

Empirische Sonderpädagogik, 2020, Nr. 1, S. 45-63
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts- Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüber- zeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule

*Robin Junker, Nina Zeuch, David Rott, Ina Henke, Constanze
Bartsch & Ronja Kürten*

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Zusammenfassung

Der effektive schulische Umgang mit Heterogenität ist einer der Hauptansatzpunkte, um der Aufrechterhaltung sozialstruktureller, gesamtgesellschaftlicher Ungleichheiten entgegenzuwirken. Dabei spielen die positiven heterogenitätsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften eine Schlüsselrolle, da empirische Befunde die Rolle von Einstellungen und Überzeugungen für das berichtete Lehrer*innenhandeln, die Schüler*innenleistungen und die Belastungsgefühle auf Seiten der Lehrkräfte wiederholt verdeutlicht haben. Erste Studien zur Förderbarkeit von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen haben zwar positive Wirkungen gezeigt, arbeiten aber mit eher kleinen Stichproben und einem eher eingeschränkten Heterogenitätsbegriff. Auf dieser Grundlage untersucht die vorliegende Studie in einem quasiexperimentellen Design anhand von 1703 Lehramtsstudierenden und mit Hilfe des neu entwickelten Messinstruments MESS H (Münsteraner Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsskala zum Umgang mit Heterogenität), inwiefern sich positive Einstellungen sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule fördern lassen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch die Lehrmodule verbessert werden können. Die Einstellungsveränderungen im Zeitraum hängen hingegen eher mit Geschlecht und Studierendenstatus (Bachelor/Master) zusammen. Mögliche Implikationen für die Förderung von positiven, heterogenitätsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Lehramtsstudium werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Heterogenität, Einstellungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Hochschuldidaktik, MESS-H

Changing heterogeneity-related attitudes and perceived self-efficacy of pre-service teachers through diversity-sensitive courses in higher education

Abstract

Dealing with students' diversity is one of the main approaches to counter the maintenance of societal inequality. Teachers' positive heterogeneity-related attitudes and self-efficacy beliefs play a key role as they correlate with reported adaptive teaching methods, lead to improved student performance and less teacher stress. Although initial studies on the promotion of positive attitudes and self-efficacy beliefs have shown noteworthy effects, they rely on small samples and a limited concept of heterogeneity. Using a quasi-experimental design, 1703 pre-service teachers were examined twice with the newly developed scale MESS-H (Münster's attitude and self-efficacy scale for dealing with heterogeneity) to find out, if positive attitudes and self-efficacy beliefs can be increased by diversity-sensitive teaching modules. On the one hand, results show that self-efficacy beliefs can be significantly optimized. On the other hand, changes in attitude during the period were more closely related to gender and student status (Bachelor/Master) than belonging to one of the two experimental groups. Possible implications for promoting positive, heterogeneity-related attitudes and self-efficacy beliefs in teacher training are discussed.

Keywords: Heterogeneity, attitudes, perceived self-efficacy, higher education, MESS-H

Die Debatte um Professionsanforderungen ist neben theoretisch oder empirisch fundierten Postulaten auch immer von gesamtgesellschaftlichen Wandelungen und Anforderungen geprägt (Stichweh, 1996). Der effektive Umgang mit der Heterogenität von Schüler*innen ist spätestens seit der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006; 2008) und den Ergebnissen von Large-Scale-Assessment Studien wie PISA oder TIMSS in den Fokus bildungspolitischer Akteure gerückt (Röhner, 2004) und seither auch zu einer wichtigen (Lern-)Aufgabe von (angehenden) Lehrkräften geworden. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Schüler*innen einer Klasse durch ihre unterschiedlichen Lernstände auch unterschiedliche, darauf abgestimmte Lernarrangements benötigen (Klieme & Warwas, 2011). Ohne heterogenitätssensible Lehrkräfte verstärken sich potentielle Bildungsbenachteiligungen im Schulsystem beispielsweise im Hinblick auf soziale Herkunft, Migrationsstatus, Geschlecht oder Region (Hasselhorn, Andresen, Becker, Betz, Leuzinger-Bohleber & Schmid, 2014;

Maaz & Baumert, 2012; Prenzel & Burba, 2006).

Heterogenität und Inklusion in der Lehrkräftebildung

Wenn Lehrkräfte heterogenitätssensibel unterrichten, bedeutet dies, dass sie bei der Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts die Varianz unterschiedlichster Schüler*innenmerkmale miteinbeziehen. Dazu gehören einerseits Heterogenitätsfacetten, die stärker durch die Lehr-Lern-Forschung fokussiert werden, wie beispielsweise Vorwissen (Weinert & Helmke, 1995), Intelligenz (Gustafsson & Undheim, 1996) oder Motivation (Möller, 2008). Andererseits kann sich der Umgang mit Heterogenität auch auf Merkmale wie Geschlecht (Boller, Rosowski & Stroot, 2007), Alter (Wenning, 2007), ethnische Zugehörigkeit (Budde, 2011) und (Lern)Behinderung/Beeinträchtigung (Wischer & Trautmann, 2012)

beziehen, die eher im Zentrum von sozial- und erkenntniskritischen Ansätzen stehen.

Eng verknüpft mit dem Begriff der Heterogenität ist der Terminus der Inklusion, der in der aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte ebenfalls eine zentrale Rolle spielt und häufig mit starken normativen Setzungen verknüpft ist. Im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung hat sich ein eher weiter Begriff von Inklusion durchgesetzt, der nicht mehr rein sonderpädagogischer Provenienz ist, sondern stärker auf den chancengerechten Umgang mit und die Einbeziehung aller Unterschiedlichkeiten abhebt (Sturm, 2012).

Zu den bildungspolitischen Initiativen, die darauf abzielen, bereits während der Ausbildung von Lehrkräften adäquates Wissen und praxisrelevante Fähigkeiten zu den Themen „Umgang mit Heterogenität“ und „Inklusion“ zu vermitteln, zählt unter anderem die Bund-Länder-Vereinbarung bzw. die BMBF-Förderrichtlinie „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF, 2018). Das QLB-Standort-Projekt der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster mit dem Titel „Dealing with Diversity“¹ hebt genau auf die Förderung solcher heterogenitätsbezogenen Kompetenzen ab (WWU, 2019). Heterogenität wird im Rahmen des Projekts und des vorliegenden Artikels als Varianz der Schüler*innenschaft in Bezug auf diverse Merkmale wie Vorwissen/Präkonzepte, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Textverstehen oder aber auch weniger beeinflussbare Faktoren wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder Migrationshintergrund verstanden. Ein chancengerechter und inklusiver Umgang mit heterogenen Schüler*innenschaften kennzeichnet sich im Rahmen des Projekts durch individualisierte Diagnostik-, Förder- oder Evaluationsmaßnahmen aus (Fischer, 2014), die das gleichzeitige oder zukünftige Potential zu gesellschaftlichen Anerkennungs- (Honneth, 2011), Mit-

wirkungs- (Sen, 2010) und (Selbst-)Achtungsprozessen (Rawls, 2006) aller Schüler*innen stärken sollen.

