

Lena Schmitz, Toni Simon, Hans Anand Pant

Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz

Skalenhandbuch zur Dokumentation
des IHSA-Erhebungsinstruments



WAXMANN

Lena Schmitz, Toni Simon,
Hans Anand Pant

Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz

Skalenhandbuch zur Dokumentation
des IHSA-Erhebungsinstruments



Waxmann 2020
Münster · New York

Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1620 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4065-4
E-Book-ISBN 978-3-8309-9065-9 Open Access

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2020

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: © Vjom – stock.adobe.com

Lektorat: Dagmar Günther

Mitarbeiter*innen: Alexander Gerbsch, Herwig Wilke und Luise Zander

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Creative-Commons-Lizenz

Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

A Einführung

Allgemeine Informationen	7
Informationen zum Fragebogen.....	7
Informationen zur Dokumentation	8

B Der Fragebogen

1 Inklusionsverständnis	10
1.1 Definition inklusiven Unterrichts	11
1.2 Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts	16
2 Heterogenitätssensibilität	21
2.1 Vorannahmen zu Heterogenität	23
2.2 Wahrnehmung von Heterogenität	27
2.3 Gewichtung von Heterogenität	33
2.4 Bewertung von Heterogenität.....	39
3 Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen.....	45
4 Adaptive Lehrkompetenz.....	57
4.1 Adaptive didaktische Lehrkompetenz	60
4.2 Adaptive Klassenführungscompetenz.....	66
4.3 Adaptive diagnostische Lehrkompetenz	72
5 Studierendenmerkmale	78
5.1 Geschlecht	78
5.2 Geburtsjahr	79
5.3 Studiertes Lehramt	80
5.4 Studierte Unterrichtsfächer.....	81
5.5 Absolvierte Fachsemester	82
5.6 Bisherige schulische Lehrerfahrung.....	83
5.7 Bisherige außerschulische Lehrerfahrung	84
5.8 Vorwissen zum Thema Inklusion (Selbsteinschätzung)	85

5.9	Praktische Erfahrungen im Unterrichten heterogener Lerngruppen	86
5.10	Erstsprache(n).....	87
5.11	Migrationshintergrund.....	88
5.12	Bisher absolvierte Studienanteile DAZ/Sprachbildung.....	89
5.13	Besuch anderer Seminare im Studium zum Thema Inklusion	90
5.14	Persönliche Erfahrungen.....	91
 Literatur		92
 Autorin und Autoren		100

A Einführung

Allgemeine Informationen

Das vorliegende Skalenhandbuch dokumentiert einen Fragebogen zur Erhebung der Konstrukte Inklusionsverständnis, Heterogenitätssensibilität, Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Er wurde im Rahmen der Evaluation des Projektes „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)“ (erste Förderphase 2016–2019) entwickelt und in zwei Durchgängen (im Sommersemester 2017 und 2018) mit Studierenden des Lehramts an der Humboldt-Universität zu Berlin angewandt.

Ziel des Projekts FDQI-HU war es, einen Beitrag zur Verbesserung der Lehrkräftebildung im Hinblick auf schulische Inklusion zu leisten. Hierzu wurden hochschuldidaktische Seminare konzipiert, die Lehramtsstudierende auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen vorbereiten. Die Evaluation sah eine Analyse möglicher Wirkungen der Seminare auf die teilnehmenden Studierenden vor und erhob die Ausprägungen der Zielkonstrukte in einer Prä-Post-Befragung mit Vergleichsgruppen. Weitere Informationen zum Projekt und zentrale Ergebnisse finden sich in Frohn (2017), Frohn, Brodesser, Moser und Pech (2019), Rödel und Simon (2019a), Brodesser, Frohn, Welskop, Eckert, Liebsch, Moser und Pech (2020) und unter <https://hu.berlin/FDQI>.

Informationen zum Fragebogen

Die Beantwortung des Fragebogens nimmt circa 50 Minuten in Anspruch. Sie basiert auf geschlossenen sowie offenen Items und beinhaltet die Präsentation eines Fallbeispiels und die Vorführung von Videosequenzen.

Die Entwicklung des Fragebogens beinhaltete die folgenden Schritte:

- Sichtung theoretischer und empirischer Vorarbeiten zu den Zielkonstrukten (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 31–42)
- Konstruktooperationalisierung und Item-Formulierung (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 231–234; Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2010, S. 19–27)
- *Cognitive Labs* mit angehenden Lehrkräften (vgl. Zucker, Sassman & Case, 2004)
- Vortest ($N = 66$) zur Bestimmung der Testgütekriterien und Item-Kennwerte (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 7–10; Fisseni, 1997, S. 40–65)

- induktiv-deduktive Bildung von Kategorienschemata zu den offenen Items (vgl. Früh, 2017)
- Expert*innenverfahren zur Validierung der Kategorienschemata zu adaptiver Lehrkompetenz

Weitere Angaben zur Entwicklung des Fragebogeninstrumentes können Schmitz, Simon und Pant (2019b) entnommen werden.

Informationen zur Dokumentation

Das vorliegende Skalenhandbuch ist nach Konstrukten und Konstruktfacetten gegliedert. Für jedes Konstrukt werden zunächst ausgewählte theoretische und empirische Hintergründe skizziert; anschließend wird die Operationalisierung tabellarisch anhand verschiedener Kriterien dargestellt. Weiterhin werden für die geschlossenen Items die Werte der Itemschwierigkeit und -trennschärfe sowie die Gütekriterien der Skala (interne Konsistenz, Dimensionalität mit Faktorenlösungen und Tabellen zur aufgeklärten Varianz) angegeben. Für die offenen Items werden die Kodierschemata dargestellt und im Falle adaptiver Lehrkompetenz werden die Rechenwege der Indizes wiedergegeben. Zudem werden die absoluten und prozentualen Kategorienhäufigkeiten aufgelistet.

Die Daten entstammen zwei Erhebungen: dem Vortest (Januar 2017, $N = 66$) und dem Prä-Test der Seminarevaluation (April 2018, $N = 241$). Die Daten des Vortests sind betitelt mit SP1 (Stichprobe eins). Die Befragten waren Studierende der Sonderpädagogik im ersten Semester, die an der Vorlesung „Modelle und Paradigmen der Rehabilitationspädagogik“ teilnahmen ($n = 29$) und Lehramtsstudierende im Master, die an der Vorlesung „Diversität und Inklusion“ teilnahmen ($n = 37$). Die Daten des Prä-Tests sind betitelt mit SP2 (Stichprobe zwei). Die Befragten waren Lehramtsstudierende und Teilnehmende von Seminaren der Fächer Englisch ($n = 18$), Latein ($n = 3$), Arbeitslehre ($n = 21$), Informatik ($n = 12$), Mathematikdidaktik ($n = 109$), Bildungswissenschaften ($n = 40$), Rehabilitationswissenschaften ($n = 17$) und Sachunterricht ($n = 21$).

Die tabellarische Beschreibung der Operationalisierung basiert auf folgendem Schema:

Kurzbezeichnung	Abkürzung der Konstruktbezeichnung
Quelle	Angabe, ob die Items eigens formuliert oder von anderen Autor*innen repliziert oder adaptiert wurden
Anzahl der Items	Anzahl der Items (zur Bildung der Skala bzw. des Indexes)
Antwortformat	Angabe, ob die Items offen oder geschlossen zu beantworten sind und ob Stichpunkte, Linien o.Ä. vorgegeben sind
Kategorien	(bei geschlossenen Items) Angabe der Antwortkategorie
Einführung	einleitender Text, der dem Item im Fragebogen vorausgeht
Instruktion	Hinweise zur Beantwortung, die dem Item im Fragebogen vorausgehen
Variable(n)	Item(s)
Variablenname laut Datensatz/ Anzahl der Variablen	Wortlaut des/der Items
Auswertungsverfahren	Vorgehensweise der Kodierung und Analyse der Antworten
Forschungsfragen	Fragen, zu deren Beantwortung die Items beitragen können

B Der Fragebogen

1 Inklusionsverständnis

Zum Konzept schulischer Inklusion

Bislang liegt dem Konzept schulischer Inklusion in den nationalen und internationalen erziehungswissenschaftlichen Diskursen kein einheitliches Verständnis zugrunde (vgl. Sander, 2004; Cramer & Harant, 2014). Insbesondere im deutschsprachigen Diskurs der letzten Jahre hat sich die Unterscheidung eines *engen* und *breiten* Inklusionsverständnisses etabliert (vgl. Pech, Schomaker & Simon, 2018, S. 10; Simon, 2018, S. 26ff.). Aus beiden Verständnissen lassen sich für Theorie, Praxis und Forschung unterschiedliche Konsequenzen ableiten. Während das enge Inklusionsverständnis weitgehend sonderpädagogische Fragen und Kategorien fokussiert, ist für das breite Inklusionsverständnis kennzeichnend, dass es über eine „Umorganisation der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeine Schule hinein“ (Hinz, 2014, S. 7) hinausgeht. Unter Wahrung einer intersektionalen Perspektive (vgl. Walgenbach & Pfahl, 2017) nimmt es vielfältige Heterogenitätsdimensionen bzw. Differenzkategorien (z.B. Zuwanderungsgeschichte, soziale Herkunft, sexuelle Identität) reflexiv in den Blick. Die normative Zielorientierung ist es, Prozesse der Marginalisierung, Stigmatisierung, Diskriminierung und Exklusion entlang all dieser Differenzkategorien zu meiden (vgl. Ziemen, 2017, S. 101).

Operationalisierung in Konstruktfacetten

Das Konstrukt Inklusionsverständnis wird im vorliegenden Fragebogen anhand zweier Facetten erfasst. Die *Definition inklusiven Unterrichts* exploriert die subjektiven Annahmen der Befragten von Kriterien, die Inklusion im Unterricht konstituieren. Die *Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts* erfassen die Merkmale, die aus Sicht der Befragten besonders qualitativ hochwertigen inklusiven Unterricht begründen. Beide Konstruktfacetten werden jeweils anhand eines offenen Items erfasst. Durch das offene Format sollen die potentielle Komplexität und die bisher nicht abgeschlossene Klärung beider Konstruktfacetten beachtet und Raum für die ungefilterte Abbildung der subjektiven Vorstellung der Befragten eröffnet werden. Erhebungsergebnisse zum Verständnis schulischer Inklusion sind Brodesser, Simon, Schmitz und Moser (2019) zu entnehmen.

1.1 Definition inklusiven Unterrichts

Zum Konzept inklusiven Unterrichts

„Gelingender inklusiver Unterricht nimmt die Heterogenität von Lerngruppen gezielt in den Blick und fragt nach Möglichkeiten differenzierten und gemeinsamen Lernens“ (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 153). Hierfür werden fachspezifisch tradierte Inhalte und Methoden auf ihre inklusionspädagogische Anschlussfähigkeit hin überprüft und wenn nötig entsprechend angepasst (vgl. Simon, 2019a und Rödel & Simon, 2017). Ziel ist es, jeder*jedem Schüler*in Anerkennung und individuelle Förderung zukommen zu lassen (vgl. Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 90).

Gestaltung inklusiven Unterrichts

Für die Umsetzung inklusiven Unterrichts lässt sich eine Vielfalt möglicher Rahmenbedingungen formulieren: zum Beispiel die multiprofessionelle Kooperation professioneller Akteur*innen, die Konzeption inklusiver Rahmencurricula, die Fortschreibung individueller Lern- und Entwicklungspläne, die Nutzung offener Unterrichtsformen, die Ermöglichung explorativen und forschenden Lernens und die Förderung der Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden bezüglich ihres eigenen Lernens (vgl. Geiling & Simon, 2017, S. 103). Ein zentrales Spannungsfeld in der Ausgestaltung inklusiven Unterrichts bildet die Sicherung einer Balance zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit, beispielsweise durch kooperative Lehr- und Lernformen (vgl. Kullmann et al., 2014, S. 91; Werning & Avci-Werning, 2015, S. 86f.; Scheidt, 2017).

Empirische Studien zum Verständnis inklusiven Unterrichts

Zwar mangelt es bis dato an empirisch gesicherten Konzeptionen inklusiven Unterrichts, jedoch liegen einige empirische Studien zu seiner Umsetzung (vgl. Pool Maag & Moser Opitz, 2014) und zum subjektiven und konsensuellen Verständnis von Inklusion vor (vgl. Budde, Offen & Heynoldt, 2014; Piezunka, Schaffus & Grosche, 2017; Przibilla, Linderkamp & Krämer, 2018). Beispielsweise bestimmten Kahlert und Kazianka-Schübel (2016) im Rahmen einer qualitativen Studie vier Schlüsselkategorien für ein Grundverständnis inklusiven Unterrichts: (a) Normalität organisieren, (b) Verständnis untereinander fördern, (c) Differenzierung auf der Basis klarer Anforderungen und Regeln und (d) das Profitieren aller von neuen Maßnahmen (vgl. ebd., S. 39ff.).

Im Projekt FDQI-HU wurde ein *Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* konzipiert, das „zukünftige und praktizierende Lehrkräfte für die Potenziale und Herausforderungen in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in heterogenen Lerngruppen sensibilisieren

[soll]“ (Frohn, 2017, o.S.). In Form von *Strukturelementen* führt es vier konstituierende Merkmale inklusiven Unterrichts an: (a) *Ausgangslagenbestimmung*, (b) individualisierte *Erfolgskontrolle*, (c) *Ziele und Inhalte* und (d) *Methoden- und Medienwahl*. Im Zuge der Erhebung wurde unter anderem analysiert, inwiefern die Strukturelemente in den Antworten der Befragten auftauchen; daher sind sie in das Kodierschema aufgenommen.

Operationalisierung: Definition inklusiven Unterrichts

Kurzbezeichnung	InkVerDef
Quelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	offen
Einführung	Es gibt viele unterschiedliche Vorstellungen dazu, was Inklusion bedeutet. Bitte äußern Sie im Folgenden Ihre persönliche Einschätzung.
Instruktion	Bitte vervollständigen Sie die beiden folgenden Aussagen.

Variablen	Item
27 Variablen (InkVerDef1 bis InkVerDef84), siehe Kodierschema	Wie definieren Sie inklusiven Unterricht? „Für mich bedeutet inklusiver Unterricht...“
Auswertungsverfahren	ggf. <i>Anpassung des Kategorienschemas</i> Kodierung der Kategorien als dichotome Variablen
Forschungsfragen	Welche Komponenten werden genannt und wie häufig? Welche Komponenten werden nicht genannt? Welche Typen an Inklusionsverständnissen (Konstellationen von Komponenten) zeigen sich? <i>Option bei mehreren Erhebungszeitpunkten oder Stichproben: Wie unterscheiden sich Kategorienschemata und Häufigkeiten?</i>

Kodierschema: Definition inklusiven Unterrichts

Variable InkVerDef...	Beschriftung	Beschreibung, Abgrenzung, Ankerbeispiel
1	Kern / Übergreifendes Verständnis	
11	Teilnahmerecht aller	– jede*r darf teilnehmen – keine aktive Partizipation, sondern dabei sein (auch nur passiv) – „Schule für alle“ – „alle in einem Raum“
12	Ausrichtung des Unterrichts an Vielfalt	– Unterrichtsgestaltung passt sich an die Heterogenität in der Lerngruppe an – „jede*r nach seinem Tempo“
13	Förderung	– nicht nur Berücksichtigung, sondern expliziter Fördergedanke – „Stärken stärken“
14	Individuum	– expliziter Fokus auf Schüler*innen als Individuen – „individuelle Bedürfnisse“
15	Binnendifferenzierung	– direkte Nennung
2	Einordnung von Heterogenität	
21	Heterogenität als Selbstverständlichkeit	– Heterogenität in Lerngruppen als natürliches Phänomen – „Jede*r ist halt anders“
22	Heterogenität als Chance	– Heterogenität als Bereicherung – „Heterogenität als Ressource“
3	explizite Nennung einzelner Heterogenitätslinien	
4	Wertschätzung von Heterogenität	
41	Toleranz und Nicht-Diskriminierung	– „nicht stigmatisieren“
42	Wertschätzung	– Respekt – „anerkennen“
5	Verknüpfung mit Wertvorstellungen	

51	Recht und Gerechtigkeit	– inklusiver Unterricht als Menschenrecht – „Es ist das Recht einer*eines jeden,...“
52	soziale Verantwortung	– Bezug zur gesellschaftspolitischen Ebene – Auftrag sozialer Integration
6	gutes Gefühl bei Schüler*innen	
61	gestärktes Wohlbefinden	– explizite Nennung der Gefühlsebene – „niemand fühlt sich ausgeschlossen“
62	konstruktive Gruppendynamik	– konstruktives Lerngefüge – „Schüler*innen helfen sich untereinander“
7	intendierte Wirkungen inklusiven Unterrichts	
71	Lernerfolge	– Leistungssteigerung als Ziel – „die besten Ergebnisse“ – „möglichst hohe Abschlüsse für alle“
72	soziale Integration	– „Schüler*innen profitieren auf sozialer Ebene“
8	FDQI-Strukturelemente	
81	Ausgangslage	– adaptive Diagnostik
82	Ziele und Inhalte	– Inhalte den Neigungen der Schüler*innen entsprechend – „Lebensnähe“
83	Methoden und Medien	– Vielfalt im Methoden- und Medieneinsatz – Eignung der Methoden und Medien für inklusive Settings
84	Erfolgskontrolle	– individuelles Feedback – Entwicklungsverlaufspläne

Werte: nein = 0, ja = 1

Häufigkeiten der Nennungen (SP2, $N = 241$): Definition inklusiven Unterrichts

Variable	Absolute und prozentuale Häufigkeiten ¹	
	n	%
InkVerDef1	209	87,8
InkVerDef11	134	55,6
InkVerDef12	95	39,4
InkVerDef13	37	15,4
InkVerDef14	36	14,9
InkVerDef15	17	7,1
InkVerDef2	16	6,6
InkVerDef21	14	5,8
InkVerDef22	2	0,8
InkVerDef3	125	51,9
InkVerDef4	15	6,2
InkVerDef41	9	3,7
InkVerDef42	7	2,9
InkVerDef5	21	8,7
InkVerDef51	19	7,9
InkVerDef52	2	0,8
InkVerDef6	14	5,8
InkVerDef61	3	1,2
InkVerDef62	11	4,6
InkVerDef7	8	3,3
InkVerDef71	7	2,9
InkVerDef72	1	0,4
InkVerDef8	13	5,4
InkVerDef81	238	98,8
InkVerDef82	4	1,7
InkVerDef83	3	1,2
InkVerDef84	7	2,9

Anmerkung: $n = 3$ Fälle mit fehlenden Werten.

1 Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

1.2 Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts

Zur Debatte um Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts

Da das Konzeptverständnis zu inklusivem Unterricht variiert, existieren folgerichtig unterschiedliche Annahmen hinsichtlich der Merkmale, die *qualitativ hochwertigen* inklusiven Unterricht kennzeichnen. Beispielsweise leiten Pech und Schomaker (2013, S. 350f.) in Anlehnung an Arend-Steinebach (2011) Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts aus dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2002, 2011, 2017) ab. Sie heben hier insbesondere Indikatoren des Bereichs C1 hervor, unter anderen: „Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant. [...] Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden“ (Boban & Hinz, 2003, S. 18). In den letzten Jahren hat sich zudem die Überzeugung etabliert, dass guter inklusiver Unterricht sich nicht grundlegend von gutem herkömmlichen Unterricht unterscheidet (vgl. Werning & Arndt, 2015, S. 60);² als verbindende Merkmale werden insbesondere offene Unterrichtsformen und Binnendifferenzierung genannt (vgl. Textor, 2012, o.S.; Geiling & Simon, 2017, S. 103).

Im Projekt FDQI-HU wurden vier *Prozessmerkmale* inklusiven Unterrichts als zentrale Qualitätsmerkmale bestimmt. Erstens beinhaltet *Partizipation* im Sinne gestaltender Teilhabe aller Lernenden Aspekte demokratischer Bildung, der Aktivierung der Schüler*innen und der Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse (vgl. Simon & Pech, 2018, 2019). Zweitens wird eine spezifische Qualität von *Kommunikation* beschrieben, die mit einem reflexiven Bewusstsein für die Vielfalt von Kommunikationswegen und Sprachvarietäten sowie einem lernförderlichen Unterrichtsklima und einer heterogenitätsbewussten Gestaltung von Lernumgebungen einhergeht (vgl. Rödel & Simon, 2018, 2019b). Drittens umfasst das Prozessmerkmal *Kooperation* die Konstellationen unter Schüler*innen, zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, unter Lehrkräften sowie zwischen Lehrkräften und anderen Fachkräften oder Eltern (vgl. Thäle, 2018, 2019). Viertens meint die *Reflexion* die umfassende (selbst-)kritische Sicht auf Lehr-Lern-Prozesse und deren Rahmenbedingungen (vgl. Capellmann & Gloystein, 2017, 2019).

2 Eine kritische Auseinandersetzung mit der Gültigkeit allgemeiner Merkmale guten Unterrichts findet sich bei Reich (2014).

Operationalisierung: Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts

Kurzbezeichnung	InkVerQuali
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	offen
Einführung	Es gibt viele unterschiedliche Vorstellungen dazu, was Inklusion bedeutet. Bitte äußern Sie im Folgenden Ihre persönliche Einschätzung.
Instruktion	Bitte vervollständigen Sie die beiden folgenden Aussagen.

Variablen	Item
27 Variablen (InkVerQuali1 bis InkVerQuali64), siehe Kodierschema	Was unterscheidet guten inklusiven Unterricht von weniger gutem? „Inklusiver Unterricht ist qualitativ hochwertig, wenn...“
Auswertungsverfahren	<i>ggf. Anpassung des Kategorienschemas</i> Kodierung der Kategorien als dichotome Variablen
Forschungsfragen	Welche Qualitätskriterien werden wie häufig genannt? Welche Qualitätskriterien werden nicht genannt? Welche Typen an Vorstellungen guten inklusiven Unterrichts (Konstellationen von Qualitätskriterien) zeigen sich? <i>Option bei mehreren Erhebungszeitpunkten oder Stichproben:</i> <i>Wie unterscheiden sich Qualitätskriterien und Häufigkeiten?</i>

Kodierschema: Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts

Variable InkVerQuali...	Beschriftung	Beschreibung, Abgrenzung, Ankerbeispiel
1	Lernatmosphäre in der Klasse	
11	entspannte Lernatmosphäre	– gutes Klassenklima – „angstfrei“ – „Spaß am Lernen“
12	Wertschätzung der Schüler*innen	– Respekt – „Anerkennung“
13	Gleichbehandlung der Schüler*innen	– Gefühls- sowie Aktionsebene – „Niemand wird benachteiligt“
14	gutes Gefühl auf Schüler*innenebene	– explizite Gefühlsebene – „alle fühlen sich eingebunden“
15	effektives Klassenmanagement	– viel Lernzeit – wenig Störungen
2	Gestaltung des Unterrichts	
21	Teilnahmerecht aller Schüler*innen	– jede*r darf teilnehmen – passives Dabei sein; aktive Partizipation unter InkVerQuali61 – „Schule für alle“ – „alle in einem Raum“
22	Anpassung des Unterrichts an Vielfalt	– Unterrichtsgestaltung passt sich an die Heterogenität in der Lerngruppe an – „jede*r nach seinem Tempo“
23	Förderbegriff	– nicht nur Berücksichtigung, sondern expliziter Fördergedanke – „Stärken stärken“
24	nur ein Lerngegenstand für alle Schüler*innen	– „gemeinsames Lernobjekt“
3	Lernziele	
31	Förderung der Sozialkompetenz	– „Soft Skills“

32	Lernerfolge	– gute Lernergebnisse – „Lernniveau bleibt hoch“
33	Lernchancen für alle Schüler*innen	– stärkere und schwächere Schüler*innen profitieren – „Lernchancengleichheit“
4	Begreifen von Inklusion als Vielfalt und Chance	
5	schulische Rahmenbedingungen	
51	kompetentes Lehrpersonal	– „entsprechend ausgebildete Lehrer*innen“
52	extra (sonderpädagogische, erziehungswissenschaftliche) Betreuung	– „Kooperationen mit Sonderpädagog*innen“
53	guter Personalschlüssel	– kleine Klassen
54	Räumlichkeiten	– große und geräumige Klassenräume
55	weiteres von der Schule zur Verfügung gestelltes Material	– „geeignete Methodenkoffer“
6	FDQI-Prozessmerkmale	
61	Partizipation	– „Schüler*innen entscheiden mit“
62	Kommunikation	– „Sprachbildung“
63	Kooperation	– „gute Elterngespräche“
64	Reflexion	– „Lehrkräfte hinterfragen sich kritisch“

Werte: nein = 0, ja = 1

Häufigkeiten der Nennungen (SP2, $N = 241$): Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts

Variable	Absolute und prozentuale Häufigkeiten ³	
	n	%
InkVerQuali1	56	23,2
InkVerQuali11	13	5,4
InkVerQuali12	11	4,6
InkVerQuali13	17	7,1
InkVerQuali14	26	10,8
InkVerQuali15	2	0,8
InkVerQuali2	141	58,5
InkVerQuali21	21	8,7
InkVerQuali22	135	56,0
InkVerQuali23	37	15,4
InkVerQuali24	3	1,2
InkVerQuali3	42	17,4
InkVerQuali31	232	96,3
InkVerQuali32	20	8,3
InkVerQuali33	24	10,0
InkVerQuali4	9	3,7
InkVerQuali5	43	17,8
InkVerQuali51	27	11,2
InkVerQuali52	10	4,1
InkVerQuali53	13	5,4
InkVerQuali54	4	1,7
InkVerQuali55	1	0,4
InkVerQuali6	21	8,7
InkVerQuali61	2	0,8
InkVerQuali62	16	6,6
InkVerQuali63	1	0,4
InkVerQuali64	4	1,7

Anmerkung: $n = 9$ Fälle mit fehlenden Werten.

3 Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

2 Heterogenitätssensibilität

Zum Heterogenitätsbegriff

Heterogenität bezeichnet „Verhältnisse zwischen Verschiedenen, die einander nicht untergeordnet sind“ (Heinzel & Pregel, 2012, o.S.). Nach Lang, Grittner, Rehle und Hartinger (2010) sind für diesen Begriff vier Eigenschaften kennzeichnend. Erstens impliziert er Relativität, denn er bezeichnet keine absoluten Eigenschaften, sondern Ergebnisse eines Vergleichsvorgangs. Zweitens beinhaltet er Partialität, weil er Menschen weder ganzheitlich noch in ihrer zukünftigen Entwicklung zu erfassen vermag. Drittens ist Heterogenität keine objektiv gegebene, sondern eine sozial konstruierte Gegebenheit, sodass theoretisch unendlich viele Heterogenitätslinien denkbar sind (vgl. ebd., S. 315f. und vgl. Schmitz, 2015). Hier schließt die These an, dass Heterogenität in schulischen Lerngruppen keine neue Erscheinung ist, sondern dass sich das Bewusstsein für sie ändert (vgl. Klieme & Warwas, 2011, S. 806). Viertens stellen Lang et al. (2010) den Anspruch der Wertneutralität heraus: Die Feststellung von Unterschiedlichkeit sei per se als weder gut noch schlecht einzustufen (vgl. ebd., S. 316).

Zwei Arten von Heterogenitätslinien

Bereits seit einigen Jahren sind im Diskurs zum Heterogenitätsbegriff neben sonderpädagogischen Kategorien weitere Unterscheidungsmerkmale ins Blickfeld gerückt worden (vgl. z.B. Fischer, Kopmann, Rott, Veber & Zeinz, 2014). Zu den ‚klassischen‘ Merkmalen zählen Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund und sozioökonomische Lage. Zudem gewinnt eine Distinktion an Verbreitung: Heterogenitätslinien in Form von „schulintern legitimierten, individuell attribuibaren Differenzierungskriterien“ versus „Referenz[en] auf soziale Gruppenmerkmale“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 151). Erstere meinen funktionale Lernvoraussetzungen wie Motivation, Neigungen, Vorwissen, Lernstrategie oder Sprachfertigkeit, die im Unterrichtskontext direkte Virulenz entfalten. Letztere bezeichnen übergeordnete Kategorien wie sozioökonomische Gegebenheiten im Elternhaus, Migrationshintergrund oder religiöse Zugehörigkeit, die zwar als Gruppierungsmerkmale innerhalb von Lerngruppen häufig bedient werden, deren Wirksamkeit in schulischen Lernsituationen sich jedoch mittelbar entfalten kann.

Zum Konzept der Heterogenitätssensibilität

Im Folgenden wird Heterogenitätssensibilität in Anlehnung an Bohl, Budde und Rieger-Ladich (2017) verstanden als

„differenzierte (im Sinne eines maximal weiten Blicks auf verschiedenste Dimensionen) und reflektierte (im Sinne einer Sichtung möglicher Relevanz, Zusammenhang und Interdependenz der Dimensionen) Wahrnehmung und Anerkennung (der unterrichtlichen Bedeutsamkeit) der Heterogenität einer konkreten Lerngruppe in einer konkreten Situation“ (Schmitz, Simon & Pant, 2019a, S. 186).

Diese Definition ähnelt denen einiger bereits bestehender Konzepte, entspricht jedoch keiner in Gänze, vgl. z.B. die „Heterogenitätskompetenz“ nach Spiegel und Walter (2005) oder die „Habitussensibilität“ nach Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2014). Auch lassen einige erprobte Skalen der Kulturwissenschaft eine konzeptuelle Nähe annehmen. Diese beziehen sich jedoch nicht auf ein breites Spektrum an Heterogenitätslinien, sondern legen den Fokus auf Internationalität, vgl. „Personal and Professional Beliefs of Teachers about Diversity“ (Pohan & Aguilar, 2001), „Wahrnehmungsfähigkeit von Kulturunterschieden“ (Schneider, 2005) oder „Teacher Cultural Beliefs Scale“ (Hachfeld, 2013). Näheres zur Entwicklung des Konstrukts Heterogenitätssensibilität sowie zu Erhebungsergebnissen ist Schmitz und Simon (2018), Schmitz et al. (2019a) sowie Schmitz, Simon und Pant (2020) zu entnehmen.

Operationalisierung in Konstruktfacetten

Heterogenitätssensibilität wird im Folgenden operationalisiert als Komposition vierer aufeinanderfolgender und sich fortlaufend beeinflussender Facetten: Die *Vorannahmen* bezeichnen die Erwartungshaltung, die eine (angehende) Lehrkraft an die Unterschiedlichkeiten hat, die in einer schulischen Lerngruppe auftreten können. Die *Wahrnehmung* erfasst, welche Heterogenitätsdimensionen sie in einer bestimmten Lerngruppe in einer konkreten Situation erkennt, und deren *Gewichtung* benennt die Relevanz, die sie den einzelnen Dimensionen zuschreibt. Diese Konstruktfacetten wiederum wirken sich auf die *Bewertung* aus: Die (angehende) Lehrkraft stuft ihren Befund von Heterogenität in schulischen Lerngruppen als geringe bis starke Herausforderung sowie als geringe bis starke Bereicherung für die Unterrichtsgestaltung ein (vgl. Schmitz et al., 2020).

2.1 Vorannahmen zu Heterogenität

Im Rahmen der Vorannahmen zur Heterogenität wird erfasst, welche Heterogenitätslinien die befragten (angehenden) Lehrkräfte in schulischen Lerngruppen erwarten. Zum Zeitpunkt der Erhebung dieser Konstruktfacette wurden ihnen noch keine weiteren Items vorgelegt, die ihre Vorstellungen beeinflussen könnten.

Operationalisierung: Vorannahmen zu Heterogenität

Kurzbezeichnung	HetSensVor
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	offen Zur Anregung mehrerer Nennungen wurden einige Spiegelstriche vorgezeichnet und Platz für weitere gelassen.
Einführung	Im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht ist oft von heterogenen Lerngruppen die Rede.
Instruktion	Bitte machen Sie in Stichpunkten so viele Nennungen, wie Ihren Vorstellungen entsprechen.

Variablen	Item
22 Variablen (HetSensVor1 bis HetSensVor22), siehe Kodierschema	Ihrer persönlichen Vorstellung nach: Welche Verschiedenheiten treten in heterogenen Lerngruppen auf?
Auswertungsverfahren	ggf. Anpassung des Kategorienschemas Kodierung der Kategorien als dichotome Variablen
Forschungsfragen	Welche Heterogenitätslinien werden wie häufig gewählt? Wie oft werden sonderpädagogische Kategorien genannt? Werden übergeordnete Kategorien oder funktionale Lernvoraussetzungen oder beides genannt? <i>Option bei mehreren Erhebungszeitpunkten oder Stichproben:</i> <i>Wie unterscheiden sich die Nennungen?</i>

Kodierschema: Vorannahmen zu Heterogenität

Variable HetSensVor...	Beschriftung	Beschreibung, Abgrenzung, Ankerbeispiel
1	Sex/Gender	– Geschlecht
2	Alter	– (biologisches) Alter
3	Herkunft	– Nationalität – Ethnie – Zuwanderungshintergrund
4	Familie	– familiäre Probleme – Familienform
5	sozioökonomischer Hintergrund	– Bildungshintergrund – soziale Integration – kulturelles Kapital – finanzielle Lage
6	Kultur	– Traditionen und Rituale – Wertvorstellungen und Normen
7	Religion	– Glaube – Religiosität
8	geistige Beeinträchtigung	– „geistige Behinderung“ – „geistige Voraussetzungen“ – „geistige Entwicklung“
9	körperliche Beeinträchtigung	– „körperliche Krankheit“ – „körperliche Behinderung“
10	Beeinträchtigung allgemein	– „Behinderung“
11	soziales Verhalten	– soziale Kompetenzen
12	kognitive Lernvoraussetzungen	– Lernausgangslage – Auffassungsgabe – Konzentrationsvermögen – „Intelligenz“
13	Motivation	– Arbeitshaltung – Arbeitseinsatz
14	Neigungen	– (Des-)Interessen – Langeweile – Talente
15	sprachliche Voraussetzungen	– Deutsch nicht als Erstsprache – Lesekompetenz – Sprachkompetenz

16	Lernstrategien	– Präferenz von Arbeitsformen – Lerntempo
17	Lernleistungen	– Schulnoten – „Leistungsniveau“
18	Vorwissen	– (fachliche) Vorkenntnisse
19	Lerntyp	– Lerntyp
20	Förderbedarf	– Förderschwerpunkt
21	LSBT	– sexuelle Orientierung
22	Sonstiges	– persönliche Erfahrungen – Ziele

Werte: nein = 0, ja = 1

Häufigkeiten der Nennungen (SP2, $N = 241$): Vorannahmen zu Heterogenität

Variable	Absolute und prozentuale Häufigkeiten ⁴	
	n	%
HetSensVor1	114	47,3
HetSensVor2	110	45,6
HetSensVor3	60	24,9
HetSensVor4	36	14,9
HetSensVor5	87	36,1
HetSensVor6	57	23,7
HetSensVor7	58	24,1
HetSensVor8	40	16,6
HetSensVor9	59	24,5
HetSensVor10	79	32,8
HetSensVor11	28	11,6
HetSensVor12	101	41,9
HetSensVor13	26	10,8
HetSensVor14	50	20,7
HetSensVor15	82	34,0
HetSensVor16	29	12,0
HetSensVor17	59	24,5
HetSensVor18	37	15,4
HetSensVor19	9	3,7
HetSensVor20	18	7,5
HetSensVor21	22	9,1
HetSensVor22	33	13,7

Anmerkung: $n = 1$ Fall mit fehlenden Werten.

4 Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

2.2 Wahrnehmung von Heterogenität

Zur Erfassung ihrer Wahrnehmung von Heterogenität wird den Befragten ein einheitlicher Impuls in Form eines Fallbeispiels gegeben, das eine Unterrichtssequenz in der Sekundarschule darstellt. Es werden intentional 16 Heterogenitätslinien (in)direkt angesprochen, hierunter übergeordnete Kategorien (z.B. Religiosität) sowie funktionale Lernvoraussetzungen (z.B. ein relativ schnelles Arbeitstempo).

Operationalisierung: Wahrnehmung von Heterogenität

Kurzbezeichnung	HetSensWahr
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	offen drei Stichpunkte vorgezeichnet, Platz für weitere
Impuls	Fallbeispiel
Instruktion	Bitte lesen Sie die Unterrichtssequenz und beantworten die darunter stehenden Fragen. Bitte machen Sie so viele Nennungen, wie Ihnen einfallen und ergänzen entsprechend viele Stichpunkte. Es ist nicht nötig, Gruppen oder Namen zuzuordnen.

Variablen	Item
23 Variablen (HetSensWahr und HetSensWahr1 bis HetSensWahr22), siehe Kodierschemata I und II	Welche Verschiedenheiten in diesen drei Lerngruppen nehmen Sie wahr?
Auswertungsverfahren	Zählung der Nennungen <i>ggf. Anpassung des Kategorienschemas</i> Kodierung der Kategorien als dichotome Variablen

Forschungsfragen

Wie viele Heterogenitätslinien nehmen die Befragten wahr?

Welche Heterogenitätslinien werden (nicht) genannt?

Nehmen die Befragten die Heterogenitätslinien wahr, die sie unter HetSensVor genannt haben?

Wie oft werden sonderpädagogische Kategorien genannt?

Option je nach Datenlage: Werden eher übergeordnete Kategorien oder funktionale Lernvoraussetzungen genannt?

Option je nach Datenlage: Bleiben die Formulierungen eng am Fallbeispiel oder wird abstrahiert?

Option bei mehreren Erhebungszeitpunkten oder Stichproben:

Wie unterscheiden sich Anzahl und Inhalte der Nennungen?

Fallbeispiel: Wahrnehmung von Heterogenität

Berlin, 7. Klasse einer Integrierten Sekundarschule

Die Klasse hat den Auftrag, sich in einer Gruppenarbeit zu organisieren.

[In Gruppe 1: Valentin, Mara und Linus]

„Wie machen wir das denn jetzt?“, fragt Valentin. „Am besten macht ja wohl jeder ein Arbeitspaket und dann werfen wir das nachher schnell zusammen.“ Mara entgegnet, dass sie lieber gemeinsam arbeiten möchte, „deswegen heißt es ja Gruppenarbeit“. Linus, der zurückgelehnt Musik über seine Kopfhörer hört, klopft mit dem Lineal den Takt auf den Tisch. Valentin bewundert seinen nagelneuen iPod; so einen hätte er auch gerne. Nun wird Mara ungeduldig. „Geht es jetzt endlich los?“ Stillsitzen fällt ihr schwer. Linus hingegen lehnt sich zurück. „Langweilig! Ich habe eh schon alles über das Thema gelesen“.

[In Gruppe 2: Tina, Sharif und Moritz]

Tina fragt Moritz: „Was ist nochmal das Thema?“; sie ist schwerhörig. Moritz aber verschränkt die Arme und guckt demonstrativ aus dem Fenster. „Ich habe keine Lust auf Gruppenarbeit, ich mache nicht mit.“ Insgeheim muss er zugeben, dass er den Arbeitsauftrag nicht verstanden hat. Alle anderen hatten so schnell genickt. Sharif blickt von seiner Gebetskette auf. Er nennt Tina das Thema. Tina erinnert sich. Sie ist drei Jahre älter und hat das Thema schon mal in einer anderen Klasse behandelt.

[In Gruppe 3: Jonas, Sarah und Oskar]

„Ich weiß auch schon ein paar Zahlen, die wir nehmen können.“ Für Zahlen hat Sarah ein überdurchschnittlich gutes Verständnis; in Mathe war ihr die Eins immer sicher. Aber Schreiben mag sie gar nicht. Sie gibt Blatt und Stift an Oskar. „Du kannst das eh besser“. Oskar fragt den Lehrer: „Was soll ich denn jetzt aufschreiben?“ Der Lehrer antwortet, das dürfe die Gruppe selber entscheiden; am Ende solle ein Plakat entstehen. Jetzt wird Sarah nervös. „Dafür sind zwei Stunden ja wohl viel zu kurz“, findet sie. „Viel zu lang“, findet hingegen Jonas, und schlägt ihr gegen den Hinterkopf.

Kodierschema: Wahrnehmung von Heterogenität I

Variable	Beschriftung	Wert
HetSensWahr	Anzahl wahrgenommener Heterogenitätslinien	Anzahl Nennungen

Kodierschema: Wahrnehmung von Heterogenität II

Variable	Beschriftung	Beschreibung, Abgrenzung, Ankerbeispiel
HetSensWahr...		
1	Sex/Gender	– Geschlecht
2	Alter	– (biologisches) Alter
3	Herkunft	– Nationalität – Ethnie – Zuwanderungshintergrund
4	Familie	– familiäre Probleme – Familienform
5	sozioökonomischer Hintergrund	– Bildungshintergrund – soziale Integration – kulturelles Kapital – finanzielle Lage
6	Kultur	– Traditionen und Rituale – Wertvorstellungen und Normen
7	Religion	– Glaube – Religiosität
8	geistige Beeinträchtigung	– „geistige Behinderung“ – „geistige Voraussetzungen“ – „geistige Entwicklung“
9	körperliche Beeinträchtigung	– „körperliche Krankheit“ – „körperliche Behinderung“
10	Beeinträchtigung allgemein	– „Behinderung“
11	soziales Verhalten	– soziale Kompetenzen
12	kognitive Lernvoraussetzungen	– Lernausgangslage – Auffassungsgabe – Konzentrationsvermögen – „Intelligenz“

13	Motivation	– Arbeitshaltung – Arbeitseinsatz
14	Neigungen	– (Des-)Interessen – Langeweile – Talente
15	sprachliche Voraussetzungen	– Deutsch nicht als Erstsprache – Lesekompetenz – Sprachkompetenz
16	Lernstrategien	– Präferenz von Arbeitsformen – Lerntempo
17	Lernleistungen	– Schulnoten – „Leistungsniveau“
18	Vorwissen	– (fachliche) Vorkenntnisse
19	Lerntyp	– Lerntyp
20	Förderbedarf	– Förderschwerpunkt
21	LSBT	– sexuelle Orientierung
22	Sonstiges	– persönliche Erfahrungen – Ziele

Werte: nein = 0, ja = 1

Kategorienhäufigkeit (SP2, $N = 241$): Wahrnehmung von Heterogenität

Anzahl wahrgenommener Heterogenitätslinien (HetSensWahr)	Absolute und prozentuale Häufigkeiten ⁵	
	n	%
Anzahl 0	3	1,2
Anzahl 1	1	0,4
Anzahl 2	10	4,1
Anzahl 3	34	14,1
Anzahl 4	41	17,0
Anzahl 5	39	16,2
Anzahl 6	36	14,9
Anzahl 7	33	13,7
Anzahl 8	14	5,8
Anzahl 9	9	3,7
Anzahl 10	9	3,7
Anzahl 11	3	1,2
Anzahl 12	2	0,8
Anzahl 13	0	0
Anzahl 14	1	0,4

Anmerkung: $n = 6$ Fälle mit fehlenden Werten.

5 Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

2.3 Gewichtung von Heterogenität

Unter der vorangegangenen Konstruktfacette wurde die Anzahl der von den Befragten wahrgenommenen Heterogenitätslinien erfasst. Es ist davon auszugehen, dass die Reihenfolge der Nennungen an die Chronologie im Fallbeispiel angelehnt ist, sodass nicht gesichert ist, dass sie eine qualitative Rangordnung widerspiegelt. Daher werden die Befragten nun dazu aufgefordert, aus der Gesamtheit ihrer Nennungen die drei Heterogenitätslinien auszuwählen, die sie als am relevantesten für die Gestaltung inklusiven Unterrichtes erachten. Dieser Vorgang des Auswählens soll jenem des Gewichtens wahrgenommener Heterogenitätslinien entsprechen.

Operationalisierung: Gewichtung von Heterogenität

Kurzbezeichnung	HetSensGe
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	offen 1), 2), 3) vorgezeichnet
Instruktion	Bitte bringen Sie sie in eine Rangfolge abnehmender Relevanz.
Variablen	Item
drei Variablen (HetSensGe1 bis HetSensGe3), siehe Kodierschema	In Bezug auf Ihre Nennungen: Welche drei Verschiedenheiten finden Sie für die Gestaltung inklusiven Unterrichtes besonders relevant?
Auswertungsverfahren	ggf. Anpassung des Kategorienschemas Kodierung der Kategorien als dichotome Variablen
Forschungsfrage	Welche der wahrgenommenen Heterogenitätslinien werden als im Unterrichtskontext am wichtigsten erachtet?

Kategorienschema: Gewichtung von Heterogenität

Variablen	Beschriftung	Beschreibung, Abgrenzung, Ankerbeispiel
HetSensGe1... HetSensGe2... HetSensGe3...		
1	Sex/Gender	– Geschlecht
2	Alter	– (biologisches) Alter
3	Herkunft	– Nationalität – Ethnie – Zuwanderungshintergrund
4	Familie	– familiäre Probleme – Familienform
5	sozioökonomischer Hintergrund	– Bildungshintergrund – soziale Integration – kulturelles Kapital – finanzielle Lage
6	Kultur	– Traditionen und Rituale – Wertvorstellungen und Normen
7	Religion	– Glaube – Religiosität
8	geistige Beeinträchtigung	– „geistige Behinderung“ – „geistige Voraussetzungen“ – „geistige Entwicklung“
9	körperliche Beeinträchtigung	– „körperliche Krankheit“ – „körperliche Behinderung“
10	Beeinträchtigung allgemein	– „Behinderung“
11	soziales Verhalten	– soziale Kompetenzen
12	kognitive Lernvoraussetzungen	– Lernausgangslage – Auffassungsgabe – Konzentrationsvermögen – „Intelligenz“
13	Motivation	– Arbeitshaltung – Arbeitseinsatz
14	Neigungen	– (Des-)Interessen – Langeweile – Talente

15	sprachliche Voraussetzungen	– Deutsch nicht als Erstsprache – Lesekompetenz – Sprachkompetenz
16	Lernstrategien	– Präferenz von Arbeitsformen – Lerntempo
17	Lernleistungen	– Schulnoten – „Leistungsniveau“
18	Vorwissen	– (fachliche) Vorkenntnisse
19	Lerntyp	– Lerntyp
20	Förderbedarf	– Förderschwerpunkt
21	LSBT	– sexuelle Orientierung
22	Sonstiges	– persönliche Erfahrungen – Ziele

Werte: nein = 0, ja = 1

Häufigkeiten der Nennungen (SP2, $N = 241$):
Gewichtung von Heterogenität an erster Stelle (HetSensGe1)

Variable	Absolute und prozentuale Häufigkeiten ⁶	
	n	%
HetSensGe11	0	0
HetSensGe12	7	2,9
HetSensGe13	3	1,2
HetSensGe14	1	4,0
HetSensGe15	4	1,7
HetSensGe16	1	0,4
HetSensGe17	1	0,4
HetSensGe18	6	2,5
HetSensGe19	20	8,3
HetSensGe110	12	5,0
HetSensGe111	9	3,7
HetSensGe112	51	21,2
HetSensGe113	23	9,5
HetSensGe114	7	2,9
HetSensGe115	4	1,7
HetSensGe116	17	7,1
HetSensGe117	12	5,0
HetSensGe118	13	5,4
HetSensGe119	4	1,7
HetSensGe120	5	2,1
HetSensGe121	0	0
HetSensGe122	7	2,9

Anmerkung: $n = 33$ Fälle mit fehlenden Werten.

6 Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

Häufigkeiten der Nennungen (SP2, $N = 241$):
Gewichtung von Heterogenität an zweiter Stelle (HetSensGe2)

Variable	Absolute und prozentuale Häufigkeiten ⁷	
	n	%
HetSensGe21	2	0,8
HetSensGe22	3	1,2
HetSensGe23	3	1,2
HetSensGe24	2	0,8
HetSensGe25	7	2,9
HetSensGe26	2	0,8
HetSensGe27	3	1,2
HetSensGe28	3	1,2
HetSensGe29	21	8,7
HetSensGe210	13	5,4
HetSensGe211	9	3,7
HetSensGe212	36	14,9
HetSensGe213	21	8,7
HetSensGe214	7	2,9
HetSensGe215	3	1,2
HetSensGe216	16	6,6
HetSensGe217	11	4,6
HetSensGe218	12	5,0
HetSensGe219	3	1,2
HetSensGe220	5	2,1
HetSensGe221	0	0
HetSensGe222	7	2,9

Anmerkung: $n = 47$ Fälle mit fehlenden Werten.

⁷ Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

Häufigkeiten der Nennungen (SP2, $N = 241$):
Gewichtung von Heterogenität an dritter Stelle (HetSensGe3)

Variable	Absolute und prozentuale Häufigkeiten ⁸	
	n	%
HetSensGe31	7	2,9
HetSensGe32	10	4,1
HetSensGe33	4	1,7
HetSensGe34	0	0
HetSensGe35	7	2,9
HetSensGe36	8	3,3
HetSensGe37	5	2,1
HetSensGe38	2	0,8
HetSensGe39	12	5,0
HetSensGe310	10	4,1
HetSensGe311	6	2,5
HetSensGe312	18	7,5
HetSensGe313	19	7,9
HetSensGe314	17	7,1
HetSensGe315	7	2,9
HetSensGe316	11	4,6
HetSensGe317	11	4,6
HetSensGe318	10	4,1
HetSensGe319	3	1,2
HetSensGe320	3	1,2
HetSensGe321	0	0
HetSensGe322	5	2,1

Anmerkung: $n = 62$ Fälle mit fehlenden Werten.

8 Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

2.4 Bewertung von Heterogenität

Zuletzt werden die Befragten aufgefordert, die von ihnen wahrgenommene und bereits gewichtete Heterogenität einer Bewertung zu unterziehen. Hierfür bietet vor allem die inklusionsbezogene Einstellungsforschung eine breite Vielfalt an erprobten Skalen; allerdings fokussiert eine Vielzahl dieser Skalen sonderpädagogische Kategorien (vgl. Gasterstädt & Urban, 2016). Ein Beispiel für eine Studie, die hierüber hinausgeht, ist die von Gebauer, McElvany und Klukas (2013). Sie unterscheiden drei Heterogenitätsformen: die ethnische/kulturelle, die leistungsbezogene und die soziale (vgl. ebd., S. 99ff.).

Die Replikationsgrundlage der folgenden Skalen bilden die in der Studie von Lang et al. (2010) und Hartinger, Grittnner, Lang und Rehle (2010) verwendeten Subskalen zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Einstellung zu Heterogenität und dem Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen, adaptiert nach Simon (2019b, 2019c). Die erste Subskala zur belastungsbezogenen Einstellung erfasst die Bewertung von Heterogenität als Herausforderung; die zweite Subskala zur positiven Einstellung erfasst, inwiefern Heterogenität als Bereicherung verstanden wird. Hierbei werden Herausforderung und Bereicherung nicht als entgegengesetzte Extrempole derselben Dimension, sondern als voneinander unabhängig verstanden. In den Items werden keine Heterogenitätslinien explizit genannt, sodass die Befragten ihre mithilfe des Fallbeispiels gewonnenen Vorstellungen weiterhin als einheitlichen Bezugspunkt nutzen.

Operationalisierung: Bewertung von Heterogenität

Kurzbezeichnung	HetSensBe HetSensBeHe (Herausforderung) HetSensBeBe (Bereicherung)
Datenquelle	Adaption der Items von Simon (2019b, 2019c) auf Basis von Lang et al. (2010) bzw. Hartinger et al. (2010)
Anzahl der Items	zwei gemischt präsentierte Skalen à 5 Items
Antwortformat	Ratingskala
Kategorien	1 Stimme gar nicht zu 2 3 4 5 6 Stimme voll zu

Einführung

Heterogenität in der Schule ist ein Thema, das oft diskutiert wird. Bitte äußern Sie im Folgenden Ihre ganz persönliche Meinung.

Stellen Sie sich hierbei bitte das übliche Arbeitsumfeld einer Lehrkraft vor, die eine Vollzeitstelle hat und Unterricht alleine durchführt.

Instruktion

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Variable

Item

	Starke Verschiedenheiten innerhalb einer Lerngruppe...
HetSensBeHe1	...verlangen von der Lehrkraft ein unrealisierbar hohes Repertoire an Ideen für die Unterrichtsgestaltung.
HetSensBeBe1	...führen dazu, dass die Schüler*innen voneinander lernen.
HetSensBeBe2	...bedeuten eine wertvolle Horizonterweiterung für die Lerngruppe.
HetSensBeHe2	...erschweren einen reibungslosen Unterrichtsverlauf.
HetSensBeBe3	...inspirieren die Lehrkraft, Unterricht neuartig zu gestalten.
HetSensBeHe3	...führen immer dazu, dass manche Schüler*innen nicht optimal gefördert werden können.
HetSensBeHe4	...stellen die Lehrkraft vor unvorhersehbare Herausforderungen.
HetSensBeHe5	...bedeuten für die Lehrkraft eine unangemessen zeitaufwändige Unterrichtsplanung.
HetSensBeBe4	...eröffnen neue Möglichkeiten der Förderung aller Schüler*innen.
HetSensBeBe5	...bilden die Basis für eine harmonische Lernatmosphäre.

Auswertungsverfahren

Kodierung siehe Antwortkategorien

Berechnung beider Skalenwerte

Mittelwertbildung pro Skala

Forschungsfragen

Wie stark schätzen die Befragten inklusiven Unterricht jeweils als Herausforderung und Bereicherung ein?

Option bei mehreren Stichproben oder Erhebungszeitpunkten: Welchen Effektstärken entsprechen die Mittelwertunterschiede?

Itemkennwerte und Gütekriterien: Bewertung von Heterogenität $N_{SP1} = 66$, $N_{SP2} = 241$ **Item-Kennwerte:**

	Itemschwierigkeit P_i		Itemtrennschärfe r_{it}	
	SP1	SP2	SP1	SP2
HetSensBeHe1	50,6	56,8	0,63	0,54
HetSensBeHe2	51,6	56,8	0,77	0,55
HetSensBeHe3	49,2	61,0	0,62	0,47
HetSensBeHe4	68,0	70,6	0,39	0,39
HetSensBeHe5	58,8	56,8	0,65	0,55
HetSensBeBe1	73,8	71,6	0,57	0,58
HetSensBeBe2	76,8	74,0	0,71	0,69
HetSensBeBe3	74,8	74,6	0,41	0,37
HetSensBeBe4	71,0	69,2	0,46	0,63
HetSensBeBe5	48,6	43,6	0,43	0,51

Interne Konsistenz der Skalen:Interne Konsistenz (SP1): $\alpha_{\text{Herausforderung}} = 0,82$ und $\alpha_{\text{Bereicherung}} = 0,74$ Interne Konsistenz (SP2): $\alpha_{\text{Herausforderung}} = 0,74$ und $\alpha_{\text{Bereicherung}} = 0,78$

Faktorenanalyse (SP2):**Rotierte Komponentenmatrix^a**

Starke Verschiedenheiten innerhalb einer Lerngruppe...	Komponente	
	1	2
...bedeuten eine wertvolle Horionterweiterung für die Lerngruppe.	,829	-,112
...eröffnen neue Möglichkeiten der Förderung aller Schüler*innen.	,779	-,093
...führen dazu, dass die Schüler*innen voneinander lernen.	,765	-,120
...bilden die Basis für eine harmonische Lernatmosphäre.	,619	-,292
...inspirieren die Lehrkraft, Unterricht neuartig zu gestalten.	,537	-,047
...verlangen von der Lehrkraft ein unrealisierbar hohes Repertoire an Ideen für die Unterrichtsgestaltung.	-,068	,751
...bedeuten für die Lehrkraft eine unangemessen zeit-aufwändige Unterrichtsplanung.	-,185	,729
...stellen die Lehrkraft vor unvorhersehbare Herausforderungen.	,081	,679
...erschweren einen reibungslosen Unterrichtsverlauf.	-,363	,653
...führen immer dazu, dass manche Schüler*innen nicht optimal gefördert werden können.	-,396	,540

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung^a

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Erklärte Gesamtvarianz:

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumu- lierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumu- lierte %
1	3,714	37,142	37,142	3,714	37,142	37,142
2	1,568	15,677	52,818	1,568	15,677	52,818
3	,900	9,002	61,820			
4	,785	7,847	69,668			
5	,726	7,256	76,924			
6	,591	5,913	82,836			
7	,526	5,256	88,092			
8	,468	4,682	92,774			
9	,381	3,812	96,586			
10	,341	3,414	100,000			

Komponente	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,884	28,843	28,843
2	2,398	23,975	52,818

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

Kategorienhäufigkeiten (SP2, N = 241): Bewertung von Heterogenität

Variable	Absolute und prozentuale Kategorienhäufigkeiten ⁹											
	1		2		3		4		5		6	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
HetSensBeHe1	13	5,4	41	17,0	39	16,2	48	19,9	67	27,8	28	11,6
HetSensBeHe2	12	5,0	27	11,2	58	24,1	57	23,7	56	23,2	27	11,2
HetSensBeHe3	17	7,1	23	9,5	36	14,9	55	22,8	64	26,6	40	16,6
HetSensBeHe4	3	1,2	15	6,2	27	11,2	61	25,3	67	27,8	62	25,7
HetSensBeHe5	15	6,2	24	10,0	46	19,1	72	29,9	50	20,7	27	11,2
HetSensBeBe1	1	0,4	9	3,7	25	10,4	65	27,0	83	34,4	49	20,3
HetSensBeBe2	9	3,7	28	11,6	56	23,2	0	0	75	31,1	68	28,2
HetSensBeBe3	3	1,2	11	4,6	16	6,6	55	22,8	81	33,6	69	28,6
HetSensBeBe4	5	2,1	16	6,6	30	12,4	60	24,9	67	27,8	59	24,5
HetSensBeBe5	24	10,0	47	19,5	73	30,2	54	22,4	28	11,6	9	3,7

Anmerkung: n = Je 4–9 Fälle mit fehlenden Werten.

⁹ Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

3 Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen

Zum Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – oder, wie Schwarzer und Jerusalem (2002) es auch nennen, der „Spezialfall des Optimismus“ (ebd., S. 29) – hat in verschiedenen Forschungskontexten seit den 1990er Jahren an Prominenz gewonnen. Es geht auf Bandura (1977) zurück, der den Begriff der *perceived self-efficacy* als zentralen Aspekt seiner sozial-kognitiven Theorie geprägt hat (vgl. ebd., S. 191). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezeichnen die subjektive Einschätzung, aufgrund eigener Fähigkeiten und entgegen etwaiger Barrieren gewünschte Handlungen ausführen zu können (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39f.). Diese subjektive Einschätzung lässt sich beeinflussen. Hierbei zählt am stärksten das Erleben selbst bewirkter Erfolge bzw. Misserfolge. Auch stellvertretende Erfahrung durch die Beobachtung anderer, sprachliche Überzeugungen im Sinne von er- bzw. entmutigendem Zuspruch sowie die Wahrnehmung von Gefühlsregungen können sich auf die Ausprägung des Konstruktes auswirken (vgl. ebd., S. 42). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gelten als eine der zentralen motivationalen Variablen mit starker Vorhersagekraft (vgl. Köller & Möller, 2006, S. 697f.). Ihnen wird Bedeutung in den Bereichen Gesundheit, Zufriedenheit und Handlungsfähigkeit zugesprochen. Auch die Qualität von Unterricht variiert, so postulieren empirische Studien, mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte (vgl. Ross, 1995, S. 227ff.).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Inklusionsforschung

Da „Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen wesentliche Faktoren professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen sind (Baumert & Kunter, 2006), [...] müssen diese für den Umgang mit Heterogenität in Aus- und Fortbildungssituationen in den Blick genommen werden“, konstatiert Kopp (2009, S. 6), die die erste Studie im deutschsprachigen Raum zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext Inklusion durchführte. Die von Kopp entwickelte Skala kam in verschiedenen Studien zum Einsatz (vgl. z.B. Hellmich & Görel, 2014; Knigge & Rotter, 2015; Scheer, Scholz, Rank & Donie, 2015) und das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen behält seinen zentralen Stellenwert in der Inklusionsforschung bis heute: „Da inklusive Pädagogik nach wie vor auf viele Barrieren stößt (vgl. Florian & Black-Hawkins, 2011), ist das Vertrauen, inklusiven Unterricht kompetent umsetzen zu können und den damit verbundenen Herausforderungen gewachsen zu sein, von besonderer Bedeutung“ (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016, S. 89).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften

Je nach Bezugsgrößen werden zum einen die individuellen und kollektiven und zum anderen die allgemeinen, bereichs- und situationsspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterschieden (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39ff.). In Bezug auf die Lehrkraft im Zuge des Unterrichtens heterogener Lerngruppen sind individuelle situationsspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angesprochen. Eine Skala zur Erfassung allgemeiner Lehrer*innen-Selbstwirksamkeitserwartungen wurde von Schwarzer und Schmitz (1999) entwickelt. Sie beinhaltet Subskalen zur allgemeinen beruflichen Leistung, zur berufsbezogenen Interaktion, zum Umgang mit Stress und Emotionen und zur spezifischen Selbstwirksamkeit zu innovativem Handeln.

Die vorliegende Skala erfasst die Selbstwirksamkeitsüberzeugung angehenden Lehrkräfte mit direktem Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen. Dabei wird der Item-Stamm gemäß des gängigen Musters von „ich weiß, dass ich es aus eigenen Kräften schaffe...“ (vgl. Schmitz, 1999, S. 58–60; vgl. auch Schwarzer & Schmitz, 1999, S. 2) kombiniert mit entsprechenden Anforderungen in der zweiten Item-Satzhälfte. Erhebungsergebnisse sind Schmitz (2019) und Brodesser, Schmitz und Pant (2019) zu entnehmen.

Operationalisierung: Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen

Kurzbezeichnung	SwüUnt
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	30
Antwortformat	Ratingskala
Kategorien	1 Stimme gar nicht zu 2 3 4 5 6 Stimme voll zu
Einführung	Sie sind zwar noch im Studium, aber stellen Sie sich bitte vor, Sie werden gebeten, morgen in einer Schule selbstständig zu unterrichten. Versetzen Sie sich bitte in die Situation im Unterricht.
Instruktion	Nach Ihren heutigen Voraussetzungen: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Variable	Item
SwüUnt1	Ich schaffe es, dass auch Schüler*innen, die aufgrund ihrer politischen Anschauungen miteinander im Konflikt stehen (Links- und Rechtsextremismus), friedlich miteinander kooperieren.
SwüUnt2	Ich weiß, dass ich einer*einem Schüler*in helfen kann, die*der Zeichen der Verwahrlosung (mangelnde Körperhygiene, keine Mahlzeiten dabei) zeigt.
SwüUnt3	Ich schaffe es, einen Wandertag zu organisieren, auch wenn einige Schüler*innen keine Beiträge zahlen können. Ich weiß, wie ich guten Unterricht in einer Lerngruppe gestalte, in der einige (z.B. drei oder vier) Schüler*innen sind, die...
SwüUnt4	...kein Deutsch, sondern nur Koreanisch verstehen.
SwüUnt5	...nie ihre Hausaufgaben machen.

- SwüUnt6 ...bisher keine ausreichenden Noten in meinem Fach erzielt.
- SwüUnt7 ...das Gespräch mit mir verweigern.
- SwüUnt8 ...traumatische Fluchterfahrungen gemacht haben.
- SwüUnt9 ...einen stark eingeschränkten Wortschatz aufweisen.
- SwüUnt10 ...den Unterricht konsequent unterbrechen.
- SwüUnt11 ...eine viel schnellere Auffassungsgabe haben als die anderen.
- SwüUnt12 ...eine viel langsamere Auffassungsgabe haben als die anderen.
- SwüUnt13 ...nicht stillsitzen können.
- SwüUnt14 ...körperliche Einschränkungen in Form einer Spastik haben.
- SwüUnt15 ...aggressives Verhalten zeigen.
- SwüUnt16 ...ein viel langsames Arbeitstempo haben als die anderen.
- SwüUnt17 ...ein viel schnelleres Arbeitstempo haben als die anderen.
- SwüUnt18 ...eine stark fehlerhafte Rechtschreibung haben.
- SwüUnt19 ...sich stark unmotiviert zeigen.
- SwüUnt20 ...andere Lernstrategien (Anwendung von Arbeitstechniken, Organisation und Kontrolle des individuellen Lernvorgangs) haben als die anderen.
- SwüUnt21 ...ein viel höheres Vorwissen zum Thema haben als die anderen.
- SwüUnt22 ...ein viel niedrigeres Vorwissen zum Thema haben als die anderen.
- SwüUnt23 ...aus einem mir völlig fremden Kulturkreis kommen.
- SwüUnt24 ...besser im Frontalunterricht lernen, während die anderen besser in der Gruppenarbeit lernen.
- SwüUnt25 ...sich schwer konzentrieren können.

Weiterhin nach heutigen Voraussetzungen:

Ich weiß, dass ich es schaffe, in einer heterogenen Lerngruppe...

- | | |
|----------|--|
| SwüUnt26 | ...gleichermaßen für alle Schüler*innen individuelle Lernpläne fortlaufend zu erstellen. |
| SwüUnt27 | ...mit nichtschulischen Kolleg*innen (Sozialarbeiter*innen, Therapeut*innen) zusammenzuarbeiten. |
| SwüUnt28 | ...dafür Sorge zu tragen, dass alle Schüler*innen sich aktiv an Entscheidungen beteiligen. |
| SwüUnt29 | ...eine positive Lernatmosphäre herzustellen. |
| SwüUnt30 | ...individuelle Leistungsrückmeldungen zu geben. |

Auswertungsverfahren

Kodierung siehe Antwortkategorien
Berechnung des Skalenwertes
Mittelwertbildung

Forschungsfragen

Wie stark ist die Selbstwirksamkeit der Befragten ausgeprägt?
*Option bei mehreren Stichproben oder Erhebungszeitpunkten:
Welchen Effektstärken entsprechen die Mittelwertunterschiede?*

Itemkennwerte und Gütekriterien: Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen

$N_{SP1} = 66$, $N_{SP2} = 241$

Item-Kennwerte:

	Itemschwierigkeit P_i		Itemtrennschärfe r_{it}	
	SP1	SP2	SP1	SP2
SwüUnt1	63,6	50,8	0,37	0,31
SwüUnt2	63,6	58,8	0,47	0,37
SwüUnt3	70,6	74,4	0,31	0,41
SwüUnt4	37,0	34,6	0,25	0,41
SwüUnt5	61,2	61,6	0,57	0,64
SwüUnt6	69,2	62,8	0,42	0,59
SwüUnt7	47,6	40,4	0,57	0,51
SwüUnt8	41,8	42,6	0,49	0,49
SwüUnt9	61,6	57,4	0,44	0,57
SwüUnt10	46,4	51,6	0,45	0,50
SwüUnt11	72,2	70,0	0,53	0,58
SwüUnt12	67,2	65,2	0,64	0,73
SwüUnt13	64,0	61,6	0,50	0,65
SwüUnt14	63,0	50,2	0,40	0,57
SwüUnt15	43,6	43,8	0,58	0,58
SwüUnt16	65,8	64,6	0,68	0,70
SwüUnt17	71,4	68,4	0,65	0,61
SwüUnt18	73,0	64,0	0,50	0,50
SwüUnt19	57,2	50,0	0,62	0,55
SwüUnt20	80,6	68,4	0,62	0,67
SwüUnt21	81,2	73,6	0,65	0,60
SwüUnt22	74,8	67,8	0,67	0,69
SwüUnt23	66,8	64,8	0,53	0,47
SwüUnt24	61,0	59,4	0,49	0,55
SwüUnt25	52,4	52,0	0,55	0,68
SwüUnt26	43,4	45,6	0,57	0,54
SwüUnt27	73,0	76,4	0,51	0,53
SwüUnt28	69,6	66,4	0,57	0,52

SwüUnt29	78,2	73,4	0,60	0,60
SwüUnt30	78,4	75,6	0,54	0,48

Interne Konsistenz der Skala:

Interne Konsistenz (SP1): $\alpha = 0,92$

Interne Konsistenz (SP2): $\alpha = 0,93$

Faktorenanalyse (SP2):**Rotierte Komponentenmatrix^a**

	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
...eine viel schnellere Auffassungsgabe haben als die anderen.	,841	,159	,059	,061	,126	,009
...ein viel schnelleres Arbeitstempo haben als die anderen.	,810	,122	,072	,111	,133	,111
...ein viel höheres Vorwissen zum Thema haben als die anderen.	,735	,072	,357	-,001	,029	,132
...ein viel niedrigeres Vorwissen zum Thema haben als die anderen.	,633	,078	,356	,022	,126	,452
...eine viel langsamere Auffassungsgabe haben als die anderen.	,625	,293	,108	,273	,115	,378
...ein viel langsames Arbeitstempo haben als die anderen.	,614	,193	,127	,196	,168	,429
...andere Lernstrategien (Anwendung von Arbeitstechniken, Organisation und Kontrolle des individuellen Lernvorgangs) haben als die anderen.	,559	,143	,496	,101	,134	,136
...nie ihre Hausaufgaben machen.	,509	,225	,343	,086	,314	,062
...nicht still sitzen können.	,486	,457	,087	,287	,062	,227
...bisher keine ausreichenden Noten in meinem Fach erzielen.	,420	,382	,348	,029	,306	-,095
...aggressives Verhalten zeigen.	,174	,733	,018	,265	,176	,144
...den Unterricht konsequent unterbrechen.	,338	,707	,070	,156	,042	-,154
...das Gespräch mit mir verweigern.	,124	,695	,143	-,005	,310	,011
...sich stark unmotiviert zeigen.	,220	,676	,121	,028	-,033	,369
...sich schwer konzentrieren können.	,296	,485	,209	,082	,205	,447
Ich weiß, dass ich bewirken kann, dass auch Schüler*innen unterschiedlicher politischer Anschauungen (Rechts- und Linksextremismus) friedlich miteinander kooperieren.	-,090	,415	,262	,037	,043	,202
...eine positive Lernatmosphäre herzustellen.	,215	,257	,726	,198	-,021	,159

...individuelle Leistungsrückmeldungen zu geben.	,106	,111	,695	,340	-,007	,039
...aus einem mir völlig fremden Kulturkreis kommen.	,233	,016	,645	-,076	,353	,003
...besser im Frontalunterricht lernen, während die anderen besser in der Gruppenarbeit lernen.	,298	,208	,557	-,210	,251	,235
...mit nichtschulischen Kollegen*innen (Sozialarbeiter*innen, Therapeuten*innen) zusammenzuarbeiten.	,104	,005	,521	,431	,101	,362
Ich schaffe es, einen Wandertag zu organisieren, auch wenn einige Schüler*innen keine Beiträge zahlen können.	,168	,007	,201	,741	,137	-,037
Ich weiß, dass ich einer*einem Schülerin* Schüler helfen kann, die*der Zeichen der Verwahrlosung (mangelnde Körperhygiene, keine Mahlzeiten dabei) zeigt.	-,002	,224	-,022	,681	,206	,107
...dafür Sorge zu tragen, dass alle Schüler*innen sich aktiv an Entscheidungen beteiligen.	,189	,198	,492	,535	-,094	,074
...traumatische Fluchterfahrungen gemacht haben.	,045	,374	,109	-,023	,694	,178
...einen stark eingeschränkten Wortschatz aufweisen.	,160	,202	,190	,190	,694	,149
...kein Deutsch, sondern nur Koreanisch verstehen.	,227	-,010	-,026	,258	,687	,083
...eine stark fehlerhafte Rechtschreibung haben.	,351	,140	,129	-,047	,175	,574
...gleichermaßen für alle Schüler*innen individuelle Lernpläne fortlaufend zu erstellen.	,114	,267	,076	,436	,191	,508
...körperliche Einschränkungen in Form einer Spastik haben.	,252	,029	,233	,311	,379	,412

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung^a

a. Die Rotation ist in 11 Iterationen konvergiert.

Erklärte Gesamtvarianz:

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumu- lierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumu- lierte %
1	10,822	36,075	36,075	10,822	36,075	36,075
2	2,038	6,794	42,868	2,038	6,794	42,868
3	1,887	6,289	49,157	1,887	6,289	49,157
4	1,464	4,879	54,036	1,464	4,879	54,036
5	1,419	4,729	58,764	1,419	4,729	58,764
6	1,028	3,427	62,191	1,028	3,427	62,191
7	,921	3,069	65,260			
8	,899	2,995	68,255			
9	,858	2,859	71,114			
10	,799	2,664	73,778			
11	,748	2,493	76,271			
12	,683	2,277	78,548			
13	,612	2,040	80,589			
14	,581	1,937	82,526			
15	,566	1,887	84,412			
16	,504	1,680	86,093			
17	,483	1,611	87,704			
18	,460	1,533	89,237			
19	,397	1,323	90,560			
20	,396	1,321	91,881			
21	,364	1,212	93,093			
22	,341	1,136	94,230			
23	,329	1,098	95,328			
24	,283	,945	96,273			
25	,261	,871	97,144			
26	,233	,778	97,922			
27	,212	,707	98,629			
28	,199	,664	99,293			
29	,114	,380	99,673			
30	,098	,327	100,000			

Komponente	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4,914	16,381	16,381
2	3,469	11,562	27,943
3	3,351	11,171	39,114
4	2,415	8,049	47,163
5	2,394	7,979	55,143
6	2,114	7,048	62,191

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

Kategorienhäufigkeiten (SP2, N = 241): Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen

Absolute und prozentuale Kategorienhäufigkeiten ¹⁰												
Variable	1		2		3		4		5		6	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SwüUnt1	7	2,9	43	17,8	55	22,8	85	35,3	38	15,8	8	3,3
SwüUnt2	13	5,4	32	13,3	35	14,5	64	26,6	59	24,5	33	13,7
SwüUnt3	3	1,2	14	5,8	28	11,6	35	14,5	80	33,2	78	32,4
SwüUnt4	53	22,0	68	28,2	47	19,5	38	15,8	28	11,6	5	2,1
SwüUnt5	1	0,4	28	11,6	41	17,0	70	29,0	76	31,5	22	9,1
SwüUnt6	1	0,4	25	10,4	42	17,4	60	24,9	87	36,1	20	8,3
SwüUnt7	31	12,9	61	25,3	65	27,0	41	17,0	27	11,2	11	4,6
SwüUnt8	42	17,4	50	20,7	46	19,1	50	20,7	33	13,7	16	6,6
SwüUnt9	6	2,5	35	14,5	47	19,5	63	26,1	66	27,4	19	7,9
SwüUnt10	15	6,2	36	14,9	56	23,2	71	29,5	45	18,7	14	5,8
SwüUnt11	3	1,2	9	3,7	23	9,5	64	26,6	104	43,2	32	13,3
SwüUnt12	2	0,8	18	7,5	36	14,9	69	28,6	82	34,0	29	12,0
SwüUnt13	5	2,1	24	10,0	40	16,6	71	29,5	67	27,8	27	11,2
SwüUnt14	29	12,0	40	16,6	50	20,7	43	17,8	45	18,7	28	11,6
SwüUnt15	25	10,4	61	25,3	53	22,0	50	20,7	34	14,1	13	5,4
SwüUnt16	3	1,2	14	5,8	45	18,7	63	26,1	85	35,3	25	10,4
SwüUnt17	3	1,2	11	4,6	31	12,9	59	24,5	103	42,7	29	12,0
SwüUnt18	6	2,5	19	7,9	35	14,5	69	28,6	72	29,9	33	13,7
SwüUnt19	12	5,0	35	14,5	68	28,2	75	31,1	36	14,9	10	4,1
SwüUnt20	2	0,8	13	5,4	31	12,9	66	27,4	86	35,7	38	15,8
SwüUnt21	1	0,4	12	5,0	16	6,6	50	20,7	110	45,6	47	19,5
SwüUnt22	4	1,7	10	4,1	32	13,3	66	27,4	91	37,8	33	13,7
SwüUnt23	6	2,5	19	7,9	38	15,8	62	25,7	71	29,5	40	16,6
SwüUnt24	6	2,5	23	9,5	42	17,4	83	34,4	64	26,6	17	7,1
SwüUnt25	4	1,7	35	14,5	76	31,5	65	27,0	47	19,5	8	3,3
SwüUnt26	21	8,7	40	16,6	67	27,8	69	28,6	35	14,5	3	1,2
SwüUnt27	3	1,2	13	5,4	19	7,9	41	17,0	74	30,7	88	36,5
SwüUnt28	3	1,2	14	5,8	39	16,2	67	27,8	74	30,7	39	16,2
SwüUnt29	0	0	9	3,7	18	7,5	63	26,1	101	41,9	47	19,5
SwüUnt30	2	0,8	7	2,9	15	6,2	56	23,2	95	39,4	63	26,1

Anmerkung: n = Je 2-7 Fälle mit fehlenden Werten.

10 Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

4 Adaptive Lehrkompetenz

Zum Konzept adaptiver Lehrkompetenz

Adaptive Lehrkompetenz meint das Vermögen der Lehrkraft, die Unterrichtsgestaltung an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden anzupassen, und bezeichnet hiermit ein Anliegen, das insbesondere im Kontext inklusionsorientierter Settings bedeutungsvoll ist (vgl. Bischoff, Brühwiler & Baer, 2005, S. 383; Simon, 2015).¹¹ Das Konzept des *adaptive teaching* blickt auf eine lange Tradition zurück und lässt sich bis in die Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung der 1970er Jahre zurückverfolgen (vgl. Brühwiler, 2006, S. 430; Martschinke, 2015, S. 17). Corno und Snow (1986) definierten es als „teaching that arranges environmental conditions to fit learners’ individual differences“ (ebd., S. 621). Ziel ist es, für alle Schüler*innen individuelle Zugänge zum Lernen zu ermöglichen (vgl. Stebler & Reusser, 2017, S. 253).

„Conceptual understanding of [...] adaptive teaching varies broadly, encompassing a multitude of instructional strategies, approaches, and activities“ (Bernard, Borokhovski, Schmid, Waddington & Pickup, 2017, S. 1). Die Ausgestaltungsformen adaptiven Lehrens sind vielfältig und bislang nicht einheitlich konkretisiert; einzig Individualisierung und Differenzierung gelten als gesetzte zentrale Strategien (vgl. Brühwiler, 2014, S. 62). Analog hierzu sind auch die Inhaltsfacetten der entsprechenden Kompetenz nicht vollumfänglich geklärt. Adaptive Lehrkompetenz umfasst die Planungs- und die Handlungsebene (vgl. Beck, Baer, Guldemann, Bischoff, Brühwiler & Müller, 2008, S. 10) und zeichnet sich insbesondere auf letztgenannter durch eine spontane und flexible Reaktionsfähigkeit der Lehrkraft auf situations- und individuumsspezifische Aspekte aus. Näheres zum Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz findet sich in Schmitz (2017).

(Sub-)Konstruktfacetten adaptiver Lehrkompetenz

Beck et al. (2008) differenzieren – in Anlehnung an die durch Helmke und Weinert (1997) formulierten Dimensionen von Lehrer*innenkompetenz – vier Konstruktfacetten: (a) Sachkompetenz als reichhaltiges und flexibel einsetzbares Sachwissen, (b) diagnostische Kompetenz, anhand derer die Lernvoraussetzungen und -stände der Schüler*innen zutreffend eingeschätzt werden, (c) didaktische Kompetenz für den gezielten Einsatz methodisch-didaktischen Wissens und (d) Klassenführungskompetenz zur Sicherstellung einer aktiven

11 Innerhalb kritischer erziehungswissenschaftlicher und inklusionspädagogischer Diskurse wird auf Verengungen und normalisierende Deutungen des Konzepts des adaptiven Lehrens verwiesen, die der Realisierung inklusiver Bildung theoretisch entgegenstehen, vgl. hierzu Simon (2015) oder auch Budde, Kansteiner und Bossen (2016).

und fokussierten Lernzeit (vgl. ebd., S. 241f.). Die Sachebene ist aus fachlicher Perspektive zu füllen und wird, da an der Erhebung im Projekt verschiedene Fachdidaktiken beteiligt sind, in der vorliegenden Operationalisierung nicht berücksichtigt.

Um das Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz weiterführend zu systematisieren, werden die vier Dimensionen durch je drei Sub-Konstruktfacetten ausdifferenziert. Das *Kontextbewusstsein* beschreibt notwendige Ausgangsvoraussetzungen, die sich im Auftreten der Lehrkraft oder in der Gestaltung der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung manifestieren. Die *Handlungsflexibilität* meint die flexible Anpassungsleistung im konkreten Verlauf und das *Repertoire* beinhaltet den Ideenbestand zu adaptiver Unterrichtsgestaltung auf Planungsebene. Näheres zu den Sub-Konstruktfacetten adaptiver Lehrkompetenz findet sich in Frohn, Schmitz und Pant (2020).

Konstruktion der Indizes adaptiver Lehrkompetenz

Pro Konstruktfacette wird den Befragten eine Sequenz aus dem Spielfilm „Entre les murs“ (Cantet, 2008) (deutscher Titel: „Die Klasse“) gezeigt und pro Sub-Konstruktfacette wird ihnen ein offenes Item präsentiert. Wie auch die restlichen Items wurden diese in *Cognitive Labs* und einem quantitativen Vortest ($N = 66$) mit der Zielgruppe geprüft und angepasst. Um eine Passgenauigkeit zum Konstruktverständnis im Projekt herzustellen, wurde im Falle adaptiver Lehrkompetenz zudem ein Vortest mit dem Projektteam durchgeführt. Auf Basis der erhobenen Daten und im induktiv-deduktiven Verfahren wurden im Sinne einer quantitativen Inhaltsanalyse (vgl. Früh, 2017) Kategorienschemata entwickelt. Diese wurden – da die Inhalte adaptiver Lehrkompetenz nicht einheitlich konkretisiert sind – in einem Expert*innenverfahren einer Validierung unterzogen:¹² Die Expert*innen gewichteten die Oberkategorien und bepunkteten die Unterkategorien, je nachdem, wie sehr sie ihrer Einschätzung nach adaptiver Lehrkompetenz in inklusiven Settings entsprachen. Zudem konnten sie Kategorien eliminieren oder hinzufügen.

Da die adaptive Lehrkompetenz ein multidimensionales Konstrukt darstellt, wurde eine formative Operationalisierung anhand von Indizes gewählt. Hierbei wurden die validierten Oberkategorien als konstituierende Bestandteile des Konstrukts verstanden und als formative Indikatoren eingesetzt. Zu adaptiver didaktischer und Klassenführungs- und diagnostischer Kompetenz wurde jeweils ein Index gebildet. Von einem Gesamtindex „Adaptive Lehrkompetenz“, der diese drei Indizes addiert, wird abgesehen, da durch die

12 Am Expert*innenverfahren nahmen Christian Brühwiler (Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen), Sabrina Kufner (Universität Passau) und Eva-Kristina Franz (Pädagogische Hochschule Heidelberg) teil, denen wir an dieser Stelle unseren herzlichen Dank aussprechen.

Nichtberücksichtigung der Sachdimension das Gesamtkonstrukt lückenhaft abgebildet würde. Die Höhe der geschätzten Konstruktausprägung soll zum einen der Vielfalt angesprochener Dimensionen und zum anderen der Wichtigkeit entsprechen, die die Expert*innen den einzelnen Dimensionen zugesprochen haben. Daher werden die Indizes durch eine gewichtete Summe der Indikatorausprägungen berechnet. Zu ihrer Vergleichbarkeit wurden sie zudem auf eine Spannbreite von 0 bis 30 geeicht. Eine Qualitätsprüfung der Indizes sowie Erhebungsergebnisse finden sich in Schmitz, Brodesser und Pant (2020).

4.1 Adaptive didaktische Lehrkompetenz

Laut Weinert (2000) bezeichnet die adaptive didaktische Lehrkompetenz „die Fähigkeit, verschiedene Unterrichtsformen (direkte Unterweisung, offener Unterricht, Projektarbeit, Teamarbeit, individualisiertes selbstständiges Lernen) souverän zur Erreichung verschiedener pädagogischer Ziele einsetzen zu können“ (ebd., S. 16).

Operationalisierung: adaptive didaktische Lehrkompetenz

Kurzbezeichnung	AlkDid
Datenquelle	eigene Formulierung
Anmerkung	Die Formulierung der Items knüpft an obiges Zitat von Weinert (2000) an. Das erste Item erfragt das Kontextbewusstsein, das zweite die Handlungsflexibilität und das dritte das Repertoire.
Anzahl der Items	3
Antwortformat	halboffen
Kategorien	Nein. Ich weiß es nicht. Ja, und zwar...
Impuls	Videoimpuls 1: „Entre les murs“ („Die Klasse“, Cantet, 2008) 00:08:14 – 00:10:03 Inhalt: Die Schüler*innen tragen ihnen unbekannte Wörter eines Textes im Plenum zusammen. Sie haben unterschiedliche Wissensstände und lachen einander aus.
Einführung	Stellen Sie sich bitte vor, Sie sind Hospitant*in im Unterricht von Monsieur Laurent in Frankreich. Sie beobachten seinen Unterricht und er bittet Sie, ihm Tipps zu geben.
Instruktion	Bitte beantworten Sie Monsieur Laurents folgende Fragen in jeweils wenigen Sätzen oder Stichpunkten.

Variablen	Items
28 Variablen (AlkDid1 bis AlkDid28), siehe Kodierschema	Monsieur L.: Das ist die Klasse, die ich gerade unterrichte. Bevor wir zum Inhalt kommen: Finden Sie, ich hätte mich anders verhalten sollen? Monsieur L.: Sie haben hier gesehen, dass die Schüler*innen unterschiedliche Wissens- und Lernstände haben. Mein Ziel ist es, ihre Lernprozesse individuell zu fördern. Hätten Sie diese Textarbeit methodisch-didaktisch anders gestaltet als ich? Monsieur L.: Ich werde diese Klasse auch im nächsten Schuljahr unterrichten. Ganz allgemein für die Zukunft: Wie kann ich individuelle Lernprozesse in dieser Lerngruppe prinzipiell besser fördern? Haben Sie Ideen, was ich bei der Auswahl von Inhalten, Zielen, Unterrichts- und Sozialformen, Materialien oder Medien beachten sollte?
Auswertungsverfahren	Kodierung der Antworten zu den drei Items als einen Text Kodierung der Kategorien als dichotome Variablen Berechnung des Indexwertes Mittelwertbildung
Forschungsfragen	Wie stark ist die adaptive didaktische Lehrkompetenz ausgeprägt? <i>Option bei mehreren Erhebungszeitpunkten oder Stichproben: Welchen Effektstärken entsprechen die Mittelwertunterschiede?</i>

Kategorienschema: adaptive didaktische Lehrkompetenz

Variable	Beschriftung	Beschreibung, Abgrenzung, Ankerbeispiel
AlkDid...		
1	Gestaltung des Lehrkraft-Schüler*innen-Verhältnisses	– vertrauensvolle Beziehung – kein vorurteilsbehaftetes Denken über Schüler*innen
2	Gestaltung des Unterrichtsklimas	– Auslachen der Schüler*innen untereinander unterbinden – ruhige Arbeitsatmosphäre schaffen
3	Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lerngruppe	– Erklärungen zu Ende führen – Schüler*innen ausreden lassen
4	Auftreten der Lehrkraft	– nicht herablassend auftreten – Vorbildfunktion einnehmen
5	Sprache der Lehrkraft	– sachlich bleiben – Sarkasmus und Ironie vermeiden
6	andere Sozialform (versus Frontalunterricht)	– Arbeit in Kleingruppen durchführen – Partner*innenarbeit durchführen
7	Stärken- versus Defizit-Orientierung	– Schüler*innen geben zuerst das wieder, was sie verstanden haben – Schüler*innen, die Unklarheiten hatten, präsentieren ihre neuen Erkenntnisse
8	Angebot von Hilfsmitteln	– Wörterbücher zulassen – Internetrecherche zulassen
9	didaktische Varianten zur Sprachbildung und Textarbeit	– mentales Lexikon anbieten – Audiomaterial anbieten
10	Aktivierung aller Schüler*innen	– sicherstellen, dass Schüler*innen sich nicht langweilen – alle Schüler*innen beschäftigen
11	Einholen persönlicher Eindrücke der Schüler*innen zum Text	– individuelle Zugänge zum Text schaffen – nach den persönlichen Eindrücken der Schüler*innen fragen
12	diskreter Umgang mit Unwissen der Schüler*innen	– keine Schüler*innen dran nehmen, die sich nicht melden – Schüler*innen reichen Fragen anonym ein

13	dieses Verfahren (Wörter an der Tafel sammeln und im Plenum klären) verbessern	– mehr Zeit geben – Tafelbild anschaulicher gestalten
14	Reihenfolge und Systematik der Textarbeit	– Lernstrategien vorher klären und üben – systematischeres Vorgehen wählen
15	Verknüpfung von Didaktik und Diagnostik	– Probleme antizipieren und nicht nur hierauf reagieren – die Auswahl von Inhalten und Materialien an diagnostische Erkenntnisse anlehnen
16	konstruktiver Umgang mit unterschiedlichen Lernstärken	– schwächere Schüler*innen von stärkeren lernen lassen – den Schüler*innen bewusst machen, dass alle verschiedene Stärken und Schwächen haben
17	bewusster Umgang mit Heterogenität	– Heterogenität als Chance verstehen – Unterschiedliche Lernstände als Normalität einüben
18	weiteres zur Differenzierung	– „Binnendifferenzierung“ – Interessen als Differenzierungsgröße setzen
19	Individualisierung	– individualisierten Unterricht gestalten – individuelle Lernziele setzen
20	Auswahl von Zielen	– selbstdefinierte Gruppenziele setzen – Ziele transparent benennen
21	Auswahl von Unterrichtsformen	– abwechslungsreiche Unterrichtsformen einsetzen – „offener Unterricht“
22	Auswahl von Sozialformen	– Sozialformen abwechslungsreich einsetzen – Sozialformen nach Präferenzen der Schüler*innen wählen
23	konstruktiver Umgang mit Internationalität	– Herkunftssprachen der Schüler*innen einbeziehen – kulturelle Vielfalt nutzen
24	Auswahl von Materialien	– Material passgenau zur Lerngruppe wählen – differenziertes Angebot an Materialien schaffen

25	Auswahl von Medien	– Medien passgenau zur Lerngruppe wählen – differenziertes Angebot an Medien schaffen
26	Auswahl von Inhalten	– Inhalte an Lebensnähe ausrichten – unterschiedliche Perspektiven auf den Sachgegenstand bearbeiten lassen
27	Hinweise zur Methodik	– Methoden abwechslungsreich einsetzen – Schüler*innen Produkte erstellen lassen
28	konkrete Methoden	– „Gruppenpuzzle“ – „Portfolios“

Werte: nein = 0, ja = 1

Berechnung Index: adaptive didaktische Lehrkompetenz

$$(4 * \text{AlkDid1} + 4 * \text{AlkDid2} + 4 * \text{AlkDid3} + 3 * \text{AlkDid4} + 3 * \text{AlkDid5} + 4 * \text{AlkDid6} + 4 * \text{AlkDid7} + 4 * \text{AlkDid8} + 3 * \text{AlkDid9} + 3 * \text{AlkDid10} + 2 * \text{AlkDid11} + 2 * \text{AlkDid12} + \text{AlkDid13} + \text{AlkDid14} + 4 * \text{AlkDid15} + 2 * \text{AlkDid16} + 2 * \text{AlkDid17} + 2 * \text{AlkDid18} + 2 * \text{AlkDid19} + 2 * \text{AlkDid20} + 2 * \text{AlkDid21} + 2 * \text{AlkDid22} + 2 * \text{AlkDid23} + 2 * \text{AlkDid24} + 2 * \text{AlkDid25} + 2 * \text{AlkDid26} + \text{AlkDid27} + \text{AlkDid28}) / 2.3$$

**Häufigkeiten der Nennungen (SP2, $N = 241$):
adaptive didaktische Lehrkompetenz**

Variable	Absolute und prozentuale Häufigkeiten ¹³	
	<i>n</i>	%
AlkDid1	114	47,3
AlkDid2	68	28,2
AlkDid3	34	14,1
AlkDid4	47	19,5
AlkDid5	47	19,5
AlkDid6	116	48,1
AlkDid7	24	10,0
AlkDid8	45	18,7
AlkDid9	9	3,7
AlkDid10	7	2,9
AlkDid11	11	4,6
AlkDid12	129	53,5
AlkDid13	23	9,5
AlkDid14	40	16,6
AlkDid15	20	8,3
AlkDid16	39	16,2
AlkDid17	17	7,1
AlkDid18	68	28,2
AlkDid19	35	14,5
AlkDid20	22	9,1
AlkDid21	21	8,7
AlkDid22	86	35,7
AlkDid23	25	10,4
AlkDid24	55	22,8
AlkDid25	27	11,2
AlkDid26	22	9,1
AlkDid27	33	13,7
AlkDid28	26	10,8

13 Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

4.2 Adaptive Klassenführungscompetenz

Weinert (2000) definiert adaptive Klassenführungscompetenz als „die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren sowie den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten bzw. auftretende Störungen zu beenden“.

Operationalisierung: adaptive Klassenführungscompetenz

Kurzbezeichnung	AlkKlas
Datenquelle	eigene Formulierung
Anmerkung	Die Formulierung der Items knüpft an obiges Zitat von Weinert (2000) an. Das erste Item erfragt das Kontextbewusstsein, das zweite die Handlungsflexibilität und das dritte das Repertoire.
Anzahl der Items	3
Antwortformat	halboffen
Kategorien	Nein. Ich weiß es nicht. Ja, und zwar...
Impuls	Videoimpuls 2: „Entre les murs“ („Die Klasse“, Cantet, 2008) 00:27:19 – 00:28:11 Inhalt: Die Klasse hat ihre Hausaufgaben nicht gemacht und eine Schülerin weigert sich vorzulesen.
Einführung	Stellen Sie sich bitte vor, Sie sind Hospitant*in im Unterricht von Monsieur Laurent in Frankreich. Sie beobachten seinen Unterricht und er bittet Sie, ihm Tipps zu geben.
Instruktion	Bitte beantworten Sie Monsieur Laurents folgende Fragen in jeweils wenigen Sätzen oder Stichpunkten.

Variablen	Items
28 Variablen (AlkKlas1 bis AlkKlas23), siehe Kodierschema	Monsieur L.: Auch hier nochmal die Frage: Finden Sie, ich hätte mich anders verhalten sollen? Monsieur L.: Sie haben gerade gesehen, dass niemand die Hausaufgaben gemacht hat und dass die Schülerin Kumba sich weigert vorzulesen. Mein Ziel ist es, die Unterrichtszeit möglichst störungsarm zu nutzen. Wären Sie anders mit dieser Situation umgegangen als ich? Monsieur L.: Wie gesagt werde ich diese Klasse auch im nächsten Schuljahr unterrichten. Ganz allgemein für die Zukunft: Haben Sie Ideen, wie ich diese Lerngruppe zu einer konzentrierten Mitarbeit motivieren kann?
Auswertungsverfahren	Kodierung der Antworten zu den drei Items als einen Text Kodierung der Kategorien als dichotome Variablen Berechnung des Indexwertes Mittelwertbildung
Forschungsfragen	Wie stark ist die adaptive Klassenführungskompetenz ausgeprägt? <i>Option bei mehreren Erhebungszeitpunkten oder Stichproben: Welchen Effektstärken entsprechen die Mittelwertunterschiede?</i>

Kategorienschema: adaptive Klassenführungskompetenz

Variable	Beschriftung	Beschreibung, Abgrenzung, Ankerbeispiel
AlkKlas...		
1	Sprache der Lehrkraft	– keine rhetorischen Fragen stellen – Kraftausdrücke vermeiden
2	positive Ausstrahlung der Lehrkraft	– selber Begeisterung ausstrahlen – entspannter (weniger gereizt) sein
3	Zufriedenheit der Lehrkraft mit der Lehrer*innenrolle	– Lust haben zu unterrichten – die eigene Rolle für sich klären
4	den Schüler*innen zugewandte Haltung	– Schüler*innen nicht bloßstellen – Zugang zu den Schüler*innen suchen
5	optimistische Vorannahmen	– nicht mit der Unterstellung beginnen, dass niemand die Hausaufgaben gemacht hat – davon ausgehen, dass jeder Mensch lernen möchte
6	Zusammenhalt der Lerngruppe (vs. Frontenbildung)	– nicht zulassen, dass Schüler*innen gegeneinander hetzen – Schüler*innen nicht andere bewerten lassen
7	Gestaltung des Lehrkraft-Schüler*innen-Hierachieverhältnisses	– den Schüler*innen auf Augenhöhe begegnen – verbindlich und kompetent auftreten
8	angemessener Umgang mit mangelnder Arbeitsbereitschaft	– Verärgerung nicht das eigene Auftreten bestimmen lassen – keine unproduktiven Vorwürfe machen
9	angemessener Umgang damit, dass niemand die Hausaufgaben gemacht	– erklären, welchen Sinn die Hausaufgaben haben – Hausaufgaben in die Schulzeit verlegen
10	angemessener Umgang damit, dass sich niemand meldet	– Ängste nehmen – die freiwillige Basis stärken
11	angemessener Umgang damit, dass Kumba nicht vorliest	– freundlich zu Kumba bleiben – das persönliche Gespräch mit Kumba suchen

12	Suche nach Gründen	– selbstreflexives Hinterfragen von Gründen – Schüler*innen hier einbeziehen
13	Lösungsfindung	– Schüler*innen in Lösungsfindung einbeziehen – Unterstützung anbieten
14	Abänderung der Textarbeit	– anderes Vorgehen wählen: Partner*innenarbeit – individualisierte Zugänge zum Text zulassen
15	Stärkung der Motivation	– Lernzuwächse erlebbar machen – Spaß an der Arbeit stärken
16	Partizipation	– Partizipation bei der Auswahl von Inhalten – Partizipation bei der Auswahl von Methoden
17	Verantwortung an die Schüler*innen	– Arbeitsaufträge und Leitungsaufgaben an Schüler*innen übergeben – Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen stärken
18	Ausrichtung der Inhalte am Leben der Schüler*innen	– an Interessen der Schüler*innen ausrichten – Lebensweltbezug herstellen
19	Stärkenorientierung (vs. Defizitorientierung)	– Fokus auf positive Arbeit legen (nicht Negatives hervorheben) – positives Verhalten loben
20	Stärkung der Regeln zum friedlichen Umgang	– „Klassenkultur“ formulieren – Selber mit positivem Beispiel vorangehen
21	verbesserte Arbeitsatmosphäre	– Teambildende Maßnahmen durchführen – Sozialkompetenzen stärken
22	Schaffung von Sinnhaftigkeit	– die Vorteile guter Mitarbeit erläutern – Erklären, warum dieser Sachverhalt gelernt werden soll
23	Transparenz der Unterrichtsplanung	– das Curriculum transparent machen – Ziele transparent machen

Werte: nein = 0, ja = 1

Berechnung Index: adaptive Klassenführungscompetenz

$$(2 * \text{AlkKlas1} + 2 * \text{AlkKlas2} + 2 * \text{AlkKlas3} + 4 * \text{AlkKlas4} + 3 * \text{AlkKlas5} + 2 * \text{AlkKlas6} + 2 * \text{AlkKlas7} + 2 * \text{AlkKlas8} + 2 * \text{AlkKlas9} + \text{AlkKlas10} + \text{AlkKlas11} + 4 * \text{AlkKlas12} + 4 * \text{AlkKlas13} + 3 * \text{AlkKlas14} + 2 * \text{AlkKlas15} + 4 * \text{AlkKlas16} + 3 * \text{AlkKlas17} + \text{AlkKlas18} + \text{AlkKlas19} + \text{AlkKlas20} + \text{AlkKlas21} + 2 * \text{AlkKlas22} + \text{AlkKlas23}) / 1.666$$

**Häufigkeiten der Nennungen (SP2, $N = 241$):
adaptive Klassenführungscompetenz**

Variable	Absolute und prozentuale Häufigkeiten ¹⁴	
	<i>n</i>	%
AlkKlas1	78	32,4
AlkKlas2	45	18,7
AlkKlas3	14	5,8
AlkKlas4	95	39,4
AlkKlas5	11	4,6
AlkKlas6	69	28,6
AlkKlas7	81	33,6
AlkKlas8	23	9,5
AlkKlas9	40	16,6
AlkKlas10	5	2,1
AlkKlas11	108	44,8
AlkKlas12	62	25,7
AlkKlas13	12	5,0
AlkKlas14	119	49,4
AlkKlas15	104	43,2
AlkKlas16	27	11,2
AlkKlas17	56	23,2
AlkKlas18	80	33,2
AlkKlas19	49	20,3
AlkKlas20	64	26,6
AlkKlas21	45	18,7
AlkKlas22	5	2,1
AlkKlas23	7	2,9

¹⁴ Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

4.3 Adaptive diagnostische Lehrkompetenz

Adaptive diagnostische Lehrkompetenz bedeutet „die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Lernenden beurteilen zu können“ (Weinert, 2000, S. 16). Diesem Kompetenzbereich wird eine „besondere Rolle“ (Brühwiler, 2014, S. 81) zugesprochen. Er wird erst in Kopplung mit der didaktischen adaptiven Lehrkompetenz wirksam (vgl. ebd., S. 84) und ist, darauf deuten empirische Befunde hin, vergleichsweise gering ausgeprägt und am schwierigsten zu steigern (vgl. Bischoff et al., 2005, S. 382; Schmitz et al., 2020, S. 128).

Operationalisierung: adaptive diagnostische Lehrkompetenz

Kurzbezeichnung	AlkDiag
Datenquelle	eigene Formulierung
Anmerkung	Die Formulierung der Items knüpft an obiges Zitat von Weinert (2000) an. Das erste Item erfragt das Kontextbewusstsein, das zweite die Handlungsflexibilität und das dritte das Repertoire. Für diese Konstruktfacetten liegen zurzeit noch keine Gewichtungen durch Expert*innen vor. Sie können zukünftig bei den Autor*innen angefragt werden.
Anzahl der Items	3
Antwortformat	halboffen
Kategorien	Nein. Ich weiß es nicht. Ja, und zwar...
Impuls	Videoimpuls 3: „Entre les murs“ („Die Klasse“, Cantet, 2008) 00:23:53 – 00:25:02 Inhalt: Eine Schülerin konjugiert an der Tafel ein Verb und andere Schüler*innen korrigieren sie fehlerhaft.
Einführung	Stellen Sie sich bitte vor, Sie sind Hospitant*in im Unterricht von Monsieur Laurent in Frankreich. Sie beobachten seinen Unterricht und er bittet Sie, ihm Tipps zu geben.

Instruktion	Bitte beantworten Sie Monsieur Laurents folgende Fragen in jeweils wenigen Sätzen oder Stichpunkten.
Variablen	Items
30 Variablen (AlkDiag1 bis AlkDiag30), siehe Kodierschema	Monsieur L.: Das war eine Unterrichtssituation zum Grammatikunterricht. Auch hier nochmal die Frage: Finden Sie, ich hätte mich anders verhalten sollen? Monsieur L.: Sie haben gesehen, dass Rabat meint, Justine könne nicht richtig schreiben. Er selbst hat allerdings keine bessere Grammatik. Hätten Sie Anregungen, wie ich in der Situation Rabats Wissensstand und die Voraussetzungen der anderen Schüler*innen noch hätte erfassen und damit weiterarbeiten können? Monsieur L.: Für das nächste Schuljahr würde ich gern erneut auf Ihre Ideen zurückgreifen. Ganz allgemein, sehen Sie Möglichkeiten, das Wissen, die Lernstände, die Voraussetzungen und Fähigkeiten meiner Schüler*innen im Unterricht noch besser aufzunehmen und meinen Unterricht daran zu orientieren?
Auswertungsverfahren	Kodierung der Antworten zu den drei Items als einen Text Kodierung der Kategorien als dichotome Variablen Berechnung des Indexwertes Mittelwertbildung
Forschungsfragen	Wie stark ist die adaptive diagnostische Lehrkompetenz ausgeprägt? <i>Option bei mehreren Erhebungszeitpunkten oder Stichproben: Welchen Effektstärken entsprechen die Mittelwertunterschiede?</i>

Kategorienschema: adaptive diagnostische Lehrkompetenz

Variable	Beschriftung	Beschreibung, Abgrenzung, Ankerbeispiel
AlkDiag...		
1	Wertschätzung gegenüber Schüler*innen	– Respekt zeigen – nicht auslachen
2	Stärkung der Kommunikationskultur zwischen Lehrkraft und Schüler*innen	– mit Schüler*innen ins Gespräch kommen – Bildungssprache beibringen
3	professionelle Haltung der*des Lehrerin*Lehrers	– sachliche Haltung und Sprache – klare Koordinations- und Moderationsfunktion
4	gute Lernatmosphäre	– ruhige, konzentrierte Stimmung schaffen – Zusammenhalt in der Lerngruppe stärken
5	adaptive Grundhaltung	– Klasse nicht als homogene Masse betrachten – individuelle Zuwendung anbieten
6	Erfassung der Lernvoraussetzungen der*des Einzelnen	– „Vorwissen erheben“
7	Erfassung der Lernbedingungen der*des Einzelnen	– Lerntempo erheben – Lernweisen/-strategien erheben
8	Erfassung der Lernergebnisse der*des Einzelnen	– nach der Lerneinheit erfassen
9	Erfassung der Leistungsprobleme der*des Einzelnen	– Schwächen erfassen
10	Erfassung und Einbezug weiterer Erhebungsgegenstände/relevanter Hintergrundmerkmale	– „systemischen Blick haben“ – z.B. familiären Hintergrund kennen
11	gute Evaluationsverfahren/-instrumente	– qualitativ hochwertige, moderne, erprobte Verfahren wählen – informelle und unbenotete Tests hinzuziehen
12	Vielfalt an Erhebungsmethodik	– bzw. flexible Anwendung verschiedener Methoden
13	Einbezug der Interessen der Schüler*innen	– Neigungen einbeziehen – Lebensnähe schaffen
14	Vielfalt an Sozialformen	– Frontal-, Gruppen-, Einzelarbeit einsetzen

15	offene Erwartungshaltung	– den Schüler*innen mehr zutrauen
16	Dokumentation der Lernstände	– Wert auf eine fortlaufende individuelle Dokumentation legen
17	Erfassung der Entwicklungen	– Fortschritte erfassen/dokumentieren – z.B. Portfolio, Lerntagebuch, Wochenplan nutzen
18	Setzen weiterer, nicht nur fachlicher Lernziele	– Soft Skills fördern und erheben
19	Nachbesprechung der Aufgaben	– Aufgaben gemeinsam zu Ende bringen – Lösungen erklären
20	Ursachenforschung	– nach dem Warum fragen – Probleme und Schwächen ergründen
21	Ableitung von Fördermaßnahmen	– Ziele ableiten – Übungsaufgaben ableiten
22	Bewertung mit individueller Bezugsnorm	– keine soziale Bezugsnorm setzen – die*den Einzelne*n in ihrer*seiner Entwicklung sehen
23	Rückmeldung geben	– direkt rückmelden – individuell rückmelden
24	Feedback-Regeln	– Rückmeldungen bewusst gestalten – positiv korrigieren
25	Schüler*innen am diagnostischen Prozess beteiligen	– Selbsteinschätzungen zu Leistung oder Zielen einholen – „Partizipation in der Diagnostik“
26	Ableitung adaptiver Unterrichtsgestaltung	– Anpassung der Aufgaben an die erhobenen Lernstände – Verknüpfung von Diagnostik und Didaktik
27	Strukturierung	– ein Verfahren verwertbar machen, weiterverfolgen, wieder aufgreifen
28	Transparenz	– Orientierung im Unterrichtsplan geben – Feedback-Kriterien offenlegen
29	Kooperation	– Austausch mit Kolleg*innen – Diagnostik interdisziplinär aufbauen – Hospitationen einbeziehen
30	Weiteres	– den eigenen Unterricht reflektieren – Motivation schaffen

Werte: nein = 0, ja = 1

Berechnung Index: adaptive diagnostische Lehrkompetenz

AlkDiag1 + AlkDiag2 + AlkDiag3 + AlkDiag4 + AlkDiag5 + AlkDiag6 +
AlkDiag7 + AlkDiag8 + AlkDiag9 + AlkDiag10 + AlkDiag11 + AlkDiag12 +
AlkDiag13 + AlkDiag14 + AlkDiag15 + AlkDiag16 + AlkDiag17 + AlkDiag18 +
AlkDiag19 + AlkDiag20 + AlkDiag21 + AlkDiag22 + AlkDiag23 + AlkDiag24 +
AlkDiag25 + AlkDiag26 + AlkDiag27 + AlkDiag28 + AlkDiag29 + AlkDiag30

**Häufigkeiten der Nennungen (SP2, $N = 241$):
adaptive diagnostische Lehrkompetenz**

Variable	Absolute und prozentuale Häufigkeiten ¹⁵	
	<i>n</i>	%
AlkDiag1	114	47,3
AlkDiag2	24	10,0
AlkDiag3	84	34,9
AlkDiag4	85	35,3
AlkDiag5	23	9,5
AlkDiag6	17	7,1
AlkDiag7	2	0,8
AlkDiag8	51	21,2
AlkDiag9	10	4,1
AlkDiag10	3	1,2
AlkDiag11	96	39,8
AlkDiag12	3	1,2
AlkDiag13	22	9,1
AlkDiag14	88	36,5
AlkDiag15	0	0
AlkDiag16	2	0,8
AlkDiag17	9	3,7
AlkDiag18	1	0,4
AlkDiag19	23	9,5
AlkDiag20	14	5,8
AlkDiag21	21	8,7
AlkDiag22	17	7,1
AlkDiag23	9	3,7
AlkDiag24	66	27,4
AlkDiag25	14	5,8
AlkDiag26	58	24,1
AlkDiag27	3	1,2
AlkDiag28	3	1,2
AlkDiag29	5	2,1
AlkDiag30	42	17,4

15 Die Prozentangaben beziehen sich auf die Basis aller Antwortenden, die absoluten Häufigkeiten auf die Nennungen.

5 Studierendenmerkmale

Die nachfolgenden persönlichen Angaben der Befragten dienen der Charakterisierung der Stichprobe und als potenzielle Hintergrundmerkmale. Insbesondere das Vorwissen zum Thema Inklusion (Selbsteinschätzung) erwies sich in der Erhebung als aussagekräftig in Bezug auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Hinblick auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen (vgl. Brodeser, Schmitz & Pant, 2019, S. 187).

5.1 Geschlecht

Operationalisierung: Geschlecht

Kurzbezeichnung	Geschl
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	Einfachwahl
Kategorien	1 = weiblich 2 = männlich 3 = anderes
Anmerkung	Die Antwortkategorien basieren auf den Ausführungen von Döring (2013, S. 98f.)
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.
Variable	Text
Geschl	Geschlecht:
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Trägt das Geschlecht zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.2 Geburtsjahr

Operationalisierung: Geburtsjahr

Kurzbezeichnung	Geb
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	offen
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.

Variable	Text
Geb	Geburtsjahr:
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Trägt das Alter zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.3 Studiertes Lehramt

Operationalisierung: Lehramt

Kurzbezeichnung	Lehramt
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	halboffen
Kategorien	1 = GS 2 = ISS 3 = GYM 4 = BS 5 = anderer, und zwar ... 6 = bin im Bachelor
Anmerkung	GS = Grundschule, ISS = Integrierte Sekundarschule, GYM = Gymnasium, BS = Berufsschule
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.
Variable	Text
Lehramt	Master of Education:
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Trägt das studierte Lehramt zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.4 Studierte Unterrichtsfächer

Operationalisierung: Unterrichtsfächer

Kurzbezeichnung	Fächer
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	offen
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.

Variable	Text
drei Variablen	Erst- und Zweifach, ggf. Drittfach:
Auswertungsverfahren	Kodierung nach induktiver Kategorienbildung deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Tragen die studierten Schulfächer zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.5 Absolvierte Fachsemester

Operationalisierung: absolvierte Fachsemester

Kurzbezeichnung	Semester
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	offen
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.

Variable	Text
Semester	Fachsemester:
Auswertungsverfahren	Kodierung nach induktiver Kategorienbildung deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Trägt die Anzahl bisher absolvierter Fachsemester zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.6 Bisherige schulische Lehrerfahrung

Operationalisierung: bisherige schulische Lehrerfahrung

Kurzbezeichnung	SchulLehrErf
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	Einfachwahl
Kategorien	1 = keine 2 = < 3 Monate 3 = 3–12 Monate 4 = > 12 Monate
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.
Variable	Text
SchulLehrErf	Schulische Lehrerfahrung:*
	*Im Rahmen von Hospitationen zählen nur eigene Unterrichtsversuche.
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Trägt die bisherige schulische Lehrerfahrung zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.7 Bisherige außerschulische Lehrerfahrung

Operationalisierung: bisherige außerschulische Lehrerfahrung

Kurzbezeichnung	AuLehrErf
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	Einfachwahl
Kategorien	1 = keine 2 = < 3 Monate 3 = 3–12 Monate 4 = > 12 Monate
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.

Variable	Text
AuLehrErf	Außerschulische Lehrerfahrung (z.B. Nachhilfe):
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Trägt die bisherige außerschulische Lehrerfahrung zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.8 Vorwissen zum Thema Inklusion (Selbsteinschätzung)

Operationalisierung: Vorwissen zum Thema Inklusion (Selbsteinschätzung)

Kurzbezeichnung	Vorwissen
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	Einfachwahl
Kategorien	1 = kein 2 = eher wenig 3 = eher viel 4 = sehr viel
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.

Variable	Text
Vorwissen	Vorwissen zum Thema Inklusion (Selbsteinschätzung):
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Trägt die Selbsteinschätzung des Vorwissens zum Thema Inklusion zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.9 Praktische Erfahrungen im Unterrichten heterogener Lerngruppen

Operationalisierung: praktische Erfahrungen im Unterrichten heterogener Lerngruppen

Kurzbezeichnung	PrakErf
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	Einfachwahl
Kategorien	1 = keine 2 = eher wenige 3 = eher viele 4 = sehr viele
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.

Variable	Text
PrakErf	Praktische Erfahrungen im Unterrichten heterogener Lerngruppen:
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Tragen die bisherigen praktischen Erfahrungen im Unterrichten heterogener Lerngruppen zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.10 Erstsprache(n)

Operationalisierung: Erstsprache(n)

Kurzbezeichnung	Sprache
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	halboffen
Kategorien	1 = Deutsch 2 = andere, und zwar 3 = [beides angekreuzt]
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.

Variable	Text
Sprache	Erstsprache(n): (Es kann auch beides angekreuzt werden.)
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Trägt/Tragen die Erstsprache(n) zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.11 Migrationshintergrund

Operationalisierung: Migrationshintergrund

Kurzbezeichnung	Migra
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	dichotom
Kategorien	1 = ja 2 = nein
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.

Variable	Text
Migra	Migrationshintergrund:** ** Migrationshintergrund meint „alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2013, S. 3).
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Trägt ein Migrationshintergrund zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.12 Bisher absolvierte Studienanteile DAZ/Sprachbildung

Operationalisierung: bisher absolvierte Studienanteile DAZ/Sprachbildung

Kurzbezeichnung	SprModul
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	Ein- oder Mehrfachwahl
Kategorien	1 = mind. eine spezifische Lehrveranstaltung (LV) zum Thema DaZ/Sprachbildung 2 = mind. eine fachdidaktische LV mit Anteil DaZ/Sprachbildung 3 = mind. eine erziehungswissenschaftliche LV mit Anteil DaZ/Sprachbildung 4 = keine 5 = [1 und 2 angekreuzt] 6 = [1 und 3 angekreuzt] 7 = [2 und 3 angekreuzt] 8 = [1 und 2 und 3 angekreuzt]
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.

Variable	Text
SprModul	Bisher absolvierte Studienanteile DaZ/Sprachbildung:
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Tragen die bisher absolvierten Studienanteile DAZ/Sprachbildung zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.13 Besuch anderer Seminare im Studium zum Thema Inklusion

Operationalisierung: Besuch anderer Seminare im Studium zum Thema Inklusion

Kurzbezeichnung	AndSem
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	dichotom, halboffen
Kategorien	1 = nein 2 = ja Wenn ja, welche?... Wann?... [Bitte geben Sie das Semester, z.B. SoSe 2017 an.]
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.

Variable	Text
AndSem	Besuch anderer auf das Studium bezogener Seminare zum Thema Inklusion
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Trägt der Besuch anderer Seminare im Studium zum Thema Inklusion zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

5.14 Persönliche Erfahrungen

Operationalisierung: persönliche Erfahrungen

Kurzbezeichnung	PersErf
Datenquelle	eigene Formulierung
Anzahl der Items	1
Antwortformat	Einfachwahl
Kategorien	1 = ja 2 = nein 3 = möchte ich nicht beantworten
Instruktion	Zum Abschluss: Bitte machen Sie noch folgende Angaben zu Ihrer Person.

Variable	Text
PersErf	Haben Sie persönliche Erfahrungen gemacht, die Ihre Sicht auf Inklusion beeinflusst haben können?
Auswertungsverfahren	deskriptive Analyse Regressionsanalyse
Forschungsfragen	Wie charakterisiert sich die Stichprobe? Tragen bestimmte persönliche Erfahrungen zur Erklärung der Ausprägung der Zielkonstrukte bei?

Literatur

- Arend-Steinebach, C. (2011). Überlegungen zur Didaktik der Inklusion – Umgang mit Heterogenität aus didaktischer Perspektive. In U. Carle, K. Bräu & I. Kunze (Hrsg.), *Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen?* (S. 141–150). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Waddington, D. I. & Pickup, D. (2017). *Operationalized Adaptive Teaching and Individualized Learning for Improving Achievement with K-12 Students in Classroom Settings: A Systematic Review*. <https://pdfs.semanticscholar.org/2ca3/19c8a03040d7265c37f0427f6996d4ffaa0.pdf> [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung adaptiver Lehrkompetenz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 382–397.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2017). Einleitung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 7–12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. 3rd revised edition. Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Herausgegeben und adaptiert von B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Plate. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brodesser, E., Schmitz, L. & Pant, H. A. (2019). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 182–189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brodesser, E., Simon, T., Schmitz, L. & Moser, V. (2019). Inklusiver Unterricht aus der Sicht angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 158–170). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Brühwiler, C. (2006). Die Bedeutung schulischer Kontexteffekte und adaptiver Lehrkompetenz für das selbstregulierte Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (3), 425–451.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Budde, J., Kansteiner, K. & Bossen, A. (2016). *Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J., Offen, S. & Heynoldt, B. (2014). Inklusion sichtbar machen? Inklusionsverständnisse von Akteurinnen und Akteuren einer kommunalen Bildungslandschaft. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 105–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cantet, L. (2008). Die Klasse (Originaltitel: Entre les murs). Spielfilm. Frankreich.
- Capellmann, L. & Gloystein, D. (2017). *Reflexion*. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Capellmann, L. & Gloystein, D. (2019). Reflexion. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 46–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (3rd edition) (S. 605–629). New York: Macmillan.
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion. Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 639–659.
- Döring, N. (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5 (2), 94–113.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014. Thementeil: Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 16–34). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fisseni, H.-J. (1997). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Frohn, J. (2017). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> [letzter Zugriff am 03.12.2019].

- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J., Schmitz, L., Pant, H. A. (2020). Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 30–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (8., überarbeitete Auflage). Konstanz: UVK.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 54–66.
- Gebauer, M. M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 17. Daten, Beispiel und Perspektiven* (S. 191–216). Weinheim: Beltz Juventa.
- Geiling, U. & Simon, T. (2017). Inklusion in der Grundschule. In K. Ziemien (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 102–104). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Hartinger, A., Grittner, F., Lang, E. & Rehle, C. (2010). Ein Vergleich der Einstellung zu Heterogenität von Lehrkräften in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Lerngruppen. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 77–80). Wiesbaden: VS Verlag.
- 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*, 1, 86–102.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion Online*, 3. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39> [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 227–240.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Hinz, A. (2014). Inklusive Bildung – wo stehen wir heute? Eine kritische Zwischenbilanz. *Grundschulzeitschrift*, 28 (275/276), 6–9.
- Kahlert, J. & Kazianka-Schübel, E. (2016). Inklusionsorientierter Unterricht. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem*.

- Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 37–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805–818.
- 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*, 7 (3), 223–240.
- Köller, O. & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Auflage) (S. 693–699). Weinheim: PVU.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5–25.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 315–331). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität* (S. 177–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge* (S. 15–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule* (S. 153–172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pech, D. & Schomaker, C. (2013). Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 341–359). Oberhausen: Athena.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichtsdidaktisch gedacht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10–25). Baltmannsweiler: Schneider.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit

- Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung*, 45 (4), 207–222.
- Pohan, K. A. & Aguilar, T. E. (2001). Measuring Educators' Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts. *American Educational Research Journal*, (38) 1, 159–182.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133–149.
- Przibilla, B., Linderkamp, F. & Krämer, P. (2018). Subjektive Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion. Eine explorative Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (3), 232–247.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. T. (2010). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: facultas.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rödel, L. & Simon, T. (2017). Inklusion. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Rödel, L. & Simon, T. (2018). Kommunikation. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Rödel, L. & Simon, T. (Hrsg.). (2019a). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, L. & Simon, T. (2019b). Kommunikation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 43–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teacher's beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97, 227–251.
- Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A. & Donie, C. (2015). Inclusive beliefs and self-efficacy concerning inclusive education among German teacher trainees and student teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14 (3), 270–293.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schmitz, G. S. (1999). Teil II: Skalendokumentation der Lehrervariablen. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 53–101). Berlin. Verfügbar unter: <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf> [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Schmitz, L. (2015). *Nationalkultur versus Berufskultur: Eine Kritik der Kulturtheorie und Methodik Hofstede*. Bielefeld: transcript.

- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqj/glossar> [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Schmitz, L. (2019). *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen. Empirische Ergebnisse (Phase zwei)*. Internes Dokument. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schmitz, L., Brodesser, E., Pant, H. A. (2020). Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 124–136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L. & Simon, T. (2018). Heterogenitätssensibilität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <http://www.hu-berlin.de/fdqj/glossar> [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2019a). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 171–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2019b). Evaluationsdesign des Projekts FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 149–157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2020). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, F. Eckert, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte* (S. 113–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, K. (2005). *Diagnose interkultureller Sensibilität in Abhängigkeit von den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion und Offenheit*. Landau: Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter: http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/264/1/Diplomarbeit_Interkulturelle_Sensibilitaet.pdf [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 44, 28–53.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). *Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr)*. Verfügbar unter: https://www.zpid.de/pub/tests/PT_9004398_WirkLehr_Autorenbeschreibung.pdf [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Simon, T. (2015). Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge* (S. 229–234). Wiesbaden: Springer.
- Simon, T. (2018). *Beiträge zur Entwicklung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Unterrichtsplä-*

- nung, diagnostischen Handelns und Fragen der Schüler*innenpartizipation. Paderborn: Universität Paderborn.
- Simon, T. (2019a). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 21–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2019b). Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierendem Homogenisierungsdenken. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen* (S. 65–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2019c). Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus einer quantitativen Querschnittsstudie in mehreren Bundesländern. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung* (S. 249–265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. & Pech, D. (2018). Partizipation. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: URL: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Simon, T. & Pech, D. (2019). Partizipation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 40–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spiegel, H. & Walter, M. (2005). Heterogenität im Mathematikunterricht der Grundschule. In K. Bräü & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 219–238). Münster: Lit.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.). (2013). *Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2011*. Wiesbaden: Statistische Ämter des Bundes und der Länder.
- Stebler, R. & Reusser, K. (2017). Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In B. Lütje-Klose, S. Miller & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 253–264). Münster: Waxmann.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion Online*, 1–2. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59> [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Thäle, A. (2018). Kooperation. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: <http://hu-berlin.de/fdqi/glossar> [letzter Zugriff am 03.12.2019].
- Thäle, A. (2019). Kooperation. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 50–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walgenbach, K. & Pfahl, L. (2017). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 141–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Weinert, F. E. (2000). *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule*. Vortrag am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, 29. März 2000, Pädagogisches Zentrum Bad Kreuznach.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53–96). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Kallmeyer.
- Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zucker, S., Sassman, C. & Case, B. J. (2004). *Cognitive Labs. Pearson Technical Report*. Verfügbar unter: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/CognitiveLabs.pdf [letzter Zugriff am 03.12.2019].

Autorin und Autoren

Dr. Lena Schmitz (Humboldt-Universität zu Berlin)

Lena Schmitz studierte Sprachen, Wirtschafts- und Kulturraumstudien an der Universität Passau und der Universidade Federal da Bahia in Brasilien. Sie war Stipendiatin der Forschungsstelle Kultur- und Kollektivwissenschaft, Research Fellow am Research and Expertise Centre for Survey Methodology in Barcelona und promovierte in International Cultural and Business Studies an der Universität Passau. Nach ihrer Tätigkeit am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Berlin ist sie seit August 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professional School of Education (PSE) der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind empirische Kultur- und Bildungsforschung, Methodik für interkulturelle und internationale Vergleiche, Evaluationsforschung, interkulturelle Verständigung, Diversity und Inklusion.

Dr. Toni Simon (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Toni Simon studierte Soziologie und Pädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg sowie das Förderschullehramt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er promovierte an der Universität Paderborn im Fach Erziehungswissenschaft. Nach Lehr- und Forschungstätigkeiten an den Universitäten Halle-Wittenberg, Paderborn und der Humboldt Universität zu Berlin sowie einer Vertretung der Professur für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Siegen ist er seit November 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Sachunterricht(sdidaktik), inklusive Schulpädagogik mit Fokus auf Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation sowie Einstellungen zu schulischer Inklusion.

Prof. Dr. Hans Anand Pant (Humboldt-Universität zu Berlin)

Hans Anand Pant ist seit 2010 Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er studierte an der Philipps-Universität Marburg und promovierte an der Freien Universität Berlin im Fach Psychologie. Nach Forschungsaufenthalten an der University of Michigan und der Stanford University war er drei Jahre lang Leiter des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg. Von 2010 bis 2015 war er Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Seit 2015 ist er zudem Geschäftsführer für den Bereich Programm in der Deutschen Schulakademie. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Validität von Kompetenzmessung, Transfer von Bildungsinnovationen und Inklusion.