

# Inklusion an oberfränkischen Grundschulen

## Vorherrschende Meinung und Verwirklichung bei Grundschullehrkräften



Eva Leipziger Tobias Tretter Markus Gebhardt

### Zusammenfassung

In Bayern wird durch aktuelle Gesetzesänderungen und die gerade voranschreitenden Initiativen im Grundschulsystem (z. B. Tandemklassen, Schulen mit dem Profil „Inklusion“) einem inklusiven Umdenken Rechnung getragen. Vor diesem Hintergrund wurden Lehrer und Lehrerinnen (n=84) aus Oberfranken in Bezug auf ihre Einstellung zur inklusiven Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zur Verwirklichung der Inklusion an ihrer Schule befragt. Fast die Hälfte der befragten Personen unterrichtete bereits mindestens ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der eigenen Klasse. Generell waren die Grundschullehrkräfte der Inklusion gegenüber positiv eingestellt. Jedoch gab die überwiegende Mehrheit an, dass sie für die neuen Anforderungen nicht aus- oder fortgebildet wurden. Außerdem wurde von den Lehrkräften die Antwort „Ich bin unsicher“ sehr häufig gegeben.

### Inklusive Entwicklung in Bayern

Durch aktuelle Gesetzgebung und Reformen in den Allgemeinen Schulen findet gerade ein Umbruch im bayerischen Schulsystem statt. Damit soll der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Rechnung getragen werden. Sie beansprucht die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft als Grundrecht aller Menschen. So wird in Artikel 24 explizit die gemeinsame Bildung in inklusiven Systemen gefordert. Betrachtet man die aktuelle Quote inklusiv beschulter Kinder, so ist die Grundschule hierbei am stärksten betroffen. Damit Inklusion gelingen kann, sind sicherlich verschiedenste Faktoren wichtig, die sich selbstverständlich gegenseitig beeinflussen. Zu nennen sind hier beispielsweise Veränderung der Ausbildung, Bereitstellung von Ressourcen, bewährte und neue didaktische Konzepte und Schulentwicklungsprozesse. Sicherlich nicht zuletzt sollte aber auch eine positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Inklusion genannt werden (Bless, 1995; Eberwein & Knauer, 2009). Mittels einer Fragebogenstudie möchte diese Untersuchung auf letzteren Aspekt näher eingehen.

### Aktueller Forschungsstand

Inzwischen liegen einige Studien über die Einstellung von Lehrkräften über Inklusion vor und Übersichtsartikel liefern gute Zusammenfassungen. Generell lässt sich sagen,

dass Lehrer und Lehrerinnen gegenüber der Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung positiv eingestellt sind (Avramidis & Norwich, 2002), wobei sich in diversen Studien neutrale, manchmal auch negative Haltungen gegenüber Inklusion zeigen (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Hier scheint zu gelten: Je unmittelbarer Lehrer und Lehrerinnen mit der Inklusion eines Schülers in ihrer eigenen Klasse konfrontiert werden, desto geringer fällt die Befürwortung aus (Ring, 2005). Andererseits zeigt sich auch, dass eigene Erfahrungen mit inklusiver Beschulung eher mit positiver Einstellung assoziiert werden können (de Boer et al., 2011). Als stabiles Ergebnis zeigt sich weiter, dass ältere Lehrer und Lehrerinnen mit längeren Erfahrungen im Unterrichten im Schnitt eine negativere Einstellung zur Integration aufweisen als jüngere (Center & Ward, 1987; Soodak, Podell & Lehman, 1998).

Exemplarisch sollen drei Studien genauer beleuchtet werden, deren Ergebnisse auch in der Diskussion wieder aufgegriffen werden: In Nordirland analysierten Lambe und Bones (2006) mittels eines Fragebogens, was Lehramtsstudierende vor Berufseintritt über Inklusion denken. Es zeigt sich ein zwiespältiges Bild: Die meisten Lehramtsstudierenden behaupten, dass sie für Inklusion seien. Kommt es in der Praxis dann aber dazu, ein behindertes Kind in der Klasse aufzunehmen, sprechen sie sich eher dagegen aus. Die beiden Psychologen konnten weiter feststellen, dass Lehrer und Lehrerinnen, die noch keine Praxiserfahrung haben, positiver über Inklusion denken als erfahrene Lehrkräfte. Viele der Befragten hatten jedoch noch keine gefestigte ausgebildete Meinung zu Inklusion. Kalyva, Gojkovic und Tsakiris (2007) erforschten die Einstellungen von serbischen Lehrkräften mittels eines Fragebogens von Stoiber, Goettinger und Goetz (1998). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass im Allgemeinen serbische Lehrkräfte eher negativ gegenüber Inklusion eingestellt sind. Die Autoren führen dies darauf zurück, dass Serbien mit diesem Thema noch kaum vertraut ist. Lehrkräfte ohne Erfahrung im Unterrichten waren negativer gegenüber Inklusion eingestellt als diejenigen mit Erfahrung. Dupoux, Wolman und Estrada (2005) untersuchten die Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion in Haiti sowie Nordamerika und verglichen anschließend die Ergebnisse. Dabei stellten sie fest, dass es kaum nennenswerte Unterschiede bezüglich der Meinungen zu Inklusion zwischen Haiti und Nordamerika gibt. Im Allgemeinen wirkten sich eine inklusionsbefürwortende Einstellung im Kollegium sowie eine erweiterte und damit bessere Ausbildung positiv auf die Einstellungen aus.

