



Inklusion in der Lehramtsausbildung für Primarstufe

Entwicklung von Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit von Studierenden – Erste Ergebnisse einer Fallstudie im Längsschnitt

Danièle Hollick, Harald Reibnegger, Marianne Neißl

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
daniele.hollick@ph-linz.at*

INGEREICHT 14 FEB 2019

ÜBERARBEITET 13 MAI 2019

ANGENOMMEN 17 MAI 2019

Die Implementierung von Inklusion als durchgängiges Leitprinzip und Querschnittsthema im Curriculum der PHDL im Zuge der Neustrukturierung der Lehrer/-innenbildung ist ein zentraler Baustein zur Professionalisierung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern für eine inklusive Schule. Einstellungen und Haltungen der handelnden Personen erweisen sich dabei als bedeutsam in der konkreten unterrichtspraktischen Tätigkeit. Mit einem Mixed-Methods-Design sollen in einer auf vier Jahre angelegten Längsschnittstudie (2018-2022) Entwicklungsprozesse von Studierenden zu Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitseinschätzungen zu Inklusion untersucht werden. Als Erhebungswerkzeuge für die quantitativen Teilstudien werden die österreichischen Skalen SACIE-R und TEIP verwendet (Feyerer et al., 2013). In diesem Beitrag werden die ersten Ergebnisse der Befragung von Studierenden der Primarstufenpädagogik am Beginn ihrer Lehramtsausbildung dargestellt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inklusion, Spannungsverhältnisse, Haltungen, Integrative Prozesse, Pädagogik für alle, Differenzpädagogik, pädagogische Professionalität, Curriculum

1. Einleitung

In der aktuellen (schul)pädagogischen Diskussion nimmt Inklusion eine zentrale Rolle ein. Die Bedeutung des Begriffes, die Adressatengruppe und der Stellenwert im pädagogischen und bildungspolitischen Kontext werden allerdings nicht einheitlich und teilweise auch kontrovers diskutiert. Je nach Wissenschaftsdisziplin prägen unterschiedliche Fachdiskurse das Thema Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen.

Kiuppis (2014; zit. n. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7ff) konnte in einer vergleichend-historischen Studie zu Veröffentlichungen von internationalen Organisationen zum Thema Inklusion grob drei Adressatenkreise identifizieren: Ein enges Inklusionsverständnis, das aus einem früheren sonderpädagogischen Verständnis

heraus die Gruppe von Personen mit Beeinträchtigungen adressiert, ein weites Inklusionsverständnis, das sich auf alle Differenzlinien bezieht, sowie ein Verständnis, das zwar auch alle Lernenden, besonders aber vulnerable Gruppen meint.

Die Einengung von Inklusion auf die Kategorie Behinderung steht u. a. in der Kritik die Be-Sonderung fortzuschreiben. Beim weiten Inklusionsverständnis ist mit Hoffmann (2018, S. 19f) zu fragen, ob nicht „der Universalitätsanspruch einer inklusiven Pädagogik als ‚Allgemeine Pädagogik‘ oder eine ‚Pädagogik für alle‘ angesichts der Heterogenität sozialer Exklusionspraktiken Gefahr läuft, die gesellschaftliche Realität von Behinderung und sozialer Benachteiligung zu verfehlen“. Wenn sich das Inklusionsverständnis vor allem auf vulnerable Gruppen bezieht, bleibt die Frage, ob damit nicht eine neue Kategorie geschaffen wird und erneut ein Etikettierungs- und Stigmatisierungsrisiko erzeugt wird.

Lindmeier (2019, S. 115) spricht von der Notwendigkeit der „Transformation der Sonderpädagogik in eine „differenztheoretisch reflektierte, diversitätsbewusste Pädagogik bei Nicht/Behinderung“, die die Antinomie zu bewältigen hat, „soziale Differenzen wie Behinderung/Nicht-Behinderung weder zu dramatisieren noch zu entdramatisieren bzw. bagatellisieren“ (ebd., S. 113). Nach Katzenbach (2015, S. 134) darf die "Programmatik der Inklusion nicht auf die Kategorie Behinderung beschränkt werden, kann und sollte aber durchaus auch aus der Perspektive von Behinderung betrachtet werden".

Inklusive Pädagogik befindet sich demnach in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis zwischen einer Pädagogik für alle und einer „Differenzpädagogik“ (Lindmeier, 2019, S. 113) und muss sich nach Georgi und Mecheril (2018, S. 67) z.B. einerseits auf kategoriales Wissen beziehen und gleichzeitig wieder davon distanzieren.

Aufgeworfen werden damit Fragen zum konkreten Umgang mit Vielfalt. Dies ist grundsätzlich nicht neu im pädagogischen Handlungsfeld, wurde aber über weite Strecken vor allem auf struktureller Ebene mit dem Versuch, homogene Lerngruppen zu erzeugen, zu lösen versucht. Die Debatte um Inklusion verdeutlicht u.a. die Herausforderung, die mit der konkreten Auseinandersetzung mit dem Anderen zu bewältigen ist, wenn die „innere Seite von Inklusion und Exklusion“ (Katzenbach, 2012, S. 92) mit Einstellungen und Haltungen angesprochen wird. Anschlussfähig scheint hier das theoretisch gut fundierte Modell der integrativen Prozesse (Klein, Krie, Kron & Reiser, 1987) zu sein, da damit nicht nur das dialektische und dynamische Geschehen auf der innerpsychischen, interaktionellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene beschrieben werden kann, sondern auch, dass es um einen konflikthaftern, streitbaren Prozess geht.

Im hier dargestellten Forschungsprojekt „Inklusion in der Lehramtsausbildung für Primarstufe – eine Fallstudie im Längsschnitt“ wird versucht auf diesen vier Ebenen Antworten auf folgende Fragen zu finden:

Wie werden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die geäußerten Realitäten im Kontext von Inklusion aufgegriffen und wie können die daraus ableitbaren Im-

plikationen in die Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs integriert werden?

Dabei wird empirisch der Frage nachgegangen, wie sich bei Studierenden Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitseinschätzungen zu Inklusion im Laufe ihres Lehramtsstudiums entwickeln.

In diesem Beitrag werden, als erstes Ergebnis des Forschungsprojekts, die Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden zu Studienbeginn dargestellt.

2. Theoretische Grundlagen

Diese Studie versucht eine subjektive Dimension, nämlich Überzeugungen, Einstellungen, Bedenken und die Selbstwirksamkeitswahrnehmung von Studierenden im Kontext von Inklusion zu erfassen. Einstellungen sind nach Haddock und Maio (2014, S. 199) „zusammenfassende Bewertungen eines Objekts, die auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Grundlagen beruhen“. Dieses Multikomponentenmodell geht auf Zanna und Rempel (1988, zit. n. Haddock & Maio, 2014, S. 200) zurück. Gedanken und Überzeugungen werden der kognitiven, Gefühle und Emotionen der affektiven Komponente zugeordnet. Als Verhaltenskomponente von Einstellungen werden frühere oder aktuelle Verhaltensweisen oder solche, die wir auszuführen gedenken, bezeichnet.

