

THOMAS DRIEBE / MATHIAS GÖTZL / ROBERT W. JAHN /
ANDREA BURDA-ZOYKE

Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen

Ergebnisse einer empirischen Studie

Teachers' Attitude towards Inclusion in Vocational Education Results of an Empirical Study

KURZFASSUNG: In diesem Beitrag wird eine Studie zu inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen vorgestellt. Einstellungen sind eine Kernkomponente der professionellen Kompetenz und notwendig, um Inklusion erfolgreich umzusetzen. In einer Umfrage wurden 62 Lehrer/innen in zwei Bundesländern hinsichtlich ihrer inklusionsbezogenen Einstellungen sowie relevanter einstellungsbeeinflussender Variablen, wie Selbstwirksamkeit, untersucht. Die Umfrage wurde genutzt, um eine Skala zur Messung der Einstellung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen durch eine Faktorenanalyse zu validieren und diese durch eine multiple Regressionsanalyse zu analysieren.

Schlagworte: Inklusion, Einstellungen, Lehrkräfte, Berufsbildung, Kompetenzmessung, Fragebogenentwicklung

ABSTRACT: This paper presents a study regarding the attitude towards inclusion of teachers in vocational education. Attitude is a core component in the professional competence necessary to successfully implement inclusion. A survey was conducted measuring the attitude and relevant attitude-influencing variables, such as self-efficacy, of 62 teachers in two German federal states. The survey was used to validate a scale for measuring teachers' attitude in vocational schools via factor analysis as well as to analyze said attitude via multiple regression analysis.

Keywords: Inclusion, attitudes, teachers, vocational education, competence assessment, questionnaire development

1 Einleitung

Mit dem Stichwort ‚Inklusion‘ wird grundsätzlich das Recht bzw. die Forderung verbunden, allen Menschen Zugangsmöglichkeiten zu qualitativ hochwertiger Bildung allgemein sowie zu entsprechender Berufsbildung im Speziellen einzuräumen (vgl. DUK, 2014, S. 9; VN-BRK, 2008, Artikel 24; KMK, 2011). Ziel der inklusiven Leitidee ist, das Bildungssystem im Allgemeinen und das gemeinsame Lernen in heterogenen Lerngruppen im Speziellen so zu verändern, dass es den Bedürfnissen aller Schüler/innen bestmöglich gerecht wird und eine Teilnahme an der Gesellschaft sowie – insbesondere

aus der Perspektive der beruflichen Bildung – eine Teilnahme an Berufsausbildung, Arbeit und Beschäftigung ermöglicht (vgl. DUK, 2014, S. 9; KMK, 2011, S. 3 f.; WERNING, 2014; BUCHMANN, 2016, S. 237; RÜTZEL, 2016). Dabei wird den Lehrkräften an allgemeinbildenden ebenso wie an berufsbildenden Schulen, welche in diesem Beitrag im Vordergrund stehen, eine besondere Bedeutung zugeschrieben (VN-BRK, 2008, Artikel 24 Abs. 4; DUK, 2014; BUCHMANN, 2016; MIESERA/GEBHARDT, 2018, S. 1).

In der aktuellen Forschung werden insbesondere Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion in den Blick genommen. Diese beeinflussen nicht nur deren pädagogisches und inklusionsbezogenes Handeln, sondern auch den Erfolg (inklusive) Unterrichts sowie die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler (HELMKE, 2012, S. 176; HEINRICH/URBAN/WERNING, 2013, S. 86; BUCHMANN/BYLINSKI, 2013; WERNING, 2014, S. 616; MELZER et al., 2015, S. 61; SEIFRIED, 2015, S. 41; PRZIBILLA et al., 2016, S. 36; MIESERA/GEBHARDT, 2018, S. 1 f.). In dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften aus dem Projekt COACTIV (BAUMERT/KUNTER, 2011, S. 482), welches auch in der deutschsprachigen inklusionsbezogenen Einstellungsforschung herangezogen wird, werden diese Einstellungen vorrangig im Zusammenhang mit Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten untersucht. Diese gelten neben dem Professionswissen als zentrale Aspekte professioneller Kompetenz (PRZIBILLA et al., 2016, S. 38). Allerdings fällt auf, dass in aktuellen Untersuchungen zu inklusionsbezogenen Einstellungen die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen bisher kaum berücksichtigt werden. Hierzu liegen lediglich erste, teils qualitative Studien und/oder wenig belastbare Befunde vor (ENGGRUBER et al., 2014; BYLINSKI, 2015; BURDA-ZOYKE/JOOST, 2018; MIESERA/GEBHARDT, 2018). Vor diesem Hintergrund werden in der hier vorgestellten Studie folgende Ziele verfolgt:

- Erfassung der Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen (mittels Fragebogen) und
- Analyse der Zusammenhänge zwischen den Einstellungen zu Inklusion und verschiedenen potenziellen Einflussfaktoren.

Dafür wird zunächst in die theoretischen Grundlagen und den Forschungsstand zum Verständnis von Inklusion und zu den entsprechenden Einstellungen von Lehrkräften eingeführt (Kap. 2). Auf dieser Basis wird das Design der Studie vorgestellt (Hypothesen und Forschungsfragen sowie Eckpunkte zur Datenerhebung) (Kap. 3). Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert (Kap. 4) und vor dem Hintergrund bisher vorliegender Forschungsbefunde diskutiert (Kap. 5). Der Beitrag endet mit einer kurzen Zusammenfassung sowie einem Ausblick (Kap. 6).



2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2.1 Inklusion

Bei näherer Betrachtung zeigt sich schnell, dass der Begriff Inklusion nicht einheitlich definiert und verwendet wird. Zum einen werden Verhältnis und Abgrenzung von Inklusion und Integration unterschiedlich definiert. Zum anderen finden sich sogenannte ‚engere‘ und ‚weitere‘ Verständnisse von Inklusion (ENGGRUBER/RÜTZEL, 2014, S. 13). In einem engeren Verständnis wird die Gruppe der Menschen mit Behinderungen in den Mittelpunkt gerückt (engeres, behindertenbezogenes Verständnis), wie dies bspw. in der VN-BRK (2008) geschieht sowie der Tradition der Sonder- und Integrationspädagogik entspricht (ENGGRUBER/RÜTZEL, 2014, S. 13; LINDEMEIER/LÜTJE-KLOSE, 2015, S. 7). In weiten Verständnissen werden grundsätzlich alle Menschen betrachtet, teils unter Ablehnung jeglicher Kategorisierung (in Behinderte und Nicht-Behinderte) oder unter besonderer Berücksichtigung von jeglichen, vulnerablen und von Marginalisierung und Exklusion betroffenen Personengruppen, und folglich auch von Nicht-Behinderten, wie dies bspw. durch die UNESCO gefordert wird (ENGGRUBER/RÜTZEL, 2014, S. 14; LINDMEIER/LÜTJE-KLOSE, 2015, S. 8f.). Mit Blick auf die einzelnen deutschen Bundesländer zeigt sich, dass diese in ihren Inklusionsleitbildern, soweit sie denn existieren, stark auf Teilhabe von Menschen mit Behinderung fokussieren (LANGE, 2017, S. 26f.). Zudem werden – verstärkt durch die föderale Struktur der Bildungspolitik – in den Bundesländern sehr unterschiedliche Inklusionsansätze verfolgt (LANGE, 2017, S. 43 ff.).

In der beruflichen Bildung zeigt sich eine weitere begriffliche Differenzierung in Bezug auf das enge Inklusionsverständnis. So können in den institutionellen und gesetzlichen Grundlagen fünf Verständnisse von ‚Behinderung‘ ausgemacht werden, die zudem mittels unterschiedlicher Verfahren festgestellt werden: Erstens Behinderung nach VN-BRK (relationales Verständnis), zweitens sonderpädagogischer Förderbedarf gemäß den Schulgesetzen der Länder mit Verweis auf KMK-Vorgaben sowie drei weitere Definitionen und Feststellungsverfahren nach dem Sozialgesetzbuch (altersbezogene Normvorstellungen). In SGB IX wird nach dem Grad in Behinderte und Schwerbehinderte unterschieden. Während sich diese auf die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft allgemein beziehen, bezieht sich die Definition und Feststellung der Behinderung (bzw. Rehabilitandin/Rehabilitand) nach SGB III allein auf die Teilhabe am Arbeitsmarkt (ENGGRUBER/RÜTZEL, 2014, S. 16f.; EULER/SEVERING, 2014, S. 4f.). In dieser Studie erfolgt zunächst keine Festlegung auf das eine oder das andere Begriffsverständnis. Vielmehr geht es in der Studie darum zu erfassen, welches Verständnis bei den Lehrkräften an beruflichen Schulen überhaupt vorliegt und Aussagen über den Zusammenhang von inklusionsbezogenen Einstellungen und Verständnissen zu gewinnen (siehe Kap. 2.2.). An den Stellen, wo eine Eingrenzung auf ein engeres Verständnis vorgenommen wird, wird lediglich aus Kürzungsgründen allein mit dem Begriff der Behinderung gearbeitet.

Unabhängig von dem Behinderungsverständnis gilt die mit der allgemeinen Forderung nach Zugang zu Bildung verbundene anthropologische Universalitätsannahme,

d.h. die Annahme der Bildsamkeit aller Menschen, als empirisch hinreichend belegt. Zu der ebenfalls geforderten gemeinsamen bzw. inklusiven Beschulung mit individueller Unterstützung im allgemeinen Schulsystem (Kompatibilitätsannahme) liegen hingegen bisher keine eindeutigen Befunde vor (WERNING/BAUMERT, 2013, S. 39).

