

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 2, S. 140-152
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Der Zusammenhang der Theorie des geplanten Verhaltens mit der selbstberichteten Individualisierungspraxis von Lehrpersonen

Christoph Schüle, Josina Schriek, Kris-Stephen Besa & Karl-Heinz Arnold

Universität Hildesheim

Zusammenfassung

Einstellungen stellen als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen eine wichtige handlungsleitende Determinante des Unterrichtsgeschehens dar. Hierzu wird auf Basis der Theorie des geplanten Verhaltens ein Erwartungs-mal-Wert-theoretisches Einstellungsinstrument faktoriell validiert und der Zusammenhang der inklusiven Einstellung, Normvorstellung und Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung mit der selbstberichteten Individualisierungspraxis von Lehrpersonen betrachtet. Die Ergebnisse einer exploratorischen Faktorenanalyse zeigen in Studie I drei Einstellungsfaktoren, die in Studie II konfirmatorisch bestätigt wurden. Studie III zeigt, dass die selbstberichtete Individualisierungspraxis durch die Normvorstellung und die Intention, sich den Herausforderungen eines inklusiven Unterrichtes anzunehmen, vorhergesagt werden kann. Die Intention mediiert dabei den Zusammenhang der selbstberichteten Individualisierungspraxis mit der Einstellung vollständig und mit der Normvorstellung partiell. Die Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung sagt demgegenüber die selbstberichtete Individualisierungspraxis weder direkt noch indirekt vorher.

Schlüsselwörter: Einstellungen, soziale Norm, Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung, Theorie des geplanten Verhaltens, individualisierter Unterricht

The theory of planned behavior in relation to teachers' self-reported individualized teaching

Abstract

As part of the professional competence the attitudes of general classroom teachers play a key role in regard to their instructional quality. On the basis of the expectation – value theory of planned behavior the factorial structure of an inclusive attitude instrument is validated and the relation between inclusive attitudes, subjective inclusive norms, teachers' self-efficacy and teachers' self-reported individualized teaching is investigated. The results of an exploratory factor analysis in study I suggested three dimensions of attitude, which were confirmed by a confirmatory factor analysis in study II. The results of study III indicate that teachers' self-reported individualized teaching can be predicted by subjective inclusive norms and the intention to meet the challenge to make adaption in the general education classroom setting. The intention thereby completely mediates the relation between teachers' self-reported individualized teaching and inclusive attitudes and it mediates partially the relation between teachers' self-reported individualized teaching and subjective inclusive norms. In contrast to that, teachers' self-efficacy

does not predict the level of teachers' self-reported individualized teaching neither directly nor indirectly.

Keywords: attitudes, social norms, teacher self-efficacy, theory of planned behavior, individualized teaching

Einleitung

Aufgrund ihres handlungsleitenden und -regulierenden Charakters wird immer wieder angenommen, dass die inklusive Einstellung von Lehrpersonen maßgeblich die Implementationsqualität eines inklusiven Bildungssystems beeinflusst (Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Unter dieser Prämisse kann davon ausgegangen werden, dass sich die inklusive Einstellung bereits auch auf der Qualitätsebene eines inklusiven Unterrichtes und damit auf der Handlungsebene von Lehrpersonen widerspiegeln sollte. Insbesondere wird dabei der individualisierten Unterrichtsgestaltung eine zentrale Bedeutung zugesprochen, in deren Zusammenhang Möglichkeiten der inneren Differenzierung von Lehrmethoden, Lerninhalten, -materialien, -zeitkontingenten und -zielniveaus genutzt werden, um einzelne Lernangebote und -bedingungen an die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen (Heymann; 2010; König, Buchholtz, Dohmen, 2015; Lipowsky, 2015), wodurch diese in ihrer Lernentwicklung wirksam gefördert werden können (Lou et al., 1996). Hierbei zeigt sich, dass derartige Maßnahmen in Bezug auf die Motivation, das Selbstkonzept und die Leistungsentwicklung einen größeren Einfluss entfalten, wenn sie von einer formativen Diagnostik begleitet werden, bei der sich trotz der zu erreichenden Mindestkompetenz der Bewertungsmaßstab auf die vergangenen Leistungen eines Schülers bzw. einer Schülerin bezieht (Lipowsky, 2015; Lüdtke, Köller, Marsh & Trautwein, 2005; Maier, 2015; Mischo & Rheinberg, 1995). Insofern stellen sowohl eine binnendifferenzierte Unterrichts- als auch eine individuelle Bezugsnormorientierung auf Seiten der Lehrpersonen zwei lernwirksame Basisdimensionen

einer individualisierten Unterrichtsgestaltung dar (Clausen, 2002; Gruehn, 2000). Inwiefern diese allerdings von der inklusiven Einstellung einer Lehrperson abhängt, ist bislang wenig untersucht (Boer et al., 2011). Auf Basis der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) kann hierzu angenommen werden, dass die Einstellung im Zusammenspiel mit der subjektiv wahrgenommenen Normvorstellung und der Verhaltenskontrolle einen indirekten Einfluss auf ein konkretes Verhalten nimmt, welcher durch die Intention einer Person vermittelt wird, eine bestimmte Handlung auszuführen oder zu unterlassen.

In Anlehnung an Fishbein (1967) setzt sich die Einstellung aus einer kognitiven und evaluativen Komponente zusammen. Während die kognitive Komponente die probabilistische Erwartung einer Person umfasst, mit der eine konkrete Handlung zu bestimmten Konsequenzen und Ergebnissen führt, kennzeichnet die evaluative Komponente die subjektive Bewertung der einzelnen Ergebnisse und Konsequenzen für eine Person. Hierbei ergibt sich die konkrete Einstellung einer Person aus dem summierten Produkt aller salienten Handlungs-Ergebnis-Erwartungen und ihrer jeweils individuellen Bewertung. Demgegenüber bezieht sich die subjektiv wahrgenommene Normvorstellung auf die Überzeugung einer Person, inwieweit diese davon ausgeht, dass relevante Bezugspersonen oder -gruppen die Ausführung eines bestimmten Verhaltens begrüßen oder ablehnen. Die Verhaltenskontrolle bezieht sich darüber hinaus einerseits auf alle zur Verhaltensrealisierung notwendigen Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen (tatsächliche Verhaltenskontrolle) und andererseits auf die damit in Verbindung stehenden fähigkeitsbezogenen Überzeugungen (wahrgenommene Verhaltenskontrolle).

