

Überzeugungen von Pädagoginnen und Pädagogen als Gelingensbedingung inklusiver Bildungsprozesse

Eine empirisch-quantitative Studie zu inklusiven Einstellungen und Haltungen von Lehramtsstudierenden in der neuen inklusiven Lehrerbildung an österreichischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten

Rudolf Beer¹

Zusammenfassung

Inklusion verfolgt das Ziel, Zugangsbarrieren abzubauen, Etikettierung, Diskriminierung und sozialer Benachteiligung entgegenzuwirken sowie die soziale Teilhabe und Teilgabe aller Menschen zu realisieren. Es gilt, Vielfalt wertzuschätzen und Barrieren abzubauen und das Recht und die Möglichkeit auf Bildung umzusetzen. Die Einstellungen, inklusiven Werte und Grundhaltungen von Lehrpersonen zählen zu den zentralen Gelingensbedingungen inklusiver Bildungsprozesse. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule braucht es Lehrerinnen und Lehrer mit proinklusiven Haltungen und inklusiven Kompetenzen, denen es gelingt, inklusive Konzepte umzusetzen, weiterzuentwickeln und eine inklusive Kultur in den Schulen aufzubauen. Daher widmen sich im letzten Jahrzehnt eine Reihe von Studien den proinklusiven Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. Die letzte Umstellung auf eine inklusive Lehrerbildung brachte neben neuen Ausbildungsstrukturen und Curricula auch die Schließung der eigenständigen Lehramtsausbildung von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern. Noch ist aber unklar, ob die neue inklusive Lehrerbildung den geforderten Ansprüchen im Sinne einer inklusiven Schule gerecht werden kann. Die vorliegende, aktuelle Studie will die Frage klären, inwiefern Lehramtsstudierende über die notwendigen Haltungen und Kompetenzen verfügen, eine inklusive Schulentwicklung in den Schulen zu unterstützen.

Schlüsselwörter:

Inklusion
 Einstellungen, Haltungen
 Hochschuldidaktik

Keywords:

Inclusion
 Attitudes
 University didactics

1 Zum Inklusionsbegriff

Der diffuse Charakter des Inklusionsbegriffs lässt sich an der Vielfalt von Begründungssträngen, Bedeutungsansätzen, Verständnissen, Ansprüchen und begrifflichen Überlappungen ablesen. Selbst bei den korrespondierenden Zielen ergeben sich bald Differenzlinien und manche Autorinnen oder Autoren sprechen von einer politisch-ideologischen Überfrachtung oder von einem *bildungspolitischen Trojaner* (vgl. Giesecke, 2017, S. 61). So ist der Inklusionsbegriff neben einem Reformbegriff zu einem Kulturbegriff, dort oder da auch zu einem Kampfbegriff, geworden (vgl. Schöning, 2020, S. 5).

1.1 Inklusion versus Integration

Hinz (2002, S. 11) grenzt den Inklusionsbegriff vom Integrationsbegriff sehr klar durch grundlegende Merkmale dieser beiden unterschiedlichen Denkschemata ab. Die 15 in seiner *Gegenüberstellung von integrativer und*

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.

E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

inklusive Praxis aufgelisteten Abgrenzungsmerkmale für die pädagogische Arbeit in der Schule lassen sich auf drei Merkmalsbündel zusammenfassen. Eine erste zentrale Differenzlinie bildet ein *Denken in einer Zwei-Gruppen-Theorie* – diese wird sichtbar bei der Ressourcenzuteilung, bei allfälligen Etikettierungen, bei der Entwicklung von speziellen Förderplänen oder Curricula für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, aber auch bei der Unterstützungsleistung von Sonderlehrkräften. Ein zweites Bündel betrifft *administrativ-organisatorische Differenzierungsmerkmale* – hier werden der integrative *Eingliederungsgedanke*, ein damit verbundenes differenziertes System je nach Schädigung oder Behinderungsart und die bloße Fokussierung auf die eigene Institution genannt. *Theoriebegründete Abgrenzungsmerkmale* lassen sich als drittes Bündel herausarbeiten – dies betrifft zum Beispiel die Theorie einer heterogenen Gruppe als umfassendes System für alle im Spannungsfeld mit einer Zwei-Gruppen-Theorie, aber natürlich auch das unterschiedlich bewertete Verhältnis zwischen der Sonderpädagogik und der allgemeinen Schulpädagogik, die Frage der Vormachtstellung dieser oder jener sowie die unterschiedlich gesehene Bedeutung und Funktion von Expertinnen und Experten.

Für Textor (2015, S. 120) bedeutet „Inklusion (...), dass alle Kinder gemeinsam beschult werden, wobei ihre unterschiedlichen Bedürfnisse individuell wahrgenommen und berücksichtigt werden“. Inklusion gilt als ein existentielles Grundrecht auf Partizipation und Teilhabe und ist nicht an Vorbedingungen geknüpft. Damit entfallen auch allfällige Fragen nach der Integrier- bzw. Inkludierbarkeit aller Kinder.

Als Eckpunkte einer aktuellen inklusiven Begriffsdefinition gelten eine (1) bedingungslose Wertschätzung der Vielfalt der Menschen, (2) ein Verständnis von Vielfalt, welche über die Perspektive der Behinderung hinausgeht und sich in allen Heterogenitätsdimensionen ausdrückt, die Auffassung, (3) Inklusion als bedingungsloses Menschenrecht zu verstehen und letztlich (4) Inklusion auf das gesamte gesellschaftliche Zusammenleben zu beziehen (vgl. Greiten et al., 2017, S. 16f).

1.2 Inklusionsverständnis

Der historische Inklusionsgedanke wurde von den Vereinten Nationen (2006) in der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) aufgegriffen. Ihre Ratifizierung in Deutschland, der Schweiz und in Österreich setzte damit konkrete bildungspolitische Impulse, um Inklusion in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. Ein Verständnis von Inklusion kann, mit Verweis auf Lindmeier und Lütje-Klose (2015), drei kategorialen Zugängen folgen: Unterschieden wird ein *enges, auf behinderten Menschen fokussiertes Begriffsverständnis*, welches an der Forschungstradition und der klassischen Ausrichtung der Sonder- und Heilpädagogik orientiert ist. Dieser Ansatz fokussiert sich vorrangig auf Menschen mit Behinderungen (people with disabilities). Ein *weites Begriffsverständnis*, welches alle Heterogenitätskategorien gleichberechtigt umschließt, nimmt alle Kinder und Jugendlichen, welche „von Marginalisierung und Ausschluss bedroht sind“ (Lütje-Klose et al., 2017, S. 10) in den Blick. Ein *offenes Begriffsverständnis* verbindet die beiden erstgenannten Sichtweisen, beachtet somit in der Tradition der Sonderpädagogik Menschen mit Behinderungen ebenso wie in der Tradition der Integrationspädagogik vulnerable Personengruppen und Minderheiten und will deren Situation im Besonderen hervorheben. Die besondere pädagogische Aufmerksamkeit richtet sich also neben den Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch auf andere Personengruppen mit erhöhter Vulnerabilität (vgl. Lindmeier u. Lütje-Klose, 2015, S. 7ff; Schönig u. Fuchs, 2016, S. 11ff).

1.3 Konzeptionen und Begründungsstränge

Inklusive Bildung lässt sich nach Hellmich (2016) aus drei Quellen unterschiedlicher Bildungskonzeptionen herleiten. Dies sind zum einen das „disability mainstreaming (...) [, also] das Bemühen (...) [,] alle sozial- und bildungspolitischen Maßnahmen des Staates unter die Maxime von mehr Teilhabegerechtigkeit zu stellen“ (Hellmich, 2016, S. 48). Disability versteht sich als Störung für die Entfaltung einer Person und geht damit weit über Bildungseinrichtungen hinaus. Zum anderen ist eine ‚Care-Ethik‘ zu nennen, welche auf die „Angewiesenheit des Menschen auf den anderen und auf dessen achtsame Zuwendung“ (Hellmich, 2016, S. 49) hinweist. Sie ist als inverse Abhängigkeit zu verstehen, denn die/der Gebende ist auch von der/dem Nehmenden abhängig. In einer ‚Diversity education‘ letztlich wird „Heterogenität der Kinder und Jugendlichen zum Reichtum des Bildungsangebots“ (Hellmich, 2016, S. 49), denn alle Kinder, Jugendlichen bzw. Menschen können nicht nur teilhaben, sondern auch etwas zur Gesellschaft beitragen, Teilhabe wird um Teilgabe erweitert (vgl. Hellmich, 2016, S. 48ff).

