

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 3, S. 279-288
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Validierung einer deutschen Version der “Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale”

Sauro Civitillo, Linda Juang, Maja Schachner & Moritz Börnert

Universität Potsdam

Zusammenfassung

Die *Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale* (CRCMSES; Siwatu, Putman, Starker-Glass & Lewis, 2015) stellt ein neues Instrument zur Erfassung der Selbstwirksamkeit hinsichtlich kultursensiblen Classroom Managements von Lehrkräften dar. Die vorliegende Studie hat zum Ziel, die eindimensionale Struktur einer für den deutschsprachigen Raum adaptierten Version des CRCMSES mit Hilfe von explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen zu bestätigen. Dazu wurde das Instrument von 504 Lehramtsstudierenden aus zwei Universitäten in Deutschland beantwortet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Adaptation der CRCMSES gut im deutschsprachigen Kontext replizieren lässt. Gleichzeitig zeigt sich im Vergleich zur Einfaktorenstruktur der Originalversion des Fragebogens ein besserer Modellfit einer Zweifaktorenstruktur (Faktor 1: Anpassungen von Unterricht und Beziehungen; Faktor 2: Kooperatives Lernen). Deutlich werden zudem negative Zusammenhänge zwischen den beiden identifizierten Subskalen und empfundenem Stress in Zusammenhang mit kultureller Vielfalt. Die Ergebnisse bestätigen gute psychometrischen Eigenschaften der für den deutschen Kontext adaptierten Version des CRCMSES.

Schlagwörter: Kulturelle Vielfalt, Selbstwirksamkeit, Classroom Management, Culturally Responsive Teaching

Validation of a German version of the “Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale”

Abstract

The *Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale* (CRCMSES; Siwatu, Putman, Starker-Glass, & Lewis, 2015) was developed to assess teacher self-efficacy in using culturally responsive classroom management skills. The present study aims at verifying the dimensional structure of the CRCMSES with exploratory and confirmatory factor analyses in a sample of 504 pre-service teachers in two German universities. Results indicated that the German version of the CRCMSES replicates well in this cultural context, with an overall two-factor structure (I, instructional and relational adaptations; II, cooperative learning arrangements) showing a better fit compared to a one-factor solution of the original scale. Moreover, the two subscales showed the expected negative correlations with a measure of cultural diversity-related stress. These results support the good psychometric properties of the German version of the CRCMSES.

Keywords: cultural diversity, self-efficacy, classroom management, Culturally Responsive Teaching

Die Rolle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften steht zunehmend im Fokus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dabei wird Selbstwirksamkeit als wichtige Eigenschaft von Lehrkräften verstanden, welche in Zusammenhang mit effektivem Lehrerinnen- und Lehrerhandeln im Klassenraum steht (Zee & Koomen, 2016) sowie mit der Fähigkeit, Lernende hinsichtlich Bildungsergebnissen, z.B. akademischem Erfolg und Motivation, zu fördern (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeit berichten zudem eine hohe Berufszufriedenheit (Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003) und sind weniger häufig von Stress und Burnout betroffen (Klassen & Chiu, 2010).

Vor diesem Hintergrund wurden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften in großen internationalen Bildungsvergleichen, unter anderem dem *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) aus dem Jahr 2013 (OECD, 2014), untersucht. Gleichzeitig gibt es nur wenige Forschungsergebnisse bezüglich spezifischer Aspekte von Selbstwirksamkeit, wie z.B. der Fähigkeit, Lernende mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu stärken und zu unterrichten. Das Ziel dieser Studie ist es, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich eines kultursensiblen Unterrichts von Lehrkräften zu untersuchen und die psychometrischen Eigenschaften (Reliabilität und Validität) einer für den deutschsprachigen Raum adaptierten Skala zu untersuchen.