## Fragestellung

Was bayerische Grundschullehrkräfte über Inklusion denken – insbesondere seitdem der Ausbau inklusiver Programme in Bayern durch aktuelle Gesetzesänderungen der Landesregierung voranschreitet – wurde bisher kaum erforscht. Mit der nachfolgenden Untersuchung soll mittels einer Erhebung im Regierungsbezirk Oberfranken den folgenden Fragen nachgegangen werden.

Frage 1: Sind die Lehrkräfte der Inklusion gegenüber eher positiv oder negativ eingestellt?

Frage 2: Wie schätzen Lehrkräfte sowohl Ressourcen als auch die eigene Qualifikation bezüglich der „Aufgabe Inklusion“ ein?

Frage 3: Inwieweit ist die Teilhabe von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf an der eigenen Schule verwirklicht, und wie gut gelingt die individuelle Förderung der jeweiligen Schüler und Schülerinnen?

Frage 4: Bestehen Zusammenhänge zwischen dem Antwortverhalten der Lehrer und Lehrerinnen und Variablen wie Alter, Kontakt mit Menschen mit Behinderung, eigene Arbeitserfahrung mit Menschen mit Behinderung, Auseinandersetzung mit Inklusion im Studium oder besuchte Fort- und Weiterbildungsangebote über Inklusion?

Frage 5: Welche Unterschiede fallen auf, wenn man die Ergebnisse mit der amerikanischen Originalstudie vergleicht, aus der der Fragebogen für die hier vorliegende Untersuchung entnommen wurde?

## Methode und Stichprobenbeschreibung

Die vorliegende Studie beruht auf einem Fragebogen von Hammond & Ingalls (2003), mit dem die Einstellungen über Inklusion von Lehrerinnen und Lehrern an Elementarschulen abgefragt wurde. Der englische Fragebogen im Original besteht aus zwei Teilen (ebd.): „Prevailing Attitudes about Inclusion“ (Vorherrschende Meinungen zu Inklusion, Übers. d. Verf.) und „Inclusion in Your School“ (Inklusion in Ihrer

Schule, Übers. d. Verf.). Dieser Fragebogen wurde aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Zudem wurde er um drei Fragen für die fiktive Beschulung eines eigenen (behinderten) Kinds, orientiert an Items von Eckert und Schlebrowski (2007), ergänzt. Weiter waren diesem Fragebogen Items bezüglich soziodemographischer Faktoren und weiterer relevanter Aspekte vorangeschaltet (z. B. Alter, Geschlecht, Kontakt zu Menschen mit Behinderung, etc.).

Insgesamt waren 141 Fragebögen an 14 Grundschulen im Raum Oberfranken (Bayern) im Umlauf. Die Befragung fand im Dezember 2010 und Januar 2011 statt. Der Rücklauf vollständig ausgefüllter Fragebögen betrug 84 und war mit einer Quote von knapp 60% zufriedenstellend. Zudem waren alle befragten Schulen vertreten. Die Gruppe der befragten Personen setzte sich aus fünf männlichen und 79 weiblichen Grundschullehrkräften zusammen. Der Altersdurchschnitt der Lehrer und Lehrerinnen betrug 45,3 Jahre (Sd = 12,09).

## Ergebnisdarstellung

Insgesamt unterrichteten 39 Lehrer und Lehrerinnen, also fast die Hälfte der Befragten, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der eigenen Klasse. Andererseits antworteten auch immerhin 27 Lehrer und Lehrerinnen und somit fast ein Drittel, dass an ihrer Schule keine Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Inklusion als Thema kam nur bei sechs Prozent der Befragten im Studium vor und nur 7,1% der Lehrer und Lehrerinnen hatten zum Zeitpunkt der Befragung eine Fort- oder Weiterbildungsmaßnahme zu diesem Thema besucht. Außerschulische Erfahrungen bezüglich Menschen mit besonderen Bedürfnissen scheinen vorzuliegen. So gaben 49 Personen, also über die Hälfte an, Kontakt zu Menschen mit Behinderung im Freundes- und/ oder Familienkreis zu haben, und immerhin 31 Lehrkräfte, also ein gutes Drittel, können auf eigene Arbeitserfahrung mit Menschen mit Behinderung zurückblicken. Übersichtlich sind diese Ergebnisse auch in Abbildung 1 dargestellt.