Für schulische Inklusion lassen sich grob vier Argumentationslinien systematisieren:

- eine *demokratieorientierte Begründungslinie* argumentiert mit den demokratischen Werten, die in der Schule in demokratischen Strukturen gelebt und weitergegeben werden sollten,

- eine *menschenrechtsorientierte Argumentation* beruft sich auf die allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die damit verankerten Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität,
- eine *bildungsökonomische Begründungslinie* setzt auf die Chance, mit dem effizienteren Einsatz der bereits jetzt vorhandenen Ressourcen durch einen Systemwechsel den Bildungserfolg der Kinder zu erhöhen, und letztlich
- eine *pädagogisch-psychologische Begründungslinie*. Diese baut auf die grundsätzliche Idee individualisierenden Lernens für alle Kinder, eine Unterscheidung zwischen *sonderpädagogisch konzipiertem* und *allgemeinpädagogisch konzipiertem Lernen* wird dadurch obsolet (vgl. Textor, 2015, S. 34ff; Sturm et al., 2016).

Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (Agency) formuliert inklusive Kompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen in vier Grundwerten und acht Kompetenzbereichen. Die Grundwerte umfassen (1) die Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden – Diversität ist als Ressource und Bereicherung für Bildung zu betrachten, (2) die Unterstützung aller Lernenden – dies zeigt sich in hohen Lehrererwartungen an die Leistung aller Lernenden, (3) die Zusammenarbeit mit anderen – Kooperation und Teamwork sind für alle Lehrkräfte zentral – sowie (4) die kontinuierliche persönliche berufliche Entwicklung – Unterrichten wird als Lernaktivität gesehen und beinhaltet eigenes lebenslanges Lernen von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, S. 11).

2 Gelingensbedingung einer inklusiven Schule

„Eine inklusive Schule ist in erster Linie eine Schule, die Zugangsbarrieren abbaut, Diskriminierung und sozialer Benachteiligung entgegenwirkt und soziale Teilhabe und Partizipation für alle Kinder und Jugendlichen 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).

Schöler (2014, S. 14) nennt als erste zentrale Gelingensbedingung für eine echte Inklusion in der Schule „die Bereitschaft aller Beteiligten, sich innerlich darauf einzustellen“ und argumentiert dies über die gesetzliche sowie die professionelle Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, alle Kinder, auch solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zu unterrichten. Die „Kooperationsbereitschaft aller beteiligten Erwachsenen, vor allem mit der Familie, ist die zweite notwendige Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion“ (Schöler, 2014, S. 14), dies umschließt Regelschullehrkräfte, Sonderschullehrerinnen bzw. -lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, weiteres unterstützendes Personal, die Schulleitung und Eltern. Zuletzt verweist Schöler (2014, S. 14) darauf, dass alle in der Schule Beteiligten sich sicher sein müssen, „dass ihre Bemühungen ‚von Oben‘ gewollt und unterstützt werden“. Dies bedeutet, dass Schulaufsicht, Schulträger/innen und Gesetzgebung das Vorhaben verlässlich und unbestritten mit den notwendigen Ressourcen ausstatten.

Textor (2015, S. 119) macht überdies auf weitere Gelingensbedingungen aufmerksam: eine geringe Klassenschülerzahl, ein Zwei-Pädagogen-System, professionelle Teamarbeit, vielfältige passende Unterrichtsmaterialien, eine an individuellen Lernzielen orientierte Leistungsbewertung und die Bereitschaft und Möglichkeit zur kontinuierlichen Fortbildung. Im Zentrum ist ein individualisierter Unterricht zu denken. Hierfür mahnt Helmke (2014, S. 257ff) ergänzend diagnostische Kompetenz, Professionswissen, didaktische Expertise und im Besonderen entsprechende Einstellungen der Lehrkräfte ein.

Damit rücken die zentralen Akteurinnen und Akteure, die Lehrerinnen und Lehrer, als Gelenkstücke einer inklusiven Schulentwicklung in den Fokus. Ihren Einstellungen, inklusiven Werten und Grundhaltungen (vgl. Textor, 2015, S. 221) sind als Gelingensbedingungen inklusiver Bildungsprozesse hohe Bedeutung beizumessen. Mit Verweis auf die Agency und den World Report on Disabilities (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) benennen auch Melzer et al. (2015, S. 61) als drei Kernbereiche inklusiver Kompetenz (1) die Einstellungen und Haltungen (Attitudes), (2) das Wissen (Knowledge) sowie (3) die Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills).

3 Empirische Befunde zu Attitudes von Pädagoginnen und Pädagogen

Die inklusiven Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden stehen daher schon länger im Fokus zahlreicher empirischer Inklusionsstudien, da davon ausgegangen werden kann, dass die

Überzeugungen der Pädagoginnen und Pädagogen handlungsrelevante Variablen inklusiver Bildungsprozesse sind. In den nachfolgenden Abschnitten werden vorliegende, teilweise widersprüchliche Ergebnisse aus relevanten empirisch-quantitativen Fragebogenstudien im deutschsprachigen Raum zu den inklusiven Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zusammengefasst.²

3.1 Befragung von Lehrerinnen und Lehrern

Befragt man Lehrkräfte zu ihren proinklusiven Haltungen und Einstellungen, so belegen die gesichteten Inklusionsstudien für Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich meist durchschnittlich oder oberhalb des Skalenmittels liegende Scores (vgl. Gebhardt et al., 2011, S. 281ff; Abegglen et al., 2017, S. 192ff). Zwischen den einzelnen Gruppen ergeben sich teilweise allerdings Unterschiede. Konnten Gebhardt et al. in ihrer Studie 2011 keine Unterschiede zwischen unterschiedlich ausgebildeten Lehrkräften finden, so konstatieren Trumpa et al. (2014, S. 251ff) bei Sonderschullehrpersonen signifikant positivere Einstellungen als bei Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern bzw. bei Lehrkräften der Sekundarstufe. Überdies ergab sich, dass die ebenfalls befragten Eltern positiver gegenüber der schulischen Inklusion eingestellt sind als die Lehrerinnen und Lehrer an den jeweiligen Schularten. Als bedeutsam für proinklusive Überzeugungen zeigt sich überdies die pädagogisch-praktische Tätigkeit in Förderklassen, Regelklassen oder in integrativen/inkluisiven Klassen. Lehrende in letzteren verfügen über die signifikant inklusivsten Einstellungen. Die unterschiedlichen Qualifikationen von Grund-, Sekundar- und Sonderschullehrkräften in Bezug auf inklusiven Unterricht werden von allen Lehrerinnen und Lehrern durchaus wahrgenommen, so werden den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen höhere Qualifikationen zur inklusiven Schulentwicklung zuerkannt, während die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen selbst angeben, hier Qualifikationsbedarf zu haben (vgl. Lelgemann et al., 2012, S. 2ff; Leipziger et al., 2012, S. 435ff; Trumpa et al., 2014, S. 251ff).

Leipziger et al. (2012, S. 453ff), aber auch Gebhardt et al. (2011, S. 287) berichten überdies, dass sich der Kontakt zu Menschen mit Behinderung wie auch das Faktum, sich schon in der Ausbildung mit Inklusion auseinandergesetzt zu haben, positiv auf die Haltungen und Einstellungen auswirkt, auch wenn Hellmich und Görel (2014, S. 238) hierfür keine Belege in Ihrer Untersuchung finden.

Dem Lebensalter der Probandinnen und Probanden wird kein Effekt (Leipziger et al., 2012, S. 435f) zugeschrieben, aber Trumpa et al. (2014, S. 250) berichten bei Sekundarschullehrkräften von geschlechtsspezifischen Unterschieden. So haben Lehrerinnen positivere inklusive Einstellungen.

Betrachtet man die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern vor dem Hintergrund einzelner Schulstandorte, so zeigt sich, dass sich Kollegien unterschiedlicher Schulen in „der Einstellung zur Integration wie auch der Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht unterscheiden“ (Urton et al., 2015, S. 152), dass aber innerhalb eines Kollegiums unter den Lehrkräften sehr ähnliche Merkmalsausprägungen vorliegen. Das legt den Schluss nahe, dass es sich bei Einstellungen zur Inklusion um ein im Kollegium gemeinschaftlich getragenes Merkmal an Schulstandorten handelt.

