

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 1, S. 103-116
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften

Stefanie Bosse, Thorsten Henke, Christian Jäntsch, Jennifer Lambrecht, Miriam Vock & Nadine Spörer

Universität Potsdam

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie fokussierte die längsschnittliche Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften sowie die Prädiktion des Belastungserlebens durch diese beiden Konstrukte. Hierfür wurden Daten von $N = 321$ Grundschullehrkräften zu drei Messzeitpunkten per Onlinefragebogen erhoben. Zur Prüfung der Zusammenhänge wurden lineare Strukturgleichungsmodelle gerechnet. Es zeigte sich, dass die Messeigenschaften beider Konstrukte über die Zeit vergleichbar waren und die Stabilität der Konstrukte über die Zeit hoch ausfiel. Darüber hinaus wurden keine bedeutsamen kreuzverzögerten Effekte der Selbstwirksamkeit auf die Einstellung ermittelt. Gleichwohl ergaben die Analysen statistisch bedeutsame prädiktive Effekte der Einstellung auf die unterrichtsbezogenen Belastungen. Je positiver die Einstellung, desto weniger Belastungen wurden berichtet. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit blieb der prädiktive Effekt auf die Belastung aus.

Schlüsselwörter: Inklusion, Einstellung, Selbstwirksamkeit, Belastungserleben, Lehrkräfte

The development of inclusive attitudes and self-efficacy of primary school teachers

Abstract

The present study investigated the longitudinal development of attitudes towards inclusive education and self-efficacy of primary school teachers. Furthermore, it analyzed if attitudes as well as self-efficacy predict teachers' experience of stress. Therefore, at three measurement points $N = 321$ primary school teachers completed an online-questionnaire. Structural equation models and a latent autoregressive model were applied for the statistical analysis. Measurement invariance could be determined for both the attitude and the self-efficacy scale. Results showed a high stability of both attributes. However, no cross-lagged effects were found. Finally, inclusive attitudes had statistically significant predictive effects on the experience of stress. In this sense, a more positive attitude was associated with less perceived stress. With regard to self-efficacy, no predictive effect on the experience of stress was found.

Keywords: Inclusion, attitude, self-efficacy, experience of stress, teachers

Theoretischer Hintergrund

Die Umgestaltung von Schulen zu inklusiven Lernorten stellt Lehrkräfte vor eine tiefgreifende Veränderung hinsichtlich ihres unterrichtlichen Handelns und ihres Umganges mit Eltern und Kollegen. Die Grundlage des professionellen Handelns einer Lehrkraft bilden hierbei ihr berufliches Wissen, ihre Überzeugungen und Werthaltungen sowie ihre motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006). Im Hinblick auf die Kompetenzen von Lehrkräften in inklusiven Settings werden insbesondere die Einstellung zum inklusiven Lernen und die Selbstwirksamkeit fokussiert.

Professionsspezifische Einstellungen von Lehrkräften beziehen sich hierbei auf unterschiedliche schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse, beinhalten eine bewertende Komponente (Kunter & Pohlmann, 2009) und stehen in engem Zusammenhang zu unterrichtlichem Verhalten (Ajzen & Fishbein, 2005; Lipowsky, Faust & Kastens, 2013; Olson & Stone, 2005). Studien, die die Einstellung zum inklusiven Lernen beinhalten, fokussieren häufig die Entwicklung der Kinder, die Ausgestaltung des Unterrichts, die Kooperation mit Kollegen und weiterem pädagogischen Fachpersonal sowie die Einschätzung zur Zusammenarbeit mit den Eltern als Facetten der Einstellung (Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2007; Kopp, 2009; Kunz, Luder & Moretti, 2010).

Das Erleben von Selbstwirksamkeit im Lehrerberuf wird wiederum als Überzeugung bzw. als „subjektive Gewissheit“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) verstanden, den Unterricht gestalten und bewältigen zu können. Diese bereichsspezifische Selbstwirksamkeit im Sinne einer personalen Ressource (Schwarzer & Hallum, 2008) zeigt positive Zusammenhänge zur beruflichen Zufriedenheit (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Gebauer, 2012). Die Selbstwirksamkeit bezüglich des inklusiven Unterrichtens kann sich ebenso

wie die Einstellung auf unterschiedliche Bereiche beziehen, wie z. B. die Ausgestaltung des Unterrichts oder die Zusammenarbeit mit Kollegen und Eltern (Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher & Rodríguez Hernández, 2010; Kopp, 2009).

Die Ausprägung dieser Facetten wurde bislang überwiegend querschnittlich untersucht (Gebhardt et al., 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Eine Studie, die die Veränderung der Einstellung zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit über die Zeit in den Blick nimmt, stammt von McHatton und Parker (2013). Die Autoren berichten, dass die inklusive Einstellung der untersuchten Lehramtsstudierenden für die Primarstufe im Zuge von theoretischen Seminaren, praktischen Lektionen und Erfahrungsaustauschrunden zunehmend positiver wurde. Im gleichen Zeitraum blieben die Werte von parallel befragten Studierenden der Sonderpädagogik auf hohem Niveau stabil.

Einflussfaktoren auf Einstellung und Selbstwirksamkeit

In Bezug auf mögliche Einflussfaktoren, die einen Zusammenhang zur Einstellung zum inklusiven Lernen bzw. zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften aufweisen, werden in der Literatur sowohl individuelle als auch kontextuelle Aspekte diskutiert. Hinsichtlich individueller Merkmale scheinen die persönlichen Erfahrungen der Befragten ausschlaggebend für die Ausprägung ihrer Einstellung zu sein. De Boer, Pijl und Minnaert (2011), die in einem Literatur-Review Studien zwischen 1998 und 2008 zusammenfassten, identifizierten die Berufserfahrung als einen Einflussfaktor auf die Lehrereinstellung zum inklusiven Lernen. Hierbei gestaltete sich der Zusammenhang scheinbar widersprüchlich: Die Einstellungswerte waren höher, je weniger *allgemeine* Berufserfahrung vorlag. De Boer et al. (2011) vermuten, dass es die Lehrkräfte mit vorangeschrittener Berufserfahrung möglicherweise als Hürde sehen, ihren Unterricht auch auf

Kinder mit einer Behinderung umzustellen. Jedoch zeigten sehr lange Erfahrungen im inklusiven Unterricht wieder positive Effekte.

