

Empirische Sonderpädagogik, 2014, Nr. 4, S. 279-299
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht

Stefanie Bosse & Nadine Spörer

Universität Potsdam

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, inwiefern unterschiedliche Facetten der Einstellung und der Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusives Unterrichten reliabel mittels Selbstauskunft erhoben werden können. Hierzu wurden $N = 241$ Lehramtsstudierende einmalig per Fragebogen über ihre Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts sowie zu Effekten und zum Einfluss des Schülerverhaltens auf inklusiven Unterricht befragt. Zudem wurde die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts, den Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie die Zusammenarbeit mit Eltern erfasst. Konfirmatorische Faktorenanalysen ergaben sowohl für die Einstellung als auch für die Einschätzungen zur Selbstwirksamkeit Modelle zweiter Ordnung mit jeweils statistisch bedeutsamen Faktorladungen. Zudem wurden gute Reliabilitätskennwerte erreicht. Darüber hinaus wurden schließlich die persönlichen und unterrichtsbezogenen Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung erfragt. Es ergaben sich positive Zusammenhänge zwischen der Einstellung und den persönlichen Erfahrungen sowie zwischen den Unterrichtserfahrungen und der Selbstwirksamkeit.

Schlüsselwörter: Inklusion, Einstellung, Selbstwirksamkeit, Lehramtsstudierende

Assessment of attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusive education

Abstract

The aim of the present study was to assess attitudes and self-efficacy of pre-service teachers regarding inclusive education. A sample of $N = 241$ pre-service teachers was asked to self-report in a questionnaire about their attitudes towards the arrangement of inclusive education, the effects of inclusive learning settings, and the influence of the students' behavior on teaching and learning in an inclusive setting. Moreover, they were asked to evaluate their self-efficacy with regard to the arrangement of inclusive education, the handling of classroom disruptions and the collaboration with parents. A confirmative factor analysis resulted in a second-order model with three distinctive factors both for attitude as well as for self-efficacy. For all subscales, internal consistency reliabilities were satisfying. Additionally, the participants were asked to report on their personal and instructional experiences with people with a disability. The results indicated a positive relation between attitude and personal experiences, and instructional experiences and self-efficacy.

Key words: Inclusion, attitude, self-efficacy, pre-service teachers

Schulische Bildung wird zunehmend häufiger unter dem Blickwinkel des inklusiven Lernens betrachtet (Blumenthal, Hartke & Koch, 2010; Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). In vielen deutschen Bundesländern werden derzeit inklusive Settings erprobt und wissenschaftlich ausgewertet. Grundsätzlich geht es hierbei um die Ausgestaltung eines gemeinsamen Unterrichts mit einer individualisierenden Binnendifferenzierung (Prenzel, 2013). Darüber hinaus zeigen sich reformierte Konzeptionen auch in der Lehramtsausbildung, um die angehenden Lehrerinnen und Lehrer besser auf ein gemeinsames Lernen aller Kinder unter Berücksichtigung jedweder Verschiedenheit (Ethnie, Gender, Leistung etc.) vorzubereiten. Das Ziel ist es, die Lehramtsstudierenden zu befähigen, inklusiven Unterricht zu gestalten, kompetent mit den besonderen Heterogenitätsanforderungen umzugehen und die Ausgestaltung einer professionellen Handlungsfähigkeit anzubahnen.

Ausgangspunkt für die Überlegungen zu der vorliegenden Studie sind zwei prominente Modelle der Lehr-Lern-Forschung. Zum einen ist es das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2012), das die Facetten der Wirkungsweise von Unterricht darstellt. Die Lehrperson steht in diesem Modell in engem Zusammenhang zum Unterricht (Angebot), der wiederum über die Lernaktivitäten (Nutzung) Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler (Ertrag) erzielt. Die Bedeutung der Lehrperson im Besonderen zeigt sich im Modell von Baumert und Kunter (2006), das sich mit der professionellen Kompetenz von Lehrkräften auseinandersetzt. Das Lehrerhandeln resultiert hier aus vier Kernelementen: Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten. Mittlerweile belegen erste Studien die Annahmen dieses so genannten CO-ACTIV-Modells. Bezüglich der Überzeugungen von Lehrkräften konnten Voss, Kleickmann, Kunter und Hachfeld (2011) zeigen, dass die Lehrerüberzeugungen vermittelt über die Unterrichtsgestaltung bedeutsam für

den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in Mathematik ist. Darüber hinaus besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Höhe der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und ihrer Ausgestaltung von Unterricht sowie zur Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern (Schwarzer & Warner, 2011).

Einstellung und Selbstwirksamkeit

Die klassische Einstellungsforschung geht davon aus, dass sich Einstellungen in kognitive, affektive und konative bzw. verhaltensbasierte Komponenten aufgliedern (Eagly & Chaiken, 1993; Rosenberg & Hovland, 1960). Einstellungen können darüber hinaus als Prädiktoren für das Verhalten gelten (Ajzen & Fishbein, 2000). Ein spezifischer Blick richtet sich sodann auf die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern. Allgemein formuliert sind dies „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 267). In Bezug auf Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern konnten Hartinger, Kleickmann und Hawelka (2006) beispielsweise feststellen, dass es einen Zusammenhang zwischen den Vorstellungen von Lehrkräften zum Lernen und Lehren und der Unterrichtsgestaltung gibt. Die Einstellung von Lehrkräften zum Unterricht und zu Schülerinnen und Schülern haben sich demnach als bedeutsam für die pädagogische Interaktion erwiesen (Felbrich, Schmotz & Kaiser, 2008; Kim, 2011; Staub & Stern, 2002; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux & Bois, 2006).

Insbesondere die Einstellung von Pädagoginnen und Pädagogen zur Inklusion stehen derzeit im Fokus vielfältiger Forschungsarbeiten (Heyl, Janz, Trumpp & Seifried, 2014; Liebbers & Seifert, 2013). Um eben diese zu messen, muss zunächst spezifiziert werden, welche Konzepte hinter dem Konstrukt der inklusiven Einstellung stehen. Es zeigt sich eine große Bandbreite: Sie reicht von *Überzeugungen zum Gelingen des inklusiven Unterrichts* über Einstellungen, die sich auf das *Verhalten der Kinder mit und ohne sonderpä-*

dagogischen Förderbedarf beziehen bis hin zu Einstellungen zu Kindern mit unterschiedlichen Behinderungsarten.

Die Betrachtung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ist darüber hinaus bedeutsam, da diverse Studien den Zusammenhang zwischen mehrheitlich optimistischer Selbstwirksamkeit und der Verwirklichung von Neuerungen und der Bewältigung von Herausforderungen belegen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Kunter und Pohlmann (2009) definieren sie als „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten“ (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269). In Abgrenzung zur allgemeinen Selbstwirksamkeit, die sich auf alle Lebensbereiche bezieht, kann die Höhe der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im schulischen Kontext Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts haben. Bereichsspezifische Selbstwirksamkeit kann sich beispielsweise auf die Art und Weise des Unterrichtens auswirken: So gestalten Lehrerinnen und Lehrer mit einer hohen Selbstwirksamkeit einen anspruchsvolleren und verantwortungsvolleren Unterricht mit einer gleichzeitig hohen Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Auch Edelstein (2002) betont die strategische Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeit für die Gesundheit, Zufriedenheit und die Handlungskompetenz von Lehrkräften. Meijer und Foster (1988) erkennen zudem negative Korrelation zwischen der Selbstwirksamkeit und der Bewertung problematischen Schülerverhaltens, insofern dass höhere Selbstwirksamkeitswerte dazu führen, dass spezifisches Schülerverhalten als weniger problemhaft bewertet wird.

Etablierte Skalen zur Messung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit

Bislang wurden Skalen für mehrere Teilbereiche sowohl der Einstellungen als auch der Selbstwirksamkeit entwickelt (s. Tabelle 1). Ein prominentes Beispiel aus dem angloamerikanischen Raum ist der SACIE-Fragebogen (Sentiments, Attitudes and Concerns about

Inclusive Education), der Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Kindern mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Bedenken bezüglich der inklusiven Beschulung sowie Empfindungen beim Kontakt mit Menschen mit einer Behinderung misst (Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher & Hernández, 2010; Loreman, Sharma, Earle & Forlin, 2007). Dieser Fragebogen wird häufig zusammen mit der TEIP-Skala (Teacher Efficacy for Inclusive Practices) eingesetzt, welche die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts, den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit beinhaltet (Forlin et al., 2010).