Die Attitudes der Lehrkräfte dürften auf alle Fälle direkt mit der Art der Beeinträchtigung zusammenzuhängen (vgl. Lelgemann et al., 2012, S. 23). In den Augen 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.³

3.2 Befragungen von Lehramtsstudierenden

Lehramtsstudierenden können ebenso neutrale (vgl. Bosse u. Spörer, 2014, S. 295) bis positive Haltung gegenüber Inklusion zugeschrieben werden (vgl. Feyerer, 2014, S. 225f; Hecht, 2014, S. 228ff; Hecht et al., 2016; Scheer et al., 2015, S. 392; Schwab u. Seifert, 2015, S. 80). Dies drückt sich in durchschnittlichen Scores bei formulierten Bedenken gegenüber Inklusion und leicht unterdurchschnittlichen Scores bei negativen Einstellungen aus.

Die Mehrheit der Untersuchungen belegt Unterschiede zwischen Studierenden in den einzelnen Ausbildungsgängen. Sonderschullehramtsstudierende des mittlerweile eingestellten Ausbildungszeitpunktes in

² Es wurden empirisch-quantitative Studien ausgewählt, welche in den letzten zehn Jahren publiziert worden sind, welche die Auswertungsschritte, die Methoden und Kennwerte offenlegen, sich auf wesentliche Literatur beziehen, auf relevanten Stichproben beruhen und nachvollziehbar dokumentiert wurden.

³ Dem letztgenannten Aspekt konnte in der vorliegenden, breit angelegten Studie noch nicht nachgegangen werden; in vertiefenden, fokussierten Folgestudien wäre diesem Aspekt zu folgen.

Österreich zeigten in allen Dimensionen die inklusionsoffensten Werte (Feyerer, 2014, S. 225ff; Hecht, 2014, S. 228ff; Hecht et al., 2016). Von Einstellungsunterschieden zwischen angehenden Förderlehrkräften, Grundschul-, Real- und Hauptschullehrkräften bzw. gymnasialen Lehrkräften berichten auch Scheer et al. (2015, S. 293), wobei die in Ausbildung stehenden Gymnasiallehrkräfte die schlechtesten Einstellungswerte erzielen, die Förderlehrkräfte die besten.

Während für Österreich Hecht et al. (2016) bei weiblichen Studierenden signifikant höhere positive Haltungen nachweisen konnten, fanden Bosse und Spörer (2014, S. 295) wie auch Schön et al. (2018, S. 14f) bei bundesdeutschen Lehramtsstudierenden keine geschlechtsspezifischen Effekte.

Noch deutlicher als bei den Lehrkräften zeigen sich Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen – im Besonderen aktive Unterrichtserfahrungen im inklusiven Setting – als einflussreiche Faktoren für Haltungen und Einstellungen (vgl. Feyerer, 2014, S. 226; Hecht, 2014; Hecht et al., 2016; Bosse u. Spörer, 2014, S. 295).

Die Art der Beeinträchtigung spielt bei der Beurteilung der Inklusions- bzw. Integrationsfähigkeit von Kindern durch Studierende eine bedeutende Rolle. Die höchste integrative/inklusive Beschulungschance wird dem körperbehinderten Kind zuerkannt (Scholz u. Rank, 2016, S. 19; Schwab u. Seifert, 2015, S. 82; Kopmann u. Zeinz, 2016, S. 268f). Eine Mehrfachbeeinträchtigung, aber auch autistische Züge bzw. Kinder mit ADHS gelten als größte zu erwartende Schwierigkeit. Verhaltensauffälligkeiten werden von vielen Studierenden im konkreten Berufsalltag erwartet, eine grundlegende Notwendigkeit einer besonderen Beschulung wird aber daraus nicht abgeleitet, so Scheer et al. (2015, S. 393). Schwab und Seifert (2015, S. 82) berichten von signifikant negativeren Einstellungen von Studierenden gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten im Vergleich zu Kindern mit Körper- oder Lernbehinderungen.

Positive Zusammenhänge bestehen überdies zwischen der berichteten Selbstwirksamkeit von Studierenden und proinklusive Einstellungs-faktoren (vgl. Kopmann u. Zeinz, 2016, S. 272). Überdies werden negative Korrelationen zwischen angegebenen Bedenken und positiven Haltungen sowie positive Korrelationen zwischen Bedenken und den negativen Einstellungen von Abegglen et al. (2017, S. 196) berichtet.

Eine typenbildende Clusteranalyse von Schön et al. (2018) zeigte, umso „spezifischer die Vorstellungen der Lehramtsstudierenden über die Praxis schulischer Inklusion waren, desto negativer fielen ihre Einstellungen gegenüber Inklusion aus (und umgekehrt)“ (Schön et al., 2018, S. 8). Schon Kopp berichtete 2009, dass hochschuldidaktische Maßnahmen womöglich Zweifel an der Inklusion verstärken. Aktuell liefert hierzu Simon (2019, o.S.) irritierende Befunde, er zeigt, dass normbezogene negative Einstellungen am stärksten mit der Variable ‚Besuch von Lehrveranstaltungen zu Inklusion‘ korrelieren. Daraus lässt sich die brisante Frage ableiten, welche Haltungen und Einstellungen im Zuge von Lehrveranstaltungen der Lehrerbildung eventuell vermittelt werden.

4 Die inklusive Lehrerausbildung

Die Umstellung auf eine inklusive Lehrerausbildung brachte neben neuen Ausbildungsstrukturen und Curricula auch die Schließung der eigenständigen Lehramtsausbildung von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern. Diese wurde in Österreich mit dem Studienjahr 2015 auslaufend eingestellt (vgl. BM:UKK u. BM:W_F, 2010).

Für die Entwicklung der neuen hochschulischen Curricula forderte der Qualitätssicherungsrat des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Gegenzug für jede zukünftige Lehrkraft: „PädagogInnen haben eine inklusive Grundhaltung und fundierte wissenschaftliche Kenntnisse, mit Diversität im Rahmen eines institutionellen Gesamtkonzepts umzugehen“ (Braunsteiner et al., 2014, S. 5). Um aber die zusätzlich „dringend benötigten Expertinnen und Experten für sonderpädagogische Aufgaben“ (Beer u. Grosser, 2018, S. 247) auch weiterhin heranzubilden, wurden im Zuge der neuen Curricula entsprechende zusätzliche Wahlschwerpunkte (Inklusive Pädagogik) im Bachelor- und Masterstudium der Primarstufe bzw. Spezialisierungen im Masterstudium der Sekundarstufe vertiefend angeboten. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule braucht es Lehrerinnen und Lehrer mit proinklusive Haltungen und inklusiven Kompetenzen (vgl. Braunsteiner et al., 2014, S. 5), denen es gelingt, inklusive Konzepte umzusetzen, weiterzuentwickeln und eine inklusive Kultur in den Schulen aufzubauen. Noch ist aber unklar, ob die neue inklusive Lehrerausbildung diesen Ansprüchen gerecht werden kann.

4.1 Die Studie: Attitudes von Lehramtsstudierenden in einer inklusiven Lehrerbildung

Die nun präsentierte Untersuchung verfolgt das Ziel, aktuelle Evidenzen über die inklusiven Einstellungen und Haltungen (Attitudes) von Lehramtsstudentinnen und -studenten als Teilaspekt inklusiver Kompetenz zu erheben, welche nach dem neuen Ausbildungscurriculum für Primarstufe (Sekundarstufe) – unter Abschaffung einer eigenständigen Sonderschullehrerbildung – die Lehramtsausbildung absolvieren.

Im Detail geht die empirisch-quantitative Fragebogen-Studie (1) zuerst explorativ der Frage nach, in welchen Profilierungen Aspekte inklusiver Kompetenz im Kreise des angehenden Lehrpersonals vorliegen. In einem explanativen Ansatz wird ermittelt, (2) welche Unterschiede sich zwischen einzelnen Akteursgruppen (Lehramtsstudierende der Primarstufe bzw. der Sekundarstufe, Bürger/innen) finden lassen, aber auch ob sich (3) Studierende mit Schwerpunkt *Inklusive Bildung* von anderen Lehramtsstudierenden unterscheiden. Zuletzt interessiert, ob (4) Aspekte inklusiver Kompetenz untereinander in Zusammenhang stehen.

