

## SELBSTANZEIGE

Beer, Rudolf: Inklusive Kompetenz – Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zur schulischen Inklusion. Eine empirisch-quantitative Untersuchung, Wien (LIT Verlag), 2021, 359 Seiten zgl. Habilitationsschrift an der Katholischen Universität Eichstätt/Ingolstadt.

### *Theoretischer Hintergrund*

Inklusion versteht sich als bedingungsloses Menschenrecht. Eine Schule im inklusiven Setting verfolgt das Ziel, allen Kindern das Recht und den Anspruch der vollen Teilhabe und größtmöglichen Teilgabe am gesellschaftlichen Leben zu sichern. Das gemeinsame Lernen von Kindern ohne und mit besonderen Bedürfnissen in allen Heterogenitätsdimensionen basiert auf einem Prinzip der achtsamen, wertschätzenden Zuwendung. Damit rücken die inklusiven Kompetenzen der in Schulen Tätigen in den Blick. Als inklusive Kernkompetenzen pädagogisch Tätiger gelten neben dem Wissen (Knowledge) und Fertigkeiten (Skills) die Haltungen und Einstellungen (Attitudes) der Akteure. Gerade diese bilden zentrale Gelingensbedingungen für schulische Inklusion.

Umso mehr gilt die Aufmerksamkeit den Haltungen und Einstellungen der in der Zukunft für inklusiven Unterricht zuständigen Studierenden der Lehramtsausbildung. Bereits vorliegende Untersuchungen belegen für diese Gruppe durchaus eine neutrale bis positive Haltung gegenüber Inklusion. Wie weit und

in welchem Maße dies allerdings nun auch für die Studierenden in der neuen, speziell *inklusive* Lehrer-Ausbildung mit neuen Curricula in Österreich gilt, ist noch unbelegt. Ziel der vorliegenden Studie war es diese Forschungslücke zu schließen und aktuelle Evidenzen in die Diskussion um eine inklusive Schule und eine inklusive Lehrerbildung einzubringen.

### *Fragestellungen und Stichprobe*

Ein explorativer Forschungsaspekt widmete sich der Frage, wie weit inklusive Kompetenz und in welchen Profilierungen diese im Kreise des angehenden Lehrpersonals vorliegt. Ein weiterer explanativer Aspekt ging der Frage nach, welche Unterschiede sich zwischen einzelnen Akteursgruppen (Studenten bzw. Bürger) finden lassen und ob inklusive Kompetenz mit anderen personenbezogenen Parametern in Zusammenhang stehen. Darüber hinaus richtete sich der Blick dann speziell auf die Lehramtsstudierenden. Es interessierte die Frage, ob sich zwischen Studienanfängerinnen bzw. Studienanfängern und höhersemestrierten Studierendengruppen Unterschiede in Bezug auf die generierten Aspekte inklusiver Kompetenz finden lassen.

Im Zuge einer empirisch-quantitativen Fragebogenerhebung wurden 1428 Personen, unter ihnen 952 angehende Lehrkräfte (Lehramtsstudierende), zu Aspekten inklusiver Kompetenz untersucht. Auf Basis des theoretischen Konstrukts der *Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung* wurde ein Fragebogen für Aspekte inklusiver Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt und in ein übersichtliches und operationalisierbares Modell gebracht. Das entwickelte Testinstrument bestand aus einem Bündel von Fragen zu demographischen Daten: Geschlecht,

Lebensalter, beruflicher Tätigkeit, Studiensemester bei Lehramtsstudierenden, Schularzt, Ausbildungsschwerpunkt *Inklusive Pädagogik* sowie weiteren 82 Items in Form von Aussagen. Die 22 letztgereihten berufsspezifischen Items wurden nur pädagogischen Kräften vorgelegt, alle Aussagen waren auf einer unipolaren sechsteiligen Ratingskala zu bewerten. Das zu Grunde gelegte offene Begriffsverständnis von Inklusion wurde bei den Itemformulierungen in den verschiedenen Heterogenitätsdimensionen (Behinderung, Herkunft und Religion, Kultur, Sprache, Leistung, sozioökonomischer Status, sozialer und ethnischer Hintergrund, Lernen, Verhalten) zum Ausdruck gebracht.

### Methodologie

In einer Hauptkomponentenanalyse (orthogonal, Varimax) erbrachten die ersten 60 Items, welche allen Personen vorgelegt worden waren, ein empirisches Modell in vier Dimensionen (Eigenwerte: 11,5151; 4,117; 2,271; 1,955). Die 22 berufsspezifischen Items wurden mit Hilfe einer gesonderten Hauptkomponentenanalyse zu einem weiteren empirischen Modell in drei Dimensionen gebündelt (Eigenwerte: 5,275; 2,764; 1,482). Für die Klärung der hypothetischen Annahmen standen sieben Indizes zur Verfügung: (1) *Wertschätzung der Vielfalt in der Schule*, (2) *Vorbehalte gegenüber Inklusion*, (3) *Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung*, (4) *Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung*, (5) *Sorgen im inklusiven Setting*, (6) *Didaktische Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität*, (7) *Kommunikation und Klassenführung*.

Alle Itembündel wurden auf deren interne Konsistenz geprüft und allenfalls verbessert (Cronbachs Alpha, Mittlere Inter-Item-Korrelation, Präzision von Alpha). Alle Messungen basieren auf Selbsteinschätzungen.