Einstellungen zu Inklusion werden von Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow (2015) als „wichtige Schlüsselmomente für die Realisierung einer inklusiven Unterrichtspraxis“ identifiziert. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Hellmich, Görel und Schwab (2016), die auch auf einen Zusammenhang zwischen Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zu Inklusion und Selbstwirksamkeitserwartungen (Schmitz & Schwarzer, 2000) hinweisen.

Es wird davon ausgegangen, dass Einstellungen veränderbar sind. Diese Veränderungs- und Entwicklungsprozesse sind häufig mit innerpsychischen Konflikten verbunden. Auch hier scheint das Modell der integrativen Prozesse anschlussfähig zu sein.

Reiser (1991) beschrieb „das Aushandeln der Dialektik von Gleichheit und Differenz“ als zentrale Herausforderung für die damalige Diskussion um Integration und bezog sich vor allem auf das Modell der integrativen Prozesse. Die Theorie der integrativen Prozesse (Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987, S. 38f) kann für die Inklusionsdebatte wertvolle Perspektiven bringen und ist zudem theoretisch gut fundiert (Katzenbach, 2012, S. 93; Albers, 2016, o. S.; Prengel, 2014, S. 28; Gerspach, 2016). Es werden das Wahrnehmen und Verarbeiten von inneren Widersprüchen, also die psychischen Anstrengungen, die sich im Kontext von Inklusion auf tun und auf der innerpsychischen, der interaktionellen, der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene zu leisten sind, beschrieben.

„Als integrativ im allgemeinen Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen ‚Einigung‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Position der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen.“ (Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986, S. 120).

Sich in Spannungsverhältnissen zu bewegen, bedeutet mit Widersprüchen, Dilemmata, Antinomien konfrontiert zu sein. Für Katzenbach (2012, S. 93) ist Inklusion „ein sich in Widersprüchen bewegendes und damit dauerhaft auf Konflikte ausgelegtes Programm“. Sich mit Inklusion in dieser Art auseinanderzusetzen, ist, um mit Helsper (1996) zu argumentieren, eine der pädagogischen Profession immanente und unauflösbare, aber zu reflektierende Anforderung (siehe dazu auch Hainschink & Zahra-Ecker, 2018).

Genau an diesem Punkt kann direkt mit einer professionstheoretischen Sicht auf den Lehrer/-innenberuf angeknüpft werden, wenn es im Kern darum gehen soll, durch entsprechende Ausbildung und Qualifizierung „eine spezifische Qualität von Berufsarbeit“ (Lindmeier & Lindmeier, 2018, S. 268) leisten zu können und zwar unter den oben ausgeführten Vorzeichen, hier im Speziellen mit der Fokussierung auf Inklusion.

Terhart (2011, S. 205) stellt fest, dass theoretische Ansätze zur Professionalisierung des Lehrer/-innenberufs von „der Lehrarbeit aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst“ heraus entwickelt wurden und nach Ansicht hier, ggf. noch werden. Dabei werden mit dem strukturtheoretischen, kompetenztheoretischen und berufsbiographischen Ansatz drei theoriebasierte Sichtweisen auf Lehrer/-innenprofession beschrieben. Diese Differenzierung vermittelt den Anschein, dass diese drei Ansätze unabhängig voneinander zu betrachten seien. Terhart (2011) sowie Lindmeier & Lindmeier (2018) verweisen jedoch darauf, dass diese drei Ansätze in einem „Ergänzungsverhältnis“ stehen (Terhart, 2011, S. 209). Belegt wird diese Sicht bspw. damit, dass in der Frage nach dem Entstehen von (Handlungs-)Kompetenzen, die im kompetenztheoretischen Ansatz formuliert wird, und in der Frage nach der Bedeutung einer reflexiven Bewertung von erfolgreichem Handeln des strukturtheoretischen Ansatzes Anknüpfungen zum berufsbiographischen Ansatz identifiziert werden (Lindmeier & Lindmeier, 2018, S. 270). Darauf verweist auch Krüger (2014, S. 100) in ihren Erläuterungen der Dimensionen pädagogischer Professionalisierung und kommt zu dem Schluss, dass in der Phase der Lehrer/-innenbildung „der Aspekt der (eigenen) Biographie“ zu berücksichtigen sei. Dabei bezieht sich Krüger (ebd.) auf solche Erfahrungen, die in der eigenen Schulzeit in der Rolle als

Schülerin, als Schüler gemacht wurden und die im Rahmen der Ausbildung einem Reflexionsprozess im Hinblick auf die Entwicklung von Handlungsalternativen unter Berücksichtigung der strukturellen Bedingungen überführt werden. So betrachtet ist die eigene Schulzeit integraler Bestandteil des berufsbiographischen Ansatzes. Mit Blick auf die hier durchgeführte Studie, bei der es um die Entwicklung von Haltungen und Kompetenzen unter dem Vorzeichen von Inklusion geht, wird von den Autorinnen und dem Autor nicht nur die eigene Schulzeit als ein zu reflektierendes Erfahrungsfeld im Sinne des berufsbiographischen Ansatzes einbezogen, sondern auch solche Erfahrungen, die auf Verschiedenheit in anderen Lebensbereichen rekurren (siehe dazu auch Ernst, 2018, S. 109).

Aufbauend auf dem berufsbiographischen Ansatz, der Professionalisierung als einen lebens- und berufsphasenübergreifenden Prozess beschreibt, wird in diesem Forschungsprojekt die Entwicklung der Einstellungen, Haltungen und Selbstwirksamkeitseinschätzung bei Studierenden des Lehramts Primarstufe zu Inklusion analysiert und diskutiert.

3. Fallstudie: Inklusion an der PHDL

3.1 Kontext

Am 1. Oktober 2015 startete österreichweit das neu strukturierte Studium Lehramt Primarstufe. Gleichzeitig wurde der Ausbildungszweig für das Lehramt Sonderschule abgeschafft und die Inhalte in die Ausbildung des Lehramtes Primarstufe Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik/ Fokus Behinderung“ im Bachelorstudium integriert, den Studierende ab dem fünften Semester belegen können, um sich im Themenbereich zu spezialisieren. Mit einem Masterstudium „Inklusive Pädagogik“ können sich Studierende in einem Spezialisierungsbereich (beispielsweise Sozial-emotionale Entwicklung, Kognitive Entwicklung, Sprache und Kommunikation) vertiefen oder die Kompetenzen für den Altersbereich der 10- bis 15-Jährigen erweitern. Dieser strukturellen Änderung der Lehramtsausbildung Primarstufe ging eine grundlegende Änderung der Curricula voraus, in der dem Themenfeld „Inklusion“ inhaltlich eine explizite Bedeutung auch in der allgemeinen Primarstufenpädagogik zugeschrieben wird.