4.2 Erhebungsinstrument und Vorgehen

Für die vorliegende Befragung wurden die inklusiven Haltungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern auf Basis des theoretischen Konstrukts der *Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung* in ein übersichtliches und operationalisierbares theoretisches Modell gebracht (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, S. 11). Die Itemformulierungen orientierten sich an den vier Grundwerten (1) Wertschätzung der Vielfalt von Lernenden, (2) Unterstützung aller Lernenden, (3) Zusammenarbeit mit anderen sowie (4) kontinuierliche persönliche berufliche Entwicklung. In einem mehrschrittigen Verfahren erfolgte die Operationalisierung der latenten Variablen (Vorrevision, individuelle Vortestung). Die 60 (bzw. 82 für Pädagoginnen und Pädagogen) als Aussagen formulierten Items waren durch die Probandinnen und Probanden auf einer sechsteiligen Ratingskala zu bewerten. Die Untersuchung war als Querschnittstudie konzipiert, das Vorgehen zur Klärung der explanativen Fragestellungen ist hypothesenprüfend.

Der dargestellten Studie wurde ein offenes Begriffsverständnis von Inklusion zu Grunde gelegt, welches in der Tradition der Sonderpädagogik Menschen mit Behinderungen ebenso wie in der Tradition der Integrationspädagogik vulnerable Personengruppen und Minderheiten miteinbezieht. Ein solches offenes Adressatenverständnis entspricht überdies der verbindlichen Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen in Österreich (vgl. BMBWF, 2015) und stellt damit die Basis für die pädagogische Arbeit der zukünftigen, an österreichischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer dar.

4.3 Stichprobe und empirische Modellierung

An der Paper-Pencil-Befragung haben in zwei Untersuchungswellen insgesamt 1428 Personen teilgenommen. Es beteiligten sich 1065 Frauen (75,05 %) und 354 Männer (24,95 %) an der Untersuchung (neun Personen: k.A.). Den größten Anteil von 952 Personen stellen die Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten mit 67,18 %, ihnen galt das Hauptinteresse. Erwachsene Bürgerinnen und Bürger aus nicht-pädagogischen Berufen⁴ sind mit 408 Probandinnen und Probanden (28,79 %) vertreten. Einem pädagogischen Beruf haben sich 57 Testpersonen (4,03 %) zugeordnet (elf Personen: k.A.). 592 Befragte (62,19 %) studieren das Lehramt der Primarstufe, 322 Befragte (33,82 %) sind Studierende der Sekundarstufenlehrerbildung (38 Lehramtsstudierende: k.A.).

Im Zuge zweier Faktorenanalysen/Hauptkomponentenanalysen (orthogonal, Varimax) wurden unter Zuhilfenahme des Scree-Plot-Kriteriums aus den 82 Items des Fragebogens gemäß ihrer Einzelladungen sieben Faktoren (Indizes) gebildet. Die Eigenwerte der vier Faktoren des ersten Konstrukts (Item 1 bis 60) betragen: 11,515; 4,117; 2,271; 1,955. Das zweite Konstrukt (Item 61 bis 82) erbrachte drei Faktoren mit den Eigenwerten 5,275; 2,764; 1,482. Im Zuge der Reliabilitätsanalyse wurden weitere statistische Kennwerte errechnet und zur Optimierung der Skalen herangezogen. Alle sieben erhobenen Cronbach Alpha Werte liegen in einem Intervall zwischen 0,752 und 0,881. Die vorliegenden mittleren Inter-Item-Korrelationen ($0,214 \leq MIC \leq 0,405$) liegen ebenfalls innerhalb der wünschenswerten Grenzen von 0,2 und 0,4. Lediglich die Präzision von Cronbachs Alpha

⁴ Ein weitere Differenzierung dieser Gruppe wurde nicht vorgenommen, da der Fokus der gegenständlichen Untersuchung auf den Lehramtsstudierenden gelegen ist.

($P\alpha$) übersteigt bei einigen Indizes den angestrebten Schwellenwert ($P\alpha = 0,01$), was als Hinweis auf Mehrdimensionalität mancher der generierten Indizes gewertet werden kann.

Der Index 1 ‚Wertschätzung der Vielfalt in der Schule‘ enthält 23 Items (*Beispielitem*: Ich respektiere die Lernvielfalt), der Index 2 ‚Vorbehalte gegenüber Inklusion‘ fasst neun Items zusammen (*Beispielitem*: Inklusion benachteiligt besonders begabte Kinder), dreizehn Items werden für den Index 3 ‚Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung‘ zusammengebündelt (*Beispielitem*: Die zwischenmenschlichen Beziehungen sind das Wichtigste in der Schule) und der Index 4 ‚Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung‘ besteht aus fünf Items (*Beispielitem*: Ich möchte mit behinderten Menschen arbeiten). Der Index 5 ‚Sorgen im inklusiven Setting‘ setzt sich aus acht Items zusammen (*Beispielitem*: Der Gedanke an die Arbeit mit behinderten Kindern macht mir Sorgen), der Index 6 ‚Didaktische Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität‘ bündelt sieben Items zusammen (*Beispielitem*: Ich verfüge über ausreichende diagnostische Fähigkeiten zur Identifizierung von Lernschwierigkeiten) und der Index 7 ‚Kommunikation und Klassenführung‘ wird ebenfalls aus sieben Items gebildet (*Beispielitem*: Ich verfüge über hohe Kommunikationskompetenz).

Index	Zahl der Items	arithm. Mittel	s
(1) Wertschätzung der Vielfalt in der Schule	23	5,42	,4692
(2) Vorbehalte gegenüber Inklusion	9	2,94	,9305
(3) Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung	13	4,83	,5914
(4) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung	5	3,71	1,0724
(5) Sorgen im inklusiven Setting	8	3,55	,9672
(6) Didaktische Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität	7	4,13	,8147
(7) Kommunikation und Klassenführung	7	4,88	,6192

Tabelle 1: Kennwerte der Indizes (Gesamtstichprobe)

Um einer α -Fehler-Kumulierung entgegenzuwirken wurde für die Gesamtstudie (vgl. Beer, 2020) eine α -Fehler-Adjustierung nach Bortz (1984) durchgeführt, somit war eine Irrtumswahrscheinlichkeit für alle Einzeltests von jeweils $\alpha \leq 0,0013$ festzulegen. Die sieben Skalen im Modell zeigten sich nicht normalverteilt (K-S-Anpassungstest). Aus diesem Grund wurden alle inferenzstatistischen Prüfungen mit non-parametrischen Verfahren (Mann-Whitney-U-Test, Spearman-Rho) durchgeführt. Die Bedeutsamkeit der signifikanten Effekte wurden mit den Effektmaßen Cohens d bzw. mit dem Korrelationskoeffizienten r nach Spearman angegeben.

4.4 Aspekte inklusiver Kompetenz bei Lehramtsstudierenden

Die erste, explorative Forschungsfrage geht der Profilierung der Aspekte inklusiver Kompetenz im Kreise des angehenden Lehrpersonals (N = 952) nach. Auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigen sich die in Abschnitt 3.2 beschriebenen proinklusionen Haltungen und Einstellungen der Lehramtsstudierenden gegenüber Inklusion (siehe Abbildung 1).

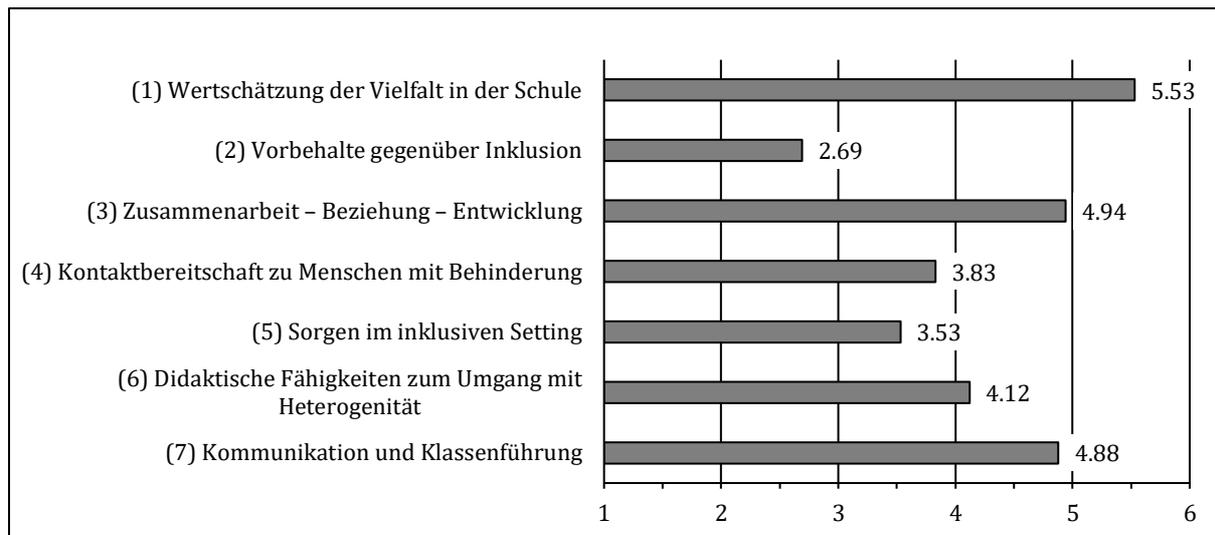


Abbildung 1: Haltungen und Einstellungen im Kreise des angehenden Lehrpersonals (arithm. Mittel)

Dies zeigt sich am deutlichsten bei der hohen (1) Wertschätzung der Vielfalt in der Schule ($MW_{(1)} = 5,53$) und den geringen Vorbehalten gegenüber Inklusion ($MW_{(2)} = 2,69$). Überdies werden der (3) Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung ($MW_{(3)} = 4,94$) sowie der (7) Kommunikation und Klassenführung ($MW_{(7)} = 4,88$) im schulischen Alltag große Bedeutung beigemessen.

