

Thema

Adaptiver Umgang mit externalisierenden Verhaltensproblemen: Pädagogisches Wissen zu inklusivem Unterricht mit Fokus emotionale und soziale Entwicklung

Katharina Gottfried, Universität zu Köln, **Gino Casale**, Bergische Universität Wuppertal
Thomas Hennemann, Universität zu Köln, **Christian Huber**, Bergische Universität Wuppertal
Kai Kaspar, Universität zu Köln, **Markus Spilles**, Bergische Universität Wuppertal
Sarah Strauss, Universität zu Köln, **Johannes König**, Universität zu Köln

*Schüler*innen mit externalisierenden Verhaltensproblemen im inklusiven Unterricht stellen ihre Lehrkräfte und Mitschüler*innen vor große Herausforderungen. Damit Lehrkräfte diesen Herausforderungen adaptiv begegnen können, benötigen sie umfassendes und spezifisches pädagogisches Wissen. Bislang existiert jedoch kein spezifisches Testinstrument zur standardisierten Erfassung. Im Beitrag präsentieren wir daher die Konstruktion und psychometrische Güte eines Tests zur Erfassung des pädagogischen Wissens zu inklusivem Unterricht mit Fokus auf emotionale und soziale Entwicklung (General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching focusing Social and Emotional Learning, GPK-IT-SEL). Auf Basis einer Stichprobe von n = 355 Lehrkräften aus Grundschulen analysieren wir die Reliabilität und Kriteriumsvalidität des Instruments. Die Ergebnisse zeigen, dass der Test eine reliable Messung erlaubt. Erwartungsgemäß verfügen Förderschullehrkräfte über umfangreicheres Wissen als Regelschullehrkräfte, was auf die Kriteriumsvalidität des Instruments hinweist.*

1. Einleitung

Bereits 2007 hat sich die Bundesrepublik Deutschland sowie weitere Länder wie die Schweiz mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonventionen (United Nations, 2006) dazu verpflichtet, ein inklusives Schulsystem auszubauen. Die damit assoziierten gesellschaftlichen sowie bildungspolitischen Entwicklungen und schulrechtlichen Änderungen bringen neue Erwartungen sowohl an die Gestaltung der Schule und des Unterrichts (Kultusministerkonferenz [KMK], 2011) als auch an die Lehrer*innenbildung (KMK/Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2015) mit sich. Daraus resultieren erweiterte oder gar neue Anforderungen, die Lehrkräfte bewältigen müssen. Gefragt sind Kompetenzen in den Bereichen Diagnose und Förderung bei sonderpädagogischen Förderbedarfen, aber auch die kooperative Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften sowie Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung. Für die Bildungs- und Professionsforschung stellt sich dabei die Frage, wie solche Kompetenzen konzipiert und erfasst werden können.

Um das pädagogische Wissen als Kompetenzmerkmal von Lehrkräften in der Inklusion zu messen, entwickelten die Autor*innen einen standardisierten Test zur Erfassung des *Pädagogischen Wissens zu inklusivem Unterricht mit Fokus emotionale und soziale Entwicklung* (General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching focusing Social and Emotional Learning, GPK-IT-SEL). Dieser soll das spezifische Wissen von Lehrkräften zur emotionalen und sozialen Entwicklung von Schüler*innen unter besonderer Berücksichtigung externalisierender Verhaltensprobleme erfassen. Seine Konzeptualisierung orientiert sich an bereits existierenden, allgemeinen Instrumenten zum pädagogischen Wissen (General Pedagogical Knowledge, GPK) von Lehrkräften (König & Blömeke, 2010) und zum in den vergangenen Jahren entwickelten pädagogischen Wissen für inklusiven Unterricht (General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching, GPK-IT) (König et al., 2017). Im Gegensatz zum zuletzt genannten Test ist der im Folgenden darzustellende Test GPK-IT-SEL allerdings wesentlich spezifischer, da er (anteilig) auch sonderpädagogisches Wissen umfasst.

Der GPK-IT-SEL wurde an einer Stichprobe von n = 355 Lehrkräften in Grundschulen erstmalig erprobt. Wir fokussieren daher zuerst die Beantwortung der Frage, ob der Test eine reliable Messung des Zielkonstrukts ermöglicht. Anschliessend soll untersucht werden, inwiefern signifikante Unterschiede zwischen dem Wissen der beteiligten Lehrkräfte – Regelschullehrkräfte und Förderschullehrkräfte – vorliegen. Dieser Vergleich (Methode der bekannten Gruppen) gibt Einblick in die Kriteriumsvalidität des Tests. Ausserdem liefert er aussagekräftige empirische Befunde, um den Wissensstand von Regelschul- und Förderschullehrkräften abzubilden und so

weitere Handlungsstrategien für ihre Ausbildung, ihre Arbeit und vor allem ihre Zusammenarbeit zu entwickeln. Abschliessend werden sowohl Vorteile als auch Limitationen dargestellt und ein Ausblick auf zukünftige Forschung gegeben.

2. Professionelles Wissen von Lehrkräften – vom GPK über den GPK-IT zum GPK-IT-SEL

Lehrkraftkompetenzen sind vielschichtig und komplex. Das stellen Blömeke et al. (2015) durch das aktuell viel beachtete P(perception)-I(interpretation)-D(decision-making) model of competence transformation dar. Hierbei findet eine Transformation von kognitiven sowie motivational-affektiven Dispositionen hin zu situationsspezifischen Fähigkeiten statt, die in beobachtbarem Verhalten (Performanz) münden (ebd.). Im Rahmen des vorliegenden Artikels fokussieren wir das pädagogische Wissen, welches den kognitiven Dispositionen zuzuordnen ist, da dieses als eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Performanz angesehen werden kann.

In den vergangenen zehn Jahren hat die standardisierte Erfassung des professionellen Wissens von Lehrkräften zunehmend an Bedeutung gewonnen, und es wurden verstärkt empirische Studien zum professionellen Wissen durchgeführt (siehe Kaiser & König, 2019, für einen aktuellen Überblick). In der Regel rekurren die Studien auf zumindest eine Differenzierung des professionellen Lehrer*innenwissens in das fachliche, das fachdidaktische und das pädagogische Wissen, die auf die Arbeiten von Shulman (1987) zu Kategorien des Lehrkräftewissens zurückgeht. Während das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen an das Lehren und Lernen in einer Domäne (Schulfach) gebunden ist, wird dem pädagogischen Wissen fächerübergreifend Bedeutung beigegeben (vgl. zur Abgrenzung am Beispiel der Kernfächer Deutsch, Englisch, Mathematik detailliert König et al., 2018). Hier sind vielfältige Bereiche zu nennen, welche die Klassenführung, das Lernen der Schüler*innen, die Unterrichtsmethodik oder Leistungsbeurteilung sowie Diagnose betreffen können (vgl. im Überblick König, 2014; Voss et al., 2015). Insbesondere im Kontext der Kompetenzforschung gelten diese Kategorien des professionellen Lehrer*innenwissens als relevante kognitive Voraussetzungen für Lehrkräfte, um berufliche Anforderungen, insbesondere im Bereich des Unterrichtens, zu meistern (Baumert & Kunter, 2006).

