

*Empirische Sonderpädagogik*, 2018, Nr. 3, S. 273-293  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## **Erfassung von Einstellung, Selbstwirksamkeit und Belastungsempfinden von Sportlehrkräften bezogen auf heterogene Lerngruppenzusammensetzungen: Reliabilität und Validität der drei Messinstrumente**

*Monika Thomas & Helga Leineweber*

*Deutsche Sporthochschule Köln*

### **Zusammenfassung**

Innerhalb der vorliegenden Studie wurden Fragebögen zur Erhebung von Belastung, Selbstwirksamkeit und Einstellung in Bezug auf heterogene Lerngruppen im Sportunterricht entwickelt. Dabei wurde ein breites Heterogenitätsverständnis zugrunde gelegt, welches über die Differenzierung einzelner Förderbedarfe im Rahmen der Inklusion hinausgeht. Es wurden insgesamt 20 für den Sportunterricht relevante Heterogenitätsdimensionen definiert, welche als Grundlage für die Skalenentwicklung dienten. Jede Skala (Belastung, Selbstwirksamkeit, Einstellung) umfasste ein Item pro Heterogenitätsdimension. Die Validierung der Skalen erfolgte anhand einer Befragung von Lehrkräften aller Regelschulformen in Nordrhein-Westfalen. Explorative Faktorenanalysen ergaben für die Skalen zur heterogenitätsbezogenen Selbstwirksamkeit und Einstellung 3-Faktoren-Lösungen, wobei ein Faktor physisch-mentale Aspekte der Heterogenität repräsentierte, ein weiterer Faktor die verschiedenen Förderbedarfe, ein dritter Faktor soziodemographische Aspekte. Für die Skala zur heterogenitätsbedingten Belastung konnte keine sinnvoll interpretierbare Struktur gefunden werden. Für alle Subskalen wurden zufriedenstellende Reliabilitätskennwerte erreicht.

Schlagwörter: Heterogenität, Einstellung, Selbstwirksamkeit, Belastungsempfinden, Sportlehrkräfte

### **Acquisition of attitudes, self-efficacy and teachers' stress towards diversity in PE classes: reliability and validity of three measuring scales**

#### **Abstract**

The present study aims to develop instruments to investigate teachers' stress, self-efficacy and attitudes towards diversity in PE classes. Therefore, 20 diversity dimensions relevant for teaching PE classes were defined. They served as a basis for the development of 20 items for each scale (stress, self-efficacy and attitude) such that every scale contained one item per dimension. Validation was implemented based on the data of teachers representing all different regular school types within North Rhine-Westphalia. Exploratory factor analyses yielded 3-factor-solutions for the self-efficacy and attitude scales with one factor representing physical and mental aspects,

another factor representing special educational needs, and the third factor representing socio-demographic aspects. For the stress-scale a reasonable structure could not yet be shown. All subscales reached satisfying internal consistency reliability.

Keywords: Heterogeneity, Attitude, Self-Efficacy, Sensation of Effort, PE Teachers

## Einleitung

Die wachsende Vielfalt unserer Gesellschaft zeigt sich auch im Schulalltag, welcher geprägt ist von zunehmend heterogenen Schülerschaften. Hierbei sind Migrationsbewegungen und die Öffnung der Regelschule für Kinder mit Behinderung sicherlich entscheidende Einflussfaktoren. Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland 2009 liegt der Fokus im Rahmen von Inklusion auf der Teilhabe von Kindern mit Behinderung, was allerdings lediglich einen Bereich der Heterogenität innerhalb von Lerngruppen ausmacht. Inklusion beschreibt die gleichberechtigte und selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe entsprechender Personengruppen. Dahingegen schließt ein weiter Inklusionsbegriff Heterogenitätsdimensionen, wie zum Beispiel Geschlecht, sozioökonomischer Status und Migration mit ein. Hierbei geht es um die gleichberechtigte Förderung aller Lernenden (Reich, 2016). Innerhalb der vorliegenden Studie wird der Begriff der Inklusion in Zusammenhang mit der Teilhabe von Schülern/-innen mit Förderbedarf verwendet und stellt einen Teilbereich möglicher Heterogenität innerhalb von Lerngruppenzusammensetzungen dar. Heterogenität umschreibt Lerngruppenzusammensetzungen als relativen Begriff und meint eine Ungleichheit in Bezug zu einem gesetzten Maßstab (vgl. Wenning, 2007) und bezieht sich auf ein umfassendes Verständnis von Dimensionen der Ungleichheit innerhalb von Lerngruppen im Sportunterricht.

In der Fachliteratur, die sich mit Heterogenität innerhalb von Lerngruppen beschäftigt, werden zahlreiche Dimensionen beschrieben, wobei einige immer wieder als

relevant herausgestellt werden. Zu diesen zählen kognitive Leistungsfähigkeit, soziale Herkunft, ethnisch-kultureller Hintergrund, Geschlecht und Alter (Trautmann & Wischer, 2011). Wenning (2007) beschreibt neben diesen auch Leistung, Sprache und Behinderung als für die institutionalisierte Bildung relevante Kategorien.

Als speziell für den Sportunterricht bedeutsam nennen Kleindienst-Cachay & Vogel (2008) folgende Kategorien der Heterogenität: Leistung, soziokultureller und ethnischer Hintergrund und Geschlecht. Leistungsheterogenität als übergeordnete Kategorie wird weiter ausdifferenziert und umfasst unterschiedliche körperliche Entwicklungsstände, körperliche Beeinträchtigungen sowie Übergewicht. Darüber hinaus können Zusammenhänge bzw. Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Kategorien herausgestellt werden (Kleindienst-Cachay & Vogel, 2008). Im Vergleich zu anderen Schulfächern nimmt der Sportunterricht hinsichtlich Heterogenität eine Sonderrolle ein. Innerhalb dieses Schulfaches wird die Heterogenität durch Differenzen bezüglich „erworbener Interessen und Fertigkeiten, Bewegungsvorlieben und individueller Körperpraxen“ noch erweitert (Frohn & Grimminger, 2013, S. 154). Daraus und auch aufgrund der Tatsache, dass körperliche bzw. sportliche Leistungen kein Selektionskriterium in der Schule darstellen, ergibt sich ein gefächertes Leistungsspektrum. Unter Berücksichtigung des pädagogischen Ziels der individuellen Förderung und Vermeidung von Chancenungleichheit erfordert Leistungsheterogenität innerhalb des Sportunterrichts entsprechende Differenzierungsmaßnahmen (Kleindienst-Cachay & Vogel, 2008). Auf der einen Seite gilt es die Leistungsschwächeren

nicht zu überfordern und Verletzungsrisiken zu minimieren und auf der anderen Seite die Leistungsstärkeren zu fordern und ihre Motivation aufrechtzuerhalten (Schneider & Ziemainz, 2015). Individualisierenden Maßnahmen, die sich vor allem an Voraussetzungen und Erfordernissen der Person orientieren, steht allerdings der Wettkampfcharakter des Sporttreibens gegenüber. Dieser ist durch Sachnormen und starre Reglementierungen geprägt, die ihrerseits von vergleichbaren Fähigkeiten der Teilnehmenden ausgehen. Hier entsteht im Zuge unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen ein Spannungsfeld (Gröbe, 2006). Innerhalb von Sportspielen sind spezielle Regelanpassungen von Nöten, ohne den Sinn des Spiels zu verändern, so dass Leistungsunterschiede ausgeglichen werden können und ein sinnerfüllendes Miteinander gewährleistet ist (Kleindienst-Cachay & Vogel, 2008). Darüber hinaus können auch kulturelle Unterschiede in Wettkampfsituationen zu Konflikten führen (Gröbe, 2006; Kleindienst-Cachay & Vogel, 2008). Im Rahmen soziokultureller Differenzen können Sportlehrkräfte ferner mit weiteren Problemen konfrontiert werden, die beispielsweise aus Unterschieden im „Bekleidungsverhalten“, „Nacktheitstabus“ oder auch dem Umgang zwischen den Geschlechtern resultieren (Kleindienst-Cachay & Vogel, 2008, S. 220).