Um Lehramtsstudierenden einen chancengerechten und inklusiven Umgang mit Schüler*innen zu ermöglichen, wurden im Rahmen des Projekts thematisch nicht nur spezifische Diagnostik-, Förder- oder Evaluationsmaßnahmen fokussiert, sondern auch die heterogenitätsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden miteinbezogen (Steinbach & Stoeger, 2016; Thibaut, Knipprath, Dehaene & Depaeppe, 2018).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität

Die Überzeugung einer Lehrkraft ist ein elementarer Bestandteil ihrer professionellen Kompetenz (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013; Kunter & Voss, 2011). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden als die Gewissheit einer Person bezüglich der effektiven Bewältigung konkreter Anforderungen auf der Grundlage der eigenen Befähigung definiert (Bandura, 1997). Bei der Untersuchung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften wird meist die Einschätzung der eigenen Kompetenz in Bezug auf ausgewählte Anforderungen des Unterrichtens fokussiert (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269). Wie wichtig die Selbstwirksamkeit für den Lehrer*innenberuf ist, wird an den spezifischen Zusammenhängen mit der Effizienz (Klassen & Tze, 2014) und dem Anspruch an das eigene Unterrichten (Schwarzer & Jerusalem, 2002), dem Ausmaß an Belastungsgefühlen auf Seiten der Lehrkräfte (Subellok, Lüke & Ritterfeld, 2013) sowie anhand der Leistungen der betroffenen

¹ Das Projekt „Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1621 gefördert.

Schüler*innen (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006) deutlich.

In Bezug auf den Umgang mit Heterogenität zeigen Forschungsergebnisse, dass entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Lehrkräfte dazu befähigen, feinfühlicher mit schwächeren Schüler*innen umzugehen (Ross, 1995) und sich weniger stark problemfokussiert mit normabweichendem Verhalten auseinandersetzen (Meijer & Foster, 1988). Die bisherigen Messinstrumente zu heterogenitätsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen fokussieren geistige oder körperliche Voraussetzungen als zentrale Heterogenitätsdimensionen (Bosse & Spörer, 2014; Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher & Rodríguez Hernández, 2010; Kopp, 2009).

Neben der Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist auch die Art und Weise, wie eine Lehrkraft gegenüber spezifischen Inhalten, Situationen oder Personen eingestellt ist, ein maßgeblicher Einflussfaktor für unterrichtliches Handeln (Kunter & Pohlmann, 2009). Einstellungen können sich auf kognitiver, affektiver und behavioraler Ebene äußern und haben meist einen bewertenden Charakter (Ajzen, 2001; Eagly & Chaiken, 1993; Rosenberg & Hovland, 1960). Die Einstellungen in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität können sich entweder auf die Varianz ausgewählter Heterogenitätsfacetten von Schüler*innen (wie z.B. Vorwissen, Geschlecht oder Migrationshintergrund) beziehen oder aber auf die Güte spezifischer Praktiken im Umgang mit Heterogenität (Pijl, 2007).

Zur Messung der Einstellung in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität liegen sowohl im nationalen als auch im internationalen Raum bereits eine Reihe an Erfassungsinstrumenten vor (Bosse & Spörer, 2014; Bryer, Grimbeek, Beamish & Stanley, 2004; Forlin et al., 2010; Kopp, 2009; Kunz, Luder & Moretti, 2010; Seifried & Heyl, 2015; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998; Wilczenski, 1995), die sich aber – ähnlich wie bei den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – auf die Heterogenitätsfacetten der

physischen und kognitiven Voraussetzungen bzw. Beeinträchtigung konzentrieren.

Im Rahmen der vorliegenden Studie sollen im Lehramtsstudium sowohl das Ausmaß positiver Einstellungen als auch der Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen untersucht werden. Gleichzeitig wird die Veränderbarkeit beider Komponenten durch heterogenitätssensible Lehrmodule überprüft.

Empirisch zeigen sich bezüglich der Entwicklung der heterogenitätsspezifischen Einstellungen im Verlaufe des Studiums widersprüchliche Ergebnisse. Die meisten Studien sprechen dafür, dass Lehramtsstudierende im Verlauf ihres Studiums zunehmend positive Einstellungen bezüglich des Umgangs mit stark heterogenen Klassen entwickeln (Burke & Sutherland, 2004; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; LeMay, 2018). Zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen scheinen diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zu bestehen (Gebhardt et al., 2011; Schwab & Seifert, 2014). Allerdings existieren auch Studien, welche im Verlaufe des Lehramtsstudiums die Entstehung von Bedenken in Bezug auf den Umgang mit inklusiven Settings beobachten konnten (Forlin & Chambers, 2001; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016).

Korrelationsstudien zeigen, dass bereits praktizierende Lehrkräfte, die eine positive Einstellung zu Heterogenität aufweisen, von einer adaptiveren Unterrichtsgestaltung (Felbrich, Schmotz & Kaiser, 2008; Gebauer & McElvany, 2017; Staub & Stern, 2002; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux & Bois, 2006) und von (gewinnbringenden) Erfahrungen mit heterogenen Lernsettings (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Burke & Sutherland, 2004; Krischler & Pit-ten Cate, 2019; Pettigrew & Tropp, 2006) berichten. Weibliche Lehrkräfte zeigen ebenfalls positivere Einstellungen (Aktoprak, Yiğit & Güneşli, 2018). Zudem scheint die Einstellung zur Thematik mit sozial-kulturellen bzw.

schulpolitischen Ausgangsvoraussetzungen (Miesera & Gebhart, 2018; Sharma, Aiello, Pace, Round & Subban, 2018), mit dem Belastungsgefühl von Lehrkräften (Bosse, Henke, Jäntsch, Lambrecht, Vock & Spörer, 2016) und letztendlich mit dem Leistungsniveau der betroffenen Schüler*innenschaft zusammenzuhängen (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011).

Erste Studien weisen darauf hin, dass die Einstellungen sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich spezifischer Heterogenitätsfacetten im Lehramtsstudium verändert bzw. verbessert werden können (Capella-Santana, 2003; Kopp, 2009; McHatton & Parker, 2013). Diese Interventionsstudien bestanden aus heterogenitätssensiblen Inhaltsvermittlungen (z.B. Training zum inklusiven Denken) oder heterogenitätsspezifischem Co-Teaching. Es wurden jedoch keine systematischen Kovariaten wie Studierendenstatus oder Geschlecht der Studierenden in die Analysen einbezogen.