Während hierbei der Einfluss der Einstellung und subjektiv wahrgenommenen Normvorstellung auf ein konkretes Verhalten vollständig durch die Verhaltensintention vermittelt werde, entfaltet sich Ajzen (1985) folgend der Einfluss der Verhaltenskontrolle auf ein Verhalten sowohl direkt als auch indirekt, vermittelt über die Verhaltensintention.

Bisweilen fehlen allerdings Studien, die auf Basis des wechselseitigen Zusammenspiels der einzelnen Komponenten der Theorie des geplanten Verhaltens deren Einfluss auf das individualisierte Lehrerhandeln untersuchen. Diesbezüglich steht nach wie vor in Frage, inwiefern sich die inklusive Einstellung überhaupt auf der Individualisierungsebene des Unterrichtes widerspiegeln. Während Bender, Vail und Scott (1995) hierzu einen positiven Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten berichten, zeigen die Befunde von Schumm und Vaughn (1991) keine derartige Korrelation. Darüber hinaus fehlen Studien zum Einfluss der subjektiv wahrgenommenen Normvorstellung auf die unterrichtliche Individualisierungspraxis und -bereitschaft. Zumindest deuten jedoch die Ergebnisse von Stanovich und Jordan (1998) an, dass sich die inklusive Einstellung einer Schulleiterin bzw. eines Schulleiters als soziale Normvorstellung auf die Lehrerschaft einer Schule übertragen und damit den Individualisierungsgrad des Unterrichtes indirekt beeinflussen kann. In Bezug auf die Verhaltenskontrolle existieren darüber hinaus vereinzelt Studien, die den Einfluss von (adaptiven) Planungs- und Handlungskompetenzen auf Schulleistungen und das individualisierte Unterrichtshandeln zeigen (Anders, Kunter, Brunner, Krauss, & Baumert, 2010; Beck et al., 2008; Baumert & Kunter, 2006; König et al., 2015); allerdings dominieren vornehmlich Untersuchungen das Forschungsfeld, die insbesondere die wahrgenommene Verhaltenskontrolle im Sinne des von Bandura (1977) vorgeschlagenen Konstruktes der individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung operationalisieren und dessen Zusammen-

hang mit der unterrichtlichen Individualisierungspraxis zeigen (Bender, Vail & Scott, 1995; Brownell & Pajares, 1999; Meijer & Foster, 1988).

Fragestellung und Hypothesen

In Anlehnung an das zuvor dargestellte Forschungsdesiderat verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, den Zusammenhang zwischen der inklusiven Einstellung, Normvorstellung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit der selbstberichteten Individualisierungspraxis von Lehrpersonen zu untersuchen. Hierzu wird zunächst auf Basis der theoretischen Annahmen Fishbeins (1967) in zwei Studien die faktorielle Weiterentwicklung und Validierung eines von Greve, Hellmers, Hauenschild, Götz und Schüle (2015) vorgeschlagenen Messinstrumentes zur Erfassung inklusiver Einstellungen untersucht. Im Rahmen einer dritten Studie wird auf Basis der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) angenommen, dass die *selbstberichtete Individualisierungspraxis* des Unterrichtes einer Lehrperson positiv vorhergesagt werden kann durch ...

- *Hypothese (1) ... ihre inklusive Intention*
- *Hypothese (2) ... ihre berufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung*

Hierbei sollte wiederum die *inklusive Intention* von Lehrpersonen positiv vorhergesagt werden können durch...

- *Hypothese (3) ... ihre inklusive Einstellung*
- *Hypothese (4) ... ihre subjektiv wahrgenommene inklusive Normvorstellung*
- *Hypothese (5) ... ihre berufsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugung*

Die *inklusive Intention* sollte zudem den Zusammenhang der *selbstberichteten Individualisierungspraxis mit der inklusiven Einstellung* (Hypothese 6) und *Normvorstellung* (Hypothese 7) vollständig und mit der berufsspezifischen *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* partiell mediieren (Hypothese 8).

Analyse der dimensionalen Skalenstruktur (Studie 1)

Das Hauptziel von Studie 1 bestand darin, die faktorielle Struktur eines von Greve und Kollegen (2015) vorgeschlagenen Messinstrumentes zur Erfassung inklusiver Einstellungen von Lehrpersonen explorativ zu untersuchen. Die bisherigen Analysen dieser Skala beschränkten sich vorrangig auf die Passung und deskriptive Item- sowie Itempaarlingsanalyse, wobei sich mit $\alpha = .76$ eine gute interne Konsistenz der eindimensionalen Summation zeigte. Das Zusammenhangsmuster zwischen den Itempaarlingen ließ allerdings in der zuvor erwähnten Studie nicht auf eine substantielle Eindimensionalität der Skala schließen, weshalb dessen faktorielle Gestalt in einer Folgestudie mit einer größeren Stichprobe untersucht werden sollte.

Untersuchungsinstrument

In Anlehnung an die Erwartungs-mal-Wert-Theorie der Einstellung operationalisiert die von Greve und Kollegen (2015) vorgestellte Skala die Bewertung der Konsequenzen der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen in den gewöhnlichen Regelschulunterricht. Hierzu wurden insgesamt 18 multiplikativ verknüpfte Itempaarlinge gebildet, die sich einerseits auf die kognitive (*Wenn Kinder mit Beeinträchtigungen zu einer Regelklasse gehören, ist es schwer die Ordnung aufrecht zu erhalten.*) und andererseits auf die evaluative Komponente (*Als Lehrer ist mir wichtig, die Ordnung in der Klasse aufrecht zu erhalten.*) einer Einstellung beziehen (Greve et al., 2015). Die Befragten können hierbei die einzelnen Aussagen auf einer fünfstufigen Antwortskala mit den Polen (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (5) *trifft voll zu* bewerten.

