

# Aspekte inklusiver Kompetenz und Vorstellungen zur schulischen ‚Inkludierbarkeit‘<sup>1</sup>

## *Eine quantitative Untersuchung*

*Paulina Wagner<sup>1</sup>, Rudolf Beer<sup>2</sup>*

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1146>

Inklusion als bedingungsloses Menschenrecht durchdringt alle gesellschaftlichen Bereiche, auch die Schule. Das Paradigma der Inklusion eröffnet neue Strategien zum Umgang mit Heterogenität. Die menschliche Vielfalt versteht sich hierbei in allen Heterogenitätsdimensionen. Tradierte Normalitätsvorstellungen sind zu überwinden.

Für das Gelingen schulischer Inklusion gelten proinklusive Haltungen, Einstellungen und Vorstellungen als zentrale Gelingensbedingungen. Die Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen gilt hierbei als bedeutsame Determinante, aber auch Vorbehalte und Sorgen von Lehrpersonen sind ernst zu nehmen. Gerade die Vorstellungen zur ‚Inkludierbarkeit‘ von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sind in ihrer paradoxen Bedeutung aufzudecken und einer Diskussion zuzuführen. Die aktuell vorliegenden Daten einer empirisch-quantitativen Fragebogenstudie werden abgebildet und mit hierzu bereits vorliegenden Untersuchungsergebnissen ergänzt bzw. in Kontrast gesetzt.

*Stichwörter:* Inklusion, Attitudes, Inkludierbarkeit, Heterogenität

## 1 Das Ziel: Eine Schule für alle

Schul- und Unterrichtsentwicklung unter dem Leitbild einer inklusiven Gesellschaft widmet sich der Frage, wie man die Vielfalt und Individualität der Schüler\*innen als Ressource verankern kann. Leider stößt die Forderung von uneingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe aller Menschen trotz gesetzlicher Vorgaben nach wie vor auf diverse Vorbehalte.

Die Repräsentant\*innen von 92 Regierungen und von 25 internationalen Organisationen verfassten 1994 auf der Weltkonferenz ‚Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qua-

---

<sup>1</sup> Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien

E-Mail: [paulina.luise.wagner@univie.ac.at](mailto:paulina.luise.wagner@univie.ac.at)

<sup>2</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

E-Mail: [rudolf.beer@univie.ac.at](mailto:rudolf.beer@univie.ac.at)

lität‘ in Salamanca, Spanien, eine gemeinsame Erklärung, in welcher ein Maßnahmenpaket zu inklusiver Pädagogik fixiert wurde. Man einigte sich „auf eine ‚Schule für alle‘ hinzuarbeiten – also auf Einrichtungen, die alle aufnehmen, die Unterschiede schätzen, das Lernen unterstützen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen“ (UNESCO, 1994, o. S./Vorwort).

Das im Aktionsprogramm abgebildete Leitprinzip umfasste „alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten“ (UNESCO, 1994, o. S./Abschnitt 3) und umschloss behinderte und begabte Kinder, Kinder die auf der Straße leben oder arbeiten müssen und „Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (UNESCO, 1994, o. S./Abschnitt 3).

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (2006, UN-BRK) setzte dann deutliche, konkrete bildungspolitische Impulse, um Inklusion in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. „Mit Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006) hat sich Österreich im Jahr 2008 dazu verpflichtet, dieses im nationalen Recht umzusetzen. Im Wesentlichen besagt es, dass Menschen mit Behinderungen volle Teilhabe in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens haben müssen“ (Svecnik, 2017, S. 5). Für das Bildungssystem bedeutet dies, ein inklusives Schulwesen vorzusehen und damit wurde das Paradigma der Inklusion auch gesamtgesellschaftlich richtungsweisend: Denn in „einem sozial-politischen Sinne wird die inklusive Schule nicht selten als ein Vorläufer einer inklusiven Gesellschaft angesehen“ (Ahrbeck, 2016, S. 6). Die politische Forderung nach einer inklusiven Gesellschaft realisiert sich also nachhaltig durch inklusive Bildung in einer inklusiven Schule.

Mit der Frage nach dem Adressat\*innenkreis des Inklusionsbegriffs lassen sich nach Lindmeier und Lütje-Klose (2015) drei kategoriale Zugänge unterscheiden: (1) Ein enges, auf behinderte Menschen fokussiertes Begriffsverständnis, (2) ein weites Begriffsverständnis, welches alle Heterogenitätskategorien miteinbezieht und (3) ein offenes Begriffsverständnis – unter besonderer Berücksichtigung vulnerabler Gruppen. Aus der verbindlichen Richtlinie zur Entwicklung von inklusiven Modellregionen in Österreich (vgl. BMBWF, 2015) lässt sich ein offenes Adressatenverständnis, welches den sonderpädagogischen wie den integrationspädagogischen Ansatz verbindet, herauslesen und stellt damit die Basis für die pädagogische Arbeit an Schulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Damit geht der Inklusionsbegriff weit über den Aspekt der Behinderung hinaus und umfasst alle weiteren Heterogenitätsdimensionen, wie Herkunft und Religion, Kultur, Sprache, Geschlecht, Leistung, sozioökonomischer Status, sozialer und ethnischer Hintergrund, Lernen und Verhalten.

Schmidt beschreibt Schule, die nach diesen Idealen strebt, wie folgt:

[E]ine Schule, die Zugangsbarrieren abbaut, Diskriminierung und sozialer Benachteiligung entgegenwirkt und soziale Teilhabe und Partizipation für alle Kinder und Jugendliche herzustellen versucht. Denn inklusiv sein heißt, Vielfalt wertzuschätzen und Barrieren in der Umsetzung des Rechtes auf Bildung ohne

Diskriminierung abzubauen und damit Chancengleichheit zu realisieren (Schmidt, 2012, S. 5).

Im Paradigma inklusiven Denkens geraten auch tradierte Normalitätsvorstellungen in Bewegung. Abseits von einem naturwissenschaftlich-medizinischen Verständnis von Normalität gestalten sich sozialwissenschaftliche Normalitätsvorstellungen in einem kritischen Spannungsverhältnis zwischen Evidenzen mit normativen Festlegungen und Aufladungen. Unterschiedliche Normalismus-Modelle vermitteln unterschiedliche Auffassungen dessen, was „normal“ ist. Im Protonormalismus werden die Normalitätsgrenzen sehr eng und dadurch die Zone der Anormalität entsprechend groß gefasst (vgl. Köbsell, 2016, S. 403). Dieser Protonormalismus lässt dementsprechend nur zwei Kategorien zu: behindert versus nicht behindert.

