

Wilbert, Jürgen; Urton, Karolina; Grubert, Jana

## Entwicklung eines Verfahrens zur Messung des inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens im schulischen Kontext

*Empirische Sonderpädagogik 8 (2016) 3, S. 289-302*



Quellenangabe/ Reference:

Wilbert, Jürgen; Urton, Karolina; Grubert, Jana: Entwicklung eines Verfahrens zur Messung des inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens im schulischen Kontext - In: Empirische Sonderpädagogik 8 (2016) 3, S. 289-302 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126076 - DOI: 10.25656/01:12607

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126076>

<https://doi.org/10.25656/01:12607>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 3, S. 289-302  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Entwicklung eines Verfahrens zur Messung des inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens im schulischen Kontext

Jürgen Wilbert<sup>1</sup>, Karolina Urton<sup>1,2</sup> & Jana Grubert<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Potsdam

<sup>2</sup> Universität zu Köln

### Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt ein neu entwickeltes Fragebogeninstrument zur differenziellen Messung unterschiedlicher Aspekte der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im inklusiven Unterricht vor. Hierzu wird eine Differenzierung in die Bereiche *Unterrichten* (vier Skalen), *Diagnostik* (zwei Skalen), *Förderung* (zwei Skalen), *Classroom Management* (zwei Skalen) und *Beratung* (drei Skalen) vorgenommen. Die faktorielle Validität und die Reliabilität des Instruments werden anhand der Daten einer Stichprobe von 562 Lehramtsstudierenden aus Köln und Potsdam überprüft. Die Skala erwies sich als reliabel und konstruktvalide. Die Unterteilung des *Classroom Managements* in zwei Subskalen sowie die *Beratung* in drei Subskalen lässt sich nicht mit vorliegenden Daten stützen. Hier sollten in einer revidierten Fassung zusätzliche Items ergänzt werden.

Schlüsselwörter: Selbstwirksamkeit, Inklusion, Sonderpädagogik, Lehramtsstudierende

### Development of a questionnaire for measuring self-efficacy in the context of inclusive education

#### Abstract

The paper introduces a newly developed set of questionnaires for measuring different aspect of self-efficacy of teachers working in inclusive classrooms. The areas *teaching* (four subscales), *diagnostics* (two subscales), *remediation* (two subscales), *classroom-management* (two subscales), and *counseling* (three subscales) are addressed. Factorial validity and reliability of the instrument are analyzed based on a sample of 562 students studying teacher education in Potsdam and Cologne, Germany. Reliability and construct validity of the scale could be corroborated. Although, the separation of classroom-management into two components and counseling into three was not supported by the data. These subscales should be extended with further items in a revised version.

Keywords: Self-efficacy; inclusion; special education; teacher training

Aktuell stellt die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems Lehrkräfte vor neue Aufgaben und Herausforderungen. Ob Lehrerinnen und Lehrer diese Aufgaben aufgreifen ist stark von deren Wirksamkeitserleben abhängig, da die individuelle Selbstwirksamkeit zentral für die Steuerung von kognitiven, motivationalen, emotionalen und aktionalen Prozesse bei der Planung und Durchführung von Handlungen ist. Sie gibt einer Person, im Sinne der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle (Ajzen & Fishbein, 2005; Bandura, 1997), die subjektive Gewissheit, dass neue oder schwierige Aufgaben auch beim Auftreten von Widerständen erfolgreich gemeistert werden können (Bandura, 1997).

Bezogen auf den inklusiven Kontext ließ sich dementsprechend zeigen, dass das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden sowohl mit der Einstellung zur Inklusion (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Meijer & Foster, 1988; Urton, Wilbert & Hennemann, 2015; Weisel & Dror, 2006), wie auch mit einer höheren Bereitschaft, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im regulären Unterricht zu beschulen und zu beaufsichtigen im Zusammenhang steht (Brownell & Pajares, 1999; Soodak & Podell, 1993; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Obwohl die Zentralität des Selbstwirksamkeitserlebens für die Umsetzung von Inklusion vielfach belegt werden konnte, besteht im deutschen Sprachraum ein Forschungsdesiderat hinsichtlich eines an den praktischen Anforderungen orientierten differenzierten Instrumentes zur Erfassung des inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens von Allgemein- und Sonderpädagogen.

Dementsprechend besteht das Ziel der vorliegenden Untersuchung darin, ein Instrument zu entwickeln, was im Rahmen der Begleitung der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im inklusiven Schulentwicklungsprozess zum Einsatz kommen kann. Dabei orientiert sich

die Konzeptionierung des Instruments an den aktuellen Anforderungen an die Tätigkeit von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, welche im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011: „*Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*“ (KMK, 2011) sowie dem „*Positionspapier Berufsbild der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im inklusiven Kontext*“ (VdS, 2014) deutlich werden. Dementsprechend gliedert sich das Verfahren in die folgenden Bereiche: *Unterrichten, Diagnostik, Förderung, Classroom Management und Beratung* und nimmt hier gleichermaßen die Tätigkeit von Allgemein- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den Blick. Damit geht das vorliegende Verfahren in seiner Differenziertheit über die häufig im deutschen Sprachraum verwendete Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeit von Schwarzer und Jerusalem (1999) hinaus und wird durch die Erfassung der Anforderungsbereiche von Allgemein- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen im inklusiven Setting auch dem Anspruch der bereichsspezifischen Erfassung des Selbstwirksamkeitserlebens gerecht (Bandura, 1997).

