

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 3, S. 225-238
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion

Laura Lübke, Julia Meyer & Hanna Christiansen

Philipps-Universität Marburg

Zusammenfassung

Auf Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) wurden Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und die Subjektive Norm von 50 Grundschullehrkräften bezüglich der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung (ESE) erfasst und hinsichtlich ihrer Vorhersagekraft für die Bereitschaft, differenzierende Unterrichtsstrategien anzuwenden, untersucht. Als signifikante Prädiktoren der Intention stellten sich Selbstwirksamkeitserwartungen bzgl. einer inklusiven Unterrichtsgestaltung sowie Facetten der Einstellungen heraus. Die Einstellungen bezüglich des Förderschwerpunktes ESE fielen signifikant negativer aus als zum Förderschwerpunkt Lernen. Die Ergebnisse werden im Rahmen der aktuellen Forschungslage hinsichtlich ihrer praktischen Bedeutung diskutiert.

Schlagwörter: Inklusion, Grundschullehrkräfte, sonderpädagogischer Förderschwerpunkt, Theorie des geplanten Verhaltens, Einstellungen

Effects of teachers' attitudes and expectations: The Theory of Planned Behavior within the Framework of Inclusive Education

Abstract

The Theory of Planned Behaviour (Ajzen, 1985) was used to examine if the intention of primary school teachers (N = 50) to use differentiated instruction strategies is predicted by their attitudes towards the inclusion of students with special educational needs (SEN), their self-efficacy towards working in mainstream classrooms and the social pressure they feel. Parts of the teachers' self-efficacy and attitudes were found to be predictive for the intention. Furthermore, the attitudes towards the inclusion of students with behavior difficulties were significantly more negative than those for the inclusion of students with learning difficulties. Conclusions are drawn for further research and practical impact.

Keywords: inclusion, primary school teacher, special educational needs, theory of planned behavior, attitudes

Laut Bildungsbericht 2014 sind die Zahlen der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) steigend. So wurden im Schuljahr 2012/13 bereits 28.2 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit SPF inklusiv unterrichtet im Vergleich zu 18.4 Prozent im Schuljahr 2008/09 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Durch diese vermehrte Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen wird die Heterogenität in Regelschulklassen weiter zunehmen (McLeskey & Waldron, 2011). Eine Möglichkeit zum Umgang mit dieser Heterogenität ist eine individualisierende Anpassung des Unterrichts. Laut Roy, Guay und Valois (2013) besteht solch ein differenzierender Unterricht (*differentiated instruction*), der sich an den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientiert, aus zwei wesentlichen Komponenten: Unterrichts Anpassungen (*instructional adaptations*) und der Beobachtung der Leistungsentwicklung (*academic progress monitoring*). Neben der Erfassung der verwendeten Strategien zum Umgang mit Heterogenität erscheint es besonders wichtig zu untersuchen, welche Faktoren die Bereitschaft zur Anwendung dieser Strategien beeinflussen. Das Erkennen solcher Bedingungsfaktoren könnte die erfolgreiche Entwicklung von Fortbildungsmaßnahmen und so eine erfolgreichere Implementation eines inklusiven Unterrichts unterstützen. Aus diesem Grund sollen in der vorliegenden Studie verschiedene Faktoren hinsichtlich ihrer Vorhersagekraft für die Bereitschaft, differenzierende Strategien im Unterricht anzuwenden, untersucht werden. Hierbei soll die Theorie des geplanten Verhaltens („*Theory of Planned Behavior*“ [TPB] Ajzen, 1985) als Rahmenmodell dienen. Sie postuliert, dass ein Verhalten umso wahrscheinlicher verwirklicht wird, je größer die Intention ist, dieses Verhalten zu zeigen. Die Intention einer Person, ein Verhalten auszuführen, ist wiederum von drei Determinanten abhängig: der Einstellung zum Verhalten, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle.

Die *Einstellung zum Verhalten* bezieht sich auf das Ausmaß, in dem eine Person ein Verhalten und die damit einhergehenden Konsequenzen als positiv oder negativ beurteilt (Ajzen, 1991). Die bisherige Studienlage hinsichtlich der Einstellungen von Lehrkräften zur Inklusion lässt insgesamt vermuten, dass sich die Einstellungen hinsichtlich der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedürfnissen unterscheiden (deBoer, Pijl & Minnaert, 2011; Monsen, Ewing & Kwoka, 2014). Nicht alle Studien berichten ausreichend Informationen zur Berechnung von Effektstärken zum Vergleich der gefundenen Effekte hinsichtlich des Einflusses der Art des SPF. Cook (2001) berichtet einen kleinen Effekt der Behinderungsart ($d = .45$, eigene Berechnung). In einer deutsch-französischen Stichprobe konnten Sermier Dessemontet, Benoit und Bless (2011) zeigen, dass die Einstellung der Lehrkräfte bezüglich der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen des Förderschwerpunktes „emotionale und soziale Entwicklung“ (im Folgenden ESE) am negativsten ausfiel ($\eta_p^2 = .35$ für die deutsche Stichprobe). Im deutschen Teil der Stichprobe wurde zudem eine besonders hohe Akzeptanz der Lehrenden bezüglich der integrativen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Störungen des Lernens (Förderschwerpunkt Lernen) festgestellt (Sermier Dessemontet et al., 2011). Diese Befunde finden ebenfalls Bestätigung in den Untersuchungen von Amrhein (2011). Allerdings sind die bisherigen Befunde zu Einstellungsunterschieden eher beschreibender Natur, da meist mit Einzelitemabfragen gearbeitet wurde (Amrhein, 2011). So werden meist nur Aussagen dazu getroffen, ob die Befragten die Inklusion einer bestimmten Schüler/innengruppe ablehnen oder befürworten (Sermier Dessemontet et al., 2011). Eine Ausnahme bildet die Studie von Gebhardt et al. (2011), in der Einstellungen zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Behinderungsarten (Lernbehinderung, geistige

Behinderung, körperliche Behinderung) systematisch miteinander verglichen wurden, indem einer Stichprobe mehrmals das gleiche Instrument zur Einstellungsmessung vorgelegt wurde. Auch hier zeigten sich positive Einstellungen bzgl. der Integration von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Behinderungen als mit Lernbehinderungen ($\eta_p^2 = .25$). Es muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass Gebhardt et al. (2011) keine Überprüfung der Messinvarianz berichtet haben und somit nicht beurteilt werden kann, ob es sich bei den erhobenen Merkmalen jeweils um das gleiche Konstrukt handelte und die Ergebnisse damit sinnvoll interpretiert werden können (Christ & Schlüter, 2012).

