

Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen?

Bärbel Kopp

Institut für Grundschulforschung, Nürnberg

Dieser Beitrag untersucht „inklusive Überzeugung“ und „Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern“. Dazu wurden Daten von bayerischen Studierenden des Lehramts an Grundschulen erhoben. Inklusive Überzeugung manifestiert sich in drei Faktoren „gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung“, „strukturelle Homogenisierung“ und „Lernzielgleichheit“, Selbstwirksamkeit zeigt sich in vier Faktoren „adaptiver Unterricht“, „inklusives Klassenklima“, „inklusive Lehrerpersönlichkeit“ und „erfolgreiches Unterrichten“. Weiter arbeitet der Beitrag heraus, dass beide Konstrukte veränderbar sind. Es gibt Gruppen von Studierenden, die trotz höchster Einstiegswerte zu Beginn einer universitären Lehrveranstaltung Zuwächse verzeichnen. Andererseits gibt es auch Studierende, die nicht profitieren. Diese Gruppe hatte durchaus zufriedenstellende Einstiegswerte, verzeichnet aber einen Rückgang. Insgesamt können nicht alle Studierenden durch spezielle Seminarmaßnahmen in inklusiver Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern in gleicher Weise bestärkt werden.

Schlüsselwörter: Inklusion, Heterogenität, Überzeugung, Selbstwirksamkeitserwartung

Inclusive beliefs and self-efficacy in exposure to heterogeneity – How do elementary school teacher trainees think?

This article explores “inclusive beliefs” and “self efficacy relating to the handling with special children”. Data for both constructs were collected among Bavarian primary teacher students. Inclusive belief is manifested in three factors “inclusive education”, “structural homogenization” and “homogeneity of learning targets”, self efficacy is shown in four factors “adaptive class organisation”, “inclusive class atmosphere”, “inclusive teacher attitude” and “successful learning”. Further this article shows the convertibility of these two constructs. There is a group of students with a growth in both constructs despite of their highest rates at the beginning of an academic instruction course. Otherwise there is a group of students with disprofit. These students showed beginning rates which could have been satisfactory but they lost. To summarize: Not all students can be assured in inclusive belief and self efficacy by special academic courses.

Key words: inclusive education, heterogeneity, beliefs, self efficacy

Innerhalb unseres gegliederten Schulwesens in Deutschland sind nur die Grundschulen dem Wesen nach Schulen für alle Kinder. Durch Migrationsbewegungen, pluralistische Lebensumstände und durch die in Folge der Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) in Gang gesetzte Öffnung der Regelschule für Kinder mit Behinderungen ist stetig anwachsende Heterogenität zum Bestimmungsmerkmal des Schulalltags geworden. Trotzdem geht auch die Grundschule nicht in zufriedenstellendem Maß auf die Bedürfnisse aller Kinder ein: Es wird kritisiert, dass z. B. im Lernbereich Lesen der Unterricht fast ausschließlich im Klassenverband und nur selten in Gruppen oder mit individueller Unterweisung organisiert ist (Bos, Hornberg, Monsen & Buddeberg, 2006), zudem erfolge Unterricht in hohem Maße lehrerzentriert, womit die Wahrscheinlichkeit, dass Unterricht auf individuelle Bedürfnisse aller Kinder flexibel reagiert, eher gering sei (Valtin, 2006). Dabei beziehen sich diese Ergebnisse auf ein eingegrenztes Spektrum von Heterogenität, da in Deutschland Kinder mit Behinderungen keinesfalls uneingeschränkt und vorurteilsfrei zur Schülerschaft der Regelschule gehören. Durch die Existenz von Förderschulen und Förderzentren bestehen u.a. im Bundesland Bayern Barrieren für gemeinsames Lernen, die Zielperspektive der Inklusion ist damit noch immer in weiter Ferne. Auch die Grundschule selbst als Schule für alle Kinder begegnet heterogenen Situationen durch selektive Maßnahmen, sei es struktureller Art (Sitzenbleiben, Überweisung auf Förderschulen, Zurückstellungen usw.) oder durch das Festhalten an der Forderung nach Lernzielgleichheit bei gleichschrittigem Vorgehen im Unterricht. Warum wird Unterricht noch nicht an die Bedürfnisse aller Kinder

angepasst, sodass alle Kinder ohne Einschränkung gemeinsam lernen können?

Überzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung als handlungsregulierende Variablen

Einerseits sind dafür strukturelle und institutionelle Vorgaben verantwortlich, andererseits sind die Akzeptanz heterogener Situationen und die Unterrichtsqualität aber auch von der Person des Lehrers abhängig (Helmke, 2003; Hattie, 2003; Lipowsky, 2006). Wenn Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen wesentliche Faktoren professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen sind (Baumert & Kunter, 2006), dann müssen diese für den Umgang mit Heterogenität in Aus- und Fortbildungssituationen in den Blick genommen werden. Auf Schule bezogene Überzeugungen (beliefs) basieren dabei anders als Tatsachen (facts) stark auf eigenen Erfahrungen und beeinflussen die Wahrnehmung der Lehrpersonen (Yero, 2001). So gilt speziell für den Umgang mit Kindern mit Behinderung, dass Lehramtsanwärter dann positiver zur Regelbeschulung dieser Kinder stehen, wenn sie selbst bereits Kontakt zu Personen mit Behinderungen hatten (Loreman, Forlin & Sharma, 2007). Auch wenn in älteren Studien die Vorhersagbarkeit von Verhalten durch Überzeugung nicht immer klar nachgewiesen werden konnte, bestehen aber doch enge Zusammenhänge, die nahe legen, dass Überzeugungen handlungsregulierende Variablen sind (Kraus, 1995). Es konnte belegt werden, dass eine höhere Akzeptanz von Kindern mit Behinderung einerseits zum Einsatz

solcher Maßnahmen im Unterricht führt, die die Bedürfnisse aller Kinder berücksichtigen und von denen alle Kinder profitieren (Bender, Vail & Scott, 1995), und andererseits damit auch positive Auswirkungen auf die Haltung von Klassenkameraden ohne Behinderung gegenüber denen mit Behinderung einhergehen (Nowicki & Sandieson, 2002).

Zur Erfassung von Überzeugungen hinsichtlich von Kindern mit Behinderungen wurden bereits Instrumente entwickelt. Sideridis und Chandler (1995) erheben mit dem „Teacher Integration Attitudes Questionnaire“ Überzeugungen von Lehrern, konkret deren Einschätzung von sozialer Akzeptanz bzw. Ablehnung von Kindern mit Behinderungen, den Nutzen gemeinsamen Unterrichts, aber auch die Einschätzung eigener Lehrfähigkeiten im gemeinsamen Unterricht. Antonak und Larrivee (1995) erheben entsprechende Überzeugungen mit der Skala „Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities“ (ORI). Die Überzeugung gegenüber Kindern mit Behinderung zeigt sich in der Einschätzung von vier bedeutsamen Faktoren: Ertrag von Integration, integratives Klassenmanagement, Fähigkeit zum Unterrichten von Kindern mit Behinderung sowie Sonder- versus integrative Regelbeschulung. Wilczenski (1995) konstatiert mit der Skala „Attitudes Toward Inclusive Education Scale“ (ATIES) zur Erfassung von Haltungen gegenüber Kindern mit verschiedenem Förderbedarf in Regelklassen, dass Lehrer eher solchen Aussagen zustimmen, die wenig Anpassung innerhalb des Unterrichts erfordern. Am wenigsten Zustimmung finden Situationen mit Schülern, die geistige Behinderungen oder auch starke Verhaltensschwierigkeiten zeigen, weil dort substanzialle Anpassungsleistungen der Unterrichtsorganisation erforderlich sind.