Erstens wird Inklusion als curriculares Prinzip definiert, in dem Inklusion nicht nur als Thema, sondern auch als durchgängiges Leitprinzip im Curriculum verankert ist (ebd., S. 12; siehe dazu auch Altrichter, Greiner, Reitinger & Soukup-Altrichter, 2014). Dieses wird als handlungsleitendes Merkmal für die Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben, was bedeutet, dass eine Inklusionsorientierung nicht nur explizit in den einzelnen Modulen erwähnt wird, sondern auch im Qualifikationsprofil von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe, das in Folge so genannte „inklusionsbasierte Kompetenzanforderungen“ umfasst.

„Inklusion“ wird im Curriculum zweitens als Querschnittsthema im Sinne „einer interdisziplinären und fachbereichsübergreifenden Herangehensweise“ an diese Bildungsdomäne festgelegt (Curriculum PHDL, 2018, S. 6). Sichtbar wird diese Bestimmung in den Modulbeschreibungen des Bachelor- und Masterstudiums, wenn es mit Blick auf die festgehaltenen Lernergebnissen und Kompetenzen bspw. im Modul „Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Grundlagen 1“ des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufenpädagogik heißt, Absolventinnen und Absolventen „hinterfragen eigene geschlechtsspezifische Erfahrungen/Haltungen und entwickeln in einer offenen Auseinandersetzung neue Perspektiven/Zugänge“ (ebd., S. 62) oder im Modul „Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Grundlagen 3“, dass „Lehrmittel einschließlich neuer Medien unter Berücksichtigung der Inklusion“ erstellt und analysiert sowie „diese in Bezug auf Methoden der Fachdidaktik und aktueller Forschung“ eingeordnet werden (ebd., S. 78). Sichtbar ist, dass eine kategoriale Differenzierung vorgenommen wird – „soziale Herkunft, kulturelle Lebensweise, Geschlecht, Religion, unterschiedliche Fähigkeiten und Begabungen“ (ebd., S. 13) und „soziale[n] Zugehörigkeiten, Gender, Sexualität, Ethnie, Religion/Weltanschauung, individuelle[n] Begabungen und Erstsprache“ sowie Behinderung, Migration und Kultur (ebd., S. 53) – und somit von einer erweiterten Auffassung von Inklusion im Curriculum der PPHDL ausgegangen werden kann. Ausbildungsübergreifend werden weitere Differenzkategorien – bspw. soziokultureller Hintergrund (außer in den Schwerpunkten Ernährungs- und Gesundheitsbildung, ebd., S. 183); Soziale Vielfalt, ebd., S. 161; Armut (außer im Schwerpunkt Soziale Vielfalt, ebd., S. 161) – nicht explizit genannt.

Drittens wird Inklusion als eine der „theoriebasierten Thesen“ festgelegt (ebd., S. 8f), die als Fundament einer „reflektierte[n] Umsetzung hochschulischer Aufgaben“ definiert werden. Die an dieser Stelle gemeinte These verweist auf eine werdebasierte Grundhaltung, die pädagogisches Handeln leitet und spezifiziert die Orientierung einer Haltung explizit am „Prinzip der Inklusion“ (ebd., S. 9). Noch deutlicher wird dies durch die Zielformulierung:

„Die Lehrer/-innenbildung verfolgt demnach das Ziel, den Aufbau einer inklusiven Grundhaltung und die Herausbildung von Handlungskompetenz in inklusiven Lernsettings bestmöglich zu unterstützen.“ (Curriculum PHDL, 2018, S. 9)

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen ist ein eindeutiger Auftrag einer inklusionsbasierten Ausrichtung ableitbar.

3.2 Forschungsdesign

Die positiven und negativen Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit von Studierenden des Primarstufenlehramts zu Inklusion werden an der PH der Diözese Linz im Mixed-Methods-Design in einer Längsschnittstudie (2018-2022) erhoben. Diese wird in zwei eigenständigen Teilstudien organisiert. Die erste Teilstudie ist in Form eines echten Längsschnitts angelegt, der mit Beginn des Studienjahres 2018/19 die Studierenden des Primarstufenlehramts mittels schriftlicher Fragebogenerhebung zu den genannten Bereichen befragt. Insgesamt werden diese Studierenden in einem echten Längsschnitt im Laufe ihres Studiums noch zweimal zur Befragung eingeladen. Die zweite Erhebung wird nach der Wahl des Schwerpunkts am Ende des 3. bzw. zu Beginn des 4. Semesters stattfinden. Die dritte Befragung findet am Ende des Studiums im 8. Semester statt.

Die zweite Teilstudie wird als unechter Längsschnitt im Studienjahr 2018/19 durchgeführt. Hier werden die Studierenden des Primarstufenlehramts im 1., 3., 6. und 8. Semester zu ihren Haltungen, Einstellungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit zu Inklusion ebenfalls mit schriftlichen Fragebögen zur Befragung eingeladen.

Die quantitativen Erhebungen werden durch qualitative Zugänge erweitert, um so das subjektive Inklusionsverständnis von Studierenden inhaltsanalytisch sichtbar zu machen.

Als Erhebungswerkzeuge für die quantitativen Teilstudien werden die österreichischen Skalen SACIE und TEIP (Feyerer & Reibnegger, 2014) verwendet. Diese wurden in einem Forschungsprojekt an Pädagogischen Hochschulen entwickelt. Dafür wurde für zwei Skalen (SACIE-R, TEIP), die bereits international breite Verwendung erfuhren, deutsche Versionen erstellt. Der SACIE-R Fragebogen (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education - Revised) besteht aus insgesamt 15 Einzelitems, die drei Faktoren (Sentiments, Attitudes, Concerns) zu je 5 Items zugeordnet werden konnten (Forlin et al., 2011). Der TEIP Fragebogen (Teacher Efficacy for Inclusive Practices) besteht aus insgesamt 18 Einzelitems, die faktorenanalytisch 3 Faktoren (Teacher Efficacy for Inclusive Practices, Efficacy in collaboration, Efficacy in managing behaviour) zu je 6 Items zugeordnet werden konnten (Sharma et al., 2011).

Mittels Faktorenanalyse (explorativ) konnten für die deutsche SACIE-R-Skala vier Faktoren extrahiert werden. Für die einzelnen Skalen ergaben sich folgende Cronbachs- α Werte (Tab.1). Die Skalen weisen in der Stichprobe 2014 ähnliche Güterwerte für die innere Konsistenz auf, wie jene aus 2014.