An die eher positiven Befunde zur Förderbarkeit von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Umgang mit Heterogenität soll die vorliegende Studie anknüpfen und sie mit Hilfe einer größeren Stichprobe von Lehramtsstudierenden bestätigen. Zudem soll geprüft werden, inwiefern sich die Einstellungen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unter Einbeziehung des Geschlechts und der Phase des Studiums (Bachelor/Master) verändern. Letzte Fragestellung ergibt sich auf der Grundlage der oben dargelegten Befunde, die eine höhere Ausprägung heterogenitätsspezifischer Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bei weiblichen und im Themenfeld erfahreneren bzw. gebildeteren Personen anzeigen. Der sozial-kulturelle Hintergrund konnte als Kovariate nicht berücksichtigt werden, da im Rahmen des Projekts ausschließlich deutsche Studierende befragt wurden und damit, anders als in den oben dargestellten Studien, keine länder- oder kulturvergleichenden Aspekte miteinbezogen werden konnten.

Erwartet wurden positive Fördereffekte von heterogenitätsspezifischen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch die diversitätssensiblen Lehrmodule. Zudem wurden höhere Effekte bei männlichen und Bachelor-Studierenden erwartet, da auf der Basis des angenommenen, geringeren Einstiegsniveaus von einem höheren Förderspielraum auszugehen war.

Methode

Untersuchungsdesign und Prozedur

Die Untersuchung wurde mit Hilfe eines quasiexperimentellen Prä-Post-Kontrollgruppen-Designs durchgeführt. Die Zuordnung der Studierenden in Experimental- und Kontrollgruppe war durch die Angabe und partielle Berücksichtigung der Studierendenpräferenzen im universitären Veranstaltungsverteilsystem nicht randomisiert. Die Studierenden der Experimentalgruppe wurden in 28 Lehrveranstaltungen, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Münster angeboten wurden, mit Hilfe des MESS-H befragt. In der Kontrollgruppe wurden die Teilnehmenden aus 28 vergleichbaren Veranstaltungen aus dem gleichen Fach ohne die Schwerpunktsetzung „Heterogenität“ mit der gleichen Skala untersucht. Die Befragung wurde zweimalig durchgeführt und zwar jeweils in der ersten (Prätest) und in der letzten (Posttest) Sitzung der jeweiligen Veranstaltung. Neben den Items des MESS-H wurden außerdem demographische Variablen wie Geschlecht, Alter und Studiengang bzw. Studienfächer miteinbezogen. Dabei wurden die Probanden mit Hilfe eines Paper-Pencil-Formats im Seminarraum befragt. Die Testung dauerte etwa 12 Minuten.

Stichprobe

Insgesamt nahmen 1703 Studierende aus 56 verschiedenen Veranstaltungen der

Westfälischen Wilhelms-Universität an der Studie teil. Davon waren 1000 Personen in der Experimentalgruppe (Alter: $M = 25,40$, $SD = 3,45$; Geschlecht: 72% weiblich, 26% männlich, 2% keine Angabe.; Studiengang: 28% Grundschullehramt, 16% Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, 6% Lehramt an Berufskollegs, 48% Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, 1% Sonstiges; Bachelor/Master: 27% Bachelor, 73% Master) und 703 in der Kontrollgruppe (Alter: $M = 25,65$, $SD = 3,65$; Geschlecht: 73% weiblich, 26% männlich, 1% keine Angabe.; Studiengang: 33% Grundschullehramt, 18% Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, 9% Lehramt an Berufskollegs, 39% Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, 1% Sonstiges; Bachelor/Master: 31% Bachelor, 69% Master). Die Stichprobe stammt aus dem Sommersemester 2017 und dem Wintersemester 2017/2018.

Münsteraner Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsskala zum Umgang mit Heterogenität (MESS-H): Konstruktion und Kennwerte

Ziel der Erhebung sollte es sein, die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Heterogenität überfachlich, ökonomisch und relativ allgemein abbilden zu können. Bereits existierende Instrumente wiesen den Nachteil auf, dass sie durch ein vergleichsweise enges Inklusionsverständnis und damit durch einen nahen Bezug zum sonderpädagogischen Förderbedarf charakterisiert waren. Daher wurde ein neues, den Projektbedarfen eher entsprechendes Instrument mit dem Namen MESS-H (Münsteraner Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsskala zum Umgang mit Heterogenität) entwickelt. Da im Rahmen des Projekts auf die Förderung des Umgangs mit unterschiedlichen Heterogenitätsfacetten (s. Tabelle 3) abgezielt wurde und eine empirische Abbildung all dieser Aspekte zu umfangreich gewesen wäre, wurden diese im Fragebogen

mit dem Begriff der „individuellen Lernvoraussetzungen“ zusammengefasst.

Für die Konstruktion des MESS-H wurden Items entwickelt, die sich in ihrer sprachlichen Ausdrucksweise und ihren Perspektiven an bereits etablierte Instrumente anlehnen (Bosse & Spörer, 2014: *KIESEL*; de Boer, Timmermann, Pijl & Minnaert, 2012: *questionnaire to measure attitudes towards inclusive education*; Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011: *SACIE*; Seifried & Heyl, 2016: *EFI-L*; Sharma, Loreman & Forlin, 2011: *TEIP*; Wilbert, Urton & Grubert, 2016: *Verfahren zur Messung des inklusions-spezifischen Selbstwirksamkeitserlebens*). Die Items wurden entsprechend an den übergreifenden Fokus „Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen“ adaptiert.

Im Rahmen einer ersten Pilotierung an 1076 Studierenden, die nicht Teil der Interventionsstudie waren, wurde der neu entwickelte Fragebogen, der aus insgesamt 12 Items bestand (s. Tabelle 1), geprüft. Bei einer explorativen Faktorenanalyse unter Verwendung von FIML konnte sich ein zweifaktorielles Modell mit den Faktoren „Einstellungen“ und „Selbstwirksamkeit“ ($\chi^2 = 227,59$; CFI = 0,89; RMSEA = 0,06) gegenüber einem einfaktoriellem Modell ($\chi^2 = 675,01$; CFI = 0,65; RMSEA = 0,10) durchsetzen. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse konnte unter Einbeziehung der FIML-Prozedur die zwei Faktoren ähnlich gut replizieren ($\chi^2 = 237,12$, $p < 0,01$; CFI = 0,89, RMSEA = 0,05).

Sechs der zwölf Items bildeten heterogenitätsbezogene Einstellungen ab. Davon bezogen sich jeweils drei Items auf die kognitive (Items 4,10,12) beziehungsweise affektive Facette der heterogenitätsbezogenen Einstellungen (Items 2,6,7). Die sechs übrigen Items bezogen sich auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden. Davon bezogen sich jeweils zwei Items auf die Umgangsaspekte Diagnostik (Items 5,9), Förderung (Items 1,11) und Evaluation (Items 3,8) (Fischer, 2014).