Im Vergleich zu den in der nationalen und internationalen Literatur vorliegenden Instrumenten zur Erfassung der Selbstwirksamkeit im inklusiven bzw. integrativen Kontext (für einen Überblick siehe Bosse & Spörer, 2014) auf deren Grundlage Bosse und Spörer (2014) einen Fragebogen entwickelten, der neben der Einstellung auch die Selbstwirksamkeit, bezogen auf den inklusiven Unterricht mit den Dimensionen *adaptive Unterrichtsgestaltung, Umgang mit störendem Verhalten, Zusammenarbeit mit Eltern* und die *Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen*, umfasst, besteht das Ziel des vorliegenden Instrumentes darin, neben der differenzierten Erhebung der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch das Selbstwirksamkeitserleben hinsichtlich der allgemeinpädagogischen Tätigkeiten von Lehrkräften im inklusiven Kontext abzubilden. Damit umfasst das vor-

liegende Verfahren gleichermaßen die sonderpädagogischen Aspekte vorangegangener Verfahren, welche jedoch noch weiter ausdifferenziert werden und im Bereich Diagnostik und Förderung auch explizit bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarfen zuzuordnen sind. Während die adaptive Unterrichtsgestaltung im vorliegenden Instrument stärker im Bereich Förderung berücksichtigt wird, zielt der Bereich des Unterrichts darauf ab allgemeine Aspekte der Unterrichtsgestaltung (*Planung, Durchführung, Motivierung und Leistungsbeurteilung*) zu erfassen. Auch im Bereich des Classroom Managements erfolgt eine stärkere Differenzierung, da nicht nur der Umgang mit störendem Verhalten adressiert wird, sondern gleichermaßen auch das Schaffen eines lernförderlichen Unterrichtsklimas. Während Bosse und Spörer (2014) auf die Zusammenarbeit mit Eltern fokussieren, berücksichtigt das vorliegende Verfahren auch die Beratung unterschiedlicher Personengruppen. Damit werden mit dem vorliegenden Verfahren differenziert und praxisnah die aktuellen bildungs- und berufspolitischen Anforderungen im Rahmen inklusiver Schulentwicklung adressiert. Demnach verfolgt das vorliegende Instrument sowohl das Ziel ein testtheoretisch fundiertes Verfahren zu entwickeln, welches der Beantwortung empirischer Fragestellungen im inklusiven Kontext dient, als auch differenzierte Rückmeldung zu den zentralen Entwicklungsbereichen im Rahmen des Lehramtsstudiums und der Lehrtä-

tigkeit aller Lehrkräfte im inklusiven Kontext zu ermöglichen.

Zur Prüfung der Eignung des von uns entwickelten Instrumentes wurde eine Studie mit Lehramtsstudierenden durchgeführt.

## Methode

### Stichprobe

Für die Studie wurden im Wintersemester 2015/16 im Rahmen von Lehrveranstaltungen 562 Lehramtsstudierende mit den Schwerpunkten Sekundarstufe I ( $n = 222$ ), Primarstufe ( $n = 119$ ), Sonderpädagogik ( $n = 163$ ) und Primarstufe mit Schwerpunkt Inklusionspädagogik ( $n = 58$ ) angefragt. Die Studierenden der Sekundarstufe I und der Primarstufe studierten in Potsdam, die Studierenden der Sonderpädagogik in Köln. Die Befragung verlief online im Rahmen der InTePP-Studie (*Inclusive Teaching Professionalization Panel*). Die Werte zur Beschreibung der Stichprobe sind in Tabelle 1 aufgeführt.

### Messinstrumente

Im Rahmen der Studie wurden, in Anlehnung an die von Schwarzer und Jerusalem (1999) aufgestellten Kriterien zur Entwicklung von Items zur Erhebung des Selbstwirksamkeitserlebens, Items zur beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften im inklusiven Setting entwickelt. Diese

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe

	<i>n</i>	Alter		Semester		Geschlecht männlich %	LV Inklusion %
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Sekundarstufe I	222	23.6	4.0	3.4	1.5	38.9	66
Primarstufe	119	23.2	6.8	1.8	2.0	11.1	56
Sonderpädagogik	163	25.4	6.0	4.6	2.5	11.5	89
Inklusionspädagogik	58	23.9	3.7	1.2	0.9	12.3	65

Anmerkung. LV Inklusion % = Anzahl der Studierenden die zuvor eine Lehrveranstaltung zum Thema Inklusion besucht haben in %

umfassen die folgenden Facetten der pädagogischen Tätigkeit im Bereich der allgemeinen Schul- und Sonderpädagogik:

*Unterrichten* mit den Subskalen: *Planung, Durchführung, Motivierung und Leistungsbeurteilung*, sowie die sonderpädagogisch orientierten Skalen mit *Diagnostik und Förderung* jeweils für die Unterstützungsbedarfe *Lernen* (L- Allgemein, (Schrift-)Sprache, Mathematik) und *emotionale und soziale Entwicklung* (ESE) sowie *Classroom Management mit den Bereichen Umgang mit Unterrichtsstörungen und Schaffen eines unterrichtsförderlichen Lernklimas* sowie *Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen*. Die Studierenden erhielten die folgenden Instruktionen: „Stellen Sie sich vor, Sie wären derzeit bereits als Lehrkraft tätig. Wie stark würden Sie folgenden Aussagen zustimmen?“ und konnten die jeweiligen Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“ beantworten. Die Items des Fragebogens finden sich im Anhang dieses Beitrags.

## Ergebnisse

Zunächst werden Itemanalysen zu den theoretisch postulierten Skalen berichtet. Danach werden die konfirmatorische Faktorenanalysen zur Faktorenstruktur der einzelnen Selbstwirksamkeitsbereiche berechnet. Anschließend folgt eine Prüfung der Faktorenstruktur des Gesamtmodells. Abschließend werden die unterschiedlichen Studiengruppen hinsichtlich ihrer mittleren Ausprägung in den resultierenden Skalen verglichen um die Sensitivität der Skalen zu prüfen.