TAB. 1. Skalenprüfung SACIE-R Gegenüberstellung 2014 und 2018; *(Feyerer & Reibnegger, 2014, S. 15)

Skala	Cronbachs- α (2014)*	Cronbachs- α (2018)
Sentiments (Negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigungen)	0,65	0,60
Attitudes (Positive Haltungen zur inklusiven Schule, grundsätzlich und allgemein)	0,80	0,75
Concerns (Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts)	0,66	0,62

Trotz schwacher Cronbachs- α in der vorliegenden Stichprobe, die auch Feyerer und Reibnegger (2014) mit der Tatsache begründeten, dass die ursprünglichen Skalenprüfungen mit bereits in der Praxisphase stehenden Personen erreicht wurden, wird die ursprüngliche Skalenstruktur beibehalten. Ebenso konnten für die TEIP Skala drei Faktoren mittels Faktorenanalyse extrahiert werden, die jenen der Originalskala nicht deckungsgleich entsprachen. Im Detail konnte folgende Faktorenstruktur identifiziert werden. Die Skalengüteprüfung der Stichproben 2014 und 2018 zeigen im Vergleich nahezu idente Cronbachs- α (Tab. 2).

TAB. 2. Skalenprüfung TEIP Gegenüberstellung 2014 und 2018; *(Feyerer & Reibnegger, 2014, S. 15)

Skala	Cronbachs- α (2014)*	Cronbachs- α (2018)
F1: Efficacy to use inclusive instructions (= Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung)	0,73	0,75
F2: Efficacy in collaboration (= Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation)	0,76	0,77
F3: Efficacy in managing behaviour (= Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten)	0,81	0,78

Für beide Skalen wurden jeweils jene Likertskalen des Originals verwendet, um eine Vergleichsmöglichkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Die SACIE-R-Items verfügen über eine vierstufige Skala, die im Zuge der Datenaufbereitung wie folgt kodiert wurden (stimmt überhaupt nicht=1, stimmt eher nicht=2, stimmt eher=3, stimmt völlig=4). Bei den drei Skalen Attitudes, Sentiments und Concerns bedeutet ein hoher Wert eine starke Ausprägung bzw. ein niedriger Wert eine niedrige Ausprägung der jeweiligen Skala.

Bei den TEIP-Items war eine sechsstufige Antwortskala vorgegeben, die ebenso im Zuge der Datenaufbereitung kodiert wurde (Trifft überhaupt nicht zu=1, Trifft fast nicht zu=2, Trifft eher nicht zu=3, Trifft eher zu=4, Trifft fast zu=5, Trifft voll zu=6). Die TEIP-Items zeigen ebenso alle in die gleiche Richtung, ein hoher Wert bedeutet eine hohe Merkmalsausprägung, umgekehrt ein niedriger Wert eine geringe Ausprägung.

3.3. Hypothesen

Die Leitfrage dieses Beitrages „Mit welchen Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beginnen Studierende das Lehramtsstudium Primarstufe?“ wird nun in vier Einzelhypothesen zerlegt, um sie mit den vier Aspekten – Vorerfahrung mit Inklusion (A), die Vorbildung (B), die Schwerpunktwahl für das Studium (C) und inklusive Inhalte zu Studienbeginn (D) – detailliert analysieren zu können.

Hypothesen:

- (A) Inklusive Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit von Studierenden werden von ihren Vorerfahrungen beeinflusst. Es wird vermutet, dass je intensiver die Vorerfahrung von Studierenden ist, desto günstiger sind ihre Haltungen und Selbstwirksamkeit in inklusiven Situationen bzw. desto geringer sind Bedenken in Bezug auf Inklusion.
- (B) Die Vorbildung der Studienanfänger ist unterschiedlich. Vor dem Studium besuchen Studierende Schulen mit allgemeinbildenden, berufsbildenden oder pädagogischen Schwerpunkten. Daraus lässt sich die These ableiten, dass die Vorbildung der Studienanfänger einen Einfluss auf die untersuchten Variablen (Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit) zeigt. Es wird angenommen, dass Studienanfänger mit pädagogischer Vorbildung andere Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben.
- (C) Die dritte These vermutet einen Zusammenhang zwischen der Schwerpunktwahl und Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit der Studierenden. Sind sich Studierende bereits zu Studienbeginn sicher, einen bestimmten Schwerpunkt zu wählen, werden günstigere Haltungen, geringere Bedenken und eine höhere Selbstwirksamkeit erwartet.
- (D) Die vierte These hat die inklusiven Inhalte in den Lehrveranstaltungen zu Studienbeginn im Blick und geht der Vermutung nach, dass Studierende, die sich bereits zu Beginn des Studiums mit inklusiven Inhalten auseinandersetzen andere persönliche Haltungen, Einstellungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit hinsichtlich Inklusion aufweisen, als jene Studierende, die diese inhaltliche Auseinandersetzung noch nicht hatten.

4. Ergebnisse

Im ersten Teil wird die dem Beitrag zugrundeliegende Stichprobe deskriptiv im Detail dargestellt. Im Anschluss erfolgt die inferenzstatistische Überprüfung der Hypothesen. Die Stichprobe setzt sich aus Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Primarstufenlehramts des Studienjahrs 2018/19 zusammen. Insgesamt haben 158 Studierende das Studium für Primarstufe begonnen. Mit dieser Befragung konnten 149 Studierende (95%) erreicht werden. Von diesen waren 136 weibliche Studierende (91%) und 13 männliche Studierende (9%). Die Stichprobe weist folgende Verteilung hinsichtlich des Alters auf. 110 Studierende (74%) sind unter 20 Jahre, 33 Studierende (22%) sind zwischen 20 und 25 Jahre, lediglich 6 Studierende (4%) sind über 25 Jahre alt. Die Hälfte der Studentinnen und Studenten gibt an, bereits Erfahrung mit Inklusion zu haben. Diese Vorerfahrungen wurden zumeist im familiären und näheren privaten Umfeld gemacht. Einige gaben bereits auch Vorerfahrung im institutionellen Bereich (z.B.: Zivildienst, Soziales Jahr) an (Tab.3).

TAB. 3. Vorerfahrung mit Inklusion

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	nein	77	51,7	53,1	53,1
	ja	68	45,6	46,9	100,0
	Gesamt	145	97,3	100,0	
Fehlend	System	4	2,7		
Gesamt		149	100,0		

Die Vorbildung der Studierenden ist für diese Studie in vier Gruppen kategorisiert worden. Die Studierenden kommen aus allgemeinbildenden Schulen (AHS, 34%), aus berufsbildenden Schulen (BHS, 38%) oder aus pädagogisch-ausgerichteten Schulen (BAFEP, 12%) in das Primarstufenlehramt. Die vierte Gruppe ist über eine Studienberechtigungsprüfung (andere, 10%) zum Studium gelangt (Tab.4).

