

Sarah Jagemann & Sandra Schwinning

Selbstwirksamkeitserwartungen und inklusiver Schreibununterricht Entwurf eines schreibununterrichtsspezifischen Messinstruments

Self-efficacy expectations and inclusive writing instruction Design of a measurement instrument specific for writing instruction

Abstract: Die Bedeutung von Selbstwirksamkeit für professionelles Handeln im Unterricht ist gut dokumentiert (z. B. Klassen & Tze, 2014). Gerade im Kontext der Einführung inklusiver Lernumgebungen ist Selbstwirksamkeit als professionelle Ressource hoch relevant. Aus der Bildungsforschung liegen bereits diverse Skalen und Studien zum Einfluss und zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen vor. Dabei bleibt der Fokus auf Selbstwirksamkeit bisher generisch, obwohl Forschungen für andere Unterrichtsfächer zeigen können, dass durch einen fachdidaktischen Ansatz wertvolle Erkenntnisse erwartet werden können. Wir schlagen daher ein lernbereichsspezifisches Modell der Selbstwirksamkeitserwartungen für den Schreibununterricht in inklusiven Lernumgebungen vor, auf dessen Basis ein Online-Fragebogen entwickelt wurde. Der Fragebogen wurde im November 2020 in einer Pilotierungsstudie an der Bergischen Universität Wuppertal eingesetzt ($n = 201$, Analysestichprobe: $n = 164$). Die Ergebnisse weisen auf ein geeignetes Instrument zur Messung von Selbstwirksamkeit im inklusiven Schreibununterricht hin und bestätigen eine achtdimensionale Struktur mit spezifisch lernbereichsbezogenen latenten Konstrukten.

Keywords: Selbstwirksamkeit, Fragebogen-Studie, Schreibununterricht, Lehrer:innenbildung, inklusiver Unterricht

Abstract: The importance of self-efficacy for professional action in teaching is well documented (e.g. Klassen & Tze, 2014). Especially in the context of introducing inclusive learning environments, self-efficacy as a professional trait is highly relevant. Various scales and studies on the influence and development of teachers' self-efficacy are available to assess teachers' self-efficacy in education and training. Yet the focus on self-efficacy has so far remained generic, although subject-matter related research shows that valuable insights can be expected from a context-specific approach. We therefore propose a subject-matter related model and scale of self-efficacy expectations for writing instruction in diverse classrooms. The questionnaire was used in a pilot study in November 2020 ($n = 201$, analysis sample: $n = 164$) at the University of Wuppertal. The results indicate a suitable instrument for measuring self-efficacy expectations for writing instruction in diverse classrooms and confirm an expected eight-dimensional structure with specific subject-matter related latent constructs.

Keywords: self-efficacy, survey research, writing instruction, pre-service teacher education, inclusive classrooms

© 2023, Sarah Jagemann & Sandra Schwinning
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 3 (2023)
veröffentlicht am 15.06.2023
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10912>

Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1 | Inklusion als Kontext professionellen Lehrer:innenhandelns

Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe ist für Lehrkräfte im schulischen Handlungsfeld eine – in ihrer tatsächlichen Umsetzung im Unterricht – vergleichsweise neue Herausforderung. Inklusive Lehr-Lernkontexte stellen höhere und veränderte Anforderungen an das professionelle Handeln, die unter Rückgriff auf Routinen und übliche Problemlösungsstrategien nicht immer gelöst werden können. Wenngleich in der bildungswissenschaftlichen wie fachdidaktischen Diskussion zum gegenwärtigen Zeitpunkt kein einheitlicher Begriff von Inklusion besteht (z. B. Granzow & von Brand, 2018; Knopp & Becker-Mrotzek, 2018), kommt es beim gemeinsamen Lernen und Unterrichten auf „die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimension im Unterricht bei der Planung und Durchführung von Unterricht“ (Grosche, 2015, S. 35) an.

Dass Lerngruppen heterogen sind, ist eine empirisch belegte Vorannahme von Lehrkräften (Schmitz, Simon et al., 2020) und bezogen auf etliche Heterogenitätsdimensionen der Normalfall (z. B. hinsichtlich Geschlecht, Interesse, Sprachen, Kompetenzen). Mit dem Ziel, Schule inklusiver zu gestalten, sind Lernende hinzugekommen, denen die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfes von außen zugewiesen wird.¹ Das Lehrer:innenhandeln hängt nicht nur vom Vorhandensein, sondern maßgeblich auch von Ausprägungsform und -maß der Unterschiedlichkeit ab, von denen eine Lehrperson annimmt, dass sie für den fachlichen Lernbereich relevant sind. Ob und inwiefern die Wahrnehmung von Heterogenitätsmerkmalen Konsequenzen für das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen hat, wird innerhalb des Systems Schule ausgehandelt (Flügel, 2015; Sturm, 2013). Bisher gibt es jedoch kaum spezifisch deutschdidaktische, empirisch gestützte Handlungsempfehlungen (z. B. Becker-Mrotzek, 2016; Krafft, 2019), die Lehrpersonen Orientierung in der Gestaltung inklusiver Lehr-Lernprozesse bieten könnten. Entsprechend kommt es umso mehr darauf an, dass Lehrende sich auf inklusive Kontexte einlassen und individuelle Ideen entwickeln oder kollektive Lösungen aushandeln, mit denen sie die individuellen Bedürfnisse der Lerner:innen zielführend adressieren können. Ihre Anstrengungsbereitschaft hängt dabei davon ab, wie sie sich gegenüber den Herausforderungen des inklusiven Unterrichts positionieren und ob sie sich gegenüber dem Ziel, in inklusiven Lehrkontexten Lernzuwachs für alle Schüler:innen zu ermöglichen, selbstwirksam empfinden (z. B. Klassen & Tze, 2014; Urton, 2017).

Das professionelle Unterrichtshandeln der Lehrpersonen ist für die Gestaltung von Lernprozessen und den Lernerfolg von Schüler:innen unbestritten von hoher Relevanz (z. B. Hattie, 2013). Angesichts einer höheren Heterogenität der Lernenden aufgrund der durch die UN-Behindertenrechtskonvention 2006 in Gang gesetzten Reformen (KMK, 2011) dürfte dieses noch um einiges bedeutender geworden sein. Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften, die die Grundlage für ihr Unterrichtshandeln bildet, muss als multidimensionales Konstrukt betrachtet werden, zu dessen Beschreibung sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Merkmale herangezogen und miteinander verbunden werden müssen (Blömeke, 2017). Selbstwirksamkeitserwartungen werden als Teil der affektiv-motivationalen Merkmale verstanden und umfassen die Erwartung, (neue) Anforderungen bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Sie sind empirisch – insbesondere durch Studien in den Bildungs- und Rehabilitationswissenschaften – breit erforscht. Selbstwirksame Lehrpersonen sind neuen Ideen gegenüber

¹ Sonderpädagogische Förderbedarfe werden beispielsweise in NRW gemäß der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) festgestellt.

offener (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), verhalten sich in Lehr-Lern-Kontexten effizienter (Graham et al., 2001) und sind beharrlicher, wenn Innovationen scheitern (Woolfolk Hoy et al., 2009). Schwarzer und Warner (2014) resümieren in einem Forschungsüberblick, dass selbstwirksame Lehrer:innen Lernenden mit Lernproblemen gegenüber zugewandter und eher bemüht sind, allen Lernenden im Regelunterricht gerecht zu werden.

Selbstwirksamkeitserwartungen spielen daher für den Umgang in und mit inklusiven Lehrkontexten eine bedeutsame Rolle und müssen – so unsere im Folgenden zu begründende Annahme – an den konkreten Anforderungen, die sich Lehrpersonen im fachlichen Unterrichten in inklusiven Lehrkontexten stellen, ausgerichtet sein. Für den in unserem Beitrag adressierten Lernbereich ‚Schreiben‘ lassen sich in der deutschdidaktischen Professionsforschung aktuell rege Forschungsaktivitäten zur Professionskompetenz (z. B. zum Fachwissen: Lüke, 2020; Stockmann, 2017; zum Unterrichtshandeln: von Gunten, 2020; Peschel & Mainzer-Murrenhoff, 2019; Zielinski, 2022) verzeichnen.

Im Folgenden konkretisieren wir zunächst die professionellen Anforderungen im inklusiven Schreibunterricht (Kap. 2), die es für eine Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung zu bewerten gilt. In diesem Beitrag begründen wir ein Desiderat (Kap. 3) zur lernbereichsbezogenen Modellierung und schlagen auf der Basis des Konstruktes (Kap. 3.1) und des Forschungsstandes (Kap. 3.2) ein Instrument zur Messung von Selbstwirksamkeit im inklusiven Schreibunterricht vor (Kap. 3.3). Im Anschluss daran wird die Pilotierungsstudie vorgestellt (Kap. 4). Abschließend berichten und diskutieren wir die Ergebnisse der Konstruktvalidierung aus der Pilotierungsstudie des Projekts *Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrpersonen im inklusiven Schreibunterricht (SeaLiS)* (Kap. 5 und 6) und geben einen Ausblick (Kap. 7).

2 | Professionelle Anforderungen im inklusiven Schreibunterricht

Im (inkluisiven) Schreibunterricht müssen Lernende darin angeleitet werden, sich neue Formen der Kommunikation anzueignen, die sich sowohl medial als auch konzeptionell von ihnen bekannten mündlichen Formen unterscheiden. Diese Fähigkeiten sollten sukzessive so ausgebaut werden, dass Lernende an schriftlichen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen teilhaben können. Zentral und für den Lernbereich der schriftlichen Textproduktion kennzeichnend ist die Unterscheidung eines produkt- und prozessorientierten Zugriffs (Baumann & Pohl, 2009). Die Komplexität des Schreibprozesses (Hayes, 2012; Hayes & Flower, 1980) verdeutlicht die Herausforderungen, denen Schüler:innen im Schreibunterricht gegenüberstehen: Schüler:innen müssen planerisch tätig werden und sich u. a. Gedanken über ihr Schreibziel, die Adressatenorientierung und konkrete Inhalte machen. Dafür müssen sie sich gegebenenfalls Wissen zum Thema des Textes, zu Textsorte und -mustern aneignen. Planungsprozesse sind insbesondere bei der Bearbeitung von komplexen Schreibaufgaben, wie z. B. schulischen Textformen, von Bedeutung. In der Phase des Formulierens sind vielfältige Aspekte des Verschriftens (graphomotorische und orthographische Fähigkeiten) und Vertextens (Formulierungen finden, Passung mit Schreibziel und Adressatenorientierung herstellen) relevant, die in hierarchiehöhere Prozesse (z. B. Planen und Überarbeiten) hineinragen (Sturm, 2017). Überarbeitungsprozesse beziehen sich sowohl auf formale als auch auf inhaltliche Aspekte des Schreibproduktes. Diese Teilprozesse laufen nicht separat, sondern verwoben ab, was die Komplexität noch einmal er-

hört. Wie erfolgreich diese Teilprozesse ablaufen, materialisiert sich in strukturellen, inhaltlichen und sprachlichen Aspekten des Schreibproduktes und ist auch maßgeblich bedingt durch das Aufrechterhalten der Schreibmotivation und Selbstregulation. Entsprechend vielschichtig sind auch die Anforderungen an professionelles Handeln im Schreibunterricht (Abb. 1).

