

Empirische Sonderpädagogik, 2014, Nr. 1, S. 3-16

Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien

Karolina Urton¹, Jürgen Wilbert² & Thomas Hennemann¹

¹ Universität zu Köln

² Universität Potsdam

Zusammenfassung

Vorangegangene Untersuchungen geben Hinweise auf die Bedeutsamkeit der Schulorganisation und das Führungsverhalten der Schulleitung für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und die Einstellung von Lehrkräften. Die Studie geht der Frage nach, ob es einen Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration, der individuellen und der kollektiven Selbstwirksamkeit sowie dem Burnout-Risiko von Schulleitungen (N=79) und Lehrkräften (N=501) an integrativ tätigen Primarschulen gibt. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich Lehrerkollegien hinsichtlich der Einstellung zur Integration sowie der individuellen und kollektiven (Selbst-) Wirksamkeit unterscheiden. Entsprechend unserer Annahmen zeigt sich eine bedeutsame Varianzaufklärung der Einstellungen zur Integration hinsichtlich der sozialen Integration und der Förderung und Unterstützung sowie der kollektiven Wirksamkeit der Kollegien durch die Schulleitung. Ein Zusammenhang zwischen dem Burnout-Risiko, der Kollegiumszugehörigkeit und der Schulleitung lässt sich hingegen nicht abbilden.

Schlüsselwörter: Schulleitung, Lehrkräfte, Selbstwirksamkeit, kollektive Wirksamkeit, Einstellung zur Integration, Burnout

Relationship between principals' and teachers' attitudes toward inclusion and self-efficacy

Previous studies show evidence that a school's organizational structure and leadership behavior has an influence on self-efficacy and educational attitudes among its teachers. The present study examines the relationship between the self-efficacy, the attitudes toward inclusion, and burnout, among school principals (N=79) and faculty members (N=501) of primary schools practicing inclusion. The results corroborate the assumption that between school faculties differences in attitudes towards inclusion, self-efficacy and collective efficacy do exist. As we expected, a significant influence of schools' directors was to be found in relation to teachers' attitudes towards inclusion and to their sense of collective efficacy. In contrast, no evidence of a relationship between burnout risk among schools, teachers and school principals.

Key words: principal, teacher, self-efficacy, collective efficacy, attitudes towards Inclusion, burnout

Der Weg hin zu einem inklusiven¹ Schulsystem ist ein Transformationsprozess, der grundlegende Veränderung der schulischen Organisationsstrukturen erfordert und alle Subsysteme der Schulentwicklung umfasst. In diesem Zusammenhang stellen die psychologischen Variablen Einstellung, Überzeugung und das Belastungserleben der Lehrerinnen und Lehrer und deren Schulleitungen wesentliche Aspekte der professionellen Handlungskompetenz dar (Baumert & Kunter, 2006; Schaarschmidt, 2005) und tragen maßgeblich zum Gelingen einer inklusiver Schulentwicklung bei (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Im Folgenden werden die Einstellung, die individuelle und die kollektive (Selbst-) Wirksamkeit und das Belastungserleben der Kollegien näher betrachtet, um dann auf die Bedeutsamkeit der Schulleitung hinsichtlich dieser Variablen einzugehen.

Die Einstellung einer Person ist grundlegende Voraussetzung für die Einschätzung einer Situation und den daraus resultierenden Handlungen (Eagly & Chaiken, 1993; Kunz, Luder & Moretti, 2010). Empirische Befunde zeigen, dass die Einstellung zur Inklusion sowohl von allgemeinen Lehrerinnen und Lehrern als auch von Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen vornehmlich positiv ist (O'Shea, Stoddard & O'Shea, 2000; Scruggs & Mastropieri, 1996). Die Ergebnisse der Metaanalyse von de Boer, Pijl und Minnaert (2011) weisen jedoch darauf hin, dass hinsichtlich der praktischen Umsetzung der Inklusion neutrale bis negative Überzeugungen und Gefühle bei Lehrerinnen und Lehrern vorwiegen. Somit sollte neben der Einstellung die individuelle und kollektive (Selbst-) Wirksamkeit, welche als bedeutsam für die praktische Umsetzung anzusehen ist, näher betrachtet werden. Nach der sozial-kogniti-

ven Theorie Banduras (1997) ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung die subjektive Erwartung einer Person, eine auf individuelle Fähigkeiten begründete Leistung zur Erreichung eines Ziels in einer bestimmten Situation zu erbringen. Es gibt Hinweise, dass die Selbstwirksamkeit die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zur Inklusion positiv beeinflusst (Jordan, Kircaali-Iftar & Patrick Diamond, 1993; Meijer & Foster, 1988; Sharma, Loreman & Forlin, 2011; Soodak, Podell & Lehmann, 1998; Weisel & Dror, 2006). Außerdem erhöht sie die Bereitschaft, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im regulären Unterricht zu beschulen (Leyser, Zeiger & Romi, 2011; Soodak & Podell, 1993; Soodak et al., 1998) und zu beaufsichtigen (Brownell & Pajares, 1999). Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen spielen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine zentrale Rolle für die Planung und Durchführung von Handlungen und den Umgang mit schwierigen Aufgaben. So zeigen Bandura (1997) sowie Parker, Hannah und Topping (2006) eine Reihe von Studien auf, die darauf hinweisen, dass Personen mit einer höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung größere Herausforderungen annehmen, sich mehr anstrengen und mehr Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben und der Erreichung von Zielen aufbringen.