Darüber hinaus fehlen auch in der beruflichen Bildung Befunde zur inklusiven Beschulung in diversen Angeboten der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung, welche im Vergleich zum allgemeinbildenden Schulsystem durch teils abweichende Zugänge sowie Ziele geprägt sind.

2.2 Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion

Einstellungen („attitudes“) zu Inklusion können als summarische Gesamtbewertung von bzw. als individueller Standpunkt und Bereitschaften zur Inklusion verstanden werden (SEIFRIED 2015, S. 32; KUNZ/LUDER/MORETTI, 2010, S. 84). Die Abgrenzung zu Konstrukten wie Überzeugungen („beliefs“) und Haltungen erfolgt nicht einheitlich (RUBERG/PORSCH, 2017, S. 395f.). In jüngeren Studien werden inklusionsbezogene Einstellungen zunehmend als mehrdimensionale Konstrukte definiert, auch wenn das Fehlen eines eindeutigen konsistenten theoretischen Konzepts vielfach bemängelt wird und das Zusammenspiel der Komponenten noch nicht ganz geklärt ist (SEIFRIED, 2015, S. 32f.; RUBERG/PORSCH, 2017, S. 395f.). So lehnen sich beispielsweise SEIFRIED (2015, S. 32f.) und PRZIBILLA et al. (2016, S. 38) an die dreidimensionale Modellierung von ROSENBERG/HOVLAND (1960) an, die eine affektive (Emotionen), behaviorale (Verhaltensweisen) und kognitive (Überzeugungen und Meinungen) Dimension mit beeinflussenden Komponenten sowie entsprechenden Reaktionen beinhaltet.

Vorliegende Studien weisen darauf hin, dass Lehrkräfte (auch an Regelschulen) tendenziell positive Einstellungen gegenüber Inklusion äußern, auch wenn ihre Bereitschaft zur Umsetzung entsprechender Maßnahmen erkennbar negativer ausfällt (zusammenfassend KUNZ/LUDER/MORETTI, 2010, S. 93; SEIFRIED, 2015, S. 41; PRZIBILLA et al., 2016, S. 38). Allerdings variieren die Einstellungen in Abhängigkeit von unterschiedlichen Faktoren. Diesbezüglich wurden bisher die folgenden Einflussfaktoren festgestellt:

- Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderungen innerhalb und außerhalb des beruflichen Kontextes (häufig signifikant positiver Zusammenhang) (Kontakthypothese von ALLPORT, 1954) (AVRAMIDIS/NORWICH, 2002, S. 138f.; HEINRICH/URBAN/WERNING, 2013, S. 87; FEYERER et al., 2014, S. 180; SEIFRIED, 2015, S. 42f.; PRZIBILLA et al., 2016, S. 38; RUBERG/PORSCH, 2017, S. 403),
- Qualitativ hochwertige Erfahrungen mit der Tätigkeit in inklusivem Unterricht, insbesondere in Verbindung mit Reflexionen und Evaluationen (positiver Zusammenhang) (AVRAMIDIS/NORWICH, 2002, S. 137; SEIFRIED, 2015, S. 44; PRZIBILLA et al., 2016, S. 38, 49; RUBERG/PORSCH, 2017, S. 403),
- unterschiedliche Behinderungsformen, Förderschwerpunkte bzw. Heterogenitätsdimensionen und deren subjektive Wahrnehmung (positivere Einstellungen bei

- motorischen Behinderungen und Lernbehinderungen, größere Vorbehalte bei Verhaltensauffälligkeiten, geistiger Behinderung und schwerer Mehrfachbehinderung) (AVRAMIDIS/NORWICH, 2002, S. 135 f.; PRZIBILLA et al., 2016, S. 38; RUBERG/PORSCH, 2017, S. 404 f.),
- inklusionsbezogene, insbesondere langfristig und auf konkrete Umsetzungssituationen angelegte Aus- und Weiterbildung bzw. Trainingsmaßnahmen und regelmäßige Information (signifikant positiver Zusammenhang) (AVRAMIDIS/NORWICH, 2002, S. 139; HEINRICH/URBAN/WERNING, 2013, S. 86; FEYERER et al., 2014, S. 177; SEIFRIED, 2015, S. 43 f.),
 - das (bereichsspezifische) Selbstwirksamkeitserleben der Lehrer/innen bzw. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (positiver Zusammenhang) (SEIFRIED, 2015, S. 44 f.; PRZIBILLA et al., 2016, S. 38; RUBERG/PORSCH, 2017, S. 405),
 - wahrgenommene (administrative) Unterstützung und Qualität des Schulumfeldes (positiver Zusammenhang) (AVRAMIDIS/NORWICH, 2002, S. 140 ff.; HEINRICH, URBAN/WERNING, 2013, S. 89 ff.; PRZIBILLA et al., 2016, S. 38; RUBERG/PORSCH, 2017, S. 405).

Darüber hinaus finden sich Hinweise auf einen Zusammenhang mit dem Verständnis von Inklusion (LOREMAN et al., 2013, S. 39 ff.; HELLMICH/GÖREL, 2014, S. 237).

Zum Einfluss demographischer Variablen wie Geschlecht, Alter oder Berufserfahrung liegen derzeit keine eindeutigen Befunde vor (zusammenfassend SEIFRIED, 2015, S. 41 f.; RUBERG/PORSCH, 2017, S. 403). Unterschiede in den Einstellungen konnten vielmehr in Abhängigkeit vom Erhebungsort (z. B. unterschiedliche Bundesländer in Österreich sowie zwischen Deutschland und Österreich) ausgemacht werden, welche auf die regional unterschiedliche Implementation von Inklusion zurückgeführt werden (RUBERG/PORSCH, 2017, S. 405 ff.).

Kaum untersucht sind die Befürchtungen und Sorgen von Lehrkräften im Rahmen der Einführung von Inklusion, obwohl sie mit besonderen Anforderungen konfrontiert werden, womit die affektive Dimension der Einstellungen zu Inklusion bisher kaum bearbeitet wird (SEIFRIED, 2015, S. 45).

Die oben ausgewiesenen Befunde resultieren aus Studien, die mit Lehrkräften allgemeinbildender Regel- und Sonderschulen durchgeführt wurden. Dabei zeigt sich, dass die Einstellungen in Abhängigkeit vom Lehramtstyp bzw. der Schulform variieren (RUBERG/PORSCH, 2017, S. 404; SEIFRIED, 2015, S. 42). Da die Lehrkräfte berufsbildender Schulen bisher jedoch kaum oder gar nicht betrachtet wurden, sollen die oben skizzierten Erkenntnisse auf ihre Gültigkeit für diese Zielgruppe überprüft werden.



3 Studiendesign

3.1 Fragestellungen und Hypothesen

Unter Berücksichtigung der theoretischen Vorüberlegungen und der eingangs formulierten Frage nach den Einstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen zu Inklusion können folgende Ziele für die vorliegende Studie formuliert werden:

- Darstellung der Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen und
- Analyse der Zusammenhänge zwischen Einstellungen und verschiedenen Einflussfaktoren.

Zudem geht es um die Validierung eines Fragebogens zu Einstellungen zu Inklusion für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, da ein Mangel an erprobten Instrumenten, insbesondere für diese Gruppe, besteht. Seit der Einordnung der Einstellung von Lehrkräften als Facette professioneller Kompetenz (s. o.) entstand international eine Reihe von entsprechenden inklusionsbezogenen Skalen. Die unterschiedliche Qualität der Skalen wird im Hinblick auf Validierungsmethodik und Stichprobengröße deutlich (Tab. 1).

Tab. 1: Skalen zu Einstellungen zu Inklusion

<i>Name</i>	<i>Quelle</i>	<i>Sprache</i>	<i>Validierung</i>	<i>N*</i>
Teachers Attitude towards Inclusion (TATI)	(Stanley/Grimbeek/Bryer/Beamish, 2003)	Englisch	EFA, CA	17
Teachers Attitude towards Inclusion Scale (TATIS)	(Cullen/Gregory/Noto, 2010)	Englisch	EFA, CA	58
Attitude Survey Towards Inclusive Education (ASIE)	(de Boer/Timmerman/Pijl/Minnaert, 2011)	Englisch	AISP	45
Einstellung zur Integration (EZI-D)	(Kunz/Luder/Moretti, 2010)	Deutsch	EFA, CA	110
My Thinking about Inclusion (MTAI)	(Stoiber, 1998)	Englisch	Eingeschränkte EFA*, CA	128
Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale (MATIES)	(Mahat, 2008)	Englisch	EFA, CA	111
Einstellungsfragebogen zur Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L)	(Seifried, 2015)	Deutsch	EFA, CA, KFA	652
Online-Survey zur Erhebung von Einstellung	(Przibilla/Lauterbach/Boshold/Linderkamp/Krezmien, 2016)	Deutsch	EFA, CA	77

Legende: CA = Cronbachs Alpha; EFA = Explorative Faktorenanalyse; KFA = Konfirmatorische Faktorenanalyse; AISP = Automated Item Selection Procedure

*nur über einzelne Faktoren

Tab. 1 zeigt eine Auswahl vorhandener Skalen zur Messung der Einstellungen zu Inklusion. Die Suche nach vorhandenen Skalen wurde zunächst über Google Scholar mittels Kombinationen der Begriffe ‚Einstellung‘, ‚Inklusion‘ und ‚Lehrer‘ (in dt. u. engl.) durchgeführt, weitere Skalen wurden anhand der Verweise der so generierten Quellen identifiziert. Die meisten dieser Skalen sind auf der Basis geringer Stichproben validiert, die sich zudem teilweise abseits von ausgebildeten Lehrkräften rekrutieren (CULLEN/GREGORY/NOTO, 2010, S. 8).