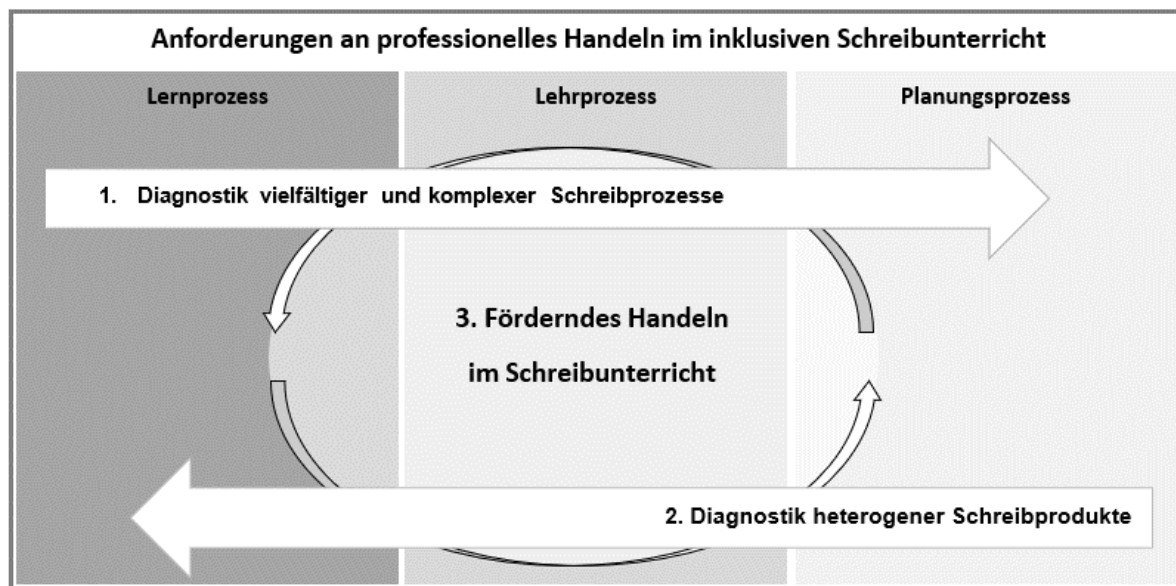


Abb. 1: Anforderungen an professionelles Handeln im inklusiven Schreibunterricht

Um Lernende darin anzuleiten, diese komplexen Schreibprozesse zu bewältigen, müssen Lehrpersonen adaptiv handeln. Adaptives Handeln im Unterricht muss an den Lernprozessen der Lernenden ausgerichtet sein. Die Wahrnehmung von Herausforderungen im Lernprozess bedingt sowohl Anpassungen im direkten Lehrprozess als auch im Planungsprozess. Um adaptives Unterrichtshandeln (Abb. 1) zu systematisieren, unterscheiden wir die zu bewältigenden Handlungsanforderungen danach, welche Prozesse – die des Lernens, des Lehrens oder des Planens – den Kern der Adaption bilden:

- *Lernprozessbezogene* Handlungsanforderungen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Anforderungen unmittelbar von den Prozessen der Lernenden ausgehen. Im Kern geht es darum, die Lernprozesse zu beobachten, zu beurteilen und auftretende Herausforderungen zu reflektieren. Die Beobachtung von Lernprozessen geht nicht immer zwingend mit einem direkten Handlungsdruck einher, ist aber oft mit einem solchen verbunden und bedingt dann Anpassungen im Lehr- und Planungsprozess.
- *Lehrprozessbezogene* Anforderungen sind als lehrer:innenseitige Produktionsanforderungen im Unterricht zu verstehen. Lehrende müssen im Unterricht ständig ihr Handeln ad hoc an die Lernenden anpassen. Dies gilt sowohl bei der Durchführung geplanter Unterrichtssequenzen als auch in direkten Reaktionen auf Schüler:innenfragen oder auf Lernprozessbeobachtungen.

- Anforderungen, die im *Planungsprozess* zu bewältigen sind, unterscheiden sich von den lern- und lehrprozessbezogenen Anforderungen, da sie nicht im Unterrichtshandeln situiert und vom direkten Handlungsdruck entbunden sind. Sie basieren aber auf Beobachtungen der Lernprozesse und haben hohe Relevanz für die Lehrprozesse.

An diesen allgemeindidaktischen Zuschnitt von Anforderungen müssen spezifische Merkmale des Schreibens und des Schreibunterrichts herangetragen werden. Der Umgang mit Schreibprozessen und -produkten lässt sich als querliegende, gegenstandsspezifische Anforderung beschreiben und bedingt vielfältige Diagnose- und Förderhandlungen (Abb. 1, vgl. auch Kap. 3.3). Dabei sind die Anforderungen an professionelles Diagnose- und Förderhandeln sowohl bezogen auf den Schreibprozess als auch die -produkte fachlich vielfältig und erfordern differenzierte professionelle Wissens- und Könnensbestände:

- (1) Um die *Schreibprozesse* der Lernenden diagnostizieren zu können, müssen Lehrende an den Lernprozessen der Lernenden und ihren individuellen Herausforderungen im Schreibprozess ansetzen können. Dafür müssen sie schreibprozessbezogene Diagnostik, die am Lernprozess ansetzt, in ihren Unterricht implementieren und Antworten auf schreibprozessbezogene Diagnosefragen geben, z. B.: Planen die Lernenden ihre Texte im Hinblick auf Adressat:in und Schreibziel? Auf welcher Ebene (inhaltlich, strukturell oder sprachlich) finden Überarbeitungsprozesse statt? Bestehen Schwierigkeiten bezüglich der Graphomotorik oder sprachformaler Aspekte?
- (2) Die Beurteilung von *Schreibprodukten* hingegen findet oft außerhalb des direkten Unterrichtsgeschehens statt und stellt andere Anforderungen an die diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen, z. B. müssen Lehrpersonen passende Bewertungsraster entwickeln, die der Schreibaufgabe gerecht werden und die schüler:innenseitigen Kompetenzen und Entwicklungen in den Bereichen Inhalt, Struktur und Sprache erfassen können.
- (3) Über die Diagnostik der Schreibprodukte und -prozesse bekommen Lehrende Auskunft über Schreibhürden, Entwicklungs- und Kompetenzstände im Schreiben. Sie stellen die Basis für eine gezielte Unterstützung und *Förderung von schreibprozessbezogenen Lernprozessen* dar, z. B. um passende Strategien zu vermitteln und die Vor- und Nachteile offener und geschlossener Schreibformate abzuwägen. Im Schreibunterricht betrifft dies sowohl die Rückmeldung zu laufenden Schreibprozessen, bei denen Lern- und Lehrprozess eng aufeinander bezogen werden müssen, als auch die Gestaltung von Schreibsituationen, die eine Kopplung von Lehr- und Planungsprozessen bedingen. Für das unterrichtliche Schreiben in inklusiven Lehr-Lernkontexten müssen zudem neue Schreibaufgaben entwickelt und bestehende Materialien bewertet sowie ggf. angepasst werden. Lehrpersonen stehen dabei vor der Herausforderung, dass es wenige spezifische, evidenzbasierte Empfehlungen gibt:²

² Konzeptionelle Arbeiten zur Schreibdidaktik in inklusiven Lehr-Lernkontexten gibt es bereits weit mehr: beispielsweise Günthner (2018) und Dreschinski und Terfloth (2019) zum erweiterten Schreibbegriff, Geldmacher (2014) zur Differenzierung von Schreibaufgaben, Merklinger und Osburg (2014) zum diktierenden Schreiben, Zielinski und Ritter (2016) zum Schreiben mit Bildkarten, Dönges (2016) zu Zugriffsmöglichkeiten, Hohnstein und Bieritz (2015) zur Schreibentwicklung und Warnecke (2014) zum kreativen Schreiben.