Der historisch jüngere flexible Normalismus zieht in statistischem Sinne die Normalitätsgrenzen viel weiter, der Bereich des Anormalen ist dementsprechend viel kleiner. Es können flexibel immer wieder neue Heterogenitätsaspekte in einen ‚Normalbereich‘ einbezogen werden – trotzdem bleibt immer noch eine Grenzziehung zwischen normal und anormal bestehen. Im Zuge aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen (Modernisierung, Globalisierung, inklusive Gesellschaft) kommt es „immer wieder zu Veränderungen dessen, was als ‚normal‘ angesehen wird“ (Franz & Beck, 2016, S. 106) und gerade Menschen in Sozialberufen sind aufgefordert, Normalitätsgrenzen zu hinterfragen. Erst ein neues Normalitätsverständnis, welches die Polarität zwischen Normalität und Anormalität aufhebt und nicht bloß Normalitätsgrenzen verschiebt, kann dem Anspruch der Inklusion in der Pädagogik gerecht werden. Einen Ansatz, welcher im Gegensatz zum flexiblen Normalismus das Normalitätsfeld nicht nur vergrößert, sondern gänzlich auflöst, stellt der Transnormalismus. Hier werden keine Grenzen mehr gezogen, Zonen der Anormalität verschwinden. Alles ist normal. Nach Köbsell (2016, S. 405) wird aus „transnormalistischer Perspektive (...) eine neue, nicht ausgrenzende Normalität hervorgebracht und Inklusion vorstellbar“. Inklusion beginnt in den Köpfen aller Beteiligten, im Besonderen in den Köpfen der Lehrkräfte (vgl. Franz & Beck, 2016, S. 102 ff; Köbsell, 2016, S. 402 ff; Lingenauber, 2008, S. 160 ff).

Schöler (2014, S. 14) beschäftigt sich mit der Frage, was für eine echte Inklusion in der Schule notwendig sei. An Gelingensbedingungen nennt sie drei bedeutsame Voraussetzungen: erstens die „Kooperationsbereitschaft aller beteiligter Erwachsenen, vor allem mit der Familie“ und bringt damit die Zusammenarbeit mit den Eltern ins Spiel sowie mit einer Reihe unterschiedlich qualifizierter Akteure an Schulen (Schulleitung, Regelschullehrkräfte, Sonderschullehrkräfte, Erziehungskräfte, weiteres unterstützendes Personal), zweitens „die Sicherheit aller in Schule Tätigen, dass ihre Bemühungen ‚von Oben‘ gewollt und unterstützt werden“. Dies heißt, dass Schulaufsicht, Schulträger und Gesetzgebung verlässlich hinter dem Vorhaben Inklusion stehen und die Schulen unumstritten mit den notwendigen Ressourcen ausstatten. Drittens nennt sie „die Bereitschaft aller Beteiligten, sich innerlich darauf einzustellen“, also auch die persönlichen Einstellungen der Akteur\*innen zum Thema Inklusion an.

Die besondere Bedeutung der Lehrkräfte stellt auch Textor (2015, S. 221) als erste Bedingung für ein didaktisches Modell inklusiven Unterrichts in den Fokus. Sie fordert als normative Grundlage von Lehrer\*innen inklusive Werte und Grundhaltungen. Für das Gelingen schulischer Inklusion gelten also proinklusive Haltungen, Einstellungen und Vorstellungen als eine zentrale Gelingensbedingung. Damit rücken auch die inklusiven Kompetenzen der Lehrer\*innen in den Fokus des Interesses. Als die drei Kernkompetenzen einer inklusiven Bildung gelten die Einstellungen und Haltungen (Attitudes), das Wissen (Knowledge) sowie Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills) der Lehrkräfte (vgl. Melzer et al., 2015, S. 61).

Vorliegende empirische Studien bescheinigen den Lehrkräften in Bezug auf deren inklusive Einstellungen und Haltungen durchwegs durchschnittliche oder überdurchschnittlich positive Bewertungen (vgl. Gebhardt et al., 2011; Abegglen et al., 2017). Beim Vergleich verschiedener Gruppen von Lehrkräften liegen differente Evidenzen vor. Sonderschullehrpersonen weisen signifikant positivere Einstellungen auf (vgl. Trumpa et al., 2014). Als wirkungsvolle Determinante zeigt sich vor allem die eigene Tätigkeit in ‚Förderklassen‘, ‚Normalklassen‘ oder in ‚integrativen/inklusive Klassen‘. Lehrende in letzteren verfügen über die signifikant proinklusive Einstellungen (vgl. Lelgemann et al., 2012; Leipziger et al., 2012).

Weibliche Lehrpersonen haben positivere proinklusive Einstellungen. Eltern zeigen sich bei vergleichenden Studien positiver gegenüber der schulischen Inklusion eingestellt als die Lehrer\*innen (vgl. Trumpa et al., 2014). Abegglen et al. (2017) berichten von überdurchschnittlich hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit Inklusion. Inklusive Einstellungen korrelieren positiv mit individueller Selbstwirksamkeit (vgl. Urton et al., 2015; Hellmich u. Görel, 2014). Peperkorn et al. (2017) berichten zudem, dass die Selbstwirksamkeit im inklusiven Setting mit den wahrgenommenen Belastungen im Kontext inklusiver Bildung mittelstark korreliert. Weiß et al. (2019) konnten allerdings aufzeigen, dass bei tatsächlich in der inklusiven Unterrichtspraxis stehenden Lehrkräften die Dimensionen von Inklusion mit dem subjektiven Belastungserleben in keinem bedeutsamen Zusammenhang stehen. Aus Sicht der Lehrkräfte erscheint die Integrierbarkeit/Inkludierbarkeit von körperbehinderten Kindern am höchsten, bei mehrfach/geistig behinderten Kindern ist die eingeschätzte Inklusionsrate durch die Lehrkräfte sehr gering (vgl. Lelgemann et al., 2012 und Beer, 2021, S. 330 ff)

Leipziger et al. (2012), aber auch Gebhardt et al. (2011) berichten weiter, dass sich der Kontakt zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen wie auch das Faktum, sich schon in der Grundausbildung mit Inklusion auseinandergesetzt zu haben, positiv auf die Haltungen und Einstellungen auswirkt. Beer (2021, S. 335) konnte zeigen, dass sich eigene Erfahrung und der konkrete Kontakt zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen, im Besonderen im konkreten Unterricht, positiv auf die Einstellungen gegenüber Inklusion auswirken.