Die größte Stichprobe weist die Skala EFI-L auf, welche ebenfalls als einzige Skala mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse validiert wurde, was eine Bestätigung ihrer Güte ermöglicht. STEFANIE SEIFRIED (2015) stellt mit der Skala EFI-L und dem zugehörigen Fragebogen ein Instrument zur Verfügung, das sowohl die Einstellung als auch theoretisch und empirisch fundierte Einflussfaktoren misst (s. o.). Sie folgt der dreidimensionalen Modellannahme, wonach sie die Dimensionen der kognitiven, der behavioralen und der affektiven Einstellungen unterscheidet. Damit hebt sich dieses Gesamtinstrument positiv von anderen ab, die häufig ohne Begründung und trotz der bereits erkannten besonderen Bedeutung die affektive Dimension vernachlässigen (ebd., S. 62 f.). Während die affektive Dimension explorativ mit einem offenen Antwortformat zu Befürchtungen, Erwartungen und Forderungen erhoben wird, ermittelt Seifried für die beiden anderen Dimensionen mit der Gesamtskala des EFI-L drei Faktoren: Die Faktoren *fachliche Förderung* und *soziale Inklusion* als kognitive fremdbezogene Komponenten sowie den Faktor *persönliche Bereitschaft* als behaviorale selbstbezogene Komponente (s. Tab. 2).

Tab. 2: Faktoren der Skala EFI-L

Faktor	Bezug	Einstellungs- komponente	Beschreibung	Beispielitem
Fachliche Förderung	Fremd- bezug	Kognition	Einschätzung zur Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen	Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.
Persönliche Bereitschaft	Selbst- bezug	Verhalten	Persönliche Bereitschaft der Lehrkräfte zum Umsetzen von Inklusion	Ich empfinde den Unterricht in einer inklusiven Klasse für mich als zu belastend.
Soziale Inklusion	Fremd- bezug	Kognition	Einschätzung zur Einbindung von Schülern mit Förderbedarf in inklusiven Klassen	Schüler mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.

Das Instrument wurde von SEIFRIED mit elaborierten statistischen Methoden und einer ausreichend großen Stichprobe (655 Lehrkräfte aus Grund-, Sonder-, Haupt- und

Realschulen sowie Gymnasien) im allgemeinbildenden Sektor erprobt. Für den Einsatz im berufsbildenden Bereich sollten kleinere kontextspezifische Änderungen an den Items vorgenommen werden (z. B. Änderung der Bezeichnung ‚Kinder‘ aufgrund des durchschnittlichen Alters der Klassen in ‚Schüler/innen‘).

Neben der Frage, welche inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften in berufsbildenden Schulen zu identifizieren sind, ergeben sich vor dem Hintergrund der Befunde aus dem allgemeinbildenden Bereich (siehe Kap. 2.2) zunächst vier Forschungsfragen mit Bezug zu demographischen Merkmalen:

- F1: Welchen Einfluss hat das Alter auf die Einstellung zur Inklusion?
- F2: Welchen Einfluss hat das Geschlecht auf die Einstellung zur Inklusion?
- F3: Welchen Einfluss hat die Berufserfahrung auf die Einstellung zur Inklusion?
- F4: Welchen Einfluss hat das Bundesland auf die Einstellung zur Inklusion?

Unter Berücksichtigung der in zahlreichen Studien untersuchten weiteren inklusionsbezogene Einflussfaktoren lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- H1: Die Kontakterfahrung mit Behinderten wirkt sich positiv auf die Einstellung zur Inklusion aus.
- H2: Die Arbeit in inklusiven Klassen wirkt sich positiv auf die Einstellung zur Inklusion aus.
- H3: Das Besuchen von Fortbildungen zu Inklusion wirkt sich positiv auf die Einstellung zur Inklusion aus.
- H4: Eine erhöhte Selbstwirksamkeitswahrnehmung wirkt sich positiv auf die Einstellung zur Inklusion aus.
- H5: Subjektiv wahrgenommene Art und Schwere der Behinderung/des Förderbedarfs wirken auf die Einstellungen zu Inklusion.

Zudem gibt es Faktoren mit weniger eindeutiger Evidenz, so dass zwei weitere Forschungsfragen hinzukommen:

- F5: Welchen Einfluss hat die pädagogische Qualifikation auf die Einstellung zur Inklusion?
- F6: Welchen Einfluss hat das Verständnis von Inklusion auf die Einstellung zur Inklusion?

Ebenfalls liegen kaum Erkenntnisse zur affektiven Dimension der Einstellung zu Inklusion bei Lehrkräften an berufsbildenden Schulen vor, weshalb drei weitere explorative Fragen formuliert werden:

- F7: Welche Befürchtungen äußern Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen bezüglich Inklusion?
- F8: Welche positiven Erwartungen äußern Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen bezüglich Inklusion?
- F9: Welche Forderungen äußern Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen bezüglich Inklusion?

3.2 Instrumente, Datenerhebung und Stichprobe

Die Erhebung ist als weitgehend quantitative pen-and-paper-Befragung konzipiert, welche um ausgewählte qualitative Fragen angereichert wird. Aufgrund der guten Validierung und der umfassenden Abbildung des Einstellungskonstrukts bietet sich die bereits erwähnte Skala EFI-L sowie eine Orientierung an den weiteren Teilen des Erhebungsinstruments von SEIFRIED (2015) für eine Erprobung im berufsbildenden Bereich an. Der auf dieser Basis konzipierte und für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen adaptierte Fragebogen umfasste

- Angaben zur Person (Alter, Geschlecht, Qualifikation, Bundesland, berufliche Fachrichtungen der Schule, Schulform, in der hauptsächlich unterrichtet wird, Berufserfahrung),
- Angaben zur Inklusionserfahrung (Tätigkeit in Klasse mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne besonderem Förderbedarf, Dauer dieser Tätigkeit, Kenntnis und Verständnis des Inklusionsbegriffs, Fortbildungen zum Thema Inklusion, Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen),
- vier Fallbeispiele, welche jeweils einen Schüler mit unterschiedlichen Behinderungen beschreiben und mittels semantischer Differentiale hinsichtlich inklusiver Beschulung beurteilt werden müssen (SEIFRIED, 2015 (s. u.)),
- Erwartungen, Befürchtungen und Forderungen zu Inklusion (offene Fragen) (SEIFRIED, 2015, S. 74),
- Einstellungen zu Inklusion (EFI-L; SEIFRIED, 2015),
- Lehrerselbstwirksamkeit (Skala WirkLehr; SCHWARZER/SCHMITZ, 1999) und
- Soziale Erwünschtheit (Kurzskala; WINKLER/KROH/SPIESS, 2006).

Es wurden Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) und Sachsen-Anhalt (SA) befragt. Die Fragebögen wurden den Schulen zugesandt und über die Schulleitungen den Lehrkräften zur Verfügung gestellt. Diese konnten den Bogen in einem festen Zeitraum ausfüllen und zurückgeben. Von 290 ausgegebenen Bögen wurden 62 zurückgesandt (Rücklaufquote = 21,4 %). Die Stichprobe ist in Tab. 3 beschrieben.



Tab. 3: Eigenschaften der Stichprobe

Merkmal	Gesamt (n = 62)	NRW (n = 34)	SA (n = 28)
Alter (Jahre)	46,18 (9,28)	48,03 (9,30)	43,93 (8,90)
Berufserfahrung (Jahre)	15,89 (9,83)	17,87 (9,66)	13,44 (9,68)
Geschlecht (weiblich)	62,90 %	55,58 %	71,43 %
Pädagogischer Studienabschluss	90,32 %	91,18 %	89,29 %
Begriffskennntnis Inklusion	96,77 %	97,06 %	96,43 %
Erfahrung mit inklusiven Klassen	51,61 %	32,35 %	75,00 %
Jahre in inklusiven Klassen	4,71 (7,40)	1,59 (5,22)	9,76 (7,71)
Erfahrung mit MmB (keine/beruflich/ privat/beides)	27,42 %/11,29 %/ 29,03 %/32,26 %	35,29 %/2,94 %/ 38,24 %/23,53 %	17,86 %/21,43 %/ 17,86 %/42,86 %
Besuch von Fortbildungen zu Inklusion	22,58 %	8,82 %	39,29 %

Neben den üblichen demographischen Items lässt sich die Stichprobe weiterhin über berufsschul- und inklusionsspezifische Indikatoren beschreiben. „Pädagogischer Studienabschluss“ berücksichtigt, ob die Lehrkraft ein pädagogisches Studium (z. B. Wirtschaftspädagogik) absolviert hat oder als Quereinsteiger an die Schule gekommen ist. „Erfahrung mit inklusiven Klassen/Menschen mit Behinderung (MmB)“ berücksichtigt, ob die Lehrkraft bereits in inklusiven Settings gearbeitet oder anderweitig diesbezüglich Erfahrung gesammelt hat. „Begriffskennntnis Inklusion“ prüft, ob der Begriff grundsätzlich bekannt ist, an dieser Stelle wurde weiterhin eine vertiefende Frage zum Begriffsverständnis gestellt (siehe Kap. 4.1).