Alle diese genannten Skalen beziehen sich ausschließlich auf einen Sonderfall von Heterogenität, nämlich den der Kinder mit Behinderungen. Um im Kontext der Ausbildung bayerischer Studierender für das Lehramt an Grundschulen das zu erwartende Berufsfeld zu berücksichtigen, wird in der vorliegenden Studie das Spektrum an Heterogenität um die Fälle des Migrationshintergrunds, der Verhaltensauffälligkeit und der Leistungsheterogenität explizit erweitert. Es werden Grundhaltungen in den Blick genommen, die hier inklusive Überzeugung (iÜ) genannt werden sollen. Mit dem Begriff der inklusiven Überzeugung wird eine Haltung bezeichnet, die Anpassung von Schule und Unterricht an die Bedürfnisse aller Kinder meint (vgl. Pijl, 2007) und von der Segregation besonderer Kinder abieht. Dies bezieht sich nicht nur auf die Differenzlinie Gesundheit. Auch wenn mit dem Terminus „Inklusion“ ein noch klärungsbedürftiges und keineswegs einheitlich verstandenes Konstrukt bemüht wird (Dyson, 2007) und dieses nicht unhinterfragt als Dogma gehandelt werden darf, so scheint es für die Haltung von Lehrkräften als Zielperspektive gelten zu dürfen und damit als Bezeichnung des hier erfassten Konstruktes berechtigt zu sein. Im Idealfall enthält eine solche Haltung die uneingeschränkte Bereitschaft, alle Kinder, ungeachtet ihrer Schwächen und Probleme im Klassenverband der Grundschule zu akzeptieren.

Noch handlungsnäher als die erfahrungsbasierten Überzeugungen sind Selbstwirksamkeitserwartungen (im Folgenden: Selbstwirksamkeit). Ihnen wird eine starke verhaltensregulierende Funktion zugewiesen (Bandura, 1997; Köller & Möller, 2006). Unter Selbstwirksamkeit wird die Selbsteinschätzung verstanden, künftige schwierige Handlungsanforde-

rungen kraft eigener Kompetenz erfolgreich zu bewältigen. Für den schulischen Kontext sind vor allem die Ergebnisse von Ross (1995) einschlägig: Er führt an, dass hoch selbstwirksame Lehrer Schüler intensiver und mit anspruchsvolleren Maßnahmen fördern und vor allem im Umgang mit schwächeren Schülern erfolgreicher sind.

In der vorliegenden Studie wird eine spezifische Selbstwirksamkeitserwartung erfasst, gemessen wird die Zuversicht Studierender, den Anforderungen von heterogenen Klassensituationen gerecht zu werden. Das erfasste Konstrukt wird als Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern (SW) bezeichnet.

Fragestellungen

An der Universität Passau wurden im Rahmen des Studiums des Lehramts an Grundschulen in Seminarveranstaltungen zum Umgang mit Heterogenität jeweils inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Innerhalb der Lehrveranstaltungen wurde dabei insbesondere auf Maßnahmen forschenden (z. B. die Erhebung der Ausprägung inklusiver Kulturen an Schulen) und selbstreflexiven Lernens (z. B. die reflexive Einschätzung eigener Einstellungen und deren Entwicklung im Lerntagebuch) gesetzt, weil solchen Maßnahmen die Chance innewohnt, über die reine Vermittlung oftmals „trägen Wissens“ (Gruber, 2006) hinauszugehen und eine Dekonstruktion mitgebrachten Erfahrungswissens zu ermöglichen (vgl. Kopp & Martschinke, 2007). Hochschuldidaktisches Ziel der Seminarmaßnahme war es, eben diese handlungsregulierenden bzw. -leitenden Variablen Überzeugung und Selbstwirksamkeit in pädagogisch wünschenswerter Weise zu verändern.

Die grundlegende Frage war zunächst, ob sich inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit überhaupt durch Seminarmaßnahmen verändern lassen. Erste Ergebnisse zeigen, dass bei beiden Variablen signifikante Veränderungen in der Treatmentgruppe vorliegen (Kopp, 2007).

Im vorliegenden Beitrag soll die Struktur der gewählten handlungsleitenden Variablen herausgearbeitet werden. Dies führt zu einer ersten Forschungsfrage: *Welche Faktorenstrukturen weisen die Konstrukte inklusive Überzeugung und spezifische Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit besonderen Kindern zum ersten Messzeitpunkt auf?* Weiter soll die Entwicklung der Studierenden in den Blick genommen werden, um eine Evaluierung der Seminarmaßnahme vornehmen zu können: *Wie entwickeln sich inklusive Überzeugung und spezifische Selbstwirksamkeit in den aufgefundenen Faktoren?* Zuletzt wird gefragt, ob sich die Studierenden hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und ihrer Entwicklungsverläufe ähneln bzw. unterscheiden. Diese Frage richtet ihren Fokus auf Gruppen Studierender, die besonders empfänglich für die Maßnahmen waren: *Gibt es bestimmte Typen Studierender und wodurch sind diese zu kennzeichnen?*

Methode

Es handelt sich um eine quasi-experimentelle Studie mit einer Treatmentgruppe ($N = 60$) und einer Vergleichsgruppe ($N = 60$). Insgesamt wurde in drei Seminargruppen (SoSe 2005: $N = 26$, WiSe 2005/06: $N = 16$, SoSe 2007: $N = 18$) auf der Basis selbstreflexiver und forschender Maßnahmen gearbeitet. Insgesamt setzte sich die Treatmentgruppe überwiegend

aus weiblichen Studierenden (4 männliche Teilnehmer) zusammen, dabei studierten 35 Personen im ersten, 6 im zweiten, 12 im dritten Studienjahr, insgesamt 7 Teilnehmerinnen besuchten die Veranstaltung in ihrem letzten Semester. Der Besuch des Seminars war im Rahmen des Studiums nicht verbindlich vorgeschrieben, sondern erfolgte freiwillig; alle haben mindestens 13 aus 15 Veranstaltungsterminen wahrgenommen. Inhaltliche Schwerpunkte des Seminars bildeten die Themenbausteine „Grundlagen integrativer Pädagogik“ (Aspekte der Heterogenität in der Grundschule, Standardantworten und neuere Tendenzen im Umgang mit Heterogenität, historische und gesellschaftspolitische Aspekte der Aussonderung, von der Exklusion zur Inklusion), „Realisierungsmodelle inklusiven Denkens“ (Wirksamkeit homogenisierender Maßnahmen, Umgang mit Heterogenität in verschiedenen Schulsystemen, Index für Inklusion – ein Indikator für gelebte Inklusion, jahrgangsgemischte Eingangsstufe als bewusst aufgesuchte Heterogenität) und „Gemeinsamer Unterricht“ (Gemeinsamer Unterricht als Unterrichtskonzept, Werkstattunterricht als Möglichkeit gemeinsamen Lernens, Portfolio als alternative Form der Leistungsbewertung).

