

Abstract

Mit der Anerkennung der UN- Behindertenrechtskonvention im März 2009 und der verpflichtenden Einführung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Bildungsebenen wurde den Lehrkräften die gesellschaftliche Verantwortung übertragen und somit die Aufgabe alle Kinder und Jugendliche optimal nach ihren heterogenen Bedürfnissen zu fördern. Für das Gelingen eines inklusiven Unterrichts und damit einhergehender adäquater Förderung kommt zukünftigen Lehrkräften, also jetzige Lehramtsstudierenden eine bedeutende Rolle zu.

Die sich dabei an verschiedenen Stellen in den Bildungssystemen ergebenden Herausforderungen, gilt es zukünftig mit dem Blick auf die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse erfolgreich zu bewältigen. Im Besonderen stellt sich die Frage nach der Einstellung angehender Lehrer*innen zu inklusiven Schulen. In dieser Studie werden die Einstellungskomponenten und unterschiedlichen Einstellungswerte von Lehramtsstudierender (n = 74) der Universität Oldenburg zur schulischen Inklusion im Kontext erworbener Erfahrungen mit integrativen bzw. inklusiven Bildungssetting während der eigenen Schulzeit und innerhalb des Studiums, sowie Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen. Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass Student*innen mit Erfahrungen über signifikant positivere Einstellungen zur schulischen Inklusion verfügen als Studierende, die über diese Erfahrungen nicht verfügen. Darüber hinaus wird anhand von Korrelationsanalysen deutlich, dass die Einstellungen zur schulischen Inklusion im positiven Zusammenhang mit der Variablen Erfahrung stehen.

Abstract

With the recognition of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in March 2009 and the mandatory introduction of an inclusive education system at all levels of education, teachers were given the social responsibility and thus the task of optimally supporting all children and adolescents according to their heterogeneous needs. For the success of inclusive teaching and the associated adequate support, future teachers, ie current student teachers, have an important role to play.

The challenges that arise in various places in the educational systems must be mastered successfully in the future with a view to the design of inclusive educational processes. In particular, the question of hiring future teachers turns into inclusive schools.

In this study, setting components and different attitudes of teacher training students (n = 74) from Oldenburg University to scholar inclusion in the context of acquired experiences with integrative or inclusive educational settings during their own schooling and study time, as well as experience with impaired people.

The results indicate that students with experience have significantly more positive attitudes towards scholastic inclusion than students without this experience. In addition, correlational analyzes clearly show that the settings for scholar inclusion are positively related to the variable experience.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen	3
2.1 Integration und Inklusion	3
2.2 Schullandschaft Niedersachsen/ Oldenburg.....	5
2.3 Inklusion in der Lehrerbildung	7
2.4 Einstellungsforschung.....	9
2.4.1 Begriffserklärung und Funktion	9
2.4.2 Forschungsstand: Einstellung zu schulischer Inklusion	12
2.4.3 Relevanz im Bildungskontext	14
2.4.4 Etablierte Skalen zur Messung der Einstellung	15
2.5 Ziele und Fragestellungen.....	19
3 Methode /Design	22
3.1 Erhebung	22
3.1.1 Methode.....	22
3.1.2 Durchführung der Datenerhebung.....	22
3.1.3 Stichprobe.....	23
3.1.4 Erhebungsinstrumente	24
3.1.5 Auswertung.....	29
3.2 Ergebnisse.....	31
4 Diskussion	40
4.1 Interpretation.....	41
4.2 Kritische Reflexion der eigenen Arbeit	45
5 Fazit	48
6 Literaturverzeichnis	51
7 Anhang	A
7.1 Fragebogen	A
7.2 Abbildungen und Tabellen	H
8 Eigenständigkeitserklärung	S
9 Folienpräsentation der Bachelorarbeit	a

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht über das niedersächsische Schulwesen, allgemeinbildende Schulen (Niedersächsisches Kultusministerium, o.A.)	5
Abbildung 2: Das Dreikomponentenmodell (Haddock & Maio, 2014, S. 200), eigene Darstellung	10
Abbildung 3: Likert-Skala nach Wänke u.a. (2011), eigene Darstellung.....	16
Abbildung 4: Einstellungsmittelwert der verschiedenen Erhebungen.....	32
Abbildung 5: Einstellungswerte der verschiedenen Lehramtsprofessionalisierungen.....	33
Abbildung 6: Einstellungswerte im Kontext der schulischen Erfahrung	35
Abbildung 7: Semantisches Differenzial, eigene Darstellung	H

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stichprobenzusammensetzung	24
Tabelle 2: Ausprägung und Gewichtung der Faktoren des Mehrkomponentenmodells (eigene Darstellung)	28
Tabelle 3: Übersicht der Einstellungsmittelwerte und Standardabweichungen der verschiedenen Erhebungen und Einstellungskomponenten.....	32
Tabelle 4: Post-Hoc-Test: Homogene Untergruppen (Duncan-Test)	34
Tabelle 5: t-Test bei unabhängigen Stichproben für Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigung, Berufserfahrung und Fortbildungen und Seminare	38
Tabelle 6: Ergebnistabelle der zweifaktoriellen Varianzanalyse	39
Tabelle 7: Alle erhobenen Variablen im Bereich Persönliche Angaben	H
Tabelle 8: Darstellung der ursprünglichen (linke Spalte) und der übersetzten Testitems (rechte Spalte) im Bereich Allgemeine Einschätzungen.....	I
Tabelle 9: Übersicht über Studierende mit Erfahrungen in schulischen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit	J
Tabelle 10: Verteilung der globalen Einstellung im Kontext der angestrebten Schularten	K
Tabelle 11: t-Test bei unabhängigen Stichproben für Erfahrungen während der Schulzeit, differenziert nach Schularten und Einstellungskomponenten	L
Tabelle 12: Ergebnistabelle einfaktorielle Varianzanalyse der globalen, kognitiven, affektiven und behavioralen Einstellungskomponenten in Abhängigkeit von Erfahrung während der eigenen Schulzeit und den Lehramtsprofessionalisierungen	M
Tabelle 13: Ergebnistabelle zweifaktorielle Varianzanalyse (globale Komponente).....	O
Tabelle 14: Ergebnistabelle zweifaktorielle Varianzanalyse (kognitive Komponente)	P
Tabelle 15: Ergebnistabelle zweifaktorielle Varianzanalyse (affektive Komponente).....	P
Tabelle 16: Ergebnistabelle zweifaktorielle Varianzanalyse (behaviorale Komponente).....	Q
Tabelle 17: Korrelation nach Pearson	Q
Tabelle 18: Häufigkeitstabelle über positive und negative Einstellung zur schulischen Inklusion	R

1 Einleitung

Mit der Anerkennung der UN- Behindertenrechtskonvention im März 2009 verpflichtete sich Deutschland ein inklusives Bildungssystem auf allen Bildungsebenen vorzuhalten. Dies fordert einen gleichberechtigten, diskriminierungs- und barrierefreien Zugang und die Partizipation an Bildungsangeboten für alle Menschen (vgl. Art.24) (UN-BRK, 2017, S. 21f.). Über den nationalen Aktionsplan, landesspezifische Schulgesetze, regionale Handlungsempfehlungen und Empfehlungen von Expertenkommissionen wird die Umsetzung realisierbar gemacht (Rischke, Baedorf, & Müller, 2015, S. 1). Im Alltag trägt die Lehrkraft diese besondere gesellschaftliche Verantwortung, denn die Lehrer*innen sind es, die dieses Menschenrecht ausführen um alle Kinder und Jugendliche optimal zu fördern. Daher müssen angehende und zukünftige Lehrkräfte schon während ihrer Ausbildung - dem Lehramtsstudium - auf ihre Rolle im Inklusionsprozess vorbereitet werden (Grubmüller, Heiß, & Trumpp, 2014, S. 153). Diese Arbeit basiert auf der These, dass die Umsetzung der Inklusionsidee im Bildungsbereich maßgeblich von der Einstellung der daran beteiligten Personen abhängig ist.

Bei der Betrachtung des aktuellen Forschungsstands wird deutlich, dass oftmals die Einstellung zu Inklusion in Bildungssettings von bereits berufstätigen Lehrkräften untersucht wurde. So zeigt eine Studie von Eberle (2000) eine positive Einstellung zur schulischen Inklusion von Lehrkräften an Grund- und Sonderschulen, obgleich ihre Bereitschaft zur gemeinsamen Beschulung zurückhaltend ist. In internationalen Studien konnte durch die Bereitstellung von Ressourcen, Informationen und Weiterbildungsmaßnahmen eine positive Einstellung von angehenden aber auch unterrichtenden Lehrer*innen festgestellt werden (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, Sharma, & Loreman, 2007; Mintz, 2007). Des Weiteren konnte ein Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung zur Inklusion und Erfahrungen mit inklusiven Bildungskontexten und Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Behinderung bei Lehrkräften allgemeiner Schulen in Süd-West England und angehenden Lehrer*innen in Indien gezeigt werden (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Shama, Moore, & Sonawane, 2009). Im deutschsprachigen Raum liegen bislang nur wenige Studien zur Einstellung von angehenden Lehrkräften gegenüber einer inklusiven Beschulung vor. Diese zeigen, dass die Einstellung von Lehramtsstudent*innen in großer Mehrheit positiv ist, jedoch in Abhängigkeit zur Art der

Behinderung steht (Grubmüller, Heiß, & Trumpa, 2014; Kopp, 2009; Schwab & Seifert, 2014). Schwab und Seifert (2014) konnten keinen Unterschied in der Einstellung von Studierenden, welche während der eigenen Schulzeit eine Integrationsklasse¹ besuchten und Studierenden, die während der eigenen Schulzeit keine Integrationsklasse besuchten, feststellen. Hierbei wurde jedoch weder der Zeitpunkt oder die Dauer der schulischen Integration/Inklusion ermittelt, noch die Art der Behinderung der Mitschüler*innen analysiert (Schwab & Seifert, 2014, S. 84). In einer Lehrer*innenbefragung zur Einstellung zur schulischen Integration zeigt sich bei Lehrkräften, die bereits längere Zeit in integrativen Settings arbeiten, eine positivere Einstellung, als bei Lehrkräften ohne Erfahrung in integrativen Settings (Gebhardt, et al., 2011). Feyerer (2014) zeigt, dass (Vor-) Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen als wichtiger Einflussfaktor auf die Einstellung gegenüber schulischer Inklusion genannt werden kann: „Je höher die (Vor)Erfahrungen sind, desto weniger negativ sind die Einstellungen gegenüber Beeinträchtigten, desto positiver ist die Haltung zur inklusiven Schule und desto geringer sind die Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung [...]“ (Feyerer, 2014, S. 226)

Somit ist es von besonderem Interesse, Vorerfahrungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion im Bildungskontext zu erfassen. Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Einstellung zur schulischen Inklusion bei Lehramtsstudierenden aller Fachrichtungen der Universität Oldenburg zu erheben und zu vergleichen. Der Fokus liegt hierbei auf der soziodemographischen Variablen, des Vorhandenseins von Erfahrungen in inklusivem aber auch integrativem Unterricht während der eigenen Schulzeit. Auch das Vorhandensein von Erfahrungen von Inklusion in schulischen Settings während des Studiums wird analysiert um die folgende Forschungsfrage zu beantworten: *Inwiefern unterscheidet sich die Einstellung zur schulischen Inklusion von Studierenden, die selbst eine Integrations-/Inklusionsklasse/-Schule besucht haben, zu der von Studierenden, welche während der eigenen Schulzeit keine inklusiven oder integrativen Erfahrungen sammeln konnten?*

Um diese Frage differenziert beantworten zu können muss ebenfalls der Frage nach der Einstellung der Studierenden zur schulischen Inklusion, sowie der Frage welchen Einfluss die bereits erworbene Erfahrung auf die Einstellungen von Inklusion hat, nachgegangen werden.

¹ Da der angewendete Fragebogen nicht vorliegt, ist unklar, ob die befragten Studierenden, bei der Beantwortung dieser Frage, Inklusion und Integration parallel nutzen oder diese voneinander abgrenzen. In der zitierten Studie erfolgte eine Abgrenzung.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil (Kap. 2) und einen empirischen Teil (Kap.3). Nachdem in der Einleitung der Anlass der Untersuchung erläutert wurde, erfolgt eine Darstellung der theoretischen Grundlagen. Integration und Inklusion werden voneinander abgegrenzt und die Inklusion innerhalb der Lehrer*innenbildung abgebildet. Zur Orientierung erfolgt ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Schullandschaft in Niedersachsen am Beispiel der Stadt Oldenburg. Eine Vorstellung der Einstellungsforschung, welche für diese Arbeit grundlegend ist, wird im Anschluss dargelegt. Dabei werden Funktion und Relevanz im Bildungskontext abgebildet. Ein Schwerpunkt im theoretischen Teil bildet die Darstellung des Forschungsstandes zur Einstellung zur schulischen Inklusion. Der Fokus liegt hier auf der soziodemographischen Variablen, der (Vor-)Erfahrung mit schulischer Inklusion/Integration. Anschließend erfolgt ein Überblick ausgewählter Skalen zur Messung der Einstellung. Die vorgestellten Grundlagen und theoretischen Überlegungen führen zur Formulierung der Forschungsfrage, mit deren Darstellung der theoretische Teil der Arbeit schließt.

Der empirische Teil beginnt mit dem methodischen Vorgehen, welches Angaben zu den verwendeten Untersuchungsinstrumenten, zur Durchführung der Erhebung, den Stichproben sowie der Auswertung enthält. Die anschließende Darstellung der Ergebnisse, der mittels Fragebogen erhobenen quantitativen Daten, schließt in der Diskussion, in der die Interpretation und die Beantwortung der Forschungsfrage behandelt werden. Hier erfolgt im Kontext des theoretischen Teils eine kritische Bewertung der vorliegenden Ergebnisse. Die Arbeit schließt mit einem Fazit.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Integration und Inklusion

Aufgrund eines Übersetzungsfehlers der UN-Behindertenrechtskonvention werden die Begriffe Integration und Inklusion fälschlicherweise häufig synonym verwendet. Dies sorgt besonders im Schulwesen für Verwirrung, da die beiden Begriffe unterschiedliche Konzepte beschreiben und für verschiedene gesellschaftliche Philosophien stehen. *Integratio*, worunter die Herstellung eines Ganzen oder die Wiederherstellung einer Einheit zu verstehen ist (Lee, 2010, S. 23), wurde von dem lateinischen Wort *integer* abgeleitet, welches *ganz, vollständig* bedeutet (Lanig, 2013, S. 8). Hiernach setzt Integration eine

Aussonderung voraus, „denn nur wer nicht dazugehört, muss integriert werden“ (Deppe-Wolfinger, 2004, S. 30). Integration beschreibt somit den (Wieder-)Einbezug von Menschen und Gruppen, die aus sozialen, ethnischen, sprachlichen oder körperlichen, geistigen Gründen bisher ausgeschlossen waren. In der schulischen Integration liegt der Fokus hierbei auf dem gemeinsamen Unterricht von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern. Diese werden in besonderen Klassen einer allgemeinen Schule, den sogenannten Integrationsklassen, gemeinsam in einem Klassenraum unterrichtet (Niedersächsisches Kultusministerium, 2016, S. 11). Die Abgrenzung innerhalb der Klasse bleibt dabei sichtbar, wodurch die beeinträchtigten Schüler*innen auf ihr Handicap reduziert bleiben und eine Koexistenz von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern praktiziert wird, ohne dass sich diese einer solchen Einstufung entziehen können (Lanig, 2013, S. 8-9). Eine weitere Variante des integrativen Unterrichts sind so genannten Kooperationsklassen. Spezielle Förderklassen für Kinder mit Beeinträchtigungen und allgemeine Klassen, die parallel an einer Schule und gelegentlich gemeinsam unterrichtet werden (Niedersächsisches Kultusministerium, 2016, S. 11).

Auf das lateinische Verb *include*, mit der Bedeutung *einschließen, einbeziehen*, ist das Wort *inclusio* zurückzuführen, wovon der Begriff Inklusion, mit der Bedeutung *Einschließung, Einbeziehung* abgeleitet wird (Lanig, 2013, S. 8). Das Deutsche Institut für Menschenrechte hat den Begriff Inklusion im Online-Handbuch *Inklusion als Menschenrecht* wie folgt definiert: „Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Damit ist Inklusion sowohl ein eigenständiges Recht als auch ein wichtiges Prinzip, ohne dessen Anwendung die Durchsetzung der Menschenrechte unvollständig bleibt.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011). Die Ermöglichung der Teilhabe an allen gesellschaftlichen Aktivitäten, auf allen Ebenen und in vollem Umfang ist die Basis der Inklusion, wodurch in der schulischen Inklusion allen Beteiligten eine gleichberechtigte, barriere- und diskriminierungsfreie Teilhabe und aktive Beteiligung an Angeboten der Bildung, Kultur und Mitbestimmung an öffentlichen Schulen ermöglicht wird (Lindemann & Stadt Oldenburg, 2015, S. 14). Dabei stellt Inklusion die individuelle Persönlichkeit des Kindes in den Mittelpunkt, denn jedes Kind verfügt über bestimmte Stärken und Schwächen und wird entsprechend seinen Voraussetzungen individuell gefördert (Lanig, 2013, S. 9). Inklusive Pädagogik erhebt dabei den Anspruch allen Schüler*innen, mit

und ohne Beeinträchtigung, an jedem Lernort gerecht zu werden. Somit besuchen alle Kinder die zuständige wohnortnahe Schule unter der Voraussetzung, dass ihren individuellen Lern- und Förderbedürfnissen entsprochen werden kann. In der schulischen Inklusion werden für alle Kinder Lernentwicklungsziele individuell und zieldifferenziert festgelegt und im Rahmen einer gemeinsamen Beschulung durchgeführt (Landesschulbehörde Niedersachsen, 2012).

2.2 Schullandschaft Niedersachsen/ Oldenburg

Zur Orientierung erfolgt ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Schullandschaft in Niedersachsen am Beispiel der Stadt Oldenburg.

Das niedersächsische Schulwesen allgemeinbildender Schulen teilt sich, wie in Abbildung 1 sichtbar, in vier Sparten. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem Primarbereich und den Sekundarbereich I und II.



Abbildung 1: Übersicht über das niedersächsische Schulwesen, allgemeinbildende Schulen (Niedersächsisches Kultusministerium, o.A.)

Der Primarbereich umfasst die Grundschule, die die Grundlage für den weiteren Bildungsweg der Schüler*innen schafft. Seit Beginn des Schuljahres 2003/04 ist es Grundschulen in Niedersachsen aufgrund der Einführung der Eingangsstufe im niedersächsischen Schulgesetz möglich, den ersten und zweiten Schuljahrgang als Eingangsstufe zu führen. Die Schulen verzichten dabei auf die Möglichkeit der Zurückstellung vom Schulbesuch und führen die Eingangsstufe als pädagogische Einheit mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. In der Regel beträgt der Besuch der Eingangsstufe zwei Jahre. Kinder, die weniger Zeit zum Lernen brauchen können nach einem Jahr in die dritte Klasse wechseln, lernschwächere Kinder bleiben drei Jahre in der Eingangsstufe (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006). Die Eingangsstufe kann daher als inklusive Klasse verstanden werden. In Oldenburg gibt es seit der Einführung zwei Grundschulen, die die Eingangsstufe anbieten.

Die Sekundarstufe umfasst in Oldenburg Oberschulen (OS), Integrierte Gesamtschulen (IGS), Gymnasien, Förderschulen und das Abendgymnasium bzw. Kolleg (welches aus Gründen der Umfänglichkeit dieser Arbeit keine weitere Berücksichtigung findet) (Stadt Oldenburg, o.A.). Seit der Einführung der Oberschule im Schuljahr 2011/12 gibt es in Oldenburg keine Hauptschulen und Realschulen mehr (Niedersächsisches Kultusministerium, 2011, S. 3). In der IGS werden Schüler*innen des 5. bis 13. Jahrgangs unterrichtet, mit dem Ziel trotz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen eine gemeinsame Lernerfahrungen zu vermitteln und sie durch differenzierenden Unterricht individuell zu fördern, wobei der integrative Charakter deutlich wird (Niedersächsisches Kultusministerium, o.A.). In Förderschulen erhalten Schüler*innen, die in ihren Entwicklungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht ohne zusätzliche sonderpädagogische Maßnahmen nicht hinreichend gefördert werden, ihren persönlichen Voraussetzungen und Bedingungen angemessene sonderpädagogische Unterstützung (Niedersächsisches Kultusministerium, o.A.).

Mit der im März 2012 im niedersächsischen Landtag mit breiter Mehrheit beschlossenen Änderung im Schulgesetz, wurde zum Schuljahresbeginn 2013/2014 die inklusive Schule verbindlich eingeführt. Hierdurch wird Schüler*innen ein barrierefreier und gleichberechtigter Zugang zu den Schulen in Niedersachsen ermöglicht. Eltern von Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf haben seitdem die Wahl, ob ihr Kind eine allgemeine oder eine Förderschule besuchen soll. Schulen und die Landesschulbehörde unterstützen sie durch Beratungsangebote. Für den Primarbereich bedeutet dies, dass alle Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen seit dem 01.08.2013 im ersten Schuljahr aufgenommen werden. „Für die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung können für einen Übergangszeitraum bis 2024 Schwerpunkt-Grundschulen vorgehalten werden.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, o.A.). Durch diese Änderung wird die Förderschule Lernen in Niedersachsen schrittweise abgebaut und in Oldenburg zum 31. Juli 2022 auslaufen (Lindemann & Stadt Oldenburg, 2015, S. 116). Die allgemeinbildenden Schulen werden durch Lehr*innen der Förderschulen als zusätzliche Lehrkräfte in den Klassen unterstützt. Dabei muss jede Schule feststellen, welche Hilfe gebraucht wird (Niedersächsisches Kultusministerium, 2016, S. 6-7). Durch die Einführung der inklusiven Schule können alle Kinder, ob mit oder ohne Beeinträchtigung, in allen Klassen und

Schulen gemeinsam lernen, wodurch neue Integrationsklassen entfallen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2016, S. 11).

Somit sind alle bereits ausgebildeten, aber auch alle zukünftigen Lehrkräfte in der Pflicht, dieser besonderen gesellschaftliche Verantwortung im Alltag nachzukommen und dieses Menschenrecht auszuführen, um alle Kinder und Jugendliche optimal zu fördern. Schon während ihrer Ausbildung - dem Lehramtsstudium, müssen angehende und zukünftige Lehrkräfte auf ihre Rolle im Inklusionsprozess vorbereitet werden (Grubmüller, Heiß, & Trumpp, 2014, S. 153).

2.3 Inklusion in der Lehrerbildung

Im Folgenden wird die Lehrkräfteausbildung in Deutschland beschrieben, wobei der Fokus auf der Vermittlung des Themas Inklusion in der ersten Phase der dreigliedrigen Ausbildung liegt. Diese wird am Beispiel der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in Niedersachsen dargestellt, da es aufgrund der föderalen Ausgestaltung des Bildungssystems in Deutschland zahlreiche unterschiedliche Ansätze von inklusiven Bildungsmöglichkeiten gibt.