Mit der Inkludierbarkeit aus Perspektive von Primarstufenlehrpersonen beschäftigen sich auch Beer und Traxler (2022). Die Befunde bestätigen: Es gibt in Bezug auf proinklusive Aspekte einen Unterschied zwischen Lehrkräften, die eine Integrationsklasse unterrichten, und Lehrkräften, die keine Integrationsklasse unterrichten, wobei Lehrkräfte in Integrationsklassen

proinklusivere Einstellungen haben. Mit zunehmendem Dienstalder und mit erhöhtem Belastungsempfinden werden die proinklusiven Einstellungen beider Gruppen allerdings geringer. Außerdem hat sich bei Volksschul- und Sonderschullehrkräften gezeigt, dass die inklusive Beschulung eines mehrfachbehinderten Kindes signifikant niedriger eingeschätzt wird als in allen übrigen Fällen. Einem körperbehinderten Kind wiederum wird von den Lehrkräften die höchste Inkludierbarkeit zugesprochen. Damit wird klar, es gibt Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung von Inkludierbarkeit von Kindern mit besonderen Bedürfnissen je nach Art der Beeinträchtigung (Beer & Traxler, 2022, S. 8 f).

Über Lehramtsstudierende und Lehrer\*innen der Sekundarstufe oder Personen abseits pädagogischer Berufe liegen bisher noch keine Evidenzen vor.

## 2 Die empirische Studie

Hier setzt die nun aktuell vorliegende Untersuchung an und versucht aufzuklären, wie es um die Zuversicht und Bereitschaft zur Inklusion in der Sekundarstufe unter Berücksichtigung von Behinderungsformen der Schüler\*innen in der Praxis bestellt ist. Die zentrale Forschungsfrage lautet: Gibt es aus der Sicht der Sekundarstufenlehrkräfte bzw. -studierenden Unterschiede nach der Art der Beeinträchtigung der Kinder mit SPF (Heterogenitätsdimension) in Bezug auf die prognostizierte Inkludierbarkeit?

### 2.1 Forschungsinteresse, Hypothesen

Ausgehend von der zentralen Forschungsfrage wurde eine umfassende Grundhypothese abgeleitet:

H1: Es gibt aus der Sicht der Sekundarstufenlehrkräfte bzw. -studierenden Unterschiede nach der Art der Beeinträchtigung der Kinder mit SPF (Heterogenitätsdimension) in Bezug auf deren prognostizierte Inkludierbarkeit.

Darüber hinaus werden folgende weitere Hypothesen einer Klärung zugeführt:

H2: Es gibt einen Unterschied zwischen Sekundarstufenlehrenden, -studierenden und Personen abseits pädagogischer Berufe in Bezug auf Vorbehalte gegenüber Inklusion, der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie auf die prognostizierte Inkludierbarkeit von Kindern mit SPF im inklusiven Setting nach der Art der Beeinträchtigung.

H3: Es gibt geschlechtsspezifische Disparitäten in Bezug auf Vorbehalte gegenüber Inklusion, der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie auf die prognostizierte Inkludierbarkeit von Kindern mit SPF inklusiven Settings nach der Art der Beeinträchtigung.

H4: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Vorbehalten gegenüber Inklusion, der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen, den geäußerten Sorgen im inklusiven Setting und den Inkludierbarkeitsvorstellungen unter den genannten Akteursgruppen. Das Vorgehen des in Durchführung befindlichen Forschungsprojektes ist somit hypothesenprüfend, Ziel ist abgeleitete Prüfhypothesen zu falsifizieren.

## 2.2 Untersuchungsdesign – Untersuchungsinstrument

Das Forschungsprojekt wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Masterstudium/Sekundarstufe aus dem Fachbereich Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen gemeinsam mit den Studierenden durchgeführt. Die Untersuchung war als Querschnittuntersuchung an Sekundarstufenlehrkräften/-studierenden und Personen mit nichtpädagogischen Berufen angelegt. Ziel war es, aus dieser Proband\*innen-Gruppe Informationen über Aspekte derer inklusiven Einstellungen (Vorbehalten, Kontaktbereitschaft, Sorgen) zu erhalten, im Besonderen aber deren Prognose über die ‚Inkludierbarkeit‘ von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Bezug auf mögliche Unterschiede nach der Art der Beeinträchtigung offenzulegen.

Das gegenständliche Forschungsprojekt versteht sich als ergänzende Untersuchung der Studie von Beer und Traxler (2022) bei Volksschul- und Sonderschullehrkräften. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und anonym. Die Vorlagen der Fragebögen erfolgte durch die Studierenden. Der zur Auswertung stehende Datensatz setzt sich aus 29 Befragungsklumpen in Österreich zusammen. Die solcherart gezogene Klumpenstichprobe ist als Gelegenheitsstichprobe einzuordnen.

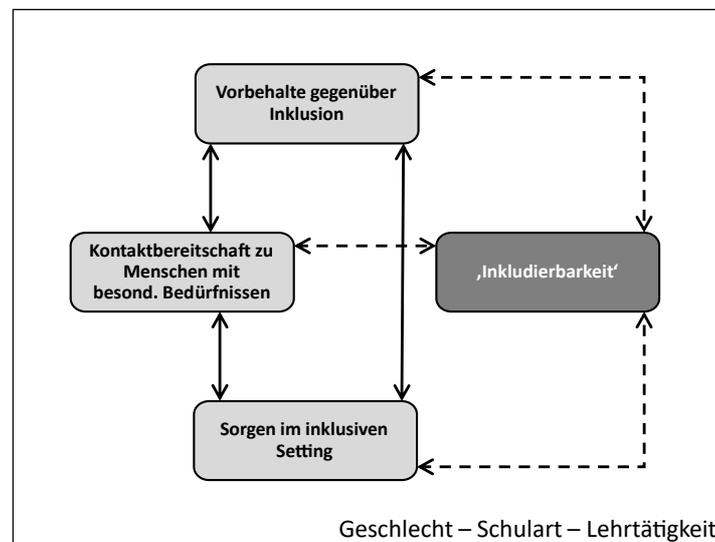


Abbildung 1: Theoretische Modellierung der untersuchten Variablen

Für die Konstruktion des Erhebungsinstruments wurde auf bewährte Skalenentwicklungen (vgl. Beer, 2021) zurückgegriffen. Der erste Teil des Fragebogens erfasst (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion mit neun Items. Die (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen wurde mit sieben Items abgebildet. Die folgenden acht Items fassen (3) Sorgen im inklusiven Setting zusammen und waren nur von Lehrpersonen bzw. Lehramtsstudierenden zu beantworten.