- Für die Planung von Schreibunterricht können sonderpädagogische Konzepte und Modelle auch in schreibdidaktischer Hinsicht nutzbar gemacht werden. Als Differenzierungskonzept für die Gestaltung von inklusiven Lernumgebungen bietet das Universal Design for Learning einen Orientierungsrahmen für unterschiedliche Formen der Informationsdarbietung und Verarbeitungsoptionen als auch Formen der Lernmotivationsunterstützung (Schlüter et al., 2016). Hashey und Kollegen (2020) legen z. B. eine konzeptionelle Verbindung mit strategiebasierter Instruktion vor, die sie als vorteilhaft für Motivation und Leistung bewerten. Einen weiteren Rahmen bietet das Response-to-Intervention-Modell, das eine stufenweise „Optimierung der diagnostischen, didaktischen und organisatorischen Maßnahmen“ (Huber & Grosche, 2012, S. 313) vorsieht. Adaptionen für das Schreiben zeigen das grundlegende Potenzial einer solchen Förderung (z. B. Arrimada et al., 2022; Walter et al., 2021).
- Adaptive Förderhandlungen im Unterricht müssen einerseits auf besondere Bedürfnisse zugeschnitten sein und andererseits muss durch die Modellierung des Lerngegenstands ‚Schreiben‘ der Zugriff erleichtert werden. Exemplarisch soll dies an ausgewählten Förderschwerpunkten veranschaulicht werden: Im Förderschwerpunkt ‚Emotional-soziale Entwicklung‘ stehen besonders die Impulskontrolle und Verhaltensregulation zum Aufbau einer ruhigen und konzentrierten Schreibhaltung im Fokus. Interventionsstudien berichten übereinstimmend positive Effekte von verhaltensregulierenden Maßnahmen auf die Schreibleistung bzw. Textqualität (Casale et al., 2017; Glaser et al., 2010). Imhof (2004) weist zudem Vorteile visueller Aktivierung beim Einhalten schriftsprachlicher Normen bei Störungen der Impulskontrolle und Lernbeeinträchtigungen nach. Im Rahmen des Förderschwerpunkts ‚Körperlich-motorische Entwicklung‘ sind sowohl motorische Prozesse der Graphomotorik als auch großmotorische Schreibbewegungen (Schulter, Ellenbogen) zu berücksichtigen. Weiterhin spielen auch Entwicklungen der Visuomotorik (Auge-Hand-Koordination), Okulomotorik³ und Feinmotorik eine Rolle (Topsch, 2006). Schwache Lernende, ähnlich wie Lernende mit motorischen Einschränkungen, profitieren von einer Entlastung beim Verschriften (Schüler, 2021). Im Förderbereich ‚Geistige Entwicklung‘ stehen die Entwicklung von Symbolverständnis (Hohnstein, 2007) und Regelbewusstsein im Fokus. Dies kann beispielsweise unter Rückgriff auf einen erweiterten Textbegriff ermöglicht werden (Zielinski & Ritter, 2016), mit dem sowohl das Verständnis von textproduktiven Handlungen als auch das Repertoire der Textprodukte erweitert wird.

Angesichts dieser vielfältigen Anforderungen überrascht es nicht, dass Philipp (2019) auf Basis von Metastudien aus dem angloamerikanischen Raum resümiert, dass sich adaptive Handlungen im Schreibunterricht vor allem auf unspezifische Aspekte wie beispielsweise Motivation und Arbeitszeit im Sinne quantitativer Differenzierung richten (auch: Eckerth, 2015; Grausam, 2018).

³ Was wiederum auch im Förderschwerpunkt ‚Sehen‘ schreibdidaktisch relevant ist.

3 | Selbstwirksamkeitserwartungen als professionelle Ressource

Die komplexen Anforderungen, die es im inklusiven Schreibunterricht zu bewältigen gilt, und die Tatsache, dass sich selbstwirksame Lehrpersonen diesen Anforderungen in der Regel eher stellen, signalisieren eine deutliche Relevanz des Konstrukts Selbstwirksamkeitserwartungen (Kap. 3.1) für die fachdidaktische Forschung. Selbstwirksamkeitserwartungen sind in diversen Studien theoretisch modelliert und empirisch untersucht worden (Kap. 3.2). Die vorliegenden Studien zu Selbstwirksamkeitserwartungen eröffnen in zweierlei Hinsicht ein Desiderat: Entweder berücksichtigen die Studien heterogene Lerngruppen und/oder Kontexte des adaptiven Handelns (Kap. 3.2.1) oder sie fokussieren den Schreibunterricht (Kap. 3.2.2). Studien, die Selbstwirksamkeit im inklusiven Schreibunterricht beleuchten, liegen bislang nicht vor. Wir schlagen daher eine domänenspezifische Modellierung von Selbstwirksamkeit im inklusiven Schreibunterricht (Kap. 3.3) vor.

3.1 | Definition und Aufbau von Selbstwirksamkeit

Basierend auf der sozial-kognitiven Theorie Banduras (1998) werden Selbstwirksamkeitserwartungen als Attribuierungsmuster der eigenen Handlungskompetenz, situative Handlungsanforderungen bewältigen zu können, verstanden. Metaanalytische Befunde weisen Selbstwirksamkeitserwartungen neben etlichen weiteren professionellen Kompetenzen als einen Prädiktor für gelingendes Unterrichtshandeln aus (Klassen & Tze, 2014), über den die Leistungen der Schüler:innen beeinflusst werden können (z. B. Caprara et al., 2006; Kocher, 2014). Wenngleich die Effekte überschaubar sind, so sind sie im Rahmen eines großen Pools an Einflussfaktoren, wie z. B. Fachwissen, Selbstregulation etc., zu verstehen. Im Kontext der Erforschung inklusiven Lehrer:innenhandelns stellen Selbstwirksamkeitserwartungen ein besonders anschlussfähiges Konzept dar, da sie als mentale Ressourcen zur Reflexion über „die eigenen Fähigkeiten, das eigene Wissen und die Relation der Fähigkeits- und Wissensstrukturen zur momentanen Situation“ (Kocher, 2014, S. 264) die Handlungsbereitschaft moderieren. Das Konstrukt muss auf konkrete Anforderungssituationen – wie die des inklusiven Schreibunterrichts (Kap. 2) – bezogen werden, weil in ihnen die Bewertung aller für die Bewältigung einer konkreten Aufgabe notwendigen Kompetenzfacetten zusammenläuft. Wir verstehen Selbstwirksamkeitserwartungen daher als einen Filter für die verschiedenen Facetten der Professionskompetenz, der in Bezug auf eine konkrete didaktische Anforderung wie ein Brennglas der individuellen Expertisewahrnehmung wirkt.

Selbstwirksamkeitserwartungen erweisen sich im Aufbau zunächst als fluides Konstrukt und sind formbar. Nach langjähriger Berufserfahrung sind sie fest etabliert und nur noch schwer veränderbar (z. B. Kopp, 2009). Der Aufbau von Selbstwirksamkeit wird im Wesentlichen auf vier Quellen zurückgeführt (Bandura, 1998):

- (1) eigener Umgang mit Lerngruppen (*mastery experience*),
- (2) Beobachten erfolgreicher Modellpersonen (*vicarious experience*),
- (3) Lehrveranstaltungen und Austausch mit Peers (*verbal persuasion*) sowie
- (4) Wahrnehmung eigener Emotionen in Form positiven wie negativen Stresserlebens (*emotional state*).

Schunk und DiBenedetto (2016) betonen, dass Erfahrungen eines erfolgreichen Umgangs mit den zu bewältigenden Anforderungen nicht zwangsläufig zu höheren Selbstwirksamkeitserwartungen führen müssen, sondern erst die Bewertung und Interpretation der Handlungsergebnisse einen Einfluss haben. Wenngleich hohe Selbstwirksamkeitserwartungen aufgrund der vielfältigen Vorteile im Bereich der Innovations- und Anstrengungsbereitschaft für das inklusive Unterrichtshandeln wünschenswert sind (ausführlich Kap. 1), so können unrealistische Einschätzungen der Selbstwirksamkeit in Form zu hoher Selbstwirksamkeitserwartungen gerade bei schlechter Lehrleistung zur Vermeidung der Reflexion des eigenen Unterrichts und verringerter Lehrmotivation führen (Woolfolk Hoy et al., 2009).

3.2 | Forschungsstand

3.2.1 | Selbstwirksamkeitserwartungen in Studien zum inklusiven Handeln

In der Erforschung von Selbstwirksamkeit im Kontext heterogener Lerngruppen finden sich vor allem Studien bildungswissenschaftlicher Provenienz. Im Anschluss an Schwarzer und Jerusalem (2002) wurde eine Reihe von Fragebögen zu Heterogenität und Inklusion entwickelt, die die Selbstwirksamkeit generisch, aber nicht fach- oder domänenspezifisch betrachten. Die Modellierungen unterscheiden sich in drei zentralen Aspekten:

- (1) *Operationalisierung von Heterogenitätsmerkmalen*: Einige Studien modellieren Heterogenität univariat und geben keine konkreten Heterogenitätsdimensionen an (z. B. Junker et al., 2020; Meschede & Hardy, 2020). Im Kontext der Rehabilitationswissenschaft bzw. Sonderpädagogik werden oft nur die sonderpädagogischen Förderbedarfe ausgewiesen (z. B. Benoit & Bless, 2014; Bosse & Spörer, 2014; Knigge & Rotter, 2015). Vereinzelt findet man mehrdimensionale Modellierungen, die z. B. individuelle (z. B. Geschlecht, kognitive Grundfähigkeiten etc.), leistungsbezogene (z. B. sprachliche Fähigkeiten, Motivation) und kulturelle Merkmale (z. B. sozio-ökonomischer und kultureller Hintergrund) neben sonderpädagogischen Förderbedarfen explizieren (z. B. Dignath et al., 2020).
- (2) *Differenziertheit der Unterrichtshandlungen*: Die vorliegenden Instrumente unterscheiden sich dadurch, wie differenziert sie die unterrichtsbezogenen Anforderungen in den Items ausweisen. Während etliche Studien (z. B. Bosse & Spörer, 2014; Kopp, 2009) das Handeln im inklusiven Unterricht nur allgemein auf die Gestaltung von Unterricht beziehen, unterscheiden andere Studien (z. B. Doll & Stangen, 2021; Wilbert et al., 2016) die Unterrichtshandlungen durch eine Unterscheidung von Unterrichten und Diagnostizieren genauer. Meschede und Hardy (2020) differenzieren z. B. in ihrem Instrument folgende Handlungen: Diagnostik, Förderung und Gestaltung kooperativer Lernsettings.
- (3) *Umfang der untersuchten Handlungskontexte*: Einige Instrumente zielen neben unterrichtsbezogenen Merkmalen des adaptiven Unterrichtshandelns auch auf globale Dimensionen der Unterrichtsqualität ab (zumeist im Sinne von Helmke, 2017). Berücksichtigt werden neben der inklusiven Unterrichtsgestaltung z. B. auch der Umgang mit Unterrichtsstörungen, die Elternarbeit (z. B. Bosse & Spörer, 2014), die inklusive Lehrer:innenpersönlichkeit und das inklusive Klassenklima (z. B. Siegemund et al., 2020).

Um Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf einen inklusiven Schreibunterricht zu modellieren, lassen sich aus diesen generischen Modellierungen Schlussfolgerungen für eine lernbereichsbezogene Modellierung ziehen: Hinsichtlich der Heterogenitätsdimensionen erscheint eine mehrdimensionale Modellierungspraxis zielführend, weil sie die lerner:innenbezogenen Herausforderungen für das Unterrichtshandeln konkretisiert. Im Hinblick auf die Differenziertheit und den Umfang der zu modellierenden Unterrichtshandlungen ist der Fokus auf die im Fachunterricht relevanten lernprozess-, lehrprozess- und lehrbezogenen Anforderungen der Diagnostik und Förderung vor dem Hintergrund des Lernbereichs (s. Kap. 2) essentiell.