In Anlehnung an einen Eltern-Fragebogen zu den inklusiven Einstellungen (Palmer, Borthwick-Duffy & Widaman, 1998) entstand für die Lehrerinnen und Lehrer die TATI-Skala (Teacher Attitude to Inclusion Scale). Die erfragten Bereiche bezogen sich auf die Qualität der schulischen Förderung, die beiderseitigen Vorteile für Kinder mit und ohne Behinderungen und die soziale Akzeptanz und die Selbstakzeptanz (Bryer, Grimbeek, Beamish & Stanley, 2004; Stanley, Grimbeek, Bryer & Beamish, 2003). Der MTAI-Fragebogen (My Thinking About Inclusion) befragt Eltern, Erzieher und Lehrpersonal zu ihren Ansichten bezogen auf die Wirkungen inklusiver Bildung und die Gestaltung des Unterrichtsalltags (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Mittels des ATIES-Fragebogens (Attitude Toward Inclusive Education Scale) wurden Lehrkräfte zur sozialen, physischen, leistungs- sowie verhaltensbezogenen Integrationswirkung befragt (Wilczenski, 1995).

Als bedeutsam hat sich auch der ORM-Fragebogen (Opinions Relative to Mainstreaming Scale) herauskristallisiert. Er umfasst generelle Aussagen zur Inklusion, Items zum Verhalten von Kindern mit einer Behinderung, die Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Unterrichten dieser Kinder, die Führung einer integrativen Klasse sowie Aussagen zur kognitiven und sozialen Entwicklung (Larri-vee & Cook, 1979). Eine Adaption dieses Fragebogens ist der ORI (Opinions Relative to

Tabelle 1: Skalen zur Erhebung von Einstellung zur Inklusion

Autor(en)	Instrument	Subskalen	Itembeispiel	Gütekriterien; N
Antonak & Larrivee, 1995	Opinions Relative to the Integration of Students with Disabilities Scale (ORI)	(1) Benefits of Integration, (2) Integrated Classroom Management, (3) Perceived Ability to Teach Students with Disabilities, (4) Special Versus Integrated General Education	(1) The integration of students with disabilities can be beneficial for students without disabilities. (2) Students with disabilities are likely to create confusion in the general classroom. (3) General-classroom teachers have sufficient training to teach students with disabilities. (4) Students with disabilities can be best served in general classrooms.	N = 376 special and general education professionals 25 Items Split-half-Reliabilität: .82 Cronbachs α : (bezogen auf die Gesamtskala) .88
Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher & Rodriguez Hernández, 2010	Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)	(1) Efficacy to use inclusive instructions, (2) Efficacy in managing behavior, (3) Efficacy in collaboration	(1) I am confident in designing learning tasks so that the individual needs of students with disabilities are accommodated. (2) I am confident in my ability to prevent disruptive behaviour in the classroom before it occurs. (3) I can collaborate with other professionals [e.g. itinerant teachers or speech pathologists] in designing educational plans for students with disabilities.	N = 286 pre-service teachers 18 Items Cronbachs α : (1) .78, (2) .86, (3) .87
Kopp, 2009	Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit	(1) Überzeugung bezüglich des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung, (2) Überzeugung bezüglich struktureller Homogenisierung und Selektion, (3) Überzeugung bezüglich Lernzielgleichheit, (4) Selbstwirksamkeit bezogen auf adaptive Unterrichtsgestaltung, (5) Selbstwirksamkeit bezogen auf die Stiftung eines inklusiven Klassenzimmers,	(1) Unterricht kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Kindern gerecht wird. (2) Wenn Unterricht individualisiert wird, können alle Kinder gemeinsam leben und lernen. (3) Alle Kinder müssen im Unterricht die gleichen Lernziele erreichen. (4) Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann. (5) Ich kann es schaffen, die Klassengemeinschaft so zu beeinflussen, dass sich auch Kinder mit schwersten körperlichen Behinderungen darin angenommen fühlen.	N = 60 Lehramtsstudierende inklusive Überzeugungen (1-3): 24 Items Selbstwirksamkeit (4-7): 25 Items Cronbachs α : (1) .79, (2) .72, (3) .58, (4) .81, (5) .64, (6) .66, (7) .66

Kunz, Luder und Moretti, 2010	Einstellungen zur Integration (EZI)	<p>(6) Selbstwirksamkeit bezogen auf die inklusive Lehrpersonlichkeit, (7) Selbstwirksamkeit bezogen auf erfolgreiches Unterrichten</p> <p>(1) Schulische Förderung und Unterstützung, (2) Soziale Integration</p>	<p>(6) Selbst wenn der Unterricht durch verhaltensauffällige Schüler gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit zu bewahren. (7) Auch wenn ich Unterricht offen und individualisierend gestalte, wird es mir nicht gelingen, Kinder mit problematischem Verhalten über eine längere Zeit hinweg zu konzentrierter Arbeit, die die anderen nicht stört, zu motivieren.</p> <p>(1) Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität der schulischen Förderung verbessert. (2) Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern in ihrer Klasse schlecht behandelt.</p>	<p>N = 672, davon 110 Lehr- und Fachpersonen, 408 Eltern, 154 Studierende 11 Items Cronbachs α: (bezogen auf die Gesamtskala) .85</p>
Larriee & Cook, 1979	Opinions Relative to Mainstreaming Scale (ORM)	<p>(1) General Philosophy of Mainstreaming, (2) Classroom Behavior of Special Needs Children, (3) Perceived Ability to Teach Special Needs Children, (4) Classroom Management of Special Needs Children, (5) Academic and Social Growth of Special Needs Children</p>	<p>Special-needs students will monopolize the teacher's time. Anm.: keine Zuordnung des Beispielitems zu einer Subskala erwähnt</p>	<p>N = 941 regular-classroom teachers 30 Items Split-half-Reliabilität: .92</p>
Loreman, Sharma, Earle & Forlin, 2007; Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher & Rodríguez Hernández, 2010	Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education (SACIE)	<p>(1) Attitudes towards including students with different educational needs, (2) Concerns about inclusive education, (3) Sentiments when interacting with people with disabilities</p>	<p>(1) Students who require communicative technologies [e.g. Braille/signlanguage] should be in regular classes. (2) I am concerned that it will be difficult to give appropriate attention to all students in an inclusive classroom. (3) I tend to make contacts with people with disabilities brief and finish them as quickly as possible.</p>	<p>2007: N = 996 pre-service teachers 19 Items 2010: N = 286 pre-service teachers 15 Items Cronbachs α: (1) .77, (2) .32, (3) .65</p>



Fortsetzung Tabelle 1: Skalen zur Erhebung von Einstellung zur Inklusion

Autor(en)	Instrument	Subskalen	Itembeispiel	Gütekriterien; N
Reicher, 1988, 1990	Einstellung zur Inklusion in der Schule (EIS)	(1) Behinderte als Belastung, (2) Soziale Akzeptanz Behinderter, (3) Realisierungsgrad von Inklusion in der Gesellschaft	Anm.: keine Beispielitems genannt	N = 262 österreichische Lehrkräfte (Lehrer an Schulen aus Integrationsklassen, Volksschullehrer, Lehrer aus allgemeinen und speziellen Sonderschulen) keine Angaben zur Itemzahl Cronbachs α : (1) .59 bzw. .54, (2) .64 bzw. .62, (3) .59
Stanley, Grimbeek, Bryer & Beamish, 2003; Bryer, Grimbeek, Beamish & Stanley, 2004	Teacher Attitude to Inclusion Scale (TATI)	(1) Quality of educational services, (2) Child acceptance and treatment, (3) Mutual benefits of inclusion	It is possible to modify most lessons and materials in a regular classroom to meet the needs of these children [children with cognitive disabilities]. Anm.: keine Zuordnung des Beispielitems zu einer Subskala erwähnt	N = 17 teachers 11 Items keine Angaben zur Reliabilität
Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998	My Thinking About Inclusion Scale (MTAI)	(1) Core perspectives, (2) Expected outcomes, (3) Classroom practices	(1) Students with special needs have the right to be educated in the same classroom as typically developing students. (2) Inclusion is socially advantageous for children with special needs. (3) Children with exceptional needs monopolize teachers' time.	N = 415 parents, 128 childhood practitioners 28 Items Cronbachs α : (1) .80, (2) .85, (3) .64
Wilczenski, 1995	Attitude Toward Inclusive Education Scale (ATIES)	(1) Social integration, (2) Physical integration, (3) Academic integration, (4) Behavioral integration	(1) Students who are shy and withdrawn should be in regular classes. (2) Students who cannot move without help from others should be in regular classes. (3) Students whose academic achievement is 2 or more years below the other students in the grade should be in regular classes. (4) Students who are physically aggressive toward their peers should be in regular classes.	N = 445 regular teachers 16 Items keine Angaben zur Reliabilität