Pädagogisches Wissen wird je nach Forschungsdomäne unterschiedlich definiert. Inhaltlich können die den Unterricht betreffenden Kernbereiche anhand von aktuellen Überblicksarbeiten zu bisher entwickelten standardisierten Testinstrumenten zusammengefasst werden. Zu erwähnen sind hier Voss et al. (2015) im deutschsprachigen Raum und König (2014) im Zusammenhang mit einem Review im internationalen Raum. Bei genauer Betrachtung weisen die beiden Überblicksarbeiten erhebliche Überschneidungen auf. So identifizieren Voss et al. (2015) auf Basis der Testinstrumente im deutschsprachigen Raum die Bereiche *Lernen und Lernende, Umgang mit der Klasse als komplexem sozialem Gefüge* und *methodisches Repertoire*. König (2014) erfasst im Rahmen eines Reviews internationaler Literatur zur Testung pädagogischen Wissens die drei Dimensionen: (1) instructional process (*Lehr-Lern-Prozess*), (2) student learning (*Lernen der Lernenden*) und (3) assessment (*Erfassung*). Anhand dieser Kategorien lässt sich pädagogisches Wissen (General Pedagogical Knowledge, GPK) grundlegend operationalisieren und mit entsprechenden Testverfahren in empirischen Untersuchungen erfassen.

In Folge der veränderten Anforderungen an den Unterricht in inklusiven Schulsettings (KMK, 2011) wurde auf die Notwendigkeit einer Ausweitung des pädagogischen Wissens für inklusiven Unterricht verwiesen (König et al., 2019). Ausgehend davon wurde von König et al. (2017) in Form des Wissenstests zum pädagogischen Wissen für inklusiven Unterricht (General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching, GPK-IT) begonnen, die standardisierte Erfassung des pädagogischen Wissens mit Blick auf die veränderten Anforderungen inklusiven Unterrichts zu erweitern. Hierfür wurde zunächst eine Analyse der neuen inklusiven Anforderungen durchgeführt, allerdings unter der Einschränkung, dass keine eindeutige und allgemein anerkannte Definition des Begriffs «Inklusion» vorliegt (Göransson & Nilholm, 2014; Grosche, 2015). Die Anforderungsanalyse musste daher über theoretische Anforderungsbeschreibungen und einzelne empirische Arbeiten erfolgen, deren Ergebnis unterschiedliche Kompetenzkataloge waren (König et al. 2017, 2019). Diese Kompetenzkataloge mit programmatischem und eher weniger empirischem Charakter (Melzer & Hillenbrand, 2013) wurden vom Forschungsteam in Form eines systematischen Reviews ausgearbeitet. Betrachtet wurden Anforderungen im Bereich der Inklusion im deutschen Sprachraum anhand der meistzitierten Publikationen in diesem Feld (vgl. König et al., 2019). So konnten die wesentlichen Kompetenzkriterien systematisch herausgearbeitet werden. Dabei zeigte sich, dass diese auf der Unterrichtsebene auf den beiden Kernanforderungen der Diagnose und der Intervention basieren (ebd.).

Angesichts der sich weiterhin wandelnden inklusiven Beschulung und in Hinblick auf die zahlreichen Heterogenitätsdimensionen im inklusiven Unterricht greift nun aber auch der GPK-IT zu kurz, da spezifischeres, sonderpädagogisches Wissen auch für Regelschullehrkräfte zunehmend relevanter wird. Bei einer dieser Heterogenitätsdimensionen handelt es sich um den sonderpädagogischen Förderbedarf. Auch hier sind sehr viele unterschiedliche Behinderungsformen (z.B. motorische Behinderungen, Lernbehinderungen und/oder seelische Behinderungen) vertreten. Daher ist es bei der Erfassung von sonderpädagogischen Lehrkraftkompetenzen unabdingbar, eine konkrete Behinderungsform zu fokussieren. Hier rückt vermehrt die emotionale und soziale Entwicklung von Schüler*innen, welche neben dem Lernen den häufigsten Schwerpunkt in der Inklusion darstellt, in den Vordergrund, denn:

«Betrachtet man die aktuelle politische und fachwissenschaftliche Diskussion zur Inklusion ..., so wird die Frage nach einer konkreten und effektiven Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen zur Vermeidung bzw. Verminderung von Verhaltensstörungen dringlicher gestellt denn je» (Hövel et al., 2014, S. 43).

Verhaltensprobleme gelten in diesem Kontext als besonders relevant, da sie unterschiedliche negative Folgen für die betroffenen Schüler*innen, deren Mitschüler*innen als auch für das Lehrpersonal haben können (Duncan et al., 2007; Spilles et al., 2018). So haben Schüler*innen mit Verhaltensproblemen ein erhöhtes Risiko ausgegrenzt zu werden. Laut Myschker (2005) treten besonders häufig externalisierende (z. B. Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS), Aggression) und internalisierende (z. B. Ängste, Depression) Verhaltensprobleme bei Schüler*innen auf, die für Lehrkräfte zusätzliche Herausforderungen mit sich bringen. Besonders die externalisierenden Verhaltensprobleme belasten den Unterricht (Lindsay, 2007; Lüdeke & Linderkamp, 2018). So bedarf es eines umfassenden Wissens über den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, über das vor allem die Regelschullehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung und der noch sehr jungen Umsetzung von Inklusion nur bedingt verfügen können (z. B. Al-Hashimy et al., 2012). Spezifisches Wissen über emotional-soziale Beeinträchtigungen der Schüler*innen ist ausserdem wichtig, um eine gemeinsame Wissensbasis in der Kooperation zwischen Regelschul- und Förderschullehrkräften zu ermöglichen, da gerade dieser Schwerpunkt in inklusiven Kontexten aktuell den grössten Raum des inhaltlichen Austausches zwischen den beiden Berufsgruppen einnimmt (Pool Maag & Moser Opitz, 2014).

Vor diesem Hintergrund erschien es uns wichtig, die konzeptuellen Überlegungen zum pädagogischen Wissen für inklusiven Unterricht (GPK-IT) und die darin enthaltenen Wissensbereiche Diagnose und Intervention (König et al., 2019) sowie die gewählten Operationalisierungen (König et al., 2017) auf die Inklusion von Schüler*innen mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen und Verhaltensproblemen anzuwenden. Dieses Theoriemodell bildete anschliessend die Basis für die Entwicklung eines Instrumentes zum Pädagogischen Wissen für inklusiven Unterricht mit dem Fokus auf emotionaler und sozialer Entwicklung.

Allerdings sind die theoretischen Bezüge, auf denen das sonderpädagogische Spezialwissen für den Bereich emotionale und soziale Entwicklung fusst, von den bisherigen Instrumenten zum pädagogischen Wissen abzugrenzen. Dabei gilt es zunächst die herangezogene Definition von Beeinträchtigung zu beschreiben. Das hier vorliegende Behinderungsverständnis ist angelehnt an die International Classification of Functioning «Children and Youth» (ICF-CY). Diese basiert auf der International Classification of Functioning (ICF), welches eine Beeinträchtigung unter biologischen, psychologischen sowie sozialen Aspekten beleuchtet und somit ihren komplexen Faktoren gerecht wird. Kennzeichnend für das Klassifikationssystem ist, dass Behinderung als Folge einer vielschichtigen Wechselwirkung zwischen personenbezogenen Faktoren und externen Umweltfaktoren betrachtet wird (WHO, 2011). Diese Sicht auf Beeinträchtigung stimmt überein mit dem vorliegenden Verständnis von Verhaltensproblemen, welches ebenfalls den Person-Umwelt-Bezug in den Vordergrund stellt (Seitz & Stein, 2010). Da bei Kindern oftmals zunächst keine stabilen Funktionsstörungen, sondern eher Auffälligkeiten vorliegen sowie Umweltfaktoren anders wirken als bei Erwachsenen, ist die Klassifizierung nach ICF-CY sinnvoll (Stein, 2013). Wir konzeptualisieren Behinderung also nicht als individuelles Personenmerkmal, sondern als ungünstige Mensch-Umwelt-Interaktionen, die zu beeinträchtigten Teilhabemöglichkeiten der Betroffenen führen.