Ausgehend von der sozialkognitiven Lerntheorie Banduras (1997, 2006) werden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Regel als individuelle Wahrnehmungen der eigenen Fähigkeiten verstanden, spezifische Verhaltensweisen zu planen und durchzuführen (O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006). Unterschiedliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können dabei ein Ergebnis unterschiedlicher Lernumgebungen und -herausforderungen sein. Aus diesem Grund wurden Maße entwickelt, die domänenspezifische Aspekte der Selbstwirksam-

keit von Lehrkräften berücksichtigen. Darunter fällt z.B. die Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Peer-Beziehungen (Ryan, Kuusinen & Bedoya-Skoog, 2015), oder mit Motivation der SchülerInnen (Schiefele & Schaffner, 2015). Trotzdem werden domänenspezifische Aspekte von Selbstwirksamkeit nur selten in Forschung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigt (Chesnut & Burley, 2015). In dieser Studie soll ein Maß validiert werden, welches Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften erfasst, die sich speziell auf kultursensibles Classroom Management beziehen.

Kultursensibles Classroom Management

Classroom Management bezeichnet mehr als nur das Aufrechterhalten von Ordnung und Disziplin im Klassenraum (Gay, 2006). Fähigkeiten des Classroom Managements umfassen das Verstehen und Erkennen von Bedürfnissen der Lernenden, das Gestalten und Individualisieren effektiver Instruktionen auf individueller wie auch Gruppenebene und das Entwickeln einer Klassengemeinschaft (Emmer & Stough, 2001). Auch wenn bestehende Arbeiten zum Classroom Management wesentlich dazu beitragen, dass Lehrkräfte ein besseres Verständnis über mögliche Gestaltungen von lernförderlichen Lernumgebungen entwickeln können, existieren zum jetzigen Zeitpunkt nur wenige empirische Arbeiten zur Gestaltung von Lernumgebungen in Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen (Siwatu et al., 2015). In diesem Zusammenhang kann das Konzept des *Culturally Responsive Teaching* (CRT) wichtige Einblicke in mögliche Zugänge zu den Bedürfnissen einer multikulturellen Schülerschaft liefern. CRT ist ein multidimensionales Konstrukt, welches curriculare Inhalte, Lernkontexte, Klassenklima, Unterrichtsmethoden und Leistungserfassung umfasst (Gay, 2010). Im Kontext des CRT ist ein wesentliches Element, die unter-

schiedlichen kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden und multikulturelle Curricula wertzuschätzen (Gay, 2010). CRT ist dabei nicht nur eine Sammlung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden: Vielmehr erfordert es Einstellungen von Lehrkräften, die sich von einer defizitären Perspektive auf Schüler und Schülerinnen und ihrer familiären Hintergründe lösen (Gay, 2015). Kultursensible Lehrkräfte entwickeln eine positive und einfühlsame Beziehung zu Schülerinnen und Schülern (Weinstein, Curran & Tomlinson-Clarke, 2003) und gestalten eine Lernumgebung, in der Diversität wertgeschätzt und Respekt gegenüber unterschiedlichen Kulturen im Klassenraum gefördert wird (Civitillo et al., in press). Aronson und Laughter (2016) zeigten in einer Synthese von CRT Studien, dass kultursensibler Unterricht verschiedene Bildungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflusst.

Siwatu und Kollegen (2015) kombinieren in der *Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale* (CRCMSES) die Erfassung von Selbstwirksamkeit und Fähigkeiten eines kultursensiblen Unterrichts. Die CRCMSES umfasst Items, die sich den Prinzipien des CRT zuordnen lassen, jedoch auch den Empfehlungen Banduras zur Erfassung von Selbstwirksamkeit folgen. Es werden dabei visuelle Analogskalen angeboten, um so die Auswahl von extremen Antwortwerten, welche zu einer ungenauen Bestimmung von hoher Selbstwirksamkeit führen können, zu minimieren (Bandura, 2006). In einer Validierungsstudie berichten Siwatu und Kollegen (2015) eine Einfaktorenstruktur für die CRCMSES, welche 52% der Varianz erklärte. Gleichzeitig berichten die Autoren keine weiteren Validierungsschritte, wie z.B. confirmatorische Faktorenanalysen.