Im Hinblick auf die persönlichen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung bestehen ebenfalls positive Zusammenhänge zu den Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsmaßen. So stellten de Boer et al. (2011) heraus, dass persönliche und vor allem positive Kontakte bedeutsam für die Ausbildung günstigerer Einstellungen sind (s.a. Cloerkes, 2007). Gleichwohl ist hier nicht die reine Kontakthäufigkeit entscheidend, sondern die Qualität des Kontaktes mit Menschen mit einer Behinderung ist ausschlaggebend für eine positive Einstellung (Barr & Bracchitta, 2012). Dessemontet, Morin und Crocker (2014) konnten diesen Zusammenhang zur Einstellung nicht bestätigen, jedoch einen positiven Zusammenhang zu Selbstwirksamkeitsmaßen.

Schließlich wird angenommen, dass sich die Einstellung und die Selbstwirksamkeit wechselseitig beeinflussen. Es wird hierbei von einem hohen positiven Zusammenhang ausgegangen, in dem Sinne, dass Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitsausprägungen positivere Einstellung zur Inklusion berichten (Hellmich & Görel, 2014; Savolainen et al., 2012; Weisel & Dror, 2006).

Im Hinblick auf kontextuelle Einflussfaktoren finden sich positive Auswirkungen von Trainingsmaßnahmen auf die Einstellung und die Selbstwirksamkeit (de Boer et al., 2011). Trainings- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte bauen darauf, einen Kompetenzzuwachs bei den Teilnehmern zu erzielen und das Erleben von Selbstwirksamkeit zu steigern (Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013). Dessemontet et al. (2014) konnten diese Annahmen bestätigen. Nach dem Besuch von Fortbildungen zum Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ zeigten die von ihnen befragten Lehrkräfte einen bedeutsamen Wissenszuwachs und waren eher bereit, diese Kinder inklusiv zu unterrichten.

Effekte der Einstellung und Selbstwirksamkeit

Neben der Analyse der Einflussfaktoren auf die Einstellung und Selbstwirksamkeit stellt die Untersuchung der Auswirkungen dieser Merkmale professionellen Denkens und Handelns einen zentralen Aspekt der Theorieprüfung dar (Baumert & Kunter, 2006). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich professionelle Kompetenz nicht nur positiv auf Schüler-Outcomes auswirkt (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013), sondern auch auf individuelle Merkmale der Lehrkraft günstige Effekte hat. Positive Einstellungen und das Erleben von Selbstwirksamkeit werden somit zur individuellen Ressource im Umgang mit beruflichen Belastungen (Abele & Candova, 2007). Diese Belastungen beziehen sich auf Stressoren von Lehrerinnen und Lehrern, die zu subjektiv empfundener Beanspruchung werden (van Dick & Stegmann, 2013). Abele und Candova (2007) konnten z. B. nachweisen, dass Lehrkräfte, die über eine hohe berufliche Selbstwirksamkeit verfügen, sich weniger stark belastet fühlen (s.a. Subellok, Lüke & Ritterfeld, 2013; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Welche Belastungen Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag erleben und wie diese wahrgenommen werden, hängt somit mit der Selbstwirksamkeit zusammen.

Schließlich konnten Wudy und Jerusalem (2011) im Rahmen einer quasi-experimentellen Interventionsstudie zeigen, dass Lehrkräfte, die an einer Fortbildung zur Stärkung der Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung ihrer Schülerinnen und Schüler teilnahmen, ihr eigenes Selbstwirksamkeitserleben im Vergleich zu nicht fortgebildeten Lehrkräften steigern konnten. Mit diesen positiven Veränderungen ging zudem ein reduziertes Belastungserleben einher. Vor dem Hintergrund der relativ hohen Stabilität des Belastungserlebens über verschiedene berufliche Phasen hinweg (Abele & Candova, 2007) stellt somit die Förderung der Selbstwirksamkeit einen wichtigen Ansatz-

punkt für die Lehrergesundheit dar. Inwiefern darüber hinaus die Einstellung einen Einfluss auf das Belastungserleben hat, ist hingegen eine offene Frage.

Fragestellung und Hypothesen

Mit der vorliegenden Untersuchung wird das Ziel verfolgt, die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften längsschnittlich abzubilden und in Beziehung zum Belastungserleben zu setzen. Die befragten Lehrkräfte unterrichteten an inklusiven Grundschulen und wurden über einen Zeitraum von ca. 1.5 Jahren wissenschaftlich begleitet. Konkret soll der Frage nachgegangen werden, ob die Einstellungs- und Selbstwirksamkeitswerte positiver werden (de Boer et al., 2011; Cloerkes, 2007). Die zweite Frage bezieht sich auf die Stabilität der Merkmale. Dabei wird betrachtet, ob die Ausprägung der Einstellung und Selbstwirksamkeit einer individuellen Lehrkraft ihre Position in Relation zu allen übrigen befragten Lehrkräften im Sinne einer gleichbleibenden Rangreihe behält. Darüber hinaus soll geprüft werden, wie Einstellung und Selbstwirksamkeit längsschnittlich zusammenhängen und welche Beziehung zum Belastungserleben besteht. Folgende Hypothesen leiten diese Studie:

- 1) Die Einstellung zum inklusiven Lernen und die Selbstwirksamkeit verändern sich insofern, dass spätere Ausprägungen höher ausfallen als frühere (Entwicklungshypothese).
- 2) Die Einstellung und die Selbstwirksamkeit erweisen sich zugleich als stabile Merkmale, insofern dass frühere Merkmalsausprägungen spätere Ausprägungen vorhersagen (Positionshypothese).
- 3) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Einstellung und Selbstwirksamkeit (Querschnittshypothese).
- 4) Die früheren Merkmalsausprägungen der Selbstwirksamkeit haben prädiktive Effekte auf die späteren Ausprägungen

der Einstellung (Kreuzkorrelationshypothese).