Neben den beschriebenen Schwierigkeiten stellt die Heterogenität innerhalb des Sportunterrichts eine pädagogische Chance dar. Kleindienst-Cachay & Vogel (2008) stellen besonders das soziale Lernen, den Erwerb von interkultureller Kompetenz und die reflexive Koedukation heraus. Stärker als in anderen Fächern können im Sportunterricht beispielsweise durch Spiel- und Wettkampfsituationen Konflikte und die Notwendigkeit entsprechender Regeln real erfahrbar gemacht werden. Ebenso kann die Auseinandersetzung mit ungewohnten körperlichen Praxen auf ganz unmittelbare Weise die Auseinandersetzung mit Fremdheit fördern. Pädagogisch reflektierte Inszenierungen vorausgesetzt, hält der Schul-

sport Lerngelegenheiten für gleichberechtigtes Handeln und die Entwicklung von Akzeptanz gegenüber Andersartigkeit bereit (Gieß-Stüber, 2014).

Die skizzierten Potentiale und Herausforderungen angesichts zunehmend heterogener Schülerschaften stellen hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, die, vor allem für Berufsanfänger/-innen, nicht einfach zu bewältigen sind. In der Konsequenz kann dies zu Überforderung und einer erhöhten Belastung der Lehrkräfte führen (Heymann, 2013). Grimminger-Seidensticker (2009) stellt in ihrer Interviewstudie heraus, dass kulturelle Diversität innerhalb des Sportunterrichts zu Belastung führen kann. In einer weiteren Interviewstudie mit Sportlehrkräften in Grundschulen in den USA zeigte sich ebenfalls, dass kulturelle und auch sprachliche Vielfalt von den Sportlehrkräften als herausfordernd wahrgenommen wird (McCaughy, Barnard, Martin, Shen & Kulinna, 2006). Eine israelische Studie mit Sportlehrkräften an Grundschulen fand heraus, dass unter anderem die Anzahl an Schülern/-innen mit Behinderung in Zusammenhang mit einem erhöhten Belastungsempfinden steht (Fejgin, Talmor & Erlich, 2016). Innerhalb eines Reviews zu Inklusion im Schulsport kamen Reuker et al. (2016) zu dem Schluss, dass die notwendige adaptive Gestaltung des Sportunterrichts im Zuge von Inklusion die Lehrkräfte vor Herausforderungen stellt. Die bisherige Studienlage bezüglich Belastung von Sportlehrkräften im Zuge heterogener Lerngruppenzusammensetzungen ermöglicht jedoch keine vollständigen Aussagen darüber, welche Dimensionen der Heterogenität von Sportlehrkräften in der Gesamtschau als belastend erlebt werden.

## Heterogenitätsbezogene Selbstwirksamkeit und Einstellung

In Zusammenhang mit Belastung stehen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Einstellungen der Sportlehrkräfte. Das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen sowie eine positive Einstellung werden mit dem Gelingen der Umsetzung von inklusivem Unterricht in Bezug gebracht (Reuker et al., 2016) und gelten als protektive Faktoren in Bezug auf empfundene Belastungen (Abele & Candova, 2007).

Laut Bandura (1997) versteht man unter Selbstwirksamkeit die Überzeugung einer Person, dazu befähigt zu sein, durch eigenes Handeln ein definiertes Ziel zu erreichen, auch wenn Hindernisse entstehen. Demnach kann die Selbstwirksamkeitserwartung als eine handlungsregulierende Variable definiert werden, da sie sowohl Zielsetzungen, Anspruch, Anstrengung, Durchhaltevermögen und die Bewertung von Erfolg und Misserfolg einer Handlung beeinflusst. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte und der Güte der Unterrichtsgestaltung sowie der Selbstwirksamkeit der Schüler/-innen (Schwarzer, R., Warner, L. M., 2014). Für Sportlehrkräfte konnte gezeigt werden, dass eine positive Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit inklusivem Unterrichten mit der Fähigkeit der adaptiven Unterrichtsgestaltung in Verbindung steht (Ammah & Hodge, 2005). Des Weiteren wirken sich hohe Selbstwirksamkeitserwartungen positiv auf die Einstellung von Lehrkräften allgemein aus (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011).

Für den Begriff „Einstellung“ findet sich bis heute keine allgemeingültige Definition. Die Uneinigkeit bezieht sich dabei vor allem auf die Frage nach den Bestandteilen des Einstellungskonstrukts. Zum einen existiert der sogenannte „Dreikomponentenansatz“ (Rosenberg & Hovland, 1960), welcher der Einstellung kognitive, affektive und konative Komponenten zuschreibt. Fishbein

und Ajzen (1975) umschreiben im Gegensatz dazu die Bereiche „Kognition“ (Überzeugungen) und „Konation“ (Verhaltensintention) als eigenständige Konzepte, welche Einstellungen beeinflussen bzw. daraus resultieren können (Kuhl & Walther, 2008). Resultierend ergibt sich eine eindimensionale Einstellungsdefinition bezogen auf die Komponente „Affekt“, welche die Bewertung des Einstellungsgegenstandes meint (Kuhl & Walther, 2008; Thurstone, 1931).

Innerhalb der Inklusionsforschung findet primär der Begriff der „inklusionsbezogenen Einstellung“ Verwendung. Dabei werden Einstellungen verstanden als

„(...) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser und Pauli, 2014, S.642f).

Auch innerhalb der vorliegenden Studie wird Einstellung im Sinne der Bewertungskomponente („Affekt“) verstanden.

Eine positive Einstellung der Lehrkräfte wird als eine wesentliche Grundlage für das Unterrichten heterogener Lerngruppen im Allgemeinen postuliert (Frohn & Grimlinger, 2013). Studien, aus unterschiedlichen Ländern stammend, die sich explizit auf den Sportunterricht beziehen, zeigten generell eine positive Einstellung der Sportlehrkräfte gegenüber inklusivem Unterricht (Doulkeridou, Evaggelinou, Mouratidou & Kudlacek, 2011; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Mangope, Mannathoko, & Kuyini-Abubakar, 2013; Obrusnikova, 2008). Die Studie von Obrusnikova (2008) ergab zudem, dass die Einstellungen von Sportlehrkräften gegenüber Schülern/-innen mit Lernschwierigkeiten positiver waren als ge-

genüber Schülern/-innen mit emotionalen Beeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten. Wie schon in Bezug auf die heterogenitätsbezogene Belastung wird in bisherigen Studien zu Einstellung und Selbstwirksamkeit der inklusive Unterricht fokussiert, ohne darüber hinaus gehende Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen. Es ist naheliegend, dass auch entsprechend existierende Messinstrumente ausschließlich Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht thematisieren, ohne auf weitere Heterogenitätsdimensionen Bezug zu nehmen. Einzig der fachunspezifische Fragebogen von Kopp (2009) misst nicht nur Selbstwirksamkeit und Überzeugungen in Bezug auf Kinder mit Behinderung, sondern darüber hinaus auch in Bezug auf die Facetten Migration und Leistungsheterogenität. Zu den häufig eingesetzten fachunspezifischen Skalen zur Messung von Einstellung und Selbstwirksamkeit zählen der SACIE-Fragebogen (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education) (Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2007) und die TEIP-Skala (Teacher Efficacy for Inclusive Practices) (Volkmann-Hummel, 2008). Der SACIE-Fragebogen misst Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu inklusiver Pädagogik während die TEIP-Skala die Selbstwirksamkeit in inklusiver Pädagogik von Lehrkräften erfasst. Von beiden Skalen existieren ebenfalls deutschsprachige Versionen (Hecht et al., 2016). Weitere englischsprachige Skalen zur Erfassung der inklusiven Einstellung sind der ATIES-Fragebogen (Attitude Toward Inclusive Education Scale) (Wilczenski, 1995) und die TATI-Skala<sup>1</sup> (Teacher Attitude to Inclusion Scale) (Bryer, Grimbeek, Beames & Stanley, 2004), welche unter anderem die Grundlage für die deutschsprachige EZI-Skala bietet (Kunz, Luder & Moretti, 2010).