Stress im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt

Geringe Selbstwirksamkeit von Lehrkräften hinsichtlich eines kultursensiblen Classroom

Managements kann negative Auswirkungen haben, wie z.B. erhöhten Stress und Burnout (Klassen & Chiu, 2010). In diesem Sinne konnten Dicke und Kollegen (2014) zeigen, dass Stress von Lehramtsstudierenden eher durch niedrige Selbstwirksamkeit im Classroom Management bedingt ist, als durch andere Belastungen wie z.B. niedrige Leistungen von Schülerinnen und Schülern oder das Unterrichten neuer Themen (Friedman, 2006). Tatar und Horenczyk (2003) skizzieren das spezifische Konzept von Stress im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt. Dies soll darstellen, wie das subjektive Wohlbefinden vom täglichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern einer multikulturellen Lerngruppe negativ beeinflusst werden kann. Vor diesem Hintergrund ist eine negative Beziehung zwischen Stress im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt und Selbstwirksamkeit hinsichtlich eines kultursensiblen Classroom Managements zu erwarten.

Ziele und Hypothesen

Das primäre Ziel dieser Studie ist die Validierung einer Adaptation der CRCMSES für den deutschsprachigen Raum. Dadurch soll die Skala für diesen Kontext zugänglich gemacht werden und die Evaluation von Interventionen bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden im Hinblick auf eine Verbesserung des kultursensiblen Classroom Managements ermöglichen. Zusätzlich soll die externe Validität geprüft werden, da die Skala ursprünglich in den USA entwickelt wurde. Dadurch sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden die Adaptation der Skala und die CRT Perspektive im deutschsprachigen Raum zu etablieren

Wir erwarten, dass sich, ähnlich wie in der Studie von Siwatu und Kollegen (2015), auch in einer vorliegenden Adaptation des CRCMSES eine Einfaktorenstruktur zeigen wird. Ferner erwarten wir Unterstützung für Konstruktvalidität durch die Korrelation der Adaptation des CRCMSES mit einem Maß für Stress im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt.

Methode

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 504 Lehramtsstudierende (76% weiblich, $M = 24.1$ Jahre, $SD = 5.2$) aus zwei Universitäten in unterschiedlichen Regionen ($n = 400$ und $n = 104$) in Deutschland. Die Stichprobe setzt sich aus Lehramtsstudierenden zusammen, die am *Inclusive Teaching Professionalization Panel* (InTePP) teilnahmen. Das InTePP hat zum Ziel, die Entwicklung professioneller Kompetenzen im Lehramtsstudium zu erfassen und findet an zwei verschiedenen Universitätsstandorten in Deutschland statt. Unter 5% der Lehramtsstudierenden haben einen Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil, der außerhalb Deutschlands geboren wurde). Fast alle Studierenden wurden in Deutschland geboren (97%). Die Mehrheit der Studierenden (66%) hat schon einmal Kurse zum Thema Inklusionspädagogik und Multikulturalität besucht, wovon 54% einen Umfang von 5 bis 60 Stunden angaben. Vergleiche der beiden Universitäten, und damit der beiden Stichproben, zeigen keine signifikanten Unterschiede in den Variablen Geschlecht, Migrationshintergrund und bisheriger Erfahrungen mit Inklusionspädagogik und Multikulturalismus. Daher wurden in einem zweiten Schritt alle Studierenden beider Universitäten randomisiert in zwei neue Gruppen eingeteilt ($n = 304$ und $n = 200$). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die beiden Gruppen sich nicht in relevanten Variablen unterscheiden.

Maße

Die Originalversion des CRSCMSES (Siwatu et al., 2015) umfasst 35 Items. In einem ersten Schritt wurden die Items von zwei Experten, darunter ein Muttersprachler, gesichtet. Aufgrund von Überlappungen der Inhalte, Unverständlichkeit der Formulierungen, Überspezifitäten und ökonomischen Gründen, wurden 13 Items ausge-

schlossen. Die verbliebenen 22 Items wurden übersetzt und dem deutschsprachigen Kontext angepasst (z.B. von *“English Language Learners”* zu *“Deutsch-SprachschülerInnen”*). Die Teilnehmenden sollten beurteilen, inwiefern sie sich in der Lage sehen, eine Reihe von Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, welche im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit bezüglich eines kultursensiblen Classroom-Managements stehen. Der Grad des Zutrauens wurde durch eine visuelle Analogskala erfasst, welche zwischen 0 (*überhaupt keine Sicherheit*) und 100 (*uneingeschränkt sicher*) beantwortet werden konnte.