- 5) Sowohl hohe Selbstwirksamkeitswerte als auch hohe Einstellungswerte führen zu einem geringeren Belastungserleben (Beeinflussungshypothese).

Methode

Stichprobe und Design

Die vorliegende Untersuchung ist eingebettet in das Forschungsprojekt „Lernen und Lehren in der inklusiven Grundschule“. Im Rahmen dieses Projektes werden Merkmale inklusiver Grundschulen, die Kompetenzentwicklung der Kinder, Merkmale der Lehrkräfte und des Unterrichts längsschnittlich untersucht (Spörer et al., 2015).

Diese Studie bezieht sich auf längsschnittliche Daten aus der Befragung von Lehrkräften, die im Februar 2013 (t1), im Januar 2014 (t2) und im Juni 2014 (t3) via Onlinefragebogen erhoben wurden. Insgesamt sind 84 Brandenburger Grundschulen in das Forschungsprojekt involviert. Zu t1 im Schuljahr 2012/13 wurden all jene Lehrkräfte gebeten den Fragebogen zu beantworten, die in den zweiten bzw. dritten Jahrgangsstufen unterrichteten. Zu t2 und t3 wurden diese Lehrkräfte weiter befragt, die nun in dritten und vierten Klassen unterrichteten. Neu hinzu kamen Lehrkräfte, die in dem Schuljahr 2013/14 auch in diesen Klassen tätig waren. Sie wurden jedoch für den Längsschnitt in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt, weil von ihnen keine t1-Werte vorlagen. Von den insgesamt befragten Lehrerinnen und Lehrern (t1 = 676, t2 = 809, t3 = 722) haben N = 321 Lehrerinnen und Lehrer an der Befragung zu allen drei Messzeitpunkten teilgenommen. Die Dropoutanalysen zeigten, dass von den n = 676 Teilnehmern des ersten Messzeitpunkts n = 319 bzw. n = 312 an der zweiten bzw. dritten Erhebung teilnahmen. Es wurde mittels t-Test geprüft, ob es im Verlauf der Erhebungen

zu einem systematischen Dropout der Teilnehmenden kam. Betrachtet man das Geschlecht, das Alter und die abhängigen Variablen Einstellung und Selbstwirksamkeit jeweils in Relation zu t1, so ließ sich kein Unterschied zwischen den Gruppen feststellen ($p > .05$). Das Risiko von Selektionsverzerrungen lässt sich somit als gering einschätzen.

Die befragten Lehrkräfte, die an allen drei Messzeitpunkten teilgenommen hatten, war weiblich (93.5%), im Mittel 47.20 ($SD = 7.79$) Jahre alt und durchschnittlich 24.29 ($SD = 10.44$) Jahre im Schuldienst tätig. 14.3% der Befragten hatten zudem eine sonderpädagogische Ausbildung. Hinsichtlich der Erfahrungen gaben 27.7% an, Menschen mit Behinderung aus dem familiären Kontext zu kennen. Darüber hinaus kannten 61.4% der Befragten Menschen mit Behinderung aus Freizeitaktivitäten oder dem Bekanntenkreis.

Variablen

Einstellung zur Inklusion. Die Messung der inklusiven Einstellung erfolgte mittels der Subskala *Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts*, die den „Kurzskalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen“ (KIESEL, Bosse & Spörer, 2014) entnommen wurde. Im Vergleich zu den KIESEL-Originalitems bezogen sich alle Aussagen der ausgewählten Subskala auf die Inklusion von Kindern mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ (LES). Dies begründet sich aus einem Spezifikum der untersuchten inklusiven Grundschulen, die alle Kinder eines Einzugsgebietes in die erste Jahrgangsstufe aufnahmen, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt in den Bereichen LES vorlag.

Die Subskala kann als exemplarisch für die Einstellung zum inklusiven Unterrichten angesehen werden, weil die Itemformulierungen stark auf die Ausgestaltung von Lernsituationen in heterogenen, inklusiven

Lernsettings ausgerichtet sind (Beispielitem: „Ein gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf LES kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.“). Die Skala hatte ein vierstufiges Likert-Antwortformat von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft voll zu* und bestand aus vier Items. Sie wies zu jedem Messzeitpunkt eine gute innere Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha_{t1} = .82$, $\alpha_{t2} = .81$, $\alpha_{t3} = .81$). Weitere Kennwerte können Tabelle 1 entnommen werden.

Selbstwirksamkeit. Die Erhebung der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeit der Grundschullehrkräfte basierte ebenfalls auf einer Subskala des KIESEL-Instruments (Bosse & Spörer, 2014): *Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts*. Die Skala hatte ebenfalls ein vierstufiges Likert-Antwortformat von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft voll zu* und bestand aus vier Items (Beispielitem: „Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder mit Förderbedarf LES in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.“). Diese Subskala wies sehr gute Reliabilitätswerte auf (Cronbachs $\alpha_{t1} = .89$, $\alpha_{t2} = .89$, $\alpha_{t3} = .90$). Für weitere Kennwerte siehe Tabelle 1.