Als theoretisches Modell für die emotionale und soziale Entwicklung ziehen wir ein Modell von Denham (1998) heran, das die drei Komponenten Emotionsausdruck (mimisch und sprachlich), Emotionsverständnis und Emotionsregulation konzeptualisiert. Arbeiten diese Komponenten integrativ zusammen, kann von einer hohen emotionalen und sozialen Entwicklung ausgegangen werden, die gleichzeitig den schulischen Erfolg des Kindes positiv bedingt (Denham, 2007). Sind diese Komponenten hingegen nicht ausgeprägt oder unterliegen einer Störung, treten häufig externalisierende Verhaltensprobleme auf, was zahlreiche Studien belegen (Domitrovich, 2017). Bezieht man dieses Modell nun auf das zuvor beschriebene Behinderungsverständnis, welches eine Begünstigung der Mensch-Umwelt-Interaktion zum Ziel hat, liefert dies diverse Implikationen für die

Lehrkraftkompetenzen. Vor allem sind Lehrkraftkompetenzen im inklusiven Schulsetting darauf auszurichten, dass Lehrkräfte sich der Bedingung von personenbezogenen Faktoren und externen Umweltfaktoren bewusst sind, über Wissen in diesen Bereichen verfügen sowie Interventionen kennen, um beide Faktoren positiv zu beeinflussen.

Da externalisierende Verhaltensprobleme wie bereits eingangs erwähnt oftmals zu einem erhöhten Ausgrenzungsrisiko führen, fokussieren wir in diesem Zusammenhang ebenfalls Modelle zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Grundlegend wird hier angenommen, dass die Unterrichtsorganisation, das Lehrkraftfeedback sowie soziale Kompetenzen einen positiven Effekt auf das Klassenklima und den Umgang miteinander nehmen, sodass diese Faktoren durch unterschiedliche Interventionen gezielt gefördert werden (Huber, 2019). Abschliessend ist darauf einzugehen, dass auch Classroom Management und hier vor allem Prävention sowie evidenzbasierte Handlungsmodelle relevant für den Umgang mit externalisierenden Verhaltensproblemen sind (Hövel et al., 2014). Hier sei auf das Response-to-Intervention-Modell (RTI) verwiesen (Bradley et al., 2005). Das RTI-Modell steht für organisierte proaktive Hilfen, fortlaufende Lernfortschrittsdokumentation und mehrstufige Förderinterventionen bei Lern- und Verhaltensproblemen. Auf drei Stufen findet eine Optimierung der diagnostischen, didaktischen sowie organisatorischen Massnahmen statt (Huber & Grosche, 2012). Stufe 1 ermöglicht eine klassenbezogene Förderung aller Kinder, Stufe 2 bietet besondere Unterstützung für auffällige Kinder und auf Stufe 3 sind spezielle Hilfen gefragt, die zum Einsatz kommen, wenn die Förderung auf den Stufen 1 und 2 noch nicht die gewünschte Wirkung zeigt (ebd.). Wir fokussieren die Stufen 1 und 2, die vor allem Massnahmen anbieten, die allen, bzw. der Mehrheit der Schüler*innen zugutekommen und je nach Bedarf der Schüler*innen angepasst werden können. Somit handelt es sich gleichzeitig um eine adaptive Herangehensweise. Wir verorten uns damit im Bereich der Adaptivität beim Unterrichten, welche die Anpassungen der Lehrkräfte an die individuellen Ressourcen der Schüler*innen voraussetzt. Darüber hinaus stellen professionelle Kompetenzen sowie die Überzeugungen und Fähigkeiten der Lehrkräfte Grundpfeiler für das adaptive Unterrichten dar (Parsons et al., 2018).

3. Fragestellungen und Hypothesen

Bearbeitet werden zwei Fragestellungen. Frage 1 bezieht sich auf die Reliabilität des neu entwickelten Tests, Frage 2 auf einen Aspekt der Kriteriumsvalidität (Methode der bekannten Gruppen).

Frage 1: Erlaubt der Test eine reliable Messung an der Gesamtstichprobe der Lehrkräfte und an den einzelnen Teilstichproben der Regelschul- und Förderschullehrkräfte?

Frage 2: Schneiden Förderschullehrkräfte im Test durchschnittlich besser ab als Regelschullehrkräfte?

Hypothese zu Frage 1: Aufgrund der guten Messeigenschaften bisher entwickelter Tests zur Erfassung von pädagogischem Wissen (u.a. GPK, GPK-IT) sowie der auf diese Tests aufbauenden theoretischen Fundierung unseres neu entwickelten Tests erwarten wir nachfolgend für die Gesamtstichprobe als auch für beide Teilgruppen der Lehrkräfte eine reliable Messung ihres *Pädagogischen Wissens zu inklusivem Unterricht mit Fokus emotionale und soziale Entwicklung*.

Hypothese zu Frage 2: Das *Pädagogische Wissen zu inklusivem Unterricht mit Fokus emotionale und soziale Entwicklung* ist bei Förderschullehrkräften aufgrund ihrer sonderpädagogischen Spezialisierung signifikant höher ausgeprägt, da sie durch ihr Studium und ihre Berufserfahrung über mehr Wissen in diesem Bereich verfügen dürften als Regelschullehrkräfte. Entsprechende Befunde können als ersten Hinweis dafür gewertet werden, dass der Test das Konstrukt valide misst.

4. Methodisches Vorgehen

Die Analysen basieren auf einem Teildatensatz aus dem Verbundprojekt Partizipation und Anerkennung in Response-To-Intervention (PARTI), welches seit 2018 von der Universität zu Köln und der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt wird (Grosche et al., 2019).¹

¹ PARTI wird von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, Deutschland) gefördert (Förderkennzeichen: 01NV1733A und 1NV1733B).

4.1 Stichprobe und Datenerhebung

Die Daten wurden im Schuljahr 2019/2020 an 21 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (Deutschland) erhoben. Die 90-minütige Paper-Pencil-Befragung wurde vor Ort an der jeweiligen Schule von geschulten wissenschaftlichen Projektmitarbeiter*innen durchgeführt. An der Studie nahmen 405 pädagogische Mitarbeiter*innen (neben Lehrkräften auch weiteres pädagogisches Fachpersonal) teil. Darunter waren 364 berufstätige Lehrkräfte. Angesichts der Beteiligung der Schulen am PARTI-Projekt und die damit verbundene Kooperationsbereitschaft und Motivation der Schulleitung und des pädagogischen Personals handelt es sich nicht um eine zufällig gezogene Stichprobe.