Stichprobe

In Studie 1 wurde die Skala insgesamt $N = 216$ Lehramtsstudierenden im Rahmen der Masterseminare ihres Teilstudiengangs Pädagogik zur Beantwortung vorgelegt. 88.5% der befragten Studierenden waren weiblichen, 11.5% männlichen Geschlechts. Das durchschnittliche Alter der Befragten lag bei $M = 25.1$ ($SD = 2.60$; $Min = 22$; $Max = 37$) Jahren. Die mittlere Note der Hochschulzugangsberechtigung schwankte um den Mittelwert $M = 2.4$ ($SD = .43$) von $Min = 1.1$ bis $Max = 3.3$. Ein Großteil der Studierenden strebte nach der Beendigung ihres Studiums eine Tätigkeit an der Grund- (34.7%), gefolgt von der Real- (25.1%) und Gesamtschule (18.6%) an. 9.5% der Studierenden konnten sich zudem eine zukünftige Tätigkeit an einer Hauptschule vorstellen. Die Mehrzahl war hierbei in den Unterrichtsfächern Deutsch (22.4%), Mathematik (21.0%), Kunst (8.1%) und Englisch (7.6%) immatrikuliert.

Ergebnisse

Zur Untersuchung der faktoriellen Struktur wurde mittels *Mplus 7.3* eine exploratorische Faktorenanalyse durchgeführt. Da Ajzen (1985) folgend angenommen wurde, dass die einzelnen Einstellungsfaktoren nicht unabhängig voneinander zu betrachten seien, wurde das oblique Rotationsverfahren GEOMIN genutzt.

Sowohl der Eigenwertverlauf der unrotierten Anfangslösung (5.31; 2.30; 1.46 1.00; .97; .92; .78; .73) als auch der Scree-Plot verweisen auf eine drei-faktorielle Struktur. Die drei Faktoren klären hierbei 50.3% der Gesamtvarianz auf. Tabelle 1 zeigt diesbezüglich die Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die signifikanten Faktorladungen und Kommunalitäten der einzelnen Itempaarlinge einschließlich der Cronbachs α -Werte für die drei Skalen basierend auf den einfach ladenden Itempaarlingen.

Tabelle 1: Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse

	M	SD	r_{it} (SE)			h^2
			f_1	f_2	f_3	
ein1	11.74	4.82	.21 (.09)		.39 (.09)	.21
ein2	12.39	5.57	.29 (.10)		.30 (.10)	.18
ein3	20.96	4.95		.75 (.07)		.56
ein4	10.13	4.55			.44 (.09)	.24
ein5	17.25	5.53	.71 (.06)			.50
ein6	14.55	4.76	.69 (.08)			.47
ein7	12.97	5.58	.30 (.10)		.48 (.10)	.32
ein8	11.93	5.24	.31 (.10)	-.19 (.09)	.39 (.10)	.28
ein9	21.59	4.30		.67 (.07)		.47
ein10	18.09	5.92	-.30 (.09)	.56 (.07)		.41
ein11	19.34	5.42		.69 (.09)	.34 (.09)	.60
ein12	11.5	5.78	.55 (.09)			.31
ein13	15.62	5.81	.71 (.07)			.52
ein14	11.37	5.93	.37 (.09)		.37 (.09)	.27
ein15	11.33	5.05			.41 (.10)	.19
ein16	13.48	5.04			.82 (.07)	.68
ein17	11.72	4.88			.65 (.09)	.43
ein18	18.86	5.63		.58 (.07)		.35
α			.77	.65	.67	

Anmerkungen: M = Mittelwert. SD = Standardabweichung. r_{it} = Faktorladung. SE = Standardfehler. h^2 = Kommunalität. α = Cronbachs Alpha f_1 = generelle Einstellung zum gemeinsamen Unterricht. f_2 = Einstellung zu sozialen Lernzielen im Unterricht. f_3 = Einstellung zur veränderten Klassenführung.

Der erste Faktor thematisiert inhaltlich die Bewertung, inwiefern ein Kind mit besonderen Förderbedarfen in einer Regelschule am besten gefördert werden kann (Das Kind mit Beeinträchtigung wird entsprechend seiner Fähigkeiten und Lernmöglichkeiten in der Kleinklasse oder Förderschule am besten gefördert multipliziert mit Die bestmögliche Förderung von Schülern ist mir wichtig). Dieser Faktor wird im Folgenden als generelle Einstellung zum gemeinsamen Unterricht bezeichnet. Der zweite Faktor beinhaltet diejenigen Itempaarlinge, die zum Ausdruck bringen, inwiefern ein inklusives Schulsetting für alle

Schülerinnen und Schüler zu einer Förderung ihrer sozialen Kompetenz beitragen kann (Durch die Anwesenheit von Kindern mit Beeinträchtigung lernen sogenannte normale Schüler individuelle Unterschiede zwischen den Menschen besser zu akzeptieren multipliziert mit Dass Schüler individuelle Unterschiede zwischen Menschen akzeptieren, möchte ich als Lehrer unterstützen). Insofern wird dieser Faktor als Einstellung zu sozialen Lernzielen im Unterricht benannt. Der dritte Faktor vereint darüber hinaus all jene Itempaarlinge, die beinhalten, inwiefern Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen die Ord-

nung sowie Kommunikation in der Klasse beeinträchtigen und Verhaltensauffälligkeiten auf Seiten der anderen Schülerinnen und Schüler begünstigen (*Die Anwesenheit von verhaltensauffälligen Kindern begünstigt soziale Probleme in der Klasse* multipliziert mit *Mir ist wichtig, dass es keine sozialen Probleme in der Klasse gibt*). Dementsprechend wird dieser Faktor als *Einstellung zur veränderten Klassenführung* bezeichnet.

