

## **Zwischen Anspruch und inklusiver Wirklichkeit**

# **Einstellungen von Fachkräften in der Frühförderung, den Frühen Hilfen und I-Kitas Zur Inklusion**

**Wissenschaftliche Begleitforschung im Rahmen der  
Qualitätssicherungsmaßnahmen im  
Erasmus+ Projekt  
Early Inclusion**

**Prof. Dr. Manfred Pretis  
unter Mitwirkung von**

Anna Johanna Haack



**Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union**

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

## **Inhaltsverzeichnis**

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| 1. Abstract.....                                          | 3  |
| 2. Einleitung.....                                        | 4  |
| 2.1. Forschungshintergrund.....                           | 6  |
| 2.2. Hypothesen.....                                      | 7  |
| 3. Methodik.....                                          | 8  |
| 3.1. StudienteilnehmerInnen.....                          | 8  |
| 3.2. „My Thinking About Inclusion“ Fragebogen (MTAI)..... | 10 |
| 3.3. Datenauswertung.....                                 | 12 |
| 4. Ergebnisse.....                                        | 13 |
| 5. Diskussion.....                                        | 14 |
| 5.1. Limitationen.....                                    | 16 |
| 6. Literaturverzeichnis.....                              | 17 |

## 1. Abstract

Deutsches Abstract:

In der folgenden Forschungsarbeit im Rahmen des Early Inclusion Projektes erfolgte eine Auseinandersetzung mit Einstellungen von Fachkräften zum Thema Inklusion (KITA, Frühförderung). Hierfür wurde ein von Stoiber et al. 1998 entwickelter Fragebogen der „My Thinking about Inclusion“ (MTAI) per E-Mail an 371 Fachkräfte versandt. Ziel war herauszufinden ob die persönliche Einstellung der Fachkräfte von dem Beruf, dem Alter, dem Geschlecht, der Ausbildungsdauer oder der Berufserfahrung in Jahren abhängt. Es wurde ein Unterschied in den Einstellungen bezüglich des Berufes hypothetisiert. Dieser konnte bestätigt werden, weitere Zusammenhänge zeigen sich auch in Bezug auf Einzelaspekte des MTAI-Fragebogens, so z.B. in Bezug auf Kernaspekte der Inklusion und Berufserfahrung.

Englisches Abstract:

In the following paper, we discussed the attitudes of professionals towards the concept of inclusion. For this purpose, the "My Thinking about Inclusion" questionnaire (MTAI) by Stoiber et al. in 1998, was used and sent via mail to 371 participants. The aim was to find out more about the personal attitudes of professionals from specific areas towards inclusion and whether this depends on their profession, age, gender, training or length of professional experience. Hence, we hypothesized a difference in attitudes regarding the particular profession. The hypothesis was confirmed. Based on the information we have got, also correlations could be found concerning cores aspects of inclusion and job experience.