Ein weiteres Problem der Studie von Gebhardt und Kollegen ist darin zu sehen, dass Einstellungen zu Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten nicht erfasst wurden. Zudem handelt es sich bei dem verwendeten Instrument („Einstellungen zur Integration in der Schule [EIS]“, Reicher, 1988) um ein eindimensionales Verfahren. Unter anderem eine Studie mit Lehramtsstudierenden von Bosse und Spörer (2014) weist jedoch darauf hin, dass es sich bei dem Konstrukt der Einstellung zur Inklusion um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt und so einer differenzierten Erfassung dieser verschiedenen Komponenten bedarf. Gemeint sind hier nicht die verschiedenen Ebenen von Einstellungen (affektiv, kognitiv und behavioral) wie sie durch verschiedene Autoren postuliert werden (z.B. Eagly & Chaiken, 1993), sondern die Erfassung spezifischer Facetten innerhalb dieser Ebenen. So werden bei Bosse und Spörer (2014) drei Facetten der kognitiven Einstellungskomponente beschrieben (Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts, zu Effekten inklusiven Unterrichts und zum Einfluss des Schülerverhaltens auf inklusiven Unterricht). Die kognitive Einstellungskomponente spiegelt dabei Überzeugungen und Wissen einer Person hinsichtlich eines Gegenstandes wider (de Boer et al., 2011). Uns ist keine Studie be-

kannt, in der systematisch verschiedene Facetten der kognitiven Einstellungskomponente unter Berücksichtigung unterschiedlicher FSP miteinander verglichen wurden.

Die *subjektive Norm* ist definiert als wahrgenommener sozialer Druck, ein Verhalten auszuführen. Sie bezieht sich auf die Wahrnehmung einer Person, wie bedeutsame andere Personen das gezeigte Verhalten bewerten und auf die Motivation, im Sinne dieser Bewertung zu handeln (Ajzen, 1985). Urton, Wilbert und Hennemann (2014) konnten einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Einstellungen der Schulleitung und der Einstellungsausprägung der Lehrkräfte nachweisen. Dies spricht dafür, dass es sich bei der Schulleitung um eine bedeutsame Person handelt, die im Sinne der TPB einen Einfluss auf die Intention einer Person hat. Verschiedene Studien konnten die Subjektive Norm operationalisiert als wahrgenommene Einstellung der Schulleitung als signifikanten Prädiktor für das inklusive Verhalten von Lehrkräften nachweisen (Ahmed, Sharma & Deppeler, 2014; MacFarlane & Woolfson, 2013).

Die wahrgenommene *Verhaltenskontrolle* bezeichnet in der TPB die wahrgenommene Überzeugung, ein Verhalten ausführen zu können (Ajzen, 1991). Sie ist somit kompatibel mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung von Bandura (Ajzen, 1991), welche in der vorliegenden Studie zur Messung der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle verwendet werden soll. McFarlane und Woolfson (2013) konnten nachweisen, dass ein höheres Niveau an wahrgenommener Verhaltenskontrolle (bzw. Selbstwirksamkeitserwartung) eine größere Bereitschaft vorhersagt, förderbedürftige Kinder inklusiv zu unterrichten. Bisher gibt es nur wenig Hinweise darauf, inwiefern Fortbildungsmaßnahmen diese Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen können. Ergebnisse von Kopp (2009) mit Studierenden lassen vermuten, dass Selbstwirksamkeitserwartungen durch Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion, die

gezielt auf die Veränderung handlungsregulierender Überzeugungen bzw. der Selbstwirksamkeitserwartungen ausgelegt sind, positiv veränderbar sind. In einem Seminar mit dem Ziel der Vermittlung von Strategien für heterogene Schüler/innengruppen konnte keine Veränderung dieser Variablen gezeigt werden (Rank & Scholz, 2016). Bosse et al. (2016) beschrieben eine hohe zeitliche Stabilität der inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen sowie positive Korrelationen zwischen den Einstellungen zur Inklusion und den Selbstwirksamkeitserwartungen. Sie bestätigen damit querschnittliche Befunde zum Zusammenhang dieser beiden Konstrukte (z.B. Heyl & Seifried, 2014).

Die Intention, ein Verhalten auszuführen, ist demnach umso größer, je positiver die Einstellung, je stärker die subjektive Norm und je größer die wahrgenommene Verhaltenskontrolle sind (Ajzen, 1987). Auch im Kontext der inklusiven Beschulung wurde die TPB bereits international in verschiedenen Studien untersucht (z.B. Ahmed et al., 2014; MacFarlane & Woolfson, 2013).

Es ist jedoch unklar, inwiefern sich verschiedene Einstellungskomponenten in Bezug auf die Inklusion verschiedener Gruppen von Förderschülerinnen und -schülern unterscheiden und ob sich weitere Unterschiede hinsichtlich der Vorhersagekraft für die Intention finden lassen, differenzierende Strategien im Unterricht anzuwenden.