Als Vergleichsgruppe wurde eine Vorlesung für Grundschulpädagogik (SoSe 2007) gewählt, die vergleichbare Inhalte im Vortragsstil behandelte. In allen Gruppen wurden Daten zu zwei Messzeitpunkten, jeweils am ersten (MZP1) und letzten Veranstaltungstermin (MZP2), erhoben.

Inklusive Überzeugung wird durch einen fallbezogenen Fragebogen erhoben, der verschiedene Facetten der Heterogenität beinhaltet (Sergej: Kind mit Migrationshintergrund, Aaron und Anna: körperliche und geistige Behinderung, Luisa: Ver-

haltensauffälligkeit, Ruben und David: extreme Leistungsheterogenität). Er enthält 24 Items mit einem vierstufigen Antwortformat, mit dem Studierende einzelnen Aussagen zustimmen oder diese ablehnen können. Die Variable *Selbstwirksamkeit* im Umgang mit besonderen Kindern enthält 25 Items im gleichen Format. Die Zustimmung zu den formulierten Aussagen entspricht überwiegend einer hohen inklusiven Überzeugung bzw. hoher Selbstwirksamkeit. Mit einer Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .83$ (iÜ) und $.87$ (SW) können beide Skalen als intern konsistent gelten. Beispielimis sind den Tabellen 2 und 5 zu entnehmen.

Ergebnisse

Ein erster deskriptiver Vergleich zeigt, dass in den Treatmentgruppen ein Anstieg sowohl bei der inklusiven Überzeugung ($M_{MZP1} = 2.92$; $M_{MZP2} = 3.25$) als auch bei der Selbstwirksamkeit ($M_{MZP1} = 3.00$; $M_{MZP2} = 3.17$) zu verzeichnen ist. Ein t-Test mit gepaarten Stichproben bestätigt, dass diese Veränderungen signifikant sind (iÜ: $t = 8.55$, $p < .001$; SW: $t = 3.65$; $p < .001$). Die Validität dieser Ergebnisse könnte mit „blinden“ Versuchspersonen sicher erhöht werden, aber die Zielsetzung einer aktiven Dekonstruktion von Lernvoraussetzungen bei gleichzeitigem Aufbau neuer, wissenschaftlich fundierter und reflektierter Denkmuster benötigt eine bewusste Bearbeitung und einen reflexiven Umgang mit handlungsleitenden Orientierungen. Deshalb wurde als Kontrollvariable die allgemeine Selbstwirksamkeit Studierender nach Jerusalem und Schwarzer (1999) in den beiden jüngeren Treatmentgruppen (WiSe 2005/06, SoSe 2007) eingesetzt: Mit zehn Items (Cronbachs $\alpha = .81$) wird die Selbstwirksamkeit bezüglich

allgemeiner Schwierigkeiten im Alltagsleben (z. B. „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“) erfasst (Jerusalem & Schwarzer, 1999, S. 57). Ein Mittelwertvergleich ($M_{MZP1} = 2.75$; $M_{MZP2} = 2.82$) zeigt hier keine nennenswerten Unterschiede ($t(37) = 1.28$; $p > .21$), sodass davon ausgegangen werden kann, dass trotz des Ausgehens der Studierenden, dass Selbstwirksamkeit gestärkt werden soll, die soziale Erwünschtheit in den Antworten der Versuchspersonen keinen Effekt hat.

Neben der Frage nach der Veränderbarkeit von inklusiver Überzeugung und Selbstwirksamkeit soll in dieser Studie aber auch ein genauerer Blick in die „Köpfe der Studierenden“ erfolgen, um Aussagen über mögliche, die inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit konstituierende Dimensionen machen zu können. Deshalb wurden beide Variablen auf ihre Faktorenstruktur hin untersucht. Auf der Grundlage aller bisher erhobenen Daten (Treatmentgruppe plus Kontrollgruppe inklusive Testläufen in grundschulpädagogischen Vorlesungen) zum ersten Messzeitpunkt (iÜ: $N = 305$, SW: $N = 281$) werden deshalb explorative Faktorenanalysen durchgeführt.

Welche Faktorenstrukturen weist inklusive Überzeugung auf?

Aufgrund einer vorausgehenden Itemanalyse werden zunächst drei Items mit geringer Trennschärfe (Nr. 4, 12, 14) entfernt. Zur Überprüfung der Eignung der Korrelationsmatrix für eine faktorenanalytische Auswertung wird mit den verbleibenden 21 Items der Bartlett-Test (test of sphericity) durchgeführt, der mit einer Prüfgröße von 1623.83 bei einem Signifikanzniveau

von .001 zeigt, dass die Variablen nicht unkorreliert sind (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006, S. 275). Zudem wird als Prüfgröße das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMK) herangezogen. Mit einem MSA von 0.84 darf die Stichprobe nach Kaiser und Rice als geeignet angenommen werden (Backhaus et al., 2006, S. 276). Die verbleibenden 21 Items ($\alpha = .84$) können zu drei bedeutsamen Faktoren gebündelt werden. Die Entscheidung über die Faktorenanzahl ist dabei nicht ganz eindeutig: Das Kaiser-Guttman-Kriterium (Rost, 2005, S. 131) ergibt 6 Faktoren mit einer Gesamtaufklärung von 56.43%, allerdings sind nur die ersten drei Faktoren inhaltlich sinnvoll interpretierbar. Der Scree-Test deutet drei Faktoren an. Hier wird die Dreifaktorenlösung mit einer Gesamtaufklärung von 39.73% vorgestellt. Tabelle 1 zeigt mit der Größe nach geordneten Faktorladungen und Kommunalitäten das Faktormuster. Der Fettdruck zeigt, welchen Faktoren einzelne Items zugewiesen werden.

Die Ladungsmatrix weist keine durchgängige Einfachstruktur auf, allerdings liegen nur in wenigen Fällen Doppelladungen vor. Es ergibt sich eine Bündelung, die im ersten, stärksten Faktor jene Items zusammenfasst, die sich semantisch auf Kinder mit Behinderung in der Regelschule beziehen. Die so durch neun Items gebildete Skala bringt nun die Zustimmung Studierender zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung zum Ausdruck. Der zweite Faktor, weitaus weniger stark in der Varianzaufklärung, besteht aus solchen Items, die Aussagen über selektive Maßnahmen wie z. B. Wiederholen einer Jahrgangsstufe, Überspringen, Überweisen an Fördereinrichtungen u. Ä. enthalten. Da sie semantisch auf die Herstellung von Homogenität durch strukturelle Gegebenheiten ab-

Tab. 1: Ladungsmatrix und Varianzaufklärung "inklusive Überzeugung" (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation)