Im folgenden Abschnitt des Erhebungsbogens werden acht Fallvignetten (vgl. Beer & Traxler, 2022), welche jeweils Kinder in unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen/mit unter-

schiedlichen besonderen Bedürfnissen in wenigen Zeilen beschreiben, vorgelegt. Die Fallvignetten (A bis H) wurden den Proband\*innen in folgenden Formulierungen vorgelegt:

A ist ein Kind, dem das Lesen und Rechnen schwerfällt. Es braucht für die Bearbeitung einzelner Aufgaben viel Zeit und benötigt zusätzliche Erklärungen der Lehrkraft und anschauliche Hilfsmittel. Seine Schulleistungen liegen deutlich unter dem Durchschnitt seiner Altersgruppe.

B ist ein Kind, das motorisch stark eingeschränkt ist. Es sitzt im Rollstuhl und verfügt über keine Lautsprache. Über die kognitiven Fähigkeiten sind keine Aussagen möglich.

C ist ein Kind, das Zusammenhänge sehr schnell erfassen kann und das sich ausdauernd mit schwierigen mathematischen Aufgaben beschäftigt. Es fühlt sich sehr schnell unterfordert und reagiert dann äußerst ungeduldig und aggressiv gegenüber Mitschüler\*innen und Lehrkräften. Manchmal erledigt es seine Aufgaben nur sehr widerwillig und ohne Sorgfalt.

D ist ein Kind, dessen Sehvermögen nicht ausreicht, um die normale Schrift (Schwarzschrift) zu lesen, daher lernt es die Punktschrift. Es ist auf sprachliche Beschreibungen und Tasten angewiesen, um zu verstehen. D hat Orientierungsprobleme auch auf ihm bekannten Wegen. In Alltagssituationen ist es wenig selbstständig.

E ist ein Kind, dessen Erstsprache Russisch ist. Es verfügt über geringe Deutschkenntnisse.

F ist ein Kind, das durch aggressives und hyperaktives Verhalten auffällt.

G ist ein Kind, das im Rollstuhl sitzt und durchschnittliche schulische Leistungen zeigt.

H ist ein Kind mit Down-Syndrom, dessen Lernverlauf im Schriftspracherwerb als stark verzögert beschrieben wird.

Die solcherart beschriebenen Fälle waren jeweils durch die Aussagen: ‚Ich kann mir vorstellen, dass das Kind in einer inklusiven Klasse unterrichtet wird‘ einer individuellen Bewertung auf einer sechsteiligen Ratingskala (Nein, auf keinen Fall ... bis zu ... ja, auf alle Fälle) durch die Proband\*innen zu bewerten.

Den Abschluss des Fragebogens bilden Fragen zum Geschlecht, zur Lehr- und Unterrichtstätigkeit und dem allfällig besuchten Studienzweig der Studienteilnehmenden.

## 2.3 Stichprobe und Dimensionsreduktion

An der Befragung im November 2022 haben insgesamt 340 erwachsene Personen teilgenommen. Unter ihnen waren 214 Frauen (62,9 %), 125 Männer (36,8 %) und eine Person, welche sich keiner der beiden genannten Auswahlmöglichkeiten zuordnete (0,3 %). 191 Befragte bezeichnen sich als Lehrkraft (56,2 %), aber nur 187 Personen geben an, aktuelle Unterrichtstätigkeiten auszuführen (55,0 %). Von den 340 Personen studieren derzeit 139 (40,9 %) ein Sekundarstufenlehramt, weitere neun Lehramtsstudierende der Primarstufe (2,6 %) ergänzen den Datensatz (fünf fehlende Angaben).

Die Dimensionsreduktion über die drei eingangs erläuterten Skalen (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion, (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen und (3) Sorgen im inklusiven Setting folgte den bereits vorliegenden theoretischen Konstrukten. Die drei errechneten Cronbachs-Alpha-Werte ( $\alpha_1 = 0,851$ ;  $\alpha_2 = 0,688$ ;  $\alpha_3 = 0,808$ ) bestätigen die brauchbare Modellgüte (vgl. Rost, 2013, S. 157). Es wurde kein Item eliminiert. Die mittleren Inter-

Item-Korrelationen ( $0,233 \leq MIC \leq 0,425$ ) liegen näherungsweise ebenfalls innerhalb der wünschenswerten Grenzen von 0,2 und 0,4. Im Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zeigten sich alle Skalen nicht normalverteilt ( $p_1 = 0,001$ ;  $p_2 = 0,009$ ,  $p_3 = 0,031$ ). Für inferenzstatistische Auswertungen wurde auf nonparametrische Verfahren zurückgegriffen (Mann-Whitney-U-Test; Spearman-Korrelation). Hohe Skalenwerte auf einer Ratingskala von 1–6 bringen eine hohe Merkmalsausprägung zum Ausdruck.

## 2.4 Inkludierbarkeit aus Sicht von Sekundarstufenlehrkräften und -studierenden

Ein erster Aspekt der Studie befasst sich aus Sicht der Sekundarstufenlehrkräfte bzw. -studierenden mit der Frage, ob es in Bezug auf die prognostizierte Inkludierbarkeit Unterschiede nach der Art der Beeinträchtigung der Kinder mit SPF gibt.