TAB. 4. Vorbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	AHS	51	34,2	36,2	36,2
	BHS	57	38,3	40,4	76,6
	BAFEP	18	12,1	12,8	89,4
	andere	15	10,1	10,6	100,0
	Gesamt	141	94,6	100,0	
Fehlend	System	8	5,4		
Gesamt		149	100,0		

Die Studierenden wurden auch nach der Auseinandersetzung mit der Wahl des künftigen Schwerpunkts befragt. 19% der Studierenden sind sich über ihren zukünftigen Schwerpunkt bereits zu Beginn des Studiums sicher, welchen Schwerpunkt sie ab dem 5. Semester wählen werden, 60% gaben an, noch nicht zu wissen, welchen Schwerpunkt sie wählen werden, 7% haben sich zu Studienbeginn über eine Schwerpunktwahl noch gar keine Gedanken gemacht (Tab.5).

TAB. 5. *Schwerpunktwahl*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bin mir sicher	28	18,8	21,9	21,9
	weiß noch nicht	90	60,4	70,3	92,2
	habe mir noch keine Gedanken gemacht	10	6,7	7,8	100,0
	Gesamt	128	85,9	100,0	
Fehlend	System	21	14,1		
Gesamt		149	100,0		

Inklusive Inhalte sind im Curriculum auch als Querschnittsthematik inhaltlich verortet. Eine Hälfte der Stichprobe hatte zum Befragungszeitpunkt noch keine Lehrveranstaltung mit explizit inklusiven Inhalten, die andere Hälfte hatte bereits solche Lehrveranstaltungen (Tab.6).

TAB. 6. *Inklusive Inhalte in Lehrveranstaltungen (in h)*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	0h	73	49,0	49,0	49,0
	>8	76	51,0	51,0	100,0
Gesamt		149	100,0	100,0	

Die dem Beitrag zugrundeliegenden vier Hypothesen werden nun nach der deskriptiven Darstellung der Stichprobe interferenzstatistisch durch Mittelwertvergleiche und nichtparametrische Vergleiche des Medians hinsichtlich der in den Hypothesen vermuteten Unterschiede geprüft.

(A) Vorerfahrung

Studierende, die Vorerfahrungen mit inklusiven Situationen besitzen, könnten sich zu Studierenden ohne solche Erfahrung in den untersuchten Bereichen unterscheiden. Konkret zeigen sich hinsichtlich der Vorerfahrung signifikante Unterschiede bei den negativen Einstellungen (Sentiments; $p > 0,05$, $d\text{-Cohen} = 0,32$). Hier zeigen Stu-

dierende, die bereits Erfahrungen mit Inklusion machen konnten, günstigere Werte. Auch beim praktischen Umgang (F3; $p > 0,05$, $d\text{-Cohen} = 0,35$) in inklusiven Situationen zeigen Studierende mit Vorerfahrung günstigere Werte (Tab.7).

TAB. 7. Vergleich Vorerfahrung mit Inklusion; * = signifikant; n.s. = nicht signifikant

	Vorerfahrung	N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d-Cohen	
SACIE-R	Sentiments	nein	77	1,96	0,43	,050*	n.s.
		ja	67	1,83	0,39		
	Attitudes	nein	77	2,64	0,61	,638	
		ja	67	2,68	0,58		
	Concerns	nein	77	2,64	0,56	,108	
		ja	67	2,50	0,50		
TEIP	using inclusive instructions F1	nein	76	4,73	0,57	,131	
		ja	68	4,88	0,60		
	Collaboration F2	nein	76	4,75	0,64	,092	
		ja	68	4,95	0,72		
	managing behaviour F3	nein	76	4,45	0,68	,033*	0,35
		ja	68	4,67	0,57		

(B) Vorbildung

Eine einfache Varianzanalyse lieferte keine ausreichende statistische Grundlage, um die Mittelwerte der Gruppen auf Unterschiede hin zu überprüfen. Auch aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen wird hinsichtlich eines Unterschieds zwischen den verschiedenen Vorbildungen der Studienanfänger eine nichtparametrische Überprüfung des Medians mittels Rangsummentest (Kruskal-Wallis) vorgezogen. Hier zeigen sich signifikante Unterschiede bei den positiven Haltungen und der Zusammenarbeit. Studienanfänger, die vor dem Studium eine BAFEP absolvierten, zeigen hier die höchsten Rangsummenplätze, jene mit Abschluss einer BHS zeigen die geringsten Rangsummenplätze. Die Absolventinnen und Absolventen der AHS liegen hier in jedem Bereich im Mittelfeld (Tab.8).

TAB. 8. Rangsummenverteilung nach Gruppenvariable Vorbildung

		N	Mittlerer Rang		N	Mittlerer Rang	
Sentiments	AHS	51	71,03	F1: using inclusive instructions	AHS	50	70,70
	BHS	56	73,89		BHS	57	63,66
	BAFEP	18	63,97		BAFEP	18	88,47
	andere	15	63,87		andere	15	74,27
Attitudes	AHS	51	72,49	F2: Collaboration	AHS	49	70,97
	BHS	56	58,79		BHS	57	61,65
	BAFEP	18	93,58		BAFEP	18	92,58
	andere	15	79,73		andere	15	71,47
Concerns	AHS	51	72,48	F3 managing behaviour	AHS	50	75,58
	BHS	56	76,91		BHS	57	61,99
	BAFEP	18	57,22		BAFEP	18	84,00
	andere	15	55,77		andere	15	69,70

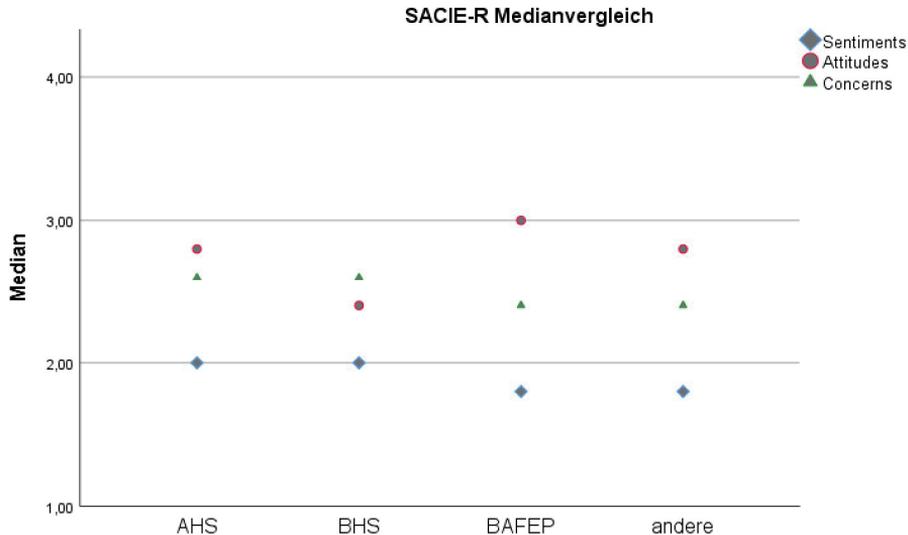
Vergleicht man die unterschiedlichen Gruppen der Vorbildung, dann sich zeigt, dass Studierende mit pädagogischer Vorbildung (BAFEP) bei dieser Stichprobe günstigere Haltungen (Attitudes; $p < 0,010$) zeigen und sich auch Zusammenarbeit im pädagogischen Feld (F_2 ; $p < 0,05$) eher vorstellen können (Tab.9).