Da Schulentwicklungsprozesse immer das Gesamtkollegium betreffen, stellt neben der individuellen Selbstwirksamkeit auch die kollektive Wirksamkeit als „überindividuelle Überzeugungen (...) der Handlungskompetenz einer bestimmten Bezugsgruppe“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 195) einen wichtigen Aspekt dar. Es konnte gezeigt werden, dass über die individuelle Selbstwirksamkeit hinaus Zusammenhänge zwischen der kollektiven Wirksamkeit und der Einstellungen zur Inklusion von Lehrerinnen und Lehrern bestehen (Brownell & Pajares, 1999; Jordan et al., 1993; Leyser et al., 2011; Sharma et al., 2011; Soodak & Podell, 1993; Soodak et al., 1998). So bedingt die kollektive Wirksamkeitsüberzeugung optimistischere Auffassungen bezüglich der Bewältigung zu

¹ Derzeit unterliegt das Schulsystem einem Wandel bei dem langfristig eine inklusive Beschulung angestrebt wird. Streng genommen handelt es sich bei der schulischen Inklusion vielfach um Integration, da die Unterstützung häufig noch auf der Grundlage eines festgeschriebenen Förderbedarfs erfolgt.

künftiger Situationen. Im Zusammenhang mit der Definition der Gruppenziele führt sie zum Verfolgen anspruchsvollerer Reformziele, gesteigerter Anstrengungsinvestition zur Zielerreichung, erhöhtem Widerstand gegenüber Hindernissen sowie zur Verbesserung der Regeneration, wenn gemeinsame Bemühungen nicht erfolgreich sind (Parker, 1994; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Darüber hinaus steht die (Selbst-) Wirksamkeitsüberzeugung von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur im Zusammenhang mit einer positiven Einstellung zur Inklusion, sondern sie ist auch als eine bedeutsame personale Ressource für den Umgang mit Belastungen zu sehen. Damit wirkt sie auch der Entstehung von Burnout entgegen (Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Schmitz, 1999; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Warner, 2011; Talmor, Reiter & Feigin, 2005). Burnout ist ein Erschöpfungszustand, der sich durch Unruhe und Anspannung, ein Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung dysfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit äußert (Schaufeli & Enzmann, 1998; zitiert nach Burisch, 2006, S. 19). Folglich führen positive Erwartungen hinsichtlich der eigenen Kompetenz zu verringertem Auftreten emotionaler Erschöpfung (Schmitz & Schwarzer, 2000). Bedeutsame Entlastungs- und Schutzfaktoren sind in diesem Rahmen positiv erlebte zwischenmenschlichen Beziehungen und der Grad der gegenseitigen Unterstützung innerhalb des Kollegiums einer Schule (Rothland, 2013). So wurde beispielsweise in der Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt und Fischer (2001) am dritthäufigsten ein gutes soziale Klima der Schule, das durch „Offenheit im Kollegium“ und „kollegiale Unterstützung“ charakterisiert ist, genannt. Das Belastungserleben ist demnach auf Individuums- wie auch Kollegiumsebene ein wichtiger Faktor für eine gelingende inklusive Schulentwicklung, da eine hohe schulische Qualität nur von Lehrkräften gewährleistet werden kann, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit auszeichnen (Schaarschmidt, 2005).

Die vorangegangenen Überlegungen machen deutlich, dass Schulentwicklungsprozesse neben der individuellen Ebene auch Veränderungen auf Gruppenebene erfordern, welche sowohl die Einstellungen, Überzeugungen, Verhaltensweisen und das Belastungserleben von Lehrkräften und Kollegien betreffen. Die Entwicklung und Steuerung von Gruppenprozessen ist eine zentrale Leitungsaufgabe (Avolio, Sosik, Jung & Berson, 2003), denn: „Good school principals are the keystone of good schools“ (Institute for Educational Leadership, 2002, S. 6). So geht Edmonds (1979) davon aus, dass die Schulleitung ein wesentlicher Wirkfaktor in erfolgreichen Schulen ist: „There are some bad schools with good principals, but there are no good schools with bad principals“ (zitiert nach Stone, 1992, S. 2). Die Sozialpsychologie und die Bildungsforschung haben eine langjährige Forschungstradition hinsichtlich der Auswirkung unterschiedlicher Führungsstile auf die Veränderungen von Gruppen und deren Effektivität (Cherkowski, 2012; Senge, 2008). Eine wesentliche Gemeinsamkeit in der Schulleitungsforschung ist nach Rost (1995) die Fähigkeit einer Leitung, positiv auf ein Kollegium im Sinne einer gemeinsamen Zielrichtung sowie der Stabilität innerhalb der Gruppe einzuwirken. Die folgenden Ausführungen weisen darauf hin, dass die Schulleitung auch für die Einstellung, die (Selbst-)Wirksamkeit sowie des Belastungserleben eines Kollegiums von Bedeutung ist.

Untersuchungen zur sozialen Anpassungsfunktion von Einstellungen (Smith, Bruner & White, 1956) geben einen Hinweis darauf, dass Schulleitungen sowohl die Einstellung als auch das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern beeinflussen (Clark, Martorell & Rockoff, 2009; Huber, 2008; Krüger, Witziers & Slegers, 2007; Kurt, Duyar & Çalik, 2012; Lewandowski, 2005; Price, 2012). Auch (Selbst-)Wirksamkeitsüberzeugungen können durch die Schulleitung beeinflusst werden (Kurt et al., 2012; Walker & Slear, 2011). Dies zeigt sich, wenn auch teilweise mit heterogener Ergebnislage, in empirischen Untersuchungen von Barnett und McCor-