Belastungserleben. Das Belastungserleben wurde zu allen drei Messzeitpunkten mittels Items in Anlehnung an Döbrich, Plath und Trierscheidt (1998) erhoben. Die Lehrkräfte wurden gebeten, auf einer vierstufigen Likertskala (von 1 = *gar nicht* bis 4 = *stark*) einzuschätzen, wie sehr sie sich durch verschiedene schulspezifische Arbeitsbedingungen und Tätigkeiten belastet fühlten. Für diese längsschnittliche Untersuchung wurde eine Subskala mit vier Items gebildet, die speziell unterrichtsbezogene Belastungen benannte (Beispielitem: „Organisation besonderer Unterrichtsformen“). Die innere Konsistenz der Skala fiel zu allen drei Messzeitpunkten gut aus (Cronbachs $\alpha_{t1} = .81$, $\alpha_{t2} = .81$, $\alpha_{t3} = .80$). Weitere Kennwerte sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Statistisches Vorgehen und Voranalysen. Alle Berechnungen erfolgten mit SPSS 22

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken und Korrelationskennwerte der Einstellungs-, Selbstwirksamkeits- und Belastungsskalen

Variable	M	SD	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Einstellung t1	2.65	.630	--								
(2) Einstellung t2	2.62	.622	.644*	--							
(3) Einstellung t3	2.64	.610	.613*	.679*	--						
(4) Selbstwirksamkeit t1	2.80	.548	.636*	.489*	.502*	--					
(5) Selbstwirksamkeit t2	2.81	.548	.443*	.603*	.487*	.601*	--				
(6) Selbstwirksamkeit t3	2.84	.558	.422*	.444*	.603*	.582*	.638*	--			
(7) Belastung t1	2.57	.692	-.288*	-.285*	-.302*	-.437*	-.316*	-.336*	--		
(8) Belastung t2	2.59	.680	-.280*	-.316*	-.283*	-.320*	-.384*	-.280*	.653*	--	
(9) Belastung t3	2.64	.667	-.307*	-.314*	-.424*	-.326*	-.316*	-.362*	.574*	.604*	--

bzw. Mplus 7.1. Das Signifikanzniveau wurde auf $p < .05$ festgesetzt. Die Ausgangsmodelle waren lineare Strukturgleichungsmodelle, die zur Analyse der Variabilität im Sinne einer Veränderungsmessung geeignet sind, jeweils für die Einstellung und die Selbstwirksamkeit. Bezüglich der Auswahl der jeweiligen Modellfitindices und der Cut-Off-Werte erfolgte die Orientierung an der gängigen Praxis (Byrne, 2012; Geiser, 2011).

In einem ersten Schritt wurden die jeweiligen Items der Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsskala geparcelt, um die entsprechenden Strukturgleichungsmodelle zu vereinfachen. Mit dem Ziel, eine Homogenisierung der Parcels zu erreichen (Bandalos & Finney, 2001), wurden zwei Items für ein Parcel ausgewählt, deren Mittelwerte am weitesten voneinander entfernt lagen. Die nachfolgend beschriebenen Schritte schlossen sich an.

Prüfung der Messinvarianz

Bei der Darstellung längsschnittlicher Zusammenhänge spielt die Testung der Messkonstanz, also inwiefern die Eigenschaften der wiederholt gemessenen Indikatoren gleich geblieben sind und die latenten Variablen demnach vergleichbar sind, eine bedeutsame Rolle (Geiser, 2011). Nach Widaman und Reise (1997) können vier Grade von Messinvarianz unterschieden werden: konfigurale, schwache faktorielle, starke faktorielle und strikte faktorielle Messinvarianz. Für die vorliegenden Daten wurden Modelle mit verschiedenen Gleichheitsrestriktionen getestet und verglichen. Für die Entscheidung, welches Modell besser auf die Daten passt, wurde ein χ^2 -Differenztest mit Hilfe des Programms CDC (Crayen, 2010) durchgeführt. Sowohl für die Einstellungssubskala ($\Delta\chi^2 = 5.051$, $\Delta df = 4$, $p > .05$) als auch für die Selbstwirksamkeitsskala ($\Delta\chi^2 = 0.843$, $\Delta df = 2$, $p > .05$) konnte letztlich von strikter Messinvarianz ausgegangen werden. Somit haben sich die Messeigenschaften der Einstellungs- und der

Selbstwirksamkeitssubskalen über die Zeit nicht bedeutsam verändert.

Latent-State-Modelle und latentes autoregressives Modell

Für die Analyse des Variabilitätsmodells wurden separat für die Einstellungs- und die Selbstwirksamkeitsskala mit den jeweiligen Parcels als Faktoren zwei verschiedene Stufen von Latent-State-Modellen (LSM) gerechnet (Geiser, 2011). Die zeitliche Dimension wird hier durch die messgelegenheitsspezifischen latenten State-Variablen deutlich. Eine grundlegende Entscheidung bei LS-Modellen betrifft die Homogenität der Indikatoren, die durch sog. indikator-spezifische Effekte sichtbar wird und sich entsprechend modellieren lässt. Immer wenn dieselben Indikatoren wiederholt gemessen werden und ein Indikator dann Varianz mit sich selbst über die Zeit teilt, werden Homogenitätsannahmen der LS-Modelle mit unkorrelierten Fehlervariablen verletzt (Geiser, 2011).

In der Regel weisen einfache LS-Modelle ohne Berücksichtigung indikatorspezifischer Effekte schlechte Modellfits auf. Für die vorliegenden Daten wurde zur Vergleichbarkeit dennoch ein solches Modell gerechnet, anschließend wurden indikatorspezifische Effekte modelliert in der Form, dass Korrelationen zwischen denjenigen Fehlervariablen zugelassen werden, die zum selben Indikator gehören, sog. LS-Modelle mit autokorrelierten Fehlervariablen (Geiser, 2011). Zur Schätzung dieser Modelle sollten genügend Indikatoren pro Messzeitpunkt oder mehr als drei Messzeitpunkte vorhanden sein, da es ansonsten zu einer Unteridentifizierung kommt. Dies ist bei den vorliegenden Daten der Fall, so dass ein restriktiveres Modell gerechnet wurde, bei dem nur Korrelationen zwischen den Fehlervariablen der Parcels der jeweiligen benachbarten Messzeitpunkte zugelassen wurden.