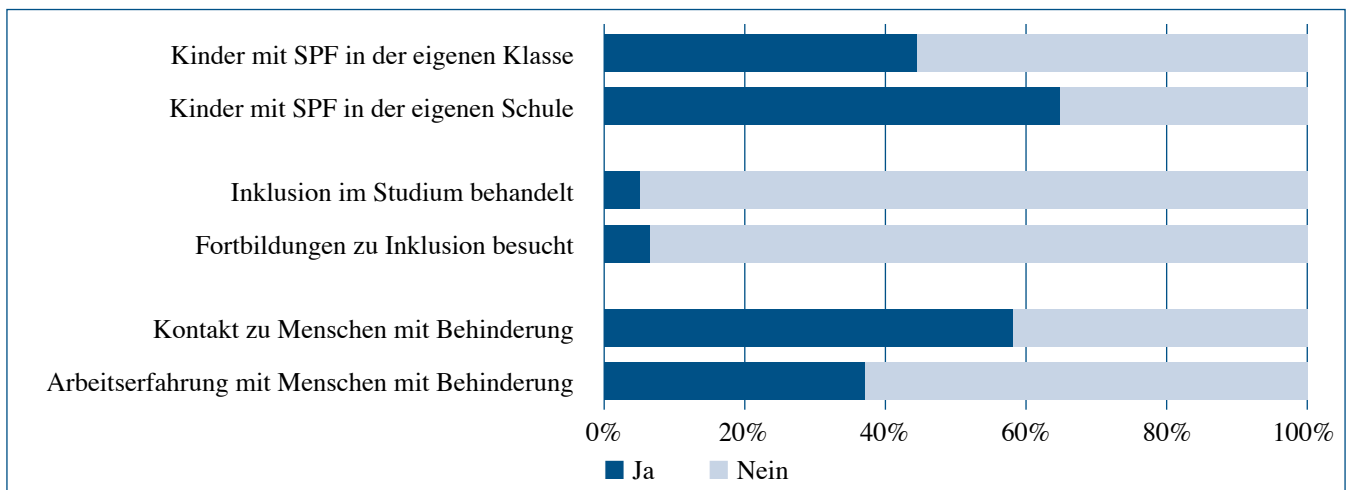


Abbildung 1: Antwortverhalten der Lehrkräfte in Bezug auf sich selbst.

SPF = Sonderpädagogischer Förderbedarf

Die Ergebnisse bezüglich der Einstellungen zum Thema Inklusion sind aus Tabelle 1 zu entnehmen. Durch Schattierung des Antwortverhaltens in der Tabelle wird inklusionshemmendes Antwortverhalten markiert, so dass ein schnelles Einordnen der Antworttendenz möglich wird.

Zunächst auffallend ist, dass etliche Lehrkräfte große Unsicherheit in Bezug auf das Thema Inklusion zeigen. So wird von vielen Lehrern und Lehrerinnen die Antwort „Ich bin unsicher“ sehr häufig gegeben. Schaut man sich die Fragen nun im Detail an und stellt dabei die Lehrer und Lehrerinnen, die den jeweiligen Aussagen zustimmen, denen gegenüber, die sie ablehnen, lässt sich folgendes Bild zeichnen: Über Inklusion scheinen die Lehrer und Lehrerinnen eher positiv zu denken (Frage 2, 4, 7 und 8). Gleichzeitig sind sie jedoch der Meinung, dass Inklusion mehr zeitliche und finanzielle Ressourcen bedarf (Frage 1, 3 und 6), welche nach Angabe der Lehrkräfte scheinbar nicht ausreichend zur Verfügung stehen (Frage 9 und 10). Noch problematischer wird die Ausbildungssituation der Lehrkräfte in Bezug auf Inklusion verstanden. Hier geben über 90% an, dass sie für diese neue Anforderung nicht ausreichend qualifiziert sind.

Hinsichtlich der eigenen Schule scheinen die Lehrkräfte überzeugt zu sein, dass die Teilhabe von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf gut verwirklicht wird (Frage 11, 16, 18, 19). Auch das Arbeitsklima, egal ob durch Kollegen, in der Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen oder durch den Schulleiter wird als positiv in Bezug auf Inklusion beschrieben (Frage 13, 14 und 15). Ganz uneinheitlich wirkt hingegen das Bild hinsichtlich der Förderung (Frage 12, 17 und 20). So scheint die Möglichkeit der Individualisierung zwar bei Prüfungen zu bestehen (Frage 20), in der täglichen Förderung (Frage 17) und auch in der Förderplanung (Frage 12) scheinen die Schulen jedoch an ihre Grenzen zu stoßen. Widersprüchlich erscheinen die Ergebnisse der Fragen 21 bis 23. Zunächst ist auch hier festzuhalten, dass die Lehrer und Lehrerinnen der Inklusion nicht negativ gegenüberstehen, wenn zwei Drittel sich eine gemeinsame Beschulung ihres nicht behinderten Kinds mit behinderten Kindern vorstellen könnten (Frage 23). Sollte das eigene Kind jedoch behindert sein, erscheint das Ergebnis diffus: Unsicherheit besteht bei über der Hälfte der Befragten (Frage 21 und 22). Die restlichen Lehrer und Lehrerinnen scheinen durch die Art der Fragestellung beeinflusst zu sein. Sie sprechen sich überwiegend einmal für eine inklusive Beschulung (Frage 21) und einmal für eine segregative Beschulung (Frage 22) aus.

Des Weiteren wurde analysiert, inwiefern das Antwortverhalten der befragten Lehrer und Lehrerinnen durch die Angaben Kontakt mit Menschen mit Behinderung im Freundes- oder Familienkreis, durch die eigene Arbeitserfahrung mit Menschen mit Behinderung, durch Aufgreifen des Themas Inklusion im Studium, durch besuchte Fort- und Weiterbildungsangebote oder durch das Alter beeinflusst wurden. Hier fanden sich kaum signifikante Unterschiede mit dem Chi<sup>2</sup>-Test. Bei Personen mit einem und ohne einen Kontakt zu Menschen mit Behinderung im Freundes- oder Familienkreis zeigte sich ein signifikanter Unterschied nur bei Frage 3

(6,628;  $f = 2$ ;  $p = 0,036$ ). Personen mit eigener Arbeitserfahrung mit Menschen mit Behinderung antworteten höher nur bei Frage 1 (7,158;  $df = 2$ ;  $p = 0,028$ ), Frage 8 (7,167;  $df = 2$ ;  $p = 0,028$ ) und Frage 19 (6,340;  $df = 2$ ;  $p = 0,042$ ) als Personen ohne Arbeitserfahrung.