mick (2004), Dee, Henkin, und Duemer (2003), Hipp (1996), Hipp und Bredeson (1995), Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2007) sowie Walker und Slear (2011). Eine selbstwirksame Führungskraft besitzt die Fähigkeit, richtungsweisend zu sein und übt Einfluss auf das Kollegium hinsichtlich der Erreichung gemeinsamer Ziele aus (Leithwood & Riehl, 2003). Dieser positive Einfluss kommt vor allem dann zum Tragen, wenn im Veränderungsprozess Schwierigkeiten zu bewältigen sind (Paglis & Green, 2002). Eine höhere Selbstwirksamkeit der Schulleitung führt demnach zur besseren Bewältigung von Changeprozessen im Gesamtkollegium, was sich wiederum positiv auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt (Dimmock & Hattie, 1996). Neben dem positiven Einfluss der Selbstwirksamkeit zeigt sich, dass sich eine unterstützende Leitung positiv auf das Schulklima auswirkt (Hoy, Tarter & Wiskowskie, 1992; Price, 2012), was letztendlich zu einer Verringerung des Auftretens von Burnout im Lehrerkollegium (Brouwers et al., 2001; Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Rothland, 2013) und einer Steigerung des Leistungspotentials führt (Hedderich, 2011). Hier werden sowohl die Vorbildfunktion, die Gestaltung eines gesundheitsförderlichen Arbeitsumfeldes als auch ein wertschätzender Umgang der Schulleitung mit dem Kollegium wirksam (Hedderich, 2011). Fehlt hingegen diese Begleitung und Unterstützung, kann Schulentwicklung als Belastungsfaktor erlebt werden (Hedderich, 2011; Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Die vorangegangenen Überlegungen lassen sich im Sinne Sparks (2007) wie folgt zusammenfassen: „Significant change in an organization begins with significant change in what the leaders think, say, and do“ (S. 3). So profitieren Schulentwicklungsprozesse von belastbaren Schulleitungen, die in der Lage sind, Herausforderungen zu meistern, Zielrichtungen vorzugeben sowie Strukturen zum effektiven Lernen und Unterrichten einzuführen (Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004; Smith, Guarino, Strom &

Adams, 2006; Tschannen-Moran & Gareis, 2005). Auf der Grundlage dieser Überlegungen erscheint es als bedeutsam und gewinnbringend, den empirischen Zusammenhang zwischen der Einstellung, der (Selbst-)Wirksamkeit und dem Belastungserleben von Schulleitungen und deren Kollegien zu betrachten. Nach unserem Kenntnisstand gibt es derzeit keine Untersuchungen, die den inklusiven Schulentwicklungsprozess hinsichtlich dieser Variablen beleuchten. Die aus dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse können wichtige Hinweise für begleitende Unterstützungsmaßnahmen geben, die Einstellung, Wirksamkeitsüberzeugungen sowie die Leistungsfähigkeit innerhalb des inklusiven Schulentwicklungsprozesses in den Blick nehmen.

Ziel der vorliegenden Studie ist es zu untersuchen, ob sich die Kollegien einzelner Schulen im Hinblick auf ihre Einstellung zur Integration², ihre Selbstwirksamkeit und ihre kollektive Wirksamkeit sowie ihr Belastungserleben unterscheiden. In einem weiteren Schritt wird dann betrachtet, inwieweit sich die Kollegien und die Schulleitungen hinsichtlich ihrer Einstellung zur Integration, ihrer (Selbst-) Wirksamkeit und ihrem Belastungserleben ähneln. Da bei der vorliegenden Untersuchung Wirkfaktoren auf zwei Ebenen betrachtet werden (nämlich Schulleitungen und deren Kollegien) wird als messtheoretisches Modell eine Mehrebenenanalyse zugrunde gelegt.

Wir nehmen an, dass sich sowohl signifikante Unterschiede hinsichtlich der Einstellung zur Integration, der Selbstwirksamkeit, der kollektiven Wirksamkeit und dem Belastungserleben zwischen den einzelnen Kollegien ausmachen lassen, welche im Zusam-

² Bei dem verwendeten Fragebogen handelt es sich um eine Übersetzung des Fragebogens „Teacher Attitudes Toward Inclusion“ (TATI). (Stanley, Grimbeek, Bryer & Beamish, 2003; Bryer, Grimbeek, Beamish & Stanley, 2004). Hier wird der ursprüngliche verwendete Begriff Inklusion in Integration übersetzt, was strenggenommen auch dem Sprachgebrauch des Fragebogens entspricht, da hier von Kindern mit Förderbedarf gesprochen wird.

menhang mit der Einstellung zur Integration, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und dem Belastungserleben der jeweiligen Schulleitung stehen.

Methode

Stichprobe

Der zugrundeliegende Fragebogen wurde 2011 an 83 Grundschulen, 9 Förderschulen sowie 6 Kompetenzzentren in einem Flächenkreis in Nordrhein-Westfalen versandt. Die Beteiligung lag bei 83% der Grundschulen, 67% der Förderschulen sowie 100% der Kompetenzzentren. Insgesamt flossen die Daten von 501 Lehrkräften sowie 79 Schulleiterinnen und Schulleitern des Primarbereichs in die Analysen ein. Der Median der Lehrkräfte pro erfasste Schulleitung betrug $Md = 9$ (Median average deviation = 2). Von den Lehrkräften waren 94% weiblich sowie 6% männlich, mit einem mittleren Alter von $M = 44.0$ ($SD = 11.2$). Die Schulleitungen waren zu 84% weiblich und zu 16% männlich (bei einem mittleren Alter von $M = 52.6$ ($SD = 7.5$)). Die mittlere Berufstätigkeit der Lehrkräfte betrug $M = 17.0$ Jahre ($SD = 11.6$) und die mittlere Berufstätigkeit der Schulleitungen in der Funktion als Schulleitung betrug $M = 8.5$ Jahre ($SD = 6.9$).

Fehlende Werte in den Erhebungsinstrumenten wurden mittels eines expectation maximization Algorithmuses auf Basis eines bootstrapping Modells mittels des Amelia Pakets geschätzt (Honacker, King & Blackwell, 2011; R Core Team, 2013).