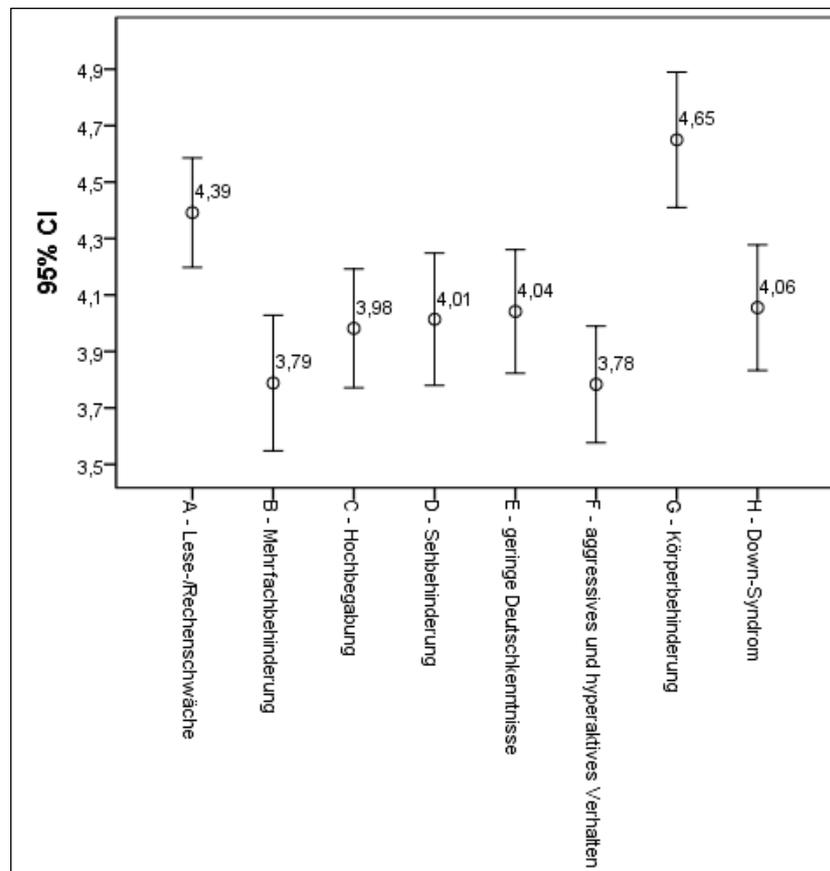


Abbildung 2: Prognostizierte Inkludierbarkeit der Fälle (A–H) (arithmetische Mittel und Konfidenzintervall) Anmerkung: zur besseren Unterscheidbarkeit aller Überlappungsbereiche wurde die y-Achse verkürzt im Intervall [3,5–5] dargestellt.

Die prognostizierte Inkludierbarkeit wurde auf Grundlage der Aussage ‚Ich kann mir vorstellen, dass das Kind X in einer inklusiven Klasse unterrichtet wird‘ erhoben, die errechneten arithmetischen Mittel wurden mit ihren Konfidenzintervallen (95 %) in einem Schaubild dar-

gestellt. Überall dort, wo sich die Fehlerbalken der Konfidenzintervalle nicht überschneiden, kann von signifikanten Mittelwertsdifferenzen zwischen den Fällen ausgegangen werden.

Alle mittleren Einschätzungen liegen über dem Skalenmittel von 3,5 und zeugen von überdurchschnittlich positiven Prognosevorstellungen. Das körperbehinderte Kind (G) wird von den befragten Sekundarstufenlehrkräften und -studierenden mit den höchsten Scores (MW = 4,65) bedacht – mit Ausnahme des Falles eines Kindes mit Lese-/Rechenschwäche (A) sind hier alle Mittelwertsdifferenzen zu den übrigen Fällen signifikant. Das Kind mit Lese-/Rechenschwäche (A) folgt an zweiter Stelle (MW = 4,39) und unterscheidet sich nur von den beiden letztgereihten Fällen (B und F) signifikant. Wenig Differenzen lassen sich zwischen den Fällen H (Kind mit Down-Syndrom; MW = 4,06), E (mangelten Sprachkenntnissen; MW = 4,04), D (sehbehindertes Kind; MW = 4,01) und C (Hochbegabung; MW = 3,98) ausmachen. Die geringste Inkludierbarkeit wird dem mehrfachbehinderten Kind (B; MW = 3,79) und dem Kind mit aggressiven und hyperaktiven Verhalten (G, MW = 3,78) zugeschrieben.

Somit kann die eingangs genannte Hypothese durch die vorliegenden Evidenzen gestützt werden: Das körperbehinderte Kind (Fall G) wird von den befragten Sekundarstufenlehrkräften und -studierenden gegenüber allen anderen vorgelegten Fällen – mit Ausnahme des Falles eines Kindes mit Lese-/Rechenschwäche (A) – als signifikant inkludierbarer eingestuft.

## 2.5 Disparitäten: Pädagog\*innen vs. Nicht-Pädagog\*innen

Ein weiterer Aspekt der Studie widmet sich den Unterschieden zwischen Sekundarstufenlehrenden, -studierenden und Personen abseits pädagogischer Berufe in Bezug auf Vorbehalte gegenüber Inklusion, der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie auf die prognostizierte Inkludierbarkeit von Kindern mit SPF im inklusiven Setting nach der Art der Beeinträchtigung.

Zum Vergleich der genannten Personengruppen wurden deren Einschätzungen gruppenweise in eine Rangreihe gebracht. Dem Kind mit einer Körperbehinderung (G) wird von allen Proband\*innen-Gruppen die höchste Inkludierbarkeit zugesprochen, ebenso einheitlich wird dem mehrfachbehinderten Kind (B) der letzte Rangplatz zugewiesen. Eine Lese-/Rechenschwäche gilt unter allen Proband\*innen als eine gut inkludierbare Heterogenitätsdimension (Rangplätze 3, 2 und 2). In Bezug auf Fall D (Sehbehinderung) und Fall F (aggressives und hyperaktives Verhalten) zeigen die Pädagog\*innen ähnliche Einschätzungen.

Signifikante Differenzen konnten nur zwischen Personen mit keiner pädagogischen Tätigkeit und Studierende Sekundarstufe/ ohne Unterrichtstätigkeit in Bezug auf die Einstufung des mehrfachbehinderten Kindes (B) gefunden werden ( $p = 0,022$ ). Hier liegt die Prognose von Personen mit keiner pädagogischen Tätigkeit mit MW = 3,36 niedriger, sogar unter dem Skalenmittel.

Blickt man auf die beiden erhobenen Aspekte inklusiver Einstellungen (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion und (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen, so lassen sich nur zwischen den tatsächlich Unterrichtenden und den Personen ohne pädagogische Tätigkeit signifikante Unterschiede für die Grundgesamtheit behaupten. Die Nicht-Pädagog\*innen haben niedrigere Vorbehalte gegenüber Inklusion (MW = 2,62) als die unterrichten-

den Pädagog\*innen (MW = 3,06), sie zeigen aber dennoch eine niedrigere Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen (MW = 3,79 bzw. MW = 4,13).

Rangplatz	Personen mit keiner pädagogischen Tätigkeit	Studierende Sekundarstufe/ ohne Unterrichtstätigkeit	Personen mit Unterrichtstätigkeit/ Sekundarstufe
1	G – Körperbehinderung 5.08	G – Körperbehinderung 4.63	G – Körperbehinderung 4.70
2	E – geringe Deutschkenntnisse 4.34	A – Lese-/Rechen-schwäche 4.51	A – Lese-/Rechen-schwäche 4.21
3	A – Lese-/Rechen-schwäche 4.28	E – geringe Deutschkenntnisse 4.14	H – Down-Syndrom 4.10
4	C – Hochbegabung 4.14	D – Sehbehinderung 4.07	D – Sehbehinderung 3.95
5	F – aggressives und hyperaktives Verhalten 4.04	C – Hochbegabung 4.05	E – geringe Deutschkenntnisse 3.90
6	H – Down-Syndrom 3.94	H – Down-Syndrom 4.03	C – Hochbegabung 3.86
7	D – Sehbehinderung 3.81	F – aggressives und hyperaktives Verhalten 3.88	F – aggressives und hyperaktives Verhalten 3.64
8	B – Mehrfach-behinderung 3.36	B – Mehrfach-behinderung 3.88	B – Mehrfach-behinderung 3.66

Tabelle 1: Rangreihen der prognostizierten Inkludierbarkeit der Fälle (A-H) (arithmetische Mittel).