Prüfung der Hypothesen

Zur Prüfung der ersten Hypothese und damit der Analyse möglicher Veränderungen der Höhe der Einstellungs- und Selbstwirksamkeitswerte über die Zeit wurden t-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt. Zur Überprüfung der Hypothesen 2 bis 4, ob es prädiktive Effekte der Selbstwirksamkeit zu t1 auf die Einstellung zu t2 und t3 gab, wurde ein latentes autoregressives Modell gerechnet. Bei diesem Modell können Aussagen über die Stabilität der Konstrukte getroffen und Veränderungen von Merkmalen über sog. kreuzverzögerte Effekte analysiert werden (Geiser, 2011). Das latente autoregressive Modell bildete sodann die Konstrukte *Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts* und *Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts* zu drei Messzeitpunkten ab.

Abschließend wurden Zusammenhänge zum Belastungserleben mittels Regressionsanalysen geprüft (Hypothese 5). Hierfür wurden die Ausprägungen der Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsskalen zu t3 unter Kontrolle der Ausgangsbelastung zu t1 auf das Belastungserleben zu t3 bezogen. Auf diese Weise konnte ermittelt werden, ob positivere Einstellungs- und Selbstwirksamkeitswerte mit einer geringeren Zunahme von Belastungen einhergehen.

Ergebnisse

Veränderungen der mittleren Ausprägungen

Um mögliche Unterschiede in den Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsausprägungen zu den verschiedenen Messzeitpunkten aufzuzeigen, wurden die Ausprägungen von jeweils zwei Messzeitpunkten miteinander verglichen (s. Tabelle 2). In allen Modellen fiel die mittlere Differenz sehr klein aus. Die Werte wichen sowohl bei der Einstellung als auch bei der Selbstwirksamkeit nicht signifikant von Null ab. Die Höhe der

Tabelle 2: Ergebnisse der t-Tests für verbundene Stichproben

	Modell 1 (t1 und t2)	Modell 2 (t1 und t3)	Modell 3 (t2 und t3)
Einstellung			
M_{Diff} (SD)	-.022 (.529)	-.005 (.546)	.017 (.494)
t	-.766	-.179	.622
Selbstwirksamkeit			
M_{Diff} (SD)	.002 (.491)	.035 (.506)	.034 (.469)
t	.058	1.23	1.264

Anmerkung: In keiner der Differenzprüfungen wurde das Signifikanzniveau von $p < .05$ erreicht.

Ausprägungen veränderte sich somit nicht bedeutsam über die Zeit.

Analyse der Variabilität und Zusammenhänge zwischen Einstellung und Selbstwirksamkeit

Die Ausgangsmodelle in Form von einfachen Latent-State-Modellen zeigten sowohl für die Einstellung als auch für die Selbstwirksamkeit einen akzeptablen Modellfit (Einstellung: $\chi^2 = 14.850$, $df = 6$, $p < .05$, $\chi^2/df = 2.475$; $CFI = .992$; $SRMR = .013$; $BIC = 2942.85$; Selbstwirksamkeit: $\chi^2 = 12.475$, $df = 6$, $p > .05$, $\chi^2/df = 2.079$; $CFI = .995$; $SRMR = .010$; $BIC = 2233.57$). Deshalb wurden in einem nächsten Schritt Korrelationen zwischen denjenigen Fehlervariablen zugelassen, die demselben Indikator zugeordnet sind. Diese Latent-State-Modelle mit autokorrelierten Fehlervariablen (Geiser, 2011) kontrollieren indikatorspezifische Effekte über die Zeit. In den vorliegenden Modellen für die beiden Konstrukte wurden die Fehlervariablen benachbarter Messzeitpunkte korreliert. Die Modellfit-Werte waren weitestgehend günstiger als im einfachen LS-Modell (Einstellung: $\chi^2 = 5.588$, $df = 2$, $p > .05$, $\chi^2/df = 2.794$; $CFI = .997$; $SRMR = .009$; $BIC = 2956.67$; Selbstwirksamkeit: $\chi^2 = 5.141$, $df = 2$, $p > .05$, $\chi^2/df = 2.571$; $CFI = .998$; $SRMR = .006$; $BIC = 2249.33$).

Anschließend wurden beide Konstrukte in einem latenten autoregressiven Modell

zusammengebracht. Dieses Modell prüfte für die vorliegenden Daten anhand kreuzverzögerter Effekte, ob es prädiktive Effekte zeitlich vorgelagerter Merkmale auf Ausprägungen von später gemessenen Merkmalen gab. Das Modell (s. Abbildung 1) wies eine gute Datenpassung auf ($\chi^2 = 58.616$, $df = 39$, $p < .05$, $\chi^2/df = 1.503$; $CFI = .993$; $SRMR = .018$; $BIC = 4912.02$).

Wie erwartet, zeigte sich ein relativ hoher gerichteter und statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Einstellung von t1 zu t2 ($\beta = .740$, $SE = .081$, $p < .001$) und von t2 zu t3 ($\beta = .643$, $SE = .134$, $p < .001$). Vergleichbare Werte wurden bei der Selbstwirksamkeit von t1 zu t2 ($\beta = .672$, $SE = .082$, $p < .001$) und von t2 zu t3 ($\beta = .528$, $SE = .110$, $p < .001$) deutlich. Dies spricht für eine Stabilität der beiden Konstrukte. Darüber hinaus zeigte sich erwartungsgemäß ein korrelativer Zusammenhang zwischen der Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsskala je Messzeitpunkt (MZP 1: $\beta = .736$, $SE = .035$, $p < .001$; MZP 2: $\beta = .636$, $SE = .066$, $p < .001$; MZP 3: $\beta = .681$, $SE = .086$, $p < .001$).