Erhebungsmethoden

Im Rahmen der Studie wurden mittels einer standardisierten Befragung die Einstellung zur Integration (EZI-D, Kunz et al., 2010), die Lehrer-Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und die kollektive Wirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999) erhoben. Des Weiteren wurde zur Erfassung des Belastungserlebens der MBI-D (im Original Mas-

lach & Jackson, 1986; Maslach, Jackson & Leiter, 1996) in einer von Schwarzer und Jerusalem (1999) modifizierte Version der deutschsprachigen Übersetzung des MBI-D nach Enzmann und Kleiber (1989) eingesetzt. Außerdem erfolgte eine Ermittlung der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008) von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schulleiterinnen und -leitern an Grund- und Förderschulen.

Der EZI-D erfasst mit der Skala schulische Förderung und Unterstützung (EZI-SFU) sowie der Skala soziale Integration (EZI-SI) von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf anhand von elf Fragen die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zur Integration. Die Skala schulische Förderung und Unterstützung bildet ab, inwieweit eine Unterstützung und individuelle Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in integrativen Klassen möglich ist. Ein Beispielitem dazu wäre: „Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Allgemeinen Schule verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.“ Ergänzend dazu bezieht sich die Skala Soziale Integration auf die sozialen Kontakte sowie die soziale Akzeptanz von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse. Diese Skala beinhaltet beispielsweise das folgende Item: „Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Allgemeinen Schule verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.“ Die Einschätzung der Lehrkräfte in diesem Bereich wurde mittels einer fünfstufigen Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ erhoben. Mit den Daten der vorliegenden Studie ergaben sich zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen der Skalen (Cronbachs $\alpha_{EZI-SFU} = .85$; Cronbachs $\alpha_{EZI-SI} = .74$).

Die Skala zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit (WL) umfasst zehn Items, welche diese auf einer vierstufigen Skala („stimmt genau“ bis „stimmt nicht“) ermittelt.

„Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.“ stellt beispielsweise ein Item zur Erfassung der Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften dar. Die Erhebung der kollektiven Wirksamkeit (WK) erfolgte anhand von zwölf Fragen, die auf einer vierstufigen Skala („stimmt genau“ bis „stimmt nicht“) eingeschätzt werden sollen (beispielsweise durch das folgende Item: „Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können“). Beide Skalen weisen unter Betrachtung der Daten der vorliegenden Studie zufriedenstellende bis sehr gute interne Konsistenzen auf (Cronbachs $\alpha_{WL} = .78$; Cronbachs $\alpha_{WK} = .92$).

Das Maslach Burnout Inventory (MBI-D) erfasst anhand von 22 Items auf drei Dimensionen die Emotionale Erschöpfung (EE) (z.B. „Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.“), die Depersonalisierung (DP) (z.B. „Seit ich Lehrer bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.“) und den von einer Person empfundenen Leistungsmangel (LA) (z.B. „Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe.“(negativ gepolt) auf einer vierstufigen Skala von „stimmt genau“ bis „stimmt nicht“. Im Rahmen der vorliegenden Studie, weisen die Skalen des MBI-D zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen auf (Cronbachs $\alpha_{EE} = .85$; Cronbachs $\alpha_{DP} = .68$; Cronbachs $\alpha_{LA} = .77$).

Der Fragebogen Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) erfasst in der hier genutzten Kurzversion anhand von 44 Items die Bereiche Arbeitsengagement (ArEn) (beispielsweise mit dem Item: „Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung“) sowie Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz (WiBe) (z.B. mit dem Item: „Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell“). Der Bereich Emotionen (Emo) wurde mit folgendem Beispielitem: „Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden“ erhoben. Die Erfassung erfolgte auf einer fünfstufigen Skala von „trifft völlig zu“ bis

„trifft überhaupt nicht zu“. Unter Betrachtung der Daten der vorliegenden Studie weisen die Skalen zufriedenstellende bis sehr gute interne Konsistenzen auf (Cronbachs $\alpha_{ArEn} = .91$; Cronbachs $\alpha_{WiBe} = .77$; Cronbachs $\alpha_{Emo} = .87$).

Des Weiteren wurden die folgenden deskriptiven Daten erfasst: Geschlecht, Alter, Berufserfahrung und Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht (GU) von Kindern mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Beantwortung des Fragebogens sowie die Auswertung erfolgten anonymisiert.

Ergebnisse

Zunächst wurde der Frage nachgegangen, ob sich systematische Unterschiede der Kollegien hinsichtlich der mittleren Ausprägung der Einstellung sowie der individuellen und der kollektiven (Selbst-) Wirksamkeit und dem Belastungserleben zeigen lassen (siehe deskriptive Daten in Tabelle 1).

Hierzu wurde eine Interklassenkorrelation (ICC) auf Basis einer einfaktoriellen ANOVA berechnet (ein Nullmodell mit einem Zufallsfaktor Schule wurde mit einem Nullmodell ohne den Zufallsfaktor verglichen). Außerdem erfolgte eine Ermittlung des zugehörigen Reliabilitätskoeffizienten (Bartko, 1976). Zur Signifikanzprüfung wurde das Modell unter Annahme eines Zufallseffektes (Lehrerkollegium) mit einem Modell ohne diese Annahme verglichen. Der Test erfolgte über einen Likelihood-Ratio Test. Eine signifikante Interklassenkorrelation weist darauf hin, dass die jeweilige Untersuchungsvariable systematisch zwischen den Schulen variiert. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Intraklassenkorrelationen (ICC) der Untersuchungsvariablen.