Für die im Rahmen des vorliegenden Artikels durchgeführten Analysen sind ausschliesslich die Lehrkräfte relevant, die sich eindeutig einem Lehramt (Regelschule oder Förderschule) zuordnen lassen und die den Test zur Erfassung *Pädagogischen Wissens zu inklusivem Unterricht mit Fokus emotionale und soziale Entwicklung* – nachfolgend der Einfachheit halber als GPK-IT-SEL bezeichnet – bearbeitet haben. Da nicht bei allen Proband*innen eine eindeutige Zuordnung möglich war ($n = 5$) und der GPK-IT-SEL von einzelnen Proband*innen nicht bearbeitet wurde ($n = 4$), basiert die folgende Darstellung auf einer Stichprobe von $n = 355$ Lehrkräften (87 % weiblich, 12.4 % männlich, 0.6 % divers). Innerhalb dieser Teilstichprobe waren 82.8 % Regelschullehrkräfte und 17.2 % Förderschullehrkräfte. Das Alter der Lehrkräfte betrug im Durchschnitt $M = 42.53$ Jahre ($SD = 9.48$). Es bestand kein signifikanter Unterschied zwischen den Regelschul- ($M = 42.6$, $SD = 9.56$) und Förderschullehrkräften ($M = 42.18$, $SD = 9.13$) hinsichtlich des Alters ($t(350) = 0.318$, $p = .751$). Auch die Geschlechterverteilung für die beiden Gruppen war nicht statistisch signifikant ausgeprägt ($\chi^2(2) = 2.682$, $p = .262$, $\phi = 0.087$).

4.2 Entwicklung des Tests GPK-IT-SEL

Der GPK-IT-SEL wurde von einem interdisziplinären Forscher*innenteam aus Erziehungswissenschaftler*innen, Sonderpädagog*innen und Psycholog*innen entwickelt. Das Testkonzept folgt dem oben dargestellten und weiterentwickelten Ansatz zum *Pädagogischen Wissen zu inklusivem Unterricht mit Fokus emotionale und soziale Entwicklung*, indem das fächerübergreifende Wissen in die Anforderungsbereiche Diagnose und Intervention unterteilt wird. Im Unterschied zum GPK-IT, der kein sonderpädagogisches Spezialwissen umfasst, wird mit dem GPK-IT-SEL die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung externalisierender Verhaltensprobleme (ADHS und Aggression) fokussiert. Er kann damit als Test zur (anteiligen) Erfassung von sonderpädagogischem Wissen bezeichnet werden. Der GPK-IT-SEL baut auf den zentralen Inhaltsbereichen des pädagogischen Wissens auf. Während die Dimension der Diagnose die Inhaltsbereiche Wissen über Lernprozesse, Wissen über Dispositionen und Unterschiede sowie Methodisches Wissen über Diagnose umfasst, gehören zur Dimension der Intervention das Wissen über Klassenführung, Wissen über Strukturierung und Wissen über Binnendifferenzierung/Individualisierung (vgl. König et al., 2017, 2019). In den Bereich der Diagnose fallen u. a. die Diagnostik von kategorialen Förderbedarfen, Eingangsdiagnosen, ungünstigen Schüler*in-Umwelt-Interaktionen oder Fortschrittskontrollen (König et al., 2019). Somit ist das Wissen im Bereich Diagnostik im inklusiven Unterricht um einiges spezifischer als es an Regelschulen der Fall ist, wo vor allem die Leistungsbeurteilung im Zusammenhang mit der Diagnose steht (König & Blömeke, 2009). Für den Bereich der Intervention sind hingegen die unterrichtlichen didaktisch-methodischen Massnahmen der Individualisierung sowie der Umgang mit Heterogenität in inklusiven Settings relevant. Hinzu kommen eine auf das inklusive Schulsetting ausgerichtete Klassenführung und Strukturierung, die über die klassischen Techniken für den Regelunterricht hinausgehen und vor allem auf die Veränderung von Kontextfaktoren und die Förderung sozialer Integration im Klassenraum abzielen (König et al., 2019). Dementsprechend handelt es sich bei dem GPK-IT-SEL um eine Konzeption, die zwar das sonderpädagogische Spezialwissen in den Fokus setzt, dabei aber alle Schüler*innen in gleicher Weise berücksichtigt und adaptiv fungiert. Dies drückt sich darin aus, dass in allen Wissensbereichen Inhalte vermittelt werden, die den Unterricht mit allen Schüler*innen positiv beeinflussen. Gleichzeitig werden auch Wissensbestände vermittelt, die besonders für die Arbeit mit Schüler*innen, deren emotionale und soziale Entwicklung intensiverer Förderung bedarf, zielführend sind.

Die Items für das neue Instrument wurden in drei Schritten entwickelt. Zuerst wurde ein grösserer Itempool durch systematische Literaturrecherchen und Bezug zu bestehenden, förderschwerpunktspezifischen Wissenstests – hier konkret: Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale (KADDS) nach Scitutto und Terjesen (Schmiedeler, 2017) und die Testitem-Sammlung aus der Test Praxis Series des Educational Testing Service (2016) – generiert. Auf diese Weise entstanden unter Heranziehung der im Theorieteil genannten Bezüge Items zur Diagnostik und den richtigen Umgang mit ADHS sowie Aggression nach ICD-10 und DSM-V. Weiterhin

wurden konkrete Interventionen des Classroom Managements wie das KlasseKinderSpiel (KKS) (Hillenbrand & Pütz, 2008, siehe auch Beispielim Abb. 1) eingebunden. Auch die soziale Integration, bei der u. a. das Lehrkraftfeedback einen grossen Einfluss auf die soziale Akzeptanz der Schüler*innen nimmt (Huber et al., 2015, siehe auch Beispielim Abb. 1), spielt eine entscheidende Rolle. Dabei wurde darauf geachtet, innerhalb beider Dimensionen die relevanten Inhalte rund um externalisierende Verhaltensprobleme sowie soziale Integration und mögliche Handlungsstrategien eine gleichmässige Verteilung zu erreichen. Anschliessend wurden die generierten Items von wissenschaftlichen Expert*innen aus dem Projektteam gesichtet, modifiziert, gestrichen oder ergänzt. Schliesslich fand ein Abgleich des GPK-IT-SEL mit den Testdokumentationen des GPK (König & Blömeke, 2010) und des GPK-IT (König et al., 2017) statt, um Überschneidungen mit den bereits vorhandenen Items aus diesen Instrumenten zu vermeiden sowie den spezifischen, (anteilig) sonderpädagogischen Gehalt des GPK-IT-SEL abzusichern.