Die Ausbildung der Lehrkräfte aller Schularten verläuft in drei Phasen: dem Studium (Bachelor- und Masterstudiengang), dem Vorbereitungsdienst (Referendariat) und der sogenannten dritten Phase, der Fortbildung von Lehrer*innen. Die Ausbildungsstrukturen und -inhalte werden in Studien-, Ausbildungs-, und Prüfungsordnungen und durch entsprechende rechtliche Vorgaben im Landesrecht der jeweiligen Bundesländer, im Schul- und Hochschulrecht geregelt. Die Zusammenarbeit der Kultus- und Wissenschaftsministerien der Bundesländer über die Kultusministerkonferenz (KMK) gewährleistet bundesweite gemeinsame Standards bei Lehrplänen und Schul- und Studienabschlüssen. Im Beschluss der KMK vom 06.12.2012 wurde eine verpflichtende Basiskomponente zur Inklusion für alle Lehramtstypen aufgenommen, wodurch die Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung aller Lehramtstypen erweitert wurden (KMK, 2014). Auch die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 12.06.2014) wurden unter dem Gesichtspunkt Inklusion überarbeitet und für die Fachprofile Chemie, Geschichte, Mathematik, Physik, Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre im Beschluss vom 09.10.2014 verabschiedet (KMK, 2014). Durch die Überarbeitung der Bildungswissenschafts- und Sonderpädagogikstandards lernen Lehrkräfte die

Herausforderungen einer inklusiven Schulentwicklung, wie auch Fragen der Individualisierung oder Diversitätsorientierung zu reflektieren. Somit wurde eine erste Weichenstellungen dafür vorgenommen, dass Inklusion in allen Ländern ein verpflichtender Bestandteil des Lehramtsstudiums werden soll. Die konkrete Umsetzung obliegt den einzelnen Ländern und Hochschulen (Rischke, Baedorf, & Müller, 2015, S. 4). Das Niedersächsische Kultusministerium setzt auf eine Verbesserung der Unterrichtsversorgung mit Förderschullehrkräften. Hierfür wird eine Aufstockung der Studienplatzkapazitäten für das Lehramt Sonderpädagogik angestrebt sowie diverse Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte in der sonderpädagogischen Förderung geschaffen (Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung, 2017/2018, S. 10). Für Lehramtsstudierende aller Lehrämter wurde in der Verordnung über die Master-Abschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen „der Erwerb von pädagogischen und didaktischen Basiskompetenzen in den Bereichen Heterogenität von Lerngruppen, Inklusion, Förderdiagnostik und Deutsch als Zweit- und Bildungssprache sowie Interkulturelle Kompetenzen verankert“ (Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung, 2017/2018, S. 10). Zur genauen Umsetzung werden den Hochschulen keine Vorgaben gemacht. In der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg wird das Thema Inklusion (nach hochschuleigenen Angaben) in allen drei Bereichen (Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktik) als Querschnittsthema integriert. Dies bedeutet, dass inklusionsbezogene Inhalte in bestehende Veranstaltungen und Module integriert werden und im besten Fall das gesamte Curriculum durchziehen (Rischke, Baedorf, & Müller, 2015, S. 5). Das Lehramtsstudium ist in Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Professionalisierungsbereiche unterteilt. In den Fachwissenschaften werden im Bachelorstudiengang aufgrund der Kooperation mit den Fach-Bachelorstudiengängen nur fachbezogene Inhalte thematisiert. Im Professionalisierungsbereich werden nur pädagogische Inhalte vermittelt. So beinhaltet beispielsweise das Modul Lehren und Lernen Theorien der Allgemeinen Didaktik und des Unterrichts, Differenzierung und Individualisierung, Diagnostik und Fördern und weitere Lerntheorien. Die Fachdidaktik beinhaltet fachbezogene didaktische Inhalte (Universität Oldenburg, 2019). Im Bereich Fachwissenschaften Sonderpädagogik (Bachelorstudium) wird das Thema Inklusion zusätzlich explizit im Modul Gesellschaft/ Inklusion behandelt (Universität Oldenburg, 2019). Inwiefern Inklusion tatsächlich als Querschnittsthema in allen drei Bereichen integriert ist und wie die Kompetenzvermittlung stattfindet,

lässt sich anhand des Modulplans (mit sämtlichen Wahl- und Pflichtmöglichkeiten) nicht erfassen.

Die Beantwortung der Frage welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen und welches Professionsverständnis gegeben sein muss um inklusive Prozesse in der Schule auf einem hohen Niveau zu gestalten erarbeitete die europäische Agentur für Entwicklung in der sonderpädagogischen Förderung in ihrem Projekt Inklusionsorientierte Lehrerbildung (2002). Dabei kristallisierten sich vier grundlegende Werte aus den Bereichen der Lehrer*innenkompetenz, die sich unter anderen aus den Komponenten Einstellung, Wissen und Fähigkeiten zusammensetzt. Hierbei wird deutlich, wie elementar die Einstellung der bestehenden und vor allem der angehenden Lehrkräfte für eine gelingende Inklusion ist, denn dadurch wird jeder identifizierbare Kompetenzbereich durch die Lehrkräftekompetenz beeinflusst. „Eine bestimmte Einstellung oder Überzeugung erfordert ein bestimmtes Wissen oder Verständnis und schließlich Fähigkeiten, um dieses Wissen in einer Situation praktisch umzusetzen“ (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2002, S. 8). Inklusionsorientierte Lehrkräftebildung umfasst die Bereiche der ersten Phase der Ausbildung, die die erforderlichen Voraussetzungen für die Umsetzung von inklusivem Unterricht vermitteln. Darunter fallen zusätzlich zu den Bereichen Einstellungen, Wissen, und Fähigkeiten, die Disziplinen Verständnis, Werte und Kompetenzen, welche entsprechend vermittelt werden müssen, um einem chancengerechten und individuellen Unterricht für die gesamte Schülerschaft zu ermöglichen (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2002, S. 7).

2.4 Einstellungsforschung

In den folgenden Kapiteln erfolgt die für diese Arbeit grundlegende Vorstellung der Einstellungsforschung. Dabei werden Funktion und Relevanz im Bildungskontext abgebildet. Den Schwerpunkt bildet die Darstellung des Forschungsstandes zur Einstellung zur schulischen Inklusion. Der Fokus liegt hier auf der soziodemographischen Variablen, der (Vor-)Erfahrung mit schulischer Inklusion/Integration. Anschließend erfolgt ein Überblick ausgewählter Skalen zur Messung der Einstellung.

2.4.1 Begriffserklärung und Funktion

„Einstellung ist die psychologische Tendenz, die sich durch die Bewertung eines bestimmten Objekts mit einem gewissen Grad an Zu- oder Abneigung ausdrückt. Psychologische Tendenz bezieht sich dabei auf einen für die Per-

son internen Zustand. Die Bewertung bezieht dabei alle Klassen von bewertenden Reaktionen, ob offen oder verdeckt, kognitiv, affektiv oder behavioral mit ein“ (Eagly & Chaiken, 1993, S. 1)

Einstellungen können somit als evaluatives Summenurteil sozialer Sachverhalte (oder auch „Objekte“, zu denen Personen, Gegenstände oder abstrakte Konstruktionen zählen) verstanden werden. Durch Einstellungen wird die individuelle Auffassung, die Veranlagung und innere Bereitschaft einer Person einem bestimmten Einstellungsobjekt gegenüber dargestellt (Wänke, Reutner, & Bohner, 2011, S. 212).

Im Einkomponentenmodell nimmt Thurstone (1931) an, dass sich die individuelle Einstellung als Punkt auf einem Einstellungskontinuum ansiedeln lässt. Daher wird nur die Komponente des Affekts für Einstellungen als maßgeblich angesehen. Für die jeweilige Ausprägung der Einstellung ist hierbei die Gewichtung der positiven oder negativen Gefühle, die mit einem Einstellungsobjekt einhergehen, ausschlaggebend. Zur Bewertung eines Einstellungsobjekts spielen, neben dem Affekt, auch kognitive Elemente eine Rolle, die in einem weiteren Ansatz aus zwei Komponenten beschrieben werden. Im Zweikomponentenmodell basieren Einstellungen auf mentaler Handlungsbereitschaft und Bewertungen gegenüber einem bestimmten Objektbereich. Sie beinhalten in der Reaktion auf ein Einstellungsobjekt affektive und kognitive Dimensionen (Haddock & Maio, 2014, S. 207). Das Dreikomponentenmodell (siehe Abbildung 2) beinhaltet ergänzend zum Zweikomponentenmodell eine behaviorale Komponente (Wänke, Reutner, & Bohner, 2011, S. 215; Eagly & Chaiken, 1993, S. 16).

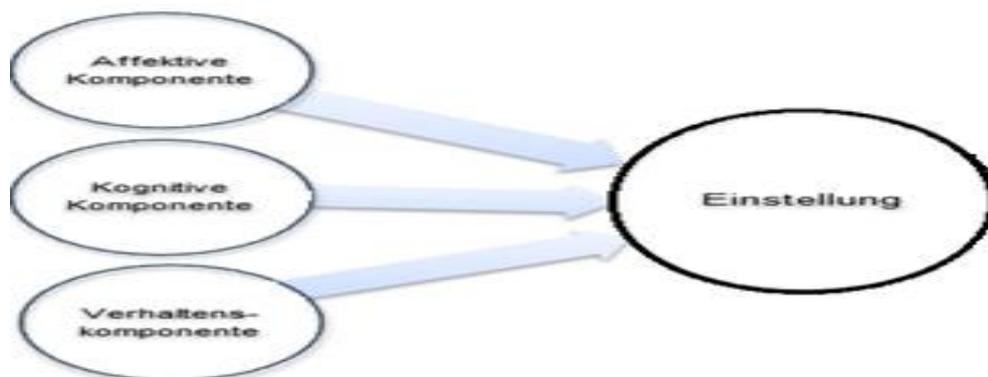


Abbildung 2: Das Dreikomponentenmodell (Haddock & Maio, 2014, S. 200), eigene Darstellung

Zusammenfassend besteht das Einstellungskonstrukt im Dreikomponentenmodell aus der kognitiven, der affektiven und der Verhaltenskomponente (behaviorale Komponente). Die kognitive Komponente beinhaltet Überzeugungen, Gedanken und Merkmale zu einem bestimmten Einstellungsobjekt. Die

affektive Komponente beinhaltet Gefühle und Emotionen, die mit dem Einstellungsobjekt verbunden sind und als Verhaltenskomponente bezeichnet man frühere, aktuelle oder antizipierte Verhaltensweisen gegenüber einem Einstellungsobjekt (Haddock & Maio, 2014, S. 206). Eine positive Überzeugung einem Objekt gegenüber, geht für gewöhnlich mit positiven Gefühlen gegenüber dem Objekt sowie einer positiven für das Objekt relevanten Verhaltensweise einher. Trotzdem konnte die Forschung zeigen, dass manche Einstellungen auf Affekten beruhen (zum Beispiel zur Blutspende) und sich andere Einstellungen auf kognitive und Verhaltensinformationen stützen (zum Beispiel zu einem neuen Drucker). Huskinson und Haddock (2004) konnten nachweisen, dass die Einstellungen der Menschen auf unterschiedliche Komponenten der Einstellung basieren. Um einen Menschen erfolgreich zu überzeugen muss die Persuasion auf die entsprechende einstellungsbildende Komponente abzustimmen sein. Inwieweit die drei Komponenten korrelieren konnte bisher nicht vollständig geklärt werden (Haddock & Maio, 2014, S. 206).

Nach Katz (1960) haben Einstellungen vier Funktionen: Wissen, Instrumentalität, Ich-Abwehr und Wertausdruck. Durch die Reduzierung, Organisierung und Strukturierung von Wissen sowie die Instrumentalität und die Handlungssteuerung wird die komplexe Umweltverarbeitung erleichtert. Auch die Verarbeitung neuer Informationen wird durch Einstellungen erleichtert und dadurch das Bedürfnis nach neuem Wissen innerhalb sozialer Kontexte gestillt (Briñol & Petty, 2005, S. 576). Die egoistische Funktion schützt den Menschen vor Konflikten mit sich selbst oder seiner Außenwelt (Katz, 1960, S. 170). Die Identifizierung anderer Personen mit ähnlichen Einstellungen zu bestimmten Einstellungsobjekten, denen aufgrund der Überschneidung gewisse Sympathien entgegenbracht werden, wird mit der sozialen Anpassungsfunktion von Einstellungen beschrieben (Seifried S. , 2015, S. 37). Eine weitere Funktion ist der Wertausdruck, mit dem Einstellungen die soziale Identität definieren. Dadurch können Einstellungen das Selbstkonzept und bestimmte zentrale Werte sowie Wertvorstellungen einer Person ausdrücken (Haddock & Maio, 2014, S. 208; Katz, 1960, S. 170). So lässt sich grundlegend feststellen, dass die Einschätzungsfunktion zur Erleichterung der komplexen Umweltverarbeitung dient. Über die Einstellung wird die Zu- und Abneigung gegenüber Einstellungsobjekten geregelt. Auf positiv bewertete Einstellungsobjekte folgen zuneigende Verhaltensreaktionen eines Einstellungsträgers, auf negativ bewertete folgt eher vermeidendes Verhalten (Wänke, Reutner, & Bohner, 2011, S. 213). Dabei ist der Zusammenhang von Einstellung und Verhalten von der

jeweiligen Stärke der Einstellung abhängig. Auch die Erfahrungen mit einem bestimmten Einstellungsobjekt wirken sich direkt auf das Verhältnis zwischen Einstellung und Verhalten aus (Ajzen, 2005, S. 4). Darüber hinaus sind Verhaltensweisen dazu im Stande, die Einstellung einer Person zur Geltung zu bringen. So lässt sich aufgrund des Verhaltens einer Person einem Objekt gegenüber auf deren Einstellung schließen (Bohner & Wänke, 2002, S. 221). Somit tragen Einstellungen zur Vorhersage von Verhalten bei. Die Qualität der Vorhersage ist von bestimmten Faktoren, wie dem Grad der Korrespondenz, dem Verhaltensbereich, der Stärke der Einstellung sowie von Persönlichkeitsmerkmalen abhängig (Haddock & Maio, 2014, S. 228).

Festzuhalten ist, je mehr die Dimensionen Haltung und Verhalten in ihrer Zusammensetzung übereinstimmen, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen den beiden (Bohner & Wänke, 2002, S. 232).

2.4.2 Forschungsstand: Einstellung zu schulischer Inklusion

Bei der Betrachtung des aktuellen Forschungsstands wird deutlich, dass die Untersuchung der Einstellung zu Inklusion in Bildungssettings die letzten Jahre an Bedeutung gewonnen hat.

In bisherigen Untersuchungen wurde oftmals die Einstellung zu Inklusion in Bildungssettings von bereits ausgebildeten Lehrkräften untersucht. So zeigt eine Studie von Eberl (2000) eine positive Einstellung zur schulischen Inklusion von Lehrkräften an Grund- und Sonderschulen, obgleich ihre Bereitschaft zur gemeinsamen Beschulung zurückhaltend ist. In internationalen Studien konnte durch die Bereitstellung von Ressourcen, Informationen und Weiterbildungsmaßnahmen eine positive Einstellung von angehenden aber auch ausgebildeten Lehrer*innen festgestellt werden (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, Sharma, & Loreman, 2007; Mintz, 2007). Im Vergleich der Einstellungen zur schulischen Inklusion von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften standen die angehenden Lehrer*innen der inklusiven Beschulung für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen positiver gegenüber als berufstätige Lehrkräfte (Burke & Sutherland, 2004). Burke und Sutherland (2004) stellten zudem fest, dass sich angehende Lehrer*innen im Vergleich besser vorbereitet einschätzten als die Vergleichsgruppe. Auch die Einschätzung über ihr Wissen zum Thema schulischer Inklusion fiel bei den Lehramtsstudierenden höher aus. Auch Lambe und Bones (2006) kamen zu dem Ergebnis, dass Lehramtsstudierende eine positivere Einstellung zur Inklusion haben als bereits ausgebildete Lehrer*innen.

Im deutschsprachigen Raum liegen bislang nur wenige Studien zur Einstellung von angehenden Lehrkräften gegenüber einer inklusiven Beschulung vor. Diese zeigen, dass die Einstellung von Lehramtsstudent*innen in großer Mehrheit positiv ist, jedoch in Abhängigkeit zur Art der Behinderung steht (Grubmüller, Heiß, & Trumpa, 2014; Kopp, 2009; Schwab & Seifert, 2014).

Eine quantitative Studie von Feyerer (2014) belegt die These von Dlugosch (2014) die Ausbildung im Lehramt für Sonderpädagogik begünstige eine positive Einstellung zur Inklusion. Dies zeigte sich in einer inklusionsoffeneren Einstellung, welche sich auf die Einstellung zurückführen lässt, die schon vor Beginn des Studiums vorhanden war und somit die Wahl der Studienrichtung beeinflusst hat. Dagegen ließen sich bei Student*innen der übrigen unterschiedlichen Lehrämter und anderen Studiengängen keine Unterschiede in den Einstellungen zur schulischen Inklusion feststellen (Ellinger & Koch, 2006; Kuhl & Walter, 2008; Schwab, Gebhardt, & Kroutil, 2013).

Die Erkenntnis, dass sich Erfahrungen mit einem bestimmten Einstellungsobjekt direkt auf das Verhältnis zwischen Einstellung und Verhalten auswirken (Ajzen, 2005, S. 4), lässt sich auch auf Erfahrungen im inklusiven Kontext anwenden. Somit kann von einem Zusammenhang zwischen dem Kontakt zu Menschen mit Behinderung und der Einstellung zu schulischer Inklusion ausgegangen werden. Lehrkräfte, die bereits Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen hatten, äußern sich positiver über schulische Inklusion als Lehrkräfte, die keinen Kontakt hatten (Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2012; Bosse & Spörer, 2014; Burke & Sutherland, 2004).

Studierende, welche während der eigenen Schulzeit eine Integrationsklasse² besuchten und somit häufigen Kontakt zu Mitschüler*innen mit Beeinträchtigungen hatten, unterschieden sich in ihrer Einstellung zur schulischen Inklusion von Studierenden, die während der eigenen Schulzeit keine Integrationsklasse besuchten nicht (Schwab & Seifert, 2014). Hierbei wurde jedoch weder der Zeitpunkt oder die Dauer der schulischen Integration/Inklusion ermittelt, noch die Art der Behinderung der Mitschüler*innen analysiert (Schwab & Seifert, 2014, S. 84).

In der Literatur zeigte sich, dass das durch den Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigungen und die Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungen zum Thema Inklusion angesammelte Wissen in ausschlaggebenden Zusammenhang

² Da der angewendete Fragebogen nicht vorliegt, ist unklar, ob die befragten Studierenden, bei der Beantwortung dieser Frage, Inklusion und Integration parallel nutzen oder diese voneinander abgrenzen. In der zitierten Studie erfolgte eine Abgrenzung.

mit den erhobenen Einstellungen der Probanden steht. Dies zeigte sich durch die Verfügbarkeit spezifischer Informationen zu inklusiven Bildungssettings, worauf die beteiligten Lehrkräfte eine positivere Einstellungen zur schulischer Inklusion äußerten (Avramidis & Kalyva, 2007; Hunt & Hunt, 2014).

Desweiteren konnte ein Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung zur Inklusion und Erfahrungen mit inklusiven Bildungskontexten und Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit Behinderung hervorgehoben werden. Lehrkräfte, die bereits längere Zeit in integrativen Settings arbeiteten, haben eine positivere Einstellung als Lehrkräfte ohne Erfahrungen in integrativen Settings (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Gebhardt, et al., 2011; Shama, Moore, & Sonawane, 2009).

Feyerer (2014) zeigt, dass (Vor-) Erfahrung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen als wichtiger Einflussfaktor auf die Einstellung gegenüber schulischer Inklusion genannt werden kann: „Je höher die (Vor)Erfahrungen sind, desto weniger negativ sind die Einstellungen gegenüber Beeinträchtigten, desto positiver ist die Haltung zur inklusiven Schule und desto geringer sind die Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung [...]“ (Feyerer, 2014, S. 226) Somit ist es von besonderem Interesse, Vorerfahrungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion im Bildungskontext zu erfassen.

2.4.3 Relevanz im Bildungskontext

Mit der Anerkennung der UN- Behindertenrechtskonvention im März 2009 verpflichtete sich Deutschland ein inklusives Bildungssystem auf allen Bildungsebenen vorzuhalten. Im Alltag trägt die Lehrkraft diese besondere gesellschaftliche Verantwortung, denn die Lehrer*innen sind es, die dieses Menschenrecht ausführen um alle Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern.

Dies macht die hohe Relevanz der Einstellungsforschung in Bereich der schulischen Inklusion besonders deutlich und auch in der Literatur wurde ausdrücklich darauf verwiesen. (Avramidis & Norwich, 2002; Burke & Sutherland, 2004)

Ein weiterer relevanter Aspekt der Einstellungsforschung in inklusiven Bildungskontexten ist die professionelle Handlungskompetenz. Als Teil dieser nehmen Einstellungen in Lehr-Kompetenzmodellen eine bedeutende Rolle ein (Baumert & Kunter, Professionelle Kompetenz von Lehrkräften., 2013). Dabei lässt sich Professionelle Handlungskompetenz als ein Zusammenspiel von Kompetenzen (Wissen und Können), professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen, motivationalen

Orientierungen sowie Fähigkeiten professioneller Selbstregulation definieren (Baumert & Kunter, 2006, S. 481). Die sich aus der individuellen Einstellung von Lehrer*innen entwickelte Berufsmoral, ist für den Umgang mit Heterogenität, für die Unterstützungsqualität von Lernumgebungen und die bevorzugten Referenznormen bei der Leistungsbewertung wesentlich (Baumert & Kunter, 2006, S. 498). Somit beeinflussen die Einstellungen von Lehrkräften als pädagogisch relevante Konzeptionen die Wahrnehmung der Umwelt und die Interaktion mit der Schülerschaft (Baumert & Kunter, 2006, S. 497).

Einen direkten Einfluss der Einstellungen einer Lehrkraft auf ihr konkretes professionelles Handeln konnten Fives und Buehl (2008) nachweisen. Dieser ist auf den Zusammenhang pädagogischer Überzeugungen und die mit ihnen verbundenen Einstellungen zurückzuführen. Somit stehen die Einstellungen von Lehrkräften im Kontext didaktischer und pädagogischer Fragestellungen in einem bedeutsamen Zusammenhang mit der konkreten Unterrichtsgestaltung (Hartinger, Kleickmann, & Hawelka, 2006, S. 122) und somit auch im direkten Zusammenhang mit dem tatsächlichen Lernerfolg von Schüler*innen, wie Voss, Kleickmann, Kunter und Hachfeld (2011) nachweisen konnten.

Einen weiteren bedeutenden Aspekt bietet der Umgang mit Heterogenität in inklusiven Bildungssettings. Felbrich, Schmotz und Kaiser (2008) konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Einstellung von Lehrkräften zu Schüler*innen und zum Unterricht und ihrer pädagogischen Interaktion im Schulalltag feststellen. Auch Moser, Kuhl, Schäfer und Redlich (2012) zeigten, dass eine positive Einstellung gegenüber differenten Lernvoraussetzungen und Wissensstand der Schülerschaft, sowie die Bereitschaft zur Akzeptanz und Wertschätzung dieser Heterogenität die Grundlage für das Gelingen eines inklusiven Unterrichts und damit einhergehender adäquater Förderung ist. Die Erfassung von Vorerfahrungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur schulischen Inklusion ist somit für die Optimierung der Lehrkräfteausbildung, hin zur inklusiven Schule von besonderem Interesse.