Stress im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt wurde durch eine Adaptation der fünfstufigen *Cultural Diversity-Related Stress Scale* erfasst (Tatar & Horenczyk, 2003; 5 Items, $\alpha = .81$, z.B. *“Täglich mit Schüler/innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu arbeiten, verschafft mir viel Erfüllung.”*; Antwortniveau: 1 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis 5 (*trifft völlig zu*)).

Auswertung

Explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen (EFA; CFA) wurden unter Nutzung von zwei Paketen in dem Programm R durchgeführt (*psych*, Revelle, 2014; *lavaan*, Rosseel, 2012). EFA wurde mit dem Ziel angewandt die unterliegende Dimensionalität der Skala zu bestimmen. Anschließend wurde eine CFA ausgeführt, um zu prüfen ob die Messmodelle für jeden Faktor gut zu den Daten passen. Zur Ermöglichung getrennter konfirmatorischer und explorativer Faktorenanalysen wurde die Stichprobe per Zufall in zwei Teilstichproben ($n = 304$ und $n = 200$) aufgeteilt. Dadurch konnten adäquate Stichprobengrößen für die EFA (mindestens 300 Fälle; Comrey & Lee, 2013) und CFA (minimales Verhältnis von Stichprobe und Item 5:1; Gorsuch, 1983) gewährleistet werden.

Da in der CRSCMSES ordinale Variablen erfasst werden, wurde zur Modellschätzung die Methode der diagonal gewichte-

ten kleinsten Quadrate (WLSMV) gewählt. Beim WLSMV handelt es sich um einen robuste gewichteten kleinste Quadrate Schätzer (Flora & Curran, 2004). Zur Überprüfung der Gesamtmodellpassung wurden mehrere Indizes genutzt. Eine akzeptable Modellpassung liegt dabei vor, wenn: Comparative Fit Index (CFI) > .90, Tucker-Lewis Index (TLI) > .90, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) < .08 (Kline, 1998) und Weighted Root Mean Square Residual (WRMR) < .90 (Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006) sind. Zur Überprüfung der Frage, ob die ursprüngliche Einfaktorenstruktur bzw. eine alternative Faktorenstruktur besser dazu geeignet ist das Messmodell zu beschreiben, wurde die Güte der Modellpassung verglichen sowie ein Wald-Test durchgeführt. Zur Überprüfung der Kriteriumsvalidität der CRCMSES, wurden bivariate Korrelationen zwischen der Skala und empfundenem Stress im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt berechnet.

Ergebnisse

Explorative Faktorenanalyse

Vor Durchführung der Analysen wurde der Datensatz auf fehlende Werte überprüft. Insgesamt fehlten weniger als 1% aller Werte. Die EFA wurde zunächst unter Berücksichtigung aller 22 Items durchgeführt. Das Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Maß der Stichprobeneignung dokumentierte eine angemessene Eignung der Daten für die Durchführung einer EFA (Beavers et al., 2013), sowohl im Hinblick auf das Kriterium (KMO = .92) als auch die KMO-Werte für die Einzelitems (.90). Die Auswertung des Scree-Plots rechtfertigte die Annahme einer Zwei- bzw. Dreifaktorenstruktur. Unter der Annahme korrelierender Faktoren wurden beide Alternativen mit einer obliquen Rotation untersucht. Beide alternativen Faktorenstrukturen zeigen ausreichende Eigenwerte der Faktoren (> 1). Aufgrund statistischer

sowie theoretischer Überlegungen wurde in den abschließenden Analysen ein Zwei-Faktoren-Modell spezifiziert.

Faktorladungen der Items über .40 wurden als akzeptabel eingestuft. Wie von Worthington und Whittaker (2006) vorgeschlagen, wurden Kommunalitäten zwischen den Items untersucht. Vor den beschriebenen Kriterien wurde ein Item (*„Hohe Erwartungen an das Verhalten der Schüler zu stellen, um die Schüler zu ermutigen, gute Leistungen zu erbringen.“*) ausgeschlossen, da eine niedrige Faktorladung (.25) sowie niedrige Kommunalität (< .30) vorlag.