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich daher mit Einstellungen gegenüber zwei der am häufigsten vertretenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, dem des Lernens (FSP Lernen) und dem der emotionalen und sozialen Entwicklung (FSP ESE) an allgemeinbildenden Schulen. Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen sind in ihrem schulischen Lern- und Leistungsverhalten beeinträchtigt (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 1999). Die Beeinträchtigungen zeigen sich hierbei unter anderem in den Bereichen der Wahrnehmungs- und Differenzierungsleistungen, der

Aneignung von Bildungsinhalten sowie der Aufmerksamkeit. Auch die Entwicklung von Lernstrategien und das Erbringen von Transferleistungen fallen förderbedürftigen Kindern im Schwerpunkt Lernen häufig schwer. Diese Schülerinnen und Schüler werden lernzieldifferent unterrichtet, wodurch sich für die Lehrkräfte die Herausforderung ergibt, Ziele und Inhalte des Unterrichts auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf anzupassen (KMK, 1999). Schülerinnen und Schüler mit FSP ESE können im schulischen Kontext Verhaltensweisen zeigen, die nicht den Normen entsprechen, wobei die Schülerinnen und Schüler „von ihren Bezugspersonen ein kaum erfüllbares Maß an ständiger Zuwendung“ fordern (KMK, 2000, S.7) und affektive Reaktionen in Bezug auf Über- und Unterforderung sowie auf unpräzise Regeln zeigen (KMK, 2000). Trotz der lernzielgleichen Beschulung ergibt sich für die Lehrkräfte daraus die Notwendigkeit, das Unterrichtskonzept an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf anzupassen (KMK, 2000). Auch wenn beachtet werden muss, dass es sich bei Schülerinnen und Schülern eines Förderschwerpunktes nicht unbedingt um eine homogene Gruppe handelt und Komorbiditäten zwischen den FSP relativ häufig vorkommen, sollten Fragestellungen dennoch gesondert betrachtet werden (Ellinger & Stein, 2012).

Diese FSP eignen sich besonders für einen ersten Vergleich, da sie relativ häufig im inklusiven Setting vorkommen (Inklusionsanteil im Schuljahr 2013/14: FSP Lernen: 35.2%; FSP ESE: 50.2%; Klemm, 2015) und sich weiter in grundlegenden unterrichtsrelevanten Aspekten unterscheiden (lernzielgleiche vs. lernzieldifferente Beschulung).

Ziele der vorliegenden Untersuchung und Hypothesen

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Komponenten der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) hinsichtlich ihrer Vorhersagekraft für die Bereitschaft, differenzierten Unterricht zu gestalten, zu überprüfen.

Aus den bisherigen Befunden leiten sich darüber hinaus Vermutungen über Unterschiede zwischen den Einstellungen zu den verschiedenen Förderschwerpunkten sowie zu Zusammenhängen zwischen den demografischen Variablen und der Selbstwirksamkeitserwartung ab. Daraus ergeben sich zusammenfassend folgende Hypothesen und Forschungsfragen, die im Rahmen dieser Studie überprüft werden sollen:

Hypothese 1: Die Einstellungen, die wahrgenommene Verhaltenskontrolle bzgl. inklusiver Unterrichtsgestaltung und dem Umgang mit Störverhalten sowie die subjektive Norm einer Lehrkraft bedingen das Ausmaß der Bereitschaft, differenzierten Unterricht zu gestalten. Weiter soll untersucht werden, ob sich die Einstellungen bzgl. des FSP ESE und des FSP Lernen hinsichtlich ihrer Vorhersagekraft unterscheiden.

Hypothese 2: Die Einstellungen einer Lehrkraft bezogen auf die Inklusion von Schülerinnen und Schülern (SuS) des FSP ESE fallen negativer aus als die Einstellungen bezüglich der Inklusion von Schülerinnen und Schülern des FSP Lernen. Explorativ soll dabei untersucht werden, ob sich diese Unterschiede hinsichtlich aller Einstellungsfacetten zeigen oder ob es Aspekte inklusiver Beschulung gibt, bei denen es keine Einstellungsunterschiede in Bezug auf die beiden FSP gibt.

Hypothese 3: Lehrkräfte, die eine Fortbildung zum Thema Inklusion besuchten, haben positivere Selbstwirksamkeitserwartungen als Lehrkräfte ohne Fortbildung.

Methode

Vorgehen

Im Rahmen der querschnittlich angelegten Studie wurden Daten von Lehrkräften an fünf Grundschulen im nördlichen Niedersachsen und drei Grundschulen in Nordhessen im Zeitraum von Mai bis Juli 2015 erhoben. Hierzu wurden zunächst telefonisch die Schulleitungen kontaktiert, um diese über den Fragebogen und die Studie zu informieren sowie um Erlaubnis zu bitten, den Fragebogen an die Lehrkräfte verteilen zu dürfen. Insgesamt wurden 120 Fragebögen ausgehändigt, von denen 50 Bögen (41.7%) bearbeitet zurückgegeben wurden.

Stichprobe

Die Stichprobe umfasste $N = 50$ Grundschullehrkräfte (davon 83.3% weiblich) an $k = 8$ Regelgrundschulen. Davon unterrichteten $n = 37$ Lehrkräfte in Niedersachsen und $n = 13$ Lehrkräfte in Hessen. Das durchschnittliche Alter zum Erhebungszeitpunkt betrug 44.6 Jahre ($SD = 11.3$, Min: 26, Max: 61). Angaben zum Geschlechterverhältnis sowie zur Altersverteilung im Vergleich zum Bundesdurchschnitt finden sich in Tabelle 1. Der jeweils absolvierte Studiengang bestand zum Großteil aus dem Grundschullehramt (62%), aber auch das Grund- und Hauptschullehramt (14%) sowie das Grund-, Haupt-, und Realschullehramt (20%) fielen als Studiengänge in die Stichprobe. Die Lehrkräfte verfügten zum Erhebungszeitpunkt über eine Berufserfahrung von durchschnittlich 17.7 Jahren ($SD = 11.5$; Min: 6 Monate, Max: 40 Jahre). 30% der Lehrkräfte wiesen mindestens eintägige Fort- oder Weiterbildungen zum Thema Inklusion auf. Es handelte sich dabei sowohl um allgemeine Veranstaltungen zu einzelnen Themen (z. B. einen Förderplan zu schreiben, Einsatz kooperativer Unterrichtsstrategien) als auch um intensivere Maßnahmen (z. B. Weiterbildung zur Förderschullehrerin).