Entsprechend unserer Annahme unterscheiden sich die Lehrerkollegien sowohl hinsichtlich der Einstellung zur Inklusion, der individuellen und der kollektiven (Selbst-) Wirksamkeit wie auch in Teilen der arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Untersuchungsvariablen auf Individuumsebene, Kollegiumsebene und Schulleitungsebene

	Lehrkräfte		Schulleitungen		Kollegien	
	M	SD	M	SD	M	SD
EZI SFU	17.4	4.8	21.0	4.1	17.4	2.9
EZI SI	14.3	2.8	15.3	2.4	14.3	1.7
WL	28.1	4.1	30.5	2.6	-	-
WK	33.0	6.4	35.4	4.3	33.1	3.5
MBI EE	16.0	4.8	14.8	4.0	16.0	1.8
MBI DP	25.1	2.9	26.0	2.6	25.1	1.2
MBI LA	6.4	1.9	5.8	1.4	6.4	0.7
AVEM ArEn	57.5	11.0	62.8	6.9	58.4	3.5
AVEM WiBe	47.6	7.9	49.9	3.9	48.4	2.2
AVEM Emo	46.8	8.7	50.9	5.1	47.6	2.4
Erfahrung GU	38.0%	48.6%	40.9%	49.2%	37.7%	30.8%

Anmerkung. Die Variable zur individuellen Selbstwirksamkeit (WL) wurde nicht auf Kollegiumsebene aggregiert.

bedeutsam voneinander. So lassen sich 30% ($p < .001$) (EZI-SFU) bzw. 24% ($p < .001$) (EZI-SI) der Varianz der Einstellung zur Inklusion auf Unterschiede zwischen den Kollegien zurückführen. Bei der Lehrerselbstwirksamkeit (WL) 8% ($p < .05$) und der kollektiven Wirksamkeit (WK) 22% ($p < .001$) zeigt sich ebenfalls ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Kollegien. Auch die Betrachtung der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM) zeigt eine bedeutsame Varianzaufklärung für die Bereiche Arbeitsengagement (ArEn) 7% ($p < .01$) sowie Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz (WiBe) 4% ($p < .05$) durch die Kollegiumszugehörigkeit. Für den Bereich Emotionen (Emo) ($p > .12$) ist kein bedeutsamer Effekt des Kollegiums nachweisbar.

Das mit dem MBI-D erhobene Belastungserleben lässt keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schulen erkennen (MBI-EE $p > .20$; MBI-DP $p > .52$; MBI-LA $p > .09$).

Des Weiteren lässt sich auch ein hoher Anteil der Varianz des Merkmals Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (Erfahrung GU)

Tabelle 2: Intraklassenkorrelationen zwischen den Untersuchungsvariablen und dem Merkmal Lehrerkollegium

Variable	ICC	L	ICC Reliabilität
EZI_SFU	.298**	81.6	.775
EZI_SI	.237**	59.9	.725
WL	.078*	6.6	.383
WK	.220**	44.4	.687
MBI_EE	.026	1.6	.182
MBI_DP	.023	0.4	.169
MBI_LA	.061	2.8	.353
AVEM_ArEn	.066**	9.8	.387
AVEM_WiBe	.039*	4.6	.266
AVEM_Emo	.023	2.3	.177
Erfahrung_GU	.356**	118.6	.827

Anmerkung. ICC = Interklassenkorrelation; * $p < .05$; ** $p < .01$; L = Likelihood-Ratio Prüfgröße; EZI-SFU = Einstellung schulische Förderung und Unterstützung. EZI-SFU = Einstellung soziale Integration; WL = Lehrer-Selbstwirksamkeit; WK = kollektive Wirksamkeit; MBI_EE = Emotionale Erschöpfung; MBI_DP = Depersonalisierung; MBI_LA = empfundener Leistungsmangel; AVEM_ArEn = Arbeitsengagement; AVEM_WiBe = Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz; AVEM_Emo = Emotionen.

36% ($p < .001$) durch die Unterschiede zwischen den Kollegien erklären.

Die Fragestellung, ob die Einstellung, die individuelle und die kollektive (Selbst-) Wirksamkeitsüberzeugung sowie das Belastungserleben innerhalb eines Kollegiums mit der Schulleitung korrespondiert, wurde mittels einer Mehrebenenanalyse untersucht, um sowohl die Wirkfaktoren auf Schulebene als auch auf Individuumsebene berücksichtigen zu können (siehe die deskriptiven Werte in Tabelle 1). In Tabelle 3 findet sich eine Darstellung des Zusammenhangs zwischen der Schulleitung und dem zugehörigen Kollegium. Dazu wurde für jede Variable eine Mehrebenenanalyse durchgeführt, bei der über die Level 2 Variable der Ausprägung eines Merkmals bei der Schulleitung die Ausprägung des gleichen Merkmals bei dem Kollegium vorhergesagt wurde.

Es zeigt sich, dass entsprechend der von uns aufgestellten Hypothesen die Schulleitung einen bedeutsamen Anteil der Varianz an der Einstellung zur Inklusion und der kollektiven Wirksamkeit innerhalb eines Kollegiums erklärt. Bezogen auf die Einstellung zur Inklusion EZI-SFU ($B = 0.29$; $p < .001$) bzw. EZI-SI ($B = 0.4$; $p < .001$) klärt die Schulleitung einen bedeutsamen Varianzanteil der Einstellung eines Kollegiums auf. Hinsichtlich der kollektiven Wirksamkeit lässt sich zeigen, dass hier ein signifikanter Anteil der Varianz durch die Schulleitung aufgeklärt wird ($B = 0.23$; $p < .05$). Für die Varianz der Lehrerselbstwirksamkeit (WL) ist hingegen keine bedeutsame Aufklärung der Varianz durch die Schulleitung nachweisbar ($B = 0.13$; $p > .17$). Auch für das Belastungserleben (MBI-D) (MBI-EE $B = 0.01$; $p > .87$; MBI-DP $B = 0.01$; $p > .87$; MBI-LA $B =$