In der bereits genannten Studie von Beer (2021, S. 269) zeigten im Gegensatz dazu Primar- und Sekundarstufenstudierende signifikant geringere Vorbehalte (MW = 2,69) gegenüber Personen ohne pädagogischen Hintergrund (MW = 3,47). Dafür war die Kontaktbereitschaft der Studierenden größer.

Somit ist die eingangs aufgestellte Hypothese durch die vorliegenden Daten nur stark eingeschränkt weiter zu behaupten: In Bezug auf die prognostizierte Inkludierbarkeit konnten nur in Bezug auf die Einstufung des mehrfachbehinderten Kindes (B) und nur zwischen Personen mit keiner pädagogischen Tätigkeit und Studierende Sekundarstufe/ohne Unterrichtstätigkeit gefunden werden. In Bezug auf (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion und (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen lassen sich nur zwischen den tatsächlich Unterrichtenden und den Personen ohne pädagogische Tätigkeit signifikante Unterschiede finden.

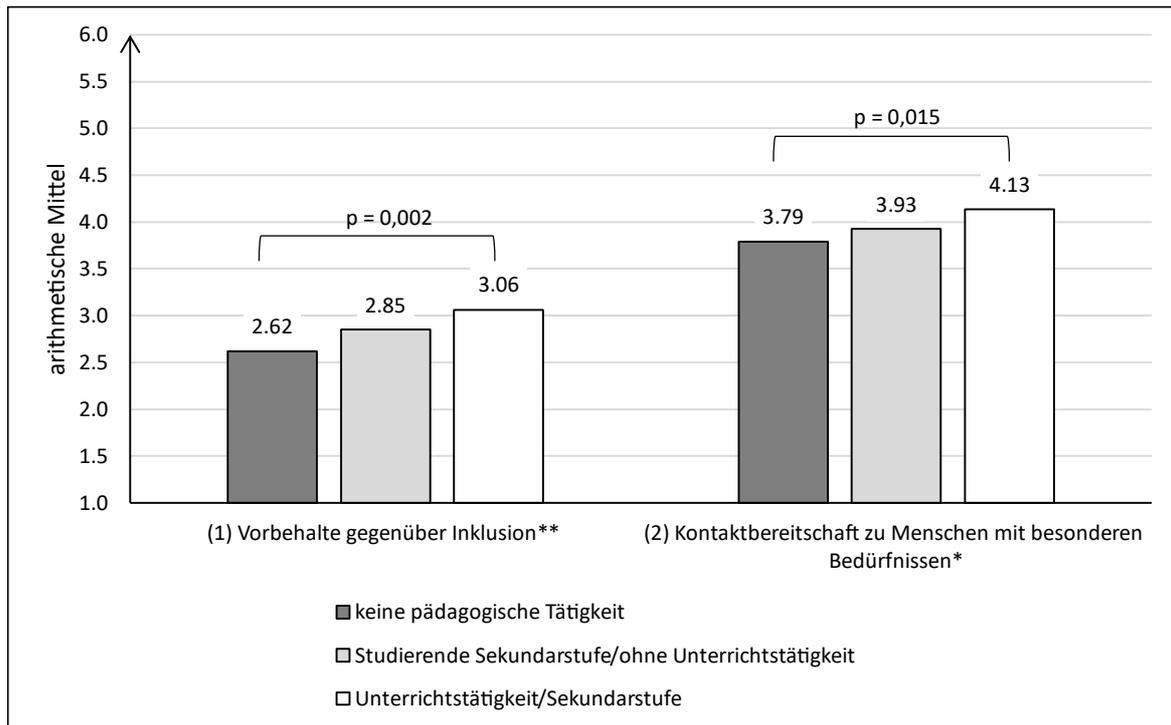


Abbildung 3: (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion und (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen nach Akteursgruppen (arithmetische Mittel, p)

## 2.6 Unterschiede nach dem Geschlecht

Da nur eine Person an der Befragung teilgenommen hat, welche sich nicht als „weiblich“ oder „männlich“ zuordnete, wurden ausschließlich weibliche und männliche Proband\*innen verglichen. Männer haben signifikant höhere Vorbehalte (MW = 3,00) als Frauen (MW = 2,71;  $p = 0,008$ ). Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen einer Befragung von 1409 Personen mit und ohne pädagogischen Hintergrund von Beer (2021, S. 269 ff). Um allfällige grundlegende Effekte in Bezug auf die Anerkennung der Inkludierbarkeit aufzuzeigen, wurden weiters aus allen Fällen (A–H) ein Index errechnet und zum Vergleich herangezogen. Hierbei zeigte sich lediglich eine Tendenz ( $p = 0,079$ ) in Hinblick auf Frauen – diese zeigen in der Stichprobe höhere Bereitschaft die vorgelegten Fälle als inkludierbar einzustufen.

## 2.7 Korrelationsanalysen

Abschließend will der Frage nachgegangen werden, ob es Zusammenhänge zwischen Vorbehalten gegenüber Inklusion, der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen und den geäußerten Sorgen im inklusiven Setting unter den genannten Akteursgruppen gibt. Zur besseren Übersichtlichkeit wurde auf die Darstellung der einzelnen Fälle (A–H) verzichtet und wieder auf den aggregierten Inkludier-Index – also der grundsätzlichen Bereitschaft, Kinder mit besonderen Bedürfnissen die Inkludierbarkeit zuzuerkennen – zurückgegriffen.

Inkludier-Index	(1) Vorbehalte gegenüber Inklusion	(2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit bes. Bedürfnissen	(3) Sorgen im inklusiven Setting
	<b>-,616**</b>	<b>,220**</b>	<b>-,192**</b>
Inkludier-Index	.000	.000	.003
	340	340	242
(1) Vorbehalte gegenüber Inklusion		<b>-,292**</b>	<b>,345**</b>
		.000	.000
		340	242
(2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit bes. Bedürfnissen			<b>-,574**</b>
			.000
			242
(3) Sorgen im inklusiven Setting			

Tabelle 2: Korrelationstabelle (r, p, N)

In der Korrelationsanalyse zeigen sich die Vorbehalte als bedeutsame Determinante der grundsätzlichen Tendenz, Kinder mit besonderen Bedürfnissen die Inkludierbarkeit zuzuerkennen. So korrelieren die (1) Vorbehalte gegenüber Inklusion verkehrt proportional mit dem Inkludier-Index ( $r = -,616$ ;  $p < 0,001$ ).