Tabelle 1: Angaben zur Altersverteilung und zum Geschlechterverhältnis

	Altersverteilung der Lehrkräfte					Geschlechterverhältnis
	unter 30	30-39	40-49	50-59	über 60	Frauenanteil
Bundesdurchschnitt	7	24	26	29	14	88.8
Stichprobe	10	22	26	24	18	83.3

Anmerkungen. Angaben in Prozent. Die Angaben des Bundesdurchschnitts beziehen sich auf das Schuljahr 2014/15 (Statistisches Bundesamt, 2016). Die Altersverteilung im Bundesdurchschnitt bezieht sich auf Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen, der Frauenanteil im Bundesdurchschnitt bezieht sich auf Grundschulen. Die Angaben der Stichprobe jeweils auf gültige Prozent: $N_{\text{Alter}} = 50$, $N_{\text{Geschlecht}} = 48$.

Messinstrumente

Alle Item-Aussagen konnten von den Lehrkräften auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1: „Stimme überhaupt nicht zu“, 2: „Stimme eher nicht zu“, 3: „Stimme eher zu“, 4: „Stimme voll zu“) beurteilt werden. Zusätzlich enthielt das Antwortformat die Kategorie „Frage nicht beantwortbar“.

Einstellungen zum Verhalten. Zur förder-schwerpunktspezifischen Erfassung der Einstellungen wurden zwei Parallelformen eines Fragebogens mit je 19 Items (Lübke, 2015; Lübke, Pinquart & Schwinger, sub.) verwendet. Dieser Fragebogen setzt sich aus vier Skalen zu unterschiedlichen Facetten der inklusiven Beschulung zusammen: E1) Einstellungen zur schulischen Entwicklung der Regelschüler/innen, E2) Einstellungen zur sozialen Entwicklung der Regelschüler/innen, E3) Einstellungen zur schulischen Entwicklung der Förderschüler/innen, E4) Einstellungen zur sozialen Entwicklung der Förderschüler/innen, welche mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) für verschiedene Stichproben bestätigt werden konnten (Lübke et al., sub.). Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurde für diese Stichprobe auf eine CFA auf Itemebene verzichtet. Der Fragebogen ermöglicht so eine differenzierte Erfassung der Einstellungen zur Inklusion verschiedener Fördergruppen (Beispielitems: „Bei den Bemühungen, SuS mit Behinderungen zu fördern, werden die SuS ohne Behinderungen unter-

fordert.“ „Die Inklusion von SuS mit Behinderungen fördert bei SuS ohne Behinderungen die Akzeptanz von Verschiedenheit.“ Der Satzteil „SuS mit Behinderungen“ wurde jeweils durch „SuS mit FSP Lernen“ bzw. „SuS mit FSP ESE“ ersetzt.). Beiden Formen wurden kurze Definitionen zum jeweiligen Förderschwerpunkt vorangestellt. Der Vorteil dieses Instruments besteht darin, dass es explizit dazu entwickelt wurde, Einstellungen bzgl. verschiedener FSP zu vergleichen. So wurde bei der Entwicklung darauf geachtet, dass die erfassten Merkmale in den Parallelformen auch tatsächlich das gleiche zugrunde liegende Konstrukt abbilden und somit Mittelwertvergleiche zwischen den FSP hinsichtlich der verschiedenen Facetten zulässig sind (Christ & Schlüter, 2012; Lübke, 2015). Uns ist kein weiteres Instrument zur Erfassung der Einstellungen gegenüber Inklusion bekannt, bei dem dies der Fall ist. Eine Übersicht zu weiteren Instrumenten zur Einstellungserhebung im Kontext inklusiver Beschulung findet sich bei Bosse und Spörer (2014).

Die internen Konsistenzen in der vorliegenden Studie lagen für die Subskalen der Einstellungen zum FSP Lernen zwischen $\alpha = 0.81$ (L4) bis $\alpha = 0.91$ (L1) und für die Einstellungen zum FSP ESE zwischen $\alpha = 0.87$ (ESE1) und $\alpha = 0.95$ (ESE2). Sie können somit in beiden Fällen als gut bis sehr gut eingestuft werden.

Subjektive Norm. Die vier Items zur Subjektiven Norm wurden anhand der Theorie des

geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) konstruiert (z. B. „Meine Schulleitung hält Inklusion für richtig.“). Die interne Konsistenz kann, auch nach der Eliminierung eines der vier Items auf Grundlage einer Reliabilitätsanalyse zur ökonomischeren Gestaltung des Fragebogens, mit $\alpha = 0.95$ für die vorliegende Stichprobe als sehr gut bezeichnet werden.

Verhaltenskontrolle. Die Komponente der Verhaltenskontrolle erfolgte anhand von zwei der drei Subskalen: 1) Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts (4 Items), 2) Selbstwirksamkeit bezogen auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen (4 Items) der Selbstwirksamkeitsskala der „Kurzskalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (KIESEL)“ von Bosse und Spörer (2014). Die KIESEL wurden bereits an einer Stichprobe von Grundschullehrkräften eingesetzt (Bosse et al., 2016). Die internen Konsistenzen für die Subskalen der Selbstwirksamkeitserwartungen lagen in der vorliegenden Studie im guten Bereich (SW1 $\alpha = 0.86$; SW2 $\alpha = 0.79$).

Intention. Zur Erfassung der Intentionen bezüglich der inklusiven Unterrichtsgestaltung wurde die „Differentiated Instruction Scale“ (DIS) mit 12 Items von Roy und Kollegen (2013) herangezogen und von der Erstautorin ins Deutsche übersetzt. Die Skalen „Instructional Adaptations (IA)“ (Unterrichtsanpassungen) und „Academic Progress Monitoring (APM)“ (Beobachtung der Leistungsentwicklung) erfragen die Bereitschaft der Lehrenden, inwieweit sie ihr Unterrichtsarrangement auf die Leistungsheterogenität von schwächeren und stärkeren Schülerinnen und Schülern anpassen würden. Die interne Konsistenz wurde, bezogen auf die deutsche Stichprobe der vorliegenden Untersuchung, erneut überprüft und kann für die beiden Skalen als sehr gut bzw. gut bezeichnet werden (IA: $\alpha = 0.94$; APM: $\alpha = 0.88$).