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	h ²
Faktor 1				
19 Ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.	.723	.026	-.052	.526
9 Es gibt Möglichkeiten, den Leselehrgang so zu gestalten, dass auch Anna ihr angemessenen Fortschritte machen kann.	.685	.096	-.032	.480
21 Wenn geistig behinderte Kinder eine Klasse mit normalen Kindern besuchen, dann leidet die Qualität des Unterrichts für die Kinder ohne Behinderung.*	.635	.125	.122	.434
7 Anna kann nicht in die erste Klasse einer Regelschule aufgenommen werden, weil sie sehr viel länger Zeit benötigt, um lesen zu lernen.*	.632	.052	.142	.423
22 Unterricht kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Kindern gerecht wird.	.626	.280	-.203	.511
6 Aaron kann am besten in einer Einrichtung für schwer körperbehinderte Kinder unterrichtet werden.*	.539	.149	.005	.312
23 Der Leistungsstand kann in Klassen mit behinderten Kindern nicht so hoch gehalten werden wie in Klassen ohne Kinder mit Behinderung.*	.530	.110	.268	.364
8 In Schulen zur individuellen Förderung sind die Bedingungen für Anna viel günstiger, um lesen zu lernen.*	.458	.029	.223	.260
5 Es ist für die Mitschüler eine Zumutung, die Schwierigkeiten der Kommunikation mit Aaron auf sich zu nehmen.*	.440	.178	.181	.258

Fortsetzung nächste Seite

Tab. 1: Fortsetzung

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	h ²
11 Der Unterricht sollte so organisiert werden, dass Luisa nur solange an einer Arbeit bleiben muss, wie sie sich konzentrieren kann.	.268	.178	.256	.169
Faktor 2				
10 Weil sie das Klassenklima so stark gefährdet, sollte Luisa in eine Schule für verhaltensgestörte Kinder überwiesen werden.*	-.005	.654	.047	.429
13 Jeder Unterrichtsinhalt kann so aufbereitet werden, dass sowohl Ruben als auch David angemessenen Lernzuwachs erhalten.	.304	.652	-.150	.540
15 Ruben und David können nur schwer in der gleichen Klasse unterrichtet werden, weil sie nicht auf dem gleichen Niveau sind.*	.133	.573	.175	.377
2 Sergej wäre besser in einer Förderschule aufgehoben.*	.003	.522	.244	.332
3 Sergejs besonderer Förderbedarf im Bereich Deutsch kann durch eine Öffnung des Unterrichts gewährleistet werden.	.279	.516	.070	.349
16 David sollte die erste Jahrgangsstufe wiederholen.*	.058	.482	.145	.256
1 Weil Sergej über unzureichende Sprachkenntnisse verfügt, kann er nicht die zweite Klasse der Grundschule besuchen, sondern muss in die erste Jahrgangsstufe gehen.*	.134	.440	.375	.352
24 Wenn Unterricht individualisiert wird, können alle Kinder gemeinsam leben und lernen.	.403	.419	.148	.360

Fortsetzung nächste Seite

Tab. 1: Fortsetzung

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	h ²
Faktor 3				
18 Unterricht muss so organisiert werden, dass am Ende alle Kinder über die gleichen Kenntnisse verfügen.*	.036	.162	.840	.734
17 Alle Kinder müssen im Unterricht die gleichen Lernziele erreichen.*	.038	.198	.747	.598
20 Sonderschulen für behinderte Kinder tragen der Vielfalt der Begabungen Rechnung, da sie ihre Methoden auf ihre Schüler besser anpassen können.*	.351	.085	.383	.278
Anteil an aufgeklärter Gesamtvarianz in %	23.91	9.51	6.31	39.73

Anmerkungen. * negativ formulierte Items im Fragebogen, für die Auswertung umkodiert

zielen, soll dieser Faktor als Überzeugung bezüglich struktureller Homogenisierung und Selektion bezeichnet werden. Der dritte Faktor ist aufgrund der uneindeutigen Faktorladungen bei Item 11 schwer zu interpretieren. Dennoch werden hier drei Items zugeordnet, in denen die Auffassung der Notwendigkeit von lernzielgleichem Lernen erfasst wird. Tabelle 2 zeigt im Überblick Dimensionen inklusiver Überzeugung mit Mittelwert und Reliabilität der Subskalen (N = 305).

Die stärkste inklusive Überzeugung zeigen Studierende bezüglich struktureller Homogenisierung, sie lehnen demnach Auslesemechanismen eher ab (Faktor 2, $M = 2,99$). An zweiter Stelle steht eine positive Haltung gegenüber gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung (Faktor 1, $M = 2,77$). Am wenigsten inklusiv denken die Befrag-

ten im Hinblick auf das Postulat der Lernzielgleichheit (Faktor 3, $M = 2,40$).

Welche Faktorenstrukturen weist Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern auf?

In der Skala Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern ergeben Itemanalysen eine ordentliche Trennschärfe der einzelnen Items mit Ausnahme des deshalb eliminierten Items 6. MSA (0.87) und Bartlett-Test (1851.96) zeigen ebenso wie bei inklusiver Überzeugung die Eignung der Daten für eine Faktorenanalyse. Aus den verbleibenden 24 Items ($\alpha = .87$) werden vier Faktoren extrahiert, deren Anzahl auch durch den Screeplot bestätigt wird. Laut Kaiser-Guttman-Kriterium kämen sechs Faktoren in Frage, die

Tab. 2: Dimensionen inklusiver Überzeugung

Dimensionen inklusiver Überzeugung	Reliabilität	Mittelwert MZP 1
Faktor 1: Überzeugung bezüglich des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung	10 Items, $\alpha = .788$	2.77
Faktor 2: Überzeugung bezüglich struktureller Homogenisierung und Selektion	8 Items, $\alpha = .715$	2.99
Faktor 3: Überzeugung bezüglich Lernzielgleichheit	3 Items, $\alpha = .584$	2.40

jedoch inhaltlich nicht einwandfrei zu trennen sind und zudem keine akzeptablen internen Konsistenzen mehr aufweisen. Die vier aufgefundenen Faktoren weisen eine Gesamtaufklärung von 45.61% auf, einzelne Kennwerte sind Tabelle 3 zu entnehmen.

Auch hier liegen Doppelladungen vor, die die Interpretation der Faktoren erschweren (besonders Item 11). Der stärkste und bedeutsamste Faktor repräsentiert Items, in denen es inhaltlich darum geht, inwiefern sich die Befragten in der Lage fühlen, auf unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen in der Unterrichtsorganisation und -gestaltung zu reagieren. Insgesamt geht es also um die Einschätzung der Fähigkeit, künftig Unterricht adaptiv zu gestalten. In den elf enthaltenen Items sind solche, die explizit Kinder mit Behinderungen körperlicher oder geistiger Art nennen, aber auch solche, die generell auf Leistungsheterogenität oder Migrationshintergrund zielen. Entgegen der Erwartung, dass es besonders bedeutsam ist, ob Kinder mit Behinderung im Unterricht teilnehmen, scheint die dahinterliegende Dimension eher Heterogenität im Lernen und Leisten, unabhängig von der Differenzlinie Gesundheit oder Migration, zu sein. Der zweite Faktor fasst all diejenigen Items zusammen, die

sich darauf beziehen, ob es gelingen wird, ein Klassenklima zu stiften, in dem sich alle Kinder durch die anderen Kinder angenommen fühlen, während Faktor 3 eher Items bündelt, in denen die Haltung und die Kompetenz der Lehrerpersönlichkeit eine Rolle spielt. Die verbleibenden vier Items des vierten Faktors beinhalten Aussagen, in denen sich die Selbstwirksamkeit auf das Erreichen gewisser Unterrichtserfolge (konzentriertes Arbeiten, erfolgreiches Mitlernen trotz Sprachschwierigkeiten, Leistungswürdigung trotz verfehlten Lernziels) bezieht. Zu dieser inhaltlichen Interpretation passt auch das Item 11 mit seiner stärksten Ladung (Überblick über Subskalen bei $N = 281$: Tab. 4).