Woolfolk Hoy et al. (2009) diskutieren die Frage, welcher Grad an Spezifität für die Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen angemessen ist, ob das Fach (z. B. Deutsch), der Lernbereich bzw. die Domäne (z. B. Schreiben) oder Lerngegenstand (z. B. schriftliches Instruieren). In jedem Fall wird deutlich, dass generische Formulierungen der Anforderungen nicht abschließend geeignet sind, um Selbstwirksamkeitserwartungen im fachlichen Unterrichten zu erfassen. Da Selbstwirksamkeitserwartungen auf konkrete unterrichtliche Aufgaben gerichtet sein müssen, in denen sowohl lernbereichsbezogene als auch lerner:innenbezogene Handlungsspielräume verbunden werden müssen (s. Kap. 2), lässt sich konstatieren, dass diesen Studien zur Selbstwirksamkeit der Fokus auf konkrete, domänenspezifische Handlungsanforderungen fehlt. Andere Fachdidaktiken betrachten Selbstwirksamkeitserwartungen bereits unter fachbezogenen bzw. domänenspezifischen Anforderungen, z. B. für den Informatikunterricht (Bender et al., 2018), für den Physikunterricht (Meinhardt et al., 2016) und den Sportunterricht (Thomas & Leineweber, 2018). Modellierungen von Selbstwirksamkeit, die die zu bewertenden Anforderungskontexte auf Aufgabenebene mit einem konkreten Fachbezug verbinden, schließen auch an den Diskurs der Unterrichtsqualitätsforschung an (Praetorius & Gräsel, 2021, für den Deutschunterricht: Wiprächtiger-Geppert et al., 2021).

3.2.2 | Selbstwirksamkeitserwartungen im Schreibunterricht

Selbstwirksamkeitserwartungen im Schreibunterricht wurden bisher nur vereinzelt in den Blick genommen: Im deutschsprachigen Raum liegen zwei Operationalisierungen vor (Keller, 2016; Keller & Glaser, 2018; Sturm et al., 2016), in denen Selbstwirksamkeit fachbezogen, aber ohne Bezug auf die Heterogenität in inklusiven Lehr-Lernsettings modelliert wurde. Für beide wurden Skalen aus dem anglo-amerikanischen Raum ins Deutsche übertragen.

Keller (2016) unterscheidet in Anlehnung an Graham et al. (2001) eine generelle und eine persönliche Selbstwirksamkeitserwartung. Die Items fokussieren Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Unterrichtshandelns im Schreibunterricht. Im Bereich der persönlichen Selbstwirksamkeit liegt der Fokus auf der Erwartung, die Schreibleistungen der Schüler:innen beeinflussen zu können, wohingegen generelle Selbstwirksamkeit die Grenzen unterrichtlichen Handelns und den Einfluss externer Einflussvariablen (z. B. Familie) adressiert. Die in den Items skizzierten Anforderungen beziehen sich überwiegend auf förderspezifische, seltener auf diagnostische Handlungen.⁴

⁴ Diese Interpretation basiert auf den Primärskalen von Graham et al. (2001), da die eingesetzten Items von Keller (2016) nicht referiert werden.

Sturm et al. (2016) adaptieren die angelsächsische *SEWS*-Skala (*Self-Efficacy for Writing Scale*, Bruning et al., 2013), die in kognitionspsychologisch geprägter Forschungstradition zur Erfassung individueller schreibbezogener Selbstwirksamkeit entwickelt wurde. Konstruktionsleitend sind Kernaspekte des Schreibprozessmodells in Form einer Differenzierung der Dimensionen *ideation* (Ideengenerierung und Planen), *writing conventions* (Formulieren und Normgerechtigkeit) und *self-regulation* (auch im Kontext des Überarbeitens) (Bruning et al., 2013). Beim Transfer in die Professionsforschung wurde zwar das Fördern in den Blick genommen, nicht jedoch das Diagnostizieren.

Beide Selbstwirksamkeitskonstrukte fokussieren ausgewählte Facetten des Schreibprozesses, klammern aber die diagnostischen oder produktbezogenen Unterrichtsanforderungen aus. Nur wenn Lernstände und -prozesse adäquat diagnostiziert werden, kann das inklusive Unterrichten an diesen adaptiv ausgerichtet werden. Entsprechend kommt der Selbstwirksamkeitserwartung, Schreibentwicklungen und Lernstände diagnostizieren zu können, eine ebenso große Bedeutung zu wie den Selbstwirksamkeitserwartungen, die Schreibentwicklung der Lernenden fördern zu können.

3.3 | Das Messinstrument Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrpersonen im inklusiven Schreibunterricht (SeaLiS)

Im Folgenden verbinden wir beide Ansätze: Ziel ist es, die für die Selbstwirksamkeitserwartungen relevanten Anforderungen, die mit dem Unterrichten heterogener Lerngruppen einhergehen, auf die Anforderungen des Lernbereichs ‚Schreiben‘ zu beziehen. Unser Vorschlag zur Modellierung von Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Schreibunterricht (Abb. 2) greift als Grunddimensionen die Heterogenität der Lernenden (I.) sowie die diagnostischen (II.) und fördernden (III.) Handlungsanforderungen im inklusiven Schreibunterricht auf (vgl. Kap. 2 und 3.2). An dieser Modellstruktur richtet sich die Operationalisierung der Items aus.

I. Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf im inklusiven Schreibunterricht relevante Heterogenitätsdimensionen

In der Einleitung zur Befragung haben wir inklusiven Schreibunterricht explizit kontextualisiert (*Stellen Sie sich eine heterogen zusammengesetzte Lerngruppe vor, in der Schüler:innen gemeinsam lernen, die sich hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsvoraussetzungen, z. B. ihrer individuellen Fähigkeiten, ihrer Familiensprachen, ihres Bildungshintergrundes und spezieller Förderbedarfe, stark unterscheiden*). Für die Operationalisierung der Heterogenitätsmerkmale haben wir uns an mehrdimensionalen Modellierungen orientiert (Kap. 3.2.1). Die Konstruktion der Items zu spezifischen Heterogenitätsdimensionen orientiert sich sprachlich an Thomas und Leineweber (2018). Wir erfassen Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf:

- I.A individuelle Merkmale (z. B. sprachliche Fähigkeiten, Motivation, Vorwissen, Interesse) und sozio-kulturelle Merkmale der Lernenden (sozio-ökonomischer Hintergrund, Familiensprache, kultureller Hintergrund) (z. B. *Ich traue mir zu, Lernumgebungen zum Schreiben im Fach Deutsch gestalten zu können, wenn die SuS einen unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergrund aufweisen*).

- I.B sonderpädagogische Förderbedarfe (z. B. *Ich bin zuversichtlich, Lernumgebungen zum Schreiben im Fach Deutsch gestalten zu können, wenn einzelne Schüler:innen mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung Teil der Lerngruppe sind*).

Die Heterogenitätsmerkmale der Lernenden haben Einfluss auf alle Prozesse, weshalb sich Lehrpersonen sowohl in der Beobachtung von Lernprozessen als auch in ihren Lehrprozessen und in ihrer Planung auf diese einstellen und sich für die damit verbundenen Anpassungen selbstwirksam empfinden müssen (I.A und I.B, illustriert durch die Balkenlänge in Abb. 2).

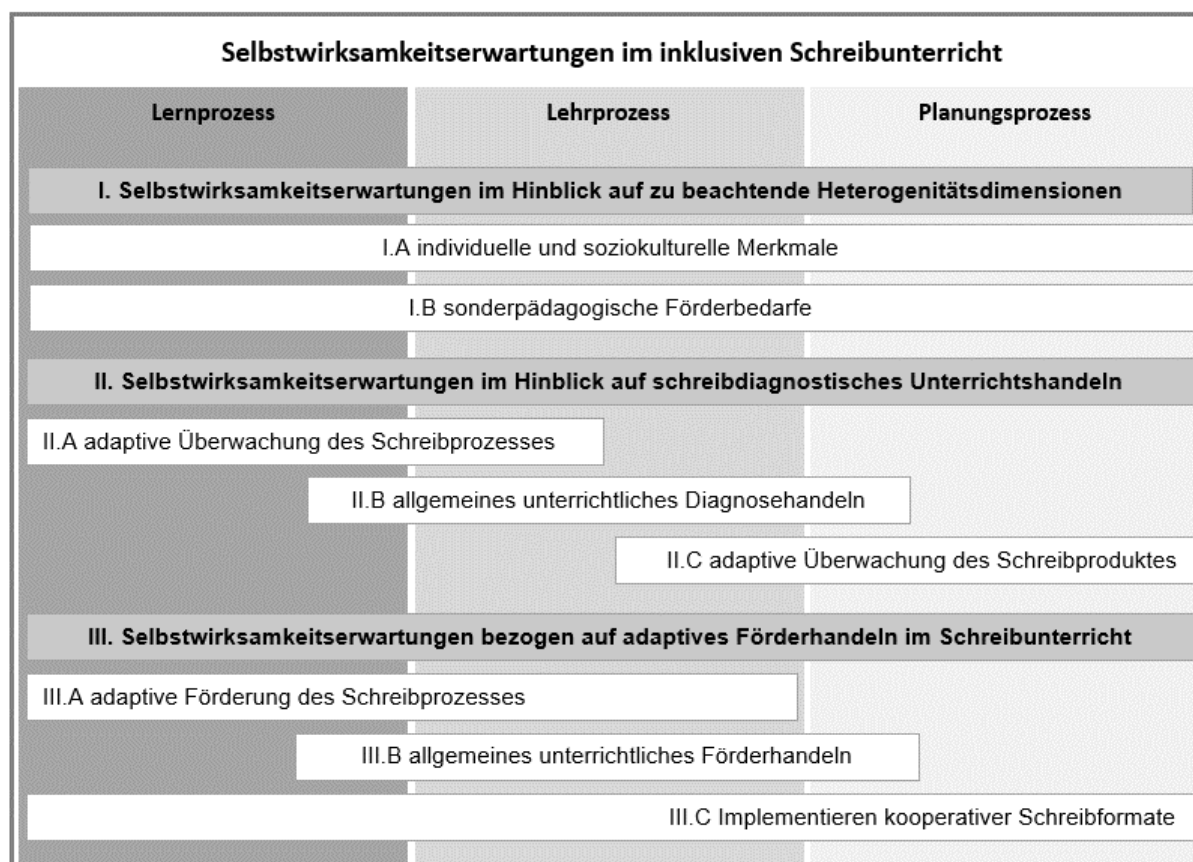


Abb. 2: Modell für Selbstwirksamkeitserwartungen im inklusiven Schreibunterricht

- II. Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf das Diagnosehandeln im inklusiven Schreibunterricht

Die Itementwicklung zu den Anforderungen des Diagnosehandeln basiert auf den Items von Meschede und Hardy (2020) (s. Kap. 3.2.1) und den Grunddimensionen des Schreibprozesses bei Sturm et al. (2016) (s. Kap. 3.2.2), die hier in korrespondierende schreibdiagnostische Items überführt wurden. Weitere Items zum Schreibprodukt wurden (s. Kap. 2 und 3.2) ergänzend formuliert.