Anmerkung: Die Ordnung der dargestellten Instrumente orientiert sich an der alphabetischen Reihenfolge der Autorennamen.

the Integration of Students with Disabilities Scale). Er enthält Items zu den Vorteilen von Integration, der Führung einer integrativen Klasse, der Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Unterrichten dieser Kinder sowie Aussagen zur Eignung des Lernortes für Kinder mit einer Behinderung (Antonak & Larrivee, 1995).

Aus dem deutschsprachigen Raum entstammen die EZI-Skalen (Einstellungen zur Integration). Sie sind Übersetzungen der TATI-Skalen und enthalten dieselben Subskalen (Kunz, Luder & Moretti, 2010). Reicher (1988, 1990) hat mittels drei Skalen (Behinderte als Belastung, soziale Akzeptanz Behinderter, Realisierungsgrad von Integration in der Gesellschaft) die Einstellungen zur Integration in der Schule (EIS) erhoben und in Verbindung mit der Häufigkeit und Intensität von Kontakten zu Menschen mit einer Behinderung gestellt. Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit sind die Aspekte weiterer Skalen von Kopp (2009). Darin werden Überzeugungen bezüglich des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung, bezüglich struktureller Homogenisierung und Selektion sowie zur Lernzielgleichheit erfragt. Zudem misst der Fragebogen Selbstwirksamkeit bezogen auf die adaptive Unterrichtsgestaltung, die Stiftung eines inklusiven Klassenklimas, die inklusive Lehrerpersönlichkeit sowie auf erfolgreiches Unterrichten (Kopp, 2009). Gebhardt et al. (2011) unterzogen die Strukturen der EIS-, MTAI- und EZI-Skalen einer empirischen Prüfung und konnten die Reliabilitätskennwerte weitestgehend replizieren.

Insgesamt zeigt sich, dass die bislang existierenden Instrumente aus inhaltlich sehr verschiedenen Subskalen bestehen. Dies verdeutlicht die Vielschichtigkeit der theoretischen Konstrukte *inklusive Einstellung* und *Selbstwirksamkeit*. Hinzu kommt, dass sich die zugrunde liegenden Konzeptspezifikationen sowohl auf inklusive als auch integrative Systeme beziehen. Die befragten Zielgruppen waren dabei zumeist Lehrkräfte, aber auch angehende Lehrerinnen und Lehrer (Forlin et al. 2010; Loreman et al., 2007), pädagogisches Personal im Bereich der früh-

kindlichen Entwicklung sowie Eltern (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Die Größen der Stichproben zeigten darüber hinaus eine große Spannbreite von $N = 17$ (Stanley, Grimbeek, Bryer & Beamisch, 2003) bis $N = 996$ (Loreman et al., 2007). Im Hinblick auf die Reliabilität der Skalen berichteten die meisten Autoren von zufriedenstellenden bis guten Kennwerten der inneren Konsistenz (z.B. Cronbachs $\alpha = .85$; Kunz, Luder & Moretti, 2010; Split-half-Reliabilität = .92, Larrivee & Cook, 1979).

Welche Ergebnisse resultieren nun aus dem Einsatz vielfältiger Instrumente zur Messung der Einstellungen? Im Rahmen einer Metaanalyse von 26 ausschließlich englischsprachigen Studien fassten de Boer, Pijl und Minnaert (2011) die Ergebnisse der Untersuchungen zu inklusiven Einstellungen zusammen. In Anlehnung an die drei Komponenten von Einstellungen (Eagly & Chaiken, 1993) verdeutlichten sie in ihrem Studienreview, dass es zwar Messinstrumente für die kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Einstellungsbestandteile gibt, die kognitive Komponente jedoch prädominiert. Das Autorenteam kam zu zwei wesentlichen Erkenntnissen. Zum einen zeigte sich, dass die Lehrkräfte in der Mehrzahl der Studien neutrale und in einigen Studien negative Einstellungen zum inklusiven Unterricht aufwiesen und sich selbst als nicht genügend vorbereitet und sachkundig einschätzten, um Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung zu unterrichten (de Boer et al., 2011). Ein zweites bedeutsames Ergebnis bezog sich auf die Einflussgrößen der inklusiven Einstellungen. Neben den allgemeinen Unterrichtserfahrungen wirkten sich die spezifischen Erfahrungen im inklusiven Unterricht sowie Trainingsmaßnahmen positiv auf die Einstellungen der Lehrkräfte aus. Schließlich hatte auch die Art der Behinderung der zu unterrichtenden Kinder einen Einfluss auf die Ausprägung der Einstellung. Die befragten Lehrpersonen zeigten sich negativer eingestellt gegenüber der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten

und Geistige Entwicklung. Hingegen wurde die Inklusion von Kindern mit körperlichen Behinderungen und sensorischen Beeinträchtigungen weitestgehend positiv gesehen (de Boer et al., 2011, s.a. Gebhardt et al., 2011; Soodak, Podell & Lehman, 1998).

Auch bei den Lehramtsstudierenden belegen die bisherigen Befunde, dass Trainings- und Interventionsmaßnahmen die Einstellung zur Inklusion nachhaltig beeinflussen (Cook, 2002; Forlin & Chambers, 2011; Kim, 2011). Kopp (2009) bestätigt, dass sich sowohl die Einstellung als auch die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden durch Treatments im Sinne der Teilnahme an Lehrveranstaltungen zu integrations- und inklusionsspezifischen Schwerpunkten positiv verändern ließen.

Desiderata, Fragestellung und Hypothesen

Für den deutschsprachigen Raum liegen bislang wenige umfassende und zugleich ökonomische Instrumente zur Messung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden vor. Ein umfangreicher Fragebogen bündelt die Items zur inklusiven Überzeugung bezogen auf einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung sowie Überzeugungen bezogen auf strukturelle Homogenisierung und Selektion in detailliert beschriebene Fallbeispiele ein (Kopp, 2009). Nicht berücksichtigt werden Einstellungen zur Wirksamkeit inklusiven Unterrichts sowie Einstellungen zum Verhalten von Kindern im inklusiven Unterricht. Für beide Aspekte liegen im angloamerikanischen Raum Instrumente vor (z.B. Antonak & Larrivee, 1995).

In Bezug auf die Selbstwirksamkeit existiert eine Skala mit dem Schwerpunkt der adaptiven Unterrichtsgestaltung (Kopp, 2009). Unberücksichtigt bleibt jedoch bislang, wie Lehrkräfte und Lehramtsstudierende ihre Kompetenz bei störendem Unterrichtsverhalten einschätzen und wie die Erwartung bezogen auf die Zusammenarbeit mit Kollegen und mit Eltern ausfällt. Auch

hierfür liegen englische Fragebögen vor, die sich dezidiert diesen Fragenstellungen widmen (Forlin et al., 2010; Loreman et al., 2007).