Der Datensatz umfasst insgesamt 6.138 Datenpunkte mit 220 fehlenden Werten (Missingquote = 3,6 %). Der Fall mit den meisten fehlenden Werten hat 42 Missings, so dass kein Ausschluss von Fällen wegen eines zu großen Anteils fehlender Werte vorgenommen werden muss (GRAHAM, 2012, S. 43). In Anbetracht der geringen Stichprobengröße soll vermieden werden, dass komplette Observationen aufgrund einzelner fehlender Werte entfallen. Um dies ohne eine Verzerrung der Daten zu erreichen, wurde der Datensatz mittels des MCMC (Monte Carlo Markov Chain)-Verfahrens in 20 Iterationen imputiert. Eine Einschränkung besteht hier bei strukturentdeckenden und -prüfenden Verfahren, welche nicht in Zusammenhang mit multipler Imputation eingesetzt werden können und über eigene Methoden zum Umgang mit Missings verfügen (GRAHAM, 2012, S. 53).



4 Ergebnisse

4.1 Inklusionsverständnis

Wie oben bereits beschrieben, lässt sich grundsätzlich ein enges oder weites Inklusionsverständnis differenzieren. In den insgesamt 58 Antworten zu der offenen Frage „Beschreiben Sie bitte, was Sie unter Inklusion verstehen“, finden sich diese engen und weiten Kategorien teilweise wieder. Deutlich wird durch die induktive Kategorisierung der Antworten, dass erstens nur wenige Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen Inklusion ausschließlich auf Behinderte beziehen (enges, behindertenbezogenes Verständnis) und zweitens der Großteil der Lehrkräfte den Inklusionsprozess ausschließlich in der Schule verortet. Dies führt in Kontrast zu oben zu einer leicht abweichenden Kategorisierung der Inklusionsverständnisse: Die beiden unteren Kategorien in Abb. 1 sind explizit schulbezogen, beginnend mit dem engen Inklusionsverständnis der reinen Behindertenförderung. Die zweite, häufigste Kategorie bildet ein weites schulbezogenes Inklusionsverständnis ab, welches allgemein den Umgang mit Heterogenität in der Schule beschreibt, und die dritte Kategorie erfasst ein Inklusionsverständnis mit Bezug auf die gesamte Gesellschaft, also den Umgang mit Vielfalt auch außerhalb der Schule.

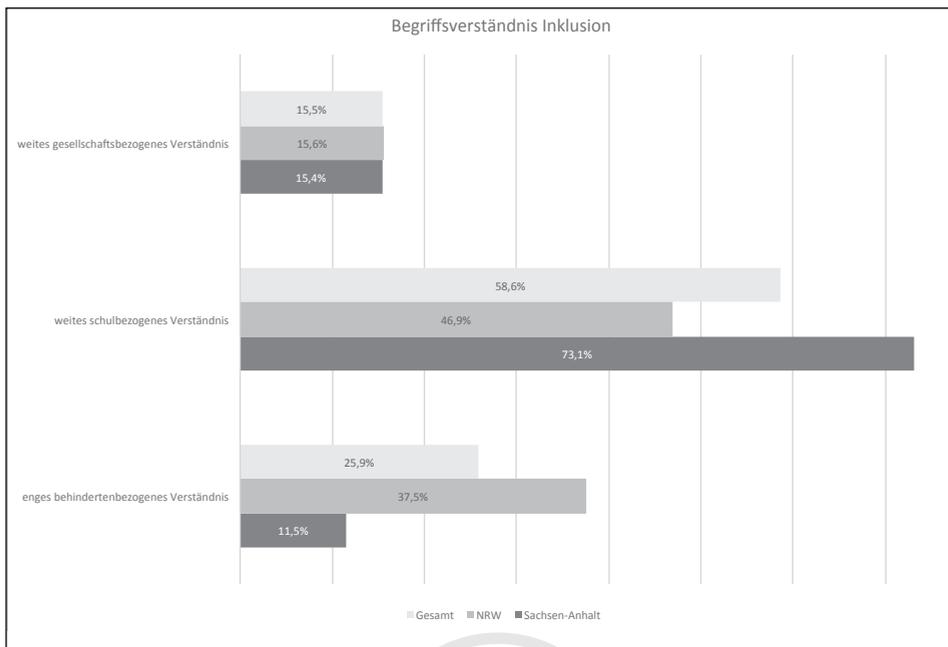


Abb. 1: Verteilung des Inklusionsverständnisses

Wie Abb. 1 zu entnehmen ist, überwiegt ein schulbezogenes Verständnis von Inklusion, wobei zwei Drittel der befragten Lehrkräfte ein weites Inklusionsverständnis haben. Die

Kategorisierung wurde von drei geschulten Ratern durchgeführt und weist ein $\alpha_{\text{Krippendorff}}$ von 0,70 auf, kann also als reliabel betrachtet werden.

4.2 Einstellung zu Inklusion (EFI-L)

Im Weiteren wird die Skala EFI-L untersucht, die zunächst die kognitiven und behavioralen Dimensionen fokussiert. Hier wird mittels explorativer Faktorenanalyse geprüft, ob sich die Skala EFI-L auch bei Lehrkräften an berufsbildenden Schulen rekonstruieren lässt. Die von SEIFRIED (2015) festgestellte dreifaktorielle Struktur konnte dort ebenfalls extrahiert werden und wird weiterhin durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse überprüft.

Die Ergebnisse dieser Analysen ergeben eine dreifaktorielle Struktur (Abb. 2). Die dort enthaltenen Faktoren und Items weisen akzeptable Gütekriterien und Faktorladungen auf und erklären 64 % der Gesamtvarianz. Die Ergebnisse replizieren weitgehend die von Seifried festgestellte Struktur.

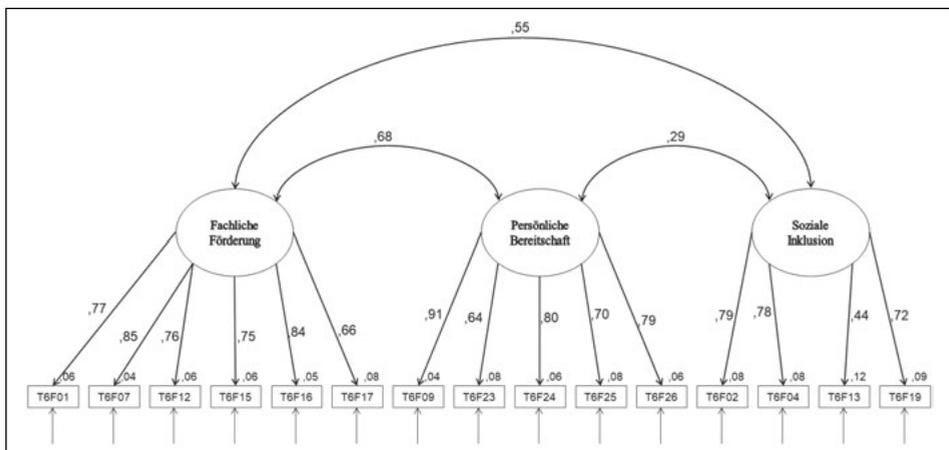


Abb. 2: Konfirmatorische Faktorenanalyse der Skala EFI-L

Die Überprüfung der Skala EFI-L bringt auf Item- und Konstruktebene zufriedenstellende Ergebnisse hervor. Die faktorbezogenen Gütemaße Cronbachs Alpha, Konstruktreliabilität und durchschnittlich erfasste Varianz liefern durchweg hervorragende Werte (Tab. 4). Kritischer zu betrachten sind jedoch die Werte der globalen Gütemaße. Während diese sich zwar in der Nähe der jeweils geforderten Bereiche befinden, kann hier kein Wert als statistisch ausreichend bezeichnet werden (RMSEA = 0,184; CFI = 0,722; TLI = 0,653; SRMR = 0,101). Das Problem ist eventuell auf die verhältnismäßig kleine Stichprobe zurückzuführen.

Tab. 4: Skalenstatistiken

<i>Skala</i>	<i>Items</i>	<i>Mean (SD)</i>	<i>Min/Max</i>	<i>Schiefe</i>	<i>Cronbachs Alpha</i>	<i>KR</i>	<i>DEV</i>
Fachliche Förderung	6	2,77 (0,92)	1/4,7	0,269	0,85	0,98	0,91
Persönliche Bereitschaft	5	3,12 (1,07)	1/5	-0,104	0,84	0,98	0,90
Soziale Inklusion	4	4,09 (0,8)	2/5,75	-0,370	0,75	0,95	0,84
EFI-L	15	3,24 (0,74)	1,4/5	0,035	0,88		

1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 6 = „stimme voll zu“

Tab. 4 zeigt zudem die Eigenschaften und Güte der verschiedenen (Sub-)Skalen. Nimmt man zur besseren Übersicht den Median-Split¹ bei 3,5 vor (Werte unterhalb eher negativ, Werte oberhalb eher positiv), so wird deutlich, dass mit Ausnahme der sozialen Inklusion die durchschnittlichen Skalenwerte bei allen abhängigen Variablen eher negativ sind, was vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes etwas überrascht. Innerhalb der Stichprobe liegt so gemessen das Verhältnis von negativer zu positiver Einstellung bei 43 zu 19. Bei der am niedrigsten bewerteten fachlichen Förderung zeigt die Schiefe, dass sich neben einer größtenteils mittelmäßigen Wahrnehmung einige Lehrkräfte finden, die diese Eigenschaft sehr niedrig bewerten. Bei der persönlichen Bereitschaft ist es umgekehrt, hier deuten die Daten auf einige sehr engagierte Lehrkräfte hin, die sich von ihren Kolleginnen und Kollegen abheben. Die am positivsten wahrgenommene soziale Inklusion weist zugleich die größte (negative) Schiefe auf, das höhere Minimum weist aber darauf hin, dass sich hier keine vollständig ablehnende Haltung findet.