Demografische Variablen

Neben den Items zur Erfassung der Komponenten der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) wurden auch personenbezogene Variablen erfasst. Hierbei wurden zum einen Erfahrungen mit behinderten Menschen im Schulunterricht und in der Freizeit erhoben (Bosse & Spörer, 2014) und zum anderen demographische Informationen bezüglich des Alters, des Geschlechts, der Berufserfahrung und des Bundeslandes, in dem unterrichtet wird, erfasst.

Zur Beantwortungen der Hypothesen wurden mittels Partial Least Squares (PLS) Pfadanalysen die Einflüsse der einzelnen Komponenten getrennt für die Bereiche ESE und Lernen untersucht. PLS Regressionsmodelle zeichnen sich vor allem durch ihre Robustheit gegenüber Verletzungen der Normalverteilung einzelner Modellvariablen aus sowie die Möglichkeit, komplexe Modelle auch bei sehr kleinen Stichproben valide und reliabel berechnen zu können (Kock, 2013). Anschließend erfolgten Signifikanztestungen auf Basis von Strukturgleichungsmodellen (Wald Test [W]) zur Überprüfung von Gruppenunterschieden hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen sowie von Unterschieden hinsichtlich der Einstellungen zu den verschiedenen Förderschwerpunkten. Die Durchführung der Berechnungen und Analysen erfolgte mit IBM SPSS Statistics für Windows (22) und Mplus7 sowie WarpPLS 5.0 (Kock, 2015).

Ergebnisse

Fehlende Werte

Einige Items zeigten ein hohes Maß an fehlenden Werten (32% für Item 64 und Item 48 des ESE Fragebogens). Allerdings wurden für die Berechnungen aggregierte Mittelwerte der Skalen verwendet, was das Maß an fehlenden Werten für die einzelnen Personen deutlich reduzieren konnte (Max.:

16% für MW der subjektiven Norm). Hinweise zu den verwendeten Verfahren zum Ersetzen der fehlenden Werte finden sich bei den jeweiligen Beschreibungen der Berechnungen.

PLS Pfadanalysen

Um zu prüfen, ob die erfassten Komponenten der Einstellungen, der Verhaltenskontrolle (Selbstwirksamkeitserwartungen) und die subjektive Norm die Intention der Lehrkräfte erklären können, wurden zwei getrennte Pfadanalysen gerechnet. Untersucht wurden dabei jeweils ein Einstellungsbe- reich (ESE bzw. Lernen) sowie die Selbstwirksamkeitssubkalen zur Gestaltung des Unterrichts und zum Umgang mit Problemverhalten und die subjektive Norm. Fehlende Werte wurden aufgrund der Vorgabe des Programms WarpPLS 5.0 (Kock, 2015) durch das arithmetische Mittel ersetzt, was laut einer Monte Carlo Simulationsstudie (Kock, 2014) bei der Verwendung von PLS-

basierten Pfadanalysen keine erhöhte Fehlerwahrscheinlichkeit mit sich bringt. Die Interkorrelationen der Modellkomponenten können Tabelle 2 entnommen werden. Für die Subskala L2 zeigte der Jarque Bera Test eine Verletzung der Normalverteilungsannahme ($S=-0.76$, $K=2.4$), wogegen PLS-Modelle jedoch robust sind (Kock, 2013). Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse der Pfadanalysen sowie die mit Mplus 7.0 berechneten Fit Indices.

Insgesamt klärten die Prädiktoren im Pfadmodell zum Bereich Lernen 65% der Varianz der Intention von Lehrkräften bezogen auf die inklusive Beschulung auf. Als signifikant positive Einflussfaktoren zeigten sich die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts ($\beta = .55$, $p < .01$) und die Einstellungen zur schulischen ($\beta = .29$, $p = .01$) und sozialen ($\beta = .34$, $p < .01$) Entwicklung der Regelschüler. Im Pfadmodell zum Bereich ESE klärten die Prädiktoren insgesamt 56% der Varianz der Intention auf, wobei sich hier

Tabelle 2: Interkorrelationen der Komponenten der Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, der subjektiven Norm und der Intention

	SWE1	SWE2	L1	L2	L3	L4	ESE1	ESE2	ESE3	ESE4	SN	DIS
SWE_1	---											
SWE_2	.49	---										
L1	.67	.50	---									
L2	.46	.36	.69	---								
L3	.66	.52	.63	.43	---							
L4	.42	.49	.59	.50	.49	---						
ESE1	.49	.56	.72	.54	.58	.59	---					
ESE2	.29	.49	.54	.59	.31	.56	.69	---				
ESE3	.60	.37	.60	.43	.74	.44	.69	.37	---			
ESE4	.45	.35	.59	.49	.57	.67	.69	.56	.61	---		
SN	.51	.57	.49	.40	.52	.31	.58	.51	.38	.38	---	
DIS	.70	.33	.56	.24	.49	.33	.18	.05	.29	.18	.20	---

Anmerkungen. SWE1: Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts; SWE2: Selbstwirksamkeit bezogen auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen; L1/ESE1: Einstellungen zur schulischen Entwicklung der Regelschüler/innen; L2/ESE2: Einstellungen zur sozialen Entwicklung der Regelschüler/innen; L3/ESE3: Einstellungen zur schulischen Entwicklung der Förderschüler/innen; L4/ESE4: Einstellungen zur sozialen Entwicklung der Förderschüler/innen; SN: Subjektive Norm; DIS: Intention.

lediglich die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung des Unterrichts als bedeutsam erwies ($\beta = .76, p < .01$).