Konfirmatorische Prüfung der Skalenstruktur (Studie 2)

Im Rahmen von Studie 2 wurden all jene Itempaarlinge entfernt, die auf den einzelnen Faktoren in Studie 1 signifikante Mehrfachladungen aufwiesen, und geprüft, inwiefern die in Studie 1 ermittelte Faktorenstruktur konfirmatorisch auf Basis der einfach-ladenden Itempaarlinge bestätigt werden kann.

Stichprobe

Insgesamt wurden 15 Lehrpersonen des beruflichen sowie privaten Umfeldes der Autoren angesprochen und gebeten, die Kurzversion der Skala einschließlich einiger so-

ziodemografischer Variablen auszufüllen und den Fragebogen an weitere Kolleginnen und Kollegen zu verteilen. Von den insgesamt 250 ausgegebenen Fragebögen konnte ein Rücklauf von $N = 98$ vollständig beantworteten verzeichnet werden (39.6%). Das durchschnittliche Alter der Lehrpersonen betrug $M = 42.6$ Jahre ($SD = 11.86$ Jahre; $Min = 26$; $Max = 64$). 76.5% der Befragten waren weiblichen, 23.5% männlichen Geschlechts. Die Mehrzahl unterrichtete an einer Real- (25.2%), gefolgt von der Grund- (23.4%) und Gesamtschule (23.4%). 10.8% der befragten Lehrpersonen waren zudem an einem Gymnasium tätig; weitere 8.1% an einer Hauptschule. Die mittlere Berufserfahrung betrug zum Befragungszeitpunkt $M = 12.5$ ($SD = 10.87$; $Min = 1$; $Max = 40$) Jahre.

Ergebnisse

Für die faktorielle Validierung des Fragebogens wurde mittels *Mplus 7.3* eine konfirmatorische Faktorenanalyse spezifiziert. Die aus den Ergebnissen von Studie 1 resultierenden elf Itempaarlinge wurden dabei als Indikatoren ihrer jeweils korrespondierenden Faktoren gesetzt. Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurde der robuste Maximum-Likelihood-Schätzer genutzt.

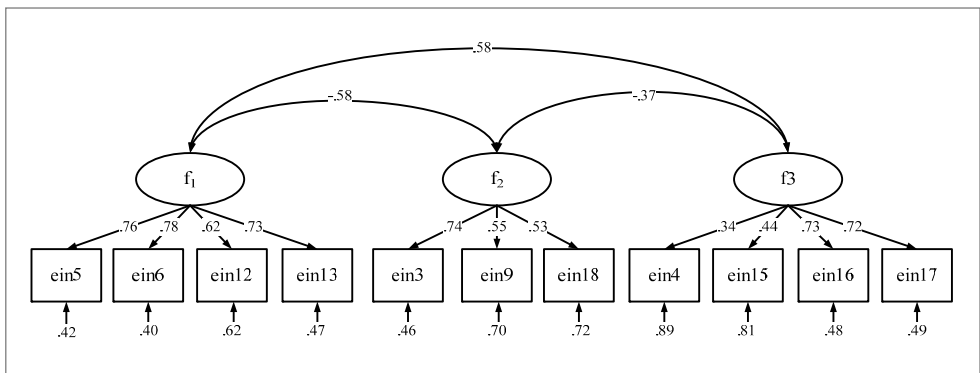


Abbildung 1: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die Einstellungsskala

Anmerkungen: f_1 = generelle Einstellung zum gemeinsamen Unterricht ($M = 16.25$; $SD = 4.81$). f_2 = Einstellung zu sozialen Lernzielen im Unterricht ($M = 18.97$; $SD = 3.95$). f_3 = Einstellung zur veränderten Klassenführung ($M = 13.74$; $SD = 4.21$).

Die Ergebnisse bestätigen die in Studie 1 postulierte Skalenstruktur ($\chi^2 = 40.23$; $df = 41$; $p = n.s.$; $CFI = 1.00$; $RMSEA = .00$). Der Vergleich des Drei-Faktoren-Modells mit einem restriktiveren Ein-Faktor-Modell ($\chi^2 = 79.08$; $df = 44$; $p < .01$; $CFI = .83$; $RMSEA = .09$) zeigt im χ^2 -Differenzentest ($\Delta\chi^2 = 40.86$; $\Delta df = 3$; $p < .01$) eine deutlich bessere Passung der angenommenen drei-faktoriellen Modellierung. Abbildung 1 zeigt hierzu die einzelnen Faktorladungen und Interkorrelationen zwischen den Faktoren.

Die Reliabilitätsanalyse weist darüber hinaus für alle Skalen mäßige bis hinreichend gute Cronbachs α -Werte auf (*generelle Einstellung zum gemeinsamen Unterricht*: $\alpha = .81$; *Einstellung zu sozialen Lernzielen im Unterricht*: $\alpha = .60$; *Einstellung zur veränderten Klassenführung*: $\alpha = .64$).

Hypothesenprüfung (Studie 3)

Im Rahmen von Studie 3 erfolgte die konkrete Überprüfung der in Abschnitt 2 formulierten Hypothesen.

Erhebungsinstrumente

Zur Operationalisierung der *inklusiven Einstellung* wurde die in Studie 1 und 2 entwickelte Kurzskala eingesetzt.

Das Konstrukt der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle wurde mittels der eindimensionalen Skala zur *individuellen Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung* (Schmitz & Schwarzer, 2000) erhoben. Diese erfasst auf Basis von zehn Items die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrpersonen hinsichtlich unterschiedlicher Anforderungsbereiche ihrer beruflichen Tätigkeit (z.B. *Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln*). Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern stand hierzu ein vierstufiges Antwortformat mit den Polen (1) *stimmt nicht* bis (4) *stimmt genau* zur Verfügung.