Dennoch sollten aber die Herausforderungen der konkreten Handlungsebene nicht unterschätzt werden. So formulieren sich die (5) Sorgen im inklusiven Setting der Lehramtsstudierenden fast exakt im Skalenmittel ($MW_{(5)} = 3,53$) und auch die Einschätzungen der eigenen (6) Didaktischen Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität ($MW_{(6)} = 4,12$) zeigen sich als durchaus ausbaufähig. Dass die (4) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung ($MW_{(4)} = 3,83$) auch nur in der Mitte der Skala liegt, ist hochschuldidaktisch diskutierenswert. Die am Skalenende liegenden proinklusionen Haltungen und Einstellungen sowie die unterdurchschnittlichen Vorbehalte können seitens der Hochschulverantwortlichen mit Genugtuung zur Kenntnis genommen werden. Das Vertrauen in die eigenen didaktischen Fähigkeiten ist aber noch durchaus zu verbessern. Ebenso muss der Blick auf die nur leicht überdurchschnittliche Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung kritische Beachtung finden, zugleich eröffnet sich aber hierbei ein breites Feld konkreter hochschuldidaktischer Maßnahmen. Denkbar sind beispielsweise vermehrt Seminarformate mit von Marginalisierung und Ausgrenzung betroffenen Personen, Exkursionen in besondere Bildungseinrichtungen, Partnerschaften mit solchen oder Praktika in inklusionspädagogischen Einrichtungen.

4.5 Lehramtsstudierende im Vergleich

Eine explanative Forschungsfrage beschäftigt sich mit den Unterschieden zwischen den einzelnen Akteursgruppen: Lehramtsstudierende der Primarstufe bzw. der Sekundarstufe, Bürger/innen mit nicht-pädagogischen Berufen.⁵

4.5.1 Lehramtsstudierende vs. Personen in nicht-pädagogischen Berufen

So interessierten zuallererst die unterschiedlichen Sichtweisen zwischen den Lehramtsstudierenden ($N = 952$) und den Bürgerinnen bzw. Bürgern ohne professionell-pädagogischem Hintergrund ($N = 408$). Abbildung 2 bietet einen Überblick.

⁵ Die absolvierte Studiendauer (Studienjahr) wurde erhoben, erbrachte aber keine signifikanten Unterschiede. Eine umfassende Darstellung der Studie samt der kompletten empirisch-quantitativen Auswertung ist in Vorbereitung.

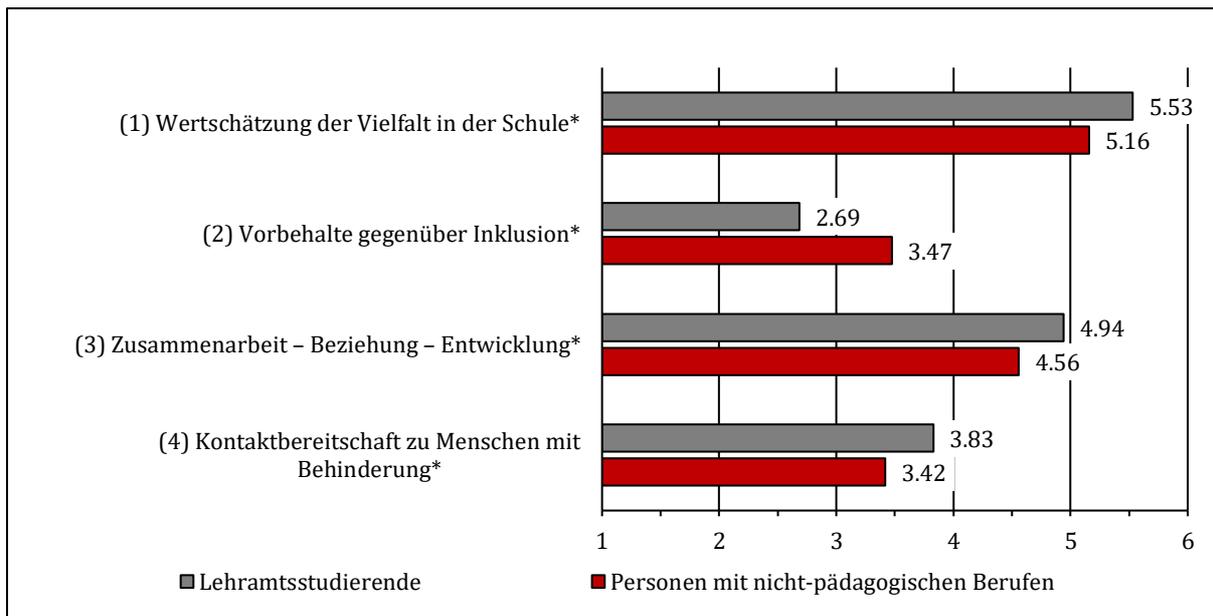


Abbildung 2: Haltungen und Einstellungen: Lehramtsstudierende vs. Personen mit nicht-päd. Berufen (arithm. Mittel)

Es ergeben sich in allen beobachteten Aspekten signifikante Differenzen ($p \leq 0,001$ /U-Test). Die Lehramtsstudierenden zeichnen sich durch höhere proinklusive Haltungen und Einstellungen ($d_{(1)} = 0,848$; $d_{(3)} = 0,678$) sowie durch geringere (2) Vorbehalte ($d_{(2)} = 0,921$) gegenüber Inklusion aus. Die angehenden Lehrkräfte zeigen auch höhere (4) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung ($d_{(4)} = 0,388$). Somit belegt auch dieses Ergebnis, dass bei den Lehramtsstudierenden schon auf belastbare proinklusive Haltungen und Einstellungen aufgebaut werden kann, um inklusiven Unterricht in inklusiven Schulen zu gestalten und so eine inklusive Gesellschaft zu fundamentieren.

4.5.2 Lehramtsstudierende der Primarstufe und Sekundarstufe

Für den Vergleich der beiden Lehramtsstudierenden-Gruppen kann auf eine Stichprobe von 592 Studierenden des Lehramts der Primarstufe und 322 Studierenden der Sekundarstufenlehrer-Ausbildung zurückgegriffen werden. 38 Lehramtsstudierende machten keine Angaben zur Studienrichtung. Stellt man nun die Mittelwerte der beiden Lehramtsstudierenden-Gruppen inferenzstatistisch gegenüber, so ergeben sich nur in zwei Indizes interpretierbare Unterschiede. Die angehenden Primarstufenlehrpersonen haben signifikant ($p \leq 0,001$) geringere (2) Vorbehalte gegenüber Inklusion. Der Effekt ist mit einem Cohens d von 0,353 gering. Dem Aspekt (3) Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung messen die Lehramtsstudierenden der Primarstufe aber signifikant größere Bedeutung bei ($p \leq 0,001$; $d_{(3)} = 0,416$).

Die geringen Unterschiede zwischen den angehenden Lehrkräften der Primar- bzw. Sekundarstufe (siehe Abbildung 3) legen nahe, dass proinklusive Haltungen über die Primarstufe hinaus die pädagogische Arbeit beeinflussen und alle Schularten ihren Beitrag zu einem inklusiven Bildungssystem leisten können.