Nach dieser Entwicklungsphase erfolgte im Frühjahr 2019 eine Pilotierung von 71 Items im Single-Choice-Format (jeweils drei Distraktoren und eine korrekte Antwort) an Grundschulen im Raum Nordrhein-Westfalen (Deutschland) mit Regelschul- und Förderschullehrkräften ($n = 151$). Gleichzeitig führten wir ein zusätzliches Expert*innen-Rating mit Mitgliedern des Projektteams ($n = 8$) durch, um die inhaltliche Relevanz der entwickelten Items zu prüfen und deren Inhaltsvalidität abzusichern. Hierzu stellten wir den Expert*innen die Frage, welche inhaltliche Relevanz das einzelne Item für das definierte Konstrukt GPK-IT-SEL aus ihrer Sicht hat. Diese Relevanz sollte auf einer vierstufigen Skala – *nicht relevant* (1), *eher nicht relevant* (2), *eher relevant* (3), *relevant* (4) – eingeschätzt werden. Im ersten Schritt haben alle beteiligten Expert*innen die Items in Form eines Online-Fragebogens unabhängig voneinander begutachtet. Zusätzlich wurden nach einer Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse in mehreren Sitzungen vor Ort und im persönlichen Austausch diverse Items hinsichtlich ihrer inhaltlichen Relevanz und Aktualität kritisch diskutiert. Auf Basis der Item-Kennwerte zur Trennschärfe und zur Schwierigkeit sowie auf Basis der inhaltlichen Relevanz wurden schliesslich 36 Items ausgewählt (siehe Beispielim in Abb. 1), die im Rahmen der vorliegenden Studie erprobt wurden. Aufgrund inakzeptabler Item-Parameter (u. a. negative Trennschärfe) wurden nachträglich vier Items entfernt, sodass das Instrument in seiner finalen Form 32 Items enthält. Die Relevanzeinschätzung der verbleibenden 32 Items durch Expert*innen ist im Durchschnitt hoch ($M = 3.4$, $SD = .39$). Dieses Ergebnis kann als Beleg für die Inhaltsvalidität des Tests gewertet werden.

Die Items des finalen Instruments verteilen sich dabei wie folgt auf die beschriebenen Kompetenzdimensionen: Die beiden Dimensionen Diagnose und Intervention und die jeweils drei darin enthaltenen Inhaltsbereiche werden insgesamt durch vier bis sieben Items operationalisiert. Der Inhaltsbereich «Wissen über Lernprozesse» wird durch vier, «Wissen über Dispositionen/Unterschiede» durch sechs und «Methodisches Wissen über Diagnose» durch sieben Items abgebildet, sodass innerhalb der Dimension «Diagnose» insgesamt 17 Items vertreten sind. Für die Dimension «Intervention» mit insgesamt 15 Items wird der Inhaltsbereich «Wissen über Klassenführung» durch fünf, «Wissen über Strukturierung» durch sechs und «Wissen über Binnendifferenzierung/Individualisierung» durch vier Items repräsentiert.

Abbildung 1

Beispiel-Testaufgaben des Tests GPK-IT-SEL mit Relevanzeinschätzung der Expert*innen

Anforderungsdimension / Inhaltsbereich	Item-Beispiel	Lösung	M_{Rel}	SD_{Rel}
Diagnose				
Diagnose/Lernen der Lernenden	Welche Aussage über aggressives Verhalten bei Kindern trifft zu? A. Die sozial-kognitive Informationsverarbeitung der Kinder hat keinen Einfluss auf ihr aggressives Verhalten. B. Das Gefühl von Bedrohung und Ausgrenzung stellt einen wesentlichen Risikofaktor für das Auftreten von aggressivem Verhalten dar. C. Das aggressive Verhalten von Kindern hängt im Wesentlichen damit zusammen, dass sie jede Situation dominieren wollen. D. Das Elternhaus eines Kindes ist für sein aggressives Verhalten verantwortlich.	B	3.75	.46

Diagnose/ Methodisches Wissen über Diagnose	Unter welchen Bedingungen kann ADHS diagnostiziert werden? A. Zur Diagnose von ADHS ist ein entsprechendes Symptom in einem Lebensbereich (z.B. Schule) ausreichend. B. In allen Lebensbereichen des Kindes müssen Symptome vertreten sein, damit ADHS diagnostiziert werden kann. C. Um ADHS zu diagnostizieren, muss das Kind entsprechende Symptome in zwei oder mehr Lebensbereichen zeigen (z. B. zu Hause, in der Schule). D. Die Diagnose von ADHS kann nicht anhand von Symptomen in einem oder mehreren Lebensbereichen diagnostiziert werden, sondern erfordert eine körperliche Untersuchung des Kindes durch einen Arzt.	C	3.87	.35
Intervention				
Intervention/ Wissen über Strukturierung	Welchen Zeitraum sollte die Spieldauer einer KlasseKinderSpiel-Phase in der Regel umfassen? A. 5 min B. 10-20 min C. 30 min D. 45 min	B	3	1.19
Intervention/ Wissen über Klassenführung	Durch sein aggressives Verhalten stört Frank häufig den Unterricht. In der Klasse möchten Sie dafür sorgen, dass Frank nicht schlechter integriert ist, als seine Klassenkamerad*innen. In der heutigen Stunde ermahnen Sie ihn viermal vor der gesamten Klasse. Was bedeutet dies für Ihr Rückmeldeverhalten der nächsten Stunde, wenn Sie seine soziale Integration nicht schwächen wollen? A. Sie sollten auch andere Kinder häufig ermahnen. B. Sie sollten Frank möglichst ein- bis zweimal vor der Klasse eine positive Rückmeldung geben. C. Sie sollten Frank möglichst viermal vor der Klasse eine positive Rückmeldung geben. D. Sie sollten ihm möglichst fünf- bis sechsmal vor der Klasse eine positive Rückmeldung geben.	D	3.38	.74

Anmerkung: M_{Rel} = Mittelwert Relevanz des Items im Expert*innenrating; SD_{Rel} = Standardabweichung Relevanz des Items im Expert*innenrating

4.3 Datenauswertung

Die Reliabilitätsprüfung zur Beantwortung von Frage 1 erfolgte auf Basis der Item Response Theory (IRT) mithilfe der Analysesoftware *Conquest* (Adams et al., 2015). Ausgehend von der Lösungsquote wird jedem Item ein Schwierigkeitsparameter zugewiesen und in Anbetracht der Leistung der Befragten ein Fähigkeitsparameter für jedes Item bestimmt. Übersprungene Items wurden als falsch definiert. Items, die am Ende des Testbogens aus zeitlichen Gründen nicht mehr erreicht wurden (6.07 %), wurden hingegen als fehlend gewertet. Für die Prüfung der Kriteriumsvalidität über den Gruppenvergleich zwischen Förderschul- und Regelschullehrkräften wurde das Statistikprogramm SPSS 26 genutzt. Hierzu wurde eine einfaktorische Varianzanalyse durchgeführt. Für jede richtig beantwortete Frage wurde ein Punkt vergeben. Insgesamt konnten somit 32 Punkte erreicht werden.

5. Ergebnisse

5.1 Reliabilität des Tests GPK-IT-SEL

Zur Prüfung der Reliabilität wurde sowohl eine mehrfaktorische als auch eine einfaktorische Modellierung erprobt. Da sich die einfaktorische Modellierung als geeigneter erwiesen hat, werden ausschliesslich die Ergebnisse der eindimensionalen Modellierung berichtet.

Die im Folgenden dokumentierten Item-Kennwerte zeigen insgesamt einen guten Fit der durchgeführten Skalierungen (Tab. 1). So liegt die Expected-A-Posteriori/Plausible-Values-Reliabilität (EAP/PV-Reliabilität) mit einem Wert von .63 für die Gesamtstichprobe der Regelschul- und Förderlehrkräfte in einem noch akzeptablen und für neu entwickelte Instrumente oft üblichen Bereich (Rost, 2004). Gleiches gilt für die Teilstichproben der Regelschul- und Förderschullehrkräfte.