- II.A Für die adaptive Überwachung des Schreibprozesses wurden einerseits Items zur globalen formativen Diagnose des Schreibprozesses entwickelt, in denen der Fokus auf dem Schreibprozess im Ganzen gerichtet ist, ohne einzelne Schreibprozesse zu kon-

ketisieren oder konkrete Verfahren zu benennen (z. B. *Ich bin zuversichtlich, die individuellen Lernentwicklungen von Schüler:innen mit schreibprozessbegleitenden Verfahren diagnostizieren zu können*). Andererseits wurden Items zur Diagnose der einzelnen Schreibprozessdimensionen entwickelt, in denen die Proband:innen ihre Selbstwirksamkeit bezogen auf einzelne Facetten des Schreibprozesses beurteilen sollten (im Einzelnen: Planen, Ideengenerierung und -nutzung, Formulieren im Hinblick auf Adressat und Text/Schreibfunktion, Schreibflüssigkeit, Orthographie, Überarbeiten) (z. B. *Ich traue mir zu, die Fähigkeiten der Schüler:innen zu beurteilen, einen Text orthographisch und grammatisch korrekt zu gestalten / Ich traue mir zu, die Fähigkeiten von Schüler:innen einzuschätzen, einen Text adressatengerecht zu formulieren*). Selbstwirksamkeitserwartungen zum schreibprozessbezogenen Diagnostizieren setzen direkt am Lernprozess an und haben von dort aus Relevanz für adaptive Lehr- und Planungsprozesse.

- II.B Neben den spezifisch auf die Schreibprozesse (II.A) und Schreibprodukte (II.C) bezogenen Diagnosehandlungen interessierte uns, ob sich die Proband:innen selbstwirksam fühlen, im Verlauf des Schreibunterrichts einen generellen Rahmen für Diagnostizieraktivitäten zu schaffen. Die Items fokussieren allgemeines unterrichtliches Diagnosehandeln in einer lernbereichsspezifischen Ausgestaltung (z. B. *Ich fühle mich dazu in der Lage, auch während des Schreibunterrichts immer wieder Gelegenheiten zur Beobachtung individueller Lernentwicklungen zu schaffen*). Selbstwirksamkeitserwartungen zum Diagnosehandeln, die sich weder explizit auf Teilprozesse des Schreibens noch auf das Schreibprodukt beziehen, betreffen vorrangig die Gestaltung der Lehrprozesse im Unterricht.
- II.C Items zur summativen Diagnose greifen die Schreibprodukte als Bezugspunkte auf und erfassen, inwieweit sich die Proband:innen in der Lage sehen, die Schreibprodukte ihrer Lernenden zu bewerten (z. B. *Ich traue mir zu, ein Bewertungsinstrument für eine Schreibaufgabe zu entwerfen, das die Textqualität in einzelnen Aspekten (z. B. Inhalt, Struktur, Sprache) erfasst*). Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf die Diagnostik der Schreibprodukte sind überwiegend außerhalb des Unterrichts verortet und haben große Relevanz für die Planung des weiteren Unterrichtsverlaufs.

III. Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf das Förderhandeln im inklusiven Schreibunterricht

Eine Orientierung bei der Konstruktion der Items zu den Anforderungen des Förderhandelns erfolgte an der von Sturm et al. (2016) verwendeten Skala zum Schreiben (Kap. 3.2.2) und den Items von Meschede und Hardy (2020) zu Förderaspekten (Kap. 3.2.1). Auch hier wurden weitere schreibspezifische Items (Kap. 3) ergänzt.

- III.A Die Items zur Selbstwirksamkeit bezogen auf adaptives schreibprozessbezogenes Förderhandeln adressieren die einzelnen Schreibprozesse unter Berücksichtigung von formalen und funktionalen Aspekten (z. B. *Ich bin zuversichtlich, die Fähigkeiten von Schüler:innen fördern zu können, einen Text dem Schreibziel entsprechend zu formulieren*). Selbstwirksamkeitserwartungen zum schreibprozessbezogenen Fördern richten sich direkt auf die Lernprozesse und stellen Anforderungen an adaptive Lehrprozesse.

- III.B Die Items zur Selbstwirksamkeit bezogen auf das unterrichtliche Schreiben adressieren globale Perspektiven (z. B. *Ich traue mir zu, selbstständiges Schreiben auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus ermöglichen zu können*) sowie die Gestaltung produktiver Schreibsettings und -aufgaben (z. B. *Ich fühle mich in der Lage, Schreibaufgaben so stellen zu können, dass sie Erfolgserlebnisse für alle Schüler:innen ermöglichen*) und Fragen der Differenzierung (z. B. *Ich traue mir zu, Schüler:innen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bei der Arbeit an einem gemeinsamen, schreibdidaktischen Thema individuell herausfordern zu können*). Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich adaptiver Schreibinstruktionen fokussieren insbesondere Anforderungen an die Lehrprozesse.
- III.C Weitere Items erfassen die Selbstwirksamkeit bezogen auf das kooperative Lernen im inklusiven Schreibunterricht (z. B. *Ich traue mir zu, selbst in sehr heterogenen Lerngruppen Schreibsettings in Partner- oder Kleingruppenarbeit produktiv gestalten zu können*). Wie das genannte Item illustriert, wurden die Items an einigen Stellen so gestaltet, dass die Aufmerksamkeit der Befragten auf die im Rahmen von Inklusion erhöhte Heterogenität gelenkt wird. Selbstwirksamkeitserwartungen zum Implementieren von Schreibsettings bedürfen adaptiver Handlungen in allen Prozessen.

Der SeaLiS-Itempool umfasste in der redaktionellen Endfassung 75 Items. Für die Beantwortung der Items stand eine sechsstufige Ratingskala (1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“) zur Verfügung.

4 | Beschreibung der Stichprobe und Eckdaten zur Durchführung der Pilotierung

Neben den Items zur schreibunterrichtsspezifischen Selbstwirksamkeit (SeaLiS, Kap. 3.3) wurden weitere Items als Kovariablen erhoben. Es wurden soziodemographische Daten erfragt, z. B. Alter, Fachsemester und Berufsziel, mit denen Aufschluss über die Zusammensetzung der Stichprobe und ihren Einfluss auf das Konstrukt gewonnen werden soll. Ferner wurden in Anlehnung an die Quellen zum Aufbau von Selbstwirksamkeit (Kap. 2) Daten erhoben: Praxiserfahrungen (*mastery experience*), Praxissemester oder andere Schulpraktika (*vicarious experience*), Lehrveranstaltungen zum inklusiven Unterricht oder Schreibunterricht in heterogenen Gruppen (*verbal persuasion*). Einstellungen zu Inklusion wurden mit einem Ausschnitt der *MESS-H*-Skala (Junker et al., 2020) erhoben. Zusätzlich wurden Einstellungen zum Schreibunterricht erfragt (*emotional state*).

Die Daten wurden mittels Fragebogen durch das Online-Umfrage-Tool *LimeSurvey* im November 2020 erhoben. Die Items wurden in Blöcken gebündelt und innerhalb dieser rotiert dargestellt, um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden.

Die Pilotierungsstudie wurde in zwei sprachdidaktischen Veranstaltungen der Bergischen Universität Wuppertal, einem Proseminar und einer Vorlesung, durchgeführt. Den Studierenden wurde in den Veranstaltungen die Zeit für die Bearbeitung eingeräumt. Von den anwesenden 201 Lehramtsstudierenden haben 164 Studierende den Fragebogen bis zum Ende ausgefüllt und wurden in die Analysetichprobe aufgenommen. Die Bearbeitungszeit dieser Studierenden lag im Mittel bei 18 Minuten; 50 Prozent der Studierenden haben zwischen 12 und 22 Minuten für die Beantwortung der Fragen benötigt. 31 Studierende befanden sich zum Messzeitpunkt

im Bachelor- und 133 Studierende im Masterstudiengang. Das durchschnittliche Alter liegt bei 23,8 Jahren. Ein Großteil der Befragten ist weiblich (83 %). 86 Prozent der Stichprobe studieren im Studiengang Lehramt für die Primarstufe.

Die befragten Lehramtsstudierenden verfügen im Allgemeinen bereits über Praxiserfahrungen mit dem schulischen Alltag. Mehr als ein Drittel der Stichprobe ist mit regelmäßigen pädagogischen Tätigkeiten an einer Schule (36,8 %) involviert oder gibt regelmäßig Nachhilfe (39,8 %). Es gibt so gut wie keine Studierenden, die über keine diesbezüglichen Erfahrungen verfügen (0,5 %). Hinsichtlich der universitären Ausbildung sind Vorkenntnisse recht ungleich verteilt: 42,2 Prozent geben an, bereits mindestens ein Seminar zum Bereich Textproduktion/Schreiben besucht zu haben, während ein Viertel (24,9 %) bisher noch kein Seminar besucht hat. Mit Blick auf hochschulisch erworbene Kenntnisse zum Themenkomplex Inklusion bzw. Heterogenität berichten viele der Befragten (40,8 %), bereits eine Lehrveranstaltung besucht zu haben. Fast ein Drittel (27 %) hat bisher an keinen entsprechenden Lehrveranstaltungen teilgenommen. Dem Konzept schulischer Inklusion gegenüber zeigt sich die Stichprobe insgesamt eher zurückhaltend ($M = 3.7$, $SD = 1.25$).