Ziel der vorliegenden Studie war es daher einen Fragebogen zu entwickeln und zu evaluieren, mit deren Hilfe zugleich facettenreich, zeitökonomisch und reliabel Einstellung und Selbstwirksamkeit zum inklusiven Unterricht erfasst werden können. In unserer Untersuchung wurde zudem erhoben, über welche Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung die Befragten auf persönlicher Ebene und in Unterrichtskontexten verfügen. Folgende Hypothesen resultieren aus den bisherigen Überlegungen: (1) Mit Bezug auf frühere empirische Befunde vor allem internationaler Untersuchungen (Antonak & Larrivee, 1995; Forlin et al., 2010; Kopp, 2009) wurde angenommen, dass sich sowohl die Einstellung als auch die Selbstwirksamkeit einer Person bezogen auf inklusives Unterrichten aus voneinander abgrenzbaren Faktoren konstituieren. Zudem gingen wir davon aus, dass Einstellung und Selbstwirksamkeit positiv sowohl (2) mit den persönlichen Erfahrungen als auch (3) mit den Unterrichtserfahrungen korrelieren. Schließlich wurde explorativ geprüft, ob es Unterschiede in den Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsausprägungen in Abhängigkeit vom Geschlecht und von der Studienphase der Befragten gibt und inwiefern Einstellung und Selbstwirksamkeit zusammenhängen.

Methode

Stichprobe und Design

Im Rahmen der querschnittlich angelegten Studie wurden Daten von Lehramtsstudierenden mittels eines Fragebogens erhoben. Die Bearbeitung des Fragebogens erfolgte in verschiedenen, für Lehramtsstudierende obligatorischen Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2012 sowie im Wintersemester 2012/13 an der Universität Potsdam unter Wahrung der Anonymität der Studierenden.

Die auf diese Weise gewonnene anfallende Stichprobe umfasste $N = 241$ Studierende verschiedener Regelschullehrämter. Der Großteil der Befragten (84.9%) war weiblich. Das durchschnittliche Alter betrug zum Erhebungszeitpunkt 24.23 Jahre ($SD = 3.71$). Die Verteilung der Studierenden bezogen auf Studiengang und Studienphase kann Tabelle 2 entnommen werden.

Variablen

Das Erstellen des Gesamtfragebogens erfolgte in mehreren Schritten. (1) Zunächst wurden bestehende Fragebögen gesichtet und hinsichtlich der erhobenen Konstrukte und der berichteten statistischen Kennwerte analysiert, um Stärken und Einschränkungen der jeweiligen Instrumente zu ermitteln. (2) Daraus erfolgte die Auswahl von Subskalen für die Erfassung der Einstellung zur Inklusion sowie von Subskalen zur Ermittlung der Selbstwirksamkeit. (3) In einem nächsten Schritt wurden die ausgewählten englischsprachigen Fragebögen übersetzt. Dieser mehrstufige Prozess konstituierte sich aus individuellen und teambasierten Übersetzungen. (4) Letztlich wurden die Items in einen formalen Rahmen mit identischem Layout eingebettet. Jede Skala erhielt dabei ein vierstufiges Antwortformat (von 1 = *lehne voll ab* bis 4 = *stimme voll zu*). Nachfolgend werden die Subskalen zur Erfassung der inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit beschrieben.

Einstellung zur Inklusion. Die Erfassung der Einstellung zur Inklusion erfolgte mit insge-

samt 36 Items. Die erste Subskala enthielt zehn Items. Sie entstammten der Skala „Überzeugungen bezüglich des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung“ (z. B. *Unterricht kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Kindern gerecht wird.*) von Kopp (2009). Diese Subskala bezieht sich auf die Gestaltung und die Qualität inklusiven Unterrichts und auf die Frage einer generellen Umsetzbarkeit inklusiver Lerngelegenheiten. Die zweite Subskala war ebenfalls der Untersuchung von Kopp (2009) entnommen, enthielt acht Items und hieß in der Ursprungsuntersuchung „Inklusive Überzeugungen bezüglich struktureller Homogenisierung und Selektion“ (z. B. *Sergej wäre besser in einer Förderschule aufgehoben*). Hierbei wird auf die Geeignetheit inklusiver Lernsettings für spezielle Kinder angespielt. In beiden Skalen bezogen sich einzelne Items auf Fallvignetten, die dem Fragebogen vorangestellt wurden und in denen Klassensituationen geschildert waren, die den Befragungsteilnehmern im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung widerfahren könnten.

Zwei weitere Skalen sind Übersetzungen und Adaptionen der Untersuchung von Antonak und Larivee (1995). Die Subskala zur Einstellung zur Wirksamkeit inklusiven Unterrichts thematisiert Auswirkungen inklusiver Settings auf behinderte und nichtbehinderte Kinder. Sie enthielt acht Items in der Langform (z. B. *Die soziale und emotionale Entwicklung von Schülern mit Behinderungen verläuft vorteilhaft in Förderschulen.*). Die Subskala zum Verhalten von Kindern im inklusiven Unterricht umfasste zehn Items

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken zur Stichprobe

Lehramt	Bachelor	Master	Gesamt
Primarstufe	75	58	133
Sekundarstufe I	25	32	57
Sekundarstufe II	16	0	16
ohne Angabe	25	4	29

Anmerkung: Für $N = 6$ Studierende fehlen die Angaben bezüglich des Lehramtes und der Studienphase.

(z.B. *Es ist wahrscheinlich, dass Schüler mit Behinderungen im inklusiven Unterricht Verhaltensprobleme zeigen.*). Diese Subskala vereint Items zu den Reaktionen von Schülerinnen und Schülern auf den gemeinsamen Unterricht und auf die (geteilte) Aufmerksamkeit der Lehrkraft.

Selbstwirksamkeit. Die Erfassung der Selbstwirksamkeit erfolgte mit insgesamt 28 Items, verteilt auf vier Subskalen. Die erste Subskala zur Selbstwirksamkeit bezogen auf eine adaptive Unterrichtsgestaltung enthält Selbsteinschätzungen zum grundsätzlichen Vermögen einer Lehrkraft, der gestiegenen Heterogenität im inklusiven Unterricht Rechnung tragen zu können (Kopp, 2009). Sie beinhaltet zehn Items (z.B. *Ich kann Unterricht auch im bestehenden System so organisieren, dass sogar hochbegabte Kinder in ihren Stärken gefördert werden können*). Die Grundlage für die anderen Selbstwirksamkeitsskalen bildeten die Studien von Forlin et al. (2010), Loreman, Sharma, Earle und Forlin (2007) sowie Eigenformulierungen. Bei der Subskala Selbstwirksamkeit bezogen auf den Umgang mit störendem Verhalten handelt es sich um Items, die das eigene Kompetenzgefühl infolge von Unruhe im inklusiven Klassenraum thematisieren. Sie beinhaltet vier Items (z. B. *Ich bin in der Lage, einen Schüler zu beruhigen, der stört.*). Die Subskala Selbstwirksamkeit bezogen auf die Zusammenarbeit mit den Eltern umfasst mit acht Items (z. B. *Ich kann jemandem die rechtlichen Grundlagen zur Inklusion erläutern*) Aussagen im Hinblick auf die Einbeziehung der Eltern und die generelle Kommunikation mit ihnen. Bei der Subskala Selbstwirksamkeit bezogen auf die Zusammenarbeit mit den Kollegen geht es in sechs Items um die gemeinsame Arbeit mit anderen Pädagogen sowie weiterem Fachpersonal (z. B. *Ich bin davon überzeugt, dass sich nur in Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften ein inklusiver Unterricht in meiner Klasse realisieren lässt*).

Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung. Am Ende des Fragebogens wurden die Studierenden um sozio-demografische Angaben gebeten und das Ausmaß ihrer Erfahrung mit Menschen mit einer Behinderung im Allgemeinen sowie mit inklusiven Unterrichtsettings gebeten (Forlin et al., 2010). Diese Angaben konnten von 176 Studierenden erhoben werden. Nahezu die Hälfte dieser Studierenden (45%) hatte bereits im Rahmen von Schulpraktika während des Studiums Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung kennengelernt. Ein Viertel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (24%) hatte Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung in Unterrichtssituationen beobachtet. Wesentlich seltener verfügten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über Lehrerfahrungen. Jeweils 6% hatten Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung bereits im Rahmen des Regelunterrichts oder der Nachhilfe unterrichtet. Deutlich weniger als die Hälfte der Teilnehmer besaß persönliche Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung aus der eigenen Familie (23%), der Nachbarschaft (34%), aus der eigenen Schulzeit (26%) oder aus derzeitigen Freizeitaktivitäten (29%).