Konfirmatorische Faktorenanalysen

Es wurden zwei konfirmatorische Faktorenanalysen anhand der zweiten Stichprobe ausgeführt ($n = 200$): eine für das Ein-Faktoren-Modell und eine für das Zwei-Faktoren-Modell. In der Konsequenz wurden weitere sechs Items ausgeschlossen, da die Residuen außergewöhnlich hohe Korrelationen mit Residuen anderer Items zeigten (z.B. *„Meine Kenntnisse über den kulturellen Hintergrund der Schüler einzusetzen, um eine kulturell angepasste Lernumgebung zu schaffen.“* und *„Mein Wissen über den kulturellen Hintergrund der Schüler anzuwenden, um eine effektive Lernumgebung zu entwickeln.“*, oder *„Teile des Klassenraums so abzuändern, dass sie mit Aspekten der Heimatkulturen der Schüler zusammenpassen.“* und *„Den Klassenraum so zu gestalten, dass er den kulturellen Hintergrund der Schüler widerspiegelt.“*). Das endgültige Zwei-Faktoren-Modell beinhaltet 15 Items und wird durch einen guten Modellfit bestätigt ($\chi^2(89) = 92.644, p = .375, RMSEA = .014, 90\% CI = [0.000, 0.042]; CFI = .990; TLI = .988; WRMR = .485$). Zudem wird ein besserer Modellfit im Vergleich zur Einfaktorenstruktur der originalen Skala deutlich ($\chi^2(90) = 163.720, p < .001, RMSEA = .064, 90\% CI = [0.048, 0.080]; CFI = .797; TLI = .763; WRMR = .792$). Im Wald-Test konnte gezeigt werden, dass diese Unterschiede als

statistisch signifikant einzuordnen sind ($\chi^2(1) = 71.076, p = < .001$).

Die für den deutschsprachigen Raum adaptierte Version des CRCMSES erfasst zwei Facetten von Selbstwirksamkeit: Faktor 1 ($\alpha = .86$), beinhaltet acht Items und wurde als Anpassung von Instruktionen und Beziehungen bezeichnet, da sich alle Items auf Strategien beziehen, welche das Erkennen der Wichtigkeit von Berücksichti-

gung kultureller Vielfalt und dem Verbessern der Beziehungen mit den Eltern der Lernenden beinhalten. Dieser Faktor erklärt 25 % der Varianz. Faktor 2 ($\alpha = .87$) klärt 22% der Varianz auf und umfasst sieben Items. Er wird in der Folge als Anpassungen zum kooperativen Lernen bezeichnet, da sich alle Items auf die Förderung kooperativen Lernens zwischen den Lernenden beziehen. Die Faktorenmatix der finalen Ver-

Tabelle 1: Konfirmatorische Faktorenanalyse der *Culturally Responsive Classroom Management Self-Efficacy Scale (CRCMSES)*

Faktor/Item	Ladung	
I. Anpassung von Unterricht und Beziehungen		
1. Mit Eltern von Schülern zu kommunizieren, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.	.62	
2. Mein Wissen über den kulturellen Hintergrund der Schüler anzuwenden, um eine effektive Lernumgebung zu entwickeln.	.79	
3. Teile des Klassenraums so abzuändern, dass sie mit Aspekten der Heimatkulturen der Schüler zusammenpassen.	.69	
4. Unterrichtsroutine für Deutsch-Sprachschüler zu gestalten.	.68	
5. Das Unterrichtsverhalten der Schüler aus einer kulturübergreifenden Perspektive zu analysieren.	.75	
6. Eine Lernumgebung zu schaffen, die Respekt vor den Kulturen aller Schüler der Klasse befördert.	.77	
7. Erfolgreichen Unterricht zu entwickeln, der auf meinem Wissen über den familiären Hintergrund der Schüler beruht.	.65	
8. Einen Konflikt aktiv zu minimieren, der auftritt, wenn ein kulturbezogenes Verhalten eines Schülers nicht mit den Schulregeln zu vereinbaren ist.	.57	
II. Kooperatives Lernen		
9. Schüler gegebenenfalls zu ermutigen, bei Schulaufgaben zusammenzuarbeiten.		.47
10. Den Schülern beizubringen, wie man zusammenarbeitet.		.65
11. Den Lehrplan so zu verändern, dass Gruppenarbeit möglich ist.		.60
12. Vorgehensweisen auszuarbeiten, die die Schüler veranlassen für ein gemeinsames Lernziel zusammenzuarbeiten.		.81
13. Unterrichtspläne so zu modifizieren, dass die Schüler während der ganzen Unterrichtszeit bzw. Unterrichtsstunde aktiv beteiligt bleiben.		.70
14. Kritisch abzuschätzen, ob ein bestimmtes Verhalten schlechtes Benehmen auslöst.		.70
15. Die Lernumgebung so zu gestalten, dass sich alle Schüler wie ein geachtetes Mitglied der Lerngemeinschaft fühlen.		.60