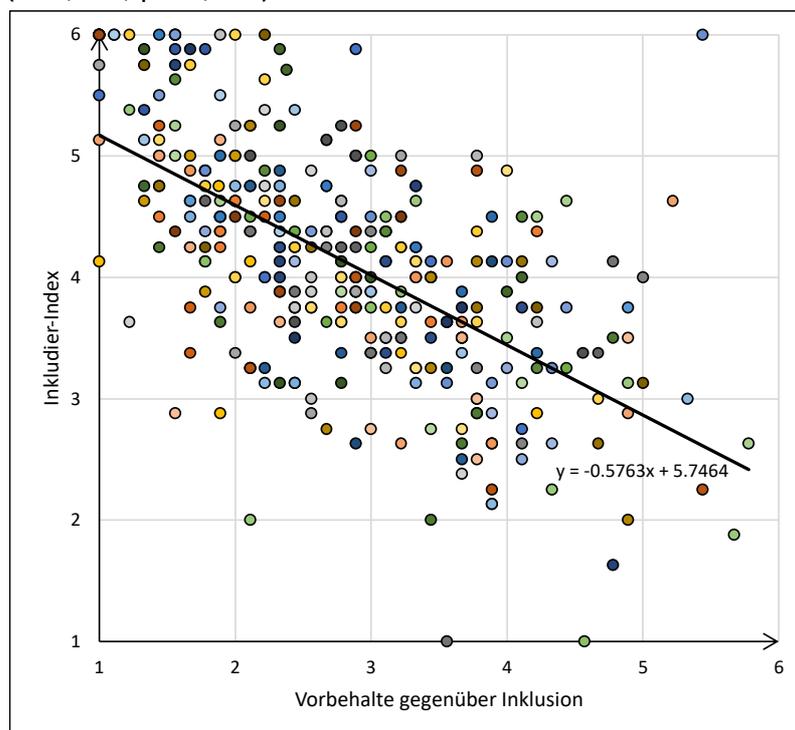


Abbildung 4: Vorbehalte gegenüber Inklusion und Inkludier-Index (Streudiagramm, Regressionsgerade)

Damit klären die Vorbehalte gegenüber Inklusion 37,95 % der Varianz des Inkludier-Index auf. Die Vorbehalte operationalisieren sich also in konkreten pädagogischen Situationen.

Die (2) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen ist bei Pädagog\*innen (N = 242) ein bedeutsamer Prädiktor für deren (3) Sorgen im inklusiven Setting ( $r = -,574$ ;  $p = < 0,001$ ). Der Zusammenhang ist verkehrt proportional.

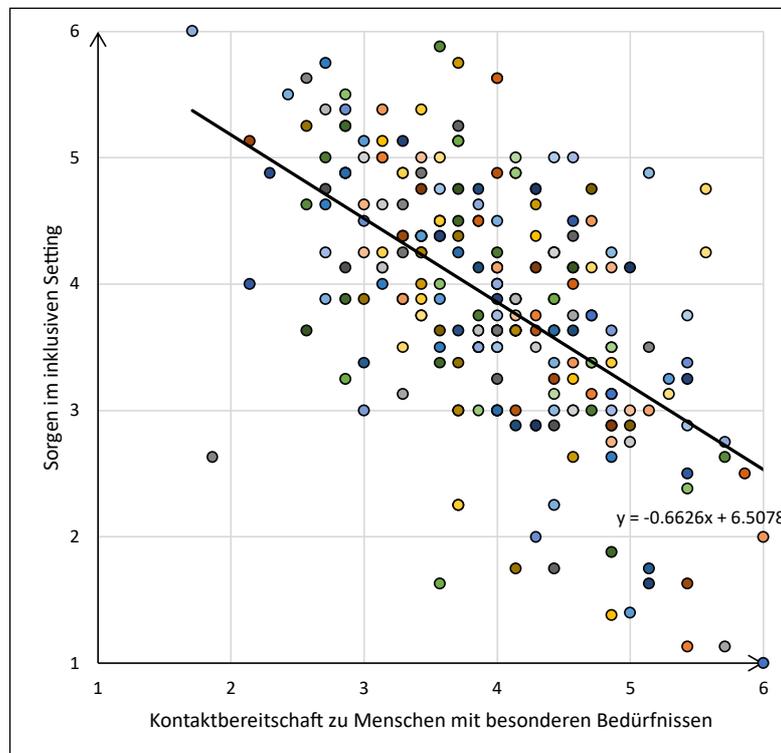


Abbildung 5: Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Sorgen im inklusiven Setting (Streudiagramm, Regressionsgerade).

Hohe Kontaktbereitschaft geht mit geringen Sorgen im inklusiven Setting einher. Die Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen erklärt 33,06 % der (3) Sorgen im inklusiven Setting.

Der Inklusier-Index korreliert schwach positiv mit der Kontaktbereitschaft ( $r = ,220$ ;  $p < 0,001$ ) und schwach negativ mit den Sorgen ( $r = -,192$ ;  $p = 0,003$ ). Vorbehalte und Kontaktbereitschaft stehen in einem mittleren indirekt proportionalen Zusammenhang ( $r = -,292$ ;  $p < ,001$ ).

### 3 Ausblick und Diskussion

Inklusion beginnt im Kopf. Für eine vollkommene Inklusion im Sinne eines nicht ausgrenzenden Transnormalismus sind proinklusive Attitudes von allen Akteur\*innen im Bildungskontext von grundlegender Bedeutung. Nicht nur Lehrer\*innen sondern auch Studierende und Personen in nicht pädagogischen Berufen tragen zum Gelingen einer inklusiven Schule und einer damit verbundenen inklusiven Gesellschaft bei.