Zur Erfassung der fachspezifischen Einstellung von Sportlehrkräften haben Risch-

ke, Heim und Gröben (2017) ergänzende Items zur EZI-Skala entwickelt und diese zusammen mit dieser Skala angewendet. Erfragt werden hier Einschätzungen zu Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Als ein weiteres deutschsprachiges Instrument, das explizit auf den Sportunterricht fokussiert, ist der HainSL-Fragebogen zu nennen, welcher Haltungen in inklusivem Sportunterricht bei Sportlehrkräften erfasst (Meier, Ruin & Leineweber, 2017). Dabei werden allerdings primär die Aspekte Körper, Leistung und Didaktik als entscheidende Einflussgrößen thematisiert. Als weitere englischsprachige Einstellungsfragebögen, die sich speziell auf den Sportunterricht beziehen, existieren der PEATID III (Physical Educators attitude toward teaching individuals with disabilities III) (Folsum-Meek, & Rizzo, 2002) sowie der ATIP-DPE (Attitudes toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education) (Kudláček, Válková, Sherrill, Myers, & French, 2002).

### Ziel der Studie

Ziel der Studie war die Entwicklung jeweils eines Instruments zur Erfassung (1) der Präsenz einzelner Heterogenitätsdimensionen, (2) des heterogenitätsbedingten Belastungsempfindens von Sportlehrkräften, (3) heterogenitätsbezogener Selbstwirksamkeit und (4) heterogenitätsbezogener Einstellung. Der Entwicklung der vier Instrumente lagen folgende Intentionen und Kriterien zugrunde: Eine wichtige Voraussetzung war, dass alle Instrumente den Umfang relevanter Dimensionen der Heterogenität für den Sportunterricht abbilden. Relevant meint hier zum einen ein möglichst vollständiges Bild der im Sportunterricht vorkommenden Heterogenitätsdimensionen zeichnen zu können und gleichzeitig die Auffälligkeit ein-

<sup>1</sup> Deutsche Übersetzung der TATI-Skala: EZI-Skalen (Einstellung zur Integration) Kunz, Luder & Moretti (2010)

zelter Dimensionen bzw. ihre Bedeutung für den Unterricht mitzuberücksichtigen. Daher sollten mit Hilfe von Experten möglichst umfassend Dimensionen definiert werden, die von diesen als bedeutsam für das Unterrichten im Fach Sport eingeschätzt wurden. Diese Dimensionen umfassten unter anderem die Bereiche, die speziell für den Sportunterricht in seiner Sonderrolle von Bedeutung sind (z.B. körper- und bewegungsbezogene Dimensionen) bzw. innerhalb des Sportunterrichts eine anders geartete Rolle spielen als in anderen Fächern (z.B. kultureller Hintergrund). Das Instrument zur Erfassung der Präsenz einzelner Heterogenitätsdimensionen soll einen Überblick darüber bieten können, welche Dimensionen der Heterogenität wie häufig vorkommen. So kann anhand dieses Instruments ein differenziertes Bild von Lerngruppenzusammensetzungen im Sportunterricht gewonnen werden. Daran anknüpfend können beispielsweise auch Vergleiche zwischen Schulformen und Regionen bzw. Siedlungsgebieten angestellt oder längsschnittliche Betrachtungen durchgeführt werden, die die Entwicklung von Heterogenität im Sportunterricht dokumentieren. Das Instrument zum heterogenitätsbedingten Belastungsempfinden zielt darauf ab, die subjektive Belastung in Bezug zu einzelnen Heterogenitätsdimensionen zu erfassen. Auch hier sollen Vergleiche zwischen einzelnen Schulformen, Gebieten, aber auch in Bezug zu Berufserfahrung und anderen Faktoren gezogen werden, um in Zusammenhang mit systemspezifischen Rahmenbedingungen Handlungsbedarfe in der Lehreraus- und -fortbildung ableiten zu können.

Vergleichbare Ziele werden mit den Instrumenten zur Messung von heterogenitätsbezogener Selbstwirksamkeit und Einstellung verfolgt. Beide Konstrukte stehen der Belastung als Ressourcen gegenüber und bieten wichtige Informationen zu professionellen Handlungskompetenzen der Sportlehrkräfte im Umgang mit Heterogenität. Um die Vergleichbarkeit der einzelnen

Konstrukte zu gewährleisten, wurde darauf geachtet, dass jedes Instrument dieselben Heterogenitätsdimensionen umfasst. Somit sollten präzise Zusammenhänge zwischen einzelnen Konstrukten, bezugnehmend auf zentrale Heterogenitätsdimensionen, ermöglicht werden.

Zusammenfassend verfolgt die Entwicklung der Messinstrumente folgende Intention: Zunächst soll ein umfassendes Bild darüber erlangt werden, welche Dimensionen aus Sicht der Sportlehrkräfte wie häufig innerhalb des Sportunterrichts vorkommen und als wie belastend diese wahrgenommen werden. Des Weiteren sollen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen als mögliche Ressourcen erhoben werden. Auf Basis entsprechender Ergebnisse sollen explizite Lehrinhalte sowie spezifische Lehrmaterialien für die Aus- und Fortbildung von Sportlehrkräften entwickelt werden. Dazu zählen beispielsweise praxisnahe Unterrichtsbeispiele zu entsprechenden Themenschwerpunkten, anhand derer didaktisch-methodische Vorgehensweisen erarbeitet werden können. Des Weiteren ist der Einsatz der Messinstrumente zur Evaluierung von Unterrichtsinhalten, die innerhalb der Aus- und Fortbildung Heterogenität im Sportunterricht thematisieren, denkbar. Folglich ist festzuhalten, dass, verglichen mit bisher bestehenden Messinstrumenten, mit der Entwicklung dieser Instrumente andere Zielsetzungen verfolgt werden. Daraus ergeben sich wesentliche Unterschiede in der Konstruktion der Messinstrumente, nämlich die spezielle Ausrichtung auf den Sportunterricht und die Integration einer großen Bandbreite relevanter Heterogenitätsdimensionen ohne selektiven Fokus auf spezielle Förderbedarfe.

## Methode

### *Konstruktion der Instrumente*

Es wurde jeweils eine Skala zur Erhebung der Präsenz verschiedener Dimensionen der Heterogenität sowie den Konstrukten heterogenitätsbedingte Belastung (*BEL-Het-Skala*), heterogenitätsbezogene Selbstwirksamkeit (*SW-Het-Skala*) und heterogenitätsbezogene Einstellung (*E-Het-Skala*) entwickelt. Die Entwicklung erfolgte in mehreren Schritten. In einem ersten Schritt wurden schon bestehende Fragebögen zu den jeweiligen Konstrukten gesichtet und mit Blick auf die eigene Zielsetzung begutachtet. Dabei zeigte sich, dass sich keiner der Fragebögen für diese Zielsetzung eignete (siehe oben). Grundlage der Itemkonstruktion bildete die Festlegung von Heterogenitätsdimensionen, zu denen in allen Messinstrumenten jeweils ein Item entwickelt wurde. Zur Definition der einzelnen Heterogenitätsdimensionen wurden allgemeine Heterogenitätsmerkmale aus vorhandener Literatur (z.B.: Trautmann & Wischer, 2011; Wenning, 2007) sowie sportunterrichtsbezogene Dimensionen der Heterogenität aus der Literatur (z.B. Frohn, 2013; Kleindienst-Cachay, 2008) zugrunde gelegt. Anhand dessen wurden durch die Autorinnen des vorliegenden Artikels Heterogenitätsdimensionen generiert, die im Sportunterricht präsent sein können. Die entstandene Liste wurde innerhalb eines Teams, welches fünf weitere Wissenschaftler/-innen mit Expertise im Bereich „Heterogenität“ aus verschiedenen Disziplinen (Sportdidaktik, Soziologie, Inklusionsforschung, Motorikforschung) diskutiert und angepasst. Außerdem wurden die gelisteten Dimensionen im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Sportunterricht bzw. die Lehrkraft beurteilt. Diese Beurteilung wurde außerdem durch drei im Schuldienst befindliche Sportlehrkräfte vorgenommen. Die für nicht relevant erachteten Dimensionen wurden ausgeschlossen. Entfernt wurde beispielsweise die Dimensi-

on „unterschiedliche sexuelle Orientierung“, welche als nicht zwingend durch Sportlehrkräfte erkennbar und für das Unterrichtsgeschehen als belanglos kommentiert wurde. Bei der Auswahl der einzelnen Dimensionen wurde das Urteil der Sportlehrkräfte stärker gewichtet als das der Wissenschaftler/-innen, da diese als unmittelbar betroffene Akteure als Experten/-innen gelten können. Bei unklaren Bewertungen einzelner Dimensionen wurden diese beibehalten. Als Gesamtergebnis ergaben sich insgesamt 20 Heterogenitätsdimensionen, die im Sportunterricht präsent und relevant sein können:

- Förderbedarf (*FB*) im Bereich Sprache
- Förderbedarf (*FB*) im Bereich körperliche und motorische Entwicklung
- Förderbedarf (*FB*) im Bereich Sehen
- Förderbedarf (*FB*) im Bereich Hören und Kommunikation
- Förderbedarf (*FB*) im Bereich geistige Entwicklung
- Förderbedarf (*FB*) im Bereich soziale und emotionale Entwicklung
- Förderbedarf (*FB*) im Bereich Lernen
- Geschlecht
- Hautfarbe
- Körperliche Anstrengungsbereitschaft
- Kulturell bedingtes Verhalten
- Religiöse Bräuche
- Selbstvertrauen
- Sozioökonomischer Status
- Sportliche Interessen
- Sportliches Können
- Sportliche Vorkenntnisse
- Übergewicht
- Untergewicht
- Verständnis der Unterrichtssprache

In einem nächsten Schritt wurden für alle Instrumente Items konstruiert. Hierbei wurde genauso vorgegangen, wie schon bei der Generierung der einzelnen Heterogenitätsdimensionen. Das Ziel war, für jede Dimension ein Item pro Instrument zu erarbeiten. Bei der Itemformulierung und auch bei den jeweiligen Instruktionen der einzelnen Instrumente wurden mehrere Formulierungen

vorgeschlagen und durch die Experten/-innen entsprechend bewertet und gegebenenfalls verändert. Zentrale Aufgabe der Experten/-innen war es in dieser Phase, die Instruktionen sowie Items auf ihre Verständlichkeit sowie ihre Trennschäfte zu prüfen. Diese Expertenvalidierung erfolgte in zwei Durchgängen. Jede Skala beinhaltet ein 5-stufiges Antwortformat. Zur Ökonomisierung der Bearbeitung der Fragebögen wurden die Skalen zur Präsenz einzelner Heterogenitätsdimensionen und zur empfundenen heterogenitätsbedingten Belastung in einem Fragebogen zusammengefasst (siehe Anhang A).

### Stichprobe und Design

Für die testtheoretischen Analysen wurden die Instrumente zusammen mit einer Abfrage soziodemographischer Daten, Angaben zur Schule, Angaben über eigene Erfahrungen mit Heterogenität, Angaben zum eigenen körperlichen Aktivitätsverhalten und allgemeinen Angaben zum eigenen Unterricht  $N = 750$  ( $w: n = 482$ ) Sportlehrkräften folgender Schulformen in Nordrhein-Westfalen vorgelegt: Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Sekundarschulen, Gesamtschulen und Berufskollegs. Die hier zu Grunde liegende Stichprobe ist über die vorliegende Studie hinaus gleichzeitig Bestandteil einer Querschnittsstudie, die das heterogenitätsbedingte Belastungsempfinden von Sportlehrkräften unter Beeinflussung von Selbstwirksamkeit, Einstellung und weiterer Determinanten unter-

sucht. Zu diesem Zweck wurden weitere Angaben, die über die vorliegende Validierungsstudie hinausgehen, erhoben (s.o.). Der Altersmittelwert betrug  $42.17 \pm 10.36$  Jahre. Die Rekrutierung erfolgte mit dem Ziel, die Verteilung auf die einzelnen Schulformen innerhalb der Stichprobe repräsentativ für das Bundesland Nordrhein-Westfalen zu halten. Es ergaben sich für die Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien Abweichungen von der Grundgesamtheit  $< 2\%$ ; für die Sekundarschulen lag die Abweichung bei  $4\%$ , für die Berufskollegs bei  $6\%$  und für die Gesamtschulen bei  $8\%$ . Die Verteilung auf die einzelnen Schulformen sowie auf die verschiedenen Gebiete ist in Tabelle 1 dargestellt. Die Studienteilnahme erfolgte anonymisiert und freiwillig.

### Statistisches Vorgehen

Im Vergleich zu den anderen Skalen stellt die Skala zur Erhebung der Präsenz der Heterogenitätsdimensionen kein theoretisches Konstrukt dar, sondern verfolgt das Ziel gegebene Zustände zu explorieren. Aus diesem Grund wird diese Skala keiner testtheoretischen Analyse unterzogen. Die Itemmittelwerte dieser Skala sind in Tabelle 2 dargestellt.

Für die Skalen zum heterogenitätsbedingten Belastungsempfinden, zur heterogenitätsbezogenen Selbstwirksamkeit und Einstellung wurde jeweils die interne Konsistenz der Skalen mittels Cronbach's  $\alpha$  bestimmt. Im Falle geringer Trennschärfen wurden einzelne Items genau geprüft und

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zur Stichprobe

Schulform	n Gesamt	n weiblich	Gebiet	n Gesamt	n weiblich
Grundschule	391	340	Landgemeinde	103	85
Hauptschule	33	16	Kleinstadt	171	120
Realschule	60	25	Mittelstadt	234	143
Gesamtschule	20	5	Großstadt	216	112
Gymnasium	112	49	Keine Angabe	21	22
Sekundarschule	43	15			
Berufskolleg	91	32			



Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten zu den 20 Items der Skala zur Präsenz der einzelnen Heterogenitätsdimensionen.

Item	M	SD
(1) Geschlecht	4.82	0.64
(2) Kulturell bedingtes Verhalten	3.43	1.25
(3) FB Sprache	2.80	1.29
(4) Religiöse Bräuche	3.24	1.34
(5) FB körperliche und motorische Entwicklung	2.54	1.23
(6) Sozioökonomischer Status	3.71	1.15
(7) FB Sehen	1.42	0.75
(8) Sportliche Interessen	4.39	0.73
(9) FB geistige Entwicklung	1.82	1.12
(10) Sportliches Können	4.69	0.57
(11) Sportbezogene Vorkenntnisse	4.58	0.63
(12) FB Hören und Kommunikation	1.71	0.96
(13) Übergewicht	3.43	0.96
(14) Körperliche Anstrengungsbereitschaft	4.34	0.80
(15) FB soziale und emotionale Entwicklung	3.35	1.28
(16) FB Lernen	3.01	1.32
(17) Selbstvertrauen	3.65	1.21
(18) Untergewicht	2.07	0.84
(19) Verständnis der Unterrichtssprache	2.63	1.23
(20) Hautfarbe	2.97	1.25

Anmerkungen: Die einzelnen Items sind in Form der Heterogenitätsdimensionen dargestellt. Antworten: 1 = kommt nie vor, 2 = kommt selten vor, 3 = kommt gelegentlich vor, 4 = kommt oft vor, 5 = kommt ständig vor. Die geklammerten Ziffern entsprechen der Itemnummerierung des Fragebogens.

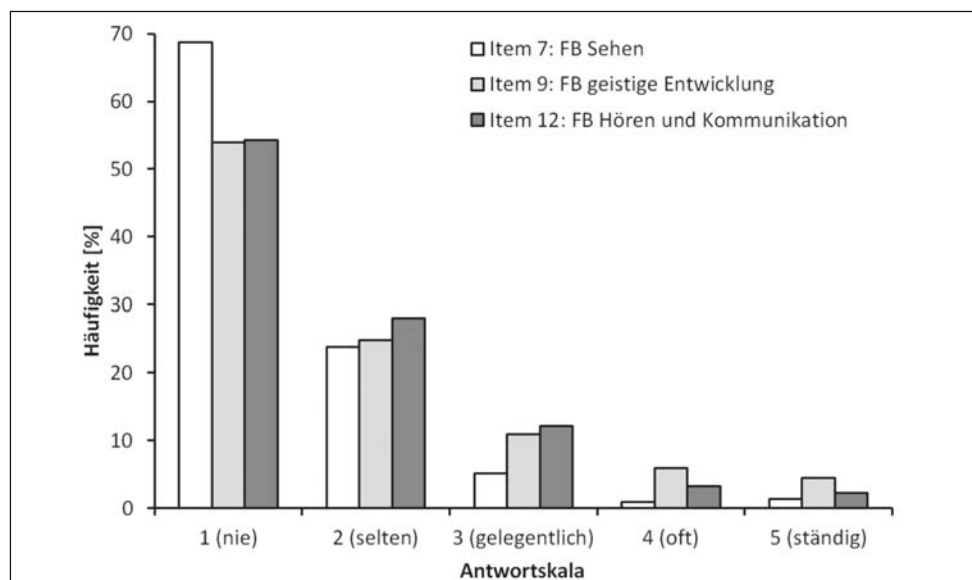


Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung der Items 7 („Schüler/-innen mit Förderbedarf im Bereich Sehen“), 9 („Schüler/-innen mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung“) und 12 („Schüler/-innen mit Förderbedarf im Bereich Hören und Kommunikation“) der Skala zur Erhebung der Präsenz der Heterogenitätsdimensionen.