Für die Operationalisierung der *sozialen Norm* wurden die von Kopp (2009) vorgeschlagenen Anforderungsbereiche der *adaptiven Unterrichtsgestaltung* (10 Items; z.B. ... *Sie auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten*), der *Stiftung eines inklusiven Klassenklimas* (5 Items; z.B. ... *Sie Ihre Klassengemeinschaft so beeinflussen, dass sich auch Kinder mit besonderem Förderbedarf darin angenommen fühlen*) und der *inklusiven Lehrerpersönlichkeit* (5 Items; z.B. ... *Sie auch jene Schüler als Person annehmen und schätzen, die Ihnen im Unterricht durch Störungen Probleme bereiten*) durch die Anpassung der Instruktion (*Die Erwartung anderer bestimmt vielfach das Leben und Lernen in der Schule. Bitte geben Sie im Folgenden auf einer Skala von (1) sehr unwahrscheinlich bis (6) sehr wahrscheinlich an, inwieweit Ihre Arbeitskollegen, Vorgesetzten bzw. die Eltern Ihrer Schüler von Ihnen erwarten, dass...*) sowie durch die Streichung der fähigkeitsbezogenen Attribute im Itemstamm an den Kontext der subjektiv wahrgenommenen Normvorstellung adaptiert. Auf die entsprechende Adaptation der Skala *erfolgreiches Unterrichten* wurde verzichtet, da davon ausgegangen wurde, dass deren inhaltliche Substanz bereits hinreichend gut durch die drei anderen Faktoren abgedeckt wurde. Die Ergebnisse einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ($\chi^2 = 358.520$; $df = 167$; $p < .01$; $CFI = .978$; $RMSEA = 0.086$) bestätigen die theoretisch postulierte Skalenstruktur.

Für die Operationalisierung der *Intention* wurden die von Hellmich und Görel (2014) erarbeiteten sieben Items (z. B. *Ich habe kein Interesse daran, mich mit besonderen inklusionsspezifischen Unterrichtsmethoden oder Materialien zu befassen*) zur Erfassung der Motivation von Lehrerinnen und Lehrern, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen und Herausforderungen in ihrem Unterricht zu beschäftigen, genutzt. Den Befragten stand hierbei ein fünfstufiges Antwortformat von (1) *trifft*

überhaupt nicht zu bis (5) trifft voll zu zur Verfügung.

Die *selbstberichtete Individualisierungspraxis* des Unterrichts wurde durch die von Clausen (2002) vorgestellten Items zu den Unterrichtsaspekten *Individualisierung* (6 Items; z.B. *Bei der Stillarbeit variere ich die Aufgabenstellungen, um Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden*) und *individuelle Bezugsnormorientierung* (5 Items; z.B. *Wenn sich ein schwächerer Schüler im Mündlichen verbessert, gebe ich ihm eine gute Note, auch wenn die Qualität seiner/ihrer Beiträge noch unter dem Durchschnitt liegt*) erfasst. Auf Basis eines geschlossenen Individualisierungsverständnisses (Heymann, 2010) operationalisieren diese das Ausmaß, in dem eine Lehrperson einerseits binnendifferenzierte Unterrichtsmaßnahmen der Aufgabenstellungen und Rückmeldungen (Individualisierung) und andererseits intraindividuelle Bezugsmaßstäbe für die Leistungs- und Lernentwicklungsbewertung ihrer Schülerinnen und Schüler nutzt (*individuelle Bezugsnormorientierung*). Die Items wurden dabei in ihrer fachunspezifischen Formulierung übernommen, die Befragten jedoch per Instruktion gebeten, diese auf ihren eigenen Unterricht zu beziehen. Zur Einschätzung stand ihnen hierbei eine vierstufige Antwortskala von (1) *trifft nicht zu* bis (4) *trifft zu* zur Verfügung.

Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen eines Seminars zum forschenden Lernen im Lehramtsstudium, welches sich dem Thema der inklusiven Schule unter einer einstellungsbezogenen Perspektive näherte. Durch die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden insgesamt 450 Fragebögen an Lehrpersonen der Region Hannover-Braunschweig-Hildesheim verteilt, in der mit Beginn des Schuljahres 2013/14 eine inklusive Beschulung verbindlich eingeführt wurde. Hierbei erhalten die Eltern von Sekundarschulkindern mit einem festgestell-

ten sonderpädagogischen Förderbedarf ein Wahlrecht, ob ihr Kind eine allgemeine oder eine Förderschule besuchen soll. Im Grundschulbereich bezieht sich dieses Wahlrecht jedoch ausschließlich auf den Förderschwerpunkt Lernen, in dessen Zusammenhang für alle anderen Förderschwerpunkte bis 2024 Schwerpunkt-Grundschulen vorgehalten werden. Als Einschlusskriterium in die Studie sollten dabei nur diejenigen Lehrpersonen den Fragebogen beantworten, die im laufenden Schuljahr 2014/15 ein Kind mit besonderen Förderbedarfen unterrichtet haben. Insgesamt konnte unter dieser Voraussetzung ein Rücklauf von 154 Fragebögen verzeichnet werden (34.2%), wobei 36.9% der befragten Lehrpersonen an einer Grund-, 33.1% an einer Real-, 24.9% an einer Gesamt- und 5.1% an einer Hauptschule unterrichteten. 24.7% der Befragten waren männlichen, 75.3% weiblichen Geschlechts, mit einem Durchschnittsalter von $M = 41.6$ ($SD = 12.90$; $Min = 24$; $Max = 65$) Jahren. Im Mittel gaben die Lehrpersonen eine Berufserfahrung von $M = 15.2$ ($SD = 14.81$; $Min = 0$; $Max = 42$) Jahren an.