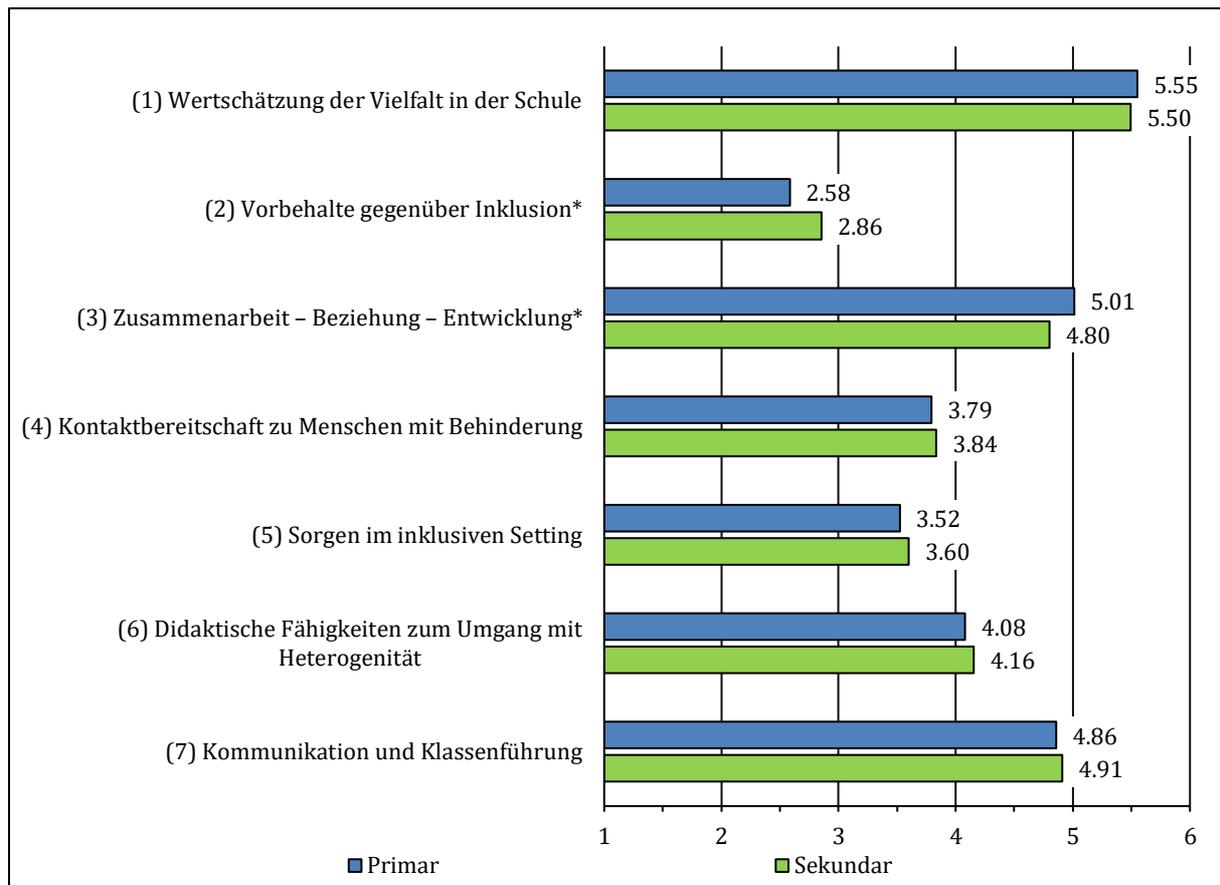


Abbildung 3: Haltungen und Einstellungen: Studierende der Primarstufe vs. Sekundarstufe (arithm. Mittel)

4.6 Studierende mit Schwerpunkt *Inklusive Bildung*

Von den Studierenden des neuen Bachelorstudiums des Lehramtes Primarstufe sowie des neuen Masterstudiums des Lehramts Sekundarstufe kann ein Studienschwerpunkt *Inklusive Bildung* (Inklusive Pädagogik) gewählt werden. Zur Klärung allfälliger Gruppenunterschiede kann in der vorliegenden Stichprobe auf 862 Datensätze (92 Studierende mit Schwerpunkt Inklusion und 770 Studierende mit anderen Schwerpunkten) verwiesen werden.

In allen untersuchten Indizes liegen signifikante Differenzen vor ($p \leq 0,001$) (siehe Abbildung 4). Studentinnen und Studenten mit Schwerpunkt *Inklusive Pädagogik* zeigen eine signifikant höhere (1) Wertschätzung der Vielfalt in der Schule ($d_{(1)} = 0,376$), haben geringere (2) Vorbehalte gegenüber Inklusion ($d_{(2)} = 0,524$), messen der (3) Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung in der Schule größere Bedeutung bei ($d_{(3)} = 0,494$), zeigen weitaus mehr (4) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung ($d_{(4)} = 1,227$), machen sich deutlich weniger (5) Sorgen im inklusiven Setting ($d_{(5)} = 1,475$), zeigen größeres Vertrauen in ihre (6) didaktischen Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität ($d_{(6)} = 0,602$) und schenken der (7) Kommunikation und Klassenführung mehr Aufmerksamkeit ($d = 0,453$) als ihre Studienkolleginnen und Studienkollegen ohne Schwerpunkt Inklusion.

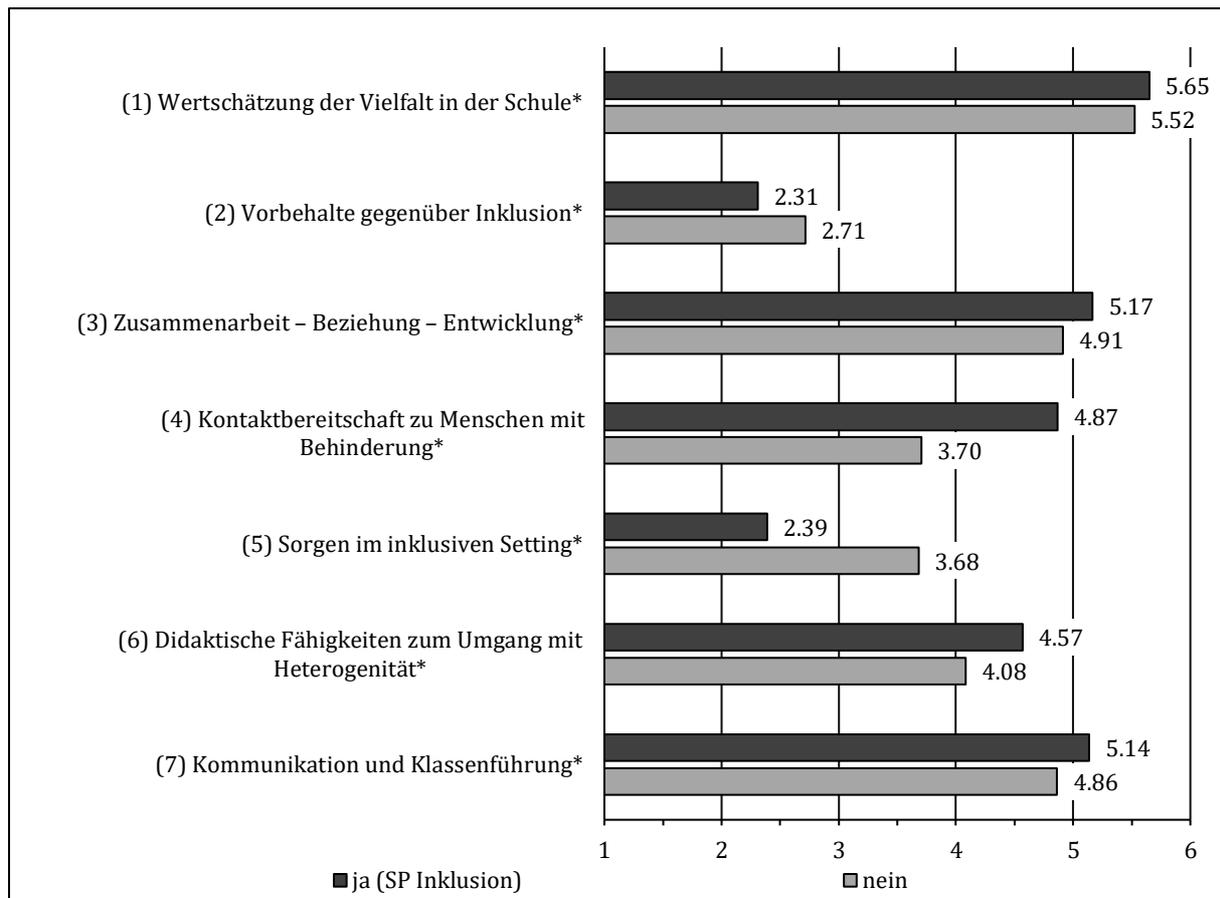


Abbildung 4: Haltungen und Einstellungen: Studierende mit Schwerpunkt Inklusive Pädagogik vs. Studierende anderer Schwerpunkte (arithm. Mittel)

Die Effekte sind teilweise beeindruckend groß (Kontaktbereitschaft, Sorgen, Didaktische Fähigkeiten). Unklar bleibt, ob diese Studierenden, gerade weil sie bei Studienbeginn über besondere inklusive Grundhaltungen verfügen, den Schwerpunkt Inklusion wählen, oder ob die besonderen Einstellungen erst ein Effekt der Schwerpunktausbildung sind. Es wäre also auch denkbar, dass curriculare Schwerpunktbildungen gerade in diesen Aspekten inklusiver Kompetenz wirksame Entwicklungsimpulse setzen und inklusive Kompetenzen auf konkreter Handlungsebene verstärken.