Tabelle 3: Effekte der Level 2 Variablen der Schulleitung auf die Level 1 Variablen der Lehrkräfte

Variable L1 und L2	B	SE	DF	t
EZI_SFU	0.29	0.08	54	3.56**
EZI_SI	0.4	0.07	54	5.72**
WL	0.13	0.1	54	1.37
WK	0.23	0.11	54	2.06*
MBI_EE	0.01	0.06	53	0.16
MBI_DP	0.01	0.07	53	0.16
MBI_LA	0.04	0.06	53	0.68
AVEM_ArEn	0.1	0.11	54	0.88
AVEM_WiBe	0.02	0.15	54	0.14
AVEM_Emo	0.1	0.11	54	0.85
Erfahrung_GU	0.39	0.07	53	5.44**

Anmerkung. B = Gewicht des Regressionspfads; * $p < .05$; ** $p < .01$; SE = Standardfehler; DF = Freiheitsgrade; t = t-Wert; EZI_SFU = Einstellung schulische Förderung und Unterstützung; EZI_SFU = Einstellung soziale Integration; WL = Lehrer-Selbstwirksamkeit; WK = kollektive Wirksamkeit; MBI_EE = Emotionale Erschöpfung; MBI_DP = Depersonalisierung; MBI_LA = empfundener Leistungsmangel; AVEM_ArEn = Arbeitsengagement; AVEM_WiBe = Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz; AVEM_Emo = Emotionen.

0.04; $p > .50$) und die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) (ArEn $B = 0.1$; $p > .38$; WiBe $B = 0.02$; $p > .89$; Emo $B = 0.1$; $p > .40$) lässt sich kein bedeutsamer Varianzanteil durch die Schulleitung erklären. Bezogen auf die Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht zeigt sich hingegen eine bedeutsame Varianzaufklärung für das Kollegium durch die Schulleitung ($B = .39$; $p < .001$).

Diskussion

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde zunächst geprüft, ob sich die Kollegien verschiedener Schulen im Primarbereich in ihren Einstellung zur Integration, in der Selbstwirksamkeit und in der kollektiven Wirksamkeit sowie im Belastungserleben unterscheiden. Die Ergebnisse bestätigen unsere Annahme dahingehend, dass es bedeutsame Differenzen zwischen den Kollegien so-

wohl hinsichtlich der Einstellung zur Integration als auch der individuellen und der kollektiven (Selbst-) Wirksamkeitsüberzeugung gibt. Für die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster zeigten sich für den Bereich des Arbeitsengagements sowie für die Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz bedeutsame Unterschiede zwischen den Kollegien. Dieser Einfluss des Kollegiums kann auch im Zusammenhang mit der Wirkung von Normen auf die Einstellungen und Verhaltensweisen, welche im Rahmen der Gruppeninteraktion zum Tragen kommen (Thomas, 1991; Nijstad & van Knippenberg, 2007) und als Kontrollmöglichkeit über die Handlungen der Mitglieder innerhalb eines Kollegiums dienen, gesehen werden (Coleman, 1987, 1990).

Die Überprüfung der Fragestellung zur Korrespondenz der Einstellung zur Integration, der (Selbst-) Wirksamkeit und dem Belastungserleben der Schulleitung und der Kollegien zeigt einen bedeutsamen Einfluss der Schulleitung auf das Kollegium hinsichtlich der folgenden Merkmale: Einstellung zur Integration, kollektive Wirksamkeit sowie der Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht. Dies deckt sich mit unseren Annahmen und den vorangegangenen Untersuchungen, die davon ausgehen, dass Schulleitungen einen wichtigen Einflussfaktor für das Kollegium bezogen auf Einstellungen und Wirksamkeitsüberzeugungen darstellen (Clark et al., 2009; Huber, 2008; Krüger et al., 2007; Kurt et al., 2012; Lewandowski, 2005; Price, 2012; Walker & Slear, 2011).

Entgegen unserer Annahmen lässt sich jedoch weder ein Einfluss der Gruppe noch der Schulleitung auf das mit dem MBI-D erhobene Belastungserleben der Personen, welches emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und Leistungsmangel umfasst, abbilden. Aufgrund der hohen Homogenität der Kollegien hinsichtlich des Belastungserlebens, was durch die regionale Nähe sowie die Ähnlichkeit der schulischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu erklären ist, kann nicht ermittelt werden, ob das Belastungserleben der Schulleitung unter anderen Bedin-

gungen nicht stärker mit dem des Kollegiums korrespondieren würde.

Für die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster lässt sich kein bedeutsamer Einfluss der Gruppenzugehörigkeit für den Bereich Emotionen zeigen. Des Weiteren wirkt sich die Schulleitung in allen Bereichen der Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz, Emotionen) nicht bedeutsam auf die Lehrerinnen und Lehrer ihres Kollegiums aus. Auch kann kein Zusammenhang zwischen der individuellen Selbstwirksamkeit der Schulleitung und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer aufgezeigt werden.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen keine direkte kausale Interpretation zu, dennoch ist es plausibel anzunehmen, dass die Zugehörigkeit zu einem Kollegium sowie die Schulleitung nicht in gleichem Maße auf die Einstellung, die (Selbst-) Wirksamkeit sowie das Belastungserleben einwirken. Während die Einstellung zur Integration sowie die Selbstwirksamkeit und kollektive Wirksamkeit einer Person durch die Zugehörigkeit zum Kollegium beeinflusst werden, scheinen Bereiche der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster sowie das Belastungserleben in ihrer Ausprägung unabhängig von der Kollegiumszugehörigkeit und der jeweiligen Schulleitung zu sein. Diese Ergebnisse geben möglicherweise einen Hinweis darauf, dass eine Begleitung zur inklusiven Schultransformation auf unterschiedlichen Ebenen der Schulentwicklung ansetzen sollte. Während es hinsichtlich der Einstellung zur Integration, der Selbstwirksamkeit und der kollektiven Wirksamkeit, des Arbeitsengagements sowie der Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz sinnvoll sein kann, dass Kollegium in seiner Gesamtheit in den Blick zu nehmen, sollte das Belastungserleben sowie die berufsbezogenen Emotionen stärker auf der Individuumsebene aufgegriffen werden, da sich hier weder ein direkter Einfluss durch die Gruppenzugehörigkeit noch durch die Schulleitung abbilden lässt. Des Weiteren