4.3 Affektive Einstellungsdimension

Um neben den kognitiven und behavioralen Dimensionen auch die affektive Einstellungsdimension zu berücksichtigen und ein vollständiges Bild der inklusionsbezogenen Einstellungen gewinnen zu können, enthielt der Fragebogen Items mit offenem Antwortformat, in denen Befürchtungen, Erwartungen und Forderungen genannt werden sollten. Insgesamt wurden durch Mehrfachnennungen 189 Aussagen erfasst, die induktiv kategorisiert wurden. Zu den Befürchtungen ergaben sich fünf Kategorien, zu den Erwartungen und Forderungen jeweils vier (Abb. 3). Wie das Begriffsverständnis wurde auch diese Kategorisierung von drei Ratern überprüft, wobei sich für die Befürch-

1 Seifried spricht hier von einem Mediansplit. Allerdings handelt es sich vielmehr um einen Skalensplit, da der Split anhand der Skala und nicht anhand des empirischen Medians vorgenommen wurde.

tungen ein knappes $\alpha_{\text{Krippendorff}}$ von 0,67 ergeben hat. Die Erwartungen mit 0,74 und die Forderungen mit 0,71 liegen etwas deutlicher über der Reliabilitätsgrenze.

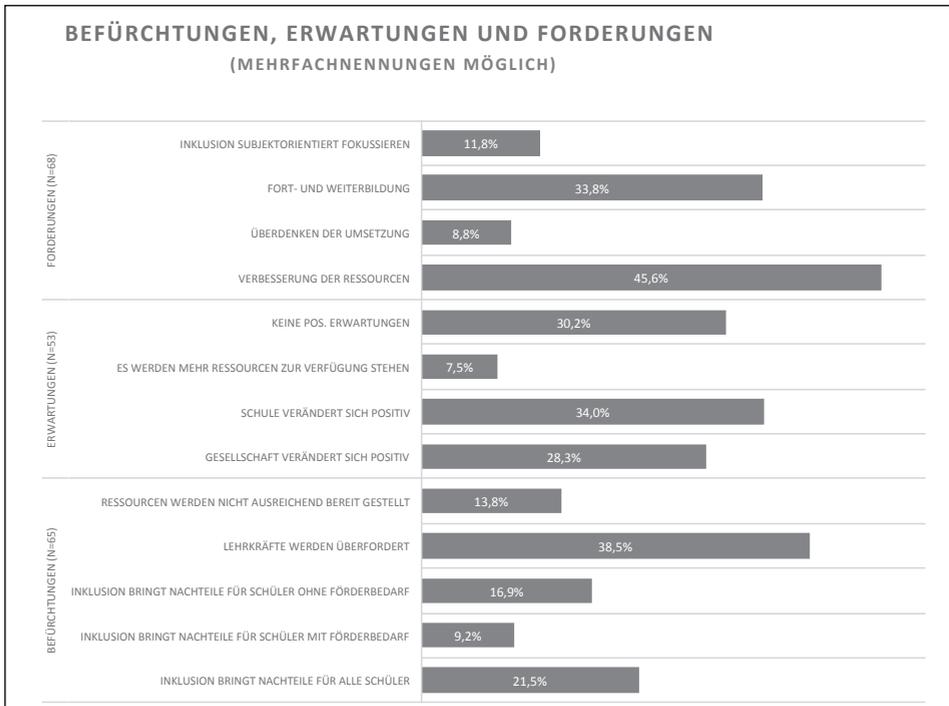


Abb. 3: Befürchtungen, Erwartungen und Forderungen im Zusammenhang mit Inklusion

Die Befragten befürchten vor allem eine Überforderung der Lehrkräfte. Zudem sehen sie Nachteile sowohl für Lernende mit Förderbedarfen als auch für Lernende ohne Förderbedarfe, sodass zumindest ein Teil der Lehrkräfte Nachteile für alle Schüler/innen befürchtet. Weiterhin befürchten sie, dass nicht hinreichend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Während ein Teil der Lehrkräfte keine positiven Erwartungen hat, glauben andere Lehrkräfte an positive Wirkungen für Schule und Gesellschaft. Nur wenige Lehrkräfte erwarten, dass zusätzliche Ressourcen für die Umsetzung bereitgestellt werden. Die Forderungen richten sich vor allem an zusätzliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie an die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen.

4.4 Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Einstellungen

Nachdem die Skala EFI-L auf ihre Validität überprüft wurde, soll im Folgenden eine Wirkungsanalyse zwischen den Skalenwerten der Gesamtskala bzw. ihren einzelnen Faktoren sowie möglichen Einflussfaktoren durchgeführt werden (siehe Kap. 2.2 und

3.1). Tab. 5 zeigt zunächst die Korrelationen der in der Regression verwendeten Variablen.

Tab. 5: Interkorrelation

<i>Variable</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Alter										
(2) Geschlecht ¹	0,217									
(3) Qualifikation ²	-0,07	-0,087								
(4) Bundesland ³	-0,222	-0,16	-0,031							
(5) Berufserfahrung	0,84***	0,156	-0,152	-0,226						
(6) Tätigkeit in inkl. Klassen ⁴	0,099	0,008	-0,098	0,43***	0,004					
(7) Begriffskennntnis Inklusion ⁴	-0,016	0,14	0,249	-0,017	-0,021	0,005				
(8) Fortbildung zu Inklusion ⁴	-0,027	0,064	0,046	0,363**	-0,012	0,214	0,098			
(9) Erfahrung mit Behinderung ⁴	0,154	-0,062	0,044	0,149	0,169	0,131	-0,051	0,024		
(10) Selbstwirksamkeit	-0,282*	-0,204	0,165	0,164	-0,177	-0,055	0,101	0,094	-0,005	
(11) Fachliche Förderung	0,117	-0,112	0,066	0,184	0,057	0,27*	-0,296*	0,051	0,326**	0,29*
(12) Persönliche Bereitschaft	0,061	-0,134	0,169	0,309*	0,096	0,267*	-0,1	0,347**	0,41***	0,368**
(13) Soziale Inklusion	-0,077	0,119	0,004	-0,022	-0,042	0,073	-0,064	-0,071	-0,143	0,39**

***p < .001 **p < .005 *p < .01; ¹ Weiblich = 1; männlich = 2; ² Pädagogisch = 1; sonstige = 0 (siehe Tab. 3);
³ NRW = 1; Sachsen-Anhalt = 2; ⁴ Nein = 0; ja = 1

Der stark signifikante Zusammenhang zwischen Alter und Berufserfahrung (0.84) entspricht den Erwartungen, sonderbarer ist der negative Zusammenhang zwischen wahrgenommener Selbstwirksamkeit und Alter (-0.28). Dies könnte ein Hinweis auf eine mit dem Alter kritischer werdende Selbsteinschätzung sein oder aber auf eine Selbstüberschätzung jüngerer Lehrkräfte. Die signifikante Korrelation des Bundeslandes mit der Tätigkeit in inklusiven Klassen (0.43), Fortbildungsbesuchen (0.36) und persönlicher Bereitschaft (0.31) weist auf erhebliche Unterschiede zwischen SA und NRW hin. Die Ursache kann jedoch rein statistischer Natur sein, da in den Stichprobengruppen der Bundesländer die verschiedenen Schulformen der Beruflichen Bildung ungleich repräsentiert sind. Angesichts der von LANGE (2017, S. 43 ff.) beschriebenen sehr unterschiedlichen Umsetzung von Inklusion kommt die jeweilige Landespolitik als Ursache jedoch ebenso infrage. Weiterhin korrelieren inklusionsbezogene Tätigkeiten (0.27/0.27), Fortbildung (n.s./0.35) und Erfahrung mit Behinderung (0.33/0.41) positiv signifikant mit der Wahrnehmung der fachlichen Förderung und der persönlichen

Bereitschaft. Lediglich die negative Korrelation zwischen Begriffskennntnis und fachlicher Förderung (-0,30) fällt auf. Möglich ist, dass bei besserer Begriffs- und damit auch Zielkenntnis eine kritischere Bewertung der Förderung vorgenommen wird. Abschließend korreliert die Selbstwirksamkeit wie schon in vorangegangenen Studien (s. o.) positiv mit den Einstellungsskalen (0,29/0,37/0,39). Um in Anbetracht der teilweise stark signifikanten Korrelationen die Ergebnisse auf Multikollinearität zu prüfen, wird bei den folgenden Regressionen der Varianzinflationsfaktor (VIF) genutzt.