TAB.9. Kruskal-Wallis-Test, Gruppenvariable Vorbildung; *=signifikant

	Sentiments	Attitudes	Concerns	F1	F2	F3
Kruskal-Wallis H	1,297	11,559	5,498	5,323	8,212	5,335
df	3	3	3	3	3	3
Asymptotische Signifikanz	,730	,009*	,139	,150	,042*	,149

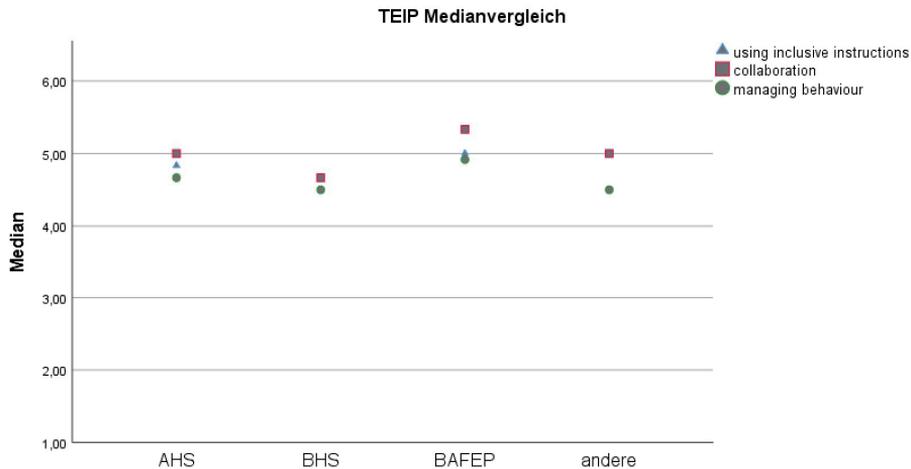
Interessant ist auch eine Betrachtung der Mediane der beiden Skalen, SACIE-R und TEIP, wenn man die Vorbildung vergleicht. Es fällt bei der SACIE-R-Skala auf, dass bei pädagogischer Vorbildung die Mediane insgesamt weiter auseinanderliegen, also die positiven und negativen Haltungen die größte Differenz aufweisen. Auffallend ist bei den Studienanfängerinnen und Studienanfängern aus berufsbildenden Schulen, dass bei diesen die Bedenken (Concerns) am stärksten sind (Abb.1).

ABB. 1. Medianvergleich Vorbildung SACIE-R



Bei näherer Betrachtung der TEIP-Skala fällt auf, dass die Ergebnisse insgesamt im zustimmenden Bereich der Antwortskala, weit über der Skalenmitte liegen. Auch hier fallen die günstigeren Werte für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studienanfänger/-innen mit pädagogischer Vorbildung (BAFEP) auf (Abb.2).

ABB. 2. Medianvergleich Vorbildung TEIP



C) Schwerpunktwahl

Die Studierenden dieser Befragung können ab dem 5. Semester verschiedene Schwerpunkte wählen. Nach den Ergebnissen von Feyerer und Reibnegger (2014) ließe sich vermuten, dass Studierende, die sich am Beginn des Studiums über eine Schwerpunktsetzung im inklusiven Bereich zu Studienbeginn sicher sind, in den untersuchten Einstellungen, Bedenken und der Selbstwirksamkeitserwartung von jenen Studierenden absetzen, die sich in der Wahl des Schwerpunktes zu Studienbeginn noch nicht sicher sind. Hier zeigen, im Gegensatz zu den Studierenden der ausgelaufenen Studiengänge, die Studierenden 2018/19 in keinen Bereichen Unterschiede auf (Tab.10).

TAB. 10. Schwerpunktwahl zu Studienbeginn (sicher-unsicher); n.s.=nicht signifikant

		Schwerpunktwahl	N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d-Cohen
SACIE-R	Sentiments	unsicher	99	1,93	0,42	,057	n.s.
		sicher	28	1,76	0,38		
	Attitudes	unsicher	99	2,69	0,62	,159	
		sicher	28	2,52	0,53		
	Concerns	unsicher	99	2,62	0,51	,094	
		sicher	28	2,40	0,61		
TEIP	using inclusive instructions F1	unsicher	99	4,72	0,64	,265	
		sicher	28	4,86	0,56		
	Collaboration F2	unsicher	98	4,80	0,72	,346	
		sicher	28	4,93	0,60		
	managing behaviour F3	unsicher	99	4,49	0,65	,083	
		sicher	28	4,71	0,55		

Die befragten Studierenden konnten neben der allgemeinen Frage nach der Gewissheit der Schwerpunktwahl im Studium auch den konkreten Schwerpunkt bzw. die Kombination der Schwerpunkte angeben. Daraus ergeben sich zwischen Tab. 10 und Tab.11 Unterschiede, weil Studierende, die zwar angaben, sich bezüglich der Schwerpunktwahl unsicher zu sein, dann aber doch eine mögliche Schwerpunktwahl angaben.

Betrachtet man nun die Gruppe der Studierenden, die zu Studienbeginn bereits konkret einen möglichen Schwerpunkt bzw. eine Schwerpunktkombination ab dem 5. Semester angeben, zeigen sich in den untersuchten Bereichen interessante Ergebnisse und Unterschiede. Insgesamt haben 66 Studierende einen Schwerpunkt bzw. eine Schwerpunktkombination angegeben, 16 Studierende gaben an den Schwerpunkt Inklusion zu wählen, 50 Studierende gaben einen anderen Schwerpunkt bzw. eine Schwerpunktkombination an. Die negativen Haltungen (Sentiments; $p < 0,01$; d -Cohen=0,77) sind bei den Studierenden, die sich in der Wahl des Schwerpunktes sicher sind, geringer. In der Selbstwirksamkeitserwartung zeigen diese Studierenden auch positivere Werte bei der Zusammenarbeit (F2; $p < 0,01$; d -Cohen=0,81) mit Personen im pädagogischen Alltag. Hier lassen sich Parallelen zu den Ergebnissen von Feyerer und Reibnegger (2014) finden, wonach Studierende des Lehramts für Sonderschulen insgesamt günstigere Ergebnisse in den Haltungen, Bedenken und der Selbstwirksamkeitserwartung zeigten (Tab.11).