erscheint die gezielte Unterstützung von Schulleitungen im Sinne eines „Change Agents“ (Huber, 1999, 2008) als sinnvoll, da die Einstellungen und die kollektiven Wirksamkeitsüberzeugungen von Kollegien und Schulleitung im Zusammenhang stehen.

Dass das Ausmaß der erlebten Belastung entgegen unsere Annahmen weder von der Kollegiumszugehörigkeit noch der Schulleitung beeinflusst wird, hängt möglicherweise damit zusammen, dass das von uns erhobene Belastungserleben im Zusammenhang mit Faktoren auf der Individuumsebene steht. Hier sind beispielsweise die Verfügbarkeit von Copingstrategien, die Resilienz sowie der Selbstwirksamkeit einer Person (Neugebauer & Wilbert, 2010; Schaarschmidt, 2005; van Dick, 2006) von Bedeutung.

Der hohe Anteil der Varianzaufklärung der Erfahrung im gemeinsamen Unterrichten von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Kollegiumszugehörigkeit einer Person sowie innerhalb des Kollegiums durch die Schulleitung spiegelt wider, dass die Durchführung des Gemeinsamen Unterrichtes ein Teil des Schulprogramms ist und somit das Gesamtkollegium betrifft. Die bestehenden Unterschiede zwischen den Personen können lediglich daher rühren, dass Personen diese Erfahrungen im Rahmen vorangegangener Tätigkeit an einer anderen Schule gesammelt haben. Da in unserer Untersuchung nicht ausschließlich die aktuelle Tätigkeit im Gemeinsamen Unterricht erfasst wurde, sondern ob allgemein Erfahrungen in diesem Bereich vorliegen, betreffen die Angaben immer die gesamte Berufstätigkeit als Lehrerin oder Lehrer.

Einschränkend zur vorliegenden Studie muss erwähnt werden, dass die zugrundeliegenden querschnittlich erhobenen Daten keine Kausalitätsanalyse zulassen. Demnach ist nicht auszuschließen, dass auch ein Einfluss des Kollegiums auf die Schulleitung besteht. Um diese Frage zu klären, sind weitere Erhebungen im längsschnittlichen Design notwendig. Hinsichtlich des verwendeten Fragebogens zur Einstellung zur Integration (EZI) kann nicht ausgeschlossen werden, dass die

Items neben der Einstellung der Personen auch das Wissen der Personen zu integrativen Fragestellungen abbilden. Diese Problematik zeigt auf, dass es im Bereich der Einstellungsforschung zur Inklusion noch einen deutlichen Bedarf hinsichtlich der Entwicklung valider Instrumente im deutschsprachigen Raum gibt.

In unserer Untersuchung kann gezeigt werden, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und der Einstellung zur Integration zwischen der Schulleitung und dem Kollegium einer Schule besteht. Wir nehmen an, dass die Selbstwirksamkeit und Einstellungen hinsichtlich ihres Einflusses auf kognitive, motivationale, affektive und Auswahlprozesse (Bandura, 1997; Eagly & Chaiken, 1993) bedeutsame Einflussgrößen hinsichtlich der Handlungsplanung und -umsetzung von Personen darstellen. Dennoch muss Berücksichtigt werden, dass noch weitere individuelle und situative Faktoren einer Person von Bedeutung sind. Hier sind beispielsweise die Fähigkeiten einer Person sowie die Aussicht auf Erfolg zu nennen.

Abschließend lässt sich sagen, dass die vorliegende Studie einen ersten Hinweis auf die Unterschiedlichkeit zwischen den Kollegien im Prozess der inklusiven Schulentwicklung geben kann. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Schulleitung für das jeweilige Kollegium einen bedeutsamen Einfluss auf die Einstellungen wie auch die kollektive Wirksamkeit ausübt. Für zukünftige Untersuchungen erscheint es als gewinnbringend, die Unterschiede zwischen dem Führungsverhalten der Schulleitungen in den Blick zu nehmen. Einen lohnenden Aspekt stellt aus unserer Sicht die Betrachtung der Gruppenprozesse innerhalb der Kollegien im Hinblick auf die Einstellung, die individuelle und kollektive (Selbst-) Wirksamkeit und die Verringerung des Belastungserlebens dar. Neben den psychologischen Variablen Einstellung, Überzeugung und Belastungserleben sollte auch die Ressourcenfrage hinsichtlich der personellen und sächlichen Ausstattung mit den psychologischen Variablen auf Schullei-

tungs- und Lehrerebene in Zusammenhang gebracht werden.