Statistisches Vorgehen. Ziel der vorliegenden Studie war es, Einstellung und Selbstwirksamkeit zum inklusiven Unterricht möglichst zeitökonomisch und dennoch reliabel zu erfassen. Alle hierfür durchgeführten Analysen erfolgten mit SPSS (22) bzw. Mplus (7.1). Die Auswahl der Items für die anvisierten Kurzskalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (KIESEL, siehe Anhang) erfolgte in mehreren Stufen: Zuerst wurden die aus früheren Arbeiten übernommenen bzw. neu konzipierten Skalen auf ihre innere Konsistenz (Cronbachs α) hin geprüft, um die Vergleichbarkeit der Stichprobe mit früheren Stichproben absichern zu können. Zweitens wurden Items mit mangelnder Trennschärfe und unpräzisen Formulierungen eliminiert. Darüber hinaus wurden die Skalen unter Berücksichtigung des Erhalts des Kriteriums der inneren Konsistenz im Hin-

blick auf inhaltliche Erwägungen auf vier Items je Skala gekürzt. Abschließend wurde die Struktur der Faktoren mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüft. Hierbei wurden drei Modelle miteinander verglichen: ein einfaktorielles Modell bzw. Generalfaktormodell, ein dreifaktorielles Modell ohne korrelierende Faktoren sowie ein Modell zweiter Ordnung.

Im Generalfaktormodell wird davon ausgegangen, dass sämtliche Einstellungsitems und sämtliche Selbstwirksamkeitsitems nur auf jeweils einen Faktor laden und somit nur eine einzige Merkmalsdimension gemessen wird (Geiser, 2010). Im Gegensatz dazu besteht beim dreifaktoriellen Modell die Annahme, dass es abgrenzbare Subdimensionen gibt, nämlich die bestehenden Skalen. Zum Vergleich der beiden Modelle werden die Kennwerte aus den Modellfitstatistiken herangezogen, insbesondere CFI, RSMEA, SRMR und BIC. Für den Fall, dass im dreifaktoriellen Modell trotzdem erkennbar ist, dass ein gemeinsamer Faktor zugrunde liegt, wird das Modell spezifiziert als Faktormodell zweiter Ordnung. Mathematisch gesehen sind diese beiden Modelle identisch, denn sie weisen eine statistische Äquivalenz auf (Geiser, 2010), da die bestehenden Modelle zu den Einstellungen und auch zur Selbstwirksamkeit nur drei Faktoren enthalten. Wären es vier oder mehr Faktoren erster Ordnung, wäre eine empirische Testbarkeit gegeben.

Darüber hinaus wird mittels Regressionsanalysen geprüft, inwiefern Zusammenhänge zwischen sozio-demografischen Merkmalen (Alter, Geschlecht, Studienphase, Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung) und der inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit bestehen. Hierzu wurden die nominalskalierten Variablen Geschlecht und Studienphase dummy-kodiert (1 = weiblich, 2 = männlich bzw. 1 = Bachelor-Phase, 2 = Master-Phase). Außerdem sollen ebenfalls mit Hilfe von Regressionsanalysen untersucht werden, ob es Zusammenhänge zwischen der Einstellung und der Selbstwirksamkeit gibt.

Ergebnisse

Voranalysen

Die Erfahrungen der Teilnehmenden mit Menschen mit einer Behinderung sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext stellen in etlichen Studien Prämissen für die Ausprägungen der inklusiven Einstellung und der Selbstwirksamkeit dar (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Die Lehramtsstudierenden der vorliegenden Untersuchung verfügen ebenfalls über Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung. Eine explorative Faktorenanalyse (Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung) ergab drei Faktoren (Eigenwerte: 1.46, 1.41 und 1.27), die insgesamt 51.71 % der Varianz aufklären und in die weiteren Analysen einfließen. Der erste Faktor fasst Erfahrungen aus dem persönlichen Umfeld zusammen, während die Faktoren zwei und drei auf passive bzw. aktive Unterrichtserfahrungen abzielen (s. Tabelle 3). Für jeden Teilnehmer wurde für jeden der drei Faktoren ein individueller Summenwert gebildet. Je höher ein Wert ausfiel, desto umfangreicher waren die jeweiligen Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung.

Prüfung der Faktorenstruktur der Einstellung und der Selbstwirksamkeit

Die Skalenwerte der Lang- und Kurzformen zur Messung inklusiver Einstellung und für die Selbstwirksamkeit sind den Tabellen 4 und 5 zu entnehmen. Der Wortlaut der Items der Kurzform findet sich im Anhang wieder.

Die Analysen zur inneren Konsistenz der Langformen zeigen zunächst für nahezu alle Skalen gute Reliabilitäten (Cronbachs α zwischen .79 und .83), die zudem vergleichbar zu denen früherer Studien ausfallen. Lediglich für die Skala „Selbstwirksamkeit bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern“ fiel die innere Konsistenz mit $\alpha = .69$ weniger zufriedenstellend aus. Eine Eliminierung von vier weniger trennscharfen Items führte in

diesem Fall zu einer Erhöhung der Reliabilität der Skala ($\alpha = .72$). Unter der Beachtung des Kriteriums der inneren Konsistenz konnten auch die anderen Skalen deutlich in ihrem Umfang reduziert werden. Die Einstellungsskala zur strukturellen Homogenisierung und Selektion (Kopp, 2009) wurde aufgrund eines nicht zufriedenstellenden Modell-Fits entfernt. Wie den Tabellen 4 und 5 zu entnehmen ist, fiel die Reliabilität jeder

Kurzform, bestehend aus jeweils vier Items, zufriedenstellend aus (Cronbachs α zwischen .72 und .79).

Nachfolgend wurde geprüft, welches Modell die zugrunde liegenden Daten am besten repräsentiert. Dazu wurde jeweils getrennt für die Bereiche Einstellung und Selbstwirksamkeit ein einfaktorielles Modell mit einem dreifaktoriellen Modell sowie einem Modell zweiter Ordnung verglichen (s. Tabelle 6).

Tabelle 3: Explorative Faktorenanalyse zu Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit einer Behinderung

Item	Erfahrungen		
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
MmB Nachbarschaft	.68		
MmB Freizeitaktivitäten	.61		
SmB in Schulklasse	.55		
MmB in Familie	.38		
SmB in Schulpraktika		.79	
SmB beobachtet		.75	
SmB Nachhilfeunterricht			.80
SmB selbst unterrichtet			.74
erklärte Varianz in %	18.23	17.62	15.87

Anmerkung: Darstellung rotierter Faktorladungen $> .35$. MmB = Menschen mit einer Behinderung, SmB = Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung.

Tabelle 4: Deskriptive Statistiken und Reliabilitätskennwerte der Skalen zur inklusiven Einstellung

Skalenbezeichnung	N	M	SD	α
Langform				
1) Einstellung zum gemeinsamen Unterricht	10	2.80	.61	.81
2) Einstellung zur Wirksamkeit inklusiven Unterrichts für Kindern mit und ohne Behinderungen	8	3.16	.46	.83
3) Einstellung zum Verhalten von Kindern mit und ohne Behinderungen im inklusiven Unterricht	10	2.82	.50	.81
4) Einstellung zur strukturellen Homogenisierung und Selektion	8	3.11	.41	.73
Kurzform				
1) Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts	4	2.80	.61	.77
2) Einstellung zu Effekten inklusiven Unterrichts	4	3.17	.50	.74
3) Einstellung zum Einfluss des Schülerverhaltens auf inklusiven Unterricht	4	2.75	.56	.74

Anmerkung: N = Anzahl der Items pro Skala.

Bezogen auf die Skalen zur Messung der inklusiven Einstellung zeigt der Vergleich der Kennwerte der drei Modelle, dass das Modell zweiter Ordnung den besten Modell-Fit hat. Darüber hinaus laden alle drei Faktoren erster Ordnung hoch auf dem Faktor zweiter Ordnung. Es kann demnach von einem Generalfaktor für die Einstellung ausgegangen werden. Bezogen auf die Skalen zur Messung der Selbstwirksamkeit zeigt sich ein ähnli-

ches Bild. Auch hier hat das Modell zweiter Ordnung den besten Modell-Fit, sodass die Selbstwirksamkeit ebenfalls über einen Generalfaktor darstellbar ist.