gegebenenfalls entfernt. In einem nächsten Schritt wurden die Daten der einzelnen Skalen einer explorativen Faktorenanalyse (ML, Promax-Rotation) unterzogen. Die Bestimmung der Faktorenanzahl erfolgte mittels MAP-Test (Velicer, 1976). Für die Heterogenitätsdimensionen, die nie vorkamen, wurde die Beantwortung der Skala zum heterogenitätsbedingten Belastungsempfinden ausgelassen. Aus diesem Grund wurden die Items, bei denen mehr als 50 % der Probanden angaben, dass sie nie vorkämen, vor den weiteren Analysen aus der Skala zum heterogenitätsbedingten Belastungsempfinden entfernt. Dies betraf die Items 7 (FB Sehen), 9 (FB geistige Entwicklung) und 12 (FB Hören und Kommunikation). Die Häufigkeitsverteilungen dieser Items sind in Abb. 1 dargestellt. Sämtliche Analysen wurden unter Berücksichtigung der Gesamtstichprobe durchgeführt.

## Ergebnisse

*Itemanalysen zu den Skalen zur heterogenitätsbedingten Belastung (Bel-Het-Skala), heterogenitätsbezogenen Selbstwirksamkeit (SW-Het-Skala) und Einstellung (E-Het-Skala)*

Die Analyse zur internen Konsistenz für die Skala zur heterogenitätsbedingten Belastung weist eine sehr gute Reliabilität auf (Cronbach's  $\alpha = .88$ ). Es zeigten sich jedoch für Item 18 („Untergewicht“) und Item 20 („unterschiedliche Hautfarbe“) geringe Trennschärfen sowie geringe quadrierte Korrelationen. Demzufolge wurden beide Items aus der Skala entfernt, so dass diese auf insgesamt 15 Items reduziert wurde.

Anders als bei der *Bel-Het-Skala* können die heterogenitätsbedingte Selbstwirksamkeitserwartung und Einstellung auch ohne direkten Bezug zur Vorkommenshäufigkeit eingeschätzt werden. Hier wurden bei beiden ursprünglich 20 Items umfassenden Skalen aufgrund der als gering einzustufenden inhaltlichen Relevanz die Items „Unter-

gewicht“ und „unterschiedliche Hautfarbe“ entfernt, so dass die Analysen zur internen Konsistenz mit den restlichen 18 Items durchgeführt wurden. Beide langen Skalen weisen mit 18 Items eine sehr gute Reliabilität auf (*SW-Het-Skala*: Cronbach's  $\alpha = .90$ ; *E-Het-Skala*: Cronbach's  $\alpha = .95$ ).

### **Faktorenanalyse (EFA) heterogenitätsbedingte Belastung (Bel-Het)**

Innerhalb der Items der Skala zur heterogenitätsbedingten Belastung weisen 13 Items fehlende Werte (*MD*) auf. Dabei handelt es sich um 8 % der Gesamtwerte, welche sich auf 55 % der Probanden verteilen. Dabei weisen sechs Items  $MD > 10\%$  auf (FB Sprache, religiöse Bräuche, FB körperliche und motorische Entwicklung, FB emotionale und soziale Entwicklung, FB Lernen, Verständnis der Unterrichtssprache).

Die Eignung der Daten der *Bel-Het-Skala* (15 Items) konnte bestätigt werden (Kaiser-Meyer-Olkin-Maß = .84; Bartlett's Test:  $\chi^2 = 2127.39$ ,  $df = 105$ ;  $p < 0.000$ ). Nach MAP-Test sind für die Skala 3 Faktoren zu extrahieren. Eine 3-Faktorenlösung wäre zudem inhaltlich sinnvoll interpretierbar. Diese erklären 41.99 % der gesamten Itemvarianz (unrotiert). Unter Berücksichtigung der obliquen Rotation und somit korrelierter Faktoren klären Faktor 1 23 %, Faktor 2 15.53 % und Faktor 3 17.13 % der Varianz auf. Die Faktoren korrelieren wie folgt: Faktor 1 und 2:  $r = .33$ , Faktor 1 und 3:  $r = .40$ , Faktor 2 und 3:  $r = .29$ .

Die Mustermatrix weist keine eindeutige Struktur auf (Tab. 3). Für die Items „Geschlecht“ und „FB körperliche und motorische Entwicklung“ sind die Ladungen sehr gering und nicht eindeutig. Darüber hinaus sind die Faktoren aufgrund der Itemzuordnungen schwer interpretierbar, so dass eine Definition sinnvoller Subskalen zunächst schwierig erscheint. Faktor 1 beinhaltet, neben Items zu physischen und mentalen Aspekten, auch ein Item, welches soziodemographische Aspekte beschreibt sowie ei-

Tabelle 3: Mustermatrix der BEL-Het-Skala (Maximum-Likelihood, Promax-Rotation).

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	h <sup>2</sup>
sportbezogene Vorkenntnisse (11)	<b>0.862</b>	0.059	-0.179	.681
Übergewicht (13)	<b>0.744</b>	-0.240	0.067	.527
sportliches Können (10)	<b>0.714</b>	0.378	-0.176	.723
FB Lernen (16)	<b>0.457</b>	-0.183	0.319	.372
sozioökonomischer Status (6)	<b>0.450</b>	0.011	0.224	.339
Selbstvertrauen (17)	<b>0.414</b>	0.290	0.079	.382
Geschlecht (1)	<b>0.259</b>	0.171	0.254	.269
körperliche Anstrengung (14)	-0.100	<b>0.731</b>	0.061	.521
sportliche Interessen (8)	0.030	<b>0.648</b>	0.120	.496
FB körp. mot. Entwicklung (5)	0.075	<b>0.287</b>	0.271	.237
FB Sprache (3)	-0.162	0.216	<b>0.580</b>	.384
Kulturell bedingtes Verhalten (2)	0.072	0.128	<b>0.504</b>	.349
religiöse Bräuche (4)	0.394	-0.163	<b>0.477</b>	.472
Unterrichtssprache (19)	0.079	0.014	<b>0.468</b>	.260
FB soz. em. Entwicklung (15)	-0.149	0.338	<b>0.392</b>	.287
<b>Anteil aufgeklärter Varianz [%]</b>	<b>23.00</b>	<b>15.53</b>	<b>17.13</b>	<b>41.99</b>

Anmerkungen: Dargestellt sind die Faktorladungen nach Größe geordnet, die Kommunalitäten sowie die Gesamtvarianz und die Anteile aufgeklärter Varianz der einzelnen Faktoren (rotiert). Die geklammerten Ziffern repräsentieren die Itemnummerierung des Fragebogens.

nen Förderbedarf. Faktor 2 umfasst 3 Items, die physische Aspekte beschreiben. Der 3. Faktor enthält Items zu soziodemographischen Aspekten und zusätzlich einen Förderbedarf.

#### **Faktorenanalyse (EFA) heterogenitätsbezogene Selbstwirksamkeit (SW-Het-Skala)**

Die Daten der *SW-Het-Skala* weisen innerhalb von 17 Items fehlende Werte (*MD*) auf. Bei den *MD* handelt es sich um 2 % der Gesamtwerte, die sich auf insgesamt 17 % der Probanden verteilen. Alle Items weisen *MD* < 10 % auf.

Die Daten erwiesen sich als geeignet für faktoranalytische Modelle (Kaiser-Meyer-Olkin-Maß = .92; Bartlett's Test:  $\chi^2 = 5527.75$ ,  $df = 153$ ;  $p < 0.001$ ). Der MAP-Test gibt drei zu extrahierende Faktoren an. Diese erklären 50.10 % der gesamten Itemvarianz (unrotiert). Unter Berücksichtigung der obliquen Rotation und somit korrelier-

ter Faktoren, klären Faktor 1 31.79 %, Faktor 2 23.39 % und Faktor 3 26.31 % der Varianz auf. Die Faktoren korrelieren wie folgt: Faktor 1 und 2:  $r = .44$ , Faktor 1 und 3:  $r = .62$ , Faktor 2 und 3:  $r = .53$ .