Auch die Weighted-Mean-Square-Werte liegen sowohl für die Gesamtstichprobe als auch für die Teilstichproben in dem empfohlenen Bereich zwischen .80 und 1.20 (Bond & Fox, 2007). Dies lässt darauf schliessen, dass durch die entwickelten Items eine Differenzierung von höheren und niedrigeren Fähigkeiten gut möglich ist.

Bei Betrachtung der Item-Diskrimination fällt auf, dass sich diese für alle eindimensionalen Skalierungen nah am empfohlenen Richtwert von $r_{it} \geq .30$ (Bühner, 2011) bewegt. So lässt sich für die Gesamtstichprobe der Regelschul- und Förderschullehrkräfte eine durchschnittliche Item-Diskrimination von .29 feststellen. Auch bei der Teilstichprobe der Regelschullehrkräfte weicht der Wert mit .27 für Regelschullehrkräfte nur leicht von dem empfohlenen Wert ab. Die Teilstichprobe der Förderschullehrkräfte erreicht mit .31 eine zufriedenstellende Trennschärfe. Die zum Teil etwas niedrig ausfallenden Item-Diskriminationen lassen sich damit erklären, dass die Lösungshäufigkeit für einige wenige Items zu hoch oder zu niedrig ausfällt. Sie wurden jedoch aus Gründen der inhaltlichen Relevanz für das Gesamtkonstrukt beibehalten.

Insgesamt erweist sich der neu entwickelte Test als reliabel. Besonders die akzeptable Reliabilität und die zufriedenstellenden Weighted-Mean-Square-Werte für die Teilstichproben zeigen, dass ein Einsatz des Instruments sowohl für Regelschullehrkräfte als auch für Förderschullehrkräfte möglich ist.

Dies lässt sich auch exemplarisch an den vier genannten Beispielitems in Abb. 1 verdeutlichen, welche die Idee des Gesamtkonstrukts repräsentieren, da der Schwierigkeitsbereich der Testitems in seiner Breite angemessen abgedeckt wird. Die Auswertungen zeigen, dass es sich bei dem ersten Beispielitem mit einer Lösungshäufigkeit über 80 % um ein eher leichtes Item handelt, während das zweite und dritte Item mit einer Lösungshäufigkeit über 40 % einen mittleren Schwierigkeitsgrad aufweisen. Die Lösungshäufigkeit des vierten Beispielitems mit gerade einmal 24.7 % verdeutlicht den hohen Schwierigkeitsgrad.

Tabelle 1

Psychometrische Kennwerte der eindimensionalen Skalierung

	<i>n</i>	<i>EAP/PV-Reliabilität</i>	<i>WMNSQ (min-max)</i>	<i>r_{it} (Mittelwert)</i>
Gesamtstichprobe	355	.63	.95 – 1.06	.29
Regelschullehrkräfte	294	.58	.96 – 1.04	.27
Förderschullehrkräfte	61	.73	.91 – 1.10	.31

Anmerkung: *n* = Anzahl der Untersuchungsteilnehmer*innen; *EAP/PV-Reliabilität* = Expected-A-Posteriori/Plausible-Values-Reliabilität; *WMNSQ* = Weighted-Mean-Square; *r_{it}* = Item-Diskrimination

5.2 Vergleich zwischen Regelschul- und Förderschullehrkräften

Um festzustellen, ob zwischen den Regelschul- und Förderschullehrkräften ein Unterschied im GPK-IT-SEL besteht, erfolgte eine Analyse über die Methode der bekannten Gruppen. Dies ermöglicht Einblicke in die Kriteriumsvalidität des neu entwickelten Tests. Hierzu wurde für beide Gruppen die Anzahl der richtig gelösten Items als abhängige Variable definiert. So konnten die Mittelwerte aus den erreichten Punkten miteinander verglichen werden.

Die nach Berufsstatus dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die Förderschullehrkräfte wie bereits vermutet besser im Test abschneiden als Regelschullehrkräfte (Tab. 2). Im Schnitt konnten Regelschullehrkräfte 47.5 % der Items richtig lösen. Förderschullehrkräfte konnten hingegen mit 58 % ein umfangreicheres Wissen zeigen. Der statistisch signifikante Mittelwertunterschied ist von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit (Cohen, 1988). So kann das Instrument als sensitiv gegenüber dem Berufsstatus angesehen werden und scheint die Vermutung, dass Förderschullehrkräfte aufgrund ihrer sonderpädagogischen Spezialisierung und Berufserfahrung einen Wissensvorsprung gegenüber den Regelschullehrkräften haben, zu bestätigen.

Tabelle 2

Testleistungen der Regelschul- und Förderschullehrkräfte

Regelschullehrkräfte			Förderschullehrkräfte			ANOVA		
<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
294	15.19	4.19	61	18.56	4.7	31.35	< .001	.08

Anmerkung: *n* = Anzahl der Untersuchungsteilnehmer*innen; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *F* = F-Wert; *p* = Signifikanzwert; η_p^2 = Partielles Eta-Quadrat; maximal erreicht werden konnten 32 Punkte.

Betrachtet man die Testleistung der Regelschul- und Förderschullehrkräfte exemplarisch anhand der vorgestellten Beispielitems, so lässt sich selbst auf Itemebene festhalten, dass die Lösungshäufigkeiten für alle vier

Items innerhalb der Gruppe der Förderschullehrkräfte höher ausfallen als für die Gruppe der Regelschullehrkräfte. Hier lässt sich vor allem für die zwei mittelschweren Items konstatieren, dass es sich um einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen handelt (Beispielitem 2: $\chi^2(1) = 4.424$, $p = .035$, $\phi = 0.116$; Beispielitem 3: $\chi^2(1) = 6.919$, $p = .009$, $\phi = 0.146$).