### Itemanalyse zu den Selbstwirksamkeitsskalen

In Tabelle 2 werden die deskriptive Werte sowie Kennwerte der Itemanalyse für die Selbstwirksamkeitsskalen dargestellt. Für die Subskalen zum Bereich *Unterrichten* sind

die internen Konsistenzen nicht für alle Subskalen zufriedenstellend ( $.56 \leq \alpha \leq .76$ ). Zieht man die guten Werte für Homogenität, Trennschärfen und die Ladungen in Betracht, so sind die geringen Alpha-Werte möglicherweise auf die geringe Itemzahl von vier pro Skala zurückzuführen. Für die Gesamtskala *Unterrichten* mit 16 Items finden sich sehr gute Werte für die interne Konsistenz ( $\alpha = .86$ ), alle Trennschärfen liegen bei  $.22 \leq r_{it} \leq .62$  und die Ladungen eines einfaktoriellen Modells bei  $.23 \leq |a| \leq .68$ .

Die vier Skalen zu sonderpädagogischen Handlungsfeldern (*Diagnostik und Förderung* jeweils für *Lernen* und *emotionale und soziale Entwicklung*) weisen alle interne Konsistenzen von  $\alpha = .84$  oder höher auf. Alle Trennschärfen liegen bei mindestens  $r_{it} = .48$  und alle Ladungen sind  $|a| = .47$  oder höher.

Die zwei Subskalen zum *Classroom Management* haben jeweils geringe interne Konsistenzen ( $\alpha = .61$  und  $\alpha = .63$ ), die Trennschärfen liegen alle bei  $r_{it} = .35$  oder höher und die Ladungen bei  $|a| = .36$  oder mehr. Da die beiden Subskalen nur aus vier Items bestehen, könnte dies der Grund für die geringe interne Konsistenz sein. Die Gesamtskala *Classroom Management* weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf ( $\alpha = .77$ ), alle Trennschärfen liegen zwischen  $.42 \leq r_{it} \leq .52$  und die Ladungen bei  $.38 \leq |a| \leq .67$ .

Da die drei Beratungssubskalen jeweils nur aus zwei Items bestehen, wurde nur die Gesamtskala *Beratung* der Itemanalyse unterzogen. Die interne Konsistenz dieser Skala ist akzeptabel ( $\alpha = .73$ ), die Trennschärfen liegen zwischen  $.35 \leq r_{it} \leq .57$  und die Ladungen bei  $.41 \leq |a| \leq .66$ .

### Konfirmatorische Faktorenanalysen zu den Selbstwirksamkeitsdimensionen

Die folgenden Analysen dienen der Prüfung, ob die Unterteilung der Selbstwirksamkeitsbereiche in verschiedene Subska-

Tabelle 2: Itemanalysen, interne Konsistenzen und Ladungsmatrix für die Selbstwirksamkeitsdimensionen

Skala	n	N items	Alpha (CI95%)	Std. Alpha (CI95%)	Omega	Homogenität	Trennschärfe	M	SD	Ladung  <sup>a</sup>
Unterrichten: Planung	561	4	.52 (.46-.58)	.56 (.51-.61)	.60	.24	.19 -.41	3.29 - 3.91	0.81 - 1.25	.17 - .78
Unterrichten: Durchführung	559	4	.75 (.72-.78)	.76 (.73-.78)	.76	.44	.51 - .59	3.49 - 3.81	0.77 - 0.94	.55 - .76
Unterrichten: Motivierung	559	4	.65 (.60-.69)	.65 (.61-.69)	.66	.32	.42 - .46	3.46 - 3.75	0.68 - 0.93	.48 - .65
Unterrichten: Leistungsbeurteilung	560	4	.64 (.59-.68)	.64 (.60-.69)	.66	.31	.32 - .50	3.37 - 3.76	0.79 - 0.93	.29 - .79
Unterrichten Gesamt	561	16	.85 (.83-.87)	.86 (.84-.87)	.86	.27	.22 - .62	3.29 - 3.91	0.68 - 1.25	.23 - .68
Diagnostik L	529	8	.85 (.83-.86)	.85 (.83-.86)	.85	.41	.48 - .67	2.10 - 2.36	0.72 - 0.96	.53 - .76
Diagnostik ESE	529	10	.91 (.90-.92)	.91 (.90-.92)	.91	.50	.58 - .76	2.05 - 2.34	0.71 - 0.93	.59 - .82
Förderung L	529	8	.84 (.82-.85)	.84 (.82-.85)	.84	.39	.49 - .67	2.15 - 2.51	0.72 - 1.00	.52 - .77
Förderung ESE	529	10	.88 (.87-.89)	.88 (.87-.89)	.88	.43	.48 - .73	1.99 - 2.40	0.69 - 1.01	.47 - .81
CM Störungen	529	4	.60 (.55-.65)	.61 (.56-.65)	.61	.28	.35 - .42	2.17 - 2.52	0.70 - 0.93	.49 - .56
CM Lernförderliches Klima	527	4	.62 (.57-.66)	.63 (.58-.67)	.64	.30	.36 - .46	3.41 - 3.76	0.74 - 0.89	.36 - .73
Classroom Management Gesamt	529	8	.77 (.74-.79)	.77 (.75-.80)	.77	.30	.42 - .52	3.41 - 3.83	0.70 - 0.93	.38 - .67
Beratung Gesamt	527	6	.71 (.68-.74)	.73 (.70-.76)	.74	.32	.35 - .57	3.68 - 4.07	0.74 - 1.27	.41 - .66

Anmerkung. <sup>a</sup> Ladungsmatrix einer einfaktoriellen explorativen Faktorenanalyse (Minres Extraktionsmethode)

len der Struktur der Daten entspricht. Basierend auf der Full Information Maximum Likelihood Methode wurden jeweils mehrere konfirmatorische Faktorenanalysen berechnet. Dabei wurde keine Orthogonalität der Faktoren angenommen. Die resultierenden Modelle wurden daraufhin mit einem  $\chi^2$  Differenztest sowie über den Vergleich der AIC und BIC Werte verglichen. Die erste Berechnung hierzu prüft, ob der Selbstwirksamkeitsbereich *Unterrichten* sich aus einem Faktor oder den angenommenen vier Faktoren *Planen, Durchführung, Motivie-*

*rung und Leistungsbeurteilung* zusammensetzt. Tabelle 3 ist zu entnehmen, dass das Vier-Faktoren Modell eine signifikant bessere Passung aufweist ( $\Delta\chi^2(6) = 117$ ;  $p < .001$ ) und zudem weniger komplex ist ( $\Delta AIC = -105$ ;  $\Delta BIC = -79$ ) als das Modell mit einem Faktor.