Die *SW-Het Skala* weist eine dreidimensionale Faktorenstruktur ohne Doppelladungen (Schwellenwert  $\lambda > .4$ ) mit vergleichbaren Anteilen an aufgeklärter Gesamtvarianz und somit vergleichbarer Bedeutsamkeit auf (Tab. 4).

Faktor 1 beinhaltet sieben Items, die physische und mentale Aspekte umschreiben. Faktor 2 umfasst im Wesentlichen die Förderbedarfe und Faktor 3 sozio-kulturell-ökonomische Aspekte. Die Förderbedarfe Sprache und Lernen sind jedoch nicht dem Faktor 2, sondern dem Faktor 3 zugeordnet. Das Item „Unterrichtssprache“ ist nicht eindeutig Faktor 2 oder Faktor 3 zuzuordnen und weist generell niedrige Ladungen auf. Aufgrund des inhaltlichen Zusammenhangs ist es jedoch sinnvoll dieses Item dem 3. Faktor zuzuordnen. Die Mittelwerte und Reliabilitäten der durch die drei Fakto-

Tabelle 4: Mustermatrix der SW-Het-Skala (Maximum-Likelihood, Promax-Rotation).

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	h <sup>2</sup>
sportbezogene Vorkenntnisse (9)	<b>0.857</b>	-0.053	-0.007	.692
sportliches Können (4)	<b>0.823</b>	-0.055	-0.011	.631
körperliche Anstrengung (12)	<b>0.761</b>	0.129	-0.155	.538
Selbstvertrauen (7)	<b>0.681</b>	0.024	0.106	.583
sportliche Interessen (1)	<b>0.664</b>	-0.057	0.042	.445
Geschlecht (8)	<b>0.626</b>	-0.222	0.238	.506
Übergewicht (11)	<b>0.591</b>	0.244	0.006	.541
FB Sehen (10)	-0.141	<b>0.770</b>	-0.025	.502
FB Hören und Kommunikation (15)	-0.172	<b>0.713</b>	0.180	.561
FB körp. mot. Entwicklung (13)	0.277	<b>0.705</b>	-0.194	.572
FB soz. em. Entwicklung (16)	0.103	<b>0.576</b>	-0.072	.346
FB geistige Entwicklung (5)	-0.119	<b>0.449</b>	0.207	.280
Unterrichtssprache (19)	0.047	0.388	<b>0.302</b>	.401
FB Sprache (2)	-0.043	0.058	<b>0.717</b>	.523
religiöse Bräuche (3)	0.099	-0.065	<b>0.675</b>	.500
FB Lernen (18)	0.073	0.250	<b>0.463</b>	.462
sozioökonomischer Status (6)	0.388	-0.069	<b>0.432</b>	.495
Kulturell bedingtes Verhalten (14)	0.181	0.207	<b>0.393</b>	.438
<b>Anteil aufgeklärter Varianz [%]</b>	<b>31.79</b>	<b>23.39</b>	<b>26.31</b>	<b>50.10</b>

Anmerkungen: Dargestellt sind die Faktorladungen nach Größe geordnet, die Kommunalitäten sowie die Gesamtvarianz und die Anteile aufgeklärter Varianz der einzelnen Faktoren (rotiert). Die geklammerten Ziffern repräsentieren die Itemnummerierung des Fragebogens.

ren definierten Subskalen sind in Tabelle 5 dargestellt.

#### **Faktorenanalyse (EFA) heterogenitätsbezogene Einstellung (E-Het)**

Die Daten der *E-Het-Skala* weisen innerhalb von 16 Items fehlende Werte (*MD*) auf. Dabei handelt es sich um 1 % der Gesamtwerte. Die *MD* verteilen sich auf 7 % der Probanden. Alle Items weisen *MD* < 4 % auf.

Die Daten erwiesen sich als geeignet für faktoranalytische Modelle (Kaiser-Meyer-Olkin-Maß = .95; Bartlett's Test:  $\chi^2 = 9707.16$ ,  $df = 153$ ;  $p < 0.001$ ). Der MAP-Test gibt drei zu extrahierende Faktoren an. Diese erklären 63.72 % der gesamten Itemvarianz (unrotiert). Unter Berücksichtigung der obliquen Rotation und somit korrelierter Faktoren, klären Faktor 1 43.6 %, Faktor 2 39.84 % und Faktor 3 46.64 % der Varianz auf. Die Faktoren korrelieren wie folgt:

Tabelle 5: Subskalen der SW-Het-Skala mit Mittelwerten und Standardabweichungen sowie den Reliabilitäten (Cronbach's  $\alpha$ ).

Subskala	M	SD	Reliabilität
Faktor 1: Physische und mentale Aspekte	3.96	0.74	$\alpha = .89$ (7 Items)
Faktor 2: Förderbedarfe	2.91	0.86	$\alpha = .79$ (5 Items)
Faktor 3: Sozio-kulturell-ökonomische Aspekte	3.76	0.74	$\alpha = .82$ (6 Items)

Tabelle 6: Mustermatrix der Skala zur heterogenitätsbezogenen Einstellung (Maximum-Likelihood, Promax-Rotation).

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	h <sup>2</sup>
sportliches Können (9)	<b>1.044</b>	0.013	-0.178	.854
sportbezogene Vorkenntnisse (10)	<b>1.007</b>	-0.014	-0.106	.850
sportliche Interessen (19)	<b>0.714</b>	-0.019	0.079	.582
körperliche Anstrengung (13)	<b>0.551</b>	-0.013	0.316	.653
Selbstvertrauen (16)	<b>0.465</b>	0.028	0.352	.616
Übergewicht (12)	<b>0.447</b>	0.130	0.313	.654
Geschlecht (1)	<b>0.389</b>	-0.101	0.309	.348
FB Sehen (7)	-0.085	<b>0.937</b>	-0.101	.677
FB geistige Entwicklung (8)	-0.044	<b>0.918</b>	-0.084	.698
FB Hören und Kommunikation (11)	0.040	<b>0.786</b>	0.025	.688
FB körp. mot. Entwicklung (5)	0.082	<b>0.607</b>	0.139	.591
FB soz. em. Entwicklung (14)	0.097	<b>0.472</b>	0.207	.500
religiöse Bräuche (4)	-0.109	-0.046	<b>0.944</b>	.692
Kulturell bedingtes Verhalten (2)	0.079	-0.112	<b>0.815</b>	.639
FB Sprache (3)	-0.051	0.114	<b>0.758</b>	.649
sozioökonomischer Status (6)	0.170	0.048	<b>0.607</b>	.608
Unterrichtssprache (20)	0.202	0.172	<b>0.447</b>	.559
FB Lernen (15)	0.069	0.346	<b>0.441</b>	.612
<b>Anteil aufgeklärter Varianz [%]</b>	<b>43.6</b>	<b>39.84</b>	<b>46.64</b>	<b>63.72</b>

Anmerkungen: Dargestellt sind die Faktorladungen nach Größe geordnet, die Kommunalitäten sowie die Gesamtvarianz und die Anteile aufgeklärter Varianz der einzelnen Faktoren (rotiert). Die geklammerten Ziffern repräsentieren die Itemnummerierung des Fragebogens.

Faktor 1 und 2:  $r = .60$ , Faktor 1 und 3:  $r = .76$ , Faktor 2 und 3:  $r = .72$ .

Die *E-Het-Skala* weist eine vergleichbare Faktorenstruktur auf wie die *SW-Het-Skala* (Tab. 6). Es konnten drei eindeutige Faktoren ohne Doppelladungen mit vergleichbaren Anteilen an aufgeklärter Gesamtvarianz und somit vergleichbarer Bedeutsamkeit extrahiert werden. Das Item „Geschlecht“ weist generell geringe Ladungen auf und ist nicht eindeutig dem Faktor 1

zuzuordnen. Faktor 1 beinhaltet wiederum Items, die physische und mentale Aspekte umschreiben, Faktor 2 umfasst die Förderbedarfe und Faktor 3 sozio-demographische Aspekte. Die Förderbedarfe Sprache und Lernen sind, wie schon bei der Selbstwirksamkeitsskala, nicht dem Faktor 2, sondern dem Faktor 3 zugeordnet. Die Mittelwerte und Reliabilitäten der durch die drei Faktoren definierten Subskalen sind in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7: Subskalen der Skala zur heterogenitätsbezogenen Einstellung mit Mittelwerten und Standardabweichungen sowie den Reliabilitäten (Cronbach's  $\alpha$ ).