Anmerkung: $n = 304$.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik und bivariate Korrelation zwischen den Faktoren der CRCMSES und Stress im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt

Variable	M	SD	1	2	3
1. Faktor 1 (0-100)	65.35	16.48	-		
2. Faktor 2 (0-100)	79.62	12.69	.60***	-	
3. Stress im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt (1-5)	2.29	.75	-.23***	-.19***	-

Anmerkungen: $N = 504$. Faktor 1 = Anpassungen von Unterricht und Beziehungen, Faktor 2 = Kooperatives Lernen.

** $p < .01$. *** $p < .001$.

sion der CRCMSES ist in Tabelle 1 zu finden.

Konstruktvalidierung

Zur Konstruktvalidierung der beiden Subskalen der CRCMSES wurden, unter Nutzung der gesamten Stichprobe, bivariate Korrelation mit dem empfundenen Stress im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt berechnet. Wie erwartet stehen die aggregierten Werte der Subskalen in einem zwar niedrigen, jedoch signifikant negativen Zusammenhang mit Stress durch kulturelle Vielfalt (siehe Tabelle 2).

Diskussion

Vorhergehende Forschung stellt die Bedeutung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für die Schulleistung und die Motivation von Lernenden und für das Engagement der Lehrkräfte selbst dar. Gleichzeitig werden häufig Fragebögen zur Erfassung der Selbstwirksamkeit eingesetzt, welche sich auf allgemeine Aspekte der selbigen beschränken und spezifische Domänen der Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich der Wirksamkeit ihres Handelns außer Acht lassen. In dieser Studie sollte dieses Desiderat adressiert werden. Die Validität und Reliabilität einer adaptierten und für den deutschsprachigen Raum übersetzten Skala zur Erfassung der Selbstwirksamkeit hinsichtlich eines kultursensiblen Classroom

Managements von Lehrkräften, der CRCMSES, sollte überprüft und somit als Instrument zur Erfassung einer solchen spezifischen Selbstwirksamkeit zur Verfügung gestellt werden.

In den Analysen zeigte sich in der EFA und CFA eine Zweifaktorenstruktur des Konzepts der Selbstwirksamkeit hinsichtlich kultursensiblen Classroom Managements. Diese Faktoren umfassen sowohl Anpassungen von Instruktionen und Beziehungen als auch Anpassungen zum kooperativen Lernen. Auch wenn diese beiden Subskalen distinkte Merkmale abbilden, zeigen sich in den Ergebnissen starke statistische Zusammenhänge zwischen diesen Fähigkeiten kultursensiblen Classroom Managements. Die gesamte CRCMSES bzw. die einzelnen Subskalen können eine wichtige Unterstützung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Forschung darstellen und in der vorliegenden adaptierten Form als kurzes und valides Maß eingesetzt werden um die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften bei der Implementierung kultursensiblen Classroom Managements zu erfassen.

In dieser Studie wird deutlich, dass die Studienteilnehmenden weniger Vertrauen in die Implementation von Strategien im Umgang mit individuellen kulturellen Hintergründen zeigten als hinsichtlich der Implementation kooperativen Lernens. Die Lehramtsstudierenden haben dementsprechend eine stärkere Überzeugung in der Lage zu sein, kooperatives Lernen umzusetzen als auf die individuellen kulturellen

Hintergründe einzugehen. Die validierte Form der CRCMSES kann Akteure in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dabei unterstützen, solche Komplexitäten zu erfassen und ermöglicht eine Identifizierung von Domänen, welche weitere Ausbildung, Unterstützung und Förderung benötigen. Dies erscheint von hoher Bedeutung, da Selbstwirksamkeit, wie von Bandura (1997, 2006) beschrieben, ein psychologischer Mechanismus ist, welcher gut gefördert und trainiert werden kann. Individuelle Zweifel an der eigenen Wirksamkeit während der Ausbildung können dabei zudem eine fördernde Wirkung auf Motivation und Lernfortschritt haben (Woolfolk Hoy & Spero, 2005).