Keywords: Inclusion, attitude, early intervention, MTAI

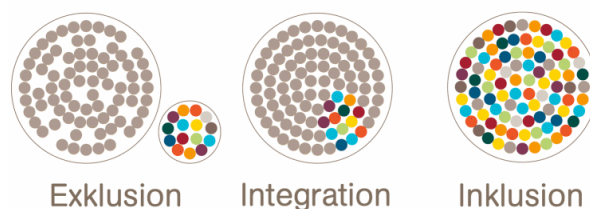
## 2. Einleitung

Der ungleiche Status von Menschen mit Behinderungen führt in jeder Gesellschaft zu enormen Verlusten für die Gemeinschaft. Menschen mit besonderen Bedürfnissen erleben Hindernisse im Alltag, die oft auf eine Vielzahl von strukturellen, psychologischen und soziokulturellen Barrieren zurückzuführen sind (Textor, 2015). Dieser Zustand ist bei der Entstehung von Nationen ein beinahe Unvermeidbarer, da Armut, Klassenstrukturen, Beschäftigungsmöglichkeiten und soziale Erwartungen direkt auf die Lebensqualität für Menschen mit Behinderungen und deren Familien Einfluss nehmen (Mayer, 2001). Nun wird seit den Integrationsbestrebungen der 70er Jahre der Begriff der Integration verwendet, wenn es um die gemeinsame Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kitas und Schulen geht. Integrative Prozesse vollziehen sich nach der Forschergruppe um Helmut Reiser (Klein et al., 1987) auf verschiedenen Ebenen und beschränken sich nicht auf den Kontakt von Kindern mit Behinderung zu Kindern ohne Behinderung, vielmehr geht es um einen ineinandergreifenden, integrativen Prozess auf verschiedenen Ebenen. Mit diesem Konzept soll eine gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung ermöglicht werden (Kron, 2011). Der Begriff der Integration beschreibt den Prozess des „miteinander Kooperierens aller Kinder und Schüler auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau (...) beim an und mit einem „Gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen und arbeiten“ (Ulrich Heimlich zitiert Georg Feuser, Artikel „Integration“ in *„Handbuch der Integration und Sonderpädagogik“*, Hedderich, Biewer, Hollenweger und Markowetz; Bad Heilbrunn 2016). Aus dem Lateinischen kommend bedeutet *integratio* „die Wiederherstellung des Ganzen“ und impliziert demnach eine vorrausgehende Separation, auf welche Inklusion in ihrer Grundidee völlig verzichtet (Heimlich, 2016). Die Inklusion stammt begrifflich aus der Systemtheorie Luhmanns und wird dort als Gegenbegriff zur „Exklusion“ gesehen (vgl. Luhmann 1994). Der erweiterte Begriff der sozialen Inklusion soll eine Gleichwertigkeit beschreiben, der keiner maßstablichen, gesundheitlichen „Normalität“ zu Grunde liegt. Begründet sieht sich diese Haltung in unserer Verfassung und dem Grundgesetz (Art.1 Abs.2 GG; Art.3 Abs.3 GG) laut dem „(...)niemand wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ „sowie „niemand (...) wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf“ (Burckhart, Jäger Kapitel 13 Menschenrechte HdHuS S.88). Nach der deutschen UNESCO-Kommission wird „Inklusion (...) als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse

von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch die Reduzierung und Abschaffung der Exklusion in der Bildung(...)"(Sulzer zitiert DUK 2010,S.9). Des weiteren liegt das Hauptanliegen der Inklusion darin, eine Gesellschaft anzustreben in der jedes Individuum ungeachtet seiner Fähigkeiten gleichwertig ist („Grund-und Strukturfragen des Jugendrechts“ DIJuF). Da der Begriff der Teilhabe eine große Rolle bei der Betrachtung der tatsächlichen Umsetzung von Inklusion spielt und zudem maßgeblich zu einem Verständnis der Notwendigkeit inklusiver Arbeit beiträgt, wird an dieser Stelle definiert und erläutert. Teilhabe wird „politisch korrekt“ durch den Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen wie folgt definiert (Grampp, 2012): „Nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation WHO aus dem Jahr 2002 bedeutet Teilhabe bzw. Partizipation „das Einbezogenensein in eine Lebenssituation“. Der Begriff der Teilhabe lässt sich in folgende Bestandteile zerlegen :

- *Inklusion* und damit die „Einbeziehung behinderter Menschen in Lebensbereiche nach Veränderung der Verhältnisse in diesen Lebensbereichen“
- *Integration* und damit das „Einbeziehen behinderter Menschen in Lebensbereiche nach Veränderung des Verhaltens dieser Menschen“
- *Partizipation* und damit die „Beteiligung behinderter Menschen in Lebensbereichen um ihre Interessen einzubringen und zu verwirklichen“
- *Subvention* und damit die „Unterstützung durch Leistungen der Gesellschaft zur Förderung von Inklusion und Integration in Lebensbereiche“ (Grampp, 2013)

Abb. 1: „Konzept Exklusion, Integration und Inklusion.“



Die vorliegende Hausarbeit untersucht nun die persönliche Einstellung von Fachkräften zum Thema Inklusion in Kindertagesstätten. Im Forschungshintergrund werden rechtliche Bestimmungen für die Rahmenbedingungen der Umsetzung inklusiver Arbeit in Kitas definiert und erläutert, weshalb es aufgrund rechtlicher Voraussetzungen bisher nur sehr langsam zu einer konkreten, flächendeckenden Umsetzung kommt. Da ein

nachgewiesener Faktor die persönliche Einstellung zur Inklusion ist, stellt sich die Frage inwiefern diese an bestimmte Variablen wie den Beruf, Alter, Geschlecht, Ausbildungsdauer, Berufserfahrung oder das Herkunftsland gebunden ist.