Subskala	M	SD	Reliabilität
Faktor 1: Physische und mentale Aspekte	4.02	0.82	$\alpha = .92$ (7 Items)
Faktor 2: Förderbedarfe	3.20	0.95	$\alpha = .89$ (5 Items)
Faktor 3: Sozio-kulturell-ökonomische Aspekte	3.88	0.83	$\alpha = .90$ (6 Items)

## Diskussion

Ziel dieser Studie war es, jeweils ein Messinstrument zur Präsenz verschiedener Heterogenitätsdimensionen, zu heterogenitätsbedingter Belastung und zu heterogenitätsbezogener Selbstwirksamkeit und Einstellung zu entwickeln, welche unter anderem ermöglichen, Wechselwirkungen und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konstrukten zu erfassen. Für die entwickelte *SW-Het-Skala* und *E-Het-Skala* konnten sinnvolle und gleiche Subskalen definiert werden, so dass die Vergleichbarkeit beider Skalen gewährleistet ist. Auch wenn die einzelnen Subskalen in sich stimmig sind, fällt dennoch auf, dass die Items zum Förderbedarf im Bereich Sprache und zum Förderbedarf im Bereich Lernen nicht der Subskala „Förderbedarfe“, sondern der Subskala „sozio-kulturell-ökonomische Aspekte“ zugeordnet sind. Hinsichtlich des Förderbedarfs im Bereich Sprache ist anzunehmen, dass dieses Item, entgegen der eigentlichen Bedeutung, unter dem Aspekt „Verständnis der Unterrichtssprache“ interpretiert wurde. Tatsächlich umschreibt der Förderbedarf im Bereich Sprache umfassendere Defizite, die sich in den kommunikativen und expressiven Funktionen der Sprache sowie der Vergegenständlichung der Sprache zeigen können. Möglicherweise ist es sinnvoll, diese Dimension innerhalb des Fragebogens näher zu erläutern, so dass der Unterschied zum „Verständnis der Unterrichtssprache“ deutlich wird. Innerhalb der *SW-Het-Skala* konnte das Item „Verständnis der Unterrichtssprache“ auf Grundlage der faktoranalytischen Grundlage nicht eindeutig Faktor 2 („Förderbedarfe“) oder 3 („sozio-kulturell-ökonomische Aspekte“) zugeordnet werden. Aufgrund der besseren Passung sowie der Vergleichbarkeit zur *E-Het-Skala* wird vorgeschlagen, dieses Item der Subskala „sozio-kulturell-ökonomische Aspekte“ zuzuordnen.

Bezüglich des Förderbedarfs Lernen bestätigen zahlreiche Studien einen Zusammenhang mit Merkmalen der sozialen Her-

kunft (z.B.: Euen, Vaskova, Walzebug & Bos, 2015; Koch, 2007; Luciak, 2010). Demzufolge ist es naheliegend, dass auch in Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit und der Einstellung der Sportlehrkräfte bezogen auf diesen Förderschwerpunkt eine Zuordnung zu Heterogenitätsdimensionen, die soziokulturelle und sozioökonomische Hintergründe beschreiben, besteht.

Im Gegensatz zur *SW-Het-Skala* und *E-Het-Skala* weist die *Bel-Het-Skala* eine abweichende und weniger klar zu interpretierende Faktorenstruktur auf, so dass vergleichende Analysen auf Grundlage der Subskalen nicht möglich sind. Ein Grund könnte sein, dass insgesamt drei Förderbedarfe in der Analyse nicht berücksichtigt werden konnten, da sie bislang kaum vorkommen (siehe Abb. 1) und somit in Bezug zum Belastungsempfinden nicht auswertbar sind. Denkbar wäre hier eine erneute Befragung unter expliziter Berücksichtigung der Gegebenheit inklusiven Sportunterrichts oder auch der seltener vorkommenden Förderbedarfe.

Außerdem wird anhand einer differenzierteren Auswertung der *Bel-Het-Skala* unter Berücksichtigung der ebenfalls erhobenen personenbezogenen Merkmale wie Geschlecht, Alter, Art des Lehramtsabschlusses usw. ein umfassenderes Verständnis für Faktoren des Belastungsempfindens angestrebt. Möglicherweise lassen sich auch Ergebnisse anderer Studien replizieren und ausdifferenzieren. So konnte z.B. Oesterreich (2014, S. 142) einen Geschlechterunterschied im Beanspruchungserleben von Sportlehrkräften zeigen, dahingehend dass Frauen signifikant höher beansprucht waren als Männer. Schulform und Alter hatten hingegen keinen eindeutigen Einfluss. Weitere Studien konnten ebenfalls einen Geschlechterunterschied nachweisen (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Schaarschmidt, 2005).

In Bezug auf die *SW-Het-Skala* und *E-Het-Skala* ist zusammenfassend festzuhalten, dass beide Instrumente die gleiche sehr gut zu interpretierende Faktorenstruktur

aufweisen. Auf dieser Grundlage sind weitere Analysen angestrebt. Zum einen sollen, wie schon für heterogenitätsbedingte Belastung, mögliche Einflüsse personenbezogener Merkmale untersucht werden und zum anderen Wechselwirkungen zwischen den beiden Konstrukten heterogenitätsbezogene Einstellung und Selbstwirksamkeit.

Auch wenn die Vergleichbarkeit zwischen den Ergebnissen der Bel-Het-Skala und anderen beiden Skalen (SW-Het-Skala und E-Het-Skala) durch die uneinheitliche Faktorenstruktur nicht ohne weiteres gegeben ist, erscheint der intendierte Einsatz der Skalen als Grundlage für die ergebnisbasierte Entwicklung von Unterrichtsinhalten und Lehrmaterialien zur Heterogenitätsthematik innerhalb der Aus- und Fortbildung von Sportlehrkräften sinnvoll. Auch die Anwendung als Evaluationsinstrument in der Lehre ist vor allem für die SW-Het-Skala und E-Het-Skala gut handhabbar, da diese aufgrund ihrer Faktorenstruktur sinnvoll auswertbar sind. Hier ist jedoch anzumerken, dass die Retestreliaibilität der Messinstrumente unbekannt ist. Wie oben erwähnt sollen die Ergebnisse unter Berücksichtigung weiterer Parameter (z.B.: Geschlecht, Alter, Schulform) differenzierter betrachtet werden. Möglicherweise ergibt sich daraus eine verbesserte Vergleichbarkeit der Skalen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Einsatz der Messinstrumente erste, einen Überblick gebende Ergebnisse hervorbringen soll. Auf dieser Basis sollen zudem weitere Analysen in Form von Lehrerinterviews vertiefende Ergebnisse liefern. Der Einsatz dieser Messinstrumente erhebt keinesfalls den Anspruch einer vollständigen Analyse von Sportlehrerbelastung, deren Einstellung und Selbstwirksamkeit bezogen auf heterogene Lerngruppenzusammensetzungen.