2.4.4 Etablierte Skalen zur Messung der Einstellung

Zur Messung von Einstellungen wurden verschiedene Methoden entwickelt, da das Konstrukt Einstellung nicht direkt beobachtbar ist. In der Psychologie wird zwischen expliziten und impliziten Einstellungsmaßen unterschieden. Methoden der Einstellungsmessung, bei denen die Befragten direkt und bewusst über ihre Einstellung zu einem bestimmten Konstrukt befragt werden, sind als explizite Maße definiert (Haddock & Maio, 2014, S. 213). In standardi-

sierten Messverfahren rufen die Befragten bewusst ihre Einstellung ab und geben sie über numerische Skalen, wie die der Likert-Skala, wieder. Dabei können Variablen, wie die soziale Erwünschtheit den Selbstbericht verzerren (Wänke, Reutner, & Bohner, 2011, S. 216). Diese bewusste Aufmerksamkeit ist bei indirekten Einstellungsmessungen nicht erwünscht. In indirekten Messverfahren wird anhand der Summe von unbewussten Reaktionen der Befragten die Einstellung dieser ausgewertet. Da den Probanden weder der Zusammenhang der Reaktionen noch der Umstand, dass ihre Einstellung erfasst wird bekannt ist, können diese ihre Einstellung nicht verfälschen (Wänke, Reutner, & Bohner, 2011, S. 219).

Bereits während der Planung dieser Arbeit wurde die Erhebung mit expliziten Maßen favorisiert, daher werden diese im Folgenden genauer erläutert. Darauf folgt ein Überblick über ausgewählte etablierte Instrumente zur Messung der Einstellung.

Explizite Einstellungsmaße werden in Selbstbeurteilungsfragebögen erfasst, die am häufigsten durch Einstellungsmaße der Likert-Skala oder dem semantischen Differential dargestellt werden.

Die Likert-Skala basiert auf summierten Einstufungen, die in positiven oder negativen Einstellungen formuliert sind.

Bei der Erhebung der Einstellungen geben die Befragten bei jeder Aussage (Item) an, wie sehr sie ihm zustimmen oder es ablehnen (Haddock & Maio, 2014, S. 213).

	stimme ganz und gar nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll und ganz zu
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 3: Likert-Skala nach Wänke u.a. (2011), eigene Darstellung

Dabei lassen sich Skalen mit ungerader Anzahl der Abstufungen (mittlere Kategorie/ neutrale Kategorie) von solchen mit gerader Anzahl (Forced-Choice) unterscheiden (Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 60). Untersuchungen zeigten eine ungünstige Auswirkung bei der Verwendung von Mittelkategorien auf den Informationsgehalt eines Fragebogens, da diese von Befragten nicht nur als Ausdruck einer mittleren Position zwischen zwei Polen verwendet wurden. Sie werden auch für unpassende Items oder zur Antwortverweigerung ge-

nutzt. Im Gegensatz dazu vermeiden motivierte Testpersonen die Mittelkategorie oftmals, was ebenfalls eine Auswirkung auf die Qualität der Messung hat. Zur Auswertung wird jeder Antwortmöglichkeit ein Wert zugeordnet (vgl. Abbildung 3: Werte 1-6). In der Praxis wird der stark negativen Einstellung der niedrigste Wert zugeordnet. Ein hoher Wert verweist somit auf eine positive Einstellung im Kontext des bewerteten Items. Hierbei muss beachtet werden, dass die Items dasselbe Konstrukt erfassen (in die gleiche Richtung fragen). Besteht eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Antwortwerten der verschiedenen Items werden die Werte für die verschiedenen Items zu einem Gesamtwert gemittelt (Haddock & Maio, 2014, S. 214).

Zur Erhebung von Einstellungen, Emotionen und Motivationen wird das Skalierungsverfahren, das semantische Differenzial oder auch Polaritätsprofil genannt, verwendet (Wenniger, 2000). Den Befragten wird eine bipolare Adjektivskala (erwünscht-unerwünscht) vorgelegt, in der sie konnotativ eine Einstufung des Einstellungsobjekts vornehmen (vgl. Abbildung 7 im Anhang).

Die Einstufung erfolgt anhand von fünf, sieben oder neun Kategorien, in denen die mittlere als neutraler Punkt gilt. Die Skalen-Variablen werden bei ausreichend hoher Korrelation zu einem Gesamtwert zusammengefasst (Haddock & Maio, 2014, S. 214). Diese Skala fand in der vorliegenden Arbeit keine Anwendung und wurde nur der Vollständigkeit wegen beschrieben.

Allgemeine Übersicht über Messinstrumente

In der Praxis existieren zahlreiche Instrumente zur Einstellungsmessung im Kontext inklusiver Bildungssettings. An den Beispielen „Teacher Attitudes Toward Inclusion“-Skala (TATI) von Stanley, Grimbeek, Bryer und Beamish (2003) (N = 17), „Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale“ (TATIS) von Cullen, Gregory, Noto (2010) (N = 35) und „Attitude Survey Towards Inclusive Education“ (ASIE) von de Boer, Timmerman, Pijl und Minnaert (2012) (N = 45) lässt sich feststellen, dass diese Verfahren nur an geringen Stichprobengrößen validiert wurden (Seifried S. , 2015, S. 48). „Parent Attitudes Toward Inclusion“-Skala (PATI) von Palmer, Borthwick-Duffy und Widaman (1998a, 1998b) und die daraus für Lehrkräfte modifizierte Follow-up Studie „Teacher Attitudes Toward Inclusion“-Skala (TATI) von Stanley, Grimbeek, Bryer und Beamish (2003) sind Beispiele für fehlende statistischen Überprüfungen der Testgültigkeiten und Reliabilitäten (Seifried S. , 2015, S. 148). Beide Verfahren umfassen drei Subskalen (*Qualität der schulischen Förderung, soziale Akzeptanz und Selbstakzeptanz und Vorteile für das integrierte Kind und die*

Klasse) mit insgesamt 11 Items. Diese wurden (2010) von Kunz, Luder und Moretti sprachlich angepasst und grammatikalisch vereinfacht, woraus die Skalen „Einstellungen zur Integration“ für Lehrkräfte (EZI-D Lehrpersonen, ehemals TATI) und „Einstellungen zur Integration“ für Eltern (EZI-D Eltern, ehemals PATI) entstanden, die sich ebenfalls mit insgesamt 11 Items auf nur zwei Subskalen verteilen (*Schulische Förderung und Unterstützung* (sieben Items) und *Soziale Integration* (vier Items)). Der Fragebogen EZI-D Lehrpersonen enthält schüler*innenbezogene Einstellungen, die auf die kognitive Einstellungskomponente bezogen formuliert sind sowie Items, die sich auf mögliche Auswirkungen einer inklusiven Beschulung auf Schüler*innen mit Beeinträchtigungen beziehen (Seifried & Heyl, 2016, S. 25). Seifried (2015) verweist darauf, dass viele Skalen nur einen Teilbereich des Einstellungskonstrukts wie Befürchtungen von Lehrkräften, die Bereitschaft von Lehrkräften in Abhängigkeit der Behinderungsform oder schüler*innenbezogene Aspekte von Inklusion untersuchen.

Im „Attitude Survey Towards Inclusive Education“ (ASIE) von de Boer, Timmerman, Pijl und Minnaert (2012) wurde ebenso wie im „Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale“ (MATIES) von Mahat (2008) versucht die drei Einstellungskomponenten affektiv, kognitiv und behavioral darzustellen. Die Evaluation der ASIE-Skala an Grundschullehrer*innen (N=45) konnte die dreifaktoriell angelegte Struktur auch nach mehreren Überarbeitungen nicht bestätigen (de Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012). Der MATIE-Fragebogen, welcher an Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufen (N=111) evaluiert, wurde weist für die an den Einstellungskomponenten orientierten Faktoren, Werte für Cronbachs Alpha zwischen .77 und .91 auf.

Als Teil des Forschungsprojekts EFI (Einstellungsforschung zu Inklusion) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entwickelte und validierte Seifried (2015) die Skala EFI-L zur Erhebung der Einstellung von Lehrkräften bezüglich der "fachlichen Förderung", der "persönlichen Bereitschaft" und der "sozialen Inklusion". Der Fragebogen bildet die kognitive und die behaviorale Komponente der Einstellung zu Inklusion ab (N= 652). Dafür wurde die EZI-D Skala für Lehrpersonen um lehrerbezogene Einstellungen ergänzt, die sich auf die Lehrperson im inklusiven Unterricht, welche verhaltens- oder affektbezogen formuliert wurden, sowie um Items, die sich auf mögliche Auswirkungen von Inklusion auf die gesamte Schülerschaft beziehen (Seifried & Heyl, 2016, S. 25). Der Fragebogen EFI-L umfasst 15 Items, die sich auf drei Subskalen (*fachlichen Förderung* (6 Items), *persönlichen Bereitschaft* (5 Items) und so-

ziale Inklusion (4 Items) verteilen. Die affektive Komponente der Einstellung der Lehrkräfte wurde innerhalb der Befragung separat erhoben.

Neben Skalen für die Befragung von Lehrkräften wurden auch Instrumente zur Erfassung der Einstellung anderer Personengruppen entwickelt. Beispielsweise die Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education-Revised (SACIE-R) von Forlin, Earle, Loremann and Sharma (2011) (N = 542) zur Befragung von Lehramtsstudierenden. Dieser Fragebogen umfasst 15 Items, die in drei Kategorien (*Gefühle*, *Einstellung* und *Bedenken*) unterteilt werden. Zur Messung der genannten Kategorien, war die Reliabilität sowohl für die kombinierte SACIE-R Skala ($\alpha = .74$), als auch für die einzelnen Subskalen von Gefühlen ($\alpha = .75$), Einstellungen ($\alpha = .67$) und Bedenken ($\alpha = .65$) akzeptabel (Forlin, Earle, Loremann, & Sharma, 2011, S. 57). Der Fragebogen bildet die kognitive und die affektive Komponente der Einstellung zu Inklusion ab. Die behaviorale Komponente wird nicht berücksichtigt.

2.5 Ziele und Fragestellungen

Wie der Darstellung des Forschungsstands zu entnehmen ist, stehen bestimmte Faktoren wie *Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* (Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2012; Bosse & Spörer, 2014), *Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings* (Gebhardt, et al., 2011) und der *Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion* (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, Sharma, & Loreman, 2007; Mintz, 2007) in einem signifikanten Zusammenhang mit der Ausprägung der Einstellung zu Inklusion. Zudem wurden Zusammenhänge der *Schulart*, an der die Lehrkraft tätig ist (de Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012) und der Einstellung sowie der *Art der Behinderung* der Schüler*innen (Grubmüller, Heiß, & Trumpa, 2014; Kopp, 2009; Schwab & Seifert, 2014) aufgezeigt. Diese internationalen Ergebnisse können aufgrund der Unterschiede im Schulsystem sowie der Lehrkräfteausbildung nicht einfach auf deutsche Verhältnisse übertragen werden. Zudem gibt es aktuell nur eine Studie, die Inklusions-/Integrationserfahrungen aus der eigenen Schulzeit als Einflussvariable analysiert. Dieser Aspekt ist aufgrund der Schulgesetzänderung von März 2012 zur verbindlichen Einführung der inklusiven Schule im Hinblick auf die Einstellung nachfolgender Lehrkräfte zur schulischen Inklusion von besonderem Interesse. Es wurde deutlich, dass oftmals die Einstellungen zu Inklusion in Bildungssettings von bereits berufstätigen Lehrkräften untersucht wurden. Auf Grund der föderalregulierten Umsetzung der Inklusion innerhalb der Bundesländer und der Hochschulen ist es

von besonderem Interesse, die Einstellung zur Inklusion in Bildungssettings angehender Lehrkräfte zu untersuchen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Einstellung zur schulischen Inklusion bei Lehramtsstudierenden aller Fachrichtungen und Professionalisierungsbereichen der Universität Oldenburg zu erheben und zu vergleichen. Der Fokus liegt hierbei auf der soziodemographischen Variablen, des Vorhandenseins von Erfahrungen in inklusivem aber auch integrativem Unterricht, während der eigenen Schulzeit.

Die daraus abgeleitete Forschungsfrage lautet:

Inwiefern unterscheidet sich die Einstellung zur schulischen Inklusion von Studierenden, die selbst eine Integrations-/Inklusionsklasse/-Schule besucht haben, zu der von Studierenden, welche während der eigenen Schulzeit keine inklusiven oder integrativen Erfahrungen sammeln konnten?

Um diese Frage differenziert beantworten zu können muss ebenfalls der Frage nach der Einstellung der Studierenden zur schulischen Inklusion, sowie der Frage, nach dem Zusammenhang mit anderen Arten der Erfahrung nachgegangen werden.

Daraus ergibt sich folgender Untersuchungsschwerpunkt:

Anhand der EFI-L Skala sowie der SACIE-R Skala sollen die Einstellungen Oldenburger Lehramtsstudierender zur schulischen Inklusion untersucht und dargestellt werden. Es soll untersucht werden, inwiefern sich Unterschiede in der Einstellung abbilden lassen. Diese sollen in Abhängigkeit der unterschiedlichen Zielgruppen der Skalen unter Berücksichtigung der Faktoren Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings, Besuch von Fortbildungen zum Thema Inklusion, inklusive und/oder integrative Erfahrungen während der eigenen Schulzeit und der Lehramtsrichtung untersucht werden. Zudem sollen die drei Einstellungskomponenten hinsichtlich der Erfahrungen mit inklusiven Bildungssettings während der eigenen Schulzeit untersucht werden.

Für den Untersuchungsschwerpunkt werden die folgenden Hypothesen abgeleitet:

H1: Die Einstellungen von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich voneinander.

H2: Die Ausprägung der a) globalen, b) kognitiven, der c) verhaltensnahen und der d) affektiven Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehramtsstudierender, die über Erfahrungen in integrativen bzw. inklusiven Settings während der eigenen Schulzeit verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierender, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.

H3: Die Einstellung von Lehramtsstudierenden, die über Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierender, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.

H4: Die Einstellung von Lehramtsstudierenden, die über Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Bildungssettings verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierender, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.

H5: Die Einstellung von Lehramtsstudierenden, die mindestens eine Fortbildung zum Thema Inklusion besucht haben, unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierender, die an keinen derartigen Fortbildungen teilgenommen haben.

Des Weiteren soll gezeigt werden, dass die Einstellung positiv mit den Faktoren Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Settings während des Studiums, Besuch von Seminaren und Fortbildungen zum Thema Inklusion, inklusive und/oder integrative Erfahrungen während der eigenen Schulzeit und der Lehramtsrichtung korreliert. Zudem soll geprüft werden, welcher Zusammenhang zwischen der Erfahrung mit schulischer Inklusion während der eigenen Schulzeit und der Art der Beeinträchtigung der Mitschüler sowie der Dauer des Aufenthalts in inklusiven Bildungssettings besteht.

3 Methode /Design

3.1 Erhebung

Dieses Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung der Einstellung zur schulischen Inklusion von Lehramtsstudierenden der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Um einen Zugang zur Einstellung der Studierenden zu eröffnen, wurde ein Querschnittsdesign mit quantitativem Forschungszugang in Form eines webgestützten Fragebogens gewählt.

3.1.1 Methode

Aufgrund des Querschnittsdesigns der Untersuchung werden die Stichproben mittels elektronischen Fragebogens jeweils einmal untersucht. Die Erhebung erstreckte sich über einen festgelegten Zeitraum vor dem Beginn des neuen Semesters im Sommer 2019 um möglichst vielen Studierenden die freiwillige Teilnahme zu ermöglichen und Studierende zu Beginn des ersten Semesters auszugrenzen. Ein Vorteil des Querschnittsdesigns ist, neben der erheblich kürzere Zeitspanne zwischen der Durchführung und dem Vorliegen der Ergebnisse, der geringe Personen- und Zeitaufwand. Nachteile dieser Erhebungsmethode sind nach Trautner (1992) das Fehlen direkter Information über intraindividuelle Veränderungen und die fragliche Generalisierbarkeit auf andere Erhebungszeitpunkte. Zudem weisen die Ergebnisse durch selektive Populationsveränderungen Fehler sowie eine geringere statistische Effizienz im Vergleich zur Längsschnittmethoden auf.

3.1.2 Durchführung der Datenerhebung

Die Umfrage richtete sich an circa 7216 Lehramtsstudierende der Universität Oldenburg im Bachelor- und Masterstudium (Universität Oldenburg, Referat Planung und Entwicklung, 2019). Der Fragebogen wurde über das Online-Umfrageportal LimeSurvey erstellt und war für 33 Tage online abrufbar. Der Link wurde per Email an die Fachschaft Lehramt sowie an den Administrator der Stud-IP-Seite der Universität Oldenburg versendet. Der Link wurde somit unter Ankündigungen auf der Stud-IP Seite und in den Foren der Fachschaft veröffentlicht. Des Weiteren wurden Lehramtsstudierende zufällig im Mensaforum und in der Universitätsbibliothek auf den Fragebogen aufmerksam gemacht und um Teilnahme und Verbreitung gebeten. Die Erhebung fand im Zeitraum von 10.07.2019 bis 11.08.2019 statt.

Zur Vermeidung der Teilnahme von Studierenden anderer Fachrichtungen (nicht Lehramt), diente die erste zu beantwortende Frage als Kontrollitem, mit

der Bedingung „Wenn nein, dann Umfrage beendet“. Dadurch wurde der eigentliche Fragebogen nur für Lehramtsstudierende sichtbar. Zudem wurden alle weiteren Wenn-Fragen an Bedingungen geknüpft und dadurch nur bei entsprechenden Antworten sichtbar. Insgesamt nahmen 90 Studierende an der Umfrage teil, wovon 15 die Kontrollfrage mit nein beantworteten, und dadurch in der Auswertung nicht berücksichtigt wurden. Ebenso wurden Fehler im System und die dadurch fehlenden Werte nicht berücksichtigt. Die Rücklaufquote lag somit bei etwa 1,02% und bei 82,2% innerhalb der Stichprobe.

3.1.3 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe von $N = 74$ Lehramtsstudierende wird für die folgenden Analysen in die drei Untergruppen *Lehramt für Grund- und Weiterführende Schulen* ($n = 25$) die aus Studierenden der Fachrichtungen Lehramt an Grundschulen ($n = 12$), Lehramt an Haupt- und Realschulen ($n = 7$) und Lehramt an berufsbildenden Schulen ($n = 6$) besteht, *Lehramt an Gymnasien* ($n = 31$) und *Lehramt für Sonderpädagogik* ($n = 18$) aufgeteilt. Diese Aufteilung erfolgt, um eine zu geringe Anzahl an Studierenden pro Untergruppe zu vermeiden und inhaltlich sinnvolle Analysen durchführen zu können. Die Angaben der aufgeführten Teilgruppen werden auf mögliche Unterschiede untersucht. Dafür werden die erhobenen Daten gruppenweise untersucht. Die statistische Auswertung der Items erfolgt in einem ersten Schritt deskriptiv, d. h. die Häufigkeitsverteilung wird absolut und prozentual (Prozentwerte) dargestellt. Weiterhin werden ggf. die Mittelwerte (M) und die Standardabweichungen (SD) angegeben. Für diese deskriptive Auswertung werden die Daten nach den verschiedenen Schulformen aufgeschlüsselt. Die befragten Lehramtsstudierenden der Teilgruppen sind durchschnittlich 23 bis 26 Jahre alt und befinden sich im Schnitt im 6,29 Fachsemester mit einer Standardabweichung von 3,57. Hierbei ist zu beachten, dass Bachelor- und Masterabschluss gemeinsam erhoben wurden. 80% der befragten Studierenden der Professionalisierung Lehramt an Grund- und weiterführenden Schulen und 83,9% der befragten Studierenden der Professionalisierung Lehramt an Gymnasien sind weiblich. Bei angehenden Lehrkräften an Sonderschulen sind fast 89% der Befragten weiblichen Geschlechts. Die Verteilung der gemachten Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen sowie Erfahrungen mit inklusiven/integrativen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit und des Studiums sowie besuchte Fortbildungen und Seminare zum Thema wird in

Tabelle 1 nach Schulformen gegliedert dargestellt. Erfahrungen mit inklusiven und integrativen Bildungssettings während der Schulzeit und innerhalb des Studiums werden aufgrund der geringen Anzahl Studierender pro Untergruppe (siehe Tabelle 9 im Anhang) gemeinsam dargestellt. Zudem werden dadurch Doppelzählungen von Studierenden, die sowohl inklusive als auch integrative Erfahrungen innerhalb ihrer Schulzeit sammeln konnten, vermieden. Fragen zur Allgemeinen Einschätzung wurden von 63,5% der befragten Lehramtsstudierenden beantwortet (vgl. Tabelle 10 im Anhang).

Tabelle 1: Stichprobenszusammensetzung

Lehramt an:	Grund- und weiterf. Schule (n = 25)	Gymnasien (n = 31)	Sonderschulen (n = 18)
Alter, in Jahren	24,36 (3,30)	26,22 (5,67)	23,38 (2,06)
Geschlecht, weiblich	80%	83,9%	88,9%
Fachsemester	5,32 (3,06)	7,19 (4,29)	6,11 (2,49)
Erfahrung mit MmB	56%	71%	100%
Erfahrungen mit integrativen/ inklusiven Bildungssettings während der eigenen Schulzeit	12%	6,5%	33,3%
Erfahrung mit integrativen/ inklusiven Bildungssettings während des Studiums	36%	54,8%	83,3%
Fortbildung zu Inklusion	48,0%	29,0%	94,4%
Anzahl der Fortbildungen	2,08 (1,37)	1,44 (0,88)	3,76 (2,35)
Fragebogen II	36,2%	38,3%	25,5%

3.1.4 Erhebungsinstrumente

Zur quantitativen Erhebung der Einstellung von Lehrkräften zur schulischen Inklusion wurde von Seifried und Heyl (2016) ein umfassendes Instrument entwickelt. Hierfür wurden nach ausgiebiger Literaturrecherche sowohl bereits eingeführte und überprüfte Skalen als auch von ihnen selbstentwickelte Items in einem Fragebogen zusammengefasst und validiert. Zur Erhebung der Einstellung zur schulischen Inklusion von Lehramtsstudierenden wurden in der vorliegenden Arbeit der EFI-L Fragebogen sowie die SACIE-R Skala, nach

eigener Übersetzung, verwendet, die Ergebnisse nach Einstellungskomponenten gewichtet und zu einem globalen Einstellungswert zusammengefasst. Zudem wurde der Fragebogen um eine eigene Erhebung der persönlichen Angaben ergänzt.

Der verwendete Fragebogen für angehende Lehrkräfte umfasst zwei Bereiche (Persönliche Angaben und Allgemeine Einschätzung), die in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden. Der gesamte Fragebogen ist dem Anhang (Fragebogen) zu entnehmen.

Persönliche Angaben

Um die Ergebnisse der Skalenwerte mit anderen, personenbezogenen Werten, analysieren zu können, wurden weitere individuumspezifische und soziodemographische Hintergrundvariablen wie Alter und Geschlecht erhoben. Aufgrund der im Forschungsstand dargelegten Korrelationen auf die Einstellung wurden noch weitere spezifische Daten, wie beispielsweise die Erfahrungen mit inklusiven Bildungssettings, erhoben.

Da die Beantwortung der Fragen auf einer vergleichbaren begrifflichen Grundlage basieren muss, wurden die Begriffe Inklusion und Integration innerhalb des Fragebogens wie folgt definiert:

Definition Inklusion:

Allen Beteiligten wird eine gleichberechtigte, barriere- und diskriminierungsfreie Teilhabe und aktive Beteiligung an Angeboten der Bildung, Kultur und Mitbestimmung an öffentlichen Schulen ermöglicht (Lindemann & Stadt Oldenburg, 2015, S. 14). Alle Kinder besuchen die zuständige wohnortnahe Schule, dabei erhebt die *inklusive Pädagogik* den Anspruch Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderung an jedem Lernort gerecht zu werden (Landesschulbehörde Niedersachsen, 2012)

Definition Integration:

Schulische Integration bezeichnet das Einbinden von Kindern mit Beeinträchtigungen in den Schulunterricht von Nichtbeeinträchtigten. Somit wird in integrativen Klassen eine Koexistenz von Kindern mit und ohne Behinderung praktiziert, ohne dass sie sich einer solchen Einstufung entziehen können (Lanig, 2013, S. 8f.).