Am geringsten schätzen die Studierenden ihre Fähigkeit ein, adaptiven Unterricht zu gestalten und damit den Lernbedürfnissen der Kinder gerecht zu werden (Faktor 1: $M = 2.91$), ebenso zweifeln sie an ihrer Fähigkeit, bei allen Kindern Erfolge zu erzielen und ihnen zu würdigenwerten Leistungen zu verhelfen (Faktor 4: $M = 2.98$). Zwischenmenschliche Aspekte wie das Stiften eines inklusiven Klassenklimas (Faktor 2: $M = 3.13$) oder auch die Einschätzung der eigenen Person als inklusive Lehrerpersönlichkeit (Faktor 3: $M = 3.10$) scheinen weniger problematisch

Tab. 3: Ladungsmatrix und Varianzaufklärung "Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern" (Hauptkomponentenanalyse Varimax-Rotation)

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	h ²
Faktor 1					
20 Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.	.617	.201	.110	.179	.465
14 Ich weiß, dass ich ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten kann, dass auch Kinder mit geistigem Förderbedarf aktiv am Unterricht teilnehmen können.	.595	.261	.031	.283	.504
13 Ich fühle mich in der Lage, Unterrichtsarrangements so offen zu gestalten, dass ich mich um Kinder mit besonderen sprachlichen Schwierigkeiten gezielt kümmern kann, auch wenn andere Kinder bereits viel weiter fortgeschritten sind.	.562	.092	.116	.290	.422
17 Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.	.551	.061	.296	.057	.398
7 Ich kann Unterricht methodisch so gestalten, dass auch körperlich schwerst behinderte Kinder ein für sie angemessenes Arbeitsangebot und einen passenden Arbeitsrhythmus finden können.	.548	.463	.097	-.159	.550
22 Ich kann Unterricht auch im bestehenden System so organisieren, dass sogar hochbegabte Kinder in ihren Stärken gefördert werden können.	.541	-.113	.259	-.004	.372
1 Ich bin mir sicher, dass ich auch in Regelklassen Unterricht so organisieren kann, dass leistungstärkere auch von leistungsschwächeren Kindern profitieren können.	.519	-.008	.066	.180	.307

Fortsetzung nächste Seite

Tab. 3: Fortsetzung

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	h ²
16 Es gelingt mir, Unterricht so zu organisieren, dass auch gehörlose oder stumme Kinder genügend Gelegenheit finden, mit mir und den Mitschülern in Kontakt zu treten.	.517	.367	.011	-.060	.406
25 Ich bin mir sicher, so vielfältiges Lernmaterial anbieten zu können, dass auch Kinder mit Sprachschwierigkeiten im Sachunterricht folgen können.	.485	.111	.158	.275	.348
2 Selbst wenn ich mich sehr bemühe, wird es mir nicht gelingen, auf die Lernvoraussetzungen eines geistig behinderten Kindes Rücksicht zu nehmen und dementsprechend meinen Unterricht zu organisieren.*	.466	.167	-.092	.256	.319
Faktor 2					
24 Ich kann es schaffen, die Klassengemeinschaft so zu beeinflussen, dass sich auch Kinder mit schwersten körperlichen Behinderungen darin angenommen fühlen.	.008	.794	.113	.160	.669
23 Ich werde es schaffen, dass auch Kinder mit geistiger Behinderung von den Mitschülern akzeptiert werden.	.007	.739	.097	.099	.566
18 Ich kann das Klassenklima so beeinflussen, dass die Kinder ihren Mitschülern helfen und sie unterstützen, auch wenn sie z. B. durch das Down-Syndrom extrem langsam arbeiten.	.310	.654	-.014	.058	.528
3 Ich fühle mich in der Lage, den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden und beispielsweise ein Kind mit starker körperlicher Beeinträchtigung zu pflegen.	.441	.475	.091	-.092	.437
15 Ich kann es schaffen, das Schulleben so zu gestalten, dass auch Kinder mit schwierigem Sozialverhalten darin einbezogen werden können.	.289	.403	.362	.010	.377

Fortsetzung nächste Seite

Tab. 3: Fortsetzung

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	h ²
Faktor 3					
4 Ich bin mir sicher, dass ich auch jene Schüler, die mir im Unterricht durch Störungen Probleme bereiten, als Person annehmen und schätzen kann.	-.002	.155	.740	.006	.572
8 Es wird mir schwer fallen , auch die Arbeiten jener Kinder, die ständig meinen Unterricht stören, zu würdigen und gerecht zu bewerten.*	.038	.018	.714	.149	.533
10 Selbst wenn der Unterricht durch verhaltensauffällige Schüler gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	.244	.107	.529	.345	.470
9 Ich weiß, dass ich auch in Klassen mit großen Leistungsunterschieden die Lernvoraussetzungen eines jeden Kindes erkennen kann und meinen Unterricht darauf aufbauend planen kann.	.399	-.030	.471	.225	.433
19 Ich bin in der Lage, die Leistungen aller Kinder ihren Lernvoraussetzungen gemäß zu würdigen, so dass auch ein Kind mit fremder Muttersprache stets einen Lernerfolg erfährt.	.331	.191	.391	.037	.301
Faktor 4					
12 Auch wenn ich Unterricht offen und individualisierend gestalte, wird es mir nicht gelingen, Kinder mit problematischem Verhalten über eine längere Zeit hinweg zu konzentrierter Arbeit, die die anderen nicht stört, zu motivieren.*	.248	.137	.008	.703	.575
21 Wenn ich mich auch noch so sehr bemühe, ich werde in meiner Klasse den Unterricht in Deutsch nicht so gestalten können, dass auch Kinder mit unzureichenden Sprachkenntnissen erfolgreich mitlernen können.*	.133	.005	.259	.597	.441

Fortsetzung nächste Seite

Tab. 3: Fortsetzung

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	h ²
11 Auch bei größter Anstrengung wird es mir nicht gelingen, dass die Schüler die Leistungen und Beiträge von Kindern mit schwersten körperlichen Behinderungen wertschätzen.*	.046	.516	.035	.556	.578
5 Ich glaube, dass ich es auch beim besten Willen nicht schaffen werde, die Leistungen aller Kinder gleichermaßen zu würdigen und ihren Voraussetzungen entsprechend zu beurteilen, selbst wenn sie das Lernziel nicht erreicht haben.*	.159	-.080	.350	.471	.376
Anteil an aufgeklärter Gesamtvarianz in %	25.80	8.38	6.17	5.26	45.61

Anmerkungen. * negativ formulierte Items im Fragebogen, für die Auswertung umkodiert

Tab. 4: Dimensionen der Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern

Dimensionen der Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern	Reliabilität	Mittelwert MZP 1
Faktor 1: Selbstwirksamkeit bezogen auf adaptive Unterrichtsgestaltung	10 Items, $\alpha = .808$	2.91
Faktor 2: Selbstwirksamkeit bezogen auf die Stiftung eines inklusiven Klassenklimas	5 Items, $\alpha = .642$	3.13
Faktor 3: Selbstwirksamkeit bezogen auf die inklusive Lehrerpersönlichkeit	5 Items, $\alpha = .656$	3.10
Faktor 4: Selbstwirksamkeit bezogen auf erfolgreiches Unterrichten	4 Items, $\alpha = .656$	2.98

zu sein. Allerdings muss eingeräumt werden, dass die Werte aller Faktoren bereits zu Beginn in einem Bereich liegen, in dem sich die Befragten als „eher selbstwirksam“ einschätzen.