Die kreuzverzögerten Effekte der Selbstwirksamkeit zu t1 und der Einstellung zu t2 ($\beta = .020$, $SE = .089$, $p > .05$) bzw. zu t3 ($\beta = .150$, $SE = .120$, $p > .05$) waren jedoch nur sehr gering und darüber hinaus nicht statistisch bedeutsam. Somit konnte die Veränderung der Einstellung zu t2 und t3 nicht durch die Ausgangsselbstwirksamkeit erklärt werden. Insgesamt konnten

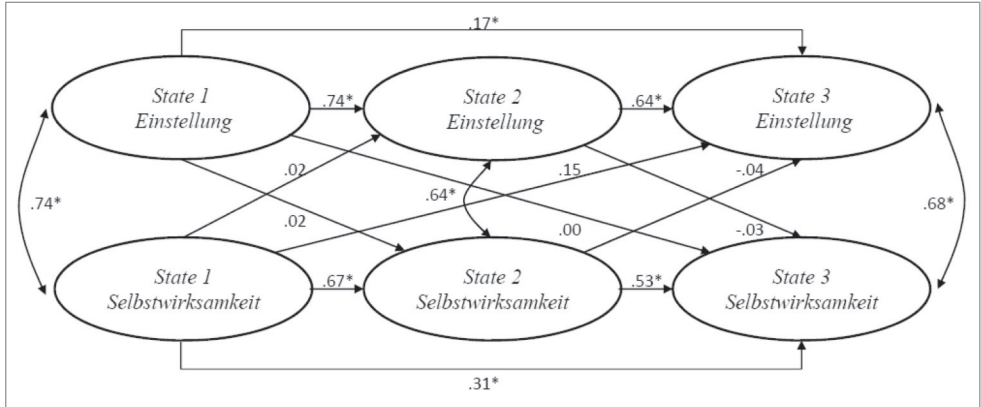


Abbildung 1: Ergebnisse des latenten autoregressiven Modells für die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts und Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts zu drei Messzeitpunkten

durch das Modell 72.1% der Varianz für die Einstellungssubskala zu t3 und 57.4% der Varianz für die Selbstwirksamkeitssubskala zu t3 aufgeklärt werden.

Prädiktion des Belastungserlebens

Für die Prüfung der Effekte der Einstellung und Selbstwirksamkeit auf das Belastungserleben wurden Regressionsanalysen durchgeführt. Die Einstellung und die Selbstwirksamkeit zu t3 sowie die Ausgangswerte der unterrichtsspezifischen Belastungen wurden als Prädiktoren für die unterrichtsspezifischen Belastungen zu t3 modelliert (Tabelle 3). Es zeigte sich erwartungsgemäß, dass die Zusammenhänge zur Ausgangsbelastung signifikant hoch waren. Im Hinblick auf die Vorhersagekraft durch die Einstel-

lung und die Selbstwirksamkeit wurde in den Modellen 1 und 2 deutlich, die die beiden Konstrukte isoliert in die Regression einbezogen, dass es jeweils bedeutsame negative Effekte zum Belastungserleben gab. Eine stärkere Zunahme im Belastungserleben ging damit mit geringeren Ausgangswerten in der Einstellung oder der Selbstwirksamkeit einher. Im Sinne eines Gesamtmodells wurden anschließend die Einstellung und die Selbstwirksamkeit zu t3 gemeinsam sowie die Ausgangsbelastung auf die unterrichtsspezifische Belastung zu t3 bezogen (Modell 3). Der Effekt zur Ausgangsbelastung und zur Einstellung blieb signifikant, jedoch verlor die Selbstwirksamkeit die statistische Bedeutsamkeit im Hinblick auf das unterrichtsspezifische Belastungserleben.

Tabelle 3: Ergebnisse der Regressionen zum unterrichtsbezogenen Belastungserleben (t3)

Prädiktoren	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β
Belastungen t1	.471	.046	.486*	.490	.048	.506*	.461	.047	.476*
Einstellung t3	-.313	.052	-.287*				-.271	.063	-.248*
Selbstwirksamkeit t3				-.249	.059	-.209*	-.083	.069	-.070*

Anmerkungen: b: Anstieg, SE: Standardfehler, β: stand. Regressionskoeffizient.

Diskussion

Im Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren zur Gestaltung inklusiver Lerngelegenheiten manifestiert sich die Bedeutung zweier Elemente der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006): die Einstellung zum inklusiven Lernen und Unterrichten sowie die Selbstwirksamkeit. Inwiefern verändert sich die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts von Lehrkräften als zentrale Personen schulischen Handelns innerhalb eines Innovationsprozesses? Ist die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ein Prädiktor für die Ausprägung der Einstellung? Führen niedrige Einstellungs- und Selbstwirksamkeitswerte dazu, dass Lehrkräfte sich stärker belastet fühlen? Diese Fragen standen im Fokus der vorliegenden Untersuchung, bei der inklusiv unterrichtende Grundschullehrkräfte befragt wurden.