Die zweite Analyse prüft die Struktur des Selbstwirksamkeitsbereichs *Diagnostik und Förderung im Lernen und der emotionalen und sozialen Entwicklung*. In Tabelle 4 werden drei Modelle verglichen. Das Vier-Faktor Modell geht davon aus, dass

Tabelle 3: Vergleich der Modelle zur Skalierung der Selbstwirksamkeitsdimensionen *Unterrichten*

Model	DF	AIC	BIC	$\chi^2$	$\Delta\chi^2$	$\Delta DF$	$p$	TLI	CFI
Vier Faktoren <sup>a</sup>	98	20648	20882	1267				.55	.63
Ein Faktor	104	20753	20961	1383	117	6	< .001	.54	.60

Anmerkung. <sup>a</sup> Planen; Durchführung; Motivierung; Leistungsbeurteilung

Tabelle 4: Vergleich der Modelle zur Skalierung der Selbstwirksamkeitsdimensionen *Diagnostik und Förderung bei Lern- und emotionalen-sozialen Schwierigkeiten*

Model	DF	AIC	BIC	$\chi^2$	$\Delta\chi^2$	$\Delta DF$	$p$	TLI	CFI
Vier Faktoren <sup>a</sup>	588	38367	38854	4336				.68	.70
zwei Faktoren <sup>b</sup>	593	38554	39020	4533	197	5	< .001	.67	.69
ein Faktor <sup>c</sup>	594	38711	39173	4692	159	1	< .001	.66	.68

Anmerkungen. <sup>a</sup> Diagnostik L, Diagnostik ESE, Förderung L, Förderung ESE; <sup>b</sup> Diagnostik L und ESE, Förderung L und ESE; <sup>c</sup> Diagnostik und Förderung L und ESE

Tabelle 5: Vergleich der Modelle zur Skalierung der Selbstwirksamkeitsdimensionen *Classroom Management*

Model	DF	AIC	BIC	$\chi^2$	$\Delta\chi^2$	$\Delta DF$	$p$	TLI	CFI
Zwei Faktoren <sup>a</sup>	19	9542.95	9649.72	305.49			.59	.72	
Ein Faktor	20	9540.98	9643.49	305.53	0.04	1	.85	.61	.72

Anmerkung. <sup>a</sup> Umgang mit Störungen; Schaffen eines lernförderlichen Klimas

Tabelle 6: Vergleich der Modelle zur Skalierung der Selbstwirksamkeitsdimensionen *Beratung*

Model	DF	AIC	BIC	$\chi^2$	$\Delta\chi^2$	$\Delta DF$	$p$	TLI	CFI
Drei Faktoren <sup>a</sup>	6	7737.5	7827.2	114.7			.58	.83	
Ein Faktor	9	7737.0	7813.8	120.2	5.5	3	0.14	.71 .83	.72

Anmerkung. <sup>a</sup> Eltern; Kolleginnen und Kollegen; Schülerinnen und Schüler

sich die Bereiche Diagnostik und Förderung jeweils in den Unterbereichen für Lernprobleme und für emotionale und soziale Probleme unterscheiden lassen. Das Zwei-Faktor Modell nimmt nur eine Unterscheidung zwischen Diagnostik und Förderung vor und das Ein-Faktor Modell legt alle Bereiche zusammen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Vier-Faktor Modell eine signifikant bessere Passung als das Zwei-Faktor Modell aufweist und ebenso weniger komplex ist ( $\Delta\chi^2(5) = 197$ ;  $p < .001$ ;  $\Delta AIC = -187$ ;  $\Delta BIC = -166$ ) Das Zwei-Faktor Modell passt wiederum signifikant besser als das Ein-Faktor Modell und ist ebenfalls weniger komplex ( $\Delta\chi^2(1) = 159$ ;  $p < .001$ ;  $\Delta AIC = -157$ ;  $\Delta BIC = -153$ ).

Tabelle 5 zeigt die Analysen zu den Dimensionen der Skalen zum *Classroom Management*. Beim Zwei-Faktor Modell werden die Dimensionen *Umgang mit Störungen* und *Schaffung eines lernförderlichen Klimas* unterschieden. Dieses Modell zeigt nahezu die gleiche Passung mit den Daten wie ein Ein-Faktor Modell und ist zudem leicht komplexer, was für das Ein-Faktor Modell spricht ( $\Delta\chi^2(1) = 0.04$ ;  $p < .85$ ;  $\Delta AIC = 2$ ;  $\Delta BIC = 7$ ).

Die Analyse zum Dimensionsbereich *Beratung* ist in Tabelle 6 dargestellt. Das Drei-Faktor Modell unterscheidet zwischen *Beratung von Eltern, Kolleginnen und Kollegen* und *Schülerinnen und Schülern*. Dieses Modell passt nicht signifikant besser zu den Daten als das Ein-Faktor Modell ( $\Delta\chi^2(3) = 5.5$ ;  $p < .14$ ) und ist zudem weniger sparsam als dieses ( $\Delta AIC = 1$ ;  $\Delta BIC = 13$ ).