6. Diskussion

Regelschullehrkräfte, aber auch Förderschullehrkräfte an Grundschulen sind mit neuen Herausforderungen durch erweiterte Anforderungen des inklusiven Schulsettings konfrontiert. Neben dem allgemeinen pädagogischen Wissen und dem pädagogischen Wissen für inklusiven Unterricht wird daher auch spezifischeres sonderpädagogisches Wissen immer relevanter. Mit dem hier vorliegenden Wissenstest wird an die bisherige Forschung zum allgemeinen pädagogischen Wissen und zum pädagogischen Wissen für inklusiven Unterricht (König & Blömeke, 2010; König et al., 2017) angeknüpft, um ein geeignetes Verfahren zur Erfassung des *Pädagogischen Wissens zu inklusivem Unterricht mit Fokus emotionale und soziale Entwicklung* unter besonderer Berücksichtigung externalisierender Verhaltensprobleme zu entwickeln. Dies gelingt mit dem hier vorliegenden Instrument. Der standardisierte Test erweist sich sowohl für die Gesamtstichprobe der Regelschul- und Förderschullehrkräfte als auch für die Teilgruppen als reliabel. Ebenso bestätigt sich, dass Förderschullehrkräfte über umfangreicheres Wissen als Regelschullehrkräfte verfügen. Da der vorliegende Wissenstest sonderpädagogisches Spezialwissen misst, gilt der signifikante Unterschied zwischen den beiden getesteten Gruppen der Regelschul- und Förderschullehrkräfte als erster Beleg für die Kriteriumsvalidität (Methoden der bekannten Gruppen) des Tests. Auch die exemplarische Betrachtung der Lösungshäufigkeiten der hier vorgestellten Beispielitems für die beiden Berufsgruppen verdeutlicht, dass Regelschullehrkräfte schlechter abschneiden als Förderschullehrkräfte. Insbesondere bei mittelschweren Items zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Die Unterschiede im Wissen der beiden Lehrkräftegruppen verdeutlichen ausserdem, dass es weiterhin wichtig sein wird, den Erwerb des betreffenden sonderpädagogischen Wissens bei Regelschullehrkräften zu fördern, um ihre Kooperationsmöglichkeiten mit Förderschullehrkräften zu unterstützen (Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2019). Auch die Zusammenhänge des pädagogischen Wissens mit affektiv-motivationalen Dispositionen sind wichtig zu prüfen (Strauss & König, 2017). So weisen aktuelle Forschungsergebnisse zur inklusiven Beschulung vermehrt darauf hin, dass sehr unterschiedliche Einflussfaktoren den Erfolg inklusiven Unterrichts bedingen. Auf der Ebene der Lehrkraft sind hier neben den kognitiven Merkmalen wie Wissen insbesondere deren affektiv-motivationale Merkmale, Überzeugungen, die Teilnahme an Fortbildungen oder die Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen zu nennen (Seifried, 2015). Hier können Verknüpfungen zwischen Wissen und Kooperation bzw. Wissen und motivationalen Aspekten Aufschluss darüber geben, wie die Zusammenarbeit zwischen Regelschul- und Förderschullehrkräften verbessert werden kann und welchen Einfluss motivationale Aspekte auf das Wissen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung haben.

An dieser Stelle sei auch auf relevante Forschungsdesiderata verwiesen. Im vorliegenden Fall wurde vorerst nur ein Faktor (Methode der bekannten Gruppen) zur Kriteriumsvalidität untersucht, da ausführlichere Analysen den vorliegenden Artikel überfrachtet hätten. Eine weiterführende, detaillierte Prüfung der Validität des entwickelten Instruments, auch im Vergleich zu bereits bestehenden Instrumenten wie dem GPK, steht daher noch aus. Von besonderer Relevanz ist ausserdem die Veränderungssensitivität des Tests, um insbesondere die Wirksamkeit von Fortbildungsmassnahmen auf mögliche Wissenszuwächse bei Lehrkräften zu prüfen. Das PARTI-Projekt, in dessen Rahmen der vorliegende Test entwickelt wurde, zielte auf eine solche Fortbildung (Details s. Grosche et al., 2019), sodass erste Analysen auf Basis einer Pre-Post-Messung hierzu in Vorbereitung sind. Ausserdem wären Vergleiche mit weiteren Tests, die situationsspezifische Fähigkeiten – wie im eingangs zitierten Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) ausgewiesen – messen, von grossem Interesse: Damit würde der vorliegende Test, welcher sich als kognitive Disposition verortet, mit Blick auf eine performanznahe Kompetenzmessung erweitert werden können. Da im PARTI-Projekt auch hierzu ein spezifischer, videobasierter Test entwickelt wurde, sind in naher Zukunft weitere Ergebnisse zur Kompetenzmessung von Lehrkräften im Bereich *Pädagogischen Wissens zu inklusivem Unterricht mit Fokus emotionale und soziale Entwicklung* zu erwarten.

Literaturverzeichnis

- Adams, R. J., Wu, M. L. & Wilson, M. R. (2015). *ACER ConQuest. Generalised Item Response Modelling Software*. Version 4. Australian Council for Educational Research.
- Al-Hashimy, M., Jordan, L. & Ronge, A. (2012). Inklusiver Unterricht. In M. von Saldern (Hrsg.), *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht* (S. 205-226). Books on Demand.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch Model. Fundamental measurement in the human sciences* (2nd ed.). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410614575>
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 485-486. <https://doi.org/10.1177/00222194050380060201>
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Pearson Studium.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford.
- Denham, S.A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain and Behavior*, 11, 1-48.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Educational Testing Service (2016). *Special Education: Teaching Students with Behavioral Disorders and Emotional Disturbances. The Praxis Study Companion*. <https://www.ets.org/s/praxis/pdf/5372.pdf>
- Göransson, K. & Nilhom, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsaufsatz zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungsbeurteilungen: Grundlagen und Befunde* (S. 17-39). Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Grosche, M., König, J., Huber, C., Hennemann, T., Fussangel, K., Gräsel, C., Kaspar, K., Melzer, C., Strauss, S., Lüke, T. Krull, J., Neroznikova, K., Spilles, M., Casale, G. & Bartling, A. (2019). Das Forschungsprojekt PARTI: Evaluation einer Fortbildungsreihe zur kokonstruktiven Umsetzung eines um Partizipation ergänzten Response-To-Intervention-Modells im Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung. In G. Ricken, & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 116-121). Julius Klinkhardt.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Edition Körber Stiftung.
- Hövel, D., Hennemann, T. & Casale, G. (2014). Schulische Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen. In D. Jahreis (Hrsg.), *Perspektive Lehramt - Basiswissen Inklusion. Bausteine einer Schule für alle* (S. 43-72). Raabe.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 27–43. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art06d>
- Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spass beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (1), 51–64. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2015.art04d>
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (8), 312–322.
- Kaiser, G. & König, J. (2019). Competence Measurement in (Mathematics) Teacher Education and Beyond: Implications for Policy. *Higher Education Policy*, 32, 597-615. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00139-z>
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK/HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- König, J. (2014). *Designing an International Instrument to Assess Teachers' General Pedagogical Knowledge (GPK): Review of Studies, Considerations, and Recommendations. Technical paper prepared for the OECD Innovative Teaching for Effective Learning (ITEL) - Phase II Project: A Survey to Profile the Pedagogical Knowledge in the Teaching Profession (ITEL Teacher Knowledge Survey)*. OECD. <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD/RD%282014%293/REV1&doclanguage=en>

- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 499-527. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0085-z>
- König, J. & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M-Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Humboldt-Universität.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauss, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 1-38. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z>
- König, J., Gerhard, K., Kaspar, K. & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73(1), 43-64. <https://doi.org/10.3726/PR012019.0004>
- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J. & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223-242.
- Lindsay, G. (2007). *Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming*. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lüdeke, S. & Linderkamp, F. (2018). Beurteilerdiskrepanzen als Indikatoren für Schulstress. Eine Studie zu Einschätzungen internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme aus Sicht von Jugendlichen und Lehrpersonen. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 353-369.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(5), 194-202.
- Myschker, N. (2005). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Massnahmen* (5. Aufl.). Kohlhammer.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., & Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht-grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 133-149.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2. Aufl.). Huber.
- Schmiedeler, S. (2017). KADDS - Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale - deutsche Fassung [Fragebogen]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv (PSYINDEX Tests-Nr. 9007370)*. ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.778>
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess - Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Seitz, W. & Stein, R. (2010). Verhaltensstörungen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 919-927). Beltz.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 39-71.
- Stein, R. (2013). Kritik der ICF-CY- eine Analyse im Hinblick auf die Klassifikation von Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(3), 106-115.
- Strauss, S. & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 243-261.
- United Nations (UN) (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). *Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187-223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- WHO (World Health Organization) (Hrsg.) (2011). *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Übersetzt und herausgegeben von Judith Hollenweger und Olaf Kraus de Camargo unter Mitarbeit des DIMDI. Huber.