Es zeigten sich fünf Hauptbefunde: Die Höhe der Werte sowohl der Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts als auch der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts veränderte sich über einen Zeitraum von ca. 1.5 Schuljahren kaum (Entwicklungshypothese). Entgegen der Befunde aus der Metaanalyse von de Boer et al. (2011) lagen die Einstellungswerte leicht über dem erwarteten Mittelwert von 2.5 Punkten, was für eine tendenziell positive Einstellung zum inklusiven Lernen spricht. Ein ähnliches Bild zeigte sich für die Selbstwirksamkeit. Für diese beiden untersuchten Merkmale professioneller Handlungskompetenz konnte demnach im Untersuchungszeitraum keine bedeutsame Veränderung im Sinne einer Entwicklung nachgewiesen werden. Für die antizipierte Entwicklung im Sinne einer Steigerung der Merkmalsausprägungen über den Untersuchungszeitraum konnten somit keine Belege gefunden werden, möglicherweise weil die Ausgangswerte für beide Konstrukte bereits zum ersten Messzeitpunkt im Mittel relativ hoch ausfielen.

Darüber hinaus konnte für beide Konstrukte gezeigt werden, dass die jeweilige frühere Merkmalsausprägung die entsprechende spätere Ausprägung statistisch bedeutsam vorhersagen konnte (Positionshypothese). Insofern bedingen einmal entwickelte Einstellungen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen die späteren Attribute. Bedeutsam ist dieser Befund hinsichtlich des von Ajzen und Fishbein (2005) bezüglich der Einstellung postulierten Zusammenhangs zum Verhalten, da entsprechend keine Verhaltensänderung vermittelt durch eine Einstellungsänderung zu erwarten wäre. Insbesondere von Lehrkräften, die bislang aufgrund eher homogener Lerngruppen weniger differenziert und individualisiert unterrichtet haben, wird eine Änderung ihrer Unterrichtsgestaltung erhofft, die bestenfalls aus einer Einstellungsänderung resultiert.

Grundsätzlich bestand ein statistisch bedeutsamer positiver Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts und der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts (Querschnittshypothese). Dieser Zusammenhang blieb über alle drei Messzeitpunkte konstant hoch und steht somit in Einklang mit bestehenden querschnittlich angelegten Untersuchungen (Hellmich & Görel, 2014; Savolainen et al., 2012).

Reicht dieser Zusammenhang aus, um eine prädiktive Kraft früherer Selbstwirksamkeit für eine spätere Einstellung zu ermitteln (Kreuzkorrelationshypothese)? Die vorliegenden Daten können diese Vermutung nicht stützen, da die Selbstwirksamkeit zum ersten Messzeitpunkt nur äußerst schwach und nicht statistisch bedeutsam die Einstellung zu einem späteren Messzeitpunkt vorhersagte. Diese marginalen kreuzverzögerten Effekte erklären sich jedoch daher, dass die Modellierung der Zusammenhänge der Merkmale gezeigt hat, dass es kaum Veränderungen der Konstrukte über die Zeit gab.

Dass das unterrichtsbezogene Belastungserleben von Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsausprägungen abhängt (Beein-

flussungshypothese), zeigte sich nur insofern eingeschränkt, dass in einem Gesamtmodell lediglich die Einstellung und nicht die Selbstwirksamkeit prädiktiv auf das Belastungserleben wirkte. Je positiver die Einstellung, desto weniger empfanden die Lehrkräfte Belastungen, die sich rund um den Unterricht, bspw. die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts oder Korrekturaufgaben, ergaben. Abele und Candova (2007) sahen in ihrer Studie Zusammenhänge zur Selbstwirksamkeit. Isoliert betrachtet, wird die Vorhersagekraft auch in der vorliegenden Studie deutlich. Im Gesamtmodell, in dem die Einstellung und die Selbstwirksamkeit zeitgleich als Prädiktoren fungieren, hat die Einstellung die stärkere und vor allem signifikante Vorhersagekraft. Offensichtlich trägt die Einstellung einen Anteil der Selbstwirksamkeit, umgekehrt jedoch nicht. Das bedeutet, dass sich eine positive Einstellung zum inklusiven Unterricht aus dem Erleben von Selbstwirksamkeitserfahrungen speist und sich die Lehrkräfte darüber vermittelt weniger belastet fühlen. Diese Interpretation wird auch von den Ergebnissen der Strukturgleichungsanalysen gestützt, denn hier beeinflusst die Selbstwirksamkeit insbesondere längerfristig die Einstellung.

Der vorliegenden Untersuchung liegen einige Limitationen zugrunde. Einschränkung muss sowohl zur Stabilität als auch zur nicht vorhandenen Variabilität angemerkt werden, dass der Zeitraum der Befragungen von ca. 1.5 Jahren möglicherweise zu kurz gewesen ist, um beständige längsschnittliche Zusammenhänge darstellen zu können. Darüber hinaus gab es keinen Pretest-Wert, der bereits vor Beginn des Innovationsprozesses gemessen werden konnte. Eine solche Erhebung wäre unterdessen diffizil, da ein möglicherweise entscheidender Anteil der befragten Lehrkräfte schon seit vielen Jahren über Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht verfügt und diese Lehrpersonen die Schaffung inklusiver Lernsettings eher als kontinuierlichen Prozess und weniger als Paradigmenwechsel erleben.

Eine weitere Limitation bezieht sich auf die Stichprobe selbst. Die in dieser Untersuchung befragten Lehrkräfte arbeiten alle an Grundschulen, die sich bereits auf den Weg hin zu einer inklusiven Schule begeben haben. Dieser Umstand liefert einerseits eine Begründung für die positiven Einstellungswerte, ist hingegen andererseits eine Einschränkung, da möglicherweise die Gesamtheit aller deutschen Grundschullehrkräfte hierbei entsprechend nicht repräsentativ abgebildet wird. So wäre ein Vergleich zu Lehrkräften, deren Schulen sich nicht explizit als inklusiven Lernort bezeichnen, aufschlussreich.