### Konfirmatorische Faktorenanalysen zum Gesamtmodell

Auf Grundlage der bis hierhin berichteten Ergebnisse der Faktorenanalyse der einzelnen Selbstwirksamkeitsbereiche berichten wir nun konfirmatorische Faktorenanalysen zur Prüfung der faktoriellen Struktur des Gesamtmodells. In allen Modellen wurden Korrelationen zwischen den latenten Faktoren zugelassen. Die Parameter wurden mit

Tabelle 7: Vergleich der Faktorenstruktur des Gesamtmodells aller Selbstwirksamkeitsskalen (konfirmatorische Faktorenanalyse mit korrelierten latenten Faktoren und Full information ML Schätzern)

Modell <sup>1</sup>	DF	AIC	BIC	$\chi^2$	$\Delta\chi^2$	$\Delta DF$	p	TLI	CFI	RMSEA	Omega <sup>4</sup>
1. Beratung, CM <sup>2</sup> , Diagnostik, Förderung, Planen, Durchführung, Motivierung, Leistungsbeurteilung	2034	75098	76151	8881				.64	.66	.08	.50
2. Diagnostik, Förderung, Planen, Durchführung, Motivierung, Leistungsbeurteilung, G <sup>3</sup>	2043	75137	76150	8938	57	9	<.001	.64	.66	.08	.51
3. Planen, Durchführung, Motivierung, Leistungsbeurteilung, G	2069	75835	76735	9688	750	26	<.001	.61	.62	.08	.58
4. G	2079	76638	77496	10511	824	10	<.001	.57	.58	.09	.62

Anmerkung. <sup>1</sup> Angegeben sind die Subskalen des Modells; <sup>2</sup> Classroom Management; <sup>3</sup> G steht für einen allgemeinen Selbstwirksamkeitsfaktor, der jeweils auf das Modell bezogen alle Items beinhaltet, die nicht den Subskalen zugeordnet sind; <sup>4</sup> Reliabilitätsschätzer Omega (Raykov, 2001)



tels Full-Information ML Schätzern bestimmt. Die Modelle wurden mittels Likelihood-Ratio Test gegeneinander geprüft (siehe Tabelle 7). Ausgegangen wurde von einem einfaktoriellen Modell (Modell 4). Dann wurden sukzessive Modelle aufgestellt, in denen die einzelnen Selbstwirksamkeitsbereiche als distinkte Faktoren modelliert wurden: In Modell 3 wurden die vier Subskalen zum Bereich Unterrichten (*Planen, Durchführung, Motivierung und Leistungsbeurteilung*) unterschieden; in Modell 2 erfolgte die weitere Modellierung der vier Skalen zur *Diagnostik und Förderung* (jeweils für die Bereiche L und ESE); Modell 1 unterscheidet weitergehend die Skala *Classroom Management* und *Beratung*. Von Modell 4 zu 1 kann mit jedem Schritt eine signifikante Verbesserung der Modellpassung nachgewiesen werden (Modell 4:  $\chi^2(2079) = 10511$ ; Modell 1:  $\chi^2(2034) = 8881$ ). Ebenso nehmen die AIC (Modell 4: AIC = 76638; Modell 1: AIC = 75098) und BIC Werte (Modell 4: BIC = 77496; Modell 1: BIC = 76151) kontinuierlich ab (Ausnahme ist der BIC Wert von Modell 3 zu Modell 4 der unverändert bleibt). Die Fitindizes TLI und CFI nehmen kontinuierlich zu, wobei sie eher gering sind ( $.57 \leq \text{TLI} \leq .64$ ;  $.58 \leq \text{CFI} \leq .66$ ). Die RMSEA Werte sind absteigend und zufriedenstellend ( $.08 \leq \text{RMSEA} \leq .09$ ). Auf-

fallend verhalten sich die Reliabilitätswerte. Die Omega Werte sind insgesamt recht gering und nehmen mit zunehmender Faktorenzahl von  $\omega = .62$  auf  $\omega = .50$  ab.

Tabelle 8 gibt die Korrelationen der latenten Faktoren des Modells 1 (Tabelle 7) wieder. Insgesamt weisen alle Dimensionen eine hohe Interkorrelation auf ( $.42 \leq r \leq .96$ ). Besonders deutliche Korrelationen finden sich zwischen den vier Skalen zum Bereich Unterricht ( $.63 \leq r \leq .90$ ) und den Bereichen Diagnostik und Förderung und Beratung ( $.75 \leq r \leq .86$ ). Der Bereich Classroom Management korreliert am stärksten mit den Bereichen Förderung L ( $r = .83$ ) Förderung ESE ( $r = .86$ ), Beratung ( $r = .86$ ) und Unterricht: Motivierung ( $r = .87$ )

#### Vergleich der Untersuchungsgruppen zur Bestimmung der Sensitivität der Skalen

In Tabelle 9 werden die vier Untersuchungsgruppen auf den hier vorgestellten Skalen mittels einer einfaktoriellen univariaten Varianzanalyse verglichen. Hierzu werden die a priori festgelegten Skalen zur Selbstwirksamkeit (unter Berücksichtigung der Ergebnisse der oben durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalysen) herangezogen.