Die Studierenden sollten auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = „trifft gar nicht zu“

Tabelle 1: Darstellung der Items des MESS-H inklusive inhaltlicher Anbindung und Polung

Item-Nr.	Item	Inhaltliche Anbindung, Polung
1	Es fällt mir schwer, in heterogenen Lerngruppen für jede*n Lernende*n günstige Lernbedingungen zu gewährleisten.	Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Förderung, negativ
2	Für mich ist der Umgang mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen eine Bereicherung des Lehrberufs.	Einstellung, emotional, positiv
3	Ich finde es schwierig, individuelle Lernerfolge innerhalb einer größeren Lerngruppe zu erkennen.	Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Evaluation, negativ
4	Das gemeinsame Lernen von Menschen in heterogenen Lerngruppen ist förderlich für die Entwicklungsprozesse aller Lernenden.	Einstellung, kognitiv, positiv
5	Es fällt mir schwer, individuelle Lernvoraussetzungen in heterogenen Lerngruppen angemessen einzuschätzen.	Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Diagnostik, negativ
6	Der Unterricht in heterogenen Lerngruppen macht mir Angst.	Einstellung, emotional, negativ
7	Ich empfinde den Unterricht in heterogenen Lerngruppen als Belastung.	Einstellung, emotional, negativ
8	Ich fühle mich in der Lage, von mir durchgeführte Lehr-/Lernangebote angemessen zu evaluieren.	Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Evaluation, negativ
9	Ich fühle mich kompetent, unterschiedliche Facetten der Lernausgangslagen von Lernenden zu erkennen.	Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Diagnostik, positiv
10	In heterogenen Lerngruppen werden durchschnittlich schlechtere Lernergebnisse erzielt.	Einstellung, kognitiv, negativ
11	Ich fühle mich in der Lage, Lehr-Lern-Angebote zu planen, die den jeweiligen Lernausgangslagen der Lernenden entsprechen.	Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Förderung, positiv
12	Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in heterogenen Lerngruppen letztlich am besten gefördert werden	Einstellung, kognitiv, positiv

Tabelle 2: Skalenskennwerte MESS-H

Skala	M	SD	Trennschärfen Range	Interne Konsistenz (Cronbachs α)
Selbstwirksamkeitsüberzeugung	3,23	0,63	0,28 – 0,53	0,68
Einstellung	3,75	0,65	0,36 – 0,57	0,72

Anmerkungen. $N_{\text{Selbstwirksamkeitsüberzeugung}} = 1599$; $N_{\text{Einstellung}} = 1620$; zur Berechnung der internen Konsistenzen: $N_{\text{Selbstwirksamkeitsüberzeugung}} = 876$; $N_{\text{Einstellung}} = 1042$

bis 5 = „trifft voll und ganz zu“) angeben, inwiefern die einzelnen Aussagen auf sie zutreffen.

Tabelle 2 zeigt die Skalenskennwerte und internen Konsistenzen (Cronbachs α) auf Basis der in diesem Beitrag herangezogenen

Studierenden-Stichprobe aus dem Sommersemester 2017 und dem Wintersemester 2017/2018.

Verglichen mit anderen Instrumenten bewegen sich die internen Konsistenzen im zufriedenstellenden bis guten Bereich (zur

Übersicht in Bezug auf Inklusion, Selbstwirksamkeit etc. siehe Bosse & Spörer, 2014; für [epistemologische] Überzeugungen siehe auch Müller, 2009; Urhahne & Hopf, 2004).

Intervention

Im Rahmen der 28 Lehrveranstaltungen, die im Sommersemester 2017 und Wintersemester 2017/18 von der Experimentalgruppe besucht wurden, wurden Wissen und Strategien zum effektiven Umgang mit Heterogenität vermittelt. Dazu wurde theoriebasiert in ausgewählte Heterogenitätsfacet-

ten eingeführt. Anschließend wurden diese Kenntnisse mit Hilfe von problem- oder handlungsorientierten Lernarrangements in situatives Wissen überführt (s. Tabelle 3). In allen durchgeführten Seminaren sollte so eine Veränderung der Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (Reusser, Pauli & Elmer, 2011) bewirkt werden. Gleichzeitig wurden durch spezifische methodische Anknüpfungspunkte zur Berufspraxis Persuasionsstrategien, wie das Erzeugen kognitiver Konflikte (Festinger, 1957), die Einbeziehung kognitiver Reaktionen (Greenwald, 1968) und die Förderung von

Tabelle 3: Darstellung von Fachbezug, Heterogenitätsfacette(n) und besonderen Methoden der hochschuldidaktischen Lehrmodule

Nr.	Fach	Heterogenitätsfacette(n)	Besondere Methoden
1	Deutschdidaktik	Sprachkompetenz	Hospitation und Beobachtung
2	Geographiedidaktik	verschiedene Facetten	-
3	Geschichte	Lernpotentiale	Entwicklung eines Geschichtswettbewerbs
4	Mathematikdidaktik	verschiedene Facetten	Interdisziplinarität (Inklusion, Mathematik-Didaktik), Open-Space-Format
5	Erziehungswissenschaft	verschiedene Facetten	Kooperatives Lernen und Lehren
6	Katholische Theologie	verschiedene Facetten	Bibeltexte und Selbstreflexion
7	Psychologie	Metakognition	-
8	Sportdidaktik	verschiedene Facetten	Selbstreflexion von Haltungen
9	Biologiedidaktik	Schüler*innenvorstellungen bzw. Vorwissen	-
10	Berufliche Bildung	verschiedene Facetten	Selbstreflexion von Haltungen
11	Chemiedidaktik	Schüler*innenvorstellungen	Lehr-Lern-Labor
12	Geographiedidaktik	verschiedene Facetten	Experimentieren, Lehr-Lern-Labor
13	Mathedidaktik	verschiedene Facetten	Mathematisches Modellieren, Lehr-Lern-Labor
14	Physikdidaktik	verschiedene Facetten	Experimentieren, Lehr-Lern-Labor
15	Erziehungswissenschaft	verschiedene Facetten	individuelle Peer Begleitung, bestehend aus Schulungen, Coachings, Reflexionssitzungen und einem schriftlichen Begleitinstrument (FiBEL)
16	Sachunterricht	Präkonzepte	Lehr-Lern-Labor
17	Biologiedidaktik	verschiedene Facetten	Lehr-Lern-Labor