## Literatur

- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *21*, 107–118.
- Ammah, J. O. A., & Hodge, S. R. (2005). Secondary Physical Education Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Students with Severe Disabilities. A Descriptive Analysis. *The High School Journal*, *89*, 40–54. <https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0019>
- Antonak, R. F., Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, *62*, 139–149.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*, 469–520.
- 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.
- Doulkeridou A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of special education*, *26*, 1–11.
- Euen, B., Vaskova, A., Walzebug, A., & Bos, W. (2015). Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 101–128). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2016). Inclusion and burnout in physical education

- on. *European Physical Education Review*, 11, 29–50.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, behavior*. Addison-Wesley: Reading.
- Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted physical activity quarterly: APAQ*, 19, 141–154.
- Frohn, J. (2013). Heterogenität als Herausforderung für den Sportunterricht in der Sekundarstufe I. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik. Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 167–176). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Frohn, J., & Grimminger, E. (2013). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. Genderkompetenz und interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (Edition Schulsport, Bd. 20, S. 154–173). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gieß-Stüber, P. (2014). Interkulturalität im und durch Sport. In P. Gieß-Stüber, U. Burrmann, B. Rulofs & H. Tiemann (Hrsg.), *Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität – Leitbegriffe der Politik, sportwissenschaftliche Diskurse und Empfehlung für den DOSB/dsj*. (pp. 28–34). Frankfurt a.M.: DOSB.
- Grimminger-Seidensticker, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport*. Zugl.: Freiburg (Breisgau), Univ., Diss., 2008, Schneider-Verl. Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Gröbe, R. (2006). Belastung und Beanspruchung von Sportlehrern/-innen in der Schule. Teil 3: Belastungen und Beanspruchungen, die beim Kompetenzerwerb, bei der Erhaltung und beim Nachweis, dem Unterrichten, auftreten. *Sportunterricht*, 55, 304–306.
- 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.
- Heymann, H. W. (2013). Neue Anforderungen - neue Belastungen? Was Lehrer realistisch betrachtet leisten können. *Pädagogik*, 65, 6–9.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 45–57.
- Kleindienst-Cachay, C., & Vogel, P. (2008). Sportunterricht in heterogenen Lerngruppen. In H. Kiper, S. Müller, C. Palentien & C. Rohlf's (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S. 215–231). Berlin: Klinkhardt.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 161–173.
- Koch, K. (2007). Soziokulturelle Benachteiligung. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2, S. 104–116). Göttingen: Hogrefe.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5–25.
- Kudláček, M., Válková, H., Sherrill, C., Myers, B., & French, R. (2002). An Inclusion Instrument Based on Planned Behavior Theory for Prospective Physical Educators. *Adapted physical activity quarterly: APAQ*, 19, 280–299.
- Kuhl, J., & Walther, J. (2008). Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*, 34, 206–219.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration



- (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 83–94.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 2, 150–159.
- Luciak, M. (2010). Statement zur Strukturkategorie „Kultureller Hintergrund“. In U. Schildmann (Hrsg.), *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen* (S. 53–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mangope, B., Mannathoko, M.C., & Kuyini-Abubakar, A.B. (2013). Pre-Service Physical Education Teachers and Inclusive Education: Attitudes, Concerns and Perceived Skill Needs. *International Journal of special education*, 28, 82–92.
- McCaughy, N., Barnard, S., Martin, J., Shen, B., & Kulinna, P. H. (2006). Teachers' perspectives on the challenges of teaching physical education in urban schools. The student emotional filter. *Research quarterly for exercise and sport*, 77, 486–497.
- Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47, 161–170.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and motor skills*, 106, 637–644.
- Oesterreich, C. (2014). *Gesunde Lehrkräfte - guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A., & Wiethäuter, H. (2016). *Inklusion im Sportunterricht. Sportwissenschaft*, 46, 88–101.
- Rischke, A., Heim, C. & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47, 149–160.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In M. J. Rosenberg & C. I. Hovland (Hrsg.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components* (S. 1–14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schneider, M. & Ziemainz, H. (2015). Burnout im Sportlehrerberuf. Ursachen und Präventionsmaßnahmen. *Sportunterricht*, 64, 15–20.
- Schwarzer, R., Warner, L.M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Sermier Dessemontet, R., 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.
- Thurstone, L. L. (1931). The Measurement of Social Attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 249–269.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321–327.
- Voltmann-Hummes, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer/in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften* (1. Aufl.). Göttingen: Cuvillier.

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* (Pädagogik, S. 21–31). Weinheim: Beltz.

Wilczenski, F. L. (1995). Development of a Scale to Measure Attitudes toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement, 55*, 291–299.

**Monika Thomas, PhD**

*Institut für Sportdidaktik und Schulsport  
Deutsche Sporthochschule Köln  
Am Sportpark Müngersdorf 6  
50933 Köln  
Deutschland  
Telefon: +49 221 4982 7430  
E-Mail: thomas@dshs-koeln.de*

*Erstmalig eingereicht: 30.11.2017*

*Überarbeitung eingereicht: 13.04.2018*

*Angenommen: 01.05.2018*

**Wichtiger Autorenhinweis**

Die Studie ist Teil des Projektes „Schulsport2020“ der Deutschen Sporthochschule Köln, welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird.



## Anhang B

### SW-Het Skala

**Die folgenden Aussagen können mehr oder weniger auf Sie zutreffen.**

Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie zutrifft. Beachten Sie dabei, dass sich die Aussagen auf Ihre Person beziehen. Es geht also um die Einschätzung Ihrer persönlichen Fähigkeiten.

<b>Ich bin mir sicher, dass das Unterrichten im Fach Sport mir keine Schwierigkeiten bereitet, wenn...</b>		<b>trifft gar nicht zu</b>	<b>trifft wenig zu</b>	<b>trifft etwas zu</b>	<b>trifft ziemlich zu</b>	<b>trifft voll und ganz zu</b>
1	... die Schüler*innen unterschiedliche sportliche Interessen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	... einzelne Schüler*innen einen Förderbedarf im Bereich Sprache aufweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	...Schüler*innen mit unterschiedlichen religiösen Bräuchen in der Klasse sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	...die Schüler*innen unterschiedliches sportliches Können aufweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	...einzelne Schüler*innen einen Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	...die Schüler*innen einen unterschiedlichen sozioökonomischen Status aufweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	... die Schüler*innen über unterschiedlich stark ausgeprägtes Selbstvertrauen verfügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	...sowohl Jungen als auch Mädchen am Unterricht teilnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	...die Schüler*innen unterschiedliche sportbezogene Vorkenntnisse haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	...einzelne Schüler*innen einen Förderbedarf im Bereich Sehen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	...einzelne Schüler*innen übergewichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	... die Schüler*innen unterschiedliche körperliche Anstrengungsbereitschaft aufbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	...einzelne Schüler*innen einen Förderbedarf im Bereich körperliche und motorische Entwicklung aufweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	...Schüler*innen unterschiedliche kulturell bedingte Verhaltensweisen zeigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	...einzelne Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich Hören und Kommunikation in der Klasse sind. Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich soziale und emotionale Entwicklung Teil der Klasse sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	...einzelne Schüler*innen Untergewicht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	...einzelne Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich Lernen Teil der Klasse sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	...Schüler*innen die Unterrichtssprache nur bedingt oder nicht verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	...Schüler*innen mit stark voneinander abweichender Hautfarbe in der Klasse sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anhang C

### E-Het Skala

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre persönliche Einstellung zu Vielfalt im Sportunterricht allgemein.

Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, wie Sie den nachfolgend genannten heterogenen Lerngruppenzusammensetzungen im Sportunterricht gegenüberstehen. Dabei geht es um Ihre persönliche Einstellung zu den genannten Situationen, auch wenn Sie noch keine Erfahrung mit dieser Situation haben.

<b>Bitte bewerten Sie den Sportunterricht mit folgenden Lerngruppenzusammensetzungen. Gemeinsames Unterrichten von...</b>		<b>negativ</b>	<b>eher negativ</b>	<b>neutral</b>	<b>eher positiv</b>	<b>positiv</b>
1	... Jungen und Mädchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	... Schüler*innen mit unterschiedlichen kulturell bedingten Verhaltensweisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	... Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	... Schüler*innen mit unterschiedlichen religiösen Bräuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	... Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich körperliche und motorische Entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	... Schüler*innen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	... Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich Sehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	... Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	... Schüler*innen mit unterschiedlichem sportlichem Können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	... Schüler*innen mit unterschiedlichen sportlichen Vorkenntnissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	... Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich Hören und Kommunikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	... Schüler*innen mit und ohne Übergewicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	... Schüler*innen mit unterschiedlicher körperlicher Anstrengungsbereitschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	... Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich soziale und emotionale Entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	... Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	... Schüler*innen mit unterschiedlich stark ausgeprägtem Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	... Schüler*innen mit und ohne Untergewicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	... Schüler*innen mit unterschiedlicher Hautfarbe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	... Schüler*innen mit unterschiedlichen sportlichen Interessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	... Muttersprachler*innen und Schüler*innen, welche die Unterrichtssprache nur bedingt oder nicht verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>