5 | Analysen zur Struktur von Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Schreibunterricht

Im Fokus der Betrachtung steht die Erprobung des konstruierten Messinstruments bezogen auf die Dimensionalität (Kap. 5.2). Damit verbunden soll folgende Frage im Fokus stehen: Können die angenommenen acht Subdimensionen der theoriegeleiteten Modellierung von Selbstwirksamkeit im inklusiven Schreibunterricht (Abb. 2) durch eine statistische Überprüfung abgesichert werden? Bevor diese Frage ausgeleuchtet wird, sollen zunächst einige Eckpunkte der Itemanalyse (Kap. 5.1) vorgestellt werden.

5.1 | Itemanalyse

Die Analyse fehlender Werte zeigt systematisch fehlende Werte bei den Items, die am Ende des Fragebogens lagen. Die Drop-out-Quote von knapp 19 Prozent liegt mit großer Wahrscheinlichkeit in der Anzahl der Items begründet und nicht in einzelnen Items selbst. Der Datensatz wurde um Daten der Proband:innen bereinigt, die den Fragebogen nicht bis zum Ende bearbeitet haben. Alle Datensätze ($n = 164$), in denen fehlende Werte *MAR* (*missing at random*) vorlagen, wurden für die Analysen mit einem *FIML*-Algorithmus (*full information maximum likelihood*) ergänzt.

In allen Items finden sich in der Tendenz eher hohe Zustimmungsraten. Die mittlere Zustimmung liegt bei $M = 4.07$ ($SD = 0.80$, $Min = 1.75$, $Max = 5.83$). Die niedrigsten Selbsteinschätzungen entfallen auf Itemebene auf zwei Items, mit denen Aspekte der Selbstwirksamkeit zur Heterogenität der Lernenden erhoben wurden (Förderschwerpunkt in geistiger Entwicklung: $M = 3.13$, $SD = 1.34$; fehlende Kenntnis der Unterrichtssprache: $M = 3.13$, $SD = 1.32$). Die Selbstwirksamkeitserwartungen fallen dagegen in Bezug auf die Frage, wie optimistisch auf den Schreibunterricht geblickt wird, wenn sich unterschiedliche Geschlechter in der Lerngruppe befinden, sehr hoch aus ($M = 5.67$, $SD = 0.72$).

Für die überwiegende Anzahl aller Items kann in der Verteilung auf die einzelnen Skalenwerte ein Anstieg und ein Abfallen der Kurve festgestellt werden; lediglich das Item zur Heterogenitätsdimension ‚Geschlecht‘ weist – wie durch den Mittelwert bereits angezeigt – einen Deckeneffekt auf. Die Werte für die Schiefe liegen zwischen $-.83$ und $.34$ und für die Kurtosis zwischen $-.89$ und $.77$. Extreme Schiefe und Kurtosis zeigt das besprochene geschlechtsbezogene Item (Schiefe: -2.42 ; Kurtosis: 6.06). Der Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung wird für alle Items mit $<.001$ signifikant; es werden keine normalverteilten Daten angenommen.

5.2 | Struktur- und Reliabilitätsanalysen

Die Struktur der Konstrukte wurde mit Hilfe von konfirmatorischen Faktorenanalysen (CFA) in der Software *R* (Version: 1.4.1106) und sowie die Reliabilität möglicher Skalen ergänzend mit SPSS (Version: 29.0.0.0) überprüft.

In einem ersten Schritt wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüft, ob das angenommene Modell aus acht Faktoren (Abb. 2) die in den Daten vorliegenden Strukturen von Selbstwirksamkeitserwartungen im inklusiven Schreibunterricht sinnvoll abzubilden vermag. Für die Analysen wurde ein robustes Schätzungsverfahren (MLR) gewählt. Für die Beurteilung der Modellpassung wurden Cut-off-Werte im Sinne von Hu und Bentler (1999) angelegt:⁵ Die Fitwerte zeigen für das achtdimensionale Modell eine akzeptable Modellpassung an ($n = 164$): $\chi^2 = 4768.885$, $df = 2672$, $p = <0.000$, robust $RMSEA = 0.071$, robust $CFI = 0.806$, robust $TLI = 0.799$, $SRMR = 0.067$). Aktuell zeigt nur das Item zur geschlechtsbezogenen Heterogenität, das auch Deckeneffekte aufweist, eine geringe Faktorladung von 0.42 . Die anderen Items weisen durchweg gute Faktorladungen (0.54 – 0.93) auf.

Die Subskalenwerte und Reliabilitäten für das achtdimensionale Modell sind zufriedenstellend (Tab. 1). Die internen Konsistenzen der Skalen der Heterogenitätsdimensionen sind hoch ($\alpha > 0.87$). Die mit $\alpha = 0.87$ niedrigste Reliabilität weist die Skala auf, die auf die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf den Schreibunterricht von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen abstellt. Die Reliabilitäten der Diagnoseskala liegen mit $\alpha > 0.92$ auf einem hohen Niveau. Ebenso auf hohem Niveau (alle $\alpha > 0.95$) sind die Reliabilitäten der Lehr-Lernunterstützungsskalen. Die Trennschärfen liegen in einem mittleren bis hohen Bereich; lediglich das Item zur Heterogenitätsdimension ‚Geschlecht‘ weicht mit $r_{i(t-i)} = .41$ ab. Alle anderen liegen mit $> .50$ im erwünschten Bereich (Bortz & Döring, 2006).

Bereits in den Skalenmittelwerten der Pilotierung zeichnen sich einige erwähnenswerte Unterschiede zwischen den Niveaus der Selbstwirksamkeitserwartungen zu den unterschiedlichen Faktoren ab. Eine deutliche Differenz zeigt sich beispielsweise in der Selbstwirksamkeit bezogen auf Heterogenitätsmerkmale: Die untersuchten Studierenden empfinden eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung angesichts individueller Heterogenität und eine niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung angesichts der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Es

⁵ Werte beim *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) < 0.050 repräsentieren eine sehr gute Modellpassung, 0.050 – 0.080 eine akzeptable Modellpassung, > 0.100 eine inakzeptable Modellpassung. Für den *Comparative Fit Index* (CFI) und den *Tucker Lewis Index* (TLI) deuten Werte von > 0.90 und für den *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) Werte von < 0.09 auf eine gute Modellpassung hin (Hu & Bentler, 1999).

fällt darüber hinaus auf, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich des diagnostischen Unterrichtshandelns optimistischer sind, wenn es um den Schreibprozess und nicht um die Schreibprodukte geht.

In der Pilotierung deuten sich darüber hinaus studienabschnittsbezogene Unterschiede an. Beispielsweise zeigen Masterstudierende hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte niedrigere Werte mit einer größeren Streuung als Studierende zu früheren Studienzeitpunkten (BA: $n = 31$: $M = 3.87$, $SD = 0.89$, MA: $n = 133$ $M = 3.49$, $SD = 1.00$). Die Unterschiede werden aber statistisch nicht signifikant.

Tab. 1: Kennwerte der Subskalen des SeaLiS-Fragebogens

Subskalen	Item- anzahl	Trenn- schärfe r	Skalenreliabilität (Cronbach's α)	n	M	SD
I. Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf zu beachtende Heterogenitätsdimensionen						
I.A individuelle Heterogenität	11	.41–.67	.88	164	4.50	.74
I.B sonderpäd. Förderbedarfe	7	.52–.72	.87	164	3.57	.99
II. Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf schreibdiagnostisches Unterrichtshandeln						
II.A Schreibprozess	9	.54–.84	.94	164	4.40	.93
II.B unterrichtliches Diagnosehandeln	10	.66–.82	.94	164	3.82	.99
II.C Schreibprodukt	5	.61–.88	.92	164	3.79	1.18
III. Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf adaptives Förderhandeln im Schreibunterricht						
III.A Schreibprozess	8	.74–.86	.95	164	4.37	.95
III.B unterrichtliches Förderhandeln	17	.61–.82	.96	164	4.08	.88
III.C kooperative Lernformate	8	.80–.87	.96	164	4.01	1.05

6 | Zusammenfassung und Diskussion

Die Faktoren- und Reliabilitätsanalysen weisen auf eine grundsätzliche Eignung des Instruments für den beabsichtigten Zweck hin. Aufgrund der Anzahl an Items ist es allerdings wenig verwunderlich, dass sowohl CFI und TLI, die sensibel auf die Itemanzahl reagieren, die gewünschten Grenzwerte leicht verfehlen. Die Werte zeigen eine Überspezifikation des Modells an. Dies wird bestätigt, wenn probenhalber die Anzahl der Items unter theoretischen und statistischen Gesichtspunkten reduziert wird (Model fit (reduzierte Items, $n = 164$): $\chi^2 = 942.90$, $df = 601$, $p < 0.000$, robust $RMSEA = 0.062$, robust $CFI = 0.919$, robust $TLI = 0.910$, $SRMR = 0.056$). Die üblichen Kennwerte zur Interpretation der Faktoren und zum Ausschluss von Items (je nach

Untersuchung Ladungen < 0.4 bzw. 0.6) würden nur den Ausschluss vereinzelter Items rechtfertigen, daher wurde auf der Basis der Pilotierungsdaten von einem Itemausschluss abgesehen. Das Item zum Geschlecht beispielsweise zeigt einen deutlichen Deckeneffekt und ist auch nicht besonders trennscharf, weshalb aus statistischen Gründen ein Ausschluss zu rechtfertigen wäre. Nichtsdestotrotz ist das Ergebnis, dass die geschlechterbezogene Disparität für die untersuchten Studierenden nicht von Relevanz ist, ein aufschlussreiches Ergebnis, das in der Hauptstudie überprüft werden muss. Daher erscheint es aus inhaltlichen Erwägungen sinnvoll, das Item vorerst beizubehalten. Die Entscheidung, zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Items zu eliminieren, berücksichtigt sowohl Aspekte der Inhaltsvalidität als auch die eher kleine, mit Bezug auf Standort und Studienzeitpunkt eingeschränkt gültige Stichprobe (Bühner, 2021). Prospektiv wird es – auch aus Gründen der Praktikabilität und Ökonomie – notwendig sein, die Anzahl der Items zu reduzieren. Darüber hinaus sind Verfahren zur Erhöhung der Rücklaufquote einzubinden, u. a. durch Verschicken von Erinnerungen an die Teilnahme sowie die Integration eines Fortschrittsbalkens und Optimierung der maximalen Itemzahl pro Seite im Online-Fragebogen.