Regressionsanalysen

Bezogen auf die Frage, ob bestimmte soziodemographische Merkmale im Zusammenhang mit der berichteten Einstellung und der

Tabelle 5: Deskriptive Statistiken und Reliabilitätskennwerte der Skalen zur Selbstwirksamkeit

Skalenbezeichnung	N	M	SD	α
Langform				
1) Selbstwirksamkeit bezogen auf die adaptive Unterrichtsgestaltung	10	2.61	.49	.80
2) Selbstwirksamkeit bezogen auf den Umgang mit störendem Verhalten	4	2.82	.48	.79
3) Selbstwirksamkeit bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern	8	3.07	.38	.69
4) Selbstwirksamkeit bezogen auf die Zusammenarbeit mit Kollegen	6	3.51	.40	.73
Kurzform				
1) Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts	4	2.67	.52	.73
2) Selbstwirksamkeit bezogen auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen	4	2.82	.48	.79
3) Selbstwirksamkeit bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern	4	3.07	.38	.72

Anmerkung: N = Anzahl der Items pro Skala.

Tabelle 6: Vergleich der Modelle

	χ^2	Df	p	CFI	RMSEA	SRMR	BIC
Einstellung							
1-Faktor-Modell	112.665	54	< .001	.942	.067	.043	5709.603
3-Faktoren-Modell (unkorrelierte Faktoren)	400.770	54	< .001	.657	.163	.281	5997.708
Modell 2. Ordnung	76.574	51	< .05	.975	.046	.036	5689.966
Selbstwirksamkeit							
1-Faktor-Modell	299.637	54	< .001	.666	.137	.096	5006.751
3-Faktoren-Modell (unkorrelierte Faktoren)	169.593	54	< .001	.843	.094	.155	4876.707
Modell 2. Ordnung	93.735	51	< .001	.942	.059	.055	4681.396

Einschätzung der Selbstwirksamkeit stehen, wurde ermittelt, inwiefern der jeweilige g-Faktor (2. Ordnung) der Einstellung und Selbstwirksamkeit durch die Studienphase (d.h. Bachelor- oder Masterphase), das Geschlecht sowie die individuellen Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit einer Behinderung regressionsanalytisch vorhergesagt werden kann.

Im Hinblick auf die Vorhersage der Einstellung erwies sich die Studienphase als bedeutsamer Prädiktor ($\beta = .140$, $SE = .068$, $p < .05$). Studierende, die sich bereits in der Masterphase ihres Studiums befanden, besaßen eine positivere Einstellung als Studierende in der Bachelorphase. Männer und Frauen unterschieden sich nicht in ihrer Einstellung ($\beta = .026$, $SE = .070$, $p > .05$). Schließlich hatten insbesondere die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden einen bedeutsamen Einfluss auf die Einstellung ($\beta = .275$, $SE = .072$, $p < .001$). Je mehr persönliche Erfahrungen die Teilnehmenden im Umgang mit Menschen mit einer Behinderung in ihrer Biographie sammeln konnten, desto positiver war ihre Einstellung zum inklusiven Unterrichten. Für die Variable aktive Unterrichtserfahrung ergab sich ebenfalls ein positiver Einfluss ($\beta = .147$, $SE = .075$, $p < .05$). Der Einfluss der berichteten passiven Unterrichtserfahrung hingegen war nicht bedeutsam für die Ausprägung der Einstellung ($\beta = .032$, $SE = .075$, $p > .05$).

Bezüglich der Vorhersage der Selbstwirksamkeit erwiesen sich weder die Studienphase ($\beta = .001$, $SE = .084$, $p > .05$) noch das Geschlecht ($\beta = .025$, $SE = .082$, $p > .05$) als bedeutsame Prädiktoren. Für die Variable aktive Unterrichtserfahrung ergab sich erneut ein positiver Einfluss ($\beta = .147$, $SE = .091$, $p = .05$), hingegen war der Einfluss der berichteten passiven Unterrichtserfahrung ($\beta = -.001$, $SE = .092$, $p > .05$) als auch die persönlichen Erfahrungen ($\beta = .120$, $SE = .090$, $p > .05$) im Umgang mit Menschen mit einer Behinderung nicht bedeutsam für die Ausprägung der Selbstwirksamkeit.

Abschließend wurde überprüft, inwiefern die Einstellung und die Selbstwirksamkeit zu-

sammenhängen. Ausgehend von beiden Modellen zweiter Ordnung ergab sich ein positiver Zusammenhang ($\beta = .569$, $SE = .066$, $p < .001$). In Abbildung 1 ist das entsprechende Gesamtmodell dargestellt.

Diskussion

Der Ausblick auf das Unterrichten in inklusiven Settings stellt Lehramtsstudierende vor eine Herausforderung, die mit Blick auf ihre personenbezogenen Hintergrundmerkmale differenzierte Einstellungen und Selbsteinschätzungen auf die benötigte Kompetenz hervorrufen. Die Ziele der vorliegenden Studie waren zum einen die empirisch verlässliche Messung sowohl der Einstellung zur Inklusion als auch der Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten und zum anderen die Darstellung von Zusammenhängen zwischen den selbst berichteten Einstellungs- und Selbstwirksamkeitswerten und den Erfahrungen der Lehramtsstudierenden mit Menschen mit einer Behinderung sowohl auf persönlicher als auch auf professionsbezogener Ebene. Darüber hinaus war die Prüfung von Zusammenhängen zu weiteren personenbezogenen Merkmalen wie Geschlecht und Studienphase der Befragten ein weiteres Ziel der Untersuchung.

Es ergaben sich vier Hauptbefunde. Erstens zeigte sich, dass die Erfassung der Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden über einen Selbstauskunftsfragebogen gelingen kann. Mit dem KIESEL-Instrument werden sowohl Einstellungen zur Gestaltung und zu den Effekten inklusiven Unterrichts sowie zum Einfluss des Schülerverhaltens auf inklusiven Unterricht als auch die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts, auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen und auf die Zusammenarbeit mit Eltern erfasst. Die Vorgehensweise der Erprobung der Skalenlangform bei Lehramtsstudierenden und der anschließenden statistisch gelenkten Verkürzung mit Erhaltung der zufrieden stellenden bis guten Reliabilitätskennwerte sowie