Tabelle 8: Interkorrelation der latenten Faktoren des Gesamtmodells (siehe Modell 1, Tabelle 7)

Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Unterricht: Planen	1								
2 Unterricht: Durchführung	.81	1							
3 Unterricht: Motivierung	.90	.83	1						
4 Unterricht: Leistungsbeurteilung	.69	.73	.63	1					
5 Classroom Management	.72	.80	.87	.61	1				
6 Diagnostik L	.65	.48	.62	.56	.76	1			
7 Diagnostik ESE	.61	.50	.66	.45	.75	.94	1		
8 Förderung L	.65	.52	.71	.46	.83	.96	.85	1	
9 Förderung ESE	.67	.57	.76	.42	.86	.86	.94	.93	1
10 Beratung	.62	.62	.74	.53	.86	.77	.75	.84	.84

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen für die erhobenen Skalen nach Erhebungsgruppe sowie eine einfaktorielle univariate Varianzanalyse für jede einzelne Subskala

Skala	M				SD				Anova			
	Sekl	Prim	Sonder	Prim Inkl	Sekl	Prim	Sonder	Prim Inkl	DF2 <sup>a</sup>	F	p	$\eta^2$
Unterrichten: Planung	3.59	3.72	3.75	<b>3.83</b>	0.59	0.54	0.66	0.71	557	3.69	.01	.02
Unterrichten: Durchführung	3.60	3.60	3.56	<b>3.86</b>	0.60	0.66	0.67	0.65	556	3.30	.02	.02
Unterrichten: Motivierung	3.50	3.66	3.68	<b>3.79</b>	0.56	0.48	0.54	0.65	556	5.97	.00	.03
Unterrichten: Leistungsbeurteilung	3.58	3.71	3.50	<b>3.84</b>	0.57	0.59	0.61	0.60	556	5.85	.00	.03
Diagnostik L	3.59	3.87	3.92	<b>3.95</b>	0.52	0.56	0.61	0.70	525	13.31	.00	.07
Diagnostik ESE	3.61	3.82	<b>4.11</b>	3.90	0.56	0.56	0.59	0.67	525	21.06	.00	.11
Förderung L	3.53	3.78	3.87	<b>3.96</b>	0.54	0.54	0.63	0.66	525	15.04	.00	.08
Förderung ESE	3.45	3.55	<b>3.78</b>	3.67	0.42	0.44	0.38	0.56	525	16.75	.00	.09
Classroom Management	3.54	3.62	3.79	<b>3.80</b>	0.49	0.50	0.48	0.55	525	8.66	.00	.05
Beratung	3.64	3.88	<b>3.94</b>	3.92	0.58	0.55	0.56	0.66	525	9.98	.00	.05

Anmerkung. <sup>a</sup> Alle Freiheitsgrade des Effektes DF1 = 3.

Die Skalen weisen eine Sensitivität zur Differenzierung nach. Besonders starke Unterschiede finden sich auf den Selbstwirksamkeitsskalen zur sonderpädagogischen Förderung (L:  $\eta^2 = .08$ ; ESE:  $\eta^2 = .09$ ) und Diagnostik (L:  $\eta^2 = .07$ ; ESE:  $\eta^2 = .11$ ), zum *Classroom Management* ( $\eta^2 = .05$ ) und zur *Beratung* ( $\eta^2 = .05$ ).

## Diskussion

Zusammenfassend lässt sich die Differenzierung in verschiedene Subbereiche der Selbstwirksamkeit durch die entwickelten Skalen abbilden. Die Subskalen zum Unterricht lassen sich zu explorativen Zwecken voneinander trennen, sollten aber aufgrund der starken Überschneidung in eine Skala zusammengefasst werden. In einer revidierten Fassung der Unterrichtsskalen sollte zunächst die Anzahl der Items pro Subskala auf sechs erhöht werden. Die Skalen zu spezifischen sonderpädagogischen Expertisen *Diagnostik und Förderung für die Bereiche L und ESE* lassen sich empirisch in vier Subskalen aufteilen, die stark korreliert sind und daher, je nach Forschungsfrage, sowohl die gemeinsame Betrachtung als auch die Aufteilung rechtfertigen. Die zwei Komponenten des Merkmals *Classroom Management* lassen sich empirisch nicht bestätigen. Eine zusammengefasste Skala *Classroom Management* hingegen kann empirisch gestützt werden. *Beratung* kann ebenso als differenzierendes Merkmal abgegrenzt werden. Eine Unterteilung in die Bereiche *Eltern, Kolleginnen und Kollegen* und *Schülerinnen und Schüler* lässt sich hingegen nicht nachweisen. Womöglich könnte sich dies anders darstellen, wenn die Stichprobe auch eine Gruppe von berufserfahrenen Lehrkräften unterschiedlicher fachlicher Ausrichtung (z.B. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Sekundarstufe I Lehrkräfte der allgemeinen Schule) beinhalten würde.

Die Gesamtfaktorenstruktur des Modells verweist ebenso darauf, dass sich die Bereiche Unterricht (vier Faktoren), Förderung

und Diagnostik (vier Faktoren), Classroom Management und Beratung unterscheiden lassen. Aufgrund der kleinen Stichprobe im Vergleich zur Komplexität sollten die Analysen zur Faktorenstruktur des Gesamtmodells nur vorsichtig interpretiert werden.

Eine wichtige Limitation der Studie besteht darin, dass für die Erprobung des Instrumentes lediglich Lehramtsstudierende herangezogen wurden. Diese greifen möglicherweise auf keine bzw. nur sehr geringe praktische Erfahrungen in den erhobenen Bereichen zurück. Dementsprechend werden weitere Überprüfungen des Instrumentes an Stichproben mit berufstätigen Lehrkräften der unterschiedlichen Schulformen erfolgen.

## Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (p. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 279-299.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 86-102.

- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehr- amtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 67-85.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Zugriff am 27.07.2016. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- Meijer, C. & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385. <http://dx.doi.org/10.1177/002246698802200309>
- Raykov, T. (2001). Estimation of congeneric scale reliability using covariance structure analysis with nonlinear constraints. *The British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 54(2), 315-323.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität. Zugriff am 19.06.2016. <http://www.psyc.de/skalen-doku.pdf>.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27, 66-81. <http://dx.doi.org/10.1177/002246699302700105>
- 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, 480-497. <http://dx.doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 147-157. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2015.art09d>
- VdS. (2014). *Positionspapier Berufsbild der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im inklusiven Kontext*. Zugriff am 27.07.2016. [http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/Berufsbild\\_Sonderpdagoge\\_-\\_Langfassung.pdf](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/Berufsbild_Sonderpdagoge_-_Langfassung.pdf).
- 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, 157-174. <http://dx.doi.org/10.1177/1746197906064677>

## Anhang

### Items der Skala zum inklusionspezifischen Selbstwirksamkeitserleben

- **Unterrichten**

---

#### Planung

---

1. Ich sehe mich nicht in der Lage, eine für mich neue Unterrichtseinheit zu planen. (-)
2. Ich kann eine Unterrichtseinheit planen, auch wenn ich diese vorher noch nie durchgeführt habe.
3. Ich traue mir zu, eine gute Unterrichtsstunde vorbereiten zu können, auch wenn es sich um die Vermittlung schwieriger Inhalte handelt.
4. Auch wenn ich mich anstrenge, wird es mir nicht gelingen, eine Unterrichtsstunde mit schwierigen Inhalten gut vorzubereiten. (-)

---

#### Durchführung

---

5. Ich bin mir sicher, dass ich auch eine mir fremde Klasse unterrichten kann.
6. Es gelingt mir, eine Unterrichtsstunde auch in einer Klasse durchzuführen, die

von anderen Kollegen als schwierig beschrieben wird.

7. Ich fürchte, dass ich scheitern werde, wenn ich eine Unterrichtsstunde in einer mir wenig vertrauten Klasse durchführen soll. (-)
8. Ich glaube nicht, dass ich es schaffen kann eine Unterrichtsstunde in einer Klasse mit vielen schwierigen Schülern durchzuführen. (-)

---

### Motivierung

---

9. Ich bin mir sicher, dass ich das Interesse der SchülerInnen an meinen Unterrichtsfächern fördern kann, auch wenn diese nur schwer zu motivieren sind.
10. Ich glaube nicht, dass ich eine Lernsituation mit abstrakten und schwierigen Inhalten motivierend gestalten kann. (-)
11. Ich traue mir zu, dass ich auch schwer zu motivierende SchülerInnen für die Lerninhalte in meinem Unterricht begeistern kann.
12. Auch wenn ich mich noch so sehr bemühe, gelingt es mir nur selten, SchülerInnen für die Bearbeitung von herausfordernden Aufgaben zu motivieren. (-)

---

### Leistungsbeurteilung

---

13. Wenn ich die Leistungen der SchülerInnen nach einer Klassenarbeit angemessen bewerten soll, gelingt mir das kaum. (-)
14. Ich bin mir sicher, dass ich die fachlichen Leistungen von SchülerInnen ihren Fähigkeiten entsprechend beurteilen kann.
15. Ich traue mir zu, alle SchülerInnen bezüglich Ihrer Leistungen zu bewerten.
16. Ich sehe mich nicht in der Lage die fachlichen Leistungen der SchülerInnen treffend zu beurteilen, die sich wenig am Unterricht beteiligen. (-)

## • Diagnostik

---

### Lernen

#### *(Allgemein, (Schrift-)Sprache, Mathematik)*

---

17. Auch wenn ich mich bemühe, kann ich besondere Schwierigkeiten im schulischen Lernen bei meinen SchülerInnen nicht diagnostizieren. (-)
18. Ich bin mir sicher, dass ich es diagnostizieren kann, wenn SchülerInnen besondere Schwierigkeiten im schulischen Lernen haben.
19. Selbst wenn ich mich bemühe, werde ich nicht diagnostizieren können, wenn SchülerInnen, eine Lese-Rechtschreib-Störung haben. (-)
20. Ich traue mir zu, zu diagnostizieren, wenn SchülerInnen eine Lese-Rechtschreib-Störung haben.
21. Wenn SchülerInnen Störungen der sprachlichen Entwicklung haben, wird es mir nicht gelingen, diese zu diagnostizieren. (-)
22. Ich schaffe es, zu diagnostizieren, wenn SchülerInnen Störungen der sprachlichen Entwicklung haben.
23. Wenn bei SchülerInnen Rechenstörungen vorliegen, wird es mir schwerfallen, dies zu diagnostizieren. (-)
24. Ich traue mir zu, Rechenstörungen bei meinen SchülerInnen zu diagnostizieren.

---

### emotional-soziale Entwicklung

---

25. Ich schaffe es, zu diagnostizieren, wenn SchülerInnen in der Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten Schwierigkeiten haben.
26. Wenn ich Schwierigkeiten in der Entwicklung der sozialen Fähigkeiten meiner SchülerInnen diagnostizieren soll, gelingt mir das nicht. (-)
27. Selbst wenn ich mich bemühe, kann ich Schwierigkeiten in der emotionalen Entwicklung der SchülerInnen nicht diagnostizieren. (-)

28. Wenn meine SchülerInnen Schwierigkeiten in der emotionalen Entwicklung haben, schaffe ich es, diese zu diagnostizieren.
29. Ich traue mir zu, mangelnde Selbstregulation (überhastetes oder übermäßig zögerliches Handeln) meiner SchülerInnen zu diagnostizieren.
30. Wenn SchülerInnen besondere Schwierigkeiten in der Selbstregulation (überhastetes oder übermäßig zögerliches Handeln) zeigen, werde ich dies nicht diagnostizieren können. (-)
31. Auch wenn ich mich bemühe, werde ich Hyperaktivität (übermäßigen Bewegungsdrang) bei SchülerInnen nicht diagnostizieren können. (-)
32. Ich traue mir zu, zu diagnostizieren, wenn SchülerInnen meiner Klasse hyperaktiv sind (übermäßigen Bewegungsdrang haben).
33. Ich bin mir sicher, dass ich es diagnostizieren kann, wenn SchülerInnen übermäßige Aufmerksamkeitschwierigkeiten haben.
34. Auch wenn ich mich bemühe, kann ich übermäßige Aufmerksamkeitschwierigkeiten bei meinen SchülerInnen nicht diagnostizieren. (-)