Die Strukturprüfung bestätigt eine achtdimensionale Struktur der Selbstwirksamkeitserwartungen mit folgenden latenten Konstrukten: Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf individuelle Heterogenitätsmerkmale und sonderpädagogische Förderbedarfe im Schreibunterricht, die adaptive Überwachung des Schreibprozesses, das allgemeine unterrichtliche Diagnosehandeln und die adaptive Überwachung des Schreibproduktes sowie die adaptive Förderung des Schreibprozesses, die adaptiven Schreibinstruktionen und das Implementieren kooperativer Schreibformate. Mindestens drei Dimensionen zeigen eine deutliche Domänenspezifität. Dies betrifft die Diagnose und Förderung des Schreibprozesses sowie die Diagnose des Schreibproduktes, die im Unterschied zu den anderen Facetten der Selbstwirksamkeitserwartungen im inklusiven Schreibunterricht mit einem direkten und expliziten Bezug auf den Lernbereich und die damit verbundenen domänenspezifischen Anforderungen abstellen. Diese vorläufigen Ergebnisse bestätigen die angenommene Notwendigkeit zur domänenspezifischen Modellierung von Selbstwirksamkeitserwartungen entlang konkreter Anforderungen im (Fach-)Unterricht.

Insgesamt erleben sich die Befragten in der Pilotierungsstudie gegenüber dem inklusiven Schreibunterricht als selbstwirksam, was sich in der hohen Zustimmungsraten insgesamt zeigt (vgl. z. B. auch Sturm et al., 2016). Dieses Ergebnis verwundert nicht, da für alle Skalen zu Selbstwirksamkeitserwartungen – sowohl für angehende als auch langjährige Lehrende – Zustimmungsraten über dem Mittelwert berichtet werden (Woolfolk Hoy et al., 2009). Am geringsten ist die Einschätzung von Selbstwirksamkeit in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten im Kontext des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts ‚Geistige Entwicklung‘. Auch Kopmann und Zeinz (2016) weisen nach, dass Studierende Anforderungen durch diesen Förderschwerpunkt als überaus hoch erleben. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass der Schreibunterricht von Lernenden mit Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ eigene schreibdidaktische Ansätze verlangt, die mit einem erweiterten Blick auf das Schreiben einhergehen und damit von den Lehrenden größere kognitive und fachdidaktische Umstrukturierungen erfordern (Kap. 3). Weiterhin wenig optimistisch blicken die Befragten auf Schüler:innen, die die Unterrichtssprache nur bedingt oder nicht verstehen. Womöglich erleben die angehenden Lehrpersonen mangelnde eigene Kenntnisse der Klassensprachen oder die sprachlichen Kompetenzen von Lernenden als Belastung für eine gelingende Unterrichtskommunikation.

Der sich in den Skalenmittelwerten widerspiegelnde Unterschied zwischen der eigenen Positionierung zu individueller Heterogenität und sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zeigt, dass letztere in der Stichprobe mit wenig optimistischer Prognose seitens der Befragten einhergehen. Zurückzuführen ist dies womöglich auf den Innovationscharakter von Inklusion im Schreibunterricht und eine potenzielle Verunsicherung der angehenden Lehrpersonen im Hinblick auf die mannigfaltigen individuellen Bedürfnisse, die im inklusiven Schreibunterricht adressiert werden müssen. Demgegenüber zeichnen sich individuelle Heterogenitätsfaktoren als bekannte Größen ab, die keine Einschränkungen optimistischer Attribuierungsmuster nach sich ziehen.

Die Beobachtung, dass sich die Proband:innen bezogen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen zur Diagnostik des Schreibprozesses als selbstwirksamer erleben als zur Diagnostik am Schreibprodukt, ist in dieser Form zunächst nicht erwartungskonform: Diagnostik am Schreibprodukt ist vom unmittelbaren Handlungsdruck entlastet und damit vorbereitbar, während Diagnostik im Schreibprozess ein großes Spektrum von simultanen pädagogischen und didaktischen Anforderungen umfasst, in der Unterrichtssituation en passant erfolgen muss und damit anforderungsreicher ist. Es ist zweifelhaft, dass diese optimistische Einschätzung vollends realistisch ist. Im Rahmen der Hauptstudie ist diese Diskrepanz noch einmal in den Blick zu nehmen.

Mehr Erfahrungen im Umgang mit inklusiven Lerngruppen sollten bei positiver Bewertung der Handlungsergebnisse zu höheren Selbstwirksamkeitserwartungen führen (Kap. 3.1). In den hier vorgestellten Daten zeigt sich, dass Praxiserfahrungen während des Studiums zu geringeren Werten führen. Diese Einschätzungen könnten dann entweder als realistischer betrachtet (auch: Kopp, 2009) oder so interpretiert werden, dass die Bewertung der Praxiserfahrungen zu eher negativen Attribuierungen führt (Schunk & DiBenedetto, 2016). Im Anschluss an diese vorläufige Beobachtung wäre zu fragen, ob der Praxischock, der in der Regel im Übergang in die zweite Ausbildungsphase erwartet wird (Sturm et al., 2016), durch die intensivere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrer:innenbildung zu einem vorgezogenen Zeitpunkt stattfindet. Gleichzeitig werfen andere Studienergebnisse, die bei einer als gelungen wahrgenommenen Betreuung eine signifikante Zunahme generischer Selbstwirksamkeitserwartungen beobachten (Bartels et al., 2020), die Frage auf, ob von hochschulischer Seite noch mehr Wert auf eine intensivere domänenspezifische Begleitung von Praxiserfahrungen (*mastery experience*) gelegt werden könnte und müsste. Dies erscheint auch vor dem Hintergrund relevant, weil diese Praxiserfahrungen (*mastery* und *vicarious experience*) in der hochschulischen Lehre niemals reproduziert werden könnten (Woolfolk Hoy et al., 2009). Sie sollten aber deutlich stärker in die hochschulische Reflexion eingebunden werden. Fundiert wäre diese Überlegung auch in dem Umstand, dass die in der Hochschule vermittelten Inhalte (*verbal persuasion*) und Einstellungen (*emotional state*) im Rahmen heterogenitätssensibler Module und Interventionen nachweislich einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen haben (u. a. Junker et al., 2020; Schmitz, Brodesser et al., 2020, Zeuch et al., 2021). Für schreibspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wäre zu überprüfen, ob diese Befunde insgesamt darauf hindeuten, dass gemeinsam mit den Wissensinhalten zu fachlicher Diagnose und Förderung auch positive Erwartungshaltungen zum inklusiven Schreibunterricht aufgebaut werden sollten. Dies gilt umso mehr, als Praktiker:innen retrospektiv eine mangelnde Vertiefung von schreibdidaktischen Aspekten zu Diagnose, Förderung und Differenzierung im Studium kritisieren (Grausam, 2018).

7 | Ausblick

Wie die Pilotierung gezeigt hat, erwies sich die lernbereichsbezogene Modellierung von Selbstwirksamkeitserwartungen im inklusiven Schreibunterricht als zielführend, weshalb das Instrument in der Hauptstudie einer größeren bundesweiten Stichprobe vorgelegt wurde. In der im Wintersemester 2021/21 und Sommersemester 2021 durchgeführten Hauptstudie sollen auf Basis der größeren Stichprobe weitere Analysen zur Moderation latenter Variablen erfolgen: In den Blick genommen werden u. a. die Bedeutung der Quellen zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen. Ein weiterer Fokus der Hauptstudie liegt auf der Frage, ob sich studiengang- und -abschnittsbezogene sowie ggf. standortspezifische Unterschiede als Einflussvariablen identifizieren lassen.

Relevant sind die adressierten Fragestellungen für die Deutsch- und Schreibdidaktik, weil sie anzeigen können, für welche konkreten Heterogenitätsdimensionen schreibspezifische Lösungen schon im Studium stärker zu berücksichtigen sind. Um angesichts der hohen Anforderungen einem Überforderungserleben entgegenzuwirken (z. B. im Hinblick auf Lernende mit einem Förderbedarf ‚Geistige Entwicklung‘), müssen angehende Lehrpersonen angeleitet werden, sich von normativen Standardlösungen zu trennen und sich auf weitgreifende fachdidaktische Umstrukturierungen des Lernbereichs einzulassen sowie diese in der inklusiven Gestaltung von Schreibprozessen umzusetzen. Die Hauptstudie lässt einen Gewinn erhoffen, wie Professionalisierungspfade und -prozesse induziert und optimiert werden können, um zu einem Aufbau positiver Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf einen inklusiven Schreibunterricht beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2022). Response to Intervention in first-grade writing instruction: a large-scale feasibility study. *Reading and Writing, 35*(4), 943–969. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10211-z>
- Bandura, A. (1998). *Self-efficacy: The exercise of control* (2nd ed.). Freeman.
- Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R., & Wissinger, J. (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In I. Ulrich & A. Gröschner (Eds.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (pp. 155–178). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_5
- Baumann, J., & Pohl, T. (2009). Schreiben – Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Eds.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (pp. 75–103). Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M. (2016). Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In D. Gebele & A.L. Zepter (Eds.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. (pp. 47–56). Gilles & Francke.
- Bender, E., Schaper, N., & Seifert, A. (2018). Professionelle Überzeugungen und motivationale Orientierungen von Informatiklehrkräften. *Journal for Educational Research Online, 10*(1), 70–99.