Tab. 11. *Schwerpunktwahl Vergleich Inklusion – andere; * = signifikant; n.s. = nicht signifikant*

	Schwerpunktwahl	N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d-Cohen	
SACIER	Sentiments	andere	50	1,97	0,40	,003*	0,77
		Inklusion/ Primarstufe	16	1,68	0,30		
	Attitudes	andere	50	2,59	0,54	,724	n.s.
		Inklusion/ Primarstufe	16	2,65	0,57		
	Concerns	andere	50	2,57	0,57	,110	
		Inklusion/ Primarstufe	16	2,34	0,45		
TEIP	using inclusive instructions F1	andere	49	4,79	0,57	,200	
		Inklusion/ Primarstufe	16	5,00	0,55		
	Collaboration F2	andere	49	4,79	0,61	,002*	0,81
		Inklusion/ Primarstufe	16	5,26	0,46		
managing behaviour F3	andere	49	4,62	0,53	,313		
	Inklusion/ Primarstufe	16	4,78	0,54			

D) Inklusive Inhalte zu Studienbeginn

Die vierte Hypothese geht der Frage nach, ob die inklusiven Inhalte in den Lehrveranstaltungen zu Studienbeginn auf die Haltungen, Bedenken und die Selbstwirksamkeitserwartung wirken. Die Hälfte der Studienanfänger hatte zum Befragungszeitpunkt noch keine Lehrveranstaltungen mit explizit inklusiven Inhalten. Hier zeigt sich, dass Studierende, die noch keine Lehrveranstaltungen mit inklusiven Inhalten besuchen konnten, geringere Bedenken (Concerns; $p < 0,05$; d-Cohen=0,36) mit inklusiven Situationen zeigen, eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen, wenn es sich um konkrete Umsetzung im pädagogischen Setting (F1; $p < 0,05$; d-Cohen=0,34/ F3; 0,01; d-Cohen=0,45) handelt (Tab.12).

TAB. 12. *Inklusive Inhalte zu Studienbeginn*; *=signifikant; n.s.=nicht signifikant

		Inklusive Inhalte	N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d-Cohen
SACIER	Sentiments	Mehr als 8 Eh.	75	1,91	0,41	,866	n.s.
		keine	73	1,90	0,41		
	Attitudes	Mehr als 8 Eh.	75	2,62	0,63	,333	
		keine	73	2,71	0,55		
Concerns	Mehr als 8 Eh.	75	2,66	0,56	,029*	0,36	
	keine	73	2,47	0,49			
TEIP	using inclusive instructions	Mehr als 8 Eh.	75	4,68	0,63	,046*	0,34
	F1	keine	73	4,89	0,61		
	Collaboration F2	Mehr als 8 Eh.	74	4,78	0,59	,257	n.s.
		keine	73	4,91	0,76		
	managing behaviour F3	Mehr als 8 Eh.	75	4,42	0,61	,006*	0,45
		keine	73	4,70	0,63		

5. Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag werden ausgehend vom berufsbiografischen Ansatz Haltungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen am Beginn der Lehramtsausbildung von Primarstufenstudierenden dargestellt. Dabei wird versucht eine Verbindung zum kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz herzustellen. Lehrerinnen und Lehrer sollen über nachweisbare Kompetenzen und Haltungen, zusammengefasst als „professionelle Handlungskompetenzen“, verfügen (Terhart, 2011, S.207).

Dieser Beitrag und das beschriebene Forschungsprojekt legen dabei den Fokus der Betrachtung auf inklusive Haltungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen von Studierenden. Damit will dieser Artikel als erstes Ergebnis des gesamten Forschungsprojekts einen Diskussionsbeitrag zur Wahrnehmung und Verarbeitung von inneren Widersprüchen im Kontext von Inklusion leisten, wie dies Reiser (1991) mit den integrativen Prozessen beschrieben hat. Konkret werden dabei Einflüsse und Verbindung von Vorerfahrung, Vorbildung, Schwerpunktsetzungen

im Studium und Auseinandersetzung mit inklusiven Themen mit den inklusiven Haltungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen analysiert.

Bereits Feyerer und Reibnegger (2014) konnten zeigen, dass das gewählte Lehramt Unterschiede in den Bedenken, Einstellungen und Haltungen, sowie bei der Selbstwirksamkeitseinschätzung bedingt. Auffällig war hier vor allem der Unterschied zwischen Studierenden des Sonderschullehramts und anderen Lehrämtern. Studierende des damals noch möglichen Lehramts für Sonderschule hatten geringere Bedenken bzgl. der Umsetzung inklusiven Unterrichts, zeigten weniger Scheu im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen, eine grundsätzlich positivere Haltung zu einer inklusiven Schule und schätzen sich selbst in ihren Fähigkeiten zur inklusiven Unterrichtsgestaltung und Teamarbeit wirksamer ein. Nur in Bezug auf einen wirksamen Umgang mit störendem Verhalten zeigen sich keinerlei Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrämtern, obwohl diese Fähigkeiten ja häufig als besondere Expertise von Sonderschullehrerinnen und -lehrern dargestellt wird. Vermutet wurde, dass unterschiedliche Lehrämter Personen mit unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen „anziehen“. Jedenfalls ist das Lehramt als ein sehr bedeutsamer Einflussfaktor identifiziert worden. (Feyerer & Reibnegger, 2014, S. 35–36, S. 55–56) In dieser Studie konnten zum Teil ähnliche Ergebnisse gezeigt werden, wenn die Auseinandersetzung mit der Schwerpunktwahl betrachtet wird. Studierende, die sich bereits am Beginn ihres Studiums für den Schwerpunkt Inklusion entschieden hatten, zeigen geringere negative Haltungen und können sich eher eine Zusammenarbeit im inklusiven Umfeld mit anderen Personen vorstellen.

Hellmich, Görel und Schwab (2016) konnten zeigen, dass die österreichischen Studierenden signifikant positivere Einstellungen zu Inklusion sowie auch höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die zukünftige Gestaltung inklusiven Unterrichts verfügen als deutsche Studierende. Auch im internationalen Vergleich weisen sie hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf (Feyerer, Dlugosch, Niedermair, Reibnegger, Hecht & Prammer-Semmler, 2014, S. 175). Die Einstellung zu Inklusion konnte durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Erfahrungen in Unterrichtspraktika erklärt werden. Für diese Unterschiede werden früher angesetzte Studieninhalte mit inklusiven Inhalten und die früher angesetzten schulpraktischen Erfahrungen vermutet (Hellmich, Görel, Schwab, 2016, S. 67–79). Dies könnte auch auf die günstigeren Ergebnisse bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern mit pädagogischer Vorbildung bei den negativen Haltungen und Zusammenarbeit mit pädagogischen Umfeld in dieser Studie hinweisen.