Allgemeine Einschätzungen

Die Erhebungen im Bereich allgemeine Einschätzungen werden anhand des Fragebogens EFI-L von Seifried und Heyl (2016), der zur Erhebung der Einstellung zur Inklusion von Lehrkräften in Baden-Württemberg entwickelt wurde, durchgeführt und um die Fragen der SACIE-R Skala (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011) zur Erhebung der Einstellung von Lehramtsstudierenden ergänzt.

Einstellungsforschung zu Inklusion – Lehrkräfte (EFI-L):

Das Testinstrument EFI-L umfasst 15 Items, die sich auf drei Subskalen (*fachliche Förderung, persönliche Bereitschaft* und *soziale Inklusion*) verteilen.

Die sechs Items, des Faktors 1, der als *Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht* bezeichnet wurde, stammen aus den EZI-D-Fragebogen sowie aus der Studie von Eberl (2000). Beispiel hierfür ist das Item E02 „In einer inklusiven Klasse können sowohl die Kinder mit Beeinträchtigungen als auch die Kinder ohne Beeinträchtigungen ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.“ Der zweite Faktor mit der Bezeichnung *Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht* fasst fünf Items zusammen, die in Eberls Studie (2000) unterschiedlichen Faktoren zugeordnet waren (Seifried & Heyl, 2016, S. 31). Item E09 „Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung (einschließlich Fortbildung) fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen.“ kann hier beispielweise genannt werden. Die vier Items des dritten Faktors *Soziale Inklusion im Unterricht* wurden der EZI-D Skala entnommen. Ein Beispiel hierfür ist das Item E15 „Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.“ Alle Items sind 6-stufig nach Likert skaliert. Die Werte reichen von 1 = „stimme ganz und gar nicht zu“ bis 6 = „stimme voll und ganz zu“. Die vollständige Skala mit allen im Test verwendeten Items können dem Anhang entnommen werden.

Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)

Die SACIE-R Skala wurde entwickelt um die Einstellung zum Thema Inklusion von Lehramtsstudierenden zu erheben (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011, S. 58). Das Testinstrument SCIE-R umfasst 15 Items, die sich auf drei Subskalen (*Sentiments, Attitution* und *Concerns*) mit je fünf Items verteilen. Diese beziehen sich auf Aspekte der inklusiven Bildung (siehe Kapitel 2.3), welche von Loreman, Earle, Sharma und Forlin (Loreman, Earle, Sharma, &

Forlin, 2007) als zentrale Voraussetzungen für die grundlegende Überzeugung, Unterstützung und Engagement in der inklusiven Arbeit eines Lehrers angesehen werden. Alle Items wurden übersetzt und den Standards dieser Arbeit angepasst.

Faktor 1 (Sentiments) dient zur Bewertung der Gefühle zum Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen. Ein Beispielitem ist E01S „Ich finde es schwierig, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Behinderungen treffe“.

Um die Akzeptanz von Lernenden mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf abzubilden wurde Faktor 2 mit dem Titel Attitution gebildet. Als Beispiel kann hier Item E08A „Schüler*innen, die individuelle Lehrpläne benötigen sollten am regulären Unterricht teilnehmen“ genannt werden. Mit Faktor 3 (Concerns) werden Bedenken bezüglich inklusiver Bildung abgebildet. Item E012C „Ich befürchte, dass mein Arbeitsaufwand steigt, wenn Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen meine Klasse besuchen“ kann hier als Beispiel angeführt werden. Die Auswertung erfolgt durch eine 4-stufige Likert-Skala. Die Werte reichen von 1 = „stimme ganz und gar nicht zu“ bis 4 = „stimme voll und ganz zu“. Der Tabelle 8 (im Anhang) können alle Items entnommen werden, die im Test enthalten sind. In der linken Spalte sind die ursprünglichen Formulierungen der Original-Items dargestellt, der rechten Spalte können die Testitems in ihrer überarbeiteten Version entnommen werden.

Die EFI-L Skala bildet mit Faktor 1 und Faktor 3 die kognitive Komponente und mit Faktor 2 die behaviorale Komponente des Einstellungskonstrukts ab. Der SACIE-R Fragebogen beinhaltet mit Faktor 1 und Faktor 3 die affektive Komponente und mit Faktor 2 die kognitive Komponente des Einstellungskonstrukts (vgl. Kapitel 2.4.1.).

Um die beiden Befragungen zu einem vollständigen Mehrkomponentenmodell zu vereinen werden die Werte der SACIE-R-Skala wie folgt zugeordnet: stimme ganz und gar nicht zu (1); stimme nicht zu (2); stimme zu (5); stimme voll und ganz zu (6). Als Split zur Interpretation der Werte ergibt sich somit, wie bei der EFI-L-Skala $M = 3,5$ als theoretische Mittelwert. Um ein vollständiges Mehrkomponentenmodell mit gleichmäßiger Ausprägung der Komponenten zu erreichen wird aus den entsprechend gewichteten Mittelwerten der jeweiligen Faktoren der globale Einstellungsmittelwert gebildet (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Ausprägung und Gewichtung der Faktoren des Mehrkomponentenmodells (eigene Darstellung)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Gewichtung für den globalen Wert
kognitiv	EFI-L	SACIE-R	EFI-L	2x
affektiv	SACIE-R	-	SACIE-R	3x
behavioral	-	EFI-L	-	6x

Gütekriterien:

Das Ziel eines Messvorgangs, die Erhebung möglichst exakter und fehlerfreier Messwerte ist in der Forschungspraxis kaum erreichbar, da die tatsächlichen Messwerte nicht nur die Ausprägung eines Merkmals wiedergeben, sondern auch Messfehler beinhalten. Damit die erhobenen Daten trotz der Messfehler sinnvoll interpretiert werden können, wird eine statistische Theorie der Entstehung von Messwerten benötigt. Als Grundlage hierfür dient die klassische Testtheorie, die möglichst objektive, zuverlässige und gültige Messungen fordert, die für die praktische Umsetzung vergleichbar, nützlich und ökonomisch sein sollen (Raithel, 2008, S. 44).

Objektivität

Um eine hohe Durchführungsobjektivität zu erreichen, enthielt der Fragebogen zu Beginn und vor jedem Erhebungsbereich genaue Instruktionen zur Durchführung. Abgesehen von Kodierungsfehlern ist die Auswertungsobjektivität der Erhebungsmethode aufgrund des quantitativen Designs als maximal anzusehen (Raithel, 2008, S. 46).

Reliabilität

Da im Rahmen dieser Arbeit aufgrund von zeitlichen sowie ökonomischen Gründen keine wiederholten Messungen stattfinden können, kann auch keine Aussage über die *Reliabilität* (Zuverlässigkeit bzw. Verlässlichkeit) des Messinstruments getroffen werden. Dennoch kann mit Hilfe einer *Itemkonsistenzanalyse* anhand des *Cronbachs Alpha*-Koeffizienten die Reliabilität geschätzt werden. Der Wert des Koeffizienten Alpha (α) liegt im Bereich zwischen Null und Eins. Empirische Werte über 0.8 können als akzeptabel betrachtet werden (Schnell, Hill, & Esser, 2018, S. 134). Die interne Konsistenz der globalen Komponente der Einstellungs-Skala EFI-L liegt beim Messzeitpunkt bei Cronbachs $\alpha = .948$, der als hoch zu bezeichnen ist. Die Reliabilität der globalen Komponente der Einstellungs-Skala SACIE-R liegt beim Messzeitpunkt bei Cronbachs $\alpha = .886$, beziehungsweise bei Cronbachs $\alpha = .858$ für die ange-

passte SACIE-R-Skala, die beide als akzeptabel zu betrachten sind. Damit liegt eine hohe Reliabilität des Messinstruments vor.

Validität

Für die Beurteilung der Validität (Gültigkeit) eines Messinstruments gibt es kein bestimmtes Maß, wodurch auch nicht von der Validität eines Instruments gesprochen werden kann. Eine Beurteilung der Validität kann nur in Bezug auf bestimmte andere Messungen stattfinden (Schnell, Hill, & Esser, 2018, S. 136). Seifried und Heyl (2016) nutzten zur Betrachtung der globalen Güte des Erhebungsmodells den Chi-Quadrat-Wert. Aufgrund seiner hohen Störanfälligkeit bei größeren Stichproben berücksichtigten sie das Hoelter-Kriterium, welches dazu dient die gerade noch akzeptable Stichprobengröße zu ermitteln. Zudem nutzten Seifried und Heyl den Comparativ Fit Index (CFI), den Tucker Lewis Index (TLI), den Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), den Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) sowie den Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), die für ein akzeptables Modell entsprechende Werte erreichten (CFI, TLI, AGFI Werte $\geq .9$; RMSEA, SRMR Werte $\leq .8$) (2016, S. 28). Welche Methoden Forlin, Earle, Loreman und Sharma zur Beurteilung der Validität ihres Messinstruments nutzten, geht aus der Studie nicht hervor (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011). Eine Beurteilung der Validität der Zusammenfassung der beiden Messinstrumente erfolgte nicht, muss aber nachgeholt werden.

3.1.5 Auswertung

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt mit Hilfe der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics Version 25 (kurz: SPSS). Schöneck und Voß (2013) sehen als Vorteile dieses Programms, dass während der Datenauswertung keine manuellen Rechenfehler auftreten und aufgrund des schnellen Ablaufs der Analysen alternative Verfahren und Methoden erprobt werden können. Des Weiteren können mit Hilfe des Programms anspruchsvolle Verfahren, die per Hand einen großen Zeitaufwand bedeuten, leicht durchgeführt werden. So können selbst große Datensätze mittels SPSS relativ schnell ausgewertet und die Ergebnisse professionell dargestellt werden.

Aufgrund der webbasierten Erhebung konnten die Daten an SPSS exportiert werden, wodurch eine zusätzliche Kodierung entfiel, da die Daten im Zuge der Fragebogenerstellung bei LimeSurvey bereits in geeigneter Weise kodiert wurden. Statistische Auswertungsprogramme beziehen sich größtenteils auf

Zahlen, daher wurden die Daten in numerische Informationen umgewandelt. Unter dem Begriff Kodierung wird die Zuordnung von Ziffern oder Zahlen zu den einzelnen Ausprägungen von Untersuchungsvariablen gefasst (Schöneck & Voss, 2013, S. 96). Bei Fragen, deren Antworten bereits numerische Werte aufweisen (Alter, Fachsemester, Anzahl an Seminaren/Fortbildungen etc.) war eine solche Zuordnung nicht nötig. Bei Variablen, die keine numerischen Antworten aufweisen wurden jeder Ausprägung eine Ziffer zugeordnet. So wurden der Variable Geschlecht die Ausprägungen 1= männlich, 2= weiblich und 3= sonstige zugeordnet. Bei fehlenden Werten kann die Angabe statistisch nicht weiter verwertet werden. Für diesen Fall muss im Auswertungsprogramm angegeben werden, dass diese unbrauchbaren Angaben nicht verwendet werden sollen. Die Person kann zwar gänzlich aus der Auswertung ausgeschlossen werden, dies wäre jedoch mit einem unnötigen und nicht unerheblichen Informationsverlust verbunden. Es ist also sinnvoller, im Falle der Variablen Geschlecht die Ziffer 9 als fehlenden Wert zu definieren. Üblicherweise wird als fehlender Wert eine Zahl gewählt, die dieselbe Anzahl an Ziffern aufweist wie die echten Kodezahlen, und möglichst weit weg von diesen liegt. Dies ist bei der Variablen Geschlecht mit der Wahl der Ziffer 9 für den fehlenden Wert der Fall. Für die Variable Alter wird dementsprechend die Ziffer 99 festgelegt. Durch die Kodierung mittels LimeSurvey wurden für alle fehlenden Werte die Ziffer -99 definiert.

Jeder*jedem Teilnehmenden wurde durch LimeSurvey eine fortlaufende Ziffer zugewiesen, um sie so jederzeit identifizieren zu können. Diese laufende Nummer wurde bei der Anlage des SPSS-Datenblattes als erste Variable mit dem Namen ID eingefügt.

Items bzw. Variablen, die jeweils die gleichen Ausprägungen aufweisen (stimme ganz und gar nicht zu(1); stimme nicht zu(2); stimme eher nicht zu(3); stimme eher zu(4); stimme zu(5); stimme voll und ganz zu(6) bzw. stimme ganz und gar nicht zu(1); stimme nicht zu(2); stimme zu(3); stimme voll und ganz zu(4)), werden die Zahlen 1 bis 6 bzw. 1 bis 4 zugeordnet und den fehlenden Werten die Zahl -99.

Für die Skalenwerte der Einstellungs(sub)skalen wird als Split der theoretische Mittelwert gewählt. In der Erhebung der EFI-L Skala erstrecken sich somit eher niedrige Einstellungswerte von 0 bis 3.49; eher hohe Werte decken den Bereich von 3.50 bis 6 ab. Für die SACIE-R Skala gelten Werte von 0 bis 2,49 als niedrige und von 2,50 bis 4 als hohe Einstellungswerte.

3.2 Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst geprüft, ob Unterschiede bezüglich der Einstellung zur schulischen Inklusion zwischen den verschiedenen Einstellungstests bestehen und diese zu einem globalen Einstellungswert, der aus drei Einstellungskomponenten besteht, zusammengefasst (siehe Kapitel 3.1.4). Anschließend werden die Hypothesen sowie mögliche Effekte von Faktoren auf die Einstellung zur schulischen Inklusion überprüft.

Werden die Einstellungswerte zwischen den Einstellungstests verglichen, fallen beide Erhebungen positiv aus: EFI-L $M = 3,71$, $SD = 1,12$ und SACIE-R $M = 2,78$, $SD = 0,51$. Dabei ist auffällig, dass die Standardabweichung der EFI-L-Erhebung höher ist als die des SACIE-R-Tests (siehe Abbildung 4). Während die kognitive Komponente des Einstellungskonstrukts beider Tests vermeintlich verglichen werden kann, ist dies für die verhaltensnahe und die affektive Komponente nicht möglich. Der Mittelwert ($M = 3,79$, $SD = 1,11$) der kognitiven Komponente der EFI-L-Erhebung setzt sich auch den Faktoren 1 und 3 zusammen und umfasst somit 10 Items. Wohingegen der Mittelwert ($M = 3,07$, $SD = 0,65$) der kognitiven Komponente der SACIE-R-Erhebung nur aus fünf Items berechnet wird. Die affektive Komponente ($M = 2,63$, $SD = 0,56$), die im SACIE-R-Test aus zwei Faktoren und damit aus 10 Items besteht, wird im EFI-L-Test nicht untersucht. Ebenso verhält es sich mit der verhaltensnahen Komponente. Der Mittelwert ($M = 3,56$, $SD = 1,44$) berechnet sich in der EFI-L-Erhebung aus fünf Items und wird in der SACIE-R-Skala nicht untersucht. Um die beiden Erhebungen mit unterschiedlichen Ausprägungen vergleichbar zu machen werden die Werte der SACIE-R-Skala umcodiert (siehe Kapitel 3.1.4). Anschließend werden beide Befragungen zu einem vollständigen Mehrkomponentenmodell vereint.

Der errechnete globale Einstellungsmittelwert zur schulischen Inklusion Oldenburger Lehramtsstudierenden hat eine positive Ausprägung ($M = 3,83$, $SD = 1,05$) (siehe Abbildung 4). Dieser setzt sich aus der kognitiven Komponente ($M = 4,02$, $SD = 1,03$), der affektiven Komponente ($M = 3,73$, $SD = 1,01$) und der behavioralen Komponente ($M = 3,56$, $SD = 1,44$) des Einstellungskonstrukts zusammen.

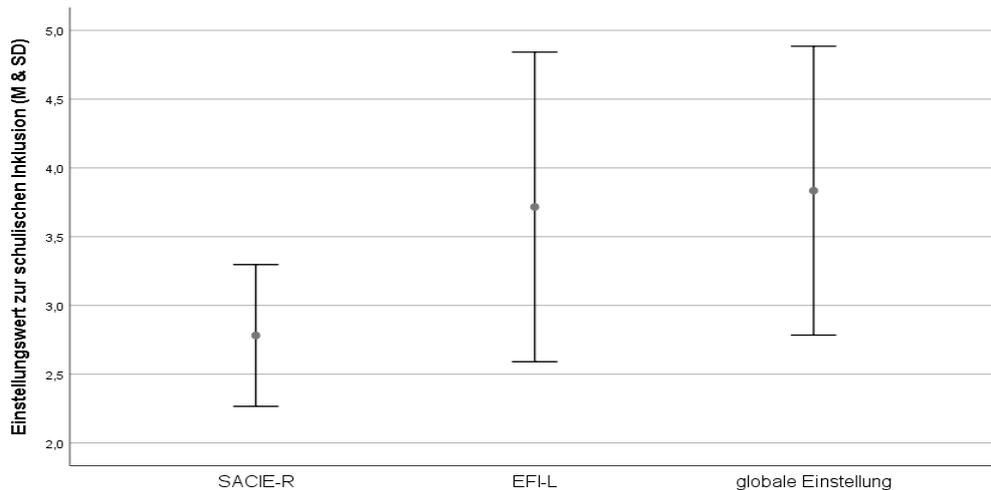


Abbildung 4: Einstellungsmittelwert der verschiedenen Erhebungen

Festzuhalten ist, dass kein Unterschied bezüglich der Ausprägung (positiv-negativ) der Einstellungswerte zur schulischen Inklusion zwischen den verschiedenen Erhebungsmethoden besteht (siehe Tabelle 3). Somit können in der weiteren Analyse die errechneten globalen Einstellungsmittelwerte verwendet werden, die alle Komponenten des Einstellungskonstrukts umfassen.

Tabelle 3: Übersicht der Einstellungsmittelwerte und Standardabweichungen der verschiedenen Erhebungen und Einstellungskomponenten

	global	kognitiv	affektiv	behavioral
EFI-L	3,71 (1,12)	3,79 (1,11)	-	3,56 (1,44)
SACIE-R	2,78 (0,51)	3,07 (0,65)	2,63 (0,56)	-
Einstellung	3,83 (1,05)	4,20 (1,03)	3,73 (1,01)	3,56 (1,44)

EFI-L-Werte gelten ab $M = 3,5$ positiv; SACIE-R-Werte gelten ab $M = 2,5$ positiv; Einstellungswerte gelten ab $M = 3,5$ positiv.

Hypothese 1

Die Einstellungen von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schularten unterscheiden sich voneinander.

Um diese Hypothese überprüfen zu können, werden zunächst die Mittelwerte der Einstellungswerte zur schulischen Inklusion in den jeweiligen Schularten gebildet und dargestellt. Für Studierende der Lehramtsprofession für Grund- und weiterführende Schulen zeigt sich ein positiver Einstellungsmittelwert von $M = 3,57$, $SD = 0,92$. Der Einstellungswerte angehenden Gymnasiallehrender beträgt $M = 3,28$, $SD = 0,67$ und hat eine negative

Ausprägung. Der Einstellungswert von Studierenden mit der Professionalisierung Sonderpädagogik ist stark positiv ($M = 5,05$, $SD = 0,66$) (siehe Abbildung 5).

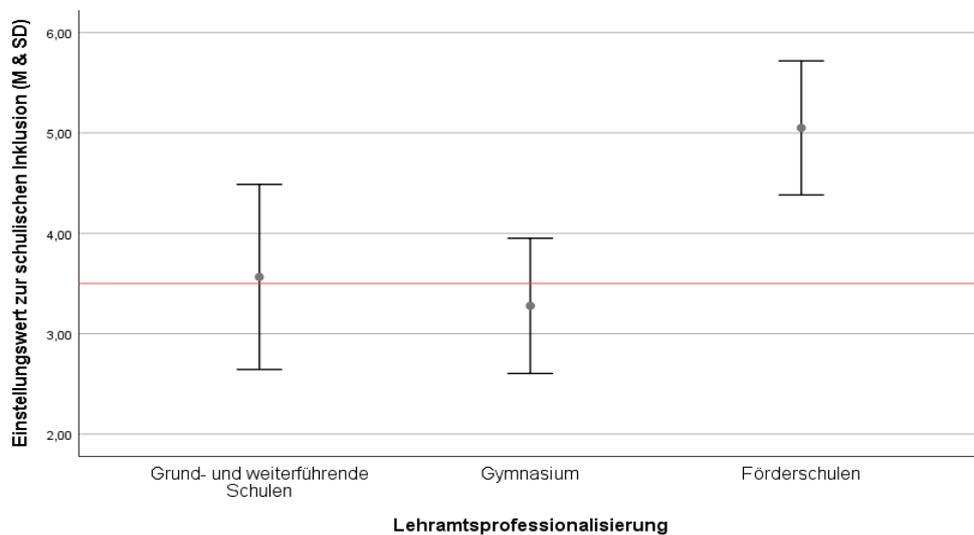


Abbildung 5: Einstellungswerte der verschiedenen Lehramtsprofessionalisierungen

Anschließend werden eine einfaktorielle Varianzanalyse und Post-Hoc-Test durchgeführt, um die festgestellten Unterschiede der Mittelwerte auf Signifikanz zu prüfen. Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt ein hohes signifikantes Ergebnis ($F = 20,607$, $p < 0,001$), was bedeutet, dass die Unterschiede zwischen den drei überprüften Schularten im Lehramtsstudium nicht zufällig vorkommen. Mittels Post-Hoc-Test werden die Unterschiede zwischen den Fallgruppen analysiert. Der hierfür verwendete Duncan-Test liefert zwei getrennte homogene Untergruppen, von denen die eine aus Grund- und weiterführenden Schulen ($M = 3,57$) und Gymnasium ($M = 3,27$) und die andere aus Förderschulen ($M = 5,05$) besteht (siehe Tabelle 4). Dies bedeutet, dass sich die Studierenden der Professionalisierung Förderschule von den Lehramtsstudierenden anderer Schularten signifikant unterscheiden. Studierende der Lehramtsstudierenden Grund- und weiterführende Schulen und Gymnasium weisen keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Einstellung zur schulischen Inklusion auf, da das Signifikanzniveau bei 0,31 liegt.

Tabelle 4: Post-Hoc-Test: Homogene Untergruppen (Duncan-Test)

Einstellung_glob

Duncan^{ab}

Lehramt_Kategorien	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Gymnasium	18	3,2778	
Grund- und weiterführende Schulen	17	3,5657	
Förderschulen	12		5,0500
Signifikanz		0,310	1,000

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen

a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 15,174.

b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische

Zusammengefasst ist die Ausprägung des Einstellungskonstrukts von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schularten different. Der auftretende Unterschied zwischen den Lehramtsstudierenden für Sonderpädagogik und anderen Schularten ist zudem signifikant.

Hypothese 2

Die Ausprägung der a) globalen, b) kognitiven, der c) verhaltensnahen und der d) affektiven Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehramtsstudierenden, die über Erfahrungen in integrativen bzw. inklusiven Settings während der eigenen Schulzeit verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierenden, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.

Die mittels t-Test durchgeführte Überprüfung der Einstellungsmittelwerte in Bezug auf die während der eigenen Schulzeit gemachten Erfahrungen innerhalb inklusiver/ integrativer Bildungssettings weist einen signifikanten Unterschied auf ($t(45) = -2,422$, $p = 0,020$). Studierende die bereits während ihrer Schulzeit Erfahrungen mit inklusiven/integrativen Bildungssettings gemacht haben, weisen einen positiveren Wert auf ($M = 4,55$, $SD = 0,91$) als Studierende, die diese Erfahrung nicht gemacht haben ($M = 3,66$, $SD = 1,01$).