4.7 Zusammenhänge

Zuletzt wird auf Zusammenhänge im Kreise der Lehramtsstudierenden zwischen Indizes inklusiver Kompetenz eingegangen. Es zeigt sich, dass eine Fülle von signifikanten Korrelationen zwischen den Indizes bestehen (siehe Tabelle 2).

Der größte Effekt zeigt sich in einem indirekt proportionalen Zusammenhang ($r = -,642$) zwischen der (1) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung und (5) Sorgen im inklusiven Setting. Erwartbar hoch korrelieren auch die beiden proinklusiven Aspekte (1) Wertschätzung der Vielfalt in der Schule und (3) Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung ($r = -,637$). Die selbst eingeschätzten (6) Didaktischen Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität zeigen ebenfalls mit den Einschätzungen im Index (7) Kommunikation und Klassenführung einen mittelstarken Zusammenhang ($r = ,570$). Die (2) Vorbehalte gegenüber Inklusion und (5) Sorgen im inklusiven Setting beeinflussen einander offensichtlich auch gegenseitig ($r = ,464$).

	(1) Wertschätzung der Vielfalt in der Schule	(2) Vorbehalte gegenüber Inklusion	(3) Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung	(4) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung	(5) Sorgen im inklusiven Setting	(6) Didaktische Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität	(7) Kommunikation und Klassenführung
(1) Wertschätzung der Vielfalt in der Schule		-,386**	,637**	,310**	-,226**	,194**	,345**
(2) Vorbehalte gegenüber Inklusion			-,220**	-,401**	,464**	-,087	-,165**
(3) Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung				,229**	-,125**	,270**	,316**
(4) Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung					-,642**	,247**	,263**
(5) Sorgen im inklusiven Setting						-,265**	-,267**
(6) Didaktische Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität							,570**
(7) Kommunikation und Klassenführung							

Tabelle 2: Korrelationen zwischen Aspekten inklusiver Kompetenz (r/Spearman-Rho). **Korrelation ist bei Niveau 0,0013 signifikant (zweiseitig).

Hochschuldidaktisch besonders relevant erscheint der Aspekt *Kontakt bzw. Kontaktbereitschaft zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen*.

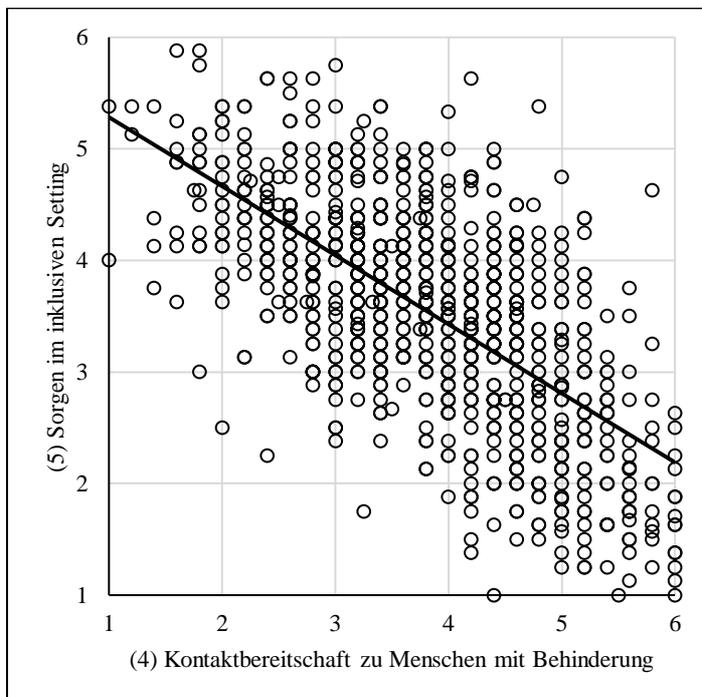


Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Index 5 und Index 4 (Streudiagramm, Regressionsgerade)

Wenn es gelingt, Studierende im Zuge der Ausbildung glückliche Erfahrungen mit Kindern unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen machen zu lassen, könnte dies die Vorbehalte, aber auch die Sorgen im inklusiven

Setting (siehe Abbildung 5) vermindern und im Gegenzug die Zuversicht erhöhen, im inklusiven Setting einer inklusiven Schule zu bestehen. Zum andere erscheinen ebenso grundlegende proinklusive Sichtweisen (Index 1) geeignet, die durchaus verständlichen Sorgen Studierender zu mindern.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Inklusion ist als bedingungsloses Menschenrecht zu verstehen und auf das gesamte gesellschaftliche Zusammenleben zu beziehen. Gegenüber dem Integrationsbegriff grenzt sich Inklusion vor allem durch die Überwindung eines Denkens in einer Zwei-Gruppen-Theorie sowie durch die bedingungslose Wertschätzung der Vielfalt der Menschen ab. In einem offenen Begriffsverständnis von Inklusion werden in der Tradition der Sonderpädagogik Menschen mit Behinderungen ebenso wie in der Tradition der Integrationspädagogik vulnerable Personengruppen und Minderheiten miteinbezogen. Ein offenes Adressatenverständnis unter Einbeziehung aller Heterogenitätsdimensionen entspricht der verbindlichen Richtlinie zur Entwicklung von inklusiven Modellregionen in Österreich. Damit kann dies als Orientierung für hochschuldidaktische Interventionen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten dienen.

Eine zentrale Gelingensbedingung einer inklusiven Schulentwicklung stellen proinklusive Haltungen und Einstellungen (Attitudes) der Lehrerinnen und Lehrer dar. Inklusive Kompetenz vervollständigt sich in Wissen (Knowledge) sowie in den Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills).

Zahlreiche Studienergebnisse berichten von neutralen oder positiven Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden gegenüber der schulischen Inklusion. Es ergeben sich auch mehrheitlich Differenzen zwischen Lehrenden unterschiedlicher Schularten. Im Besonderen unterscheiden sich die Sonderschullehrkräfte von den übrigen Lehrerinnen und Lehrern durch inklusionsoffeneren Einstellungen.

Die neu eingeführte inklusive Lehrerausbildung etablierte, unter hohen ministeriellen Erwartungen, neue Curricula und Ausbildungsstrukturen. Dies umfasste auch das Auslaufen einer eigenständigen Lehramtsausbildung von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern. Die dargestellte, vom Autor durchgeführte Untersuchung verfolgte das Ziel, auf Basis der neuen Rahmenbedingungen Evidenzen über Attitudes von Lehramtsstudentinnen und -studenten zu erheben, welche nun nach dem neuen Ausbildungscurriculum für Primarstufe bzw. Sekundarstufe die Lehramtsausbildung absolvieren.

Ein erstes Interesse galt ausgewählten Aspekten inklusiver Kompetenz im Kreise des angehenden Lehrpersonals. Die Ergebnisse belegen die grundsätzlichen proinklusive Haltungen und Einstellungen der Lehramtsstudierenden gegenüber Inklusion. Nicht unterschätzt werden dürfen aber deren *Sorgen im inklusiven Setting*. Überdies ist die Selbsteinschätzung der eigenen *didaktischen Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität* entwicklungsfähig. Die *Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung* liegt in der Mitte der Skala.

Zwischen einzelnen Akteursgruppen konnten folgende Unterschiede gefunden werden: Die Lehramtsstudierenden zeichnen sich gegenüber Bürgerinnen und Bürgern in nicht-pädagogischen Berufen in allen untersuchten Aspekten durch höhere proinklusive Haltungen und Einstellungen bzw. geringere Vorbehalte aus. Zwischen Primarstufenstudierenden und Sekundarstufenstudierenden ergeben sich kaum bedeutende Unterschiede. Lehramtsstudierende mit dem Studienschwerpunkt Inklusion wiederum zeigen sich in allen beobachteten Aspekten höher inklusiv kompetent als Lehramtsstudierende mit anderen Studienschwerpunkten. Hier sind die Effekte teilweise sehr stark.