Eine nächste Limitation ist auf das Messinstrument zurückzuführen. Sowohl die Einstellung als auch die Selbstwirksamkeit fokussieren jeweils nur auf eine spezifische Komponente. Die Einstellungsmessung zielt auf die kognitive Komponente von Einstellungen (Eagly & Chaiken, 1993), die Abbildung weiterer Einstellungsdimensionen, wie z. B. der emotionalen Facette von Einstellungen, wäre wünschenswert. Mit Blick auf bestehende Untersuchungen von z. B. Urton, Wilbert und Hennemann (2014) ist im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit nicht nur die individuelle, sondern auch die kollektive Selbstwirksamkeit von Bedeutung, um Erklärungen für Zusammenhänge zwischen der Einstellung und der Selbstwirksamkeit aufzuzeigen.

Zusammenfassend verdeutlicht die vorliegende Studie, dass sich die lehrerspezifischen Merkmale *Einstellung zum inklusiven Lernen* und bereichsspezifische *Selbstwirksamkeit* im Mittel in ihren Ausprägungen kaum veränderten. Jedes Konstrukt für sich war darüber hinaus ein relativ stabiles Merkmal, insofern dass frühere Werte spätere vorhersagten. Ferner bedingte die Einstellung das Belastungserleben von Lehrkräften. Mit Bezug auf das eingangs benannte Modell professioneller Lehrerkompetenz von Baumert und Kunter (2006) wurde in der vorliegenden Studie das Zusammenspiel verschiedener Kompetenzfacetten verdeutlicht. Ein spezifisches Forschungsinteresse

sollte sich sodann auf die Einflüsse von Interventionen richten, die Kompetenzsteigerungen auf Lehrerseite intendieren, und damit verknüpft eine Erklärung für die Veränderung von Schüleroutcomes bieten.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107–118.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (S. 173–221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bandalos, D. L. & Finney, S. J. (2001). Item parceling issues in structural equation modeling. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: New developments and techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barr, J. J. & Bracchitta, K. (2012). Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of age, gender, and relationship. *Journal of Relationships Research*, 3, 10–17.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 279–299.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus. Basic concepts, applications, and programming* (Multivariate applications series). New York: Routledge Academic.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44 (6), 473–490.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (Edition S, 3., neu bearb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Crayen, C. (2010). Chi-square distributions calculator Version 3 [Computer Software]. Berlin: Freie Universität.
- Dessementet, R. S., Morin, D. & Crocker, A. G. (2014). Exploring the relations between in-service training, prior contacts and teachers' attitudes towards persons with intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61 (1), 16–26.
- Dick, R. van & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarb. Aufl. 2013, S. 43–59). Wiesbaden: Springer.
- Döbrich, P., Plath, I. & Trierscheidt, H. (1998). *Arbeitsplatzuntersuchungen mit Hessischen Schulen*. Zwischenergebnisse 1998. Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 4. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. Online verfügbar: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3098/pdf/MatBild_Bd4_D_A.pdf; letzter Zugriff: 24.03.2015.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T. & Rodríguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 723–739.
- Gebauer, M. M. (2012). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden*. Wiesbaden: Springer.

- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 275–290.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 227–240.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik* (1), 5–25.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805–820.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Berlin: Springer.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik* (3), 83–94.
- Lipowsky, F., Faust, G. & Kastens, C. (2013). *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster: Waxmann.
- Lozman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 2 (22), 150–159.
- McHatton, P. A. & Parker, A. (2013). Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*.
- Olson, J. M. & Stone, J. (2005). The influence of behavior on attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (S. 223–271). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S. & Anand Pant, H. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 193–207.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51–68.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57 (1), 152–171.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft, Bd. 44, S. 28–53). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Spörer, N., Maaz, K., Miriam, V., Schröder-Lenzen, A., Luka, T., Bosse, S. et al. (2015). Wie entwickeln sich Kinder im inklusiven Unterricht? Zur Anlage der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Inklusive Grundschule“. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 18, S. 297–302). Wiesbaden: Springer.

- Subellok, K., Lüke, T. & Ritterfeld, U. (2013). Förderbedingungen von Schülerinnen im Förderschwerpunkt Sprache. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (64), 144–154.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 3–16.
- 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 (2), 157–174.
- Widaman, K. F. & Reise, S. P. (1997). Exploring the measurement invariance of psychological instruments. Applications in the substance use domain. In K. J. Bryant, M. T. Windle & S. G. West (Hrsg.), *The science of prevention. Methodological advances from alcohol and substance abuse research* (1st ed, S. 281–324). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wudy, D.-T. & Jerusalem, M. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (4), 254–267.

Stefanie Bosse

Universität Potsdam

Strukturbereich Bildungswissenschaften

Karl-Liebknecht-Straße 24-25

14476 Potsdam

Stefanie.Bosse@uni-potsdam.de

Erstmalig eingereicht: 26.03.2015

Überarbeitung eingereicht: 26.05.2015

Angenommen: 27.05.2015

Yolanda Bertolaso

Resilienz in Pädagogik und Künstlerischer Tanztherapie

Begriffsklärung und Praxis

Welche Faktoren befähigen einen Menschen, subjektiv schwerwiegende Probleme zu bewältigen? Wie können Resilienz-fördernde Faktoren diagnostiziert und verstärkt werden? Yolanda Bertolaso bietet einen Überblick:

- aktuelle Forschungsergebnisse
- Wurzeln und Muster von Resilienz-faktoren
- pädagogische, psychologische, (künstlerisch-)therapeutische Förderungsmöglichkeiten
- Prävention und praktisch angewandtes Resilienz-Coaching
- Resilienz-zentrierte Tanzpsychologie

348 Seiten, ISBN 978-3-89967-494-1, Preis: 30,- €



PABST SCIENCE PUBLISHERS

Eichengrund 28, D-49525 Lengerich | Tel. ++ 49 (0) 5484-308, Fax ++ 49 (0) 5484-550
 pabst@pabst-publishers.de | www.pabst-publishers.de | www.psychologie-aktuell.com