Hecht, Niedermair und Feyerer (2016) zeigten, dass Studierende über eher hohe inklusive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen, die sich im Laufe der Ausbildung positiv verändern. Studierende zeigen bei negativen Einstellungen (Sentiments) im Laufe des Studiums keine Veränderung, positive Haltungen und Bedenken ändern sich hier signifikant positiv (Hecht, Niedermair, Feyerer, 2016, S. 86–94). In der vorliegenden Studie zeigte sich bei den Studierenden zu Studien-

beginn, dass sich jene Studierende, die sich am Beginn des Studiums bereits mit inklusiven Inhalten auseinandergesetzt haben, höhere Bedenken und eine geringere Selbstwirksamkeitseinschätzung aufweisen. Wenn man von den sehr hohen Anfangswerten ausgeht, die Studierende hinsichtlich der Selbstwirksamkeit angeben, dann könnte dieser Unterschied darauf schließen lassen, dass inhaltliche Auseinandersetzung zu einer anderen Einschätzung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten führen kann. Interessant bleibt hier, in welche Richtung sich die künftigen Ergebnisse der Längsschnittstudie auf Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf Inklusion entwickeln.

Offen bleibt in der Analyse der empirischen Daten, ob und welche konkreten Auswirkungen (z.B. Wissen um Inklusion) zu Veränderungen in den Haltungen bzw. der Selbstwirksamkeitseinschätzung führen. Mittels qualitativer Methoden werden im Forschungsprojekt empirische Daten zu den konkreten Prozessen, die Veränderungen und Entwicklung der inklusiven Haltungen und Selbstwirksamkeitserwartungen identifizieren, gewonnen werden.

6. Ausblick

Die Befragung weist auf solche Unterschiede hinsichtlich der Einstellung, Haltung und Einschätzung der Selbstwirksamkeit zwischen den Studierenden zu Studienbeginn hin, die sich u.a. auf vorherige Bildungsbiographien sowie Erfahrungen im persönlichen Umfeld beziehen. Für den „Aufbau einer inklusiven Grundhaltung“, wie im Curriculum festgehalten (PHDL, 2018, S.9), ist daher eine Berücksichtigung dieser Heterogenität an Vorerfahrungen auch damit begründbar, dass entsprechend der Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs, Reflexionsprozesse zu ermöglichen sind, die diese Erfahrungen aufgreifen. Die Frage, die sich Lehrer/-innenbildung zu stellen hat, lautet: Wie kann der Aufbau einer inklusiven Grundhaltung gelingen.

Mit dem Aufbau einer inklusiven Grundhaltung ist eine Auseinandersetzung mit widerstrebenden Gefühlen, Meinungen, Positionierungen verbunden. Reiser (2007, S.99) betont im Zusammenhang mit der Theorie integrativer Prozesse die Bedeutsamkeit der „konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen auf der innerpsychischen, interaktionellen, institutionellen und kulturell-gesellschaftlichen Ebene“. Widersprüchliche Empfindungen sollen nicht abgewehrt, unterschiedliche Positionen oder Sichtweisen nicht bekämpft, sondern durch „Einigungsprozesse“ integriert werden (Klein et al., 1987). Es wird davon ausgegangen, dass Einstellungsveränderungen ebenfalls innere Prozesse vorangehen und von Emotionen begleitet werden. Bemerkenswert in der Inklusionsdebatte ist, dass sich „Inklusionsforschung bislang gar nicht mit dem Thema Emotionen auseinandergesetzt“ (Dederich, 2018, S.20) hat.

Diese Längsschnittstudie geht Entwicklungsprozessen von Studierenden zu Einstellungen zu Inklusion während des gesamten Studiums nach und wird die Themen Konflikthaftigkeit und Emotionen aufgrund der eben skizzierten Relevanz aufgreifen und empirisch weiterverfolgen.

Literatur

- Albers, T. (2016). *Von der Integration zur Inklusion. Kinder mit Behinderungen in Krippe und KiTa*. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/component/themen-sammlung?view=item&id=336&catid=132&showall=&start=3>
- Altrichter, H., Greiner, U., Reitinger, J., & Soukup-Altrichter, K. (2014). *Curriculare Prinzipien für die Curriculumerstellung im Entwicklungsverbund Oberösterreich*. Internes Papier der Tertiären Partner, Entwicklungsverbund Oberösterreich, Linz.
- Curriculum PHDL. (2018). *Bachelorstudium und Masterstudium für das Lehramt Primarstufe*. Verfügbar unter: https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/MB-012-2018-20180621_CurrPrimar_BAC_MA_PH_Linz-veroeffentlicht.pdf
- Dederich, M. (2018). Inklusion und Emotion. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 41(6), 19–29.
- Ernst, Ch. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Feyerer, E., & Reibnegger, H. (2014). Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-1/7/2011. In E. Feyerer, A. Dlugosch, E. Prammer-Semmler, H. Reibnegger, C. Niedermair, & P. Hecht, *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Endbericht* (S. 11–70). Verfügbar unter: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sam_melmappe1.pdf
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, K., Plaimauer, Ch., Prammer-Semmler, E., Moser, I., & Bruch, I. (2013). *SACIE-R/TEIP - Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik / Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik*. Verfügbar unter: https://www.psycharchives.org/bitstream/20.500.12034/467/1/PT_9007118_SACIE-R_TEIP_Fragebogen.pdf
- 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), 50–66.

- Georgi, V.B., & Mecheril, P. (2018). (De)Kategorisierung im Licht der Geschichte und Gegenwart migrationsgesellschaftlicher Bildungsverhältnisse oder: Widerspruch als Grundfigur des Pädagogischen. In O. Musenberg, J. Riegel, & T. Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant?* (S. 58–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerspach, M. (2016). Von den integrativen Prozessen zur Inklusion – was bleibt auf der Strecke? In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion – Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung* (S. 197–206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Haddock, G., & Maio, G.R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6., vollst. überarbeitete Aufl., S. 197–229). Berlin: Springer.
- Hainschink, V., & Zahra-Ecker, R.A. (2018). Leben in Antinomien. Bewältigungsdispositionen aus arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern. *Pädagogische Horizonte*, 2(2), 179–194.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67–85.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoffmann, T. (2018). Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung – Fünf Thesen. In T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinkes (Hrsg.), *Empowerment und Exklusion: Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S. 19–48). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Katzenbach, D. (2012). Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In J. Heilmann, H. Krebs, & A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), *Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 81–113). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Katzenbach, D. (2015). Kontroverse Perspektiven zur Theoriebildung schulischer Inklusion zwischen Kerstin Merz-Atalik, Dieter Katzenbach und Bernd Ahrbeck. Braucht Inklusion eine eigene Gesellschaftsordnung? In K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik* (S. 127–140). Weinheim: Beltz Juventa.

- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/klein-prozesse.html>
- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrer/innenbilderinnen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, A., & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik: Vol. 28. Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181–196). Immenhausen: Prolog.
- Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 51, 7-16.
- Lindmeier, Ch. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 267–281). Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reiser, H. (2007). Inklusion – Vision oder Illusion? In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur* (S. 99–105). Frankfurt: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Integration* (S. 11–31). St. Ingbert: Röhrig.
- Reiser, H./Klein, G./Kreie, G./Kron, M. (1986): Integration als Prozeß. *Sonderpädagogik*, 16, 115–122.
- Schmitz, G.S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, Ch. (2011). *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs*. NASEN.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 202–224.