Nr.	Fach	Heterogenitätsfacette(n)	Besondere Methoden
18	Berufspädagogik	Vorwissen Gesundheitsberufe	Analyse von Unterrichtsvideos
19	Mathematikdidaktik	mathematisches Vorwissen	Analyse von Unterrichtsvideos, Interdisziplinarität (mit Psychologie)
20	Psychologie	mathematisches Vorwissen	Analyse von Unterrichtsvideos, Interdisziplinarität (mit Mathematikdidaktik)
21	Geographiedidaktik	verschiedene Facetten	Analyse von Unterrichtsvideos
22	Sachunterrichtsdidaktik	Sprachliche Fähigkeiten	Analyse von Unterrichtsvideos, Selbstvideographie und Selbstreflexion
23	Deutschdidaktik	Textverstehen	Analyse von Unterrichtsvideos
24	Sportdidaktik	Motorische Voraussetzungen	Analyse von Unterrichtsvideos
25	Deutschdidaktik	Textverstehen	Praxisprojekte in Kooperations- schulen, Selbstreflexion
26	Geographiedidaktik	Kognitive und emotionale Voraussetzungen beim Lesen von Karten	Praxisprojekte in Kooperations- schulen, Selbstreflexion
27	Geschichtsdidaktik	Verstehen von historischen Quellen und Darstellungen	Praxisprojekte in Kooperations- schulen, Selbstreflexion
28	Mathematikdidaktik	Fähigkeit zum mathematischen Modellieren und Textverstehen	Praxisprojekte in Kooperations- schulen, Selbstreflexion

Anmerkung. Lehrveranstaltungen, die mehrere Heterogenitätsfacetten fokussierten („verschiedene Facetten“), konzentrierten sich mit teilweise individuell ausgeprägtem Schwerpunkt auf die Heterogenitätsdimensionen Vorwissen/Vorkenntnisse, Geschlecht, Migrationshintergrund, ethnische Zugehörigkeit, motorische Fähigkeiten, sozial-emotionaler Förderbedarf, Interessen und Leistungsfähigkeit).

motivationalen Komponenten (Petty & Ca-cioppo, 1986), angewendet.

Die Anwesenheit in den Veranstaltungen war im Gegensatz zum Ablegen einer Studien- bzw. Prüfungsleistung nicht verpflichtend. So konnte die Anzahl der anwesenden Studierenden in den einzelnen Veranstaltungen über die Zeit variieren. Die Studierenden der Kontrollgruppe studierten während des jeweiligen Semesters regulär im entsprechenden Lehramt und besuchten keine heterogenitätssensible Lehrveranstaltung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

Datenauswertung

Zunächst erfolgte eine deskriptive Auswertung der Daten, die auch die Effektstärken beinhaltet (Cohen, 1988: Cohen's d ; Leon-

hart, 2004: gepoolte Varianzen). Nach der deskriptiven Auswertung wurden mögliche Unterschiede zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe in Bezug auf die Entwicklung heterogenitätsspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen geprüft. Da die Messwerte der 1703 Studierenden in 56 Lehrveranstaltungen entstanden sind, die relativ unabhängig voneinander durchgeführt wurden, wurde eine Mehrebenenanalyse gerechnet, bei der die Lehramtsstudierenden als erste Ebene, die unterschiedlichen Lehrveranstaltungen als zweite Ebene, modelliert wurden. Zur Vorbereitung der Mehrebenenanalyse wurden multiple Imputationen (20 Sets) durchgeführt, um den vergleichsweise häufig auftretenden fehlenden Werten zu verschiedenen Zeitpunkten und bei einzelnen Items

(insgesamt ca. 35%) zu begegnen. Mittelwertvergleiche von Personen mit und ohne Missings zeigten keine systematischen Unterschiede zwischen den Gruppen, weshalb von missing at random (MAR) ausgegangen wurde und unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur mit Mplus 6.1 (Muthén & Muthén, 1998-2010) multiple Imputation (einzelne Items) angewandt wurde (siehe auch Jakobsen, Gluud, Wetterslev & Winkel, 2017). Auf Basis der imputierten Datensätze wurden anschließend die Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsdifferenzwerte zwischen Prä- und Posttest zur Prüfung möglicher Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe regressionsanalytisch betrachtet. Zusätzlich wurde hierbei der Einfluss möglicher Kovariaten (Geschlecht, Bachelor- oder Masterstudienang) untersucht.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der statistischen Analyse dargestellt. Dabei werden zu Beginn die deskriptiven Statistiken dargelegt; anschließend folgen die Ergebnisse der Mehrebenen-Regressionsanalyse.

Deskriptive Statistiken

Tabelle 4 zeigt, dass die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe in Bezug auf Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit ähnlichen Niveaus beginnen. Ein T-Test bei unabhängigen Stichproben hat bezüglich der Gruppenzugehörigkeit keine signifikanten Unterschiede im Prätest ergeben (Einstellungen: $T(1614) = -1,30$, $p = 0,19$; Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: $T(1593) = -0,78$, $p = 0,43$).

Es ist erkennbar, dass sich die Differenz zwischen den Messzeitpunkten bei den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Experimentalgruppe ($\Delta t_2 - t_1 = 0,25$) von den anderen drei Differenzwerten unterscheidet. Allerdings weist der Unterschied zur Selbstwirksamkeitsdifferenz bei der Kontrollgruppe ($\Delta t_2 - t_1 = 0,13$) nur einen kleinen Effekt auf ($d = 0,20$). Die Differenzwerte bei den Einstellungen in der Experimental- ($\Delta t_2 - t_1 = 0,10$) und Kontrollgruppe ($\Delta t_2 - t_1 = 0,12$) unterscheiden sich nur sehr schwach voneinander ($d = -0,02$). Die Streuung in den einzelnen Wertegruppen differiert insgesamt nicht auffällig.

Mehrebenen-Regressionsanalyse

Zur Prüfung möglicher Unterschiede von Experimentalgruppe und Kontrollgruppe in Bezug auf die Entwicklung von heterogenitätsspezifischen Einstellungen und Selbst-

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen bezüglich der Einstellung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Konstrukt	EG		KG		d (EG/KG)
	M	SD	M	SD	
Einstellung t1	3,77	0,65	3,73	0,65	
Einstellung t2	3,87	0,64	3,84	0,67	
Einstellung Δ (t2, t1)	0,10	0,55	0,12	0,54	-0,02
Selbstwirksamkeitsüberzeugung t1	3,24	0,64	3,22	0,62	
Selbstwirksamkeitsüberzeugung t2	3,48	0,57	3,34	0,64	
Selbstwirksamkeitsüberzeugung Δ (t2, t1)	0,25	0,63	0,13	0,61	0,20

Anmerkungen. Vergleich der beiden Messzeitpunkte und Versuchsgruppen (EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe, $N = 414 - 957$) sowie jeweilige Effektstärken