## **2.1 Forschungshintergrund**

In den entwickelten Ländern hat sich in den letzten Jahrzehnten ein sozialer Standard und eine Politik zur Verringerung und auch Begrenzung der Diskriminierung verankert (Neunten Buch Sozialgesetzbuch(SGB IX, 2001). Gleiches fordert das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG, 2002)), wobei es hierbei oftmals an konkreter Umsetzung mangelt. Obwohl die rechtlichen Grundlagen in Deutschland und auch in anderen Ländern geschaffen wurden, scheinen die Barrieren zur Umsetzung immer noch hoch und die Inklusionsquote ist größtenteils eher auf eine Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung zurückzuführen (Textor, 2015). An dieser Stelle kommt die Frage auf, woran es liege, dass trotz geschaffener Voraussetzungen eine eher schwache Umsetzung erfolgt. Zum einen könnte es an den zahlreichen Handlungskonsequenzen liegen (Albers, 2012), die bei einer tatsächlichen Umsetzung im Bildungssystem erforderlich wären, da der inklusiven Pädagogik ein anderes Verständnis von Normalität und Vielfalt zu Grunde liegt. Die Inklusion versteht sich aber auch als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung/Benachteiligung im Bildungssystem (und allen anderen Systemen) auf Grund „individueller Zuschreibungen und Merkmale zugunsten einer Orientierung an den Ressourcen eines jeden Kindes“ (Albers, 2012). Allerdings geht mit der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention auch eine Änderung der Bildungssysteme einher (Albers, 2012). Diese Änderung wird in der Diskussion näher aufgegriffen. Eine weitere Grundlage der inklusiven Arbeit bietet die UN-Behindertenrechtskonvention, welche am 13.12.2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen wurde und 2008 in Kraft getreten ist. Hierbei ist anzumerken, dass das in Kraft treten dieses Gesetzes nicht mit einer sofortigen, länderübergreifenden Umsetzung verbunden ist, vielmehr ist dies die Grundlage auf der alle der Vereinten Nationen angehörigen Länder ihre inklusive Arbeit gestalten müssen (dpa, 2017). Somit trat das Gesetz 2008 in Österreich, 2009 in Deutschland und 2011 in Luxemburg in Kraft. Neben der gesetzlichen Grundlage variieren die Einstellungen, Werte und Überzeugungen über die Arten von Behinderungen rund um den Globus und sind weitestgehend geprägt von der Gesellschaft, in der die Menschen leben.

In dieser Arbeit wird nun mithilfe des MTAI-Fragebogens die persönlichen Einstellungen von Fachpersonen aus unterschiedlichen Berufsgruppen zum Thema Inklusion exploriert und etwaige Korrelationen zwischen Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Ausbildungsdauer und Herkunftsland in Bezug auf eben diese überprüft.

## **2.2. Hypothesen**

### **Haupthypothese:**

**H<sub>1</sub>:** Es gibt signifikante Unterschiede zwischen spezifischen Berufsgruppen bzgl. der Einstellungen zum Thema Inklusion.

### **Zweithypothesen:**

**H<sub>2</sub>:** Es gibt signifikante Länder-Unterschiede bezüglich der Einstellung zum Thema Inklusion zwischen Österreich, Deutschland und Luxemburg.

**H<sub>3</sub>:** Je ausgeprägter konkrete Erfahrung mit Inklusion ist, desto höher die Bereitschaft zur Umsetzung und/oder desto eher ist eine positive Einstellung ihr gegenüber zu erwarten. In diesem Falle konkreter: eine längere Berufserfahrung begünstigt positive Einstellungen gegenüber der Thematik Inklusion.

**H<sub>4</sub>:** Es gibt zwischen den Geschlechtern signifikante Unterschiede bezüglich der Einstellung zum Thema Inklusion.

**H<sub>5</sub>:** Es gibt signifikante Zusammenhänge zwischen dem Alter der Befragten und ihrer persönlichen Einstellung bezüglich Inklusion.

**H<sub>6</sub>:** Es gibt signifikante Zusammenhänge zwischen der Ausbildungsdauer der jeweiligen Befragten und ihrer persönlichen Einstellung bezüglich Inklusion.