### • Förderung

#### Lernen

*(Allgemein, (Schrift-)Sprache, Mathematik)*

35. Ich bin mir sicher, dass ich SchülerInnen mit besonderen Schwierigkeiten im schulischen Lernen fördern kann.
36. Selbst wenn ich mich bemühe, wird es mir nicht gelingen, SchülerInnen mit besonderen Schwierigkeiten im schulischen Lernen zu fördern. (-)
37. Wenn SchülerInnen meiner Klasse Lese-Rechtschreib-Störungen haben, gelingt es mir, sie/ihn in diesem Bereich zu fördern.
38. Wenn ich förderlich auf SchülerInnen mit Lese-Rechtschreib-Störung einwirken soll, werde ich das nicht schaffen. (-)
39. Ich traue mir zu, SchülerInnen mit Störungen der sprachlichen Entwicklung zu fördern.
40. Wenn SchülerInnen in ihrer sprachlichen Entwicklung gefördert werden müssen, wird mir das nicht gelingen. (-)
41. Ich traue mir zu, Schülerinnen mit einer Rechenstörung zu fördern.
42. Wenn ich SchülerInnen mit Rechenstörung fördern soll, wird mir das schwerfallen. (-)

---

#### *emotional-soziale Entwicklung*

---

43. Wenn SchülerInnen Förderung in der Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten brauchen, wird mir diese nicht gelingen. (-)
44. Ich traue mir nicht zu, SchülerInnen in der Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten zu fördern. (-)
45. Selbst wenn ich mich bemühe, werde ich SchülerInnen bezüglich ihrer emotionalen Entwicklung nicht fördern können. (-)
46. Ich bin mir sicher, dass ich SchülerInnen in Ihrer emotionalen Entwicklung fördern kann.
47. Ich traue mir zu, dass ich zielführendes Arbeitsverhalten bei SchülerInnen fördern kann, die mangelnde Selbstregulation (überhastetes oder übermäßig zögerliches Handeln) zeigen.
48. Wenn SchülerInnen Schwierigkeiten in der Selbstregulation (überhastetes oder übermäßig zögerliches Handeln) zeigen, werde ich sie in zielführendem Arbeitsverhalten nicht fördern können. (-)
49. Wenn SchülerInnen hyperaktiv sind (übermäßigen Bewegungsdrang haben), wird es mir nicht gelingen, sie in angemessenem Unterrichtsverhalten zu fördern. (-)
50. Ich bin mir sicher, dass ich angemessenes Unterrichtsverhalten bei SchülerInnen mit Hyperaktivität (übermäßigem Bewegungsdrang) fördern kann.

51. Ich traue mir zu, die Aufmerksamkeit von SchülerInnen mit übermäßigen Aufmerksamkeitschwierigkeiten zu fördern.
52. Selbst wenn ich mich bemühe, werde ich SchülerInnen mit übermäßigen Aufmerksamkeitschwierigkeiten nicht hinsichtlich ihrer Aufmerksamkeit fördern können. (-)

### • Classroom Management

#### Umgang mit Unterrichtsstörungen

53. Ich traue mir zu, Unterrichtsstörungen auch in unruhigen Klassen vorzubeugen.
54. Ich bin mir sicher, dass ich für die Einhaltung von vereinbarten Regeln im Unterricht auch bei Schülern mit herausforderndem Verhalten sorgen kann.
55. Auch wenn ich mich bemühe, gelingt es mir nicht, alle SchülerInnen einer Klasse während des Unterrichts im Blick zu haben. (-)
56. Wenn es zu unvorhergesehenen Unterbrechungen meines Unterrichts kommt, gelingt es mir nicht, den Unterricht wieder aufzunehmen. (-)

#### Schaffen eines lernförderlichen Unterrichtsklimas

57. Ich bin mir sicher, dass es mir gelingen wird, auch in schwierigen Klassen eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen.
58. Selbst in den schwierigsten Klassen gelingt es mir, ein gutes Lernklima zu schaffen.
59. Ich traue mir nicht zu, in einer Klasse die wenig motiviert ist, eine lernförderliche Umgebung zu schaffen. (-)
60. Auch wenn ich mich noch so sehr bemühe, schaffe ich es nicht in einer Klasse, die ich nur selten unterrichte, ein gutes Lernklima herzustellen. (-)

### • Beratung

#### SchülerInnen

61. Ich sehe mich nicht in der Lage SchülerInnen gut zu beraten, wenn sie mit einem Anliegen zu mir kommen. (-)
62. Ich traue mir zu, SchülerInnen in schwierigen Situationen gut zu beraten.

#### Eltern

63. Ich fürchte, dass es mir nicht gelingt, Eltern gut zu beraten, wenn sie sich Sorgen um die Entwicklung ihres Kindes machen. (-)
64. Es gelingt mir, Eltern auch in schwierigen Gesprächen erfolgreich zu beraten.

#### KollegInnen

65. Ich glaube nicht, dass es mir gelingt KollegInnen mit einem Anliegen gut zu beraten. (-)
66. Ich traue mir zu, meine KollegInnen in schwierigen Situationen gut zu beraten.

### **Prof. Dr. Jürgen Wilbert**

*Professur für Inklusionspädagogik  
Schwerpunkt Forschungsmethoden und Diagnostik*

*Humanwissenschaftliche Fakultät*

*Universität Potsdam*

*Karl-Liebknecht-Str. 24-25*

*Haus 31 Zi. 2.06*

*14476 Potsdam-Golm*

*juergen.wilbert@uni-potsdam.de*

Erstmalig eingereicht: 09.08.2016

Überarbeitung eingereicht: 12.09.2016

Angenommen: 20.09.2016