Wie entwickeln sich die unterschiedlichen Faktoren in den Treatmentgruppen?

Betrachtet man die Entwicklung der Konstrukte auf den aufgefundenen Faktoren ($N = 60$), so zeigt sich, dass sich inklusive Überzeugung auf allen drei Faktoren sig-

nifikant verändert. Dies ist auch nach vorgenommener α -Adjustierung nach Bonferoni (Bortz, 1999, S. 261) haltbar. Besonders groß scheinen die Veränderungen im Denken der Studierenden bezüglich der Notwendigkeit von Lernzielgleichheit zu sein ($t = 6.75, p < .001$). Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit sind zwar auf allen Faktoren Veränderungen zu verzeichnen, diese sind aber nur auf dem Faktor 4 auch nach Bonferoni-Korrektur auf dem 1%-Niveau und auf dem Faktor 1 auf dem 5%-Niveau signifikant. Die Veränderungen auf den anderen beiden Faktoren können nach erfolgter α -Adjustierung nicht mehr als signifikant gelten (Tab. 5). Da aber insgesamt in dieser Studie die Selbstwirksamkeit weniger stark ansteigt als inklusive Überzeugung, ist es nicht verwunderlich, dass bei letzterem Konstrukt auch nicht alle Faktoren signifikante Veränderungen aufweisen.

Gibt es bestimmte Typen Studierender?

Es stellt sich die Frage, ob sich bei generellem Anstieg von inklusiver Überzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung auf der Gesamtskala die Studierenden in ihrer Ausgangssituation und ihrer Entwicklung unterscheiden. Deswegen erfolgt im Rahmen der dritten Fragestellung der Versuch, verschiedene Typen zu bilden.

Diese Typenbildung soll mithilfe des beschreibenden Charakters einer Clusteranalyse (Eckes & Rossbach, 1980) geklärt werden. Auf der Basis der Treatmentgruppe wird eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt ($N = 60$). Die Analyse erfolgt auf vier Variablen: Es gehen jeweils die Ausgangswerte von inklusiver Überzeugung und Selbstwirksamkeit ein, um aber auch die Entwicklungsverläufe berücksichtigen zu können, werden neue Variablen berechnet, die der Differenz zwischen beiden Messzeitpunkten entsprechen und im Folgenden als „Veränderung“ bezeichnet werden. Diese Variante wird gegenüber der Aufnahme der stati-

Tab. 5: Veränderungen auf den Faktoren (Treatmentgruppe, $N = 60$)

Faktor	1. MZP	2. MZP	t	p
Inklusive Überzeugung				
Faktor 1: gemeinsamer Unterricht	2.81	3.15	5.26	.001
Faktor 2: strukturelle Homogenisierung	3.17	3.49	6.57	.001
Faktor 3: Lernzielgleichheit	2.64	3.07	6.75	.001
Selbstwirksamkeit				
Faktor 1: adaptiver Unterricht	2.95	3.08	2.75	.008
Faktor 2: inklusives Klassenklima	3.03	3.16	2.34	.023
Faktor 3: inklusive Lehrerpersönlichkeit	3.11	3.23	2.31	.024
Faktor 4: erfolgreiches Unterrichten	2.92	3.26	5.43	.001

schen Werte zu MZP 2 bevorzugt, weil damit in der Beschreibung der einzelnen Typen das Ausmaß der Entwicklung der Studierenden in Abhängigkeit vom Ausgangswert gesehen werden kann. Als Distanzmaß zur Bestimmung der Cluster wird die quadrierte euklidische Distanz gewählt, um Abweichungen in den Veränderungsraten stärker gewichten zu können (Rudolf & Müller, 2004, S. 157). Als Fusionierungsalgorithmus wird zunächst single linkage gewählt, um mögliche Ausreißer identifizieren zu können (Deichsel & Trampisch, 1985, S. 27). Danach wird ein Fall (Nr. 44) eliminiert, bevor mit der ward-Methode vier Cluster gebildet werden. Die Entscheidung für die Anzahl der Cluster kann aus statistischen Gründen nicht eindeutig getroffen werden, da im Screeplot kein deutlicher elbow ersichtlich ist; ein Vergleich mehrerer Möglichkeiten fällt gegenüber einer trivialen Zwei-Cluster-Lösung und einer wenig differenzierenden Drei-Cluster-Lösung zugunsten einer inhaltlich gut interpretierbaren und statistisch homogenen Viererlösung aus, die die Fälle des dritten Clusters der Dreierlösung noch stärker unterscheidet. Zur Absicherung des gewonnenen Ergebnisses wird die Clusteranalyse sowohl auf der Basis der City-Block-Metrik (Rudolf & Müller, 2004, S. 157) als auch auf der Grundlage des Fusionierungsalgorithmus average linkage (Clusterbildung durch durchschnittliche Distanzwerte zwischen den Gruppen) wiederholt, die Ergebnisse sind bis auf die Zuordnung in zwei Fällen identisch. Somit kann die Clusterbildung für die vorliegende Stichprobe als stabil angesehen werden. Die Homogenität der Cluster wird anhand der F-Werte überprüft, die alle > 1 ausfallen und damit auf Homogenität hinweisen (Backhaus et al., 2006, S. 545).

Durch inhaltliche Interpretation der Cluster kann nun eine Typisierung erfolgen (vgl. Tab. 6). Die dabei gewählten Begriffe zur Typenbezeichnung sind Extrembegriffe zur Kennzeichnung der Cluster und zur pointierten Verdeutlichung von Unterschieden. Beispielsweise zeigt das erste Cluster ($N = 16$) sowohl in inklusiver Überzeugung als auch in der Selbstwirksamkeitserwartung die höchsten Mittelwerte. Aufgrund dieser hohen Einstiegswerte liegen die Zuwachsraten dieser Fälle etwas unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe, was sicher mit einem Deckeneffekt zu erklären ist. Hinsichtlich der inklusiven Überzeugung steigen die Werte aller Personen an, geringfügige Abfälle zeigen sich bei der Selbstwirksamkeit in fünf Fällen. Damit könnte man die Fälle als „konstant positiv Denkende“ bezeichnen. Cluster zwei liegt auf beiden Variablen in den Ausgangswerten im Mittelwert leicht über dem Durchschnitt, die 14 Fälle sind der Kategorie „eher inklusiv denkend“ und „eher selbstwirksam“ zuzuordnen. Auffällig ist bei diesem Cluster, dass über die Gruppe gesehen die Veränderung bei inklusiver Überzeugung besonders deutlich und auch bei Selbstwirksamkeit unter der durchschnittlichen Veränderung gesamt liegt. Die eher positiv (im Sinne von erwünscht) zu wertenden Einstiegswerte dieses Clusters scheinen im Durchschnitt über diese Gruppe hinweg stärkeren Zweifeln ausgesetzt und damit durchschnittlich eher rückläufig zu sein. Nur in sechs Fällen steigt inklusive Überzeugung leicht an, bei Selbstwirksamkeit nur in drei Fällen. Diese Gruppe könnte als „Verlierer“ bezeichnet werden. Im dritten Cluster ($N = 22$) liegt jeweils der niedrigste Ausgangswert auf beiden betrachteten Variablen vor, im inklusiven Denken erfolgt im Durchschnitt ein hoher Zuwachs bei allen Fällen. Weniger