Schlagworte: Lehrer*innenkompetenzen; pädagogisches Wissen; inklusiver Unterricht; emotionale und soziale Entwicklung; externalisierende Verhaltensprobleme

Traitement adaptatif des problèmes de comportement d'externalisation : Connaissance pédagogique de l'enseignement inclusif avec un accent sur le développement émotionnel et social

Résumé

Les élèves qui ont des problèmes de comportement d'externalisation dans l'éducation inclusive présentent de grands défis pour leurs enseignants et leurs camarades de classe. Pour pouvoir relever ces défis de manière adaptative, les enseignants ont besoin de connaissances pédagogiques approfondies et spécifiques. Jusqu'à présent cependant, il n'existe encore aucun instrument de test pour l'enregistrement standardisé. Dans cet article, nous présentons la construction et la qualité psychométrique d'un test d'évaluation des connaissances pédagogiques générales pour un enseignement inclusif axé sur l'apprentissage social et émotionnel (General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching focusing Social and Emotional Learning, GPK-IT-SEL). Sur la base d'un échantillon de $n = 355$ enseignants d'écoles primaires, nous analysons la fiabilité et la validité des critères de l'instrument. Les résultats montrent que le test permet une mesure fiable. Comme prévu, les enseignants spécialisés ont des connaissances plus étendues que les enseignants des écoles ordinaires, ce qui indique la validité du critère de l'instrument.

Mots-clés: Compétences des enseignants ; connaissances pédagogiques ; enseignements inclusif ; développement émotionnel et social ; problèmes de comportement d'externalisation

Gestione adattiva dei disturbi di comportamento esternalizzanti: Conoscenze pedagogiche generali per una didattica inclusiva focalizzata sull'apprendimento socio-emotivo

Riassunto

Gli studenti con disturbi comportamentali esternalizzanti pongono importanti sfide ai loro insegnanti e compagni all'interno delle classi inclusive. Gli insegnanti devono possedere approfondite e specifiche conoscenze pedagogiche per potere affrontare tali sfide in modo adattivo. Ad oggi, tuttavia, non esiste ancora uno strumento standardizzato di valutazione di tali conoscenze. In questo articolo presentiamo la costruzione e la qualità psicometrica di un test per la valutazione delle Conoscenze Pedagogiche Generali per una Didattica Inclusiva focalizzata sull'Apprendimento Sociale ed Emotivo (General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching focusing Social and Emotional Learning, GPK-IT-SEL). Su un campione di $n = 355$ insegnanti delle scuole elementari, analizziamo l'affidabilità e il criterio di validità dello strumento. I risultati mostrano che il test permette una misurazione affidabile. Come previsto, gli insegnanti per alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento hanno conoscenze più approfondite rispetto agli altri insegnanti, il che indica la validità del criterio dello strumento.

Parole chiave: Competenza dell'insegnante, conoscenze pedagogiche generali; didattica inclusiva; apprendimento socio-emotivo; problemi comportamentali esternalizzanti

Adaptive dealing with external behavior problems: General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching focusing Social and Emotional Learning

Abstract

Students with external behavior problems in inclusive classes pose great challenges to their teachers and classmates. In order for teachers to be able to meet these challenges adaptively, they need extensive specific pedagogical knowledge. So far, however, there is no test instrument for standardized recording. In this paper we present the construction and psychometric quality of a test for the assessment of the General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching focusing Social and Emotional Learning (GPK-IT-SEL). Based on a sample of $n = 355$ teachers from primary schools, we analyse the reliability and criterion validity of the instrument. The results show that the test allows a reliable measurement. As expected, special needs teachers have more extensive knowledge than regular teachers, which indicates the criterion validity of the instrument.

Keywords: Teacher competence; general pedagogical knowledge; inclusive teaching; social and emotional learning; external behavior problems

Katharina Gottfried, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzmessung, Lehrer*innenkompetenzen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung sowie Unterrichts-, Schul- und Hochschulforschung.

Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2a, D-50931 Köln

E-Mail: katharina.gottfried@uni-koeln.de

Gino Casale, Prof. Dr., ist Professor für Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Forschungsgebiete sind schulische Prävention von und Intervention bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen, Sonderpädagogische Diagnostik und Professionalisierung von Lehrkräften in der Inklusion.

Bergische Universität Wuppertal, Rainer-Gruenter-Straße 21, D-42119 Wuppertal

E-Mail: gino.casale@uni-wuppertal.de

Thomas Hennemann, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungshilfe und soziale-emotionale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte sind präventive Förderung emotional-sozialer Kompetenzen, Prävention und Interventionen bei Verhaltensstörungen und Lernstörungen und Qualifizierung von Lehrkräften in inklusiven Kontexten.

Universität zu Köln, Klosterstraße 79c, D-50931 Köln

E-Mail: thomas.hennemann@uni-koeln.de

Christian Huber, Prof. Dr., ist Professor für Rehabilitationswissenschaften mit dem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Forschungsbereiche sind soziale Integration, Schulische Inklusion, Diagnostik und Intervention bei Verhaltensstörungen und Verhaltensverlaufsdiagnostik.

Bergische Universität Wuppertal, Rainer-Gruenter-Str. 21, D-42119 Wuppertal

E-Mail: chuber@uni-wuppertal.de

Kai Kaspar, Prof. Dr. Dr., ist Professor für Sozial- und Medienpsychologie an der Universität zu Köln. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen u. a. mediengestützte Lehr- und Lernprozesse, Medienwirkungsforschung, Kompetenzentwicklung und -messung, pädagogische Psychologie sowie soziale Einflussfaktoren auf menschliches Erleben und Verhalten in realen und virtuellen Räumen.

Universität zu Köln, Richard-Strauss-Str. 2, D-50931 Köln

E-Mail: kai.kaspar@uni-koeln.de

Markus Spilles, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Rehabilitationswissenschaften mit dem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Forschungsgebiete sind Inklusion, Grundlagen- und Interventionsforschung im Kontext von Verhaltensproblemen, soziale Integration, Peer-Tutoring, Lehre und Lernen sowie Lehrer*innenausbildung.

Bergische Universität Wuppertal, Rainer-Gruenter-Str. 21, D-42119 Wuppertal

E-Mail: markus.spilles@uni-koeln.de

Sarah Strauss, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden und Geschäftsführerin des Interdisziplinären Zentrums für empirische Lehrer*innen- und Unterrichtsforschung der Universität zu Köln (IZeF). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lehrer*innenkompetenzen, motivational-affektive Merkmale von Lehrpersonen und Schul- und Unterrichtsforschung.

Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2a, D-50931 Köln

E-Mail: sarah.strauss@uni-koeln.de

Johannes König, Prof. Dr., ist Professor für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden an der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schul-, Unterrichts- und Bildungsforschung, Forschung zur Lehrer*innenbildung und zum Lehrer*innenberuf.

Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2a, D-50931 Köln

E-Mail: johannes.koenig@uni-koeln.de