Wald Test

Fehlende Werte wurden mittels der FIML-Prozedur ersetzt. Bei fehlenden Werten auf allen analysierten Variablen erfolgte der Ausschluss des Falls für die jeweilige Analyse. Für die Unterschiede in den Einstellungen zur Inklusion der verschiedenen Förderschwerpunkte ergab sich, dass die Einstellungen zum Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung in Bezug auf die Skalen E1) Einstellungen zur schulischen Entwicklung der Regelschüler/innen ($W_{49} = 26.43, p < .01$), E2) Einstellungen zur sozialen Entwicklung der Regelschüler/innen ($W_{48} = 19.63, p < .01$) und E4) Einstellungen zur sozialen Entwicklung der För-

derschüler/innen ($W_{44} = 19.64, p < .01$) signifikant negativer ausfielen als die Einstellungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Für die Einstellungen zur schulischen Entwicklung der Förderschüler/innen ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen den FSP (E3: ($W_{41} = 0.62, p = .43$)).

t-Test für unabhängige Stichproben

Die Hypothese, dass Lehrende, die eine Fortbildung zum Thema Inklusion besucht haben, höhere Verhaltenskontrolle bezüglich der inklusiven Beschulung aufweisen als Lehrkräfte ohne eine solche Fortbildung, konnte in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Lehrkräfte mit ($n = 14, M = 2.83, SE = 0.45$) und ohne eine Fortbildung ($n = 35, M = 2.66, SE = 0.39$) unterschieden sich nicht signifikant in ihren Wahrnehmungen bzgl. der Verhaltenskon-

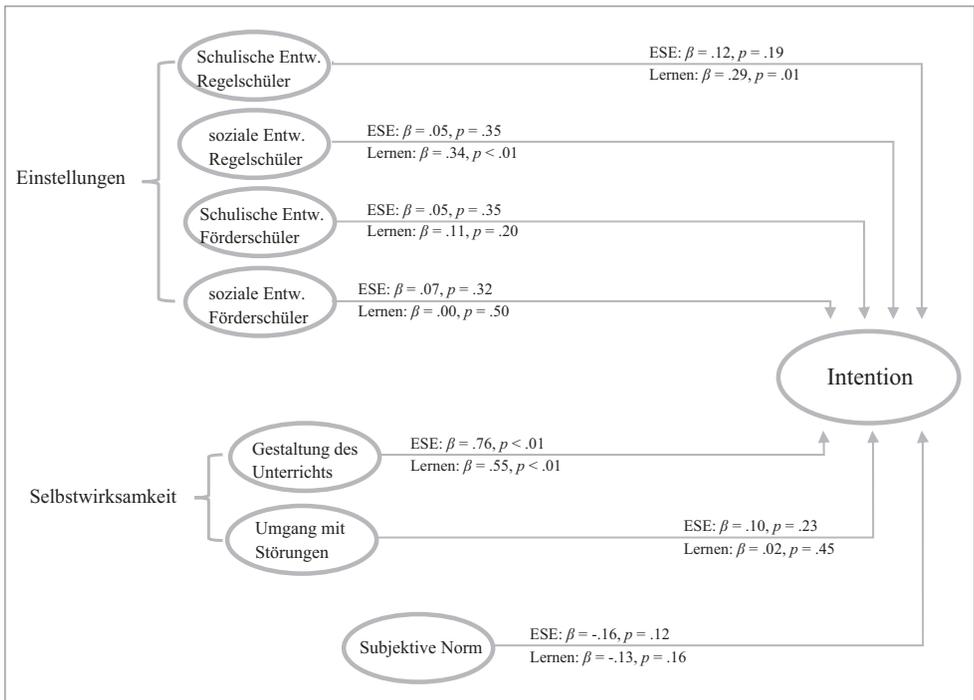


Abbildung 1: Pfadmodell zum Einfluss der Einstellungen, Selbstwirksamkeit und subjektiven Norm auf die Intention getrennt für die Bereiche Lernen und emotionale und soziale Entwicklung (ESE)

Anmerkungen. Pfadmodell mit $N = 50, R^2_{Lernen} = 0.65, R^2_{ESE} = 0.56$. Lernen: [$df = 0, N = 42$] = 0.00; $p < .01$; CFI = 1.00; SRMR = .00. ESE: [$df = 0, N = 37$] = 0.00; $p < .01$; CFI = 1.00; SRMR = .00.

trolle ($t(44)=-1.33$, $p=.10$, einseitig). Es zeigte sich jedoch ein kleiner Effekt der Teilnahme an einer Fortbildung auf die Selbstwirksamkeitserwartungen ($d=.43$). Es gingen nur Fälle in die Analyse mit ein, bei denen mindestens 80% der Selbstwirksamkeitsskala beantwortet wurden.

Diskussion

Es konnten sowohl Aspekte der Verhaltenskontrolle als auch der Einstellungen als Bedingungsfaktoren der Intention, differenzierende Strategien im Unterricht anzuwenden, identifiziert werden. Für die Verhaltenskontrolle stellte sich der Faktor „Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts“ als bedeutsamer Prädiktor der Intention heraus. Wie in der TPB angenommen, scheint die Einschätzung der eigenen Kompetenz entscheidend zu sein für die Bereitschaft, den Unterricht an den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Dieser Effekt, der bereits bei schottischen Lehrkräften gefunden wurde (MacFarlane & Woolfson, 2013), trifft somit ebenfalls auf die deutsche Stichprobe der vorliegenden Studie zu. Ein Vorteil der vorliegenden Studie besteht darin, dass die Vorhersagekraft einzelner Aspekte der Verhaltenskontrolle untersucht wurde. Gerade die Vermittlung von konkreten Strategien zur Unterrichtsorganisation in heterogenen Klassen erscheint so vielversprechend. Dies könnte ein Weg zur Steigerung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und damit auch zu einer höheren Bereitschaft zur Arbeit mit heterogenen Klassen sein. Für eine Vermittlung von methodischem Wissen spricht auch die Studie von Knigge und Rotter (2015), die zeigte, dass Lehramtsstudierende mit besonders geringer Verhaltenskontrolle eher zu instruktiven Unterrichtsformen neigen.