Personen, bei denen Inklusion im Studium thematisiert wurde, unterschieden sich von den anderen nur bei Frage 5 (14,662;  $df = 2$ ;  $p = 0,001$ ) und Frage 11 (6,889;  $df = 2$ ;  $p = 0,032$ ) positiv in ihrer Bewertung. Ähnlich zeigten sich signifikante Unterschiede bei Personen, die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in Bezug auf Frage 1 (6,364;  $df = 2$ ;  $p = 0,42$ ) besucht hatten. Im Zusammenhang mit dem Alter der Lehrkräfte konnte in Bezug auf keine Frage eine signifikante Korrelation gefunden werden. Einzig die Angabe, ob Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf in der eigenen Schule bzw. in der eigenen Klasse unterrichtet werden, schien Einfluss auf etliche Fragen des Fragebogens zur „Verwirklichung von Inklusion an der eigenen Schule“ (Frage 11 bis 20) zu haben. Dieses Ergebnis muss jedoch nicht weiter verfolgt werden, da diese Fragen sich genau auf diesen Sachverhalt beziehen. Der Befund ist somit in keiner Weise überraschend.

## Diskussion

Die in dieser Untersuchung befragten Grundschullehrer und -lehrerinnen sind eher skeptisch gegenüber dem Konzept der Inklusion eingestellt. Neben den Anteilen der Lehrkräfte, die hinsichtlich Inklusion eine eindeutig negative oder positive Position beziehen, fällt der hohe Anteil derjenigen Befragten auf, der sich in dieser Thematik als „unsicher“ bezeichnet. Ein ähnlicher Befund zeigt sich bei Lambe und Bones (2006) in Nordirland, bei deren Untersuchung viele der Befragten noch keine gefestigte Meinung zu Inklusion hatten. Eine solche Skepsis registrierte auch die bayernweite Studie von Bundschuh, Klehmet und Reichardt (2006) vor einigen Jahren: Sowohl Sonderschullehrer als auch Grundschullehrer sahen hier eine pädagogische Notwendigkeit von Inklusion nur unter Vorbehalt. Die deutliche Unsicherheit im Antwortverhalten der hier diskutierten Studie muss bei den weiteren Analysen bedacht werden, da die Eindeutigkeit der Ergebnisse damit in Frage gestellt wird. Andererseits erscheinen aufgrund dieses Ergebnisses Studien zu diesem Thema problematisch, welche die Befragten durch weniger Antwortmöglichkeiten (Forced Choice) zu einer Aussage zwingen.

Mit der eben erwähnten Einschränkung kann Forschungsfrage 1 (Sind die Lehrkräfte der Inklusion gegenüber eher positiv oder negativ eingestellt?) zunächst positiv beantwortet werden. Betrachtet man die hierzu relevanten Fragen (Frage 2, 4, 7 und 8) antworten mehr Lehrkräfte im Sinne inklusiver Beschulung als gegen sie. Auffallend hoch ist hier jedoch die große Anzahl der Lehrkräfte, welche bezüglich der Fragen große Unsicherheit zeigt (zwischen 32,1% und 48,8%). Eine klare Befürwortung kann folglich nicht abgeleitet werden. Noch deutlicher wird dieses Ergebnis, wenn es um die Beschulung des eigenen – fiktiv behinderten – Kinds geht. Hier (Frage 21 und 22) überwog die Unsicherheit mehrheitlich. Zudem schien von der Formulierung der Frage

Ich stimme zu	Ich bin unsicher	Ich stimme nicht zu
---------------	------------------	---------------------

### Fragen aus dem Teil „Vorherrschende Meinung zu Inklusion“

1. Die Realisierung von Inklusion spart Geld und Zeit.	20,2%	48,8%	31,0%
2. Alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf profitieren von Inklusion.	35,71%	32,1%	31,0%
3. Inklusion erfordert zu viel Planung.	41,5%	34,2%	24,4%
4. Alle Schülerinnen und Schüler profitieren von Inklusion.	44,1%	32,1%	23,8%
5. Lehrkräfte sind nicht für inklusiven Unterricht ausgebildet.	90,5%	4,8%	4,8%
6. Inklusion bedarf im Unterricht wertvolle Zeit für Anweisung.	60,98%	29,3%	9,8%
7. Ohne inklusive Programme an den Schulen verletzen wir die Rechte der Schülerinnen und Schüler.	30,5%	48,8%	20,7%
8. Inklusion ist nur eine vorübergehende „Modeerscheinung“.	15,9%	34,2%	50,0%
9. Inklusion kann ohne Unterstützung von öffentlicher Seite nicht effektiv sein.	90,5%	4,8%	4,8%
10. Den Schulen fehlen die notwendigen Ressourcen, um Inklusion zu realisieren.	85,7%	10,7%	3,6%

### Fragen aus dem Teil „Verwirklichung von Inklusion an der Schule“

11. Als Methode der Wahl werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der regulären Klasse untergebracht.	53,6%	34,8%	11,6%
12. Jahres- oder Trimesterpläne werden individuell für jedes Kind erstellt – unabhängig davon, ob es behindert ist oder nicht. Ressourcen werden abhängig von den Bedürfnissen der Kinder bereitgestellt.	20,5%	21,79%	57,7%
13. Es fehlt an unserer Schule an Engagement für inklusive Programme.	12,2%	34,15%	53,7%
14. Reguläre Lehrkräfte und Sonderschullehrkräfte helfen zusammen, um für alle Schülerinnen und Schüler unserer Schule eine passende Förderung bereitzustellen.	60,5%	20,99%	18,5%
15. Das von der Schulleitung geschaffene Arbeitsklima ist nicht förderlich für die Effektivität inklusiver Programme.	4,9%	18,29%	76,8%
16. Die vollständige Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung wird an unserer Schule aktiv befürwortet.	29,6%	54,32%	16,1%
17. Unsere Schule ist nicht darauf vorbereitet, Fördermaßnahmen an die wechselnden Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Die Möglichkeiten der Schule dafür sind begrenzt.	49,4%	27,7%	22,9%
18. Die Eltern der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung sind vollständig ein Teil unserer Schulgemeinschaft.	48,7%	38,5%	12,8%
19. Kinder mit Behinderung werden am Schulalltag und Schulleben beteiligt, soweit dies mit entsprechenden Anpassungen möglich ist.	75,0%	16,3%	8,8%
20. Kinder mit Behinderung müssen nicht dieselben Test- und Prüfungsanforderungen erfüllen wie ihre nicht behinderten Mitschüler.	36,7%	36,7%	26,6%

### Fragen aus dem Teil „Beschulung bei einem eigenen Kind“

21. Wenn ich ein behindertes Kind hätte, würde ich in jedem Fall eine integrative Beschulung wollen!	24,4%	58,5%	17,1%
22. Wenn ich ein behindertes Kind hätte, würde ich eine gezielte Förderung auf einer Sonderschule der integrativen Beschulung vorziehen!	30,4%	48,1%	21,5%
23. Eine gemeinsame Beschulung meines nicht behinderten Kinds mit behinderten Kindern kann ich mir gut vorstellen.	67,1%	25,6%	7,3%

Tabelle 1: Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung. Die Schattierung markiert das inklusions-skeptische Antwortverhalten.

abhängig zu sein, ob sich die restlichen Lehrer und Lehrerinnen eher für oder gegen Inklusion aussprechen. Insgesamt, wenngleich auch weniger eindeutig, konnte somit die in der Literatur beschriebene positive Haltung gegenüber Inklusion bei Lehrkräften wiedergefunden werden (vgl. Avramides & Norwich, 2002). Die oft berichtete neutrale oder negative Haltung (de Boer et al., 2011) wurde jedoch auch sichtbar. Gleichzeitig scheint mit der Auswertung der Fragen 21 und 22 die These belegbar, dass sich Lehrkräfte umso weniger für Inklusion aussprechen, je mehr sie damit konfrontiert werden (vgl. Ring, 2005, Lambe & Bones, 2006). Schließlich ist die allgemeine Einstellung über Inklusion vom Befragten persönlich weitaus entfernter als die Vorstellung, das eigene behinderte Kind müsste eingeschult werden.

Bei der zweiten Forschungsfrage (Wie schätzen Lehrkräfte sowohl Ressourcen als auch die eigene Qualifikation bezüglich der „Aufgabe Inklusion“ ein?) zeigt sich noch ein deutliches Missverhältnis aus Sicht der Lehrkräfte bezüglich der inzwischen eingesetzten Inklusion und den zur Verfügung stehenden Mitteln. So scheinen sie der Meinung, dass ein inklusives Setting mehr oder mindestens genauso viel Zeit und Geld brauche (Frage 1, 3 und 6), was den Schulen jedoch nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung steht (Frage 9 und 10). Bei letzteren beiden Fragen sind die Antworten mit jeweils über 85% auch sehr eindeutig, so dass hier durchaus ein realer Missstand angenommen werden kann. Mindestens genauso eklatant scheint ein Problem in Bezug auf die Ausbildung zu bestehen. Über 90% geben an, dass Lehrkräfte für die Inklusion noch nicht ausreichend weitergebildet wurden (Frage 5). Dies entspricht auch den Ergebnissen der zuvor ausgefüllten Items. Hier hatten nur 7,1% der Befragten angegeben, selbst eine Fort- oder Weiterbildungsmaßnahme zur Inklusion besucht zu haben. Die Hürde für das Gelingen der Inklusion wird insbesondere dann deutlich, wenn man die 46,4% der Lehrkräfte betrachtet, die bereits ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der eigenen Klasse unterrichten. Ein breiteres Fortbildungsangebot für diese, aber auch für alle anderen Lehrkräfte, welche schließlich auch mit Inklusion konfrontiert werden, wäre absolut notwendig. Einzig entlastend wirkt hierbei, dass an den Schulen scheinbar ein positives Klima der Zusammenarbeit in Bezug auf Inklusion besteht. So wird über positives Engagement (Frage 13), gute Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagogen und Grundschullehrkräften (Frage 14) und eine gute Unterstützung seitens der Schulleitung (Frage 15) berichtet. Die vorhandenen Ressourcen scheinen somit zumindest optimal genutzt zu werden.

Die Ergebnisse zur Forschungsfrage 3 (Inwieweit ist die Teilhabe von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf an der eigenen Schule verwirklicht, und wie gut gelingt die individuelle Förderung der jeweiligen Schüler und Schülerinnen?) lesen sich in Bezug auf die Teilhabe der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunächst positiv. Die Lehrer und Lehrerinnen scheinen in Bezug auf die eigene Schule der Auffassung, dass sie gut verwirklicht wird (Frage 11, 16, 18, 19). Interessant ist hier die Tatsache, dass diese Ergebnisse eindeutiger sind, wenn sich die Fragen

auf die reale Teilhabe beziehen (Frage 18 & 19), als wenn es um den „Willen der Inklusion“ hinsichtlich der Beteiligung von Menschen mit Behinderung an der eigenen Schule geht (Frage 11 & 16). Auch hier lassen die Ergebnisse die gleiche Vermutung wie oben zu, dass Inklusion umso weniger befürwortet wird, je direkter man davon betroffen ist (vgl. Ring, 2005; Lambe & Bones, 2006). Gleichzeitig fügt sich die positive Beschreibung in Bezug auf die Situation an der eigenen Schule (Frage 18 & 19) in die Einschätzung bezüglich der gemeinsamen Kooperation (Frage 13 bis 15). Getrübt wird dieses Bild durch die Fragen zur individuellen Förderung (Frage 12, 17 & 20). Sie scheint ausschließlich bei Prüfungen (Frage 20), jedoch nicht hinreichend im Unterricht zu gelingen (Frage 17). Eventuell kann dies wieder auf mangelnde Ressourcen, vielleicht aber – und davon keinesfalls unabhängig – auch auf einen Mangel an generellen Individualisierungsmaßnahmen in der Grundschule zurückgeführt werden. Dass auch für Kinder ohne Behinderung keine Jahrespläne zur Förderung erstellt werden (Frage 12), deutet zumindest darauf hin. Möglicherweise setzen die Lehrkräfte der Allgemeinen Schule jedoch auch falsche Standards an und haben mit dem ständigen Vergleich zu Grundschulern und den Bildungsstandards im Hintergrund zu große Erwartungen an schulische Fördermöglichkeiten. Generell scheinen inklusive Systeme den Förderschulen im Bereich der Schulleistung schließlich nicht nachzustehen (Hinz, 2008).

Forschungsfrage 4 (Bestehen Zusammenhänge zwischen dem Antwortverhalten der Lehrer und Lehrerinnen und Variablen wie Alter, Kontakt mit Menschen mit Behinderung, eigene Arbeitserfahrung mit Menschen mit Behinderung, Auseinandersetzung mit Inklusion im Studium oder besuchte Fort- und Weiterbildungsangebote über Inklusion) kann klar beantwortet werden. Überzufällige Zusammenhänge dieser Variablen mit dem Antwortverhalten gab es nur vereinzelt. Den stärksten Einfluss schien noch eine eigene Arbeitserfahrung mit Menschen mit Behinderung auf das Antwortverhalten zu haben. Bedenkt man, wie prägend beispielsweise eine Tätigkeit im Rahmen eines freiwilligen sozialen Jahrs sein kann und in welcher sensiblen Übergangsphase der Entwicklung sich die meisten Heranwachsenden bewegen, ist dies leicht nachvollziehbar. Doch selbst hier bestand nur zwischen drei der insgesamt 23 Fragen und dieser Variable ein signifikanter Zusammenhang. Es wäre daher vermessen, eine Arbeits-tätigkeit mit Menschen mit Behinderung – oder auch eine der anderen Variablen – als Prädiktor für das Antwortverhalten zu verstehen. Überraschend ist dies insbesondere im Bezug auf das Alter. Schließlich wird in der Literatur hier ein klarer Effekt berichtet (Center & Ward, 1987; Soodak et al., 1998; Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011).

Aber auch im Bezug auf Lehrkräfte, die selbst ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der eigenen Klasse unterrichten, überraschte das Ergebnis. Schließlich fanden Kalyva, Gojkovic und Tsakiris (2007) in ihrer Fragebogenuntersuchung heraus, dass Lehrkräfte ohne Erfahrung mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Unterrichten negativer gegenüber Inklusion eingestellt sind als diejenigen mit solcher Erfahrung.

Auch hinsichtlich der Ausbildung der Lehrkräfte (Inklusion im Studium oder Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen) konnte kein signifikanter Effekt im Bezug auf das Antwortverhalten ausgemacht werden. Dies könnte allerdings auch an der geringen Anzahl derer liegen, die sich überhaupt mit Inklusion im Studium oder in der Weiterbildung beschäftigt haben. Keinesfalls sollte daher diese Studie gegenteilige Befunde, wie sie beispielsweise bei Dupoux, Wolman und Estrada (2005) vorliegen, in Frage stellen. Bei ihnen zeigte sich, dass sich eine erweiterte und somit bessere Ausbildung positiv auf die Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich Inklusion auswirkt. Wenngleich nicht für sich stehend, jedoch im Zusammenhang mit Ergebnissen von Scholz, Gebhardt und Tretter (2010), sprechen auch die Daten bezüglich Frage 21-23 für diesen Befund. In der genannten Untersuchung wurden diese Fragen jedoch angehenden und im Beruf stehenden Sonderpädagogen vorgelegt. Festzustellen war eine weitaus klarere Befürwortung der Inklusion, als dies bei den hier diskutierten Daten der Fall ist. Ein Einfluss durch die Ausbildung scheint daher nicht unwahrscheinlich.

Bei Forschungsfrage 5 (Welche Unterschiede fallen auf, wenn man die Ergebnisse mit der amerikanischen Originalstudie vergleicht, aus der der Fragebogen für die hier vorliegende Untersuchung entnommen wurde?) müssen zunächst große Einschränkungen bezüglich der Vergleichbarkeit gemacht werden. Da die Untersuchung von Hammond und Ingalls (2003) schon fast zehn Jahre zurückliegt, bei einer anderen Lehrerguppe (Preschool) und in einem anderen Land stattfand, ist von ganz anderen schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen auszugehen – Unterschiede sind daher nicht überraschend. Dennoch erscheinen die Ergebnisse, worin sich die befragten Personen in den beiden Studien unterscheiden, interessant. Für eine gute Übersicht wurden die Ergebnisse ausgewählter Fragen auch in Abbildung 2 grafisch dargestellt.

Insgesamt zeigt sich, dass die amerikanischen Lehrkräfte zwar auch, jedoch weitaus seltener, angeben, dass Sie unsicher sind. Sie scheinen in ihren Meinungen wesentlich gefestigter. Daher überwiegen die amerikanischen Ergebnisse im Vergleich zu den deutschen oft sowohl in Bezug auf die zustimmenden als auch die ablehnenden Antworten bei der selben Frage. Zusammenfassend lassen sich dennoch folgende Schlüsse ziehen: Obwohl die deutschen Lehrer und Lehrerinnen mehr an die Vorteile der Inklusion glauben (Frage 2 & 4), scheint die Aufgabe der Inklusion in nordamerikanischen Schulen wesentlich stärker internalisiert zu sein (Frage 8, 9 und 13). Damit einher geht auch der Befund, dass die Teilhabe im amerikanischen Schulsystem besser verwirklicht zu sein scheint (Frage 11, 16, 18 & 19). Dabei überrascht, dass an nordamerikanischen Schulen scheinbar weniger Engagement (Frage 13) für inklusive Programme besteht und das Arbeitsklima sowohl mit Sonderpädagogen (Frage 14) als auch gegenüber dem Rektor (Frage 15) schlechter zu sein scheint.

**Fazit**

Die Auswertung der Fragebögen dieser Untersuchung zeigt, dass bezüglich des Themas Inklusion bei Grundschullehrkräften Unsicherheit und möglicherweise Unkenntnis herrscht. Kein Wunder, die große Mehrheit der Grundschullehrkräfte fühlt sich für den inklusiven Unterricht nicht ausgebildet (über 90 Prozent), was realistisch zu sein scheint, wenn jeweils unter zehn Prozent angeben, mit dem Thema in Fortbildungen oder im Studium in Kontakt gekommen zu sein. Dies scheint insbesondere deswegen problematisch, da fast die Hälfte der befragten Personen bereits ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der eigenen Klasse unterrichtet. Die Sorge um die fehlenden Ressourcen wird auch in den weiteren Fragen transparent. In der Tendenz sind die Grundschullehrkräfte der Inklusion gegenüber dennoch eher positiv eingestellt, wobei sich hier auch einschränkendes Antwortverhalten zeigt. Erfreulicherweise scheinen die Kol-

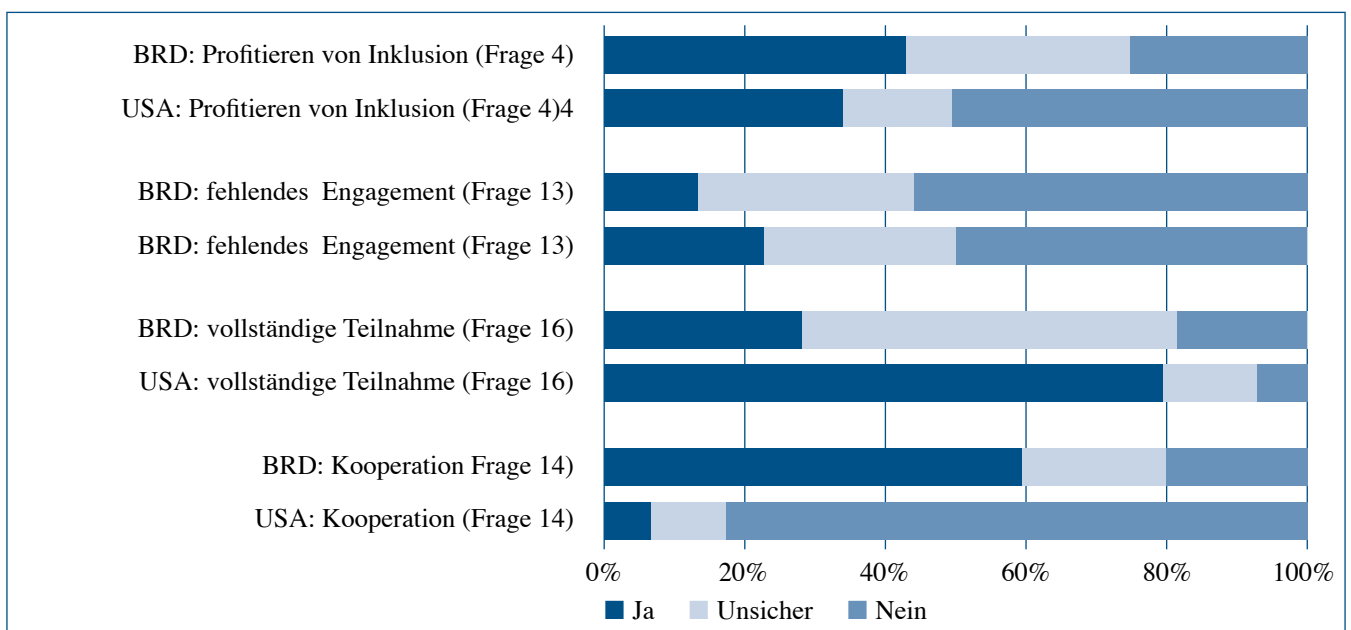


Abbildung 2: Ausgewählte Fragen im Vergleich zwischen Deutschland und den USA

legien gut zusammenzuarbeiten und sowohl von Sonderpädagogen als auch durch den Rektor Unterstützung zu erhalten. Während die Teilhabe der Kinder mit Behinderung allerdings bereits zu gelingen scheint, gibt es noch Schwierigkeiten in der Verwirklichung individueller Förderung. Eine Untersuchung bedingender Variablen gab, auch bezogen auf das Alter der Lehrkräfte, keine signifikanten Ergebnisse.

Möchte man aus dieser Studie ein Fazit ziehen, so fällt insbesondere der große Fort- und Weiterbildungsbedarf der Lehrkräfte auf. Die Bedingungen (Engagement, Kooperation und Einstellung) scheinen für die Verwirklichung der Inklusion nicht schlecht zu sein. Wenn aber die sich herauskristallisierende Befürchtung der Lehrkräfte bezüglich eines wachsenden Ressourcenmangels im Zusammenhang der Umsetzung von Inklusion zeigt, dürfte die notwendige Entwicklung zum Scheitern verurteilt sein.

## Schlüsselwörter

Einstellung über Inklusion, Inklusion in der Grundschule, Lehrerperspektive

## Abstract

Given the need for inclusion there are recent legislative changes and progressive initiatives in Bavaria (e. g. tandem classes, schools with the profile of „inclusion“). Against this backdrop, teachers (n=84) from Upper Franconia were interviewed. Main topics were their attitudes towards inclusive schooling for children with special educational needs and the process of inclusive education at their school. Almost half of the respondents taught at least one child with special needs in their own class. In the trend most primary teachers had a rather positive attitude towards inclusion. Furthermore most of them had no or less training for the new requirement and teachers showed great uncertainty in regard to most issues.

## Keywords

attitude about inclusion, inclusion in elementary school, teacher perspective

## Literatur

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*. European Journal of Special Needs Education, 17 (2), S. 129-47.

Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Haupt.

Bundschuh, K., Klehmet, J. & Reichardt, S. (2006). *Empirische Studie über Einstellungen bayerischer Sonderschullehrer zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung in die Grundschule*. Sonderpädagogik in Bayern, 49 (3), S. 28-33.

Center, Y. & Ward, J. (1987). *Teachers' Attitudes towards the Integration of Disabled Children into Regular Schools*. The Exceptional Child, 34 (1), S. 41-56.

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). *Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature*. European Journal of Special Needs Education, 25 (2), S. 165-181.

Dupoux, E., Wolman, C. & Estrada, E. (2005). *Teacher's Attitudes toward Integration of Students with Disabilities in Haiti and the United States*. International Journal of Disability, Development and Education, 52 (1), S. 43-58.

Eberwein, H. & Knauer, S. (2009). *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Eckert, A., Schlebrowski, D. (2007). *Zur Bewertung ethischer Konfliktfelder rund um das Phänomen Behinderung*. Zeitschrift für Heilpädagogik, 58 (5), S. 168-178.

Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). *Teacher's Attitudes Toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts*. Rural Special Education Quarterly, 22 (2), S. 24-30.

Hinz, A. (2008). *Gemeinsamer Unterricht*. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret: Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 197-211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). *Serbian Teacher's Attitudes Towards Inclusion*. International Journal of Special Education, 22 (3), S. 31-36.

Lambe, J. & Bones, R. (2006). *Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior teaching practice experience*. European Journal of Special Needs Education, 21 (2), S. 167-186.

Ring, E. (2005). *Barriers to Inclusion: A Case Study of a Pupil with Several Learning Difficulties in Ireland*. European Journal of Special Needs Education, 20 (1), S. 41-56.

Scholz, M., Gebhardt, M. & Tretter, T. (2010). *Attitudes of Student Teachers and Teachers towards Integration. A Short Survey in Bavaria/Germany*. International Journal of Disability, Community & Rehabilitation, 9 (1). Verfügbar unter [http://www.ijdc.ca/VOL09\\_01/articles/scholz.shtml](http://www.ijdc.ca/VOL09_01/articles/scholz.shtml) [20.09.12].

Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). *Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion*. Journal of Special Education, 31(4), S. 480-497.

Stoiber, K. C., Goettinger, M., & Goetz, D. (1998). *Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion*. Early Childhood Research Quarterly, 13 (1), S. 107-124.

Eva Leipziger  
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik  
Markusstraße 8a, 96047 Bamberg  
eva.leipziger@gmail.com

Tobias Tretter  
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik  
Universitätsstraße 10, 86135 Augsburg  
tobias.tretter@phil.uni-augsburg.de

Markus Gebhardt  
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft  
Arbeitsbereich für Integrationspädagogik und  
Heilpädagogische Psychologie  
Merangasse 70/II, A-8010 Graz  
markus.gebhardt@uni-graz.at