Tab. 6: Inhaltliche Beschreibung der aufgefundenen Typen

Cluster	Inklusive Überzeugung		Selbstwirksamkeit		Typisierung
	M MZP 1	M Veränderung	M MZP 1	M Veränderung	
Cluster 1: <i>n</i> = 16	3.17	1.32	3.33	1.11	Höchste MW, Veränderungen positiv, Anstieg unter Durchschnitt "konstant positiv Denkende"
Cluster 2: <i>n</i> = 14	3.04	-0.07	3.01	-0.12	MW leicht über Durchschnitt, negative Veränderung "Verlierer"
Cluster 3: <i>n</i> = 22	2.62	0.54	2.75	0.27	Niedrigste MW, stark positive Veränderung in iÜ, positiv in SW "Umdenker"
Cluster 4: <i>n</i> = 7	3.07	0.55	2.92	0.65	Hohe positive Veränderung bei hohem MW (iÜ), leicht unterdurchschnittliche SW bei größtem Zuwachs "Gewinner"
Gesamt	2.92	0.33	3.00	0.17	

stark gewinnt dieses Cluster in fast allen Fällen auch in der Selbstwirksamkeit dazu. Die Fälle dieses Clusters entwickeln sich in Richtung pädagogisch Erwünschtem, sodass die vorher eher Zweifelnden jetzt als „Umdenker“ charakterisiert werden könnten. Im vierten Cluster, lediglich durch sieben Fälle repräsentiert, liegt bei inklusivem Denken ein über dem Durchschnitt liegender Mittelwert bei gleichzeitig über dem Durchschnitt liegendem Zuwachs vor. Ein eher unterdurchschnittlicher Wert der Selbstwirksamkeit zu Beginn bringt das höchste Ausmaß an Zu-

wachs mit sich. Diese sieben Fälle sind die echten „Gewinner“ des Treatments.

Diskussion

Inklusive Überzeugung bezieht sich zwar auf dem ersten Faktor auf die Beurteilung von Lernsituationen mit Kindern mit Behinderungen, ist aber weiter nicht fallbezogen, sondern eher in Abhängigkeit der Einschätzung von unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen und Bedingungen des Schulsystems zu sehen. Ob jemand hete-

rogene Situationen annehmen kann, findet seinen Ausdruck auch in der Ablehnung oder Akzeptanz struktureller Homogenisierung und Lernzielgleichheit. Damit ergibt sich für Ausbildungssituationen die Notwendigkeit, Studierende mit didaktischen Möglichkeiten des gemeinsamen lernzieldifferenten Unterrichts vertraut zu machen und die Chancen adaptiven Unterrichts aufzuzeigen. Diese Thematik dürfte auch die Selbstwirksamkeit Studierender im Hinblick auf die Fähigkeit, Unterricht adaptiv zu gestalten, steigern. Wie zu sehen war, fühlen sich die Befragten hier weniger selbstwirksam als bezüglich der Einschätzung, selbst mit der nötigen Haltung ausgestattet zu sein und die Klassengemeinschaft gegenüber besonderen Kindern entsprechend zu beeinflussen.

Zusammenfassend ist weiter festzustellen, dass sich die Konstrukte inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit bezogen auf den Umgang mit besonderen Kindern insgesamt zwar positiv verändern lassen, dass aber die Studierenden hinsichtlich der enthaltenen Dimensionen unterschiedlich starke Veränderungen verzeichnen. Anscheinend gelingt es aber, tradierte Vorstellungen davon, dass alle Kinder grundsätzlich das gleiche Lernziel erreichen müssen, in Frage zu stellen. Auch die Entwicklung auf den Faktoren inklusive Überzeugung bezogen auf Lernzielgleichheit und Selbstwirksamkeit bezogen auf erfolgreiches Unterrichten weist auf ein gestiegenes Ausmaß an Akzeptanz von Heterogenität hin, vor allem, weil daraus ersichtlich ist, dass Unterrichtserfolg bei Studierenden nicht mehr gleichzeitig mit dem Erreichen verbindlicher und homogener Ziele verbunden ist.

Die Clusteranalyse erlaubt einen näheren deskriptiven Blick auf Einzelfälle, da diejenigen Gruppen genauer betrachtet werden können, die überraschende und

nicht vermutete Entwicklungsverläufe aufweisen. Dass Fälle mit niedrigen Einstiegswerten am ehesten dazugewinnen (Cluster 3 „Umdenker“) dürfte kaum überraschen, ist doch genau dies das zu Beginn der Seminarmaßnahme beabsichtigte Ergebnis. Es wäre zudem zu erwarten gewesen, dass Personen mit hohen Einstiegswerten eher Verluste verzeichnen würden. Tatsächlich steigen aber alle Fälle des ersten Clusters trotz hoher Einstiegswerte in inklusiver Überzeugung an, in der Selbstwirksamkeit liegen nur fünf Rückgänge vor, davon nur einer im Bereich von > 0.20 . Die aufgefundenen Cluster 1 („konstant positiv Denkende“) und 2 („Verlierer“) zeigen also, dass es nicht diejenigen mit den höchsten Einstiegswerten sind, die verlieren, sondern die Studierenden, die nur knapp über dem Durchschnitt liegen. Damit ergibt sich aus hochschuldidaktischen Überlegungen, dass selbstreflexive und forschende Maßnahmen womöglich Zweifel verstärken können und nicht bei allen Studierenden gleich fruchtbar sind. Besonders Studierende, die nicht entschlossen inklusiv denken und nicht entschieden selbstwirksam sind, bedürfen weiterer Unterstützung, um pädagogisch wünschenswerte Orientierungen zu festigen. Der erwartete Deckeneffekt hingegen kommt bei den Studierenden mit den höchsten Werten nicht so stark wie erwartet zum Tragen.

Für die weitere Forschung stellt sich die Frage, inwiefern Studierende des Lehramts an Grundschulen andere Lernvoraussetzungen mitbringen. Mit einer Varianzanalyse könnte die Frage geklärt werden, ob sich Studierende des Lehramts an Sonderschulen von denen des Lehramts an Grundschulen hinsichtlich inklusiver Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern unterscheiden. Ferner ist aus der Perspek-

tive der Unterrichtsqualitätsforschung von Interesse, inwieweit sich eine höhere inklusive Überzeugung und höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern tatsächlich auf der konkreten Unterrichtsebene zeigt. Ob unterschiedliche Orientierungen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und -maßnahmen nach sich ziehen, kann letztendlich nur mit einer Lehrerstudie beantwortet werden.