Hinsichtlich der Auswirkungen der einzelnen Faktoren der Einstellungen auf die Intention erwiesen sich lediglich Faktoren aus dem Bereich Lernen als prädiktiv für die

Intention. Hier hatten die beiden Einstellungsfacetten hinsichtlich der Auswirkungen von Inklusion auf die Regelschülerinnen und -schüler einen Einfluss darauf, ob sich eine Lehrkraft eher bereit erklärt, Unterrichts Anpassungen und eine formative Unterrichtsgestaltung umzusetzen. Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte, die die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Lernen als positiv im Hinblick auf die schulische und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ohne SPF erachten, eben auch Strategien als positiver ansehen, die eine Berücksichtigung unterschiedlicher Leistungsniveaus ermöglichen. Dass sich nur Facetten aus dem Bereich Lernen als prädiktiv erwiesen, entspricht den Vorhersagen des theoretischen Modells der TPB, nachdem insbesondere solche Einstellungen die Intention, ein Verhalten zu zeigen, beeinflussen sollten, die sich explizit auf die Ergebnisse bzw. die Bewertung dieser Ergebnisse eines Verhaltens beziehen (Ajzen, 2002). So könnte man argumentieren, dass die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit SPF Lernen mehr Veränderungen der Stoffaufbereitung und Vermittlung erfordern. Genau solche Anpassungen wurden in dieser Studie bei der Abfrage der Intention berücksichtigt.

Für die Facetten im Bereich ESE zeigte sich kein Effekt. Eventuell werden die erfragten Maßnahmen nicht als geeignet für den Umgang mit Verhaltensproblemen angesehen bzw. die befragten Lehrkräfte sehen aufgrund von Verhaltensproblemen keine Rechtfertigung für eine Leistungs differenzierung, da diese Schülerinnen und Schüler lernzielgleich unterrichtet werden sollen (KMK, 2000). Weitere Studien sollten spezifischere Strategien zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit FSP ESE wie z. B. den Einsatz von Regelsystemen, wie z. B. *Response-cost* oder verbale Verstärkung untersuchen (Embry & Biglan, 2008).

Die Subjektive Norm stellte sich zusätzlich zu den Komponenten der Verhaltenskontrolle und Einstellungen nicht als signifikanter Prädiktor der Intention heraus. Dies-

bezüglich sollte weiter untersucht werden, ob es im Sinne der TPB andere bedeutsame Personen gibt, die die Verhaltensintentionen von Lehrkräften stärker beeinflussen. So wäre es denkbar, dass die wahrgenommene Haltung der Kolleginnen und Kollegen einen bedeutsameren Einfluss haben könnte, da diese eventuell stärker an der eigentlichen Umsetzung von Inklusion im Klassenzimmer beteiligt sind.

Hypothesenkonform zeigte sich weiter, dass die befragten Grundschullehrkräfte in Bezug auf verschiedene Aspekte der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem FSP ESE bedeutsam negativer eingestellt sind als gegenüber der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit FSP Lernen. Dies scheint besonders relevant, wenn man z.B. die Ergebnisse von Huber (2011) betrachtet, der einen Zusammenhang zwischen der Sympathie der Lehrkraft für ein Kind und dessen sozialem Status in der Klasse zeigen konnte, d. h. je positiver die tatsächliche oder durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommene Einstellung der Lehrkraft gegenüber einem Schüler/einer Schülerin war, desto positiver wurde dieser Schüler/diese Schülerin auch durch seine Klassenkameraden wahrgenommen. Gerade Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen erleben ein erhöhtes Maß an Ablehnung durch Gleichaltrige (Lösel & Runkel, 2009), sodass die Sympathie der Lehrkraft hier eine besondere Rolle für eine erfolgreiche Inklusion spielen kann. Durch welche Einflussfaktoren dieser Effekt entsteht und durch welche Maßnahmen auch Schülerinnen und Schüler mit dem SPF ESE wohlwollender und erfolgreicher in den Unterricht inkludiert werden können, sollte mit nachfolgenden Studien weiter exploriert werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse zu Unterschieden zwischen den FSP sollte beachtet werden, dass es trotz der vorangestellten Definitionen zu unterschiedlichen Assoziationen bei den Lehrkräften gekommen sein könnte. In anderen Studien (z. B. Kopp, 2009) wurde bereits mit Fallbeispielen gearbeitet, wodurch die Gefahr von unter-

schiedlichen Vorstellungen der erfragten Schüler/innengruppe reduziert wird. Auf der anderen Seite bringt dieses Vorgehen wiederum starke Einschränkungen der Generalisierbarkeit mit sich.

Ein Drittel der Lehrkräfte in der vorliegenden Studie besuchte mindestens eintägige Fort- oder Weiterbildungen zum Thema Inklusion. Der erwartete Effekt, dass diese Lehrerinnen und Lehrer höhere Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich des Umgangs mit der Inklusion aufweisen, konnte in dieser Studie zwar deskriptiv, aber nicht statistisch bedeutsam, nachgewiesen werden. Eine nachträgliche Poweranalyse ergab eine notwendige Stichprobengröße von $N=136$, damit der oben gefundene Effekt signifikant geworden wäre. Die Replikation anhand einer größeren Stichprobe erscheint daher sinnvoll. Eine Studie von Kopp (2009) konnte einen Effekt eines Seminars zum Thema Inklusion auf die Selbstwirksamkeit von Studierenden zeigen, wobei die Ergebnisse nicht ganz einheitlich waren, was ebenfalls für eine weitere Untersuchung dieses Aspekts spricht. Auch eine Differenzierung bzgl. der Dauer der Fortbildung in einer größeren Stichprobe könnte es ermöglichen zu identifizieren, ob eine mehrtägige Fortbildung größere Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrenden hat.