Zuletzt richtete sich der Blick dieser Studie auf Aspekte inklusiver Kompetenz, welche untereinander in Zusammenhang stehen. Der größte Effekt ergibt sich in einem indirekt proportionalen Zusammenhang zwischen der *Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung* und *Sorgen im inklusiven Setting*. Ebenso hoch korrelieren die beiden proinklusive Aspekte *Wertschätzung der Vielfalt in der Schule* und *Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung*.

Mit Blick auf vorliegende Evidenzen kann von den Hochschulen und Universitäten schon auf belastbare positive inklusive Haltungen (Attitudes) seitens der Lehramtsstudierenden verwiesen werden. Bezüglich der Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills) ist noch Skepsis angebracht. Hier wird es seitens der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten noch weiterer Bemühungen im Bereich der konkreten Gestaltung eines inklusiven Unterrichts bedürfen, um die Studierenden auch mit den notwendigen didaktischen Fähigkeiten zum gewinnbringenden Umgang mit Heterogenität auszustatten.

Die geringen Unterschiede zwischen den Primar- bzw. Sekundarstufenstudierenden könnten positiv kommentiert werden, so sind im Kreise der Studierenden des Sekundarstufenlehramts tragfähige Einstellungen

für eine inklusive Schulentwicklung gegeben und ermöglichen allen Schularten, auch allgemein bildenden höheren Schulen, ihren Beitrag zu einem inklusiven Bildungssystem zu leisten.

Die proinklusiven Attitudes der Studierenden mit Schwerpunkt Inklusion zeigen, dass die besonderen inklusiven hochschuldidaktischen Maßnahmen Wirkung zeigen, allerdings wären diese hohen Einstellungswerte auch für alle übrigen Studierenden wünschenswert. Dies könnte ein weiteres Etappenziel inklusiver hochschulischer Entwicklungsarbeit sein.

Mit Blick auf die Korrelationen der verschiedenen Teilaspekte inklusiver Kompetenz untereinander wäre die Stärkung der *Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung* ein lohnender Ansatz. Neben curricularen hochschuldidaktischen Maßnahmen, wie vermehrt Seminarformate mit von Marginalisierung und Ausgrenzung betroffenen Personen, Exkursionen, Partnerschaften oder Praktika in inklusionspädagogischen Einrichtungen, wären auch kritisch reflexive Überlegungen auf Ebene der Hochschullehrenden anzustellen, welche inklusionsferne Haltungen und Einstellungen im Zuge von Lehrveranstaltungen der Lehrerbildung eventuell vermittelt werden und ob diese Wirkungen tatsächlich intendiert sind.

Die inklusive Lehrerausbildung zeigt sich in Bezug auf eine laufende inklusive Schulentwicklung die proinklusiven Haltungen und Einstellungen betreffend gut auf dem Weg. Wie weit die erhobenen Haltungen und Einstellungen aber schon ursprünglich vorlagen und die Studienwahl beeinflusst haben oder ob diese erst durch das Studium beeinflusst wurden, lässt sich auf Basis dieser Querschnittstudie nicht klären und sei limitierend anzumerken. Auf alle Fälle wäre eine kontinuierliche Evaluierung (im Längsschnitt) wünschenswert und würde die notwendigen Grundlagen für eine erfolgreiche Hochschulentwicklung in Österreich liefern.

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 B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.). *Inklusion: Profile für die Schulentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann Münster – New York (S. 189-202).
- Beer, R. & Grosser, N. (2018). Gesellschaft – Schule – Lehrerbildung im Wandel: Curriculare Entwicklungen in der Lehrer/innenausbildung. In D. Lindner, E. Stadnik, S. Gabriel & T. Krobath (Hrsg.). *Kindergärten, Schulen und Hochschulen*. LIT-Verlag Wien (S. 243-260).
- Beer, R. (2020). Inklusive Kompetenz - Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zu schulischer Inklusion. Eine empirische-quantitative Untersuchung (Habilitationsschrift). Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. (in Begutachtung)
- BM:UKK u. BM:W_F (Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur u. Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung) (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. (2. durchgesehene Auflage, September 2010), Wien.
- BMBWF (2015). Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. Beilage zum Schreiben des BMBF 36.153/0088/I/5/2015.
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf?61edru
- Bortz, J. (1984). *Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler*. Springer-Verlag Berlin.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Ztschr. Empirische Sonderpädagogik*, 6. Jahrgang, Heft 4, S. 279-299.
- Braunsteiner, M. et al. (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula – Arbeitsversion 1.0. Wien. <http://docplayer.org/46650001-Grundlagen-und-materialien-zur-erstellung-von-curricula.html>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense (Denmark) & Brussels (Belgium).
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Ztschr. Erziehung und Unterricht*, 164. Jg.; Heft 3-4, S. 219-227.
- 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.
- Giesecke, H. (2017). *Warum ich gegen inklusive Schulen bin. Die zerstörerische Naivität ideologisch motivierter Schulreformen*. Wroclaw: Eigenverlag.

- Greiten, S. & Geber, G. & Gruhn, A. & Köninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn. & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Waxmann Münster – New York (S. 14-36).
- Hecht, P. & Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Ztschr. Empirische Sonderpädagogik* Heft 1, S. 86-102.
- Hecht, P. (2014). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Ztschr. Erziehung und Unterricht*, 164. Jg., Heft 3-4, S. 228-235.
- Heimlich, U. (2016). Vom Inklusiven Unterricht zur Inklusiven Schule – Neue Anforderungen an schulische Bildung. In W. Schönig & J.A. Fuchs (Hrsg.) *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge*. Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 47-58).
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrer zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Ztschr. für Bildungsforschung*, Heft 4, S. 227-240.
- Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Klett/Kallinger Seelze-Velber.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Ztschr. für Heilpädagogik* 53, S. 354-361. <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html> [16.8.2018]
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Jg., Heft 2, S. 263-281.
- Kopp, B. (2009). Inklusiv Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Ztschr. Empirische Sonderpädagogik*, 1. Jg., Heft 1, S. 5-25.
- 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, Ch. & 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.
- Lindmeier, Ch. & 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.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. & Schwab, S. & Streese, B. (2017). Einleitung: Schulische Inklusion in den deutschsprachigen Ländern. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.). *Inklusion: Profile für die Schulentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann Münster – New York (S. 9-13).
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. & Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Ztschr. Erziehungswissenschaft*, 26. Jg., Heft 51, S. 61-80.
- Scheer, D. & Scholz, M. & Rank, A. & Donie, C. (2015). „Alle außer Aron – Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. *Ztschr. für Heilpädagogik*, 66. Jg., S. 388-400.
- Schmidt, F. (2012). Vorwort. In Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.). *„Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“*, Handreichung, Berlin. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Handreichung_Inklusive_Schule.pdf [24.2.2018]
- Schöler, J. (2014). Was ist notwendig für echte Inklusion in der Schule? *Ztschr. Pädagogik Leben*, 2-2014, S. 14-15.
- Scholz, M. & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Ztschr. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85. Jg., Heft 1, S. 1-15.

- Schön, M. & Stark, L. & Stark, R. (2018). Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion. Eine typenbildende Clusteranalyse. (online) Ztschr. Bildungsforschung, 2018/ 1, S. 1-21.
<https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/213/305>
- Schönig, W. & Fuchs, J.A. (2016). Inklusion inkludiert: Was bedeutet Inklusion 10 Jahre nach der UN-BRK? In W. Schönig & J.A. Fuchs (Hrsg.) *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge*. Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 9-32).
- Schönig, W. (2020). Einführung in den Themenschwerpunkt „Inklusion“. Zeitschrift KU ZLB (Zeitschrift des Zentrums für Lehrerbildung/ Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt), S. 4-8 (ISSN: 2566-9052)
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. Ztschr. für Bildungsforschung, Jg. 5, S. 73-87.
- Simon, T. (2019). Inklusionsorientierte individuelle Förderung im Unterricht im Spannungsfeld differenzbezogen-positiver und normbezogen-negativer Einstellungen zu Heterogenität. Zeitschrift für Inklusion, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/511>
- Sturm, T. & Köpfer, A. & Wagener, B. (2016). Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Textor, A. (2015). Einführung in die Inklusionspädagogik. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Trumpa, S. & Janz, F. & Heyl, V. & Seifried, St. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. Ztschr. für Bildungsforschung, Heft 4, S. 241-256.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll – Neue deutsche Übersetzung.
- 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.