Zur Analyse wird die multiple lineare Regression eingesetzt. Zunächst werden die Variablen der Regressionsmodelle dargestellt und eine Prüfung der notwendigen Annahmen durchgeführt. Auf dieser Basis werden die Ergebnisse der Regressionen dargestellt und die Modelle (Gesamtmodell; Fachliche Förderung; Persönliche Bereitschaft; Soziale Inklusion) auf ihre Güte geprüft. Tab. 6 zeigt eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Regressionen. Eine Betrachtung der Gütekriterien zeigt, dass die F-Statistik für alle vier Modelle signifikant ist. Das korrigierte R^2 liegt im für solche Untersuchungen üblichen Bereich (SEIFRIED, 2015, S. 170). Um Verzerrungseffekten (z. B. durch die kleine Stichprobe) vorzubeugen, wird die Regression mit robusten Schätzern gerechnet.

Tab. 6: Ergebnisse der Regressionsanalyse

<i>Variable</i>	<i>Modell Gesamt</i>	<i>Modell Fachliche Förderung</i>	<i>Modell Persönliche Bereitschaft</i>	<i>Modell Soziale Inklusion</i>
Alter	0,03*	0,05*	0,02	0,01
Geschlecht	0,04	-0,04	-0,12	0,34
Pädagogische Qualifikation	0,29	0,26	0,55	-0,01
Bundesland	0,11	0,11	0,24	-0,04
Berufserfahrung	-0,01	-0,03	0,00	-0,01
Tätigkeit in inklusiven Klassen	0,28*	0,36	0,24	0,2
Begriffskennntnis Inklusion	-1,19***	-1,73***	-1,01	-0,61**
Fortbildungsbesuche zu Inklusion	0,08	-0,07	0,57*	-0,29
Erfahrung mit Behinderung	0,14**	0,19**	0,28**	-0,11
Selbstwirksamkeit	1,08***	1,04**	1,09**	1,15**
Konstante	-0,92	-1,34	-1,78	0,73
Max VIF			3,35	
Adj. R^2	0,36	0,31	0,37	0,14
F-Statistik	6,65***	22,22***	5,71***	1,96*

*** $p < .001$ ** $p < .005$ * $p < .01$

Die demographischen Hintergrundvariablen Alter, Geschlecht, Bundesland und Berufserfahrung haben keinen nennenswerten prädiktiven Einfluss. Signifikante Einflüsse lassen sich bei den inklusionsbezogenen Hintergrundvariablen und der Selbstwirksam-

keit finden. Die Tätigkeit in inklusiven Klassen, inklusionsbezogene Fortbildungen und Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderungen wirken signifikant positiv auf die Einstellungen. Die reine Kenntnis des Inklusionsbegriffs wirkt hier negativ, ist in der Stichprobe allerdings sehr unbalanciert repräsentiert (nur 2 von 62 Lehrkräften kennen den Begriff nicht). Um dieses Merkmal sinnvoller bewerten zu können, wurde die Begriffskennntnis in weiteren Analysen testweise durch das Begriffsverständnis ersetzt (kodiert gem. der Rangfolge in 4.1 mit 1 = enges schulbezogenes Verständnis; 2 = weites schulbezogenes Verständnis; 3 = weites gesellschaftliches Verständnis), welches signifikant positiv auf die Inklusionseinstellungen wirkt (Gesamt 0,38**; Fachliche Förderung 0,49**; Persönliche Bereitschaft 0,36*). Ein signifikanter Einfluss in allen vier Modellen besteht zudem im Falle der Selbstwirksamkeit.

4.5 Einstellungen in Abhängigkeit von Art und Schwere der Behinderung

Die vier Fallbeispiele von SEIFRIED (2015) wurden leicht angepasst eingesetzt, um den Einfluss der subjektiv wahrgenommenen Art und Schwere von Behinderungen bzw. von Förderbedarfen auf die Einstellungen zu inklusiver Beschulung zu prüfen (Abb. 4).

A ist ein Schüler, dem das Lesen und Rechnen schwer fällt. Er braucht für die Bearbeitung einzelner Aufgaben viel Zeit und benötigt zusätzliche Erklärungen der Lehrkraft und anschauliche Hilfsmittel. Seine Schulleistungen liegen deutlich unter dem Durchschnitt seiner Altersgruppe. Dieser Schüler wird ab dem kommenden Schuljahr inklusiv beschult.

Eine inklusive Beschulung von Schüler A empfinde ich als...

	1	2	3	4	5	6	7	
Positiv								Negativ
Unangenehm								Angenehm
Beängstigend								Beruhigend
Befreiend								Bedrückend
Vorübergehend								Dauerhaft
Erwünscht								Unerwünscht
Erfreulich								Ärgerlich
Natürlich								Künstlich
Geeignet								Ungeeignet
Unüblich								Üblich

Abb. 4: Fallbeispiel 1



Jeder der Fälle beschreibt eine/n Schüler/in mit einer spezifischen Behinderungsform. Fallbeispiel 1 beschreibt eine/n Schüler/in mit Lernbehinderung, Fallbeispiel 2 eine/n Schüler/in mit einer schwer-mehrfach Behinderung, Fallbeispiel 3 eine/n verhaltensauffällige/n Schüler/in und Fallbeispiel 4 eine/n Schüler/in mit Sehbehinderung. Die Lehrkräfte sollten diese Schüler/innen hinsichtlich einer inklusiven Beschulung mithilfe verschiedener Gegensatzpaare (semantischer Differentiale) einstufen.

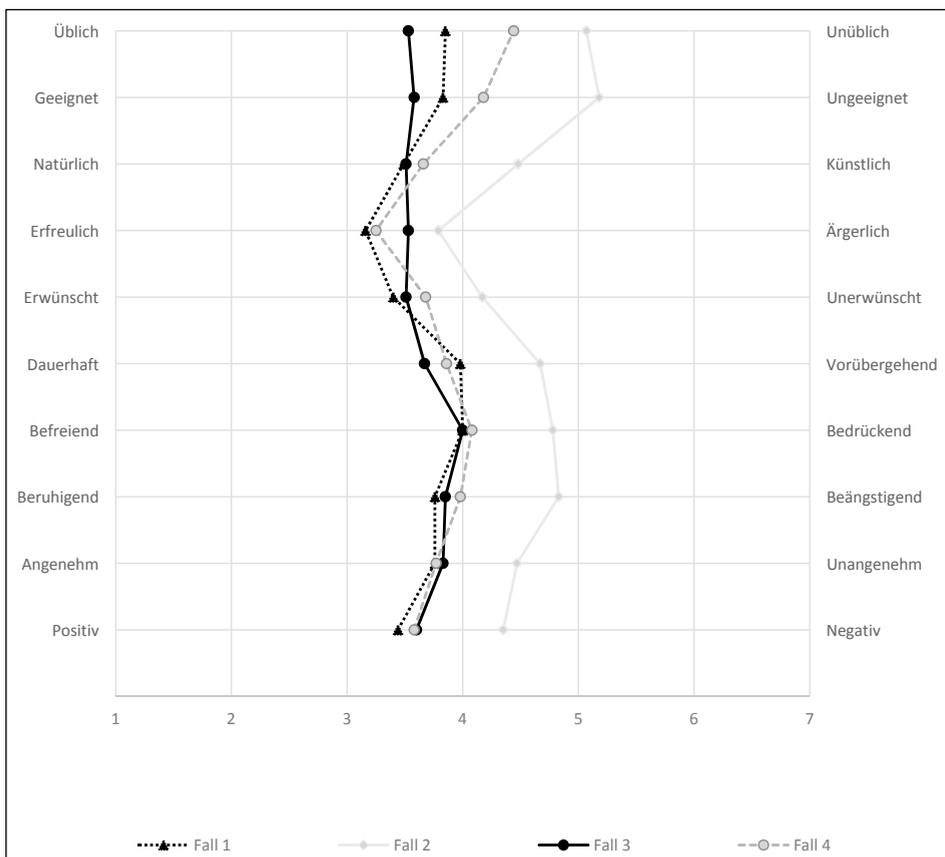


Abb. 5: Ergebnisse der Fallbeispiele nach Differentialen

Die innere Konsistenz bringt sehr gute Ergebnisse (Cronbachs Alpha > 0,88). Um zu prüfen, ob sich die Beurteilung abhängig von Art und Schwere des Förderbedarfs unterscheidet, wurde zunächst eine multiple Varianzanalyse mit Messwiederholungen gerechnet. Hierbei ergibt sich zunächst, dass signifikante Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Fälle bestehen ($F = 11,95$; $\text{Prob} > F = 0,000$) (Abb. 5). Fälle mit schweren, multiplen Behinderungen (Fall 2) werden erwartungskonform deutlich negativer beurteilt, als bspw. Verhaltensauffälligkeiten, Sehbehinderungen und Lernbehinderungen.