Ergebnisse

Zur Überprüfung der in Abschnitt 2 formulierten Hypothesen wurde mittels *Mplus 7.3* ein latentes Strukturgleichungsmodell spezifiziert. Im Rahmen der Messmodellierung wurden hierzu die eindimensionalen Skalen der *individuellen Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung* und der *inkluisiven Intention* in jeweils zwei Itemparcel entsprechend der Reihenfolge ihrer Items aufgeteilt (Little, Rhemtulla, Gibson & Schoemann, 2013) und die Skalen des inklusiven Einstellungs- und Normfragebogens sowie der *Individualisierung* und *sozialen Bezugsnorm* als Indikatoren eines jeweiligen Faktors zweiter Ordnung modelliert, der die *inklusive Einstellung*, *Norm* und *selbstberichtete Individualisierungspraxis* abbildet. Tabelle 2 zeigt hierzu die Mittelwerte, Standardabweichung und Cronbachs- α -Werte der ma-

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichung und interne Konsistenzen der manifesten Indikatoren sowie Varianzen (Hauptdiagonale) und Korrelationen zwischen den latenten Variablen

latente Variablen	manifeste Indikatoren	N	M	SD	α	latente Korrelationen				
						(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) ein	f_1	150	14.93	3.96	.72	8.30**				
	f_2	152	19.08	3.97	.63					
	f_3	150	13.85	4.33	.69					
(2) LS		154	2.99	.36	.72	.51**	.08**			
(3) Norm	ada	154	4.90	.87	.92	.03 ^{n.s.}	.26**	.72**		
	ink	154	4.82	.81	.73					
	per	154	4.98	.78	.85					
(4) Int		150	4.14	.8	.90	.59**	.38**	.52**	.37**	
(5) Ind	diff	151	2.95	.53	.69	.42**	.44**	.59**	.74**	.16**
	id	151	3.01	.58	.76					

Anmerkungen. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung. α = Cronbachs Alpha. ** $p < .01$. * $p < .05$. ^{n.s.} = nicht signifikant. ein = Einstellung. f_1 = generelle Einstellung zum gemeinsamen Unterricht (für die latente Modellierung umkodiert). f_2 = Einstellung zu sozialen Lernzielen im Unterricht. f_3 = Einstellung zur veränderten Klassenführung (für die latente Modellierung umkodiert). norm = soziale Norm. ada = wahrgenommene soziale Norm einer adaptiven Unterrichtsgestaltung. ink = wahrgenommene soziale Norm der Stiftung eines inklusiven Klassenklimas. per = wahrgenommene soziale Norm der inklusiven Lehrerpersönlichkeit.

nifesten Skalen sowie die Interkorrelationen und Varianzen der latenten Faktoren zweiter Ordnung. Fehlende Werte wurden mittels der Full-Information-Maximum-Likelihood-Methode berücksichtigt.

Auf Basis der zuvor dargestellten Messmodellierung wurden drei ineinander geschachtelte Strukturmodelle spezifiziert und mittels des χ^2 -Differenzentestes gegenübergestellt. Im Modell I ($\chi^2 = 190.08$; $df = 50$; $p < .01$; CFI = .83; RMSEA = .14) wurden zunächst nur die direkten Effekte der miteinander unkorreliert spezifizierten *inklusive Einstellung*, *Norm*, *Lehrer selbstwirksamkeitsüberzeugung* und *inklusive Intention* auf die *selbstberichtete Individualisierungspraxis* modelliert. In einem weniger restriktiven Modell II ($\chi^2 = 103.61$; $df = 47$; $p < .01$; CFI = .93; RMSEA = .09) wurde zusätzlich zu Modell I jeweils ein Pfad von der *inklusive Einstellung*, *Norm* und *Lehrer selbstwirksamkeitsüberzeugung* auf die *inklusive Intention* spezifiziert. Im Rahmen von Modell III ($\chi^2 = 78.57$; $df = 44$; $p < .01$; CFI = .96;

RMSEA = .07) wurden nachfolgend die Korrelationen zwischen der *inklusive Einstellung*, *Norm* und *Lehrer selbstwirksamkeitsüberzeugung* freigesetzt. Die Ergebnisse des χ^2 -Differenzentestes zeigen, dass das restriktivere Modell I eine signifikant schlechtere Passung aufweist als Modell II ($\Delta\chi^2 = 86.46$; $\Delta df = 3$; $p < .01$), welches eine bedeutsam schlechtere Modellgüte zeigt als Modell III ($\Delta\chi^2 = 25.05$; $\Delta df = 3$; $p < .01$), mittels dessen die Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen am besten beschrieben werden können. Dessen geschätzte Pfadkoeffizienten sind in Abbildung 2 dargestellt.

Die Schätzung der latenten Pfadkoeffizienten aus Modell III zeigen, dass sowohl die *inklusive Intention* ($\beta = .52$; $SE = .18$; $p < .01$) als auch die *inklusive Norm* ($\beta = .28$; $SE = .14$; $p < .05$) bedeutsam die *selbstberichtete Individualisierungspraxis* vorhersagen, die allerdings nicht durch die *Lehrer selbstwirksamkeitsüberzeugung* prädiziert wird ($\beta = .16$; $SE = .14$; $p = \text{n.s.}$). Die *inklusive Intention* kann zudem sowohl