Zur Klärung der hypothesenprüfenden Aspekte wurden die interessierenden Hypothesen in drei Abteilungen und 38 Subhypothesen strukturiert. Um einer  $\alpha$ -Fehler Kumulierung entgegenzuwirken, wurde eine  $\alpha$ -Fehler Adjustierung nach Bortz (1985) durchgeführt, somit war eine Irrtumswahrscheinlichkeit für alle Einzeltests von jeweils  $\alpha \leq 0,0013$  festzulegen. Da sich die sieben Skalen bei einer Verteilungsprüfung (K-S-Anpassungstest) nicht normalverteilt zeigten, wurden alle inferenzstatistischen Prüfungen mit non-parametrischen Verfahren (Mann-Whitney-U-Test, Spearman-Rho) durchgeführt. Die Bedeutsamkeit der signifikanten Effekte wurden mit den Effektmaßen Cohen's d bzw. mit dem Korrelationskoeffizienten p nach Spearman angegeben.

### Ausgewählte Ergebnisse

Die aktuellen Ergebnisse zeugen von hohen proinklusiven *Haltungen und Einstellungen* ( $MW_{(1)} = 5,53$ ), von geringen *Vorbehalten gegenüber Inklusion* ( $MW_{(2)} = 2,69$ ) und von überdurchschnittlicher *Kooperationsbereitschaft* seitens der Lehramtsstudierenden ( $MW_{(3)} = 4,94$ ). Auf der Ebene des konkreten Handelns sind die Potentiale aber noch nicht ausgeschöpft. Die konkrete *Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung* ( $MW_{(4)} = 3,83$ ) ist noch entwicklungsfähig. Die *Sorgen im inklusiven Setting* der Studierenden ( $MW_{(5)} = 3,53$ ) liegen am Skalenmittel, die Selbsteinschätzung der *didaktischen Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität* ( $MW_{(6)} = 4,12$ ) liegt sicherlich noch nicht im wünschenswerten Bereich. Der *Kommunikation und Klassenführung* wird überdurchschnittliche Bedeutung bei gemessen ( $MW_{(7)} = 4,88$ ).

Lehramtsstudierende zeichnen sich gegenüber Personen nicht-pädagogischer Berufe durch (signifikant) höhere

*Wertschätzung der Vielfalt in der Schule* ( $d_1 = 0,848$ ) und durch geringere Vorbehalte gegenüber Inklusion ( $d_2 = 0,921$ ) aus. Der *Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung* messen die Lehramtsstudierenden ebenso höhere Bedeutung bei ( $d_3 = 0,678$ ), wie sie eine höhere *Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung* ( $d_4 = 0,388$ ) aufweisen. Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zeigen sich in allen beobachteten Aspekten signifikant höher inklusiv kompetent als Personen mit nicht-pädagogischen Berufen.

In der vorliegenden Untersuchung bestätigten sich geschlechtsspezifische proinklusive Disparitäten zugunsten der Frauen in allen beobachteten Aspekten: höhere *Wertschätzung der Vielfalt in der Schule* ( $d_5 = 0,656$ ), geringere *Vorbehalte gegenüber Inklusion* ( $d_6 = 0,551$ ), höher Bedeutung von *Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung* ( $d_7 = 0,510$ ) sowie größere *Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung* ( $d_4 = 0,306$ ).

In einer durchgeführten Korrelationsanalyse zeigte sich zwischen dem Index *Wertschätzung der Vielfalt in der Schule* und dem Index *Vorbehalte gegenüber Inklusion* ein verkehrt proportionaler mittelstarker Zusammenhang ( $r = -0,441$ ). Ebenso steht die *Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung* mit den *Vorbehalten gegenüber Inklusion* in einem reziproken mittelstarken Verhältnis ( $r = -0,445$ ).

Für die Lehramtsstudierenden zeigte sich zwischen den *Sorgen im inklusiven Setting* und der *Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung* ein starker negativer Zusammenhang ( $r = -0,642$ ). Ebenso bestätigte sich der Zusammenhang zwischen deren *Sorgen im inklusiven Setting* und den *Vorbehalten gegenüber Inklusion* ( $r = 0,464$ ).

Studierende mit Schwerpunkt *Inklusive Pädagogik* weisen in allen Aspekten deutlich proinklusive Wertungen auf. Sie

zeigen höhere *Wertschätzung der Vielfalt in der Schule* ( $d = 0,376$ ), geringere *Vorbehalte gegenüber Inklusion* ( $d = 0,524$ ), höhere *Kontaktbereitschaft zu Menschen mit Behinderung* ( $d = 1,227$ ), geringere *Sorgen im inklusiven Setting* ( $d = 1,475$ ) und fundiertere *didaktische Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität* ( $d = 0,602$ ). Sie schenken der *Zusammenarbeit – Beziehung – Entwicklung* ( $d = 0,494$ ) und der (7) *Kommunikation und Klassenführung* ( $d = 0,453$ ) größere Bedeutung als ihre Studienkolleginnen und Studienkollegen ohne Schwerpunkt Inklusion. Die großen Effekte mögen überraschen, können aber schlüssig mit der schwerpunktmäßigen Vertiefung (60 EC-Punkte) in der Primarstufenlehrer-Ausbildung erklärt werden, zeigen aber auch, dass abseits der Schwerpunktsetzung, also für alle Studierenden proinklusive Interventionen Wirkung zeigen könnten.

Damit kann in der aktuellen, neuen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich schon auf belastbare positive inklusive Haltungen (Attitudes) seitens der Lehramtsstudierenden verwiesen werden. Bezüglich der Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills) ist noch Skepsis abgebracht. Hier wird es seitens der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten noch weiterer Bemühungen im Bereich der konkreten Gestaltung eines inklusiven Unterrichts bedürfen, um die Studierenden auch mit den notwendigen didaktischen Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität auszustatten.

Rudolf Beer  
Kirchliche Pädagogische Hochschule  
Wien/Krems  
Dr. Gschmeidlerstr. 28  
3500 Krems  
rudolf.beer@kphvie.ac.at