5 Zusammenfassende Diskussion

Nachfolgend werden die Ergebnisse anhand der aufgestellten Forschungsfragen und Hypothesen in Bezug zu bisherigen Forschungsergebnissen interpretiert, wobei vergleichende Forschungsergebnisse fast ausschließlich aus dem allgemeinbildenden Bereich stammen. Bezüglich der Fragen zum Einfluss der demographischen Variablen (F₁-F₅), ergeben sich folgenden Befunde:

- Für das Alter (F₁) lässt sich in der Studie lediglich in Bezug zur fremdbezogenen kognitiven Komponente der fachlichen Förderung ein schwacher, signifikant positiver Zusammenhang zeigen. Ältere Lehrkräfte schätzen die Lernförderung in inklusiven Settings also positiver ein. Das Alter hat neben diesem schwachen Effekt jedoch keinen Einfluss auf die persönliche Bereitschaft der Lehrer/innen oder ihre Einschätzung zu sozialer Inklusion, was der derzeitigen uneinheitlichen Befundlage (siehe Kap. 2.2) entspricht.
- Weder für das Geschlecht (F₂), noch für die Berufserfahrung (F₃) oder die pädagogische Qualifikation (F₅) kann ein signifikanter Einfluss gezeigt werden, was der Befundlage überwiegend entspricht (SEIFRIED, 2015, S. 42; RUBERG/PORSCH, 2017, S. 402).
- Auch das Bundesland (F₄) kann in der Studie nicht als Einflussfaktor nachgewiesen werden, obwohl die unterschiedlichen Implementationsstände dies hätten erwarten lassen (RUBERG/PORSCH, 2017, S. 405 ff.).

Neben demographischen Merkmalen wurden Hypothesen zu weiteren Merkmalen und zur Selbstwirksamkeit als Einflussfaktoren auf die Einstellungen zu Inklusion (H₁-H₅) geprüft:

- Die Kontakterfahrung mit behinderten Menschen zeigt in der vorliegenden Studie einen signifikant positiven Einfluss (H₁). Dieser Effekt steht im Einklang mit der Kontakthypothese von ALLPORT (1954), die bereits in zahlreichen Studien belegt wurde: Lehrkräfte, die bereits Kontakt zu Menschen mit Förderbedarfen hatten, entwickeln eine positivere Wahrnehmung und Einstellung gegenüber allen Menschen, die sie dieser Gruppe zuordnen, und übertragen die positive Einstellung auch auf ihre Schüler/innen (SEIFRIED, 2015; PRZIBILLA et al., 2016; RUBERG/PORSCH, 2017, S. 403).
- Der positive Einfluss der Erfahrung lässt erwarten, dass auch die Tätigkeit in einer inklusiven Klasse einen positiven Effekt hat, was jedoch nur für die Gesamtskala gilt (H₂).
- Der Besuch von Fortbildungen zu Inklusion hat in der Studie erwartungskonform einen signifikant positiven Einfluss auf die selbstbezogene verhaltensnahe Komponente der Einstellung, die persönliche Bereitschaft (H₃). Grund für die verbesserte Bereitschaft ist vermutlich eine empfundene bessere Vorbereitung, wodurch sich die Lehrkräfte von inklusiven Settings weniger überfordert fühlen und mehr Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit haben.

- Der Zusammenhang zwischen Fortbildungen und Selbstwirksamkeit konnte ebenfalls von SEIFRIED (2015, S. 178) gezeigt werden. Auch der direkt positive Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die Einstellungen zu Inklusion, der bereits bei Seifried und vorangegangenen Studien gezeigt wurde (ebd., S. 196), bestätigt sich in der vorliegenden Studie (H₄).
- In der Studie hat sich auch gezeigt, dass die subjektiv wahrgenommene Art und Stärke des Förderbedarfs (H₅) einen signifikanten Einfluss auf die Einstellung der Lehrkräfte hat, was außerhalb der Regressionsmodellierung mittels Varianzanalyse festgestellt wurde. Die befragten Lehrkräfte sind weniger gewillt, Schüler/innen mit schweren Mehrfachbehinderungen zu unterrichten, als Schüler/innen mit bspw. Verhaltensauffälligkeiten, Sehbehinderungen und Lernbehinderungen. Möglicherweise fürchten die Lehrer/innen einen großen Betreuungsaufwand, ohne dass die bereitgestellten Ressourcen in Form von zusätzlichen Fachkräften oder spezieller Technologie (z. B. Braille-Tastaturen) ausreichen und andere Schüler/innen vernachlässigt werden, was mit den Ergebnissen zu den affektiven Einstellungsdimensionen korrespondiert.

Einen signifikant positiven Einfluss hat in dieser Studie zudem das Verständnis des Inklusionsbegriffs auf die fremdbezogene fachliche Förderung und die persönliche Bereitschaft (F₆). Dabei war die Einstellung positiver, wenn das Verständnis eine weiter gefasste, allgemein heterogene Personengruppe umfasste, als wenn es sich nur als herausfordernde Arbeit auf Schüler/innen mit Behinderung bezog. Dies mag damit zusammenhängen, dass Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ihre Schülerschaft grundsätzlich als heterogen wahrnehmen und der Umgang mit einem gewissen Maß an Heterogenität eine als alltäglich wahrgenommene und in irgendeiner Form auch gewältigte Herausforderung darstellt (BURDA-ZOYKE/JOOST, 2018). Einen ähnlichen Zusammenhang zwischen Inklusionsauffassung und Einstellung erkannten auch HELLMICH/GÖREL (2014, S. 238f.), die ein umfassendes Inklusionsverständnis als Bedingung für die Entwicklung einer klaren Vorstellung von Inklusion sehen.

Die Untersuchung der affektiven Dimension (F₇-F₉) zeigt, dass die Lehrkräfte besonders eine Überlastung bzw. eine persönliche Überforderung durch Inklusion befürchten. Damit einhergehend fordern sie zusätzliche Ressourcen und ausreichende Fort- und Weiterbildungen. Diese Einschätzungen und Forderungen finden sich auch in anderen Studien (PRZIBILLA et al., 2016; BURDA-ZOYKE/JOOST, 2018; SEIFRIED, 2015). Dass die Mehrheit der Lehrkräfte – wie auch bei SEIFRIED (2015, S. 121), aber abweichend von bisherigen Studien mit Lehrkräften (PRZIBILLA et al. 2016, S. 38; KUNZ et al. 2010, S. 93; BURDA-ZOYKE/JOOST, 2018) – eine vom Skalensplit her betrachtet tendenziell negative Einstellung zu Inklusion hat, könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Befragten ihre Forderungen nach Unterstützung und zusätzlicher Aus- bzw. Fortbildung nicht als im erforderlichen Maße erfüllt ansehen. Wenig zuträglich erscheint dabei, dass die Bundesländer zwar hohe Ansprüche an inklusive Bildung formulieren, jedoch gleichzeitig den Versuch unternehmen, Inklusion kostenneutral umzusetzen (DOMISCH/KLEIN, 2012, S. 162). Möglicherweise hängt die tendenziell negative

Einstellung auch mit den im Vergleich zum allgemeinbildenden Schulsystem besonderen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen in der beruflichen Bildung zusammen. So existieren in Sachsen-Anhalt neben der Teilnahme an bundesweiten Inklusionsprojekten bspw. keine weiteren Maßnahmen oder verbindliche Zeitrahmen für die Implementation von Inklusion (LANGE, 2017, S. 46). Hinzu kommt, dass die Bundesländer selbst 2017 die Kosten für Inklusion in der beruflichen Bildung teilweise nicht einmal prognostizieren können (z. B. NRW, LANGE/HENDRICKS, 2017, S. 18).

6 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen unter Berücksichtigung möglicher Einflussfaktoren anhand eines geeigneten Instruments zu erfassen. Einstellungen berühren neben dem Wissen und Können die Kernkompetenzen von Lehrkräften zur Etablierung inklusiver Bildungssysteme (UNESCO, 2003, S. 22 ff.), wobei die aktuelle Forschung insbesondere die Einstellungen fokussiert (HILLENBRAND/MELZER/HAGEN, 2013, S. 51). Zunächst erfolgte eine theoretische Grundlegung des Begriffs ‚Inklusion‘ und der inklusionsbezogenen Einstellungen. Darauf aufbauend wurden vorhandene Studien zu inklusionsbezogenen Einstellungen skizziert. Auf dieser Basis wurden Fragen und Hypothesen entwickelt, welche im Verlauf der Studie geprüft bzw. beantwortet werden sollten. Die Ergebnisse der Erhebung wurden dazu genutzt, die leicht kontextspezifisch adaptierte Skala EFI-L von SEIFRIED (2015) hinsichtlich ihrer Eignung für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen zu überprüfen und in Verbindung mit weiteren Einflussfaktoren auszuwerten. Dabei konnte ein signifikanter Einfluss des Inklusionsverständnisses, der Fortbildungen, der Erfahrung mit behinderten Menschen, der Selbstwirksamkeit und der Art und Schwere des schülerbezogenen Förderbedarfs gezeigt werden. Das eingesetzte Instrument konnte inhaltlich bestätigt werden, erfordert jedoch weiterhin die Erprobung in einer größeren Stichprobe von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund von potenziellen Stichprobengrößeneffekten notwendig. Zudem erscheinen eine Weiterentwicklung in Richtung eines weiten Inklusionsverständnisses sowie eine weitere Adaption vielversprechend, um die Einstellungen unter Berücksichtigung der Spezifika der beruflichen Bildung differenzierter untersuchen zu können (z. B. Einstellungen in Abhängigkeit von Schulformen und beruflichen Fachrichtungen, aber auch unter Berücksichtigung der Chancen auf dem ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie etwaiger Lernortkooperationen und Praxispartner etc.).