Der in der Studie erhobene Inklusier-Index zeigt eindeutig, dass nicht jedem Kind mit besonderen Bedürfnissen auch die gleiche Inklusierbarkeit zugeschrieben wird. Die vorliegenden Ergebnisse decken sich mit den bereits eingangs erwähnten Studien: Das körperbehinderte

Kind wird sowohl von den befragten Sekundarstufenlehrkräften und -studierenden als auch den Personen in nicht pädagogischen Berufen als am einfachsten inkludierbar eingestuft. Die geringsten Chancen auf Inklusion sehen alle Befragten bei einem Kind mit Mehrfachbehinderung. Hier lässt sich nun ergänzen, dass die eingeschätzte Inkludierbarkeit von Kindern mit SPF zwischen Lehramtsstudierenden, Personen mit Unterrichtserfahrung und Personen in nicht-pädagogischen Berufen divergieren. Beispielsweise haben Personen im pädagogischen Kontext bei einem Kind, welches hyperaktives und aggressives Verhalten an den Tag legt, größere Vorbehalte als Personen abseits von pädagogischen Berufen, stufen aber wiederum ein Kind mit Sehbehinderung positiver ein.

Interessant ist, dass der Aspekt der Hochbegabung bei Lernenden nur eingeschränkt im inklusiven Setting als beschulbar angesehen wird. Die Ursache hierfür könnte bei einem engen Inklusionsverständnis liegen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7), in welchem der Inklusionsbegriff sehr stark mit Sonder- und Heilpädagogik konnotiert ist. Inklusive Schule möchte aber allen Kindern, egal ob sie der gängigen gesellschaftlichen Norm entsprechen oder nicht, die gleichen Lernchancen bieten. Es bedarf also auch noch einer verstärkten Vermittlung eines breit gefassten Inklusionsverständnisses, welches die Individualität eines jeden Kindes in den Vordergrund rückt und die Kinder nicht wieder nur auf ihre besonderen Bedürfnisse reduziert. In Bezug auf die Konzepte Vorbehalte gegenüber Inklusion, Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Sorgen im inklusiven Setting kann abschließend noch hervorgehoben werden, dass Nicht-Pädagog\*innen eine niedrigere Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen aufweisen, aber auch weniger Vorbehalte gegenüber Inklusion als die anderen befragten Gruppen haben. Eine gewisse Distanz zu den Problemen und Sorgen, welche in inklusiven Settings auftreten können, scheint sich also positiv auf die Vorbehalte diesen gegenüber auszuwirken. Dies ist aber kein fruchtbarer Lösungsansatz, denn gerade die Kontaktbereitschaft zeichnet sich als wichtige Determinante im erfüllenden Umgang mit Inklusion aus. So geht hohe Kontaktbereitschaft beispielsweise mit geringen Sorgen im inklusiven Setting einher.

Damit verleiht auch die vorliegende Studie der Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen (vgl. Beer, 2021; S. 308f) eine ‚Scharnierstellung‘ auf dem Weg zu proinkluseren Haltungen. Ein reger Austausch auf allen Ebenen, welcher Sorgen und Vorbehalte thematisiert und bearbeitet, könnte im besten Fall zu intensiveren Berührungspunkten zwischen heterogenen Gruppen führen. Ansatzpunkte für eine positive Veränderung könnte man also beispielsweise in der Aus- und Fortbildung von Lehrer\*innen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten schaffen. Zielgruppenspezifische Veranstaltungsformate, welche Berührungspunkte zu Kindern mit individuellen Bedürfnissen schaffen, könnten Vorbehalte reduzieren und proinklusive Attitudes stützen und damit die gegenwärtigen Schulen ein Stück näher an eine zukünftige inklusive Schule bringen.

## Literatur

- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). *Inklusion: Profile für die Schulentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster – New York: Waxmann, S. 189–202.
- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion. Eine Kritik* (3. Aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beer, R. (2021). *Inklusive Kompetenz*. Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zur schulischen Inklusion – Eine empirisch-quantitative Untersuchung, Wien: LIT-Verlag.
- Beer, R. & Traxler, A. (2022). Zur prognostizierten ‚Inkludierbarkeit‘ von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Eine empirisch-quantitative Studie mit Lehrkräften in der Primarstufe. *Ztschr. Erziehung und Unterricht*, S. 412–423.
- BMBWF (2015). *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Beilage zum Schreiben des BMBF 36.153/0088/I/5/2015.
- Franz, D. & Beck, I. (2016). Normalisierung. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 102–107.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Ztschr. Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 275–290.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrer zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Ztschr. für Bildungsforschung*, 4, S. 227–240.
- Köbsell, S. (2016). Normalität. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 402–406.
- Leipziger, E., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2012). Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Vorherrschende Meinung und Verwirklichung bei Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 10, S. 433–439.
- Lelgemann, R., Lübbecke, J., Singer, P. & Walter-Klos, C. (2012). *Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Köln – Würzburg.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Ztschr. Erziehungswissenschaft*. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfW), Heft 51, 26. Jahrgang, S. 7–16.
- Lingenauber, S. (2008). Normalität. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): *Handlexikon der Integrationspädagogik*. Band 1: Kindertageseinrichtungen. Bochum – Freiburg: Projekt Verlag, S. 160–168.
- Peperkorn, M., Horstmann, D., Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2017). Belastungserleben von Lehrkräften durch schulische Inklusion. *Ztschr. Public Health Forum*, 25. Jg., 4, S. 294–297.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, F. (2012). Vorwort. In: *Deutsches Rotes Kreuz: „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“*, Handreichung, Berlin.

- Svecnik, E. (2017). Einleitung. In: Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (Hrsg.). *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol*. Graz, S. 5–9.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöler, J. (2014). Was ist notwendig für echte Inklusion in der Schule? *Ztschr. Pädagogik Leben*, 2, S. 14–15.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Ztschr. für Bildungsforschung*, 4, S. 241–256.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll* – Neue deutsche Übersetzung.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung* und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca, Spanien.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Ztschr. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62. Jahrgang, Heft 2, S. 147–157.
- Weiß, S., Küchler, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U. & Kiel, E. (2019). „Die Belastungsgrenze ist überschritten?!“ Führt die Arbeit in inklusiven Schulen tatsächlich zu Belastung? Eine Studie mit bayerischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Inklusion*, 3.
- Wocken, H. (2010). Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll.

---

<sup>1</sup> Im vorliegende Forschungsprojekt wurde in Ableitung des Begriffs ‚Integrierbarkeit‘ vor dem Hintergrund des Paradigmas der Integration der Begriff ‚Inkludierbarkeit‘ in seiner para-do-xen Bedeutung im Paradigma der Inklusion bewusst verwendet (vgl. Wocken, 2010, S. 1 ff). Das Recht auf Inklusion versteht sich als ein unteilbares Menschenrecht, welches von nie-man-den und auch von keiner Kommission bewertet oder zuerkannt werden kann. Da aber die Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften als Gelingensbedingungen von Inklusion gelten, waren die prognostizierten Einschätzungen von Lehrpersonen unterschiedlicher Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in verschiedenen Heterogenitätsdimensionen von zentralem Interesse.