Im Folgenden werden die Einstellungswerte nach den Komponenten des Einstellungskonstrukts differenziert untersucht. Die Mittelwerte der Komponenten werden nach vorhandener und nicht vorhandener Erfahrung differenziert betrachtet. Der Mittelwert der kognitiven Komponente $M = 4,02$, $SD = 1,01$ bei Studierenden ohne Erfahrungen steigt um ca. 0,62 auf $M = 4,71$, $SD = 1,05$ für Studierenden, die über Erfahrungen während der eigenen Schulzeit verfügen.

Der Mittelwert der verhaltensnahen (behavioralen) Komponente steigt von $M = 3,29$ ($SD = 1,40$) um 1,39 auf $M = 4,68$ ($SD = 1,07$) und der Mittelwert der affektiven Komponente steigt von $M = 3,6$ ($SD = 1,0$) um 0,67 auf $M = 4,27$ ($SD = 0,94$) (siehe Abbildung 6). Der t-Test für unabhängige Stichproben ergibt für die kognitive Komponente ($t(45) = -1,639$, $p = 0,108$) und für die affektive Komponente ($t(45) = -2,779$, $p = 0,073$) keinen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten. Der Unterschied der Mittelwerte der behaviorale Komponente ($t(45) = -2,779$, $p = 0,008$) ist signifikant, tritt also nicht zufällig auf.

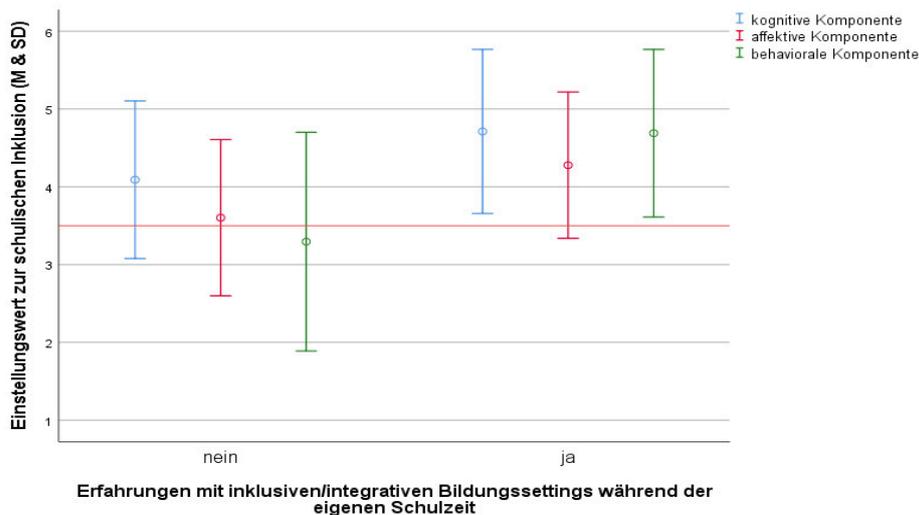


Abbildung 6: Einstellungswerte im Kontext der schulischen Erfahrung

Um auszuschließen, dass dieses Ergebnis nicht auf die angestrebte Schulart der Lehramtsstudierenden zurückzuführen ist, werden die Einstellungswerte der jeweiligen Einstellungskomponente sowie des globalen Einstellungsmittelwertes der Studierenden, die in ihrer Schulzeit Erfahrungen mit inklusiven/integrativen Bildungssettings gemacht haben, im Kontext der Lehrämter betrachtet (siehe Tabelle 11 im Anhang). Dabei wird deutlich, dass nur 12,2% der befragten Studierenden Erfahrungen in inklusiven Bildungssettings während der eigenen Schulzeit sammeln konnten. Die Einstellung Lehramtsstudierender für Grund- und weiterführende Schulen ($n = 3$) $M = 3,65$, $SD = 0,76$ ist, wie auch die Einstellung des Studierenden für Gymnasiallehramt ($n = 1$) mit Erfahrungswerten während der eigenen Schulzeit $M = 3,95$ positiv. Auffällig ist der stark positive Einstellungswert $M = 5,22$, $SD = 0,37$ der Studierenden der Sonderpädagogik mit Erfahrungen in inklusiven Bildungssettings während der eigenen Schulzeit ($n = 5$). Bei der Betrachtung der jeweiligen Einstellungskomponenten ergibt sich ein ähnliches Bild (vgl. Tabelle 11 im Anhang). Die Prüfung der Mittelwertvarianzen mittels t-Test ergab für alle Einstellungskom-

ponenten unter Berücksichtigung der Schularten nicht signifikante Ergebnisse. Zusätzlich wurden die Einstellungswerte der jeweiligen Einstellungskomponente von Studierenden mit und ohne Erfahrungen in inklusiven/integrativen Bildungssettings im Kontext der angestrebten Schulart untersucht (vgl. Tabelle 12 im Anhang). Die Ergebnisse entsprechen den bisher dargestellten Ergebnissen: Studierende mit Erfahrungen in inklusiven/integrativen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit haben eine positivere Einstellung als Studierende ohne entsprechende Erfahrungen. Die Ergebnisse sind nicht signifikant, kommen also zufällig vor.

Auffällig sind die kognitiven ($M = 3,85$, $SD = 1,18$) und affektiven ($M = 3,51$, $SD = 0,92$) Einstellungswerte Studierender der Lehrämter für Grund- und weiterführende Schulen, die während der eigenen Schulzeit keine Erfahrungen mit inklusiven/integrativen Bildungssettings machen konnten. Diese sind positiver als die der Studierenden, die über entsprechende Erfahrungen verfügen (kognitiv: $M = 3,77$, $SD = 1,40$; affektiv: $M = 3,20$, $SD = 0,10$). Auch diese Ergebnisse sind nicht signifikant.

Festzuhalten ist, dass Studierende, die während ihrer Schulzeit Erfahrungen mit inklusiven/integrativen Bildungssettings gemacht haben, eine signifikant positivere Einstellung zur schulischen Inklusion haben als Studierende, die über diese Erfahrungen nicht verfügen. Dies gilt auch auf die jeweiligen Komponenten des Einstellungskonstrukts, wobei nur die Unterschiede der behaviorale Komponente signifikant sind. Bei der Betrachtung der Einstellung unter Berücksichtigung der Erfahrung während der eigenen Schulzeit sowie im Kontext der verschiedenen Schularten zeigt sich das gleiche, wenn auch nicht signifikante Ergebnis: bei vorhandener Erfahrung besteht eine positive Einstellung zur schulischen Inklusion. Bei der Betrachtung der Einstellungskomponenten in Abhängigkeit der oben aufgeführten Variablen (Erfahrung während der eigenen Schulzeit und Lehramtskategorien) weichen die Ergebnisse der kognitiven und affektiven Einstellungskomponente von den bisher festgestellten ab, da hierbei Lehramtsstudierende für Grund- und weiterführende Schulen ohne Erfahrungen eine positivere Einstellung aufweisen als Studierende der Schularten Grund- und weiterführende Schulen mit Erfahrungen.

Hypothese 3

Die Einstellung von Lehramtsstudierenden, die über Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierender, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.

Die Ausprägung des Einstellungskonstrukts zur schulischen Inklusion von Lehramtsstudierenden, die über keine Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen verfügen ist negativ ($M = 3,19$, $SD = 0,91$). Die Einstellung von Lehramtsstudierenden, die über derartigen Erfahrungen verfügen ist positiv ($M = 4,02$, $SD = 1,02$) (sieheTabelle Tabelle 5). Der t-Test für unabhängige Stichproben zeigt, dass diese Mittelwertvarianz signifikant ist ($t(45) = -2,425$, $p = 0,019$) und somit nicht zufällig auftritt.

Damit kann Hypothese 3 angenommen werden; Studierende, die bereits über Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen verfügen haben eine positivere Einstellung zur schulischen Inklusion, als Studierende, die keine derartigen Erfahrungswerte aufweisen.

Hypothese 4

Die Einstellung von Lehramtsstudierender, die über Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Bildungssettings verfügen (Berufserfahrung), unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierender, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.

Werden die Einstellungswerte hinsichtlich der praktischen Erfahrungen während des Studiums betrachtet wird deutlich, dass auch hier Studierende die bereits entsprechende Erfahrungswerte sammeln konnten signifikant positivere Einstellungswerte aufweisen ($M = 4,28$, $SD = 0,93$), als Studierende keine praktischen Erfahrungen machen konnten ($M = 3,23$, $SD = 0,89$) (siehe Tabelle 5). Die Null-Hypothese kann verworfen und die Hypothese 4 angenommen werden.

Hypothese 5

Die Einstellung von Lehramtsstudierender, die mindestens eine Fortbildung zum Thema Inklusion besucht haben, unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierender, die an keinen derartigen Fortbildungen teilgenommen haben.

Die Einstellung zur schulischen Inklusion Studierender, die während ihres Studiums keine themenbezogenen Fortbildungen oder Seminare besucht haben ist mit $M = 3,22$; $SD = 0,88$ um 1,19 negativer, als die Einstellung Studierender, die an mindestens einem themenbezogenen Seminar oder Fortbildung teilgenommen haben. Diese Mittelwertvarianz ist signifikant: $t(45) = -4,667$, $p < 0,001$ (siehe Tabelle 5).

Es kann somit festgestellt werden, dass die Ausprägung des Einstellungskonstrukts von Lehramtsstudierenden, die an mindestens einer themenbezogene Fortbildung oder einem Seminar zum Thema Inklusion teilgenommen haben, signifikant positiver ist, als die der Studierenden, die keine Seminare oder Fortbildungen besucht haben.

Tabelle 5: t-Test bei unabhängigen Stichproben für Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigung, Berufserfahrung und Fortbildungen und Seminare

Gruppenstatistiken					
Einstellung_global		N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Erfahrung_mit_MmBa	nein	11	3,1955	0,91336	0,27539
	ja	36	4,0296	1,02159	0,17026
Berufserfahrung	nein	20	3,2317	0,89800	0,20080
	ja	27	4,2809	0,93569	0,18007
Fortbildungen_Seminare	nein	23	3,2283	0,88250	0,18401
	ja	24	4,4153	0,86100	0,17575

Einstellung_global		Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
Erfahrung_mit_MmBa	Varianzen sind gleich	0,222	0,640	-2,425	45	0,019
Berufserfahrung	Varianzen sind gleich	0,412	0,524	-3,866	45	0,000
Fortbildungen_Seminare	Varianzen sind gleich	0,259	0,613	-4,667	45	0,000

Weitere Untersuchungen

Im Anschluss wird mithilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse der Effekt von Erfahrungen während der eigenen Schulzeit und der Lehrämter sowie der Erfahrungen während der eigenen Schulzeit und Erfahrungen während des Studiums (unabhängige Variablen) auf die Einstellung zur schulischen Inklusion geprüft. Dabei wird auch die Interaktion dieser jeweiligen Faktoren in Bezug

auf die Einstellung (abhängige Variable) geprüft. Die Variable Erfahrungen während des Studiums setzt sich aus den Variablen Berufserfahrungen und Fortbildungen/ Seminare zusammen.

Das Ergebnis (siehe Tabelle 6) zeigt, dass der Faktor Erfahrung während der Schulzeit keinen signifikanten Effekt auf die Einstellung hat ($F = 3,143$, $p = 0.083$). Der Faktor der Lehramtsprofessionalisierung hingegen weist einen signifikanten Effekt in Bezug auf die Einstellung zur schulischen Inklusion auf ($F = 11,046$, $p < 0.001$). Die Interaktion zwischen Erfahrungen während der Schulzeit und den Lehrämtern ist nicht signifikant ($F = 0,201$, $p = 0.819$).

Tabelle 6: Ergebnistabelle der zweifaktoriellen Varianzanalyse

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Einstellung_global

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	quadratischer Mittel	F	Sig.
Korrigiertes Modell	25,302 ^a	5	5,060	8,159	0,000
Konstanter Term	333,362	1	333,362	537,460	0,000
Erfahrungen_in_Schulzeit	0,692	1	0,692	1,116	0,297
Lehramt_Kategorien	13,703	2	6,851	11,046	0,000
Erfahrungen_in_Schulzeit * Lehramt_Kategorien	0,249	2	0,124	0,201	0,819
Fehler	25,430	41	0,620		
Gesamt	741,755	47			
Korrigierte Gesamtvariation	50,732	46			

a. R-Quadrat = ,499 (korrigiertes R-Quadrat = ,438)

Ebenso weißt der Faktor Erfahrungen während des Studiums einen signifikanten Effekt in Bezug zur Einstellung zur schulischen Inklusion auf ($F = 13,729$, $p = 0.01$) (siehe Tabelle 13 im Anhang). Die Interaktion zwischen Erfahrungen während der Schulzeit und Erfahrungen während des Studiums ist nicht signifikant ($F = 0,199$, $p = 0.658$).

Werden die zweifaktoriellen Varianzanalysen (Erfahrungen in der Schulzeit und Erfahrungen während des Studiums) für die abhängigen Variablen der Einstellungskomponenten durchgeführt, ergibt sich ein ähnliches Bild. Der Faktor Erfahrungen während des Studiums hat einen signifikanten Effekt auf die einzelnen Einstellungskomponenten. Der Faktor Erfahrungen während der eigenen Schulzeit sowie die Interaktion der Faktoren Erfahrungen während der Schulzeit und Erfahrungen während des Studiums jedoch nicht (siehe Tabelle 14, Tabelle 15 und Tabelle 16 im Anhang). Hierbei bleibt zu erwähnen, dass der Faktor Erfahrungen während der eigenen Schulzeit einen signifikanten Effekt auf die behaviorale Einstellungskomponente hat. Dieser Effekt bleibt bei der Interaktion der beiden Faktoren aus.

Um die Stärke des statistischen Zusammenhangs zu ermitteln wird des Weiteren eine Korrelationsrechnung nach Pearson durchgeführt. Hierbei wird geprüft inwiefern ein linearer Zusammenhang zwischen Variablen besteht. Der Korrelationskoeffizient (r) kann maximal den Wert 1 für extrem positive Korrelation und minimal den Wert -1 für extrem negative Korrelationen annehmen. Ist der Wert des Korrelationskoeffizienten 0 kann kein linearer Zusammenhang gemessen werden (Raithel, 2008, S. 153). Tabelle 17 (im Anhang) zeigt die Ergebnisse der einseitigen Korrelationsprüfung zwischen den Einstellungsvariablen: globale, behaviorale, kognitive und affektive Einstellung zur schulischen Inklusion und den verschiedenen Faktoren: Erfahrungen während der Schulzeit, der Lehramtsprofessionalisierung, Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen, praktische Erfahrungen während des Studiums sowie besuchte Seminare und Fortbildungen während des Studiums. Für die Auswertung ist nur der Zusammenhang zwischen den unabhängigen Faktoren und der Einstellung zur schulischen Inklusion (abhängige Variable) von Interesse. Die stärkste Korrelation besteht zwischen der Einstellung und der Erfahrung mit Menschen mit Beeinträchtigungen ($r = 0,63$). Ebenso besteht ein linearer Zusammenhang zwischen den jeweiligen Variablen: besuchte Seminare und Fortbildungen ($r = 0,57$), Lehramtsprofessionalisierung ($r = 0,50$), praktische Erfahrungen während des Studiums (Berufserfahrung) ($r = 0,50$) und den Erfahrungen während der eigenen Schulzeit ($r = 0,34$) mit der globalen Einstellung. Zwischen der Variablen Erfahrungen während der eigenen Schulzeit und den differenten Einstellungskomponenten besteht ein sehr geringer bis geringer Zusammenhang (siehe Tabelle 17).

Die in dieser Stichprobe beobachteten Korrelationskoeffizienten sind signifikant ($p < 0,05$), somit ist die Hypothese, es bestehen positive Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen, zu bestätigen (siehe Tabelle 17). Hiervon ausgenommen ist der Zusammenhang zwischen Erfahrungen während der Schulzeit und der kognitiven ($r = 0,237$, $p = 0,108$) sowie der affektiven ($r = 0,264$, $p = 0,073$) Einstellungskomponente.

4 Diskussion

Nachdem im vorherigen Kapitel die Ergebnisse dargestellt worden sind, werden diese im Folgenden zusammengefasst und in einen gemeinsamen Kon-

text gestellt. Anschließend werden die Ergebnisse in die bisherige Forschung eingeordnet und mit Ergebnissen anderer Studien verglichen.

Abschließend wird die Untersuchung kritisch reflektiert. Dabei werden der Geltungsbereich, aufgetretene Schwierigkeiten und Probleme sowie Verbesserungsmöglichkeiten sowie die eingesetzte Methode diskutiert.

4.1 Interpretation

Ziel der Arbeit ist es zu untersuchen, ob sich bezüglich der Einstellung zur schulischen Inklusion Unterschiede zwischen Lehramtsstudierender der Universität Oldenburg feststellen lassen. Hierfür wurde die Einstellung als Mehrkomponentenmodell aufgefasst, mithilfe zweier standardisierten Fragebogen (Seifried & Heyl, 2016; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011) erfasst und unter Einsatz von SPSS ausgewertet. Ausgehend von der Fragestellung standen mehrere Hypothesen im Zentrum der empirischen Untersuchung. Zunächst musste überprüft werden, ob ein genereller Unterschied zwischen den Erhebungsinstrumenten existiert, um die Ergebnisse zu einem vollständigen Mehrkomponentenmodell zu vereinen. Anschließend wurden die Hypothesen mittels Vergleiche der Mittelwerte, Signifikanztests und weiterführenden Untersuchungen überprüft, um mögliche Effekte und Zusammenhänge sowie deren Stärke festzustellen.

Festzuhalten ist, dass die Ergebnisse der Erhebungsinstrument hinsichtlich des globalen Einstellungswertes vergleichbar sind und somit zu einem globalen Einstellungswert zusammengeführt wurden. Dieser diente in der weiteren Untersuchung als Grundlage.

Die Überprüfung der differentiellen Ausprägung der Einstellung von Lehramtsstudierender unterschiedlicher Schularten der Universität Oldenburg (**Hypothese 1**) zeigt, dass ein Unterschied bezüglich der Einstellung zur schulischen Inklusion existiert. Die Untersuchungen ergaben, dass Studierende der Sonderpädagogik eine positivere Einstellung haben als Studierende der anderen Lehrämter. Dieser Unterschied ist signifikant, was bedeutet, dass er nicht zufällig auftritt. Bei weiteren Untersuchungen wurde festgestellt, dass der Faktor Lehramtsprofession einen signifikanten Effekt auf in Bezug auf die Einstellung hat. Dieser Zusammenhang ist gering und signifikant. Somit ist die aufgestellte Hypothese 1: „Die Ausprägung des Einstellungskonstrukts von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schularten unterscheidet sich voneinander.“, als verifiziert anzusehen. Dies entspricht den Ergebnissen von Dlugosch

(2014) und Feyerer (2014), die Ausbildung im Lehramt Sonderpädagogik begünstige eine positivere Einstellung zur Inklusion (vgl. 2.4.2).

Anschließend wurde untersucht, ob positive Unterschiede innerhalb des Einstellungskonstrukts im Kontext der in der eigenen Schulzeit gesammelten Erfahrungen mit inklusiven Bildungssettings existieren (Hypothese 2).

Hierbei zeigten Studierende, die über Erfahrung in inklusiven Bildungssettings während der eigenen Schulzeit verfügen, einen signifikant positiveren Einstellungswert zur schulischen Inklusion, als Studierende, die nicht über diese Erfahrung verfügen. Dieser Zusammenhang ist signifikant, jedoch als sehr gering bis gering zu betrachten. Das Ergebnis von Schwab und Seifert (2014), Studierende, die während ihrer Schulzeit eine Integrationsklasse³ besuchten, unterschieden sich in ihrer Einstellung zur schulischen Inklusion nicht von Studierenden, die während der eigenen Schulzeit keine Integrationsklasse besuchten konnte hier nicht bestätigt werden. Die Betrachtung der Einstellungskomponenten spiegelte das Ergebnis positiverer Einstellungswerte auch innerhalb der Einstellungskomponenten wider. Studierende mit Erfahrungen in inklusiven/ integrativen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit haben in allen Einstellungskomponenten positivere Einstellungswerte als Studierende ohne entsprechende Erfahrungen. Die Einstellungswerte der behavioralen Komponente unterscheiden sich dabei am stärksten. Diese Differenz ist signifikant und tritt somit nicht zufällig auf. Die Verhaltenskomponente Studierender mit Erfahrungen hat einen beinahe geringen Effekt auf die Einstellung zur schulischen Inklusion. Weitere Untersuchungen zeigten, dass die Erfahrungen mit inklusiven/integrativen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit die verhaltensnahe Komponente des Einstellungskonstrukts positiv beeinflussen. Die Auswertung der Einstellungskomponenten unter Berücksichtigung der Erfahrungen während der eigenen Schulzeit und den Lehrämtern sind aufgrund der geringen Anzahl innerhalb der Stichprobe nicht signifikant. Auffällig waren hier die deutlich positiveren Einstellungswerte von Sonderpädagogikstudent*innen mit Erfahrungen gegenüber Studierender anderer Lehrämter. Zudem sind bei der Betrachtung der Einstellungskomponenten Abweichungen der Ergebnisse der kognitiven und affektiven Einstellungskomponente von den bisher festgestellten Ergebnissen festgestellt worden. Lehramtsstudierende für Grund- und weiterführende Schulen weisen ohne Erfahrungen eine positivere

³ Da der angewendete Fragebogen nicht vorliegt, ist unklar, ob die befragten Studierenden, bei der Beantwortung dieser Frage, Inklusion und Integration parallel nutzen oder diese voneinander abgrenzen. In der zitierten Studie erfolgte eine Abgrenzung.

Einstellung auf, als Studierende der Schularten Grund- und weiterführende Schulen mit Erfahrungen.

Aufgrund dessen ist Hypothese 2, „Die Ausprägung der a) globalen, b) kognitiven, der c) verhaltensnahen und der d) affektiven Komponente des Einstellungskonstrukts von Lehramtsstudierender, die über Erfahrungen in integrativen bzw. inklusiven Settings während der eigenen Schulzeit verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierender, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.“, für die Bereiche a) und c) zu bestätigen und die Bereiche b) und d) zu verwerfen. Dies bestätigt den Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten (Bohner & Wänke, 2002, S. 232). Die verhaltensnahe Komponente korreliert positiv mit der Einstellung zur schulischen Inklusion.

Die Untersuchung der Hypothese 3 zeigte positive Unterschiede zwischen Studierenden, die über Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen verfügten im Vergleich zu denen, die nicht darüber verfügten. Die Ergebnisse sind zudem signifikant, was bedeutet, dass sie nicht zufällig vorkommen, wodurch die Hypothese: „Die Ausprägung des Einstellungskonstrukts von Lehramtsstudierenden, die über Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen verfügen, unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierender, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.“ verifiziert werden kann. Die Analyse des statistischen Zusammenhangs zwischen der Erfahrung mit Menschen mit Beeinträchtigungen und der Einstellung zur schulischen Inklusion zeigt eine beinahe mittlere signifikante Korrelation ($r = 0,63$). Dies bedeutet, dass mit Zunahme der Erfahrung mit Menschen mit Beeinträchtigung, die Einstellung zur schulischen Inklusion zunimmt. Dieses Ergebnis stützt den in der Literatur (Ahmed, Sharma, & Deppeler, 2012; Bosse & Spörer, 2014; Burke & Sutherland, 2004) postulierten Zusammenhang zwischen dem Kontakt zu Menschen mit Behinderungen und der Einstellung zur schulischen Inklusion (vgl. 2.4.2).