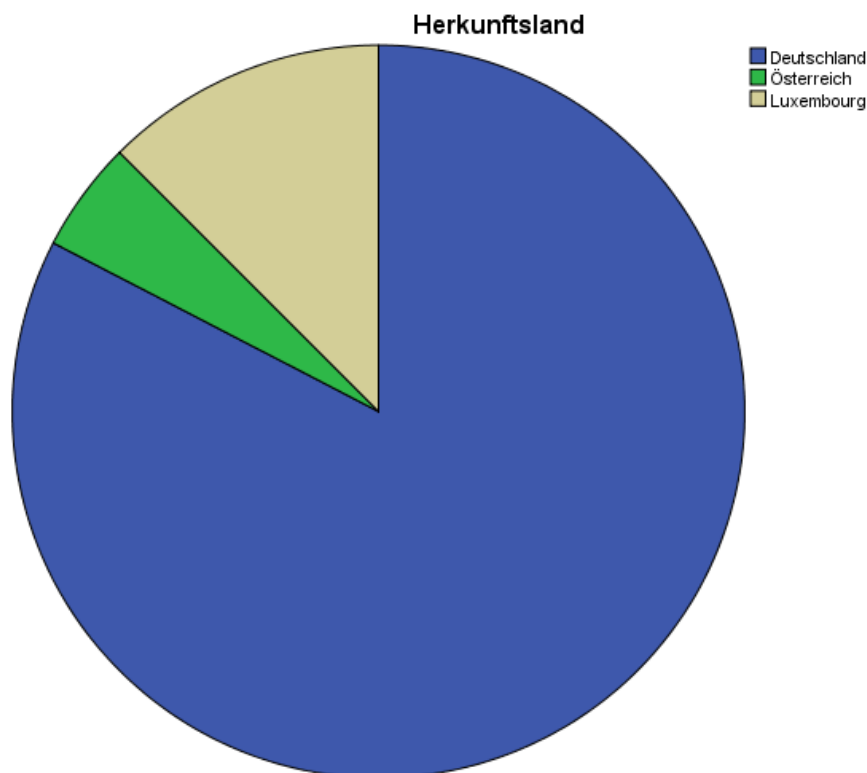
**Fragestellung:** In welchem Verhältnis stehen die 3 „Innenfaktoren“ zueinander?

### 3. Methodik

#### 3.1. StudienteilnehmerInnen

Die Rekrutierung der TeilnehmerInnen zu dieser Umfrage wurde im Rahmen des Erasmus+ Projektes [www.early-inclusion.eu](http://www.early-inclusion.eu) in Form einer Online-Umfrage und mittels des MTAI-Fragebogens durchgeführt. Es konnten insgesamt N=370 StudienteilnehmerInnen rekrutiert werden, von denen wiederum n=304 (81,9%) aus Deutschland, n=19 (5,1%) aus Österreich und n=46 (12,4%) aus Luxemburg stammten. Die Teilnehmerzahl aus Liechtenstein belief sich lediglich auf eine Person (0,3%) und wird somit für die Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