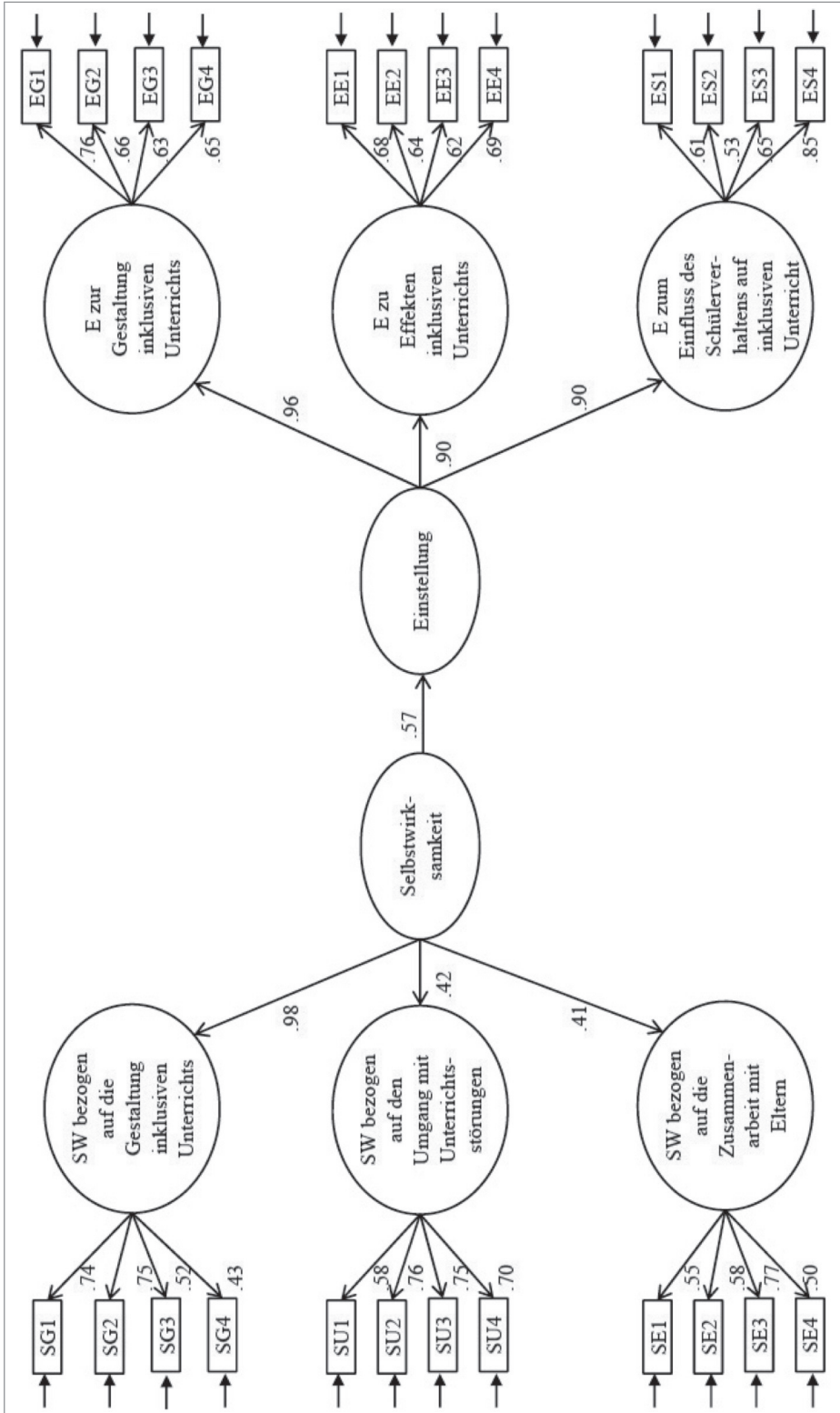


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und inklusiver Einstellung

Anmerkung: SW = Selbstwirksamkeit, E = Einstellung.

der Prüfung der theoretisch angenommenen Faktorenstruktur erzeugte ein empirisch belastbares Messinstrument.

Die angenommenen Modelle zur inklusiven Einstellung und zur Selbstwirksamkeit hielten der Faktorenprüfung stand. In beiden Bereichen ergab sich ein Modell zweiter Ordnung mit statistisch bedeutsamen Faktorladungen. Es zeigt sich deutlich, dass beide Konstrukte einen Generalfaktor haben. Mit jeweils vier Items pro Skala umfasst der KIESEL-Fragebogen 24 Items zur Erfassung der komplexen theoretischen Konstrukte inklusive Einstellung und Selbstwirksamkeit.

Zweitens wurde deutlich, dass die befragten Lehramtsstudierenden der Stichprobe im Mittel neutrale bis hohe Werte sowohl bei der inklusiven Einstellung als auch bei der Selbstwirksamkeit aufwiesen. Dieses Ergebnis steht, zumindest bezogen auf die Einstellung, nur zum Teil im Einklang mit der Metaanalyse von de Boer et al. (2011), die herausfanden, dass die meisten von ihnen analysierten Studien eher von neutralen bzw. negativen Einstellungen der befragten Personen berichteten. Kopp (2009) wiederum schildert ansteigende Einstellungs- und Selbstwirksamkeitswerte der in der Studie teilnehmenden Lehramtsstudierenden über die Zeit.

Drittens bestätigten sich die von uns angenommenen Beziehungen zwischen der Einstellung und den persönlichen Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung. Im Hinblick auf die Erfahrungen, die in unterrichtlichen Settings gewonnen wurden, ergab sich ein deutlicher Vorrang der aktiven Unterrichtserfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung vor den passiven Erfahrungen. Forlin et al. (2010) stellten in ihrer Untersuchung ein Ansteigen der Einstellungswerte mit wachsender Erfahrung und Trainingsmaßnahmen fest. Sie betonten zudem die Bedeutsamkeit des persönlichen Kontaktes mit Menschen mit einer Behinderung sowohl für die Einstellung als auch die Ausprägung der Selbstwirksamkeit (Forlin et al., 2010). Ähnliche Ergebnisse zeigten sich in unserer Untersuchung in Bezug auf die Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrkräf-

te. Darüber hinaus erwies sich die Studienphase als Prädiktor für die Einstellung, insofern als dass Studierende im Master positivere Einstellungswerte hatten als Bachelorstudierende. Vermutlich tragen die didaktischen und fachspezifischen Inhalte des Studiums dazu bei, sich intensiver mit inklusivem Unterricht auseinanderzusetzen, was eine positivere Einstellung zur Folge hat. Bezüglich der Selbstwirksamkeit konnte diese Tendenz nicht bestätigt werden. Das Geschlecht der Studierenden stellte in beiden Fällen keinen bedeutsamen Prädiktor dar. Dieses Ergebnis widerspricht in Bezug auf die Einstellungen der Metaanalyse von de Boer et al. (2011).

Viertens zeigt sich, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Einstellung und der Selbstwirksamkeit gibt. Dieser Befund steht im Einklang mit früheren Forschungsergebnissen (Jordan, Kircaali-Iftar & Diamond, 1993; Weisel & Dror, 2006).

Der vorgenommenen Untersuchung liegen jedoch auch Limitationen zugrunde. Erstens enthalten die Fragebogenitems weitestgehend unspezifische Angaben zu den verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Möglicherweise unterscheiden sich die Ausprägungen, wenn z. B. gezielt nach Kindern mit Seh- oder Hörbeeinträchtigungen oder Schülerinnen und Schülern mit Auffälligkeiten im Verhalten gefragt wird. Die Entscheidung für eine allgemeine Erfassung über mehrere Förderschwerpunkte trägt dem Umstand Rechnung, dass der Einsatz des KIESEL-Instruments ebenfalls unter vielfältigen Rahmenbedingungen möglich sein und wenige Begrenzungen hinsichtlich der spezifischen Profession der gewählten Stichprobe hervorgerufen sollte. Perspektivisch soll der Fragebogen für Lehramtsstudierende verschiedener Fach- und Studienrichtungen, für Lehramtsanwärter sowie für bereits im Dienst stehende Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lehramtszugängen und Ausbildungen Verwendung finden. Möglicherweise erweist sich dann insbesondere bei Lehrkräften, die bereits einige Jahre im Schuldienst tätig sind, die Subskala *Selbstwirksamkeit bezogen auf die Zusammenarbeit mit Kollegen* als reliabel.

Eine zweite Limitation liegt in der Stichprobe selbst. Die befragten Studierenden wurden hauptsächlich aus primarstufenspezifischen Studiengängen rekrutiert. Zukünftig sollen daher auch Befragungen von Studierenden mit den Schwerpunkten Sekundarstufe I und II vorgenommen werden, so dass dann genauere Aussagen über Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen den Gruppen möglich sind. In unserer Untersuchung haben wir zudem ausschließlich zukünftige Regelschullehrkräfte befragt. Eine Erweiterung der Stichprobe um angehende Sonderpädagogen und Regellehrer mit dem Schwerpunkt Inklusion wird angestrebt. Die Teilnehmenden der vorliegenden Untersuchung schätzen sich auf einer Einstellungsskala äußerst positiv ein, so dass hier Deckeneffekte entstehen. Möglicherweise könnte dies bei weiteren Stichproben (z. B. bei im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrern) anders ausfallen.

Drittens gilt es in Bezug auf die Validität des Instrumentes anzumerken, dass der Fragebogen ein Mittel der direkten und in diesem Falle auch eindimensionalen Erfassung von Selbsteinschätzungen ist, da nur die kognitive Einstellungskomponente in den Vordergrund gerückt wurde. Möglicherweise können mehrdimensionale Methoden, die auch die affektiven und verhaltensbasierten Einstellungsdimensionen erfassen, detailliertere Ausführungen ermöglichen (Eagly & Chaiken, 1993; Rosenberg & Hovland, 1960). Darüber hinaus bietet sich für die Erhebung der persönlichen Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung ein spezifischeres Antwortformat an. Bislang konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezogen auf einen Erfahrungsbereich entscheiden zwischen *trifft zu* und *trifft nicht zu*. Dieses Format lässt keine Abstufungen im Hinblick auf die Intensität der gemachten Erfahrungen zu. Eine Likert-Skalierung mit beispielsweise vier Abstufungen wäre auch denkbar ebenso wie offene Antwortformate.