Künftig wird noch genauer zu prüfen sein, ob die erzielten Effekte tatsächlich auf das Treatment, also auf Maßnahmen forschenden und selbstreflexiven Lernens zurückzuführen sind. Die Schwierigkeit eines experimentellen Designs mit einer echten Kontrollgruppe liegt nicht zuletzt in hochschuldidaktischen Erwägungen: Es wird davon ausgegangen, dass gerade durch Selbstreflexion und Forschungsteilhabe wertvolle Arbeit an mitgebrachten Denkmustern geleistet wird und es erscheint m.E. nach wenig vertretbar, Lehrveranstaltungen zum gleichen Thema durchzuführen und sich dabei wissentlich gegen Lernformen zu entscheiden, die als fruchtbar erachtet werden. Eher kommt in Frage, Treatmentvariationen zu vergleichen. Für weitere hochschuldidaktische Überlegungen geben die vorliegenden Ergebnisse erfreuliche Hinweise auf die Möglichkeit, Orientierungen in wünschenswerter Weise positiv zu beeinflussen, zeigen aber gleichzeitig Grenzen auf, indem klargemacht wird, dass nicht alle Studierenden in gleicher Weise profitieren und vor allem Zweifler möglicherweise vertiefte Betreuung benötigen. Inwiefern die Intervention langfristige Effekte bringt, müsste mittels Follow-up-Erhebung geprüft werden.

Literatur

- Antonak, R.F. & Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62 (2), 139-149.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11. Aufl.). Berlin: Springer.
- 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 (4), 469-520.
- Bender, W.N., Vail, C.O. & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 87-94.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5., vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bos, W., Hornberg, S., Bonsen, M. & Buddeberg, I. (2006). Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule im Kontext von IGLU, KESS und LAU. In P. Hanke (Hrsg.), *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute* (S. 17-41). Münster: Waxmann.
- Deichsel, G. & Trampisch, H.J. (1985). *Clusteranalyse und Diskriminanzanalyse*. Stuttgart: Fischer.
- Dyson, A. (2007). Sonderpädagogische Theoriebildung im Wandel – ein Beitrag aus englischer Sicht. In C. Liesen, U. Hoyningen-Süess & K. Bernath (Hrsg.), *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch* (S. 93-122). Bern: Haupt.
- Eckes, T. & Rossbach, H. (1980). *Clusteranalysen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruber, H. (2006). Wie der Aufbau trägen Wissens vermieden werden kann. *Perspektiven für das Lernen im 21. Jahrhundert*

- dert. Zusammenfassung des gleichnamigen Vortrags. Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, 15-18.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. Paper delivered at the 2003 ACER Conference Building Teacher Quality. <http://www.arts.auckland.ac.nz/staff/index.cfm?P=8650> (14.02.07).
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen (S. 57-59). Berlin.
- Köller, O. & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 693-699). Weinheim: Beltz.
- Kopp, B. (2007). Inklusives Denken und Selbstwirksamkeitserwartungen als Voraussetzungen für den Umgang mit Heterogenität. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinhreich, A.K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen, bewerten (S. 119-122). Bonn: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kopp, B. & Martschinke, S. (2007). „Ich kann es mir nur schwer vorstellen, allen Schülern gerecht zu werden!“ Empirische Befunde zur Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, 1, 17-30. <http://www.unipassau.de/1403.html> (29. 11.2007).
- Kraus, S.J. (1995). Attitudes and the Prediction of Behavior: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Personality and social psychology bulletin*, 21 (1), 58-75.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Lehrberuf: Ausbildung und Beruf (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), 47-70.
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4). http://www.dsqsds.org/articles_html/2007/fall/dsy_v27_04_2007_fall_fs_02_loreman.htm#top (03.12.2007).
- Nowicki, E.A. & Sandieson, R. (2002). A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (3), 243-265.
- Pijl, S.J. (2007). Kann Bildungspolitik Erziehung und Bildung inklusiver machen? In C. Liesen, U. Hoynigen-Süess & K. Bernath (Hrsg.), *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch* (S. 9-24). Bern: Haupt.
- 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.
- Rost, D. (2005). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim: Beltz.
- Rudolf, M. & Müller, J. (2004). *Multivariate Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Sideridis, G.D. & Chandler, J.P. (1995). Estimates of Reliabilities for the Teacher Integration Attitudes Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 80, 1214.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <http://www.unesco.ch/biblio-d/salamanca.htm> (06.12.2007).
- Valtin, R. (2006). Wie gut haben es Kinder in Deutschland? Ein anderer Blick auf PISA und IGLU. In P. Hanke (Hrsg.), *Grund-*

schule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute (S. 42-60). Münster: Waxmann.

Wilczenski, F.L. (1995). Development of a Scale to Measure Attitudes Toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (2), 291-299.

Yero, J.L. (2001). Beliefs. Teacher's Mind Resources. <http://teachersmind.com/pdfdirectory/Beliefs.PDF> (03.12.07).

Anschrift der Autorin:

DR. BÄRBEL KOPP

Institut für Grundschulforschung

Regensburger Straße 160

90478 Nürnberg

baerbel.kopp@ewf.uni-erlangen.de

Gisela Steins (Hrsg.)

Geschlechterstereotype in der Schule – Realität oder Mythos? Anregungen aus und für die schulische Praxis

Die Geschlechter ähneln sich eher in ihren Fähigkeiten, als dass sie sich unterscheiden. Das biologische Geschlecht einer Person hat dennoch auch heute noch soziale Folgen. Unter der Annahme, dass geschlechtsspezifische Unterschiede existieren, deren Notwendigkeit jedoch ein Mythos ist, werden unterschiedliche Aspekte des schulischen Kontextes empirisch untersucht. Im Bereich der Spiele, der Lesepräferenzen, des Selbstkonzeptes, der Lernstrategien, der Freundschaftsentwicklung, der Körperzufriedenheit, des Umgangs mit Regeln finden wir weibliche und männliche Subwelten. Unser Beitrag will das Auge für die Subwelten und vor allem für die Prozesse ihrer Entstehung schärfen. Wenn der Mythos der Geschlechterunterschiede kein notwendiger ist, was hilft dann, die Realität so zu beeinflussen, dass die Asymmetrien zwischen den Geschlechtern aufgehoben werden? Unsere Arbeit stellt einen Beitrag zu der komplexen Frage: Was wünschen wir uns für unsere Töchter und Söhne? Was wünscht sich eine Gesellschaft für ihre Kinder? Schule ist ein Ort, an dem jeden Tag Sozialisation geschieht: Lehrer und Lehrerinnen sind hier wichtige Modelle. Was können sie dazu beitragen, dass Erziehung geschlechtsneutraler wird? Unsere Ergebnisse sind komplex: Die Realität in der Schule gestaltet sich komplizierter als zunächst gedacht. So können aus unterschiedlichen Perspektiven keine einfachen Lösungen, jedoch zahlreiche Anregungen für die Gestaltung der Praxis gegeben werden.

228 Seiten, ISBN 978-3-89967-491-0, Preis: 20,- Euro

PABST SCIENCE PUBLISHERS

Eichengrund 28, 49525 Lengerich, Tel. ++ 49 (0) 5484-308, Fax ++ 49 (0) 5484-550,

E-Mail: pabst.publishers@t-online.de

www.pabst-publishers.de / www.psychologie-aktuell.com