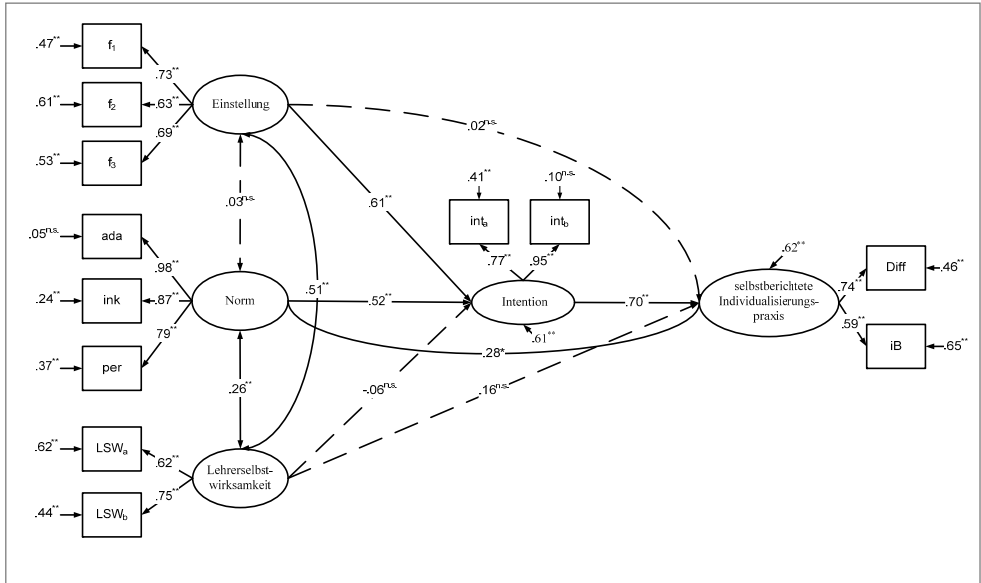


Abbildung 2: latentes Strukturgleichungsmodell

Anmerkungen. n.s. = nicht signifikant (gestrichelt dargestellt). * $p < .05$. ** $p < .01$. f_1 = generelle Einstellung zum gemeinsamen Unterricht (für die latente Modellierung umkodiert). f_2 = Einstellung zu sozialen Lernzielen im Unterricht. f_3 = Einstellung zur veränderten Klassenführung (für die latente Modellierung umkodiert). ada = wahrgenommene soziale Norm einer adaptiven Unterrichtsgestaltung. ink = wahrgenommene soziale Norm der Stiftung eines inklusiven Klassenklimas. per = wahrgenommene soziale Norm der inklusiven Lehrerpersönlichkeit. LSW_a = Itemparcel der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (Item₁₋₅). LSW_b = Itemparcel der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (Item₆₋₁₀). Int_a = Itemparcel der Intentionsskala (Item₁₋₄). Int_b = Itemparcel der Intentionsskala (Item₅₋₇). Diff = Skala zum Unterrichtsaspekt Individualisierung. iB = Skala zum Unterrichtsaspekt individuelle Bezugsnorm

durch die *inklusive Einstellung* ($\beta = .61$; $SE = .11$; $p < .01$) als auch durch die *inklusive Norm* ($\beta = .52$; $SE = .07$; $p < .01$) vorhergesagt werden, wohingegen die *Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung* ($\beta = -.06$; $SE = .13$; $p = \text{n.s.}$) keinen signifikanten Vorhersagebeitrag liefert. Hierbei mediiert die *inklusive Intention* den Zusammenhang der *selbstberichteten Individualisierungspraxis* (a) mit der *inklusive Einstellung* vollständig ($\beta_{\text{indirekt}} = .31$; $SE_{\text{indirekt}} = .13$; $p_{\text{indirekt}} < .05$; $\beta_{\text{direkt}} = .02$; $SE_{\text{direkt}} = .20$; $p_{\text{direkt}} = \text{n.s.}$; $\beta_{\text{total}} = .34$; $SE_{\text{total}} = .14$; $p_{\text{total}} < .05$); (b) mit der *inklusive Norm* partiell ($\beta_{\text{indirekt}} = .27$; $SE_{\text{indirekt}} = .10$; $p_{\text{indirekt}} < .01$; $\beta_{\text{total}} = .54$; $SE_{\text{total}} = .09$; $p_{\text{total}} < .01$) und (c) mit der *Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung* nicht ($\beta_{\text{indirekt}} = -.03$; $SE_{\text{indirekt}} = .07$; $p_{\text{indirekt}} = \text{n.s.}$; $\beta_{\text{total}} = .13$; $SE_{\text{total}} = .15$; $p_{\text{total}} = \text{n.s.}$).

Diskussion

Die im Rahmen zweier Studien durchgeführte faktorielle Validierung eines von Greve und Kollegen (2015) vorgeschlagenen Fragebogens zur Erfassung inklusiver Einstellungen auf Basis der Erwartungsmalwert-Theorie Fishbeins (1967) zeigt drei in Zusammenhang stehende Faktoren, die (a) die *generelle Einstellung zum gemeinsamen Unterricht*, (b) die *Einstellung zu sozialen Lernzielen im Unterricht* und (c) die *Einstellung zur veränderten Klassenführung* operationalisieren. Trotz der nur mäßigen Cronbachs α -Werte bestätigt die konfirmatorische Faktorenanalyse in Studie II die angenommene Skalenstruktur. Allerdings muss einschränkend beachtet werden, dass eine lineare Transformation einzelner Er-

wartungs- und/oder Wert-Items eine unlineare Transformation des Produkt-Terms nach sich zieht, wodurch die Interkorrelationen zwischen den Itempaarlingen, die Faktorenstruktur und die Skalen-Korrelationen mit externalen Dritt-Variablen nicht messinvariant sind.

Im Hinblick auf die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) zeigen die Ergebnisse in Studie III, dass die selbstberichtete Individualisierungspraxis durch die Intention einer Lehrperson vorhergesagt werden kann, sich verstärkt inklusionspädagogischen Fragestellungen und Herausforderungen im Zuge der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen zu widmen. Diesbezüglich kann die Intention sowohl durch die inklusive Einstellung als auch durch die inklusive Normvorstellung prädiiziert werden, wobei letztere in Einklang mit den Ergebnissen von Stanovich und Jordan (1998) einen zusätzlichen direkten Vorhersagebeitrag für die selbstberichtete Individualisierungspraxis beisteuert, der durch die inklusive Intention partiell mediiert wird. Zudem vermittelt die Intention den Zusammenhang der selbstberichteten Individualisierungspraxis mit der inklusiven Einstellung vollständig, worauf möglicherweise die widersprüchlichen Befundmuster von Schumm und Vaughn (1991) sowie von Bender, Vail und Scott (1995) zurückzuführen sind. Allerdings zeigt sich entgegen den gängigen Befunden zur Selbstwirksamkeit (Bender, Vail & Scott, 1995; Brownell & Pajare, 1999; Meijer & Foster, 1988) weder eine direkte noch eine indirekte Prädiktion der selbstberichteten Individualisierungspraxis. Möglicherweise ist die hierbei genutzte Skala der individuellen Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung zu unspezifisch in Bezug auf die inklusive Intention und die selbstberichtete Individualisierungspraxis formuliert. Zumindest lassen die Befunde Hellmichs und Görels (2014) jedoch den Schluss zu, dass eine inklusionsspezifischere Erfassung der Selbstwirksamkeit durchaus Effekte auf die inklusive Intention bzw. Motivation entfalten kann.