Limitationen und Ausblick

Auch wenn die vorliegende Studie Vorteile wie die förderschwerpunktspezifische Einstellungserfassung und die Befragung von Lehrkräften anstelle von Studierenden aufweist, müssen bei der Interpretation der Ergebnisse einige Limitationen bedacht werden. Als erste Einschränkung ist die geringe Stichprobengröße ($N=50$) anzuführen. Dadurch könnten einige Effekte nicht aufgedeckt worden sein, da die statistische Power für diese Effekte zu niedrig ausfiel. Dass die Bereitschaft der Lehrenden zur Teilnahme so gering ausfiel (41.7%), kann verschiedene Gründe haben: zum einen war der ver-

wendete Fragebogen sehr umfangreich, so dass eine Bearbeitungszeit von 15 Minuten für viele Lehrkräfte nicht in den Schulalltag integriert werden konnte. Zum anderen erfolgte gleichzeitig zur Datenerhebung für die vorliegende Studie ebenfalls eine Umfrage des Niedersächsischen Kultusministeriums zum Thema Inklusion. Eine doppelte Befragung hinsichtlich des gleichen Themas innerhalb eines engen Zeitraums könnte die Bereitschaft zur Teilnahme ebenfalls reduziert haben.

Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Lehrende, die an Schulen in Großstädten unterrichten, ist durch die Erhebung an Schulen im ländlichen und kleinstädtischen Bereich eingeschränkt. Wie die Einstellungen, die wahrgenommene Verhaltenskontrolle und Intentionen der Lehrkräfte in anderen Regionen Deutschlands und Ballungsgebieten ausfallen, wäre in einer weiteren, bundesweiten Erhebung zu untersuchen. Auch beschäftigte sich die vorliegende Untersuchung mit den Wahrnehmungen zur Inklusion von Grundschullehrkräften. Da durch die gesetzliche Inklusion die Zahl an sonderpädagogisch förderbedürftigen Kindern auch an den weiterführenden Schulen ansteigen wird, stellt die Erfassung dieser Komponenten bei Lehrkräften der weiterführenden Schulen ein weiteres Forschungsziel für die nähere Zukunft dar.

Als letzte Einschränkung ergeben sich die fehlenden Werte. Aus der Antwortkategorie des Fragebogens „Frage nicht beantwortbar“ ergeben sich fehlende Werte, die durch die explizite Antwort der Lehrenden nicht zwangsläufig als zufällig fehlend (engl.: „at random“) definiert werden können. Für zukünftige Erhebungen sollte in Betracht gezogen werden, die Antwortkategorie „Frage nicht beantwortbar“ zu entfernen.

Neben den bereits angeführten Anregungen zur weiteren Forschung, wie beispielsweise der Erfassung weiterer Forschungsschwerpunkte, sind zusätzliche Ansatzpunkte denkbar, wie z. B. die Berücksichtigung der Ressourcen der Schulen.

Literaturverzeichnis

- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317–331.
- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control. From Cognition to Behavior* (S. 11–39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, Traits, and Actions: Dispositional Prediction of Behavior in Personality and Social Psychology. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology. Advances in Experimental Social Psychology* (S. 1–63). New York: Elsevier.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. (2002). Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations. Verfügbar unter http://chung.epage.au.edu.tw/ezfiles/168/1168/attachment/20/pta_41176_7688352_57138.pdf
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), 279–299.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Maaz, K., Vock, M. et al. (2016). Zum Zusammenhang von Einstellung und

- Selbstwirksamkeit von inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften. In Liebers, K., Landwehr, B., Reinhold, S., Riegler, S. & Schmidt, R. (Hrsg.) *Facetten grundschulpädagogischer und-didaktischer Forschung* (S. 99-104). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Christ, O. & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus: eine praktische Einführung*. Walter de Gruyter.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85-109.
- Embry, D. D. & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical child and family psychology review*, 11(3), 75-113.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275-290.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Weinheim: Beltz Juventa.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(1), 20-36.
- Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter <http://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschland-1/>
- Knigge, M. & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 223-240.
- Kock, N. (2013). *WarpPLS 4.0 User Manual*. Laredo, Texas: ScriptWarp Systems.
- Kock, N. (2014). *Single missing data imputation in PLS-SEM*. Laredo, Texas: ScriptWarp Systems.
- Kock, N. (2015). *WarpPLS 5.0 User Manual*. Laredo, Texas: ScriptWarp Systems.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen?. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5-25.
- Lösel, F. & Runkel, D. (2009). Störungen des Sozialverhaltens. *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*, 453-480.
- Lübke (2015, September). Einstellungen zur Inklusion – Eine Studie mit Lehrkräften und Studierenden im Lehramt. Posterbeitrag auf der 15. Fachtagung Pädagogische Psychologie, Kassel.
- Lübke, L., Pinquart, M. & Schwinger, M. (2016). *How to Measure Teachers' Attitu-*

- des *Toward Inclusion: Evaluation and Validation of the Differentiated Attitudes Toward Inclusion Scale (DATIS)*. Manuscript submitted for publication.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching & Teacher Education, 29*, 46–52.
- McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive?. *Learning Disabilities Research & Practice, 26*(1), 48-57.
- Monsen, J., Ewing, D. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research, 17*(1), 113-126.
- Rank, A. & Scholz, J. P. D. M. (2016). Aufbau inklusiver Kompetenzen im Rahmen eines kooperativen Seminars zur Materialentwicklung zwischen Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik. In Liebers, K., Landwehr, B., Reinhold, S., Riegler, S. & Schmidt, R. (Hrsg.) *Facetten grundschulpädagogischer und-didaktischer Forschung* (S. 131-136). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Reicher, H. (1988). *Gemeinsam Lernen – Gemeinsam Leben: Die Einstellung von Eltern und Lehrern zur Integration behinderter Kinder in der Regelschule*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Roy, A., Guay, F. & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education, 17*(11), 1186–1204.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik, 3*(4), 291–307.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Schulen auf einen Blick* [Broschüre]. Wiesbaden.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik, 6*(1), 3-16.

Laura Lübke

Philipps-Universität Marburg
 Fachbereich Psychologie
 AG Kinder- und
 Jugendlichenpsychologie
 Gutenbergstr. 18
 35037 Marburg
laura.luebke@staff.uni-marburg.de

Erstmalig eingereicht: 15.12.2015

Überarbeitung eingereicht: 04.05.2016

Angenommen: 10.06.2016