Anhand der durchgeführten Studie lassen sich Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kovariaten und der Einstellungen zu Inklusion herstellen. Für ein Gelingen von inklusiven Bildungssettings ist insbesondere die persönliche Bereitschaft von Bedeutung. Die Studie unterstreicht die Bedeutung von inklusionsbezogenen Fortbildungen für die persönliche Bereitschaft der Lehrkräfte und gibt einige konkrete Anhaltspunkte zu deren Ausgestaltung. Da zudem der Zusammenhang zwischen Einstellungen und

Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen bestätigt wurde, wäre zu prüfen, inwiefern entsprechende Erfahrungsmöglichkeiten im Rahmen der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte aufgenommen werden können (z. B. durch Unterricht in inklusiven Klassen oder durch anderweitigen Kontakt mit Menschen mit Behinderungen). Das frühzeitige Einrichten von Erfahrungsräumen in inklusiven Settings wird zudem durch die in der Studie bestätigte Relevanz von Selbstwirksamkeit für alle in der Skala erfassten Einstellungsfaktoren bekräftigt. Schließlich kann Selbstwirksamkeit u. a. durch Handlungserlebnisse oder stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung gesteigert werden (SCHWARZER/JERUSALEM, 2002, S. 42).

Die Ergebnisse sind abschließend kritisch zu diskutieren. Zunächst ist die vergleichsweise kleine Stichprobe zu nennen. Vor diesem Hintergrund sind die identifizierten Zusammenhänge mit Blick auf potenzielle Stichprobengrößeneffekte mit Zurückhaltung zu verwenden, speziell bei Faktoren mit geringer Effektstärke. Insbesondere die – in der qualitativen Studie von BURDA-ZOYKE/JOOST (2018) für den berufsbildenden Bereich als bedeutsam herausgearbeiteten – Merkmale der Schulform und der beruflichen Fachrichtung können aufgrund der kleinen und diesbezüglich unbalancierten Stichprobe nicht zielführend analysiert werden. Insofern wäre eine vertiefende Analyse der beruflichen Fachrichtungen sowie der Schulformen/Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen als Einflussfaktor auf die Einstellungen zu Inklusion erkenntnisreich, wofür jedoch eine weitere Adaption des eingesetzten Erhebungsinstrumentariums erforderlich wäre.

Weiterhin wurden die Daten explizit erhoben und behandeln ein teils sehr emotional behaftetes Thema, was zu einer Selbstselektion von Probanden/innen mit einer eher (sowohl positiv als auch negativ) starken Meinung geführt haben kann. Ebenso ist zu beachten, dass die Skala EFI-L eine dreifaktorielle Skala ist, so dass die Ergebnisse der Subskalen im Besonderen zu berücksichtigen sind.

Zugunsten eines weiteren Inklusionsverständnisses und zur Berücksichtigung der Bedarfslagen in berufsbildenden Schulen könnten die in der Erhebung eingesetzten Fallbeispiele weiterentwickelt werden. So hat sich die differenzierte Erfassung von Einstellungen bereits in mehreren Studien als sinnvoll gezeigt (PRZIBILLA et al., 2016, S. 39), so dass an dieser Erhebungsmethode – zumindest in der Ergänzung zu der standardisierten Erhebung – festgehalten werden sollte. Die von SEIFRIED (2015) entwickelten Fälle stellen einzelne Schüler/innen mit unterschiedlichen Behinderungsformen dar, die hinsichtlich inklusiver Beschulung bewertet werden sollen. Damit liegt ein engeres, behinderungsbezogenes Inklusionsverständnis zugrunde in Verbindung mit der traditionellen Sicht der Sonderpädagogik, Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf in den Regelunterricht zu integrieren. Für ein weiteres Verständnis könnte die Beschreibung einer breiter gefassten und von Klassifizierung absehenden Heterogenität einer Klasse als Ausgangspunkt der Einschätzungen dienen.

Abschließend ist noch auf die Bedeutung von Wissen und Fertigkeiten hinzuweisen (ZINN/DÖBLER, 2018; BURDA-ZOYKE/JOOST, 2018). Da Wissen und Fertigkeiten einen Einfluss auf die Einstellungen ausüben und sich umgekehrt Lehrkräfte mit positiven Einstellungen eventuell mehr resp. anderes Wissen und Können aneignen, sollten diese Merkmale in weiteren Studien im Verbund erhoben werden. Daneben ist die Res-

sourcensituation für die Einstellungen relevant. Die Ergebnisse der Studie legen den Schluss nahe, dass die Bereitschaft von Lehrkräften steigt, wenn entsprechende Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt werden. Da Inklusion in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich umgesetzt wird (LANGE, 2017), bietet es sich an, die oben genannten Merkmale in einer Folgestudie in diesen und weiteren Bundesländern zu prüfen. Dies könnte unter anderem Hinweise darauf liefern, welche Inklusionsstrategien die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen geeignet einbeziehen, und somit ein besseres Bild davon liefern, wie Inklusion erfolgreich umgesetzt werden kann.

Literatur

- 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), 132–140.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- 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), 191–211.
- Baumert, J. / Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Kunter, M. Baumert, J. / Blum, W. / et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Buchmann, U. / Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In Döbert, H. / Weishaupt, H. (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147–202). Münster: Waxmann.
- Buchmann, U. (2016). Lehrerbildung für berufliche Schulen neu denken: Inklusion erfordert Professionalität! In Bylinski, U. / Rützel, J. (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 233–244). Bielefeld: Bertelsmann.
- Burda-Zoyke, A. / Joost, J. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer leitfadengestützten Interviewstudie. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 14–38). Stuttgart: Waxmann.
- Bylinski, U. (2015). Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In Häcker, T. / Walm, M. (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 213–228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cullen, J. P. / Gregory, J. L. / Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitude Towards Inclusion Scale (TATIS). *Eastern Educational Research Association*, 1–20.
- de Boer, A. / Timmerman, M. / Pijl, S. / Minnaert, A. (2011). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of psychology of Education*, 27 (4), 573–589.
- Domisch, R. / Klein, A. (2012). *Niemand wird zurückgelassen*. München: Hanser.
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. Aufl.). Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e. V.
- Enggruber, R. / Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Enggruber, R. / Gei, J. / Lippegauß-Grünau, P. / Ulrich, J. G. (2014). *Inklusive Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013*. Bonn: BIBB.
- Euler, D. / Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Pub>

- likationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung.pdf, Stand vom 24.06.2017.
- Feyerer, E. / Dlugosch, A. / Prammer-Semmler, E. / et al. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. Endbericht, April 2014. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf, Stand vom 16.07.2017.
- Graham, J. W. (2012). *Missing Data. Analysis and Design*. New York: Springer.
- Heinrich, M. / Urban, M. / Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In Döbert, H. / Weishaupt, H. (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hellmich, F. / Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (3), 227–240.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hillenbrand, C. / Melzer, C. / Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In Döbert, H. / Weishaupt, H. (Hrsg.), *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule*. Beschluss vom 20.10.2011.
- Kunz, A. / Luder, R. / Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 83–94.
- Lange, V. / Hendricks, R. (2017). *Inklusive Bildung in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lindmeier, C. / Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16.
- Lozman, T. / Sharma, U. / Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1), 27–44.
- 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), 82–92.
- Melzer, C. / Hillenbrand, C. / Sprenger, D. / Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 61–80.
- Miesera, S. / Gebhardt, M. (2018): Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–16.
- Przibilla, B. / Lauterbach, A. / Boshold, F. / Linderkamp, F. / Krezmien, M. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 36–53.
- Rosenberg, M. J. / Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In Hovland, C. I. / Rosenberg, M. J. (Hrsg.), *Attitude organization and change* (S. 1–14). New Haven: Yale University Press.
- Ruberg, C. / Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), 393–415.

- Rützel, J. (2016). Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung. In Bylinski, U. / Rützel, J. (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 27–41). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schwarzer, R. / Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In Jerusalem, M. / Hopf, D. (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. Basel, Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. / Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4), 262–274.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess*. Heidelberg.
- Stanley, A. / Grimbeek, P. / Bryer, F. / Beamish, W. (2003). Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI meets TATI. In Bartlett, B. / Bryer, F. / Roebuck, D. (Hrsg.), *Reimagining Practice: Researching Change* (S. 62–69). Nathan: Griffith University.
- Stoiber, K. C. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107–124.
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- VN-BRK (Vereinte Nationen) (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bundesgesetzblatt II Nr. 35, S. 1419 vom 21. Dezember 2008.
- Werning, R. / Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In Baumert, J. / Masuhr, V. / Möller, J. / et al. (Hrsg.), *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 38–50). München: Oldenbourg.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623.
- Winkler, N. / Kroh, M. / Spiess, M. (2006). *Entwicklung einer deutschen Kurzskaala zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit*. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Zinn, B. / Döbler, C. (2018). Ansatzpunkte zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen zu Inklusion und Heterogenität. In Zinn, B. (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 195–220). Stuttgart: Steiner Verlag.

THOMAS DRIEBE

Philips-Universität Marburg, Universitätsstr. 24, 35032 Marburg,
E-Mail: thomas.driebe@wiwi.uni-marburg.de

MATHIAS GÖTZL

Universität Rostock, August-Bebel-Straße 28, 18055 Rostock,
E-Mail: mathias.goetzl@uni-rostock.de

ROBERT W. JAHN

(Korrespondenzadresse) Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32,
39104 Magdeburg, E-Mail: robert.jahn@ovgu.de

ANDREA BURDA-ZOYKE

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Olshausenstraße 75, 24098 Kiel,
E-Mail: burda-zoyke@paedagogik.uni-kiel.de