Die negativen Zusammenhänge zwischen den Subskalen der CRCMSES und dem empfundenen Stress im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt deuten zudem auf eine mögliche Pufferwirkung von Selbstwirksamkeit hin, welche unerfahrene Lehrkräfte vor einem frühen Ausscheiden aus dem Beruf schützen kann (Friedman, 2006). Eine solche Pufferwirkung von Selbstwirksamkeit stand im Fokus vorheriger Studien mit Lehrkräften (Dicke et al., 2014; Hong, 2012). Für den Bereich der domänenspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen, wie z.B. hinsichtlich kultursensiblen Classroom Managements, konnten jedoch bis zum jetzigen Zeitpunkt nur wenige unterstützende Befunde aufgezeigt werden. Unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse erscheint es von großer Bedeutung, bereits mit Beginn der Lehramtsausbildung eine Umgebung zu schaffen, in welcher Lehrkräfte ein möglichst resilientes Profil entwickeln können (Gay, 2010).

In zukünftigen Forschungsarbeiten wäre es von Interesse, die CRCMSES in Verbindung mit weiteren Maßen zu Kompetenzen von Lehrkräften, insbesondere auch Unterrichtsbeobachtungen, zu bringen. Zudem wäre interessant, ob die Ergebnisse in der CRCMSES in einem Zusammenhang mit persönlichen Überzeugungen und Einstellungen hinsichtlich kultureller Vielfalt im

Bildungswesen stehen (z.B. Multikulturalismus, Egalitarismus, „colourblind“-Ansatz).

Vor dem Hintergrund weltweit wachsender kultureller Vielfalt, ist es unabdingbar zu untersuchen, inwieweit Lehrkräfte, insbesondere zu Beginn ihrer Berufslaufbahn, ihre Fähigkeiten hinsichtlich eines sensitiven Umgangs mit kultureller Vielfalt einschätzen. Psychologische Eigenschaften und Charakteristika von Lehrkräften (z.B. Selbstwirksamkeit), aber auch andere Aspekte, wie z.B. das Schulklima (z.B. Unterstützung durch die Schulverwaltung) spielen eine entscheidende Rolle im Umgang mit kultureller Vielfalt in Schulen.

Literaturverzeichnis

- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A Synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research, 86*, 163-206.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scale. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 18*, 1-13.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.
- Chesnut, S. R. & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review, 15*, 1-16.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L, Van de Vijver, F., Handrick, A & Noack, P. (in press). Towards a better understanding of

- cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Oxford: Psychology Press.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, *106*, 569.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, *36*, 103-112.
- Flora, D. B. & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological methods*, *9*, 466-491.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gay, G. (2006). Connections between classroom management and culturally responsive teaching. In C. M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 343-370), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, *7*, 123-139.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, *18*, 417-440.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 741-756.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- OECD (2014). TALIS 2013 Results. Paris: OECD Publishing.
- O' Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, *41*, 181-206.
- Revelle, W. (2014). Psych: Procedures for personality and psychological research. *Northwestern University, Evanston. R package version, 1-15*.
- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M. & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 147-156.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*, 1-36.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *42*, 159-171.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, *99*, 323-338.
- Siwatu, K. O., Putman, S. M., Starker-Glass, T. V. & Lewis, C. W. (2015). The Culturally Responsive Classroom Management Self-

- Efficacy Scale Development and Initial Validation. *Urban Education*, 440–464.
- Tatar, M. & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397–408.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into Practice*, 42, 269–276.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806–838.
- Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 0034654315626801.

Sauro Civitillo

Inklusionspädagogik

Vielfalt in Bildung und Entwicklung

Karl-Liebnecht Straße 24-25

14476 Potsdam-Golm

sauro.civitillo@uni-potsdam.de

Erstmalig eingereicht: 28.07.2016

Überarbeitung eingereicht: 13.09.2016

Angenommen: 20.09.2016