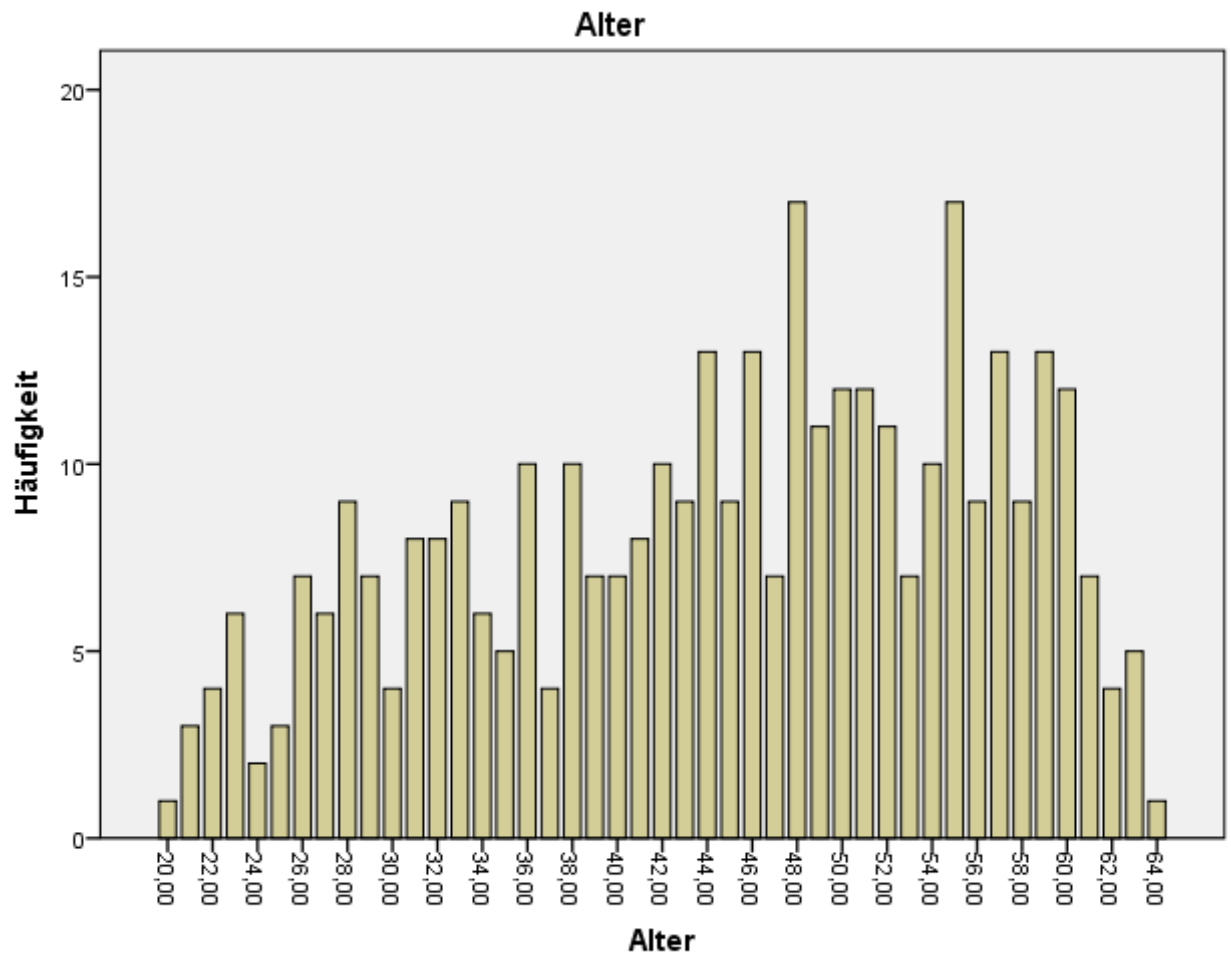
Grafik 1: Herkunft der TeilnehmerInnen





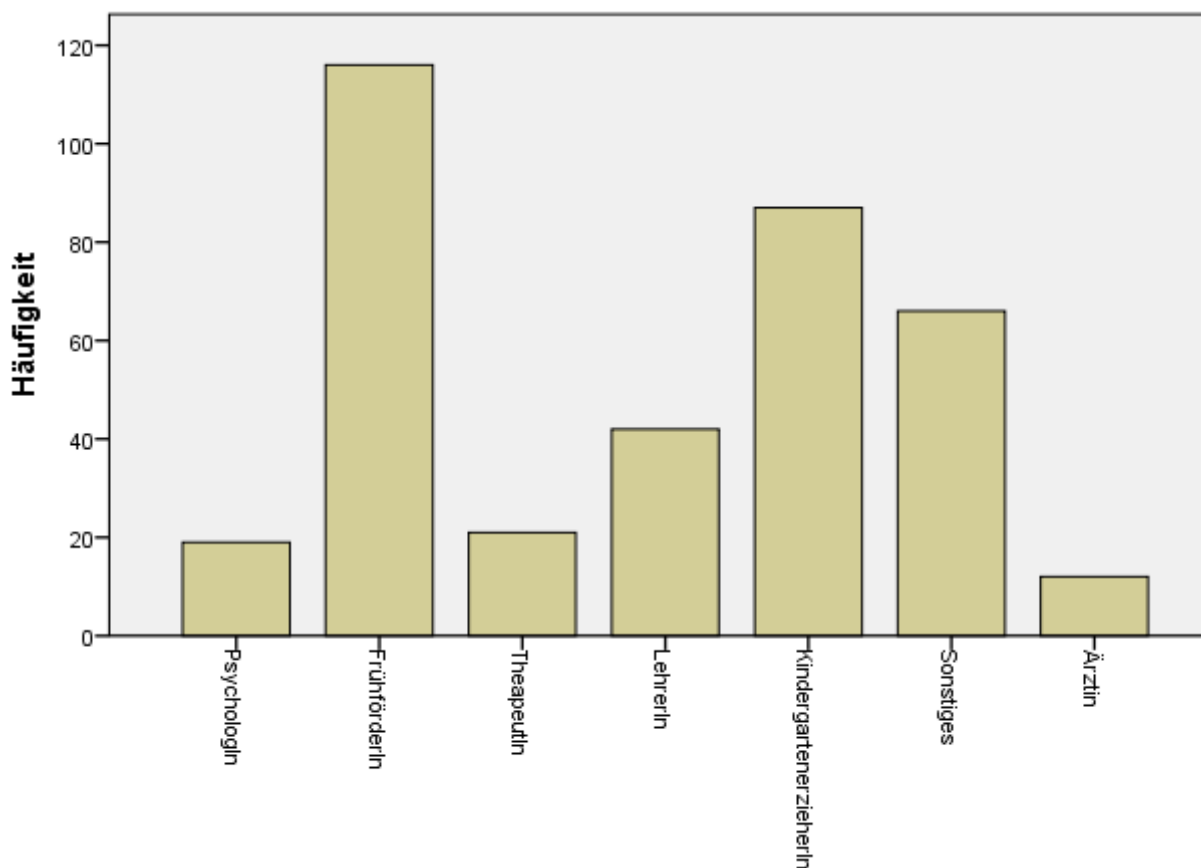
Die Geschlechterverteilung der StudienteilnehmerInnen lag bei n=331 (90%) Frauen und n=39 (10%) Männern. Die StudienteilnehmerInnen waren durchschnittlich 44,67 (MW, SD: 11,24) Jahre alt.