Die festgestellten Varianzen zwischen den Einstellungsmittelwerten Studierender mit Erfahrungen mit Tätigkeiten in integrativen/inkluisiven Bildungssetting während des Studiums und Studierender, die keine solchen praktischen Erfahrungen sammeln konnten (Hypothese 4) erweisen sich als signifikant. Dieses Ergebnis konnte bisher nur in internationalen Studien für ausgebildete Lehrkräfte im Zusammenhang mit Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen belegt werden (Avramidis & Kalyva, 2007; Hunt & Hunt, 2014). Zugleich erwiesen sich die Unterschiede zwischen der Einstellung von Studierenden,

die an Fortbildungen und Seminaren zum Thema Inklusion teilnahmen und Studierender, die keine thematisch entsprechenden Seminare und Fortbildungen besuchten (Hypothese 5) als signifikant. Auch dieses Ergebnis ist bisher nur für praktizierende Lehrkräfte belegt worden (Gebhardt, et al., 2011; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Shama, Moore, & Sonawane, 2009). Sowohl Hypothese 4: „Die Ausprägung des Einstellungskonstrukts von Lehramtsstudierender, die über Erfahrungen mit der Tätigkeit in integrativen bzw. inklusiven Bildungssettings verfügen (Berufserfahrung), unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierender, die über keine derartigen Erfahrungen verfügen.“, als auch Hypothese 5: „Die Ausprägung des Einstellungskonstrukts von Lehramtsstudierender, die mindestens eine Fortbildung zum Thema Inklusion besucht haben, unterscheidet sich positiv von der Einstellung von Lehramtsstudierender, die an keinen derartigen Fortbildungen teilgenommen haben.“ können somit angenommen werden.

Weitere Analysen zeigten zudem einen positiven, signifikanten Effekt des Faktor Erfahrungen während des Studiums, der sich aus den Variablen praktische Erfahrungen während des Studiums und Teilnahme an Fortbildungen und Seminaren zusammensetzt auf die Einstellung zur schulischen Inklusion. Dieser Zusammenhang, der beinahe als gering ($r = 0,59$) anzusehen ist, ist zudem signifikant und tritt somit nicht zufällig auf.

Zusammenfassen haben Oldenburger Lehramtsstudierende eine positive Einstellung ($M = 3,83$, $SD = 1,05$) zur schulischen Inklusion. Studierende der Sonderpädagogik haben eine signifikant positivere Einstellung ($M = 5,05$, $SD = 0,66$) zur Inklusion, als Studierende der anderen Lehrämter. Zudem zeigten Studierende, die über Erfahrungen verfügen, die in einem positiven Zusammenhang mit der Einstellung zur schulischen Inklusion stehen, positiverer Einstellungswerte als Studierende die solche Erfahrungen nicht sammeln konnten. Dies bezieht sich auf die untersuchten Variablen: Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen, praktische sowie theoretische Erfahrungen während des Studiums (Berufserfahrung/ Seminare und Fortbildungen) sowie Erfahrungen mit inklusiven/integrativen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit. Die (Vor-) Erfahrung kann somit als Einflussfaktor bestätigt werden, die Gewichtung, die Feyerer (2014) postulierte wurde in dieser Untersuchung nicht analysiert.

Die Forschungsfrage: *„Inwiefern unterscheidet sich die Einstellung zur schulischen Inklusion von Studierenden, die selbst eine Integrations-/Inklusionsklasse/-Schule besucht haben, zu der von Studierenden, welche*

während der eigenen Schulzeit keine inklusiven oder integrativen Erfahrungen sammeln konnten?“, lässt sich bei genauer Betrachtung der Ergebnisse der zweiten Hypothese beantworten. Die Einstellung zur schulischen Inklusion ist bei Studierende, die während ihrer Schulzeit Erfahrungen in integrativen und/oder inklusiven Bildungssettings sammeln konnten signifikant positiver, als die Einstellung Studierender, die diese Erfahrungen nicht sammeln konnten. Im Kontext des Einstellungskonstrukts zeigen Studierende, die keine Integrations- /inklusive Schule besuchten haben dennoch eine negative behaviorale Einstellung zur schulischen Inklusion. Im Vergleich dazu ist die verhaltensnahe Einstellungskomponente bei Studierende, die während ihrer Schulzeit inklusive /integrative Schulen besuchten signifikant positiver (vgl. Abbildung 6). Alle weiteren Ergebnisse sind nicht signifikant, was bedeutet, dass sie in dieser Stichprobe zufällig vorkommen und nicht auf die Gesamtpopulation zu übertragen sind.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Einstellung zur schulischen Inklusion der Studierenden weitestgehend positiv ist. Unter der Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen Einstellung und Verhalten (Bohner & Wänke, 2002, S. 232) hinsichtlich der Bereitschaft zur Akzeptanz und Wertschätzung heterogener Schülerschaften, kann die positive Einstellung Oldenburger Lehramtsstudierender als gute Grundlage für einen gelingenden inklusiven Unterricht und einhergehender adäquater Förderung gesehen werden (vgl. 2.4.3). Auch die auffallend positive Einstellung von Sonderpädagogikstudent*innen ist als solide Basis für eine, im Sinne der Inklusion entwickelten Unterrichtsbegleitung zu betrachten (vgl. 2.4.3).

4.2 Kritische Reflexion der eigenen Arbeit

Untersuchungsdesign

Das Querschnittsdesign in dieser Forschungsstudie, hat hinsichtlich der online Erhebung den Vorteil der Ökonomie. Die Untersuchungsergebnisse standen aufgrund des begrenzten einmaligen Erhebungszeitraums zeitnah zur Verfügung, wodurch der Personenaufwand sowie entstehende Kosten bei der Erhebung minimiert werden konnten. Dennoch weist das Design Nachteile auf. Die befragten Studierenden, auch innerhalb der Lehrämtern, stammen aus unterschiedlichen Kohorten (Bachelor-/ Masterstudiengang) und sind somit verschiedenen kulturellen, sozialen und politischen Bedingungen ausgesetzt. Dadurch kann nicht geklärt werden, ob die festgestellten Unterschiede zwischen den Studierenden auf die Erfahrungs- oder Kohorteneffekte zurückzu-

führen sind. Zudem kann durch die Verwendung eines Querschnittsdesigns kein Entwicklungsverlauf der Einstellung zur schulischen Inklusion bis zum Studienabschluss gemessen werden. Hierbei können lediglich die Mittelwerte verglichen und die Streuung der Probanden verglichen werden. Es wurden also nur ein Einstellungsmoment der Studierenden aufgezeigt. Ein weiterer Nachteil gegenüber Langzeituntersuchungen ist die statistische Ineffizienz. Systematische Unterschiede bleiben unberücksichtigt, da keine weiteren Messwiederholungen an derselben Stichprobe stattfinden.

Messinstrumente

In der vorliegenden Studie wurde eine von Seifried und Heyl (2016) entwickelte Skala zur Einstellungsmessung zur Inklusion bei Lehrkräften eingesetzt, in der die kognitive und die behaviorale Komponente des Einstellungskonstrukts untersucht wurden. Die Skala zur Erfassung der Einstellung zur Inklusion bei Lehramtsstudierenden von Forlin, Earle, Loremann, & Sharma (2011) ergänzte den Fragebogen, da hierbei die affektive und kognitive Komponente der Einstellung erfasst wurden. Um Ergebnisse eines Mehrkomponentenmodells mit gleichen Ausprägungen der Komponenten zu erhalten wurden diese entsprechend gewichtet (vgl. Tabelle 3). Dadurch konnten die aktuellen Einstellungswerte zur schulischen Inklusion erfasst und verglichen werden. Um soziodemographische Variablen zu berücksichtigen wurden die einzeln validierten Messskalen um einen, für diese Studie entwickelte Fragebogen zu persönlichen Angaben ergänzt. Das so entwickelte Erhebungsinstrument wurde jedoch aus Gründen begrenzter zeitlicher Mittel nicht mittels Pre-Test geprüft. Dadurch entfiel die Überprüfung der Anwendbarkeit, Vollständigkeit, Verstehbarkeit, Einhaltung der Gütekriterien und der Erhebungssituation. Da während der Erhebung die Teilnehmenden nicht gebeten wurden mehrdeutige oder schlecht verständliche Fragen zu markieren oder kommentieren, kann diese Erhebung nicht als Vortest angesehen oder genutzt werden. Hierfür hätten die entstandenen Informationen bewertet und das Erhebungsinstrument modifiziert werden müssen (Raithel, 2008, S. 63).

Zudem stehen explizite Messungen von Einstellungen im Zusammenhang mit diversen Problemen. So sind sich manche Teilnehmenden ihrer Einstellung zu einem bestimmten Gegenstand nicht bewusst. Die Präsentation der Items kann die Antworten auf direkte Einstellungsmaße beeinflussen, dies hätte in einem Vortest überprüft und ausgeschlossen werden müssen. Am problematischsten sind die, durch die Motivation zur sozial erwünschten Beantwortung

beeinflussten Fragen (Haddock & Maio, 2014, S. 215). Zusammenfassend ist das entwickelte ungeprüfte Messinstrument nicht validiert, da es ausschließlich auf Nachdenken und dem Vergleich mit Erfahrungen anderer Studien basiert. Empirische Tests auf nichtantizipierbare Konsequenzen sind unerlässlich (Friedrichs, 1990, S. 153).

Stichprobe

Die Stichprobe auf der die Daten beruhen ist zufällig. Die Teilnahme an der Onlinebefragung fand auf freiwilliger Basis statt. Dies bedeutet, dass die Studierenden frei entscheiden konnten, ob sie an der Untersuchung mitwirken wollten. Die Verbreitung des Umfrage-Links fand über zwei hochschuleigene Medienzugänge statt. Zusätzlich wurden Studierende auf dem Universitäts-campus auf die Veröffentlichung des Links aufmerksam gemacht und um Teilnahme sowie Mundpropaganda gebeten.

Trotzdem ist die Anzahl der Befragten relativ klein ($n = 74$). Dies könnte auf den Befragungszeitraum kurz vor den Semesterferien im Zeitrahmen der Klausurenphase zurückzuführen sein, was ebenfalls mittels Pretest hätte ausgeschlossen werden können. Vor allem die Anzahl der Teilnehmenden innerhalb der untersuchten Untergruppen ist teilweise so gering, dass keine signifikanten Vergleiche oder Analysen möglich sind.

Aus den Ergebnissen der befragten Stichprobe kann in Bezug auf die Verteilung aller Merkmale innerhalb der Stichprobe und auf die Verteilung dieser Merkmale in der Grundgesamtheit geschlossen werden, da diese eine Zufallsstichprobe darstellt. Die Stichprobe ist somit als repräsentativ anzusehen und daher weisen auch die Daten eine gewisse Repräsentativität auf.

Im Zusammenhang mit dem Hinweis auf Repräsentativität erhobener Daten ist die Signifikanz ein häufig genutzter Parameter, der auch in der vorliegenden Arbeit zur Interpretation der Güte von Hypothesen und Daten genutzt wurde. Aufgrund der Unabdingbarkeit der Repräsentativität für statistische Berechnungen, kann die Signifikanz nur in Abhängigkeit von der Art der Stichprobenziehung gesehen werden. So stellt laut Sahner (1982) die Zufallsstichprobe eine notwendige Voraussetzung für eine sinnvolle Anwendung von Signifikanztests dar. Daher kann bei bestehender Signifikanz von festgestellten Unterschieden auf die Grundgesamtheit geschlossen werden. Dabei stellt sich dann die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Berechnungen von Signifikanzen bez. Relevanzen von Signifikanzen für Ergebnisse und deren Interpretation, insbesondere da die Anzahl der Befragten insbesondere innerhalb der unter-

suchten Untergruppen relativ gering ist (z.B. n = 5 Sonderpädagogikstudierende mit Erfahrungen mit Inklusion während der eigenen Schulzeit).

Untersuchungsschwerpunkt

Der Untersuchungsschwerpunkt dieser Studie, basiert auf der Untersuchung der verschiedenen Ausprägungen der Vorerfahrung mit und in inklusiven und integrativen Bildungssettings. Der Fokus lag hierbei auf der Erfahrung in inklusiven/ integrativen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit. Der Umfang der Untersuchung war deutlich größer als erwartet und konnte daher aufgrund des vorgegebenen Rahmens nicht immer hinreichend erforscht werden. So blieben weiterführende und vertiefende Untersuchungen zu den Hypothesen 1, 3, 4 und 5 aus, wodurch die erlangten Ergebnisse nicht ausreichend differenziert betrachtet werden konnten.

5 Fazit

Nachfolgend werden die Schlussfolgerungen für die Lehrkräftebildung gezogen und abschließend ein Ausblick auf weitere mögliche Forschungsbereiche, in denen weiterhin Defizite bzw. Unklarheiten bestehen gestellt.

Mit der Anerkennung der UN- Behindertenrechtskonvention im März 2009 und der verpflichtenden Einführung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Bildungsebenen wurde den Lehrkräften die gesellschaftliche Verantwortung übertragen und somit die Aufgabe alle Kinder und Jugendliche optimal nach ihren heterogenen Bedürfnissen zu fördern. Für das Gelingen eines inklusiven Unterrichts und damit einhergehender adäquater Förderung kommt zukünftigen Lehrkräften, also jetzige Lehramtsstudierenden eine bedeutende Rolle zu (Moser, Kuhl, Schäfer, & Redlich, 2012). Die Literaturanalyse zeigt bei den - bisher eher selten - befragten Lehramtsstudierenden positivere Einstellungen zur schulischen Inklusion als bei berufstätigen Lehrkräften (Burke & Sutherland, 2004; Forlin, Sharma, & Loreman, 2007; Mintz, 2007). Diese wurde durch das Vorhandensein von (Vor-) Erfahrungen begünstigt (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Gebhardt, et al., 2011; Hunt & Hunt, 2014; Shama, Moore, & Sonawane, 2009). Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der soziodemographischen Variable, des Vorhandenseins von Erfahrungen in inklusiven aber auch integrativen Bildungssettings, während der eigenen Schulzeit, die in positivem Zusammenhang zu der Einstellung zur schulischen Inklusion bei Lehramtsstudierenden, aller Fachrichtungen, der Universität Oldenburg steht. Ebenso zeigten Studie-

rende, die über Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen und über praktische sowie theoretische Erfahrungen während des Studiums (Berufserfahrung/ Seminare und Fortbildungen) verfügen, positiverer Einstellungswerte als Studierende die solche Erfahrungen nicht sammeln konnten. Unter Berücksichtigung des in der Literatur beschriebenen Zusammenhangs zwischen Haltung und Verhalten (Bohner & Wänke, 2002, S. 232) zeigen diese Ergebnisse, dass Studierende aller Lehrämter bereits während ihres Studiums mit Herausforderungen und Chancen heterogener Bildungssettings konfrontiert werden sollten. Um auf die komplexen Anforderungen im beruflichen Alltag adäquat vorbereitet zu sein, erscheint eine Verknüpfung von didaktischen Kompetenzen auf sonderpädagogischen Grundlagen, fachwissenschaftlichen Inhalten und fachdidaktischen Perspektiven dabei obligatorisch für eine bedarfsorientierte Lehrer*innenbildung zu sein. Innerhalb dieses Kontextes sind die getrennten Strukturen der Lehrkräfteausbildung in Sonder- und Regelpädagogik zu überdenken. Die dargestellten bildungs- und schulpolitischen Veränderungen erfordern im Hinblick auf eine inklusive Schule auch eine adäquate Vorbereitung im Rahmen einer inklusiven Hochschulausbildung. wodurch eine Verantwortlichkeit dieser Profession für die Herausforderungen von Inklusion und deren Lösung impliziert wird (Seifried S. , 2015, S. 212). So auch vom Land Niedersachsen, das auf eine Verbesserung der Unterrichtsversorgung mit Förderschullehrkräften sowie einer Aufstockung der Studienplatzkapazitäten für das Lehramt Sonderpädagogik setzt. Hinz (2009) warnt in diesem Zusammenhang vor der sogenannten „Sonderpädagogisierung der Inklusion“ und empfiehlt, dass „Inklusion – wenn sie denn ein einseitiger Ansatz mit einem innovativen Potential sein soll – auch international nicht als veränderte Fortsetzung der Sonderpädagogik zu verstehen, sondern im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik zu verorten ist.“ (Hinz, 2009).

Durch die stärkere Verankerung inklusionsspezifischer Überlegungen in den Fachdidaktiken sollte diesem Missstand nach Breyer & Erhardt (2013) entgegengewirkt werden, um eine gewinnbringende Nutzung von einer sich dadurch ergebenden pädagogisch-fachdidaktischen Zusammenstellung zu ermöglichen. In der Universität Oldenburg werden inklusionsbezogene Inhalte in allen drei Bereichen (Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktik) als Querschnittsthema in bestehende Veranstaltungen und Module integriert. Da sich anhand des Modulplans (mit sämtlichen Wahl- und Pflichtmöglichkeiten) nicht erfassen lässt wie Inklusion an der Universität Oldenburg tatsächlich gelehrt wird, sollte ein besonderer Blick der Anpassung und Weiter-

entwicklung der Studien- und Prüfungsordnungen, der Seminarkonzeptionen und der studienbezogenen Inhalte gewidmet werden.

Mehrfach wurde bereits darauf hingewiesen, dass Messinstrumente, die alle Komponenten des Einstellungskonstrukts berücksichtigen, kaum vorhanden und die entsprechenden Ausprägungen des Dreikomponentenmodells noch wenig erforscht sind. Durch die hypothesengenerierenden Vorarbeiten dieser Studie würden sich daher weiterführende Forschungsarbeiten anbieten, die die ermittelten Kategorien überprüfen, überarbeiten und ergänzen. In diesem Kontext könnten darüber hinaus weitere Zusammenhänge untersucht werden, um beispielsweise Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten des Einstellungskonstrukts und verschiedenen Variablen zu identifizieren. Hierfür müsste das vorliegende Messinstrument mittels Vortests geprüft modifiziert und im Rahmen einer Pilot-Studie im kleinen Rahmen getestet werden um auch praktische Probleme auszuschließen (Raithel, 2008, S. 64).

Ebenso ist die Erfassung von Vorerfahrungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur schulischen Inklusion hinsichtlich der Optimierung der Lehrkräfteausbildung im Kontext der inklusiven Schule von besonderem Interesse und im Rahmen dieser Studie nicht hinreichend untersucht worden.

6 Literaturverzeichnis

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), S. 132-140. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality, and Behavior*. New York: Open University Press.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*(22), S. 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), S. 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), S. 191-211.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469-520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, & J. (. Baumert, *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277-338). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Changes*. Hove UK: Psychology Press.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), S. 279-299.
- Breyer, C., & Erhardt, M. (2013). *Inklusive Schule gestalten durch inklusive Lehrerbildung*. Von Zeitschrift für Inklusion: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/197> abgerufen
- Briñol, P., & Petty, R. E. (2005). Individual differences in attitude change. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna, *The handbook of attitudes* (S. 575-613). New York: Psychology Press.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes Toward Inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*(125), S. 163-172.
- Carle, P. D., & Berthold, B. (2003). *Neustrukturierung des Schulanfangs in Niedersachsen - Abschlussauswertung*. Bremen: Universität Bremen.

- Cullen, J., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS). Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. Unites States.
- de Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability Development and Education*, 59(4), S. 379-392. doi: 10.1080/1034912X.2012.723944
- de Boer, A., Timmerman, M. E., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), S. 573-589. doi:DOI: 10.1007/s10212-011-0096-z
- Deppe-Wolfinger, H. (2004). Integrationskultur- am Anfang oder am Ende? In I. Schnell, & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinikhardt.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2011). *Online- Handbuch Inklusion als Menschenrecht*. Abgerufen am 08. 03 2018 von <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/>
- Dlugosch, A. (2014). ...weil es eben jeden treffen kann. Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung – ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. *Erziehung und Unterricht*(3-4), S. 236–245.
- Drave, W., Rumpler, F., & Wachtel, P. (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung*. Würzburg: edition bentheim.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth Texas: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern - Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen* (Bd. 6 Psychologie und Medizin). Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Ellinger, S., & Koch, K. (2006). Einstellungen gegenüber geistig behinderten Kindern 1974 und 2003. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*(75), S. 225-238.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2002). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Dänemark: Odense.
- Felbrich, A., Schmotz, C., & Kaiser, G. (2008). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare* (S. 297-325). Münster: Waxmann.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule - Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Heft 3/4*, S. 219-227.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International, 21(3)*, S. 50-65.
- Forlin, C., Earle, C., Loremann, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21(3)*, S. 50-65.
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *RELOADED Disability Studies Quarterly, 27(4)*.
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., & Klicpera, B. G. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik(4)*, S. 275-290.
- Grubmüller, J., Heiß, A., & Trumpa, S. (2014). Und wie sehen das die Studierneden? Ergebnisse einer Online-Umfrage unter Lehramtsstudierenden zu ihrer Einstellung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seilfried, E. Franz, & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 153-168). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Grundgesetz, B. d. (1949). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen am 06. 03 2018 von <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf>
- Haddock, G., & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone, *Sozialpsychologie* (S. 197-230). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag. doi:DOI 10.1007/978-3-642-41091-8_7
- Haerberlin, U. (03 1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkng von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf "Lernbehinderte". *Zeitschrift für Pädagogik, 37(2)*, S. 167-189.

- Hartinger, A., Kleickmann, T., & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), S. 110-126.
- Helenrose, F., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), S. 134-176.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? (<http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html>, Hrsg.) *Zeitschrift für Heilpädagogik*, S. 345-361.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*(5), S. 171-179.
- Hunt, C. S., & Hunt, B. (2014). Changing attitudes toward people with disabilities: experimenting with an educational intervention. *Journal of Managerial Issues*, 16(2), S. 266-280.
- Huskinson, T., & Haddock, G. (2004). Individual differences in attitude structure: Variance in the chronic on affective and cognitive information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, S. 82-90.
- Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *The Public Opinion Quarterly*, 24(2), S. 163-204. Von <https://www.jstor.org/stable/pdf/2746402.pdf?refreqid=excelsior%3A4976c8b4bf3b78e7b7be056576c8d24c> abgerufen
- KMK, K. K. (09. 10 2014). *Übersicht: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Bereich Lehrerbildung und Inklusion*. Von https://www.kmk.org/fileadmin/bilder/presse/2014-10-09_UEbersicht_Inklusion.pdf abgerufen
- KMK, K. K. (o.A). *Lehrerbildung in den Ländern*. Von <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html> abgerufen
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66, S. 165-191.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), S. 5-25.
- Kromrey, H., Roose, J., & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung - Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit*

Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.