Trotzdem Lehrereinschätzungen durchaus valide Indikatoren der Häufigkeit des Einsatzes von verschiedenen Unterrichtsmethoden darstellen können, ist unklar, inwieweit die selbstberichtete Individualisierungspraxis in Studie III mehr einer sozial erwünschten bzw. selbstwertdienlichen Individualisierungsbereitschaft entspricht. Dabei ist zusätzlich davon auszugehen, dass Lehrpersonen ihre tatsächliche Individualisierungspraxis in der Komplexität des Unterrichtsgeschehens nicht vollständig wahrnehmen und verarbeiten sowie losgelöst von der eigenen Rolle beurteilen können, weshalb auch Schülerwahrnehmungen sowie unabhängige Beobachterratings in den Blick genommen werden sollten (Baumert & Kunter, 2006; Clausen, 2002; Gruehn, 2000; Praetorius, 2014). Hierbei dürften Schülerratings durchaus reliabler sein als Lehrer- und Beobachterratings, da sich die Daten vornehmlich auf eine aggregierte Ebene beziehen (Praetorius, 2014). Allerdings zeigt sich, dass aus Schülerperspektive die Individualisierungspraxis mit einem geringen Leistungsniveau und einer negativen Leistungsentwicklung einhergeht, da von ihnen individualisierte Unterrichtsmaßnahmen entweder nicht bemerkt oder als ungerecht bzw. konkurrenzfördernd erlebt werden (Gruehn, 2000; Praetorius, 2014). Am ehesten könnten hierbei Schülerinnen und Schüler wohl noch die Bezugsnorm im Hinblick auf die eigene Leistungsbewertung einschätzen, diese aber nicht auf einem generalisierten Niveau abstrahieren (Clausen, 2002). Für die Perspektive des Beobachters setzt die Beobachtung der Individualisierungspraxis zudem eine hohe Stabilität über verschiedene Unterrichtsstunden voraus, bei der die beobachtete(n) Unterrichtsstunde(n) ein repräsentativer Indikator des gängigen Unterrichtes sein muss (Praetorius, 2014). Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die Erfassung einer individuellen Bezugsnormorientierung für Beobachter nur schwer zugänglich sein dürfte, da diese sowohl die Beurteilung des Leistungsstandes eines Schülers bzw. einer

Schülerin als auch die beobachtete Einschätzung der Bewertung durch die Lehrperson bedarf (Clausen, 2002). Trotz der dargelegten Vor- und Nachteile der einzelnen Betrachtungsebenen, bieten diese unterschiedliche Perspektiven auf die tatsächliche Individualisierungspraxis, weshalb zukünftig die vorliegenden Befunde auf Basis der verschiedenen Informationsquellen repliziert werden sollten. Zugleich steht dabei jedoch auch in Frage, inwieweit sich überhaupt eine hier erfasste generalisierte Individualisierungspraxis annehmen lässt und ob es dabei nicht eher fachspezifische Unterschiede gibt. Darüber hinaus handelt es sich in Studie III um eine Querschnittsuntersuchung, welche zudem eine Gelegenheitsstichprobe nutzt, wodurch die berichteten Befunde nicht als Kausalrelationen zu interpretieren sind und auch verzerrte Schlussfolgerungen über die Gesamtpopulation der Lehrpersonen nach sich ziehen könnten.

Zukünftige Studien sollten neben der wahrgenommenen vor allem auch die tatsächliche Verhaltenskontrolle im Sinne (adaptiver) Planungs- und Handlungskompetenzen (Baumert & Kunter, 2006; Beck et al., 2008; König et al., 2015) in den Blick nehmen, denn obwohl inklusive Einstellungen eine wichtige handlungsleitende Voraussetzung der erfolgreichen Implementation eines inklusiven Bildungssystem darstellen, resultiert eine erfolgreiche Individualisierungspraxis auf Seiten der Lehrpersonen nicht zuletzt auch aus dem Zusammenspiel ihrer diagnostischen, didaktischen, Sach- und Klassenführungs Kompetenzen (Beck et al., 2008).

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl (Ed.), *Action control. From cognition to behavior* (S. 11-39). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Anders, Y., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2010). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, 175–193.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming. Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- 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, 331–353.
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 22, 154-164.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität. Eine Frage der Perspektive?: empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Fishbein, M. (1967). Attitude and the Prediction of Behavior. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in Attitude Theory and Measurement* (S.477–492). New York: John Wiley.
- Greve, W., Hellmers, S., Hauenschild, K., Götz, J. & Schüle, C. (2015). „Mit etwas gutem Willen ...“ – Inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrenden als Bedin-

- gung und Folge von Erfahrungen. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern - Prozesse der Schulentwicklung gestalten* (S. 121–132). Köln: Carl Link.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 227-240.
- Heymann, H. W. (2010). Binnendifferenzierung- eine Utopie? Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschancen. *Pädagogik*, 62 (11), 6-11.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität - Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5–25.
- König, J., Buchholtz, C. & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen. Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 375-404.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69-106). Heidelberg: Springer.
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K. & Schoemann, A. M. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological Methods*, 18, 285-300.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: a meta-analysis. *American Educational Research*, 66, 423-458.
- Lütke, O., Köller, O., Marsh, H. W. & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 263-285.
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Schülerleistungen messen, bewerten und fördern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meijer, C. J. W. & Foster, S. F. (1988). The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. *The Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 139-152.
- Praetorius, A.-K. (2014). *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster: Waxmann.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12–25.
- Schumm, J. S. & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: general classroom teachers' perspectives. *Remedial and special education*, 12, 18–27.
- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (1998). Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. *The Elementary School Journal*, 98, 221–238.

Christoph Schüle

Universität Hildesheim
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Abteilung Angewandte
 Erziehungswissenschaft
 Universitätsplatz 1
 31141 Hildesheim
christoph.schuele@uni-hildesheim.de

Erstmalig eingereicht: 16.12.2015

Überarbeitung eingereicht: 19.04.2016

Angenommen: 26.04.2016