In der vorliegenden Untersuchung hingen inklusive Einstellung und Selbstwirksamkeit markant zusammen. Aufgrund des querschnittlichen Designs der Studie sind jedoch

keine Aussagen zur Wirkrichtung möglich. Eine geplante längsschnittliche Anschlussuntersuchung widmet sich dem Aufzeigen von Zusammenhängen von diesen und weiteren Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrerinnen und Lehrern.

Zusammenfassend zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung, dass die Erfassung der inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit über dezidierte Teilkonstrukte bzw. Subskalen ein empirisch schlüssiges Vorgehen darstellt. Beide Konstrukte werden durch die aktiven Unterrichtserfahrungen mit Kindern, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, beeinflusst. Für die Einstellung zur Inklusion wirkten die persönlichen Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung und auch die Phase des Studiums prädiktiv. Für die Selbstwirksamkeit waren weder die persönlichen Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung, noch die passiven Unterrichtserfahrungen und auch nicht die Studienphase von Bedeutung. Ausgehend von dem eingangs genannten Angebots-Nutzungs-Modell und auch dem COACTIV-Modell wird es zukünftig darauf ankommen, die Einstellung und die Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit der Qualität inklusiven Unterrichts zu betrachten (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006), um langfristig die Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler unterstützen zu können. Ein reliables und ökonomisch einsetzbares Instrument zur Erfassung der inklusiven Einstellung und der Selbstwirksamkeit unterstützt auch die Evaluation von Maßnahmen im schulischen Kontext und bietet Ansatzpunkte für weitere Handlungspläne.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, 11 (1), 1–33.
- Antonak, R. F. & Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions

- Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62 (2), 139–149.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191–211.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Blumenthal, Y., Hartke, B. & Koch, K. (2010). Mecklenburger Längsschnittstudie: Wie effektiv sind Diagnoseförderklassen? *Zeitschrift für Heilpädagogik* (9), 331–341.
- 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.
- 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.
- 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.
- Cook, B. G. (2002). Inclusive Attitudes, Strengths, and Weaknesses of Pre-service General Educators Enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25 (3), 262–277.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In D. Hopf & M. Jerusalem (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl., Bd. 44, S. 13–27). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2008). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare* (S. 297–325). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- 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.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17–32.
- 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. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (Lehrbuch, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 110–126.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerverprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Heyl, V., Tumpa, S., Janz, F. & Seifried, S. (2014). Inklusion beginnt im Kopf?! Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI). In S. Schuppener, M. Hauser, N. Bernhardt & F.

- Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 39–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G. & Diamond, C. P. (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 (1), 45–62.
- Kim, J. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 355–377.
- 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. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, 1. Aufl., S. 261–282). Berlin: Springer.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik* (3), 83–94.
- Larrivee, B. & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a Study of the Variables Affecting Teacher Attitude. *The Journal of Special Education*, 13 (3), 315–324.
- Liebers, K. & Seifert, C. (2013). *Bericht zur Lehrkräftebefragung ERINA. Unveröffentlichter Forschungsbericht*, Leipzig.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1–24.
- Loireman, 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.
- Meijer, C. J. W. & Foster, S. F. (1988). The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. *The Journal of Special Education*, 22 (3), 378–385.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A. & Widaman, K. (1998). Parent perception of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64 (2), 271–282.
- Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe* (Der Grundschulverband e.V., Hrsg.).
- Reicher, H. (1988). *Gemeinsam lernen - gemeinsam leben. Die Einstellung von Eltern und Lehrern zur schulischen Integration behinderter Kinder* (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien
- Reicher, H. (1990). Zur schulischen Integration behinderter Kinder. Eine empirische Untersuchung der Einstellungen von Lehrern/-innen. *Erziehung & Unterricht*, 140 (9), 540–551.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Hrsg.), *Attitude organization and change. an analysis of consistency among attitude components* (Bd. 3, S. 1–14). New Haven: Yale University Press.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67–79.
- 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.
- 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. 496–510). Münster: Waxmann.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *The Journal of Special Education*, 31 (4), 480–497.
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F. & Beamish, W. (2003). Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI

- meets TATI. In B. J. Bartlett, F. K. Bryer & R. Roebuck (Hrsg.), *Re-imagining practice Researching change* (Bd. 3, S. 62–69). Brisbane, Qld: School of Cognition, Language and Special Education, Griffith University.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344–355.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107–124.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P. & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 75–86.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In J. Baumert, W. Blum, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms CO-ACTIV* (S. 235–257). Münster [u.a.]: Waxmann.
- 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.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a Scale to Measure Attitudes toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (2), 291–299.

Anhang

Kurzskalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (KIESEL)

Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts

1. Ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.
2. Wenn Kinder mit einer geistigen Entwicklungsverzögerung eine Regelklasse besuchen, dann leidet die Qualität des Unterrichts für die Kinder ohne Behinderung.
3. Unterricht kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Kindern gerecht wird.
4. Der Leistungsstand kann in Klassen mit behinderten Kindern nicht so hoch gehalten werden wie in Klassen ohne Kinder mit Behinderung.

Einstellung zu Effekten inklusiven Unterrichts

1. Die Inklusion von Schülern mit Behinderungen im Regelunterricht kann gewinnbringend für die Schüler ohne Behinderung sein.
2. Schüler mit Behinderungen können die Entwicklung ihrer Selbstständigkeit in Regelklassen **nicht** verbessern.
3. Schüler mit Behinderungen haben höhere Lernzuwächse, wenn sie in Regelklassen unterrichtet werden.
4. Schüler mit Behinderungen sollten jede Möglichkeit bekommen, am üblichen Klassenleben teilzunehmen.

Einstellung zum Einfluss des Schülerverhaltens auf inklusiven Unterricht

1. Schüler mit Behinderungen bringen voraussichtlich Unruhe in der Regelklasse.
2. Im inklusiven Unterricht wird die Aufmerksamkeit des Lehrers **nicht** ausschließlich auf die Schüler mit Behinderungen gezogen.

3. Der höhere Freiraum in der Regelklasse verursacht zu viel Verwirrung bei den Schülern mit Behinderungen.
4. Die zusätzliche Aufmerksamkeit, die Schüler mit Behinderungen einfordern, fällt zum Nachteil der Schüler ohne Behinderungen aus.
3. Ich kann Familien dabei unterstützen, dass sich ihre Kinder in der Schule gut entwickeln.
4. Ich bin in der Lage, bei einem Interessenkonflikt mit den Eltern eine konstruktive Lösung herbeizuführen.

Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

1. Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.
2. Ich weiß, dass ich ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten kann, dass auch Kinder mit geistigem Förderbedarf aktiv am Unterricht teilnehmen können.
3. Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.
4. Ich kann Unterricht auch im bestehenden System so organisieren, dass sogar hochbegabte Kinder in ihren Stärken gefördert werden können.

Selbstwirksamkeit bezogen auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen

1. Ich bin in der Lage, einen Schüler zu beruhigen, der stört.
2. Ich bin in der Lage, störendem Verhalten im Klassenraum vorzubeugen, bevor es auftritt.
3. Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass störendes Verhalten im Klassenraum gar nicht erst entsteht.
4. Ich kann störendes Verhalten im Klassenraum unterdrücken.

Selbstwirksamkeit bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern

1. Ich schaffe es, dass auch Eltern gern zur Schule kommen.
2. Ich bin mir sicher, dass ich den Eltern genaue Rückmeldungen zu ihren Kindern geben kann.

Stefanie Bosse

Universität Potsdam
 Profildbereich Bildungswissenschaften
 Karl-Liebknecht-Straße 24-25
 14476 Potsdam
 Tel. (0331) 997-2143
 Fax (0331) 997-2540
 Stefanie.Bosse@uni-potsdam.de

Erstmalig eingereicht: 20.01.2014

Überarbeitung eingereicht: 09.04.2014

Angenommen: 26.05.2014