- Kuhl, J., & Walter, J. (2008). Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*(4), S. 206–219.
- Kultusministerkonferenz. (01. 10 1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen.* Abgerufen am 10. 03 2018 von <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*(3), S. 83-94.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education, 21*(2), S. 167–186. doi:10.1080/08856250600600828
- Landesschulbehörde Niedersachsen. (2012). *Inklusive Bildung – eine gemeinsame Herausforderung - Stand der Umsetzung.* Abgerufen am 08. 03 2018 von <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/inklusion>
- Janig, J. (2013). *Deutsch inklusiv.* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Lee, J.-H. (2010). *Inklusion - Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz.* Oberhausen: Athena- Verlag.
- Liebers, K., Prengel, A., & Bieber, G. (2008). *Die flexible Schuleingangsphase - Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lindemann, H. (2016). *Teilhabe ist das Ziel - der Weg heißt: Inklusion.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lindemann, H., & Stadt Oldenburg, A. f. (2015). *Praxishandbuch zur Inklusion an Oldenburger Schulen.* Oldenburg: Stadt Oldenburg.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), S. 150–159.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(1), S. 82-92.
- Mintz, J. (2007). Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. *Support for Learning, 22*(1), S. 3-8.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L., & Redlich, H. (2012). Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz, N. K. Finnern, N. Korff, & K. (. Scheidt, *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 228-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Niedersächsisches Kultusministerium. (o.A.). *Die Eingangsstufe*. Abgerufen am 10. 03 2018 von https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bilden_de_schulen/grundschule/eingangsstufe/die-eingangsstufe-6230.html
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2006). *Sonderpädagogischer Förderung - Informationen für Eltern*. Hannover: mk.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2011). *Liste der neuen Oberschulen*. Von Genehmigte Oberschulen ab Schuljahr 2011/12: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/98275.htm> | abgerufen
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2016). *Die wichtigsten Fragen und Antworten zur inklusiven Schule*. Abgerufen am 10. 03 2018 von https://www.mk.niedersachsen.de/download/87924/_Die_wichtigsten_Fragen_und_Antworten_zur_inkluisiven_Schule_-_Leichte_Sprache.pdf
- Niedersächsisches Kultusministerium. (o.A.). *Die inklusive Schule*. Abgerufen am 10. 03 2018 von https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/einfuehrung_inkluisiven_schule/einfuehrung-der-inkluisiven-schule-104666.html
- Niedersächsisches Kultusministerium. (o.A.). *Unsere Schulen - Allgemeinbildende Schulen*. Von https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bilden_de_schulen/ abgerufen
- Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung. (2017/2018). *Aktionsplan Inklusion 2017/2018 für ein barrierefreies Niedersachsen*. Von Schritte zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention: https://www.ms.niedersachsen.de/download/114629/AKTIONSPLAN_INKLUSION_2017_2018.pdf abgerufen
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt - Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A., Geiling, U., & Carle, U. (2001). *Schulen für Kinder - Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Raab-Steiner, E., & Benesch, M. (2008). *Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung*. Wien: UTB.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rischke, M., Baedorf, D., & Müller, U. (April 2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?* Von www.monitor-lehrerbildung.de: [https://www.monitor-](https://www.monitor-lehrerbildung.de)

lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf abgerufen

- Sahner, H. (1982). *Schießende Statistik* (2., durchges. Aufl.). Stuttgart: Teubner.
- Schneider, G., & Toyka-Seid, C. (2018). *Das junge Politik-Lexikon*. Abgerufen am 06. 03 2018 von <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/160944/chancengleichheit>
- Schnell, R., Hill, P., & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Schöneck, N. M., & Voss, W. (2013). *Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie* (2. Aufl. 2013). Wiesbaden: Springer.
- Schwab, S., & Seifert, S. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2015(5), S. 73-87.
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Kroutil, B. (2013). Die Einstellungen zur Integration von Studierenden. In B. Hardt-Stremayr, & T. Stenitzer, *Tagungsband der 1. Europäische Mind Change Konferenz 2012* (S. 329–334). Villach/ Kärnten/ Österreich: Mind Change, Verein zur Förderung sozialer Inklusion.
- Seiboth, E., & Thomanek, M. (2015). Die offene Eingangsstufe. In H. Lindemann, & StadtOldenburg (Hrsg.), *Praxishandbuch zur Inklusion an Oldenburger Schulen* (S. 123-127). Oldenburg: Amt für Jugend und Familie Stadt Oldenburg.
- Seifried, S. (2015). Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung,. Heidelberg.
- Seifried, S., & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*(1), S. 22-35.
- Shama, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), S. 319-331.
- Solarová, S. (1983). *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer. Von https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7018/pdf/Geschichte_der_Sonderpaedagogik.pdf abgerufen
- Stadt Oldenburg. (o.A.). *Allgemeinbildende Schulformen*. Von <https://www.oldenburg.de/startseite/wissenschaft-bildung/schule/oldenburger-schulsystem/allgemeinbildende-schulformen.html> abgerufen
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F., & Beamish, W. (2003). Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI meets TATI. In B. Bartlett, F. Bryer, & D. (. Roebuck, *Reimagining practice: Researching change* (S. 62-69). Nathan, Queensland: Griffith University.

- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In J. Baumert, W. Blum, M. Kunter, & M. Neubrand, *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. S. 235-257). Münster: Waxmann.
- Wagner-Willi, M., & Widmer-Wolf, P. (2011). Förderarrangements in der neuen Schuleingangsstufe im Kontext differenter Bildungskulturen. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke, & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung für Heil- und Sonderpädagogik*. (S. 198-204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wänke, M., Reutner, L., & Bohner, G. (2011). Einstellungen und Verhalten. In H.-W. Bierhoff, & D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie - Individuum und soziale Umwelt* (S. 211-232). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wenniger, G. (2000). *Lexikon der Psychologie*. Von Semantisches Differenzial: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/semantisches-differential/14065> abgerufen
- Werth, L., & Mayer, J. (2007). *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

7 Anhang

7.1 Fragebogen

Fragebogen Einstellungsforschung zur schulischen Inklusion, für Lehramtsstudierende an der Universität Oldenburg

Liebe Lehramtsstudierende der Universität Oldenburg,

die auch für Deutschland gültige UN-Behindertenrechtskonvention fordert, dass Kinder mit Behinderungen allgemeine Schulen besuchen (Stichwort Inklusion). Daher wird dieses Thema auf Sie in allen Schulformen zukommen. Es ist bisher jedoch nur wenig darüber bekannt, wie angehende Lehrkräfte einen gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen sehen, welche Einstellungen sie dazu haben.

Im Rahmen meiner Bachelorarbeit werden daher angehende Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Einstellungen zum Thema befragt. **Ihre Meinung ist mir dabei sehr wichtig!**

Bitte nehmen Sie sich etwa 10 bis 20 Minuten Zeit und nehmen Sie an der Umfrage teil. Ihre Mitwirkung an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig und es entstehen Ihnen keinerlei Nachteile bei Nichtteilnahme.

Die Auswertung erfolgt anonymisiert und die gesammelten Ergebnisse lassen keine Rückschlüsse auf einzelne Studierende zu.

Kontrollfrage

Sind Sie derzeit Lehramtsstudent*in an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg? ja, nein

Persönliche Angaben

SD01: Wie alt sind Sie? Angabe in Jahre

SD02: Geschlecht: männlich
 weiblich
 andere

SDL03: Welches Lehramt studieren Sie? Grundschullehramt,
 Gymnasiallehramt,

	(Mehrfachnennung möglich)	<input type="checkbox"/> Hauptschullehramt, <input type="checkbox"/> Sonderschullehramt, <input type="checkbox"/> Berufsschullehramt
SDL031:	Wenn Sonderschullehramt, welche Förderschwerpunkte?	<input type="checkbox"/> Lernen, <input type="checkbox"/> Sprache, <input type="checkbox"/> emotionale und soziale Entwicklung, <input type="checkbox"/> Sehen, <input type="checkbox"/> Hören, <input type="checkbox"/> geistige Entwicklung, <input type="checkbox"/> körperliche und motorische Entwicklung
SDL032:	Wenn Sie nicht Sonderschullehramt studieren: Haben Sie Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen?	<input type="checkbox"/> ja, im Privatleben (Familie, Freunde, Bekannte, Nachbarschaft), <input type="checkbox"/> ja, im Berufsleben (Schulzeit, Ausbildung, Studium, Praktikum), <input type="checkbox"/> nein
SDL 04:	In welchem Fachsemester studieren Sie momentan?	Angabe in Semestern
SDL05:	Haben Sie im Rahmen Ihres Studiums Fortbildungen, Seminare, etc. zum Thema Inklusion besucht?*	<input type="checkbox"/> ja, <input type="checkbox"/> nein
SDL051:	Wenn ja, wie viele?	Zahlenwert
SDL06:	Welche Schulform haben Sie besucht?	<input type="checkbox"/> Oberschule (OBS), <input type="checkbox"/> Berufsbildendeschule (BBS), <input type="checkbox"/> Integrierte Gesamtschule (IGS)/ Kooperative Gesamtschule (KGS), <input type="checkbox"/> Gymnasium, <input type="checkbox"/> Sonderschule mit Förderschwerpunkt, <input type="checkbox"/> Haupt-/Werkrealschule, <input type="checkbox"/> Realschule
SDL061:	Wenn Sonderschule mit Förderschwerpunkt: Welcher Förderschwerpunkt?	<input type="checkbox"/> Lernen, <input type="checkbox"/> Sprache, <input type="checkbox"/> emotionale und soziale Entwicklung, <input type="checkbox"/> Sehen,

		<input type="checkbox"/> Hören, <input type="checkbox"/> geistige Entwicklung, <input type="checkbox"/> körperliche und motorische Entwicklung
SDL07:	Haben Sie selbst eine Integrations- schule besucht?*	<input type="checkbox"/> nein, <input type="checkbox"/> ja, ich wurde in einer Integrations- klasse unterrichtet, <input type="checkbox"/> ja, ich selbst habe die Integrations- klasse jedoch nicht besucht
SDL071:	Wenn ja: Welchen sonderpädagogi- schen Förderbedarf hatten die Klas- senkamerad*innen?	<input type="checkbox"/> Lernen, <input type="checkbox"/> Sprache, <input type="checkbox"/> emotionale und soziale Entwicklung, <input type="checkbox"/> Sehen, <input type="checkbox"/> Hören, <input type="checkbox"/> geistige Entwicklung, <input type="checkbox"/> körperliche und motorische Entwick- lung
SDL072:	Wenn ja: Wie lange haben Sie eine Integrationsschule besucht?	Angabe in Jahre
SDL08:	Haben Sie eine inklusive Schule be- sucht?*	<input type="checkbox"/> nein; <input type="checkbox"/> ja, ich wurde in einer inklusiven Klasse unterrichtet; <input type="checkbox"/> ja, ich wurde in einer offenen Ein- gangsstufe unterrichtet; <input type="checkbox"/> ja, ich selbst habe die inklusive Klas- se jedoch nicht besucht
SDL081:	Wenn ja: Welchen sonderpädagogi- schen Förderbedarf hatten die Klas- senkamerad*innen?	<input type="checkbox"/> Lernen, <input type="checkbox"/> Sprache, <input type="checkbox"/> emotionale und soziale Entwicklung, <input type="checkbox"/> Sehen, <input type="checkbox"/> Hören, <input type="checkbox"/> geistige Entwicklung, <input type="checkbox"/> körperliche und motorische Entwick- lung
SDL082:	Wenn ja: Wie lange haben Sie eine	Angabe in Jahren

	inklusive Schule besucht?	
SDL09:	Wenn ja (bei SDL07/SDL08): Zu welchem Zeitpunkt Ihrer Schullaufbahn haben Sie eine integrative oder inklusive Schule Besucht?	<input type="checkbox"/> Primar-Stufe (Grundschule); <input type="checkbox"/> Sekundarstufe (weiterführende Schule)
SDL10:	Haben Sie während Ihres Studiums Erfahrungen mit Inklusion und/ oder Integration gemacht?*	<input type="checkbox"/> nein; <input type="checkbox"/> ja, ich habe in einer offenen Eingangsstufe unterrichtet/hospitiert; <input type="checkbox"/> ja, ich habe in einer integrierten Gesamtschule (IGS) unterrichtet/hospitiert; <input type="checkbox"/> ja, ich habe in einer inklusiven Klasse unterrichtet/hospitiert; <input type="checkbox"/> ja, ich habe in einer inklusiven Schule unterrichtet/hospitiert; <input type="checkbox"/> ja, ich habe in einer integrativen Klasse unterrichtet/hospitiert; <input type="checkbox"/> ja, ich habe in einer integrativen Schule unterrichtet/hospitiert; <input type="checkbox"/> andere

*

Definition Inklusion:

Allen Beteiligten wird eine gleichberechtigte, barriere- und diskriminierungsfreie Teilhabe und aktive Beteiligung an Angeboten der Bildung, Kultur und Mitbestimmung an öffentlichen Schulen ermöglicht (Lindemann & Stadt Oldenburg, 2015, S. 14). Alle Kinder besuchen die zuständige wohnortnahe Schule, dabei erhebt die *inklusive Pädagogik* den Anspruch Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderung an jedem Lernort gerecht zu werden (Lan-dessschulbehörde Niedersachsen, 2012)

Definition Integration:

Schulische Integration bezeichnet das Einbinden von Kindern mit Beeinträchtigungen in den Schulunterricht von Nichtbeeinträchtigten. Somit wird in integrativen Klassen eine Koexistenz von Kindern mit und ohne Behinderung praktiziert, ohne dass sie sich einer solchen Einstufung entziehen können (Lanig, 2013, S. 8f.).

Allgemeine Einschätzungen

Im Folgenden sind verschiedene Aussagen zur Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (z.B. Kinder mit Behinderungen) aufgeführt. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie der jeweiligen Aussage zustimmen, indem Sie das passende Kästchen ankreuzen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten! Wir interessieren uns für Ihre ganz persönliche Einschätzung (unabhängig von Ihren Erfahrungen).

Bitte beachten Sie: Es geht um Ihre allgemeine Einschätzung, also unabhängig von Situationen, die Sie an bestimmten Schulen vorfanden.

Skala EFI-L		stimme ganz und gar nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll und ganz zu
1	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	In einer inklusiven Klasse können sowohl die Kinder mit Beeinträchtigungen als auch die Kinder ohne Beeinträchtigungen ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsameres lernen als in einer Sonderschulklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht mir Angst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9	Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung (einschließlich Fortbildung) fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Für den Unterricht in einer inklusiven Klasse fühle ich mich prinzipiell nicht kompetent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Ich empfinde den Unterricht in einer inklusiven Klasse für mich als zu belastend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Seifried (2015): Items in Anlehnung an Kunz, Luder & Moretti (2010) sowie Eberl (2000)

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die inklusive Bildung. Schüler und Schülerinnen mit einem breiten Spektrum unterschiedlicher Hintergründe und Fähigkeiten werden zusammen mit Gleichaltrigen in regulären Schulen unterrichtet. Um den Bedürfnissen aller gerecht zu werden müssen alle ihre Arbeitsweise anpassen und verändern.

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie der jeweiligen Aussage zustimmen, indem Sie das passende Kästchen ankreuzen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten!

Skala- SACIE-R:		stimme ganz und gar nicht zu	stimme nicht zu	stimme zu	stimme voll und ganz zu
E01S	Ich finde es schwierig, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Behinderungen treffe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E02S	Ich habe Angst, einer Person mit einer Behinderung direkt ins Gesicht zu schauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E03S	Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Behinderungen kurz zu knüpfen, und sie so schnell wie möglich wieder zu beenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E04S	Ich würde mich schrecklich fühlen, wenn ich eine Behinderung hätte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E05S	Ich fürchte den Gedanken, dass ich irgendwann mit einer Behinderung enden könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E06A	Schüler, die Schwierigkeiten haben, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten am regulären Unterricht teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E07A	Schüler, die Prüfungen häufig nicht bestehen, sollten am regulären Unterricht teilnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E08A	Schüler, die individuelle Lehrpläne benötigen, sollten am regulären Unterricht teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E09A	Schüler, die unaufmerksam sind, sollten am regulären Unterricht teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E010A	Schüler, mit besonderen Bedürfnissen zur Kommunikation (z.B. Blindenschrift/ Gebärdensprache) sollten am regulären Unterricht teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E011C	Ich befürchte, dass mein Arbeitsaufwand steigt, wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen meine Klasse besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E012C	Ich befürchte, dass es in einer inklusiven Klasse schwierig sein wird, allen die erforderliche Aufmerksamkeit zu schenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E013C	Ich befürchte, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler mit besonderen Bedürfnissen in meiner Klasse haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E014C	Ich befürchte, dass Schüler mit besonderen Bedürfnissen vom Rest die Klasse nicht akzeptiert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E015C	Ich bin besorgt, dass ich nicht über die für den Unterricht erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge um Schüler mit besonderen Bedürfnissen zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eigene Übersetzung nach © Forlin, Earl, Loreman & Sharma (2011)

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

7.2 Abbildungen und Tabellen

	1	2	3	4	5	6	7	
positiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	negativ
unangenehm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	angenehm
beängstigend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	beruhigend
vorübergehend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	dauerhaft
erwünscht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	unerwünscht
erfreulich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ärgerlich
natürlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	künstlich
geeignet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ungeeignet
unüblich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	üblich

Abbildung 7: Semantisches Differenzial nach Haddock und Maio (2014), eigene Darstellung

Tabelle 7: Alle erhobenen Variablen im Bereich Persönliche Angaben

Item	Name	Beschreibung
SD01	Alter	Wie alt sind Sie?
SD02	Geschlecht	Geschlecht
SD03	Lehramt	Welches Lehramt studieren Sie?
SD031	Erfahrungen mit Beeinträchtigten	Haben Sie Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen?
SD04	Fachsemester	In welchem Fachsemester studieren Sie momentan?
SD05	Seminare Fortbildungen	Haben Sie im Rahmen Ihres Studiums Fortbildungen, Seminare, etc. zum Thema Inklusion besucht?
SD051	Anzahl Seminare Fortbildungen	Wenn ja, wie viele?
SD06	integrative Schule besucht	Haben Sie selbst eine Integrationsschule besucht?
SD061	Integrative Schule Zeit	Wie lange haben Sie eine Integrations-schule besucht?
SD062	Förderbedarf integrative Schule	Welchen Förderbedarf hatten Ihre Mitschüler*innen?
SD07	Inklusive Schule Besucht	Haben Sie eine inklusive Schule besucht?
SD071	Inklusive Schule Zeit	Wie lange haben Sie eine inklusive Schule besucht?

SD072	Förderbedarf inklusive Schule	Welchen Förderbedarf hatten Ihre Mitschüler*innen?
SD08	Berufserfahrung	Haben Sie während Ihres Studiums Erfahrungen mit Inklusion und/ oder Integration gemacht?

Tabelle 8: Darstellung der ursprünglichen (linke Spalte) und der übersetzten Testitems (rechte Spalte) im Bereich Allgemeine Einschätzungen

	Original Version SACIE-R (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011, S. 58)	Eigene Übersetzung der SACIE-R Skala
E01S	I find it difficult to overcome my initial shock when meeting people with severe physical disabilities.	Ich finde es schwierig, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Beeinträchtigungen treffe.
E02S	I am afraid to look a person with a disability straight in the face.	Ich habe Angst, einer Person mit einer Beeinträchtigung direkt ins Gesicht zu schauen.
E03S	I tend to make contacts with people with disabilities brief and I finish them as quickly as possible.	Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen kurz zu knüpfen, und sie so schnell wie möglich wieder zu beenden
E04S	I would feel terrible if I had a disability	Ich würde mich schrecklich fühlen, wenn ich eine Beeinträchtigung hätte.
E05S	I dread the thought that I could eventually end up with a disability.	Ich fürchte den Gedanken, dass ich irgendwann mit einer Beeinträchtigung enden könnte.
E06A	Students who have difficulty expressing their thoughts verbally should be in regular classes	Schüler*innen, die Schwierigkeiten haben, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten am regulären Unterricht teilnehmen
E07A	Students who frequently fail exams should be in regular classes.	Schüler*innen, die Prüfungen häufig nicht bestehen, sollten am regulären Unterricht teilnehmen.
E08A	Students who need an individualized academic program should be in regular classes.	Schüler*innen, die individuelle Lehrpläne benötigen, sollten am regulären Unterricht teilnehmen
E09A	Students who are inattentive should be in regular classes.	Schüler*innen, die unaufmerksam sind, sollten am regulären Unterricht teilnehmen
E010A	Students who require communicative technologies (for example Braille and sign language) should be in regular classes.	Schüler*innen, mit besonderen Bedürfnissen zur Kommunikation (z.B. Blindenschrift/ Gebärdensprache) sollten am regulären Unterricht teilnehmen

E011C	I am concerned that my workload will increase if I have students with disabilities in my class.	Ich befürchte, dass mein Arbeitsaufwand steigt, wenn Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen meine Klasse besuchen
E012C	I am concerned that it will be difficult to give appropriate attention to all students in an inclusive classroom	Ich befürchte, dass es in einer inklusiven Klasse schwierig sein wird, allen die erforderliche Aufmerksamkeit zu schenken.
E013C	I am concerned that I will be more stressed if I have students with disabilities in my class.	Ich befürchte, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen in meiner Klasse haben.
E014C	I am concerned that students with disabilities will not be accepted by the rest of the class	Ich befürchte, dass Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen vom Rest die Klasse nicht akzeptiert werden.
E015C	I am concerned that I do not have knowledge and skills required to teach students with disabilities.	Ich bin besorgt, dass ich nicht über die für den Unterricht erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge um Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen zu unterrichten.