Literaturverzeichnis

- Avolio, B. J., Sosik, J. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003). Leadership models, methods and applications: Small steps and giant leaps. In W. C. Borman, R. J. Klimoski, D. J. Ilgen & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 12, pp. 277-307). New York: John Wiley & Sons.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40, 406-434.
- Bartko, J. J. (1976). On various intraclass correlation reliability coefficients. *Psychological Bulletin*, 83, 762-765.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology* 31, 1474-1491.
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-164.
- 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.
- Burisch, M. (2006). *Das Burnout-Syndrom* (3., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress & Coping*, 9, 261-275.
- Cherkowski, S. (2012). Leadership for Diversity, Inclusion and Sustainability: Teachers as leaders. *Citizenship, Social and Economics Education*, 9, 23-31
- Clark, D., Martorell, P. & Rockoff, J. (2009). *School principals and school performance. National Center for Analysis of longitudinal data in Education research* (Working Paper No. 38). Washington D.C.: Urban Institute.
- Coleman, J. S. (1987). Norms as social capital. In G. Radnitzky & P. Bernholz (Eds.), *Economic imperialism: The economic approach applied outside the field of economics* (pp. 133-155). New York: Paragon House.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Dee, J. R., Henkin, A. B & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41, 257-277.
- Dimmock, C. & Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 62-75.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Hedderich, I. (2011). *Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hipp, K. (1996) Teacher Efficacy: Influence of Principal Leadership Behavior. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New York.

- Hipp, K. A. & Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behavior. *Journal of School Leadership*, 5, 136-150.
- Honacker, J., King, G. & Blackwell, M. (2011). Amelia II: A program for missing data. *Journal of Statistical Software*, 45 (7), 1-47.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Wiskowskie, L. (1992). Faculty trust in colleagues: Linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26, 38-45.
- Huber, S. G. (1999). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (I). *Schul-Management*, 2, 10-17.
- Huber, S. G. (2008). Schulleitung. Sind die hohen Erwartungen erfüllbar. *Bildung & Wissenschaft*, 11, 18-21.
- Institute for Educational Leadership (2000, October). *Leadership for student learning: Reinventing the principalship*. Washington, DC.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G. & Patrick Diamond, C. T. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40, 45-62.
- Krüger, M. L., Witziers, B. & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 18, 1-20.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 8-94.
- Kurt, T., Duyar, I. & Çalik, T. (2012). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31, 71-86.
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Toronto: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Executive summary: How leadership influences student learning*. New York: Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.
- Lewandowski, K. H. (2005). A Study of the relationship of teachers self-efficacy and the impact of leadership and professional development. *Dissertation Abstracts International*, 66, 497.
- Leyser, Y., Zeiger, T. & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 241-255.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Meijer, C. & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Neugebauer, U. & Wilbert, J. (2010). Zum Zusammenhang zwischen Bewältigungsstil und Burnout-Symptomen bei Lehrkräften der Förderschule Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 69-82.
- Nijstad, B. A. & van Knippenberg, D. (2007). Gruppenpsychologie: Grundlegende Prinzipien. In K. Jonas, W. Stroebe & W. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (5. Aufl., S. 410- 439). Heidelberg: Springer.
- O'Shea, L. J., Stoddard, K. & O'Shea, D. J. (2000). IDEA '97 and educator standards: Special educators' perceptions of their skills and those of general educators. *Teacher Education and Special Education*, 23, 125-141.
- Paglis, L. & Green, S. (2002). Leadership self-efficacy and managers motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215-230.

- Parker, L. (1994). Working Together: Perceived Self- and Collective-Efficacy at the Workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 43-59.
- Parker, K., Hannah, E. & Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9, 111-129.
- Price, H. E. (2012). Principal-Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48, 39-85.
- Rost, J. C. (1995). Leaders and Followers are the People in this Relationship. In J. T. Wren (Ed.), *The Leader's Companion: Insights on leadership through the ages* (pp. 183-192). New York: Free.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 231-250). Wiesbaden: Springer.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51-68.
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F. & Beamish, W. (2003). Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI meets TATI. In B. Bartlett, F. Bryer & D. Roebuck (Eds.), *Reimagining practice – Researching change* (pp. 62-69). Brisbane: Griffith University.
- Schaarschmidt, U. (2005). Potsdamer Lehrerstudie – ein erstes Fazit. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2., Aufl., S. 141-160). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM-Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3., überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schmitz, G. S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout*. Unveröffentlichte Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12-25.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität. Zugriff am 18.10.2010 <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 452-466). Münster: Waxmann.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Senge, P. (2008). *A Necessary Revolution: How individuals and organizations are working*

- together to create a sustainable world. New York: Doubleday.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12-21.
- Smith, M. B., Bruner, J. S. & White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. New York: Wiley.
- Smith, W., Guarino, A., Strom, P. & Adams, O. (2006). Effective teaching and learning environments and principal self-efficacy. *Journal of Research for Educational Leaders*, 3, 4-23.
- Soodak, L. & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Soodak, L., Podell, D. & Lehman, L. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 480-497.
- Sparks, D. (2007). Changing organizations begins with changing ourselves. *Edge*, 3, 3-18.
- Stone, E. (1992). *Quality teaching: A sample of cases*. London: Routledge.
- Talmer, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 215-229.
- Thomas, A. (1991). Die soziale Norm und die soziale Rolle. In A. Thomas, *Grundriss der Sozialpsychologie. Grundlegende Begriffe und Prozesse* (Bd 1, S. 72-92). Göttingen: Hogrefe.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2005). *Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter*. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville, TN.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung* (2. Aufl.). Marburg: Tectum.
- Walker, J. & Slear, S. (2011). The Impact of Principal Leadership Behaviors on the Efficacy of New and Experienced Middle School Teachers. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 95, 1-19.
- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 157-174.

Karolina Urton

ZEIF - Zentrum für empirische
Inklusionsforschung bei Lern- und
Entwicklungsbarrieren
Klosterstraße 79b
50931 Köln
karolina.urton@uni-koeln.de

Prof. Dr. Jürgen Wilbert

Professur für Inklusionspädagogik
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität Potsdam
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Potsdam-Golm
juergen.wilbert@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Thomas Hennemann

Erziehungshilfe und sozial-emotionale
Entwicklungsförderung
Department für Heilpädagogik
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität zu Köln
Klosterstraße 79c
50931 Köln
thomas.hennemann@uni-koeln.de