Grafik 2: Altersverteilung der Befragten



Mit n=219 Personen kamen die meisten Befragten also aus der Altersgruppe 40-59. Die Befragten wurden in sieben feste Berufsgruppen unterteilt und waren prozentual wie folgt vertreten:

Grafik 3: Beruflicher Hintergrund der StudienteilnehmerInnen



1. Frühförder/-innen (n=117, 31,5%) 2. Kitaerzieher/-innen (n=87, 23,5%) 3. Lehrer/-innen (n=17, 4,6%) 4. Psychologen/-innen (n=19, 5,1%) 5. Ärzt/-innen (n=12, 3,2%) 6. Sozialarbeiter/-innen (n=42, 11,3%) 7. Therapeut/-innen (n=22, 5,9%) und weitere nicht näher definierte Berufsgruppen unter „Sonstige“ (n=48, 12,9%).

### 3.2. “My Thinking About Inclusion” Fragebogen (MTAI)

Der „My thinking about Inclusion“ Fragebogen (MTAI) wurde 1998 von Stoiber et al. Entwickelt, um die entscheidende Variable des Inklusionsprozesses, die persönliche Einstellung des Fachpersonals, zum Thema Inklusion festzuhalten. Er wurde in Begleitung eines Pilotprojektes zur Inklusion an 11 Saarländer Schulen ins deutsche übersetzt und weist in dieser Fassung eine höhere Skalenreliabilität auf als das Original und anderen vergleichbaren Studien-Messinstrumenten (Paulus, 2013/2014). Die Skalen-Total-Korrelation ist ebenfalls sehr hoch, wohingegen sich die Korrelation der Skalen untereinander erwartungsgemäß im mittleren Bereich befindet. Der MTAI-D (Deutsche Fassung) ist inhaltlich und faktoriell valide und weist in der vorliegenden Form gute test-

theoretische Kennwerte auf. Im deutschsprachigen Raum stellt er ein gutes Instrument zur Erfassung von Einstellungen zum Thema Inklusion dar. Während in der Originalfassung aus dem Englischen der Begriff Inklusion Verwendung findet, tritt in der deutschen Version an gleicher Stelle der Begriff der Integration auf. Dies führt oftmals zu einigen Missverständnis, da sich die Begriffe in ihrer Herkunft und Bedeutung deutlich unterscheiden (vgl. Theorie).

Als eine besonders entscheidende Variable im Umsetzungsprozess der inklusiven Arbeit hat sich der Faktor *persönliche Einstellung* des Fachpersonals zum Thema Inklusion hervorgetan, vor allem da eben diese mit der Motivation und der Bereitschaft Methoden zu verändern korreliert (Paulus 2013/2014 Manual MTAI).

Es liegen in der englischen Fassung eine Kurz-, bestehend aus 12 Items