Tabelle 9: Übersicht über Studierende mit Erfahrungen in schulischen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit

Lehramt an		Grund- und weiterführende Schule (n= 25)	Gymnasium (n= 31)	Förderschule (n = 18)
Integrative Schule	nein	92,0%	96,8%	72,2%
	ja, integrative Klasse	4,0%	-	5,6%
	nicht in integrativer Klasse	4,0%	3,2%	22,2%
Integrative Schule Zeit:		7,00 (7,07)	4,00 (0)	5,60 (2,51)
Inklusive Schule	nein	96,0%	96,8%	88,9%
	ja, inklusive Klasse	-	3,2%	11,1%
	nicht in inklusiver Klasse	4,0%	-	-
Inklusive Schule Zeit:		5,00 (0)	2,00 (0)	4,50 (4,95)

Tabelle 10: Verteilung der globalen Einstellung im Kontext der angestrebten Schularten

Kreuztabelle

	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Lehramt_Kategorien * Glob_Einstell_Pos_ Neg	47	63,5%	27	36,5%	74	100,0%

Lehramt_Kategorien * Glob_Einstell_Pos_Neg Kreuztabelle

		Glob_Einstell_Pos_Neg		Gesamt	
		negativ	positiv		
Lehramt_Kategorien	Grund- und Weiterführende Schulen	Anzahl	7 _a	10 _a	17
		Erwartete Anzahl	6,9	10,1	17,0
		% innerhalb von Lehramt_Kat egorien	41,2%	58,8%	100,0%
		% innerhalb von Glob_Einstell _Pos_Neg	36,8%	35,7%	36,2%
		% der Gesamtzahl	14,9%	21,3%	36,2%
	Gymnasium	Anzahl	12 _a	6 _b	18
		Erwartete Anzahl	7,3	10,7	18,0
		% innerhalb von Lehramt_Kat egorien	66,7%	33,3%	100,0%
		% innerhalb von Glob_Einstell _Pos_Neg	63,2%	21,4%	38,3%
		% der Gesamtzahl	25,5%	12,8%	38,3%
	Sonderschulen	Anzahl	0 _a	12 _b	12
		Erwartete Anzahl	4,9	7,1	12,0
		% innerhalb von Lehramt_Kat egorien	0,0%	100,0%	100,0%
		% innerhalb von Glob_Einstell _Pos_Neg	0,0%	42,9%	25,5%
		% der Gesamtzahl	0,0%	25,5%	25,5%
Gesamt	Anzahl	19	28	47	
	Erwartete Anzahl	19,0	28,0	47,0	
	% innerhalb	40,4%	59,6%	100,0%	
	% innerhalb von Glob_Einstell _Pos_Neg	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	40,4%	59,6%	100,0%	

Jeder tiefgestellte Buchstabe gibt eine Teilmenge von Glob_Einstell_Pos_Neg Kategorien an, deren Spaltenanteile sich auf dem .05-Niveau nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Tabelle 11: t-Test bei unabhängigen Stichproben für Erfahrungen während der Schulzeit, differenziert nach Schularten und Einstellungskomponenten

Erfahrungen_während_eigener_Schulzeit_ja		Gruppenstatistik			
		N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Einstellung_global	Grund- und weiterführende Schulen	3	3,6556	0,75615	0,43656
	Gymnasium	1	3,9500		
	Förderschule	5	5,2233	0,37186	0,16630
Einstellung_kognitiv	Grund- und weiterführende Schulen	3	3,7667	1,40030	0,80846
	Gymnasium	1	4,7500		
	Förderschule	5	5,2700	0,42953	0,19209
Einstellung_affektiv	Grund- und weiterführende Schulen	3	3,2000	0,10000	0,05774
	Gymnasium	1	3,9000		
	Förderschule	5	5,0000	0,45277	0,20248
Einstellung_behavioral	Grund- und weiterführende Schulen	3	4,0000	1,05830	0,61101
	Gymnasium	1	3,2000		
	Förderschule	5	5,4000	0,46904	0,20976

Test bei unabhängigen Stichproben

Erfahrungen_während_eigener_Schulzeit_ja			Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
			F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
Einstellung_global	Grund- und weiterführende Schulen	Varianzen sind gleich	0,214	0,651	-0,180	15	0,859
	Gymnasium		-	-	-	-	-
	Förderschule	Varianzen sind gleich	8,772	0,014	-0,745	10	0,474
Einstellung_kognitiv	Grund- und weiterführende Schulen	Varianzen sind gleich	0,131	0,722	0,103	15	0,919
	Gymnasium		-	-	-	-	-
	Förderschule	Varianzen sind gleich	3,287	0,100	-1,221	10	0,250
Einstellung_affektiv	Grund- und weiterführende Schulen	Varianzen sind gleich	2,069	0,171	0,564	15	0,581
	Gymnasium		-	-	-	-	-
	Förderschule	Varianzen sind gleich	3,379	0,096	-0,149	10	0,885
Einstellung_behavioral	Grund- und weiterführende Schulen	Varianzen sind gleich	0,070	0,794	-0,947	15	0,359
	Gymnasium		-	-	-	-	-
	Förderschule	Varianzen sind gleich	3,243	0,102	-0,546	10	0,597

Tabelle 12: Ergebnistabelle einfaktorielle Varianzanalyse der globalen, kognitiven, affektiven und behavioralen Einstellungskomponenten in Abhängigkeit von Erfahrung während der eigenen Schulzeit und den Lehramtsprofessionalisierungen

ONEWAY deskriptive Statistiken

		Erfahrungen während der eigenen Schulzeit		N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler
Grund- und Weiterführende Schulen	Einstellung_glob	nein		14	3,5464	0,97709	0,26114
		ja		3	3,6556	0,75615	0,43656
		Gesamt		17	3,5657	0,92142	0,22348
	Einstellung_kognitiv	nein		14	3,8464	1,18232	0,31599
		ja		3	3,7667	1,40030	0,80846
		Gesamt		17	3,8324	1,17552	0,28511
	Einstellung_affektiv	nein		14	3,5071	0,91942	0,24572
		ja		3	3,2000	0,10000	0,05774
		Gesamt		17	3,4529	0,83824	0,20330
	Einstellung_behav	nein		14	3,2857	1,20439	0,32189
		ja		3	4,0000	1,05830	0,61101
		Gesamt		17	3,4118	1,18210	0,28670
Gymnasium	Einstellung_glob	nein		17	3,2382	0,67229	0,16305
		ja		1	3,9500		
		Gesamt		18	3,2778	0,67345	0,15873
	Einstellung_kognitiv	nein		17	4,0324	0,82877	0,20101
		ja		1	4,7500		
		Gesamt		18	4,0722	0,82162	0,19366
	Einstellung_affektiv	nein		17	3,1294	0,62925	0,15262
		ja		1	3,9000		
		Gesamt		18	3,1722	0,63691	0,15012
	Einstellung_behav	nein		17	2,5529	0,95533	0,23170
		ja		1	3,2000		
		Gesamt		18	2,5889	0,93927	0,22139
Sonderschulen	Einstellung_glob	nein		7	4,9262	0,82574	0,31210
		ja		5	5,2233	0,37186	0,16630
		Gesamt		12	5,0500	0,66754	0,19270
	Einstellung_kognitiv	nein		7	4,7214	0,92640	0,35015
		ja		5	5,2700	0,42953	0,19209
		Gesamt		12	4,9500	0,78422	0,22638
	Einstellung_affektiv	nein		7	4,9429	0,76345	0,28856
		ja		5	5,0000	0,45277	0,20248
		Gesamt		12	4,9667	0,62716	0,18105
	Einstellung_behav	nein		7	5,1143	1,08847	0,41140
		ja		5	5,4000	0,46904	0,20976
		Gesamt		12	5,2333	0,86480	0,24965

Einfaktorielle ANOVA

		Erfahrungen während der eigenen Schulzeit	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Grund- und Weiterführende Schulen	Einstellung_glob	Zwischen den Gruppen	0,029	1	0,029	0,033	0,859

		Innerhalb der Gruppen	13,555	15	0,904		
		Gesamt	13,584	16			
	Einstellung_kognitiv	Zwischen den Gruppen	0,016	1	0,016	0,011	0,919
		Innerhalb der Gruppen	22,094	15	1,473		
		Gesamt	22,110	16			
	Einstellung_affektiv	Zwischen den Gruppen	0,233	1	0,233	0,318	0,581
		Innerhalb der Gruppen	11,009	15	0,734		
		Gesamt	11,242	16			
	Einstellung_behav	Zwischen den Gruppen	1,261	1	1,261	0,896	0,359
		Innerhalb der Gruppen	21,097	15	1,406		
		Gesamt	22,358	16			
Gymnasium	Einstellung_glob	Zwischen den Gruppen	0,478	1	0,478	1,059	0,319
		Innerhalb der Gruppen	7,232	16	0,452		
		Gesamt	7,710	17			
	Einstellung_kognitiv	Zwischen den Gruppen	0,486	1	0,486	0,708	0,412
		Innerhalb der Gruppen	10,990	16	0,687		
		Gesamt	11,476	17			
	Einstellung_affektiv	Zwischen den Gruppen	0,561	1	0,561	1,416	0,251
		Innerhalb der Gruppen	6,335	16	0,396		
		Gesamt	6,896	17			
	Einstellung_behav	Zwischen den Gruppen	0,395	1	0,395	0,433	0,520
		Innerhalb der Gruppen	14,602	16	0,913		
		Gesamt	14,998	17			
Sonderschulen	Einstellung_glob	Zwischen den Gruppen	0,258	1	0,258	0,555	0,474

	Innerhalb der Gruppen	4,644	10	0,464		
	Gesamt	4,902	11			
Einstellung_kognitiv	Zwischen den Gruppen	0,878	1	0,878	1,491	0,250
	Innerhalb der Gruppen	5,887	10	0,589		
	Gesamt	6,765	11			
Einstellung_affektiv	Zwischen den Gruppen	0,010	1	0,010	0,022	0,885
	Innerhalb der Gruppen	4,317	10	0,432		
	Gesamt	4,327	11			
Einstellung_behav	Zwischen den Gruppen	0,238	1	0,238	0,298	0,597
	Innerhalb der Gruppen	7,989	10	0,799		
	Gesamt	8,227	11			

Tabelle 13: Ergebnistabelle zweifaktorielle Varianzanalyse (globale Komponente)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Einstellung_global

Quelle	df	quadratischer Mittelwert	F	Sig.
Korrigiertes Modell	3	7,136	10,463	0,000
Konstanter Term	1	309,988	454,540	0,000
Erfahrungen_in_Schulzeit	1	2,143	3,143	0,083
Erfahrungen_im_Studium	1	9,363	13,729	0,001
Erfahrungen_in_Schulzeit *	1	0,136	0,199	0,658
Fehler	43	0,682		
Gesamt	47			
Korrigierte Gesamtvariation	46			

a. R-Quadrat = ,422 (korrigiertes R-Quadrat = ,382)

Tabelle 14: Ergebnistabelle zweifaktorielle Varianzanalyse (kognitive Komponente)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Einstellung_kognitiv

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	quadratischer Mittelwert	F	Sig.
Korrigiertes Modell	18,134 ^a	3	6,045	8,237	0,000
Konstanter Term	356,061	1	356,061	485,213	0,000
Erfahrungen_in_Schulzeit	0,536	1	0,536	0,731	0,397
Erfahrungen_im_Studium	9,997	1	9,997	13,624	0,001
Erfahrungen_in_Schulzeit *	0,322	1	0,322	0,439	0,511
Erfahrungen_im_Studium					
Fehler	31,554	43	0,734		
Gesamt	882,553	47			
Korrigierte Gesamtvariation	49,688	46			

a. R-Quadrat = ,365 (korrigiertes R-Quadrat = ,321)

Tabelle 15: Ergebnistabelle zweifaktorielle Varianzanalyse (affektive Komponente)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Einstellung_affektiv

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	quadratischer Mittelwert	F	Sig.
Korrigiertes Modell	10,767 ^a	3	3,589	4,176	0,011
Konstanter Term	298,536	1	298,536	347,365	0,000
Erfahrungen_in_Schulzeit	1,455	1	1,455	1,693	0,200
Erfahrungen_im_Studium	4,123	1	4,123	4,798	0,034
Erfahrungen_in_Schulzeit *	0,015	1	0,015	0,017	0,896
Erfahrungen_im_Studium					
Fehler	36,955	43	0,859		
Gesamt	702,300	47			
Korrigierte Gesamtvariation	47,722	46			

a. R-Quadrat = ,226 (korrigiertes R-Quadrat = ,172)

Tabelle 16: Ergebnistabelle zweifaktorielle Varianzanalyse (behaviorale Komponente)

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Einstellung_behavioral

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	41,152 ^a	3	13,717	10,651	0,000
Konstanter Term	277,943	1	277,943	215,814	0,000
Erfahrungen_in_Schulzeit	6,020	1	6,020	4,675	0,036
Erfahrungen_im_Studium	15,898	1	15,898	12,344	0,001
Erfahrungen_in_Schulzeit * Erfahrungen_im_Studium	0,173	1	0,173	0,135	0,716
Fehler	55,379	43	1,288		
Gesamt	692,760	47			
Korrigierte Gesamtvariation	96,531	46			

a. R-Quadrat = ,426 (korrigiertes R-Quadrat = ,386)

Tabelle 17: Korrelation nach Pearson

Korrelationen

		Einstellung_glob	Einstellung_behav	Einstellung_kognitiv	Einstellung_affektiv
Lehramt_Kategorien	Korrelation nach Pearson	,504**	,431**	,407**	,531**
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,002	0,005	0,000
	N	47	47	47	47
Erfahrung_mit_MmB	Korrelation nach Pearson	,633**	,591**	,463**	,645**
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,001	0,000
	N	47	47	47	47
Fortbildungen_Seminare	Korrelation nach Pearson	,571**	,580**	,504**	,428**
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,000	0,003
	N	47	47	47	47
Erfahrungen_in_Schulzeit	Korrelation nach Pearson	,340*	,383**	0,237	0,264
	Signifikanz (2-seitig)	0,020	0,008	0,108	0,073
	N	47	47	47	47
Berufserfahrung während des Studiums	Korrelation nach Pearson	,499**	,415**	,556**	,386**
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,004	0,000	0,007
	N	47	47	47	47

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 18: Häufigkeitstabelle über positive und negative Einstellung zur schulischen Inklusion

Glob_Einstell_Pos_Neg

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	negativ	19	25,7	40,4	40,4
	positiv	28	37,8	59,6	100,0
	Gesamt	47	63,5	100,0	
Fehlend	System	27	36,5		
Gesamt		74	100,0		



Versicherung

Name: Julia Kalich

Matrikel-Nr.: 9446427

Fach: Bildungswissenschaft

Ich erkläre, dass ich die Abschlussarbeit mit dem Thema

Einstellung von Lehramtsstudent*innen der Universität Oldenburg
zur schulischen Inklusion

selbstständig und ohne unzulässige Inanspruchnahme Dritter verfasst habe. Ich habe dabei nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet und die aus diesen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht. Die Versicherung selbstständiger Arbeit gilt auch für enthaltene Zeichnungen, Skizzen oder graphische Darstellungen.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form weder derselben noch einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Mit der Abgabe der elektronischen Fassung der endgültigen Version der Arbeit nehme ich zur Kenntnis, dass diese mit Hilfe eines Plagiatserkennungsdienstes auf enthaltene Plagiate geprüft werden kann und ausschließlich für Prüfungszwecke gespeichert wird.

Datum: 05.Oktober 2019 Unterschrift: _____

(Diese Versicherung ist zusammen mit der Abschlussarbeit einzureichen.)

*Einstellung von Lehramtsstudent*innen der Universität Oldenburg zur schulischen Inklusion*

Präsentation der Bachelorarbeit

von

Julia Kalich

Matrikelnummer: 9446427

Empirische Bachelorarbeit

1. Einleitung

2. Theoretische Grundlagen

3. Methode/ Design

4. Diskussion

5. Fazit und Ausblick

1. Einleitung

März 2009: Anerkennung der UN-Behindertenrechts-konvention

↓
Verpflichtende Einführung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Bildungsebenen (vgl. Art. 24)

↓
Lehrer haben die Aufgaben den heterogenen Bedürfnissen der Schülerschaft nachzukommen (Grubmüller, Heiß, & Trumpa, 2014, S. 153)

↓
Lehramtsstudierende haben besondere Rolle für gelingende Inklusion (Moser, Kuhl, Schäfer, & Redlich, 2012).

Empirische Erhebung der Einstellung zur schulischen Inklusion bei Lehramtsstudierenden der Universität Oldenburg

Einstellungen drücken Selbstkonzept und Wertevorstellungen einer Person aus (Haddock & Maio, 2014, S. 208)

↓
Auf positiv bewertete Einstellungsobjekte folgen zuneigende Verhaltensreaktionen auf negativ bewertete folgt vermeidendes Verhalten (Wänke, Reutner, & Bohner, 2011, S. 213).

↓
Die Umsetzung der Inklusionsidee ist abhängig von der Einstellung der daran beteiligten Personen

1. Einleitung

Forschungsstand:

positive Einstellung zur schulischen Inklusion

bei praktischer Erfahrungen in inklusiven Bildungskontexten (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Shama, Moore, & Sonawane, 2009).

bei Lehrkräften an Grund und Sonderschulen (Eberle, 2000)

Häufig die Einstellung von bereits ausgebildeten Lehrkräften untersucht

steht in Abhängigkeit zur Art der Beeinträchtigung (Grubmüller, Heiß, & Trumpa, 2014; Kopp, 2009; Schwab & Seifert, 2014)

durch Bereitstellung von Ressourcen/ Informationen/ Weiterbildungsmaßnahmen -> bei angehenden und berufstätigen Lehrkräften (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, Sharma, & Loreman, 2007; Mintz, 2007)

Lehramtsstudierende positiver als berufstätige Lehrkräfte (Grubmüller, Heiß, & Trumpa, 2014; Kopp, 2009; Schwab & Seifert, 2014)

durch Vorhandensein von (Vor-) Erfahrungen begünstigt (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Gebhardt, et al., 2011; Hunt & Hunt, 2014; Shama, Moore, & Sonawane, 2009)

2. Theoretische Grundlagen

Definition Inklusion:

Allen Beteiligten wird eine gleichberechtigte, barriere- und diskriminierungsfreie Teilhabe und aktive Beteiligung an Angeboten der Bildung, Kultur und Mitbestimmung an öffentlichen Schulen ermöglicht (Lindemann & Stadt Oldenburg, 2015, S. 14). Alle Kinder besuchen die zuständige wohnortnahe Schule, dabei erhebt die *inklusive Pädagogik* den Anspruch Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderung an jedem Lernort gerecht zu werden (Landesschulbehörde Niedersachsen, 2012)

Definition Integration:

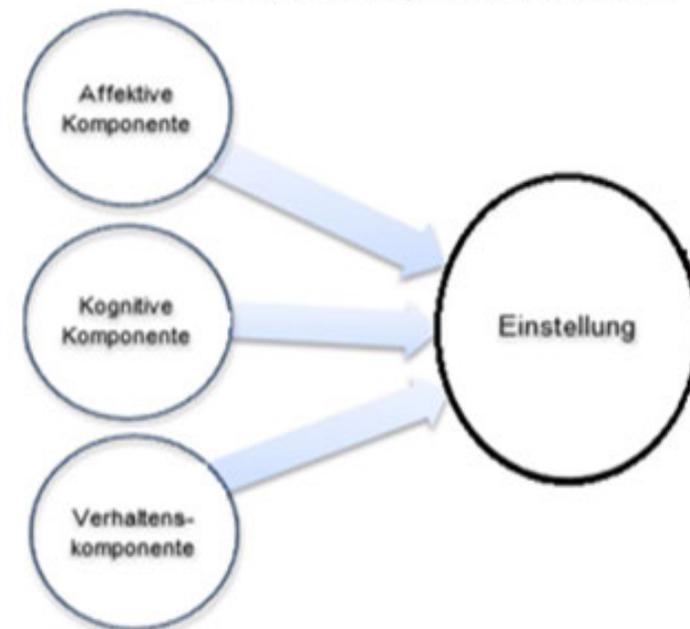
Schulische Integration bezeichnet das Einbinden von Kindern mit Beeinträchtigungen in den Schulunterricht von Nichtbeeinträchtigten. Somit wird in integrativen Klassen eine Koexistenz von Kindern mit und ohne Behinderung praktiziert, ohne dass sie sich einer solchen Einstufung entziehen können (Lanig, 2013, S. 8f.).

2. Theoretische Grundlagen

Einstellung:

- Dient der Erleichterung der komplexen Umweltverarbeitung (Katz, 1960, S. 170)
- Erfahrungen mit bestimmten Einstellungsobjekten wirkt sich direkt auf das Verhältnis zwischen Einstellung und Verhalten aus (Ajzen, 2005, S. 4)
- Einstellungen tragen zur Vorhersage von Verhalten bei und umgekehrt (Bohner & Wänke, 2002, S. 221).

Einstellungskonstrukt:



Das Dreikomponentenmodell (Haddock & Maio, 2014, S. 200), eigene Darstellung

2. Theoretische Grundlagen

Ziel der Arbeit:

Einstellung zur schulischen Inklusion bei Lehramtsstudierenden, aller Fachrichtungen und Professionalisierungsbereichen, der Universität Oldenburg erheben und vergleichen.

Fokus :

soziodemographischen Variable:

Vorhandensein von Erfahrungen in inklusivem und integrativen Bildungssettings, während der eigenen Schulzeit.

Forschungsfrage:

Inwiefern unterscheidet sich die Einstellung zur schulischen Inklusion von Studierenden, die selbst eine Integrations-/Inklusionsklasse/-Schule besucht haben, zu der von Studierenden, welche während der eigenen Schulzeit keine inklusiven oder integrativen Erfahrungen sammeln konnten?

3. Methode / Design

Erhebungsinstrument: Einstellung zur schulischen Inklusion:

Zur Erhebung der Allgemeinen Einschätzung:

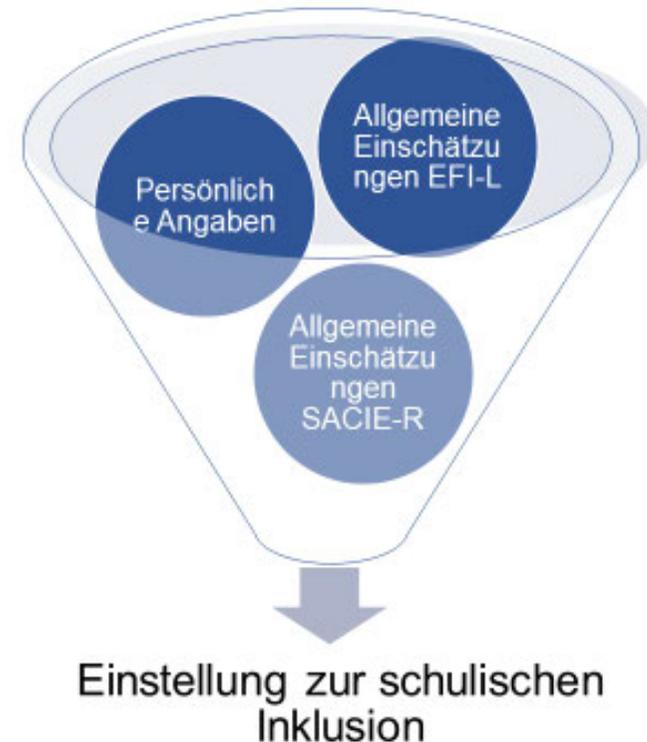
- EFI-L- Skala (Seifried und Heyl, 2016)
- SACIE-R- Skala (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011)

➤ Vollständiges Mehrkomponentenmodell:

Gewichtung bei der Vereinigung zu einem globalen Einstellungswert

Zur Erhebung Persönlicher Angaben:

- Eigene Erhebung soziodemografischer Daten:
 - Alter, Geschlecht, Vorerfahrungen mit inklusiven/integrativen Bildungssetting, Lehramtsprofessionalisierung



4. Diskussion

Hypothese 1



verifiziert

Signifikanter Unterschied in der Einstellung zur schulischen Inklusion von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Lehrämter

Hypothese 3 - 5



verifiziert

Studierende, die über Erfahrungen

- mit Menschen mit Beeinträchtigungen,
- praktische sowie theoretische Erfahrungen während des Studiums (Berufserfahrung/ Seminare und Fortbildungen)
- sowie Erfahrungen mit inklusiven/integrativen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit

verfügen, haben positiverer Einstellungswerte als Studierende die solche Erfahrungen nicht sammeln konnten.,

(Vor-) Erfahrung kann somit als Einflussfaktor bestätigt werden

4. Diskussion

Hypothese 2 a) und c)



verifiziert

- Bei Erfahrung in inklusiven/ integrativen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit -> signifikant positiverer Einstellungswert zur schulischen Inklusion, als ohne diese Erfahrung
- Bei Erfahrung in inklusiven/ integrativen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit -> signifikant positiverer Einstellungswert in der behavioralen Komponente als ohne entsprechende Erfahrungen

Hypothese 2 b) und d)



nicht bestätigt

- Bei Erfahrung in inklusiven/ integrativen Bildungssettings während der eigenen Schulzeit -> kein signifikanter positiverer Einstellungswert in der b)kognitiven und d) affektiven Komponente als ohne entsprechende Erfahrungen

Beantwortung der Forschungsfrage:

Die Einstellung zur schulischen Inklusion von Studierenden, die selbst eine Integrations-/Inklusionsklasse/-Schule besucht haben ist innerhalb der Stichprobe in allen Einstellungskomponenten (a)-d)) positiver als die von Studierenden, welche während der eigenen Schulzeit keine inklusiven oder integrativen Erfahrungen sammeln konnten

5. Fazit und Ausblick

- Ergebnisse zeigen im Kontext Zusammenhang zwischen Haltung und Verhalten (Bohner & Wänke, 2002, S. 232), dass Lehramtsstudierende bereits während ihres Studiums mit Herausforderungen und Chancen heterogener Bildungssettings konfrontiert werden sollten.
- getrennten Strukturen der Lehrkräfteausbildung in Sonder- und Regelpädagogik sind zu überdenken
- Inklusiver Bildungssettings werden in der Sonderpädagogik verortet -> Hinz (2009) warnt vor sogenannter „Sonderpädagogisierung der Inklusion“
- Erfassung von Vorerfahrungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur schulischen Inklusion hinsichtlich der Optimierung der Lehrkräfteausbildung im Kontext der inklusiven Schule nicht hinreichend untersucht

Literaturverzeichnis

Die Literaturverweise sind der vorangegangenen Bachelorarbeit entnommen und im Literaturverzeichnis dieser angeführt.