Tabelle 5: Regressionsgewichte unterschiedlicher Variablen bezüglich der Veränderung der Einstellung auf Within-Ebene

Prädiktoren	Schätzwert	Standardfehler	Standardfehler des Schätzwertes	p-Wert (zweiseitig)
Geschlecht	0,07	0,02	2,69	0,00
Bachelor/Master	0,13	0,04	3,03	0,00
Gruppenzugehörigkeit (KG/EG)	-0,03	0,03	-0,96	0,33

wirksamkeitsüberzeugungen im Rahmen einer Mehrebenen-Regressionsanalyse wurde der Differenzwert der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie der Einstellungen als Kriterium gewählt. Die Versuchsgruppe fungierte mit den gemeinsam erhobenen dichotomen Kovariaten Geschlecht und Studienabschnitt (Bachelor/Master) als Prädiktor. Nach erfolgreicher Imputation verblieben 1555 Studierende für die Mehrebenenanalyse. Bei dieser Fallzahl entstand eine durchschnittliche Clustergröße von 55,54 Personen.

Wie Tabelle 5 entnommen werden kann, ist ein signifikanter positiver Effekt von Geschlecht und Studierendenstatus (Bachelor/Master) auf die Entwicklung der Einstellung zu erkennen, wohingegen die Gruppenzugehörigkeit einen leicht negativen Einfluss aufweist. Um die Rolle des Geschlechts und Studierendenstatus besser erklären zu können, wurden in Bezug auf den Prätest die Gruppenunterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden ($T = 2,12$, $p = 0,03$) sowie zwischen weiblichen und männlichen Probanden ($T = 3,29$, $p = 0,00$) untersucht. Es zeigte sich, dass sowohl Frauen als auch Masterstudierende wie erwartet mit signifikant positiveren Einstellungen

starteten als Männer und Bachelorstudierende.

Bezüglich der Veränderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen konnte ein signifikanter Einfluss der Gruppenzugehörigkeit festgestellt werden, wohingegen die Variablen Geschlecht und Studierendenstatus keine statistisch signifikante Aufklärungskraft hatten.

Diskussion

Im Rahmen der vorliegenden Studie sollte untersucht werden, ob heterogenitätssensible Lehrmodule in der Hochschulbildung dazu beitragen können, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Einstellungen in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität zu verbessern. Außerdem sollte überprüft werden, inwiefern dabei das Geschlecht und der Studienabschnitt (Bachelor/Master) einen Einfluss auf den Zuwachs haben.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich sowohl die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als auch die Einstellungen im Laufe des Semesters verbessert haben. Dies

Tabelle 6: Regressionsgewichte unterschiedlicher Variablen bezüglich der Veränderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf Within-Ebene

Prädiktoren	Schätzwert	Standardfehler	Standardfehler des Schätzwertes	p-Wert (zweiseitig)
Geschlecht	-0,03	0,03	-0,98	0,32
Bachelor/Master	0,06	0,04	1,32	0,18
Gruppenzugehörigkeit (KG/EG)	0,09	0,03	2,73	0,00

deckt sich mit der bisherigen Forschungslage, nach der allein das Studium des Lehramts zu einer Verbesserung der Einstellungen zum Thema „Heterogenität“ führt (Burke & Sutherland, 2004; de Boer et al., 2011; Dessemontet et al., 2011; Hecht et al., 2016; LeMay, 2018). Heterogenitätssensible Seminare hatten in Bezug auf die Einstellungen der Studierenden keinen additiv positiven Einfluss. Wie vermutet konnte vor allem ein Zuwachs in solchen Gruppen verzeichnet werden, die zum Zeitpunkt des Prätests eher geringer ausgeprägte Werte aufwiesen. Dazu gehörten Bachelor-Studierende sowie männliche Probanden. Im Vergleich dazu lässt sich bei den Master-Studierenden und weiblichen Probanden hier möglicherweise von einem Deckeneffekt ausgehen (Bortz & Döring, 2005, S. 182).

In Bezug auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Umgang mit Heterogenität ist auch in der Kontrollgruppe eine positive Entwicklung zu verzeichnen, allerdings ist dieses Wachstum in der Studierendengruppe, die heterogenitätssensible Lehrveranstaltungen besuchte, signifikant positiver verlaufen. Das Geschlecht oder der Studierendenstatus spielten hier keine entscheidende Rolle. Damit scheinen heterogenitätssensible Seminare einen äußerst wichtigen Beitrag zur Entwicklung positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Umgang mit Heterogenität zu leisten. Wenn man sich vor Augen hält, welche Rolle die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften für deren Unterrichtshandeln (Klassen & Tze, 2014), Belastungserleben (Subellok et al., 2013) und auf die Leistung der betroffenen Schüler*innen (Caprara et al., 2006) hat, wird deutlich, dass zumindest die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf den effektiven Umgang mit Heterogenität in ähnlich gestalteten Lehrveranstaltungen gefördert werden könnten und sollten. Allerdings wären auch bei gelingender Förderung daran anknüpfende Maßnahmen zur praktischen Umsetzung von veränderten Selbstwirksamkeitsüber-

zeugungen (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 654f.) beispielsweise im Rahmen des Vorbereitungsdiensts notwendig.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, was es für die Lehrer*innenbildung im Allgemeinen bedeuten könnte, wenn die Einstellungen von Studierenden nicht spezifisch durch entsprechende Formate adressiert werden können. Aufgrund der oftmals fehlenden Erfahrungen (Doll & Ajzen, 1992; Fazio, Chen, McDonel & Sherman, 1982; Watts, 1967) mit dem Thema „Heterogenität“, ist davon auszugehen, dass die vorhandenen Einstellungen wahrscheinlich bereits von einer gewissen Sicherheit geprägt (Pelham, 1991) sowie mit Wichtigkeit (Krosnick, 1988; Schuman & Presser, 1981), internaler Konsistenz (Chaiken, Pomerantz & Giner-Sorolla, 1995; Norman, 1975; Rosenberg, 1968) und affektiver Färbung (Biek, 1992; Schuman & Presser, 1981) besetzt sind. Lehrformate, welche die Entwicklung der Einstellung von Studierenden noch gezielter beeinflussen wollen, sollten sich also nicht nur mit der Reflexion von subjektiven Werten und Einstellungen auseinandersetzen (Reusser, Pauli & Elmer, 2011), sondern vor allem auch positiv erlebte Praxiselemente im Umgang mit Heterogenität integrieren (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Burke & Sutherland, 2004; Krischler & Pitten Cate, 2019; Pettigrew & Tropp, 2006). Wenn auch durch Interventionsformate, die gezielt positive Praxiserfahrungen im Umgang mit Heterogenität vermitteln, nicht die gewünschten Förderwirkungen erzielt werden könnten, wären schließlich auch Online-Beratungs- und Self-Assessment-Verfahren denkbar, die bereits vor dem Studium verdeutlichen könnten, welche motivationalen Faktoren (soziale Orientierung) oder Persönlichkeitsmerkmale (Verträglichkeit, Offenheit für Erfahrungen) (Neubauer et al., 2017) für die Bewältigung der von Heterogenität geprägten, beruflichen Anforderungen heutiger Lehrkräfte relevant sind. Dadurch könnten unter Umständen entsprechende berufliche Orientierungs- und Selbstselektionsprozesse stimuliert werden.

Methodisch gesehen ist durch die Reproduktion teilweiser bekannter Ergebnisse (der Anstieg der Einstellung im Studienverlauf) das neu entwickelte und im Vorfeld getestete Messinstrument MESS-H ansatzweise external validiert worden. Um die Messung der Testgüte weiter voranzutreiben, wären der gleichzeitige Einsatz von anderen Messinstrumenten (wie z.B. *KIESEL* (Bosse & Spörer, 2014), *SACIE* (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011), *TEIP* (Sharma, Loreman & Forlin, 2011)) im Sinne der Konvergenzvalidität sinnvoll. Zwar messen diese Testinstrumente spezifisch sonderpädagogisch relevante Heterogenitätseinstellungen und -überzeugungen, dennoch sollten auch bei der Veränderung genereller Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsfacetten übergreifend positive Entwicklungen zu erkennen sein. Wünschenswert wäre ebenso die Prüfung der Prädiktivkraft (z.B. durch spätere Beobachtungen der angehenden Lehrkräfte im Unterricht), was sich allerdings als sehr aufwändig und schwierig darstellt (vor allem wegen der Zugänglichkeit zur interessierenden Stichprobe und eines entsprechend notwendigen mehrjährigen längsschnittlichen Ansatzes). Gleichzeitig gilt es, die bisherigen Ergebnisse durch fortlaufenden Einsatz des Instruments weiter abzusichern und – wo immer möglich – Alternativerklärungen auszuschließen, d.h. die Bedingungskontrolle nach Möglichkeit zu erhöhen, beispielsweise durch gematchte Stichproben, begleitende Befragungen oder Erhebungen zu Studienverläufen.

In Bezug auf die Intervention wäre eine stärkere Homogenität hinsichtlich der durchgeführten Lehrmodule im Hinblick auf die ausgewählte Heterogenitätsfacette und die verwendete Methode wünschenswert gewesen, um die Effekte einzelner Themen und Lehrelemente auf Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Einstellung stärker isolieren zu können. Im Rahmen der vorliegenden Studie war dieser Anspruch leider nicht umsetzbar, da durch die flächendeckende Einführung heterogenitätssensibler Lehrmodule gleichzeitig inhaltliche

und methodische Anknüpfungspunkte in Bezug auf die einzelnen Fächer sichergestellt werden mussten. Zudem wäre eine Variable zur Kontrolle der Anwesenheit in den einzelnen Seminaren sinnvoll gewesen. Zwar ist davon auszugehen, dass auch durch ein entsprechendes Selbststudium entsprechende Lernfortschritte und Einstellungsänderungen zu erreichen sind, dennoch wird die Lernzeit bei größtenteils abwesenden Studierenden möglicherweise stark variieren.

Insgesamt liefert die vorliegende Studie wichtige neue Hinweise zur hochschuldidaktischen Förderbarkeit von heterogenitätsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehramtsstudierenden. Weitere Forschung, welche insbesondere Möglichkeiten zur nachhaltigen Veränderung von heterogenitätsbezogener Einstellungen im Lehramtsstudium auslotet, wäre wünschenswert, damit zukünftig mit höherer Wahrscheinlichkeit sichergestellt werden kann, dass Lehramtsstudierende den mannigfaltigen Herausforderungen von Heterogenität im Schulalltag gewachsen sind.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.27
- Aktoprak, A., Yiğit, P. & Güneşli, A. (2018). Attitudes of primary school teachers toward multicultural education. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 52, 181–194. doi: 10.1007/s11135-017-0600-x
- 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, 191–211. doi: 10.1080/713663717
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Biek, M. A. (1992). *Knowledge and affect as determinants of information processing, attitude stability, and behavior*. Dissertation, Texas A&M University, College Station, TX.
- BMBF (2018). *Eine Zwischenbilanz der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung". Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (2007). Heterogenität in der Sekundarstufe II. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 12–20). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103–116.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 279–299.
- Bryer, F., Grimbeek, P., Beamish, W. & Stanley, A. (2004). How to use the Parental Attitudes to Inclusion scale as a teacher tool to improve parent-teacher communication. *Issues In Educational Research*, 14, 105–120.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 111–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes Towards Inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125, 163–172.
- Capella-Santana, N. (2003). Voices of Teacher Candidates: Positive Changes in Multicultural Attitudes and Knowledge. *The Journal of Educational Research*, 96, 182–190. doi: 10.1080/00220670309598806
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Chaiken, S., Pomerantz, E. M. & Giner-Sorolla, R. (1995). Structural consistency and attitude strength. In R. E. Petty and J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (pp. 387–412). Hillsdale: Erlbaum.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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, 331–353. doi: 10.1080/13603110903030089
- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychological Education*, 27, 573–589. doi: 10.1007/s10212-011-0096-z
- Dessemontet, R. S., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 291–307.
- Doll, J., & Ajzen, I. (1992). Accessibility and stability of predictors in the theory of planned behavior. *Journal of Personality and*

- Social Psychology*, 63, 754–765. doi: 10.1037/0022-3514.63.5.754
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2008). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare* (S. 297–325). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Fazio, R. H., Chen, J., McDonel, E. C. & Sherman, S. J. (1982). Attitude accessibility, attitude-behavior consistency, and the strength of the object-evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 339–357. doi: 10.1016/0022-1031(82)90058-0
- Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2008). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare* (S. 297–325). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, US: Stanford University Press.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T. & Rodríguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 723–739. doi: 10.1080/13603111003778569
- Forlin, C., Earle, C., Loreman T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–65. doi: 10.1037/t69317-000
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 17–32. doi: 10.1080/1359866x.2010.540850
- Gebauer, M. & McElvany, N. (2017). Zur Bedeutsamkeit unterrichtsbezogener heterogenitätsspezifischer Einstellungen angehender Lehrkräfte für intendiertes Unterrichtsverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, 163–180. doi: 10.2378/peu2017.art11d
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gemeiner, S., Rossmann, P. & Gast-eiger-Klicpera (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 275–290.
- Gustafsson, J.-E. & Undheim, J. O. (1996). Individual differences in cognitive functions. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 186–242). New York: Macmillan.
- Hasselhorn, M., Andresen, S., Becker, B., Betz, T., Leuzinger-Bohleber, M. & Schmid, J. (2014). Children at risk of poor educational outcomes: in search of a transdisciplinary theoretical framework. *Child Indicators Research*, 7, 1–14. doi: 10.1007/s12187-014-9263-5
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102.
- Jakobsen, J. C., Glud, C., Wetterslev, J. & Winkel, P. (2017). When and how should multiple imputation be used for handling missing data in randomised clinical trials – a practical guide with flowcharts. *BMC Medical Research Methodology*, 17, 162–172. doi: 10.1186/s12874-017-0442-1

- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit – Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness. A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 805–818.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5–25.
- Krischler, M. & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre- and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10:327. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00327
- Krosnick, J. A. (1988). Attitude importance and attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 24, 240–255. doi: 10.1016/0022-1031(88)90038-8
- 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, 805–820. doi: 10.1037/a0032583
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Berlin: Springer.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 83–94.
- LeMay, H. N. (2018). *Administrator and Teacher Attitudes Toward Inclusion*. Dissertation, Johnson City, U.S.A.: East Tennessee State University.
- Leonhart, R. (2004). Effektgrößenberechnung bei Interventionsstudien. *Rehabilitation*, 43, 241–246. doi: 10.1055/s-2004-828293
- Maaz, K. & Baumert, J. (2012). Risikoschüler in Deutschland. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 77–89). Köln: Carl Link.
- McHatton, P. A. & Parker, A. (2013). Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36, 186–203. doi: 10.1177/0888406413491611
- Meijer, C. & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378–385. doi: 10.1177/002246698802200309
- Miesera, S. & Gebhart, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 707–722. doi: 10.1080/08856257.2017.1421599
- Möller, J. (2008). Lernmotivation. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 263–298). Bern: Huber.
- Müller, S. (2009). Methoden zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Handelslehramtsstudierenden – Eine empirische Vergleichsstudie. In K. Rebmann (Hrsg.), *Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Band 5, S. 1–243). München: Hampf.
- Muthén, L. & Muthén, B. O. (1998–2010). *Mplus user's guide* (6th Ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B., Pretsch,

- J. & Schaupp, H. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium: Kontext, Konzept und erste Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 5–21. doi: 10.1007/s35834-017-0178-3
- Norman, R. (1975). Affective-cognitive consistency, attitudes, conformity and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 83–91. doi: 10.1037/h0076865
- Pelham, B. W. (1991). On confidence and consequence: The certainty and importance of self-knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 518–530. doi: 10.1037/0022-3514.60.4.518
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783. doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (pp. 123–205). New York: Academic Press.
- Pijl, S.J. (2007). Kann Bildungspolitik Erziehung und Bildung inklusiver machen? In C. Liesen, U. Hoyningen-Süess & K. Bernath (Hrsg.), *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch* (S. 9–24). Bern: Haupt.
- Prenzel, M. & Burba, D. (2006). PISA-Befunde zum Umgang mit Heterogenität. In G. Opp, T. Hellbrügge & L. Stevens (Hrsg.), *Kindern gerecht werden. Kontroverse Perspektiven auf Lernen in der Kindheit* (S. 23–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann Verlag.
- Röhner, C. (2004). Nach PISA und IGLU: Heterogenität und Leistung. In F. Heinzel & U. Geiling (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik* (S. 63–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenberg, M. J. (1968). Hedonism, inauthenticity, and other goals toward expansion of consistency theory. In R. P. Abelson, E. Aronson, W. J. McGuire, T. M. Newcomb, M. J. Rosenberg & P. H. Tannenbaum (Eds.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook* (pp. 73–111). Chicago: Rand McNally.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1–14). New Haven: Yale University Press.
- Ross, J.A. (1995). Strategies for enhancing teacher's beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College record*, 97, 227–251.
- Schuman, H. & Presser, S. (1981). *Questions and answers in attitude surveys: experiments on question form, wording, and context*. San Diego: Academic Press.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 73–87. doi: 10.1007/s35834-014-0107-7
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)*, 44, 28–53.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2015). Inklusion beginnt...wo eigentlich? Einflussgrößen auf die Einstellungen von Lehrkräften und Eltern zu Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 204–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 22–35.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: C. H. Beck.

- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, *33*, 437–446. doi: 10.1080/08856257.2017.1361139
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*, 12–21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 344–355. doi: 10.1037/0022-0663.94.2.344
- Steinbach, J. & Stoeger, H. (2016). How primary school teachers' attitudes towards self-regulated learning (SRL) influence instructional behavior and training implementation in classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *60*, 256–269. doi: 10.1016/j.tate.2016.08.017
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt: Suhrkamp.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*, 107–124. doi: 10.1016/s0885-2006(99)80028-3
- Subellok, K., Lüke, T. & Ritterfeld, U. (2013). Förderbedingungen von Schülerinnen im Förderschwerpunkt Sprache. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *64*, 144–154.
- Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W. & Depeape, F. (2018). Teachers' Attitudes Toward Teaching Integrated STEM: The Impact of Personal Background Characteristics and School Context. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *27*, 173. doi: 10.1007/s10763-018-9898-7
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P. & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 75–86. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.75
- United Nations (2006; 2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006*. Verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF_Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf [24.05.2019].
- Urhahne, D. & Hopf, M. (2004). Epistemologische Überzeugungen in den Naturwissenschaften und ihre Zusammenhänge mit Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, *10*, 71–87.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In J. Baumert, W. Blum, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms CO-ACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Watts, W. A. (1967). Relative persistence of opinion change induced by active compared to passive participation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *5*, 4–15. doi: 10.1037/h0021196
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1995). Interclassroom differences in instructional quality and interindividual differences in cognitive development. *Educational Psychologist*, *30*, 15–20. doi: 10.1207/s15326985ep3001_2
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Wilbert, J., Urton, K. & Grubert, J. (2016). Entwicklung eines Verfahrens zur Messung des inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens im schulischen Kontext. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 289–302.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a Scale to Measure Attitudes toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 291–299. doi: 10.1177/0013164495055002013
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2012). Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger. Eine einführende Problem-skizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.): *Binnendifferenzierung: Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (S. 24–39). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.
- WWU (2019). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung*. Zugriff am 27.05.2019 <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/ueberdasprojekt/index.html>

Dr. Robin Junker

Westfälische Wilhelms-Universität
Münster,
Institut für Psychologie in
Bildung und Erziehung,
Fliegerstraße 21, 48149 Münster,
robin.junker@uni-muenster.de

Erstmalig eingereicht: 03.06.2019

Überarbeitung eingereicht: 19.08.2019

Angenommen: 23.08.2019