- Benoit, V., & Bless, G. (2014). Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 209–226. DOI: [10.1007/s35834-014-0110-z](https://doi.org/10.1007/s35834-014-0110-z)
- Blömeke, S. (2017). Modelling teacher's professional competence as a multi-dimensional construct. In Guerriero, S. (Eds.), *Padagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 119–135). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Für Human- und Sozialwissenschaftler (4th ed.). Springer.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(6), 279–299.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25–38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Pearson.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
- Casale, G., Husakovic, M., Hagen, T., Hövel, D. C., Krull, J., & Spilles, M. (2017). Effekte eines kognitiv-behavioralen Aufsatztrainings auf die Schreibleistung und das Lern- und Arbeitsverhalten bei Schülern mit ADHS in der Sekundarstufe I einer Förderschule. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 341–364.
- Dignath, C., Meschede, N., Kunter, M., & Hardy, I. (2020). Empirische Arbeit: Ein Fragebogen zur Erfassung von Überzeugungen Lehramtsstudierender zum Unterrichten in heterogenen Klassen: Befunde zur Kriteriumsvalidität und Veränderungssensitivität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67(3), 194–211. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art16d>
- Doll, J., & Stangen, I. (2021). Konstruktion eines Fragebogens zur Messung der Selbstwirksamkeit angehender Lehrpersonen im Hinblick auf das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(2), 135–150. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art07d>
- Dönges, C. (2016). Texte schreiben. In A. Pompe (Ed.), *Deutsch inklusiv: Gemeinsam lernen in der Grundschule* (pp. 88–103). Schneider.
- Dreschinski, J., & Terfloth, K. (2019). Schreibunterricht. In C. Hochstadt & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (pp. 370–386). Beltz.
- Eckerth, M. (2015). Die Differenzierungspraxis von Lehrkräften im schriftsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Eds.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (pp. 175–180). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11346-9_21
- Flügel, A. (2015). Heterogenität und die (Re-)Produktion von Differenz. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Eds.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (pp. 151–156). Springer Fachmedien.
- Geldmacher, M. (2014). Schreiben in stark leistungsheterogenen Klassen. In J. Hennies & M. Ritter (Eds.), *Deutschunterricht in der Inklusion: Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (pp. 155–168). Fillibach bei Klett.

- Glaser, C., Palm, D., & Brunstein, J. C. (2010). Förderung der Verhaltenssteuerung beim Schreiben: Differenzielle Effekte auf Indikatoren der Schreibleistung und des Arbeitsverhaltens bei Viertklässlern mit auffälligem vs. unauffälligem Unterrichtsverhalten. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 4–24.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177–202. https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3
- Granzow, S., & Brand, T. von (2018). Heterogenität und Inklusion: Ein weites und weitgehend unerforschtes Feld. In J. M. Boelmann (Ed.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 3: Forschungsfelder* (pp. 71–87). Schneider.
- Grausam, N. C. (2018). *Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich "Texte schreiben": Eine empirische Studie am Beispiel einer neu eingeführten integrierten Schulform*. Waxmann.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Eds.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Springer VS.
- Gunten, A. von (2020). Schreibbezogenes Professionswissen als Voraussetzung für formatives Textfeedback im Deutschunterricht. In F. Schmidt & K. Schindler (Eds.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung* (pp. 127–142). Peter Lang.
- Günthner, W. (2018). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung: Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff* (5th ed.). Verlag Modernes Lernen.
- Hashey, A. I., Miller, K. M., & Foxworth, L. L. (2020). Combining Universal Design for Learning and Self-Regulated Strategy Development to Bolster Writing Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 56(1), 22–28. <https://doi.org/10.1177/1053451220910733>
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg (Ed.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). L. Erlbaum Associates.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7th Rev. ed.). Klett-Kallmeyer.
- Hohnstein, E. (2007). „Ich kann schreiben.“: Eine methodische Handreichung für Pädagoginnen im Gemeinsamen Unterricht. Retrieved June 12, 2023, from https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/microsoft_word_-_schreiben-entwurf.pdf
- Hohnstein, E., & Bieritz, K. (2015). Qualitative Analyse von Schreibprodukten für eine unterrichtsimmanente Diagnostik und Förderung. In H. Schäfer, C. Rittmeyer & B. Altenrichter (Eds.), *Pädagogik. Handbuch Inklusive Diagnostik* (pp. 151–165). Beltz.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Huber, C., & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8), 312–322.
- Imhof, M. (2004). Effects of color stimulation on handwriting performance of children with ADHD without and with additional learning disabilities. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(3), 191–198. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-0371-5>
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C., & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1), 45–63.
- Keller, E. R. (2016). *Professionelle Kompetenz angehender Deutsch-Lehrkräfte: Entwicklung und Validierung eines Testverfahrens zur Erfassung fachdidaktischen Wissens im Kompetenzbereich Schreiben*. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/222/file/Dissertation_Keller.pdf
- Keller, E. R., & Glaser, C. (2018). Empirische Befunde zum Wissen angehender Lehrkräfte über evidenzbasierte Maßnahmen zur Förderung der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 41(2), 96. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0848-5>
- Klassen, R. M., & Tze, V. (2014). Teacher's Self-Efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness: A Meta-Analysis. *Educational Research Review* (12), 59–76.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- 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.
- Knopp, M., & Becker-Mrotzek, M. (2018). Theoretische und empirischen Perspektiven auf Inklusion: Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 84–100.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität: Unterricht und Persönlichkeitsaspekte im Berufsübergang von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Kopmann, H., & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik* (2), 263–281.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Krafft, A. (2019). Sprachdidaktische Konzeptionen. In C. Hochstadt & R. Olsen (Eds.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (pp.306–321). Beltz.
- Lüke, N. (2020). Professionswissen zum Schreibenlehren – Über die vernetzte Messung des fachbezogenen Professionswissens angehender Deutschlehrkräfte. In N. Masanek & J. Kilian (Eds.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch: Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (pp. 211–230). Peter Lang.
- Meinhardt, C., Rabe, T., & Krey, O. (2016). *Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. Skalendokumentation*. Version 1.0 (Februar 2016).

- Merklinger, D., & Osburg, C. (2014). Diktierendes Schreiben als inklusiver Lernkontext. In F. Dietz, A. Sasse & G. P. Wind (Eds.), *Lesen und Schreiben lernen im inklusiven Unterricht: Bedingungen und Möglichkeiten* (pp. 78–104). Dt. Ges. für Lesen und Schreiben.
- Meschede, N., & Hardy, I. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 565–589. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00949-7>
- Peschel, C., & Mainzer-Murrenhoff, M. (2019). Diagnose und Förderung des Schreibens: Theoretische und empirische Überlegungen zur Beschreibung und Erfassung professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte. In I. Kaplan & I. Petersen (Eds.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (pp. 159–184). Waxmann.
- Philipp, M. (2019). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (7th Rev. ed.). Schneider.
- Praetorius, A.-K., & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Schlüter, A.-K., Melle, I., & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung* (3), 270–285.
- 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 (Eds.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (pp. 124–136). Julius Klinkhardt.
- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H. A. (2020). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Eds.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (pp. 113–123). Julius Klinkhardt.
- Schüler, L. (2021). Schreibflüssigkeit im Medienvergleich: Handschrift – Tastaturschreiben – Diktieren mit Spracherkennung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 75(1), 330–363. <https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2077>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. In D. B. Miele & K. R. Wentzel (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 34–54). Routledge.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* (44), 28–53.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2nd ed., pp. 618–634). Waxmann.
- Siegemund, S., Knigge, M., & Rotter, C. (2020). Entwicklung der Kurzskala zur Selbstwirksamkeit im Umgang mit heterogenen Lerngruppen (KUS-HL). Reanalysen der Skalen von Kopp (2009) und Validierung der Kurzskala. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1), 27–44.
- Stockmann, H. (2017). *Zum Schreibunterricht angehender Deutschlehrkräfte in der Praxisphase: Eine explorative Fallstudie zu den Veränderungen des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens*.

- Sturm, A. (2017). Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Ed.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (pp. 266–284). Beltz Juventa.
- Sturm, A., Lindauer, N., & Sommer, T. (2016). „Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte“ – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. *Leseforum* (3), 1–12.
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 131–146.
- Thomas, M., & Leineweber, H. (2018). Erfassung von Einstellung, Selbstwirksamkeit und Belastungsempfinden von Sportlehrkräften bezogen auf heterogene Lerngruppenzusammensetzungen: Reliabilität und Validität der drei Messinstrumente. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(3), 273–293.
- Topsch, W. (2006). Methoden des Handschreibunterrichts. In U. Bredel (Ed.), *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch* (2nd ed., pp. 772–784). Schöningh.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* (17), 783–805.
- Urton, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? *Potsdamer Zentrum für Empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*(3), 1–12.
- Walter, K., Dockrell, J., & Connelly, V. (2021). A sentence-combining intervention for struggling writers: response to intervention. *Reading and Writing*, 34(7), 1825–1850. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10135-8>
- Warnecke, F. (2014). Kreatives Schreiben im inklusiven Unterricht. In J. Hennies & M. Ritter (Eds.), *Deutschunterricht in der Inklusion: Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (pp. 129–139). Fillibach bei Klett.
- Wilbert, J., Urton, K., & Grubert, J. (2016). Entwicklung eines Verfahrens zur Messung des inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens im schulischen Kontext. *Empirische Sonderpädagogik* (3), 289–302.
- Wiprächtiger-Geppert, M., Stahns, R., & Riegler, S. (2021). Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 203–209. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00109-8>
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' Self-Efficacy Beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 627–654). Routledge.
- Zeuch, N., Souvignier, E., Kütner, R., & Dutke, S. (2021). Heterogenitätsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden fördern: Das Projekt „Dealing with Diversity“ an der WWU Münster. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(3), 199–212. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art14d>
- Zielinski, S. & Ritter, M. (2016). Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In D. Gebele & A.L. Zepter (Eds.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis* (pp. 256–275). Gilles & Francke.
- Zielinski, S. (2022). *Kreatives Schreiben in einer heterogenen Lerngruppe*. Schneider.

Autor*inneninformation

Sarah Jagemann ist Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik Deutsch an der Freien Universität Berlin. Ihre Forschungsinteressen umfassen Fragen zum Schriftspracherwerb, zum inklusiven Deutschunterricht sowie zur sprachdidaktischen Unterrichts- und Professionsforschung.

Jun.-Prof. Dr. Sarah Jagemann
Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik / Didaktik Deutsch
Habelschwerdter Allee 45
D-14195 Berlin
sarah.jagemann@fu-berlin.de

Sandra Schwinning ist akademische Rätin a. Z. in der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Schreibdidaktik, inklusiver Deutschunterricht, Professionalisierungsforschung und Sprachthematization mit Bilderbüchern.

Dr. Sandra Schwinning
Bergische Universität Wuppertal
Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Gaußstr. 20
D-42119 Wuppertal
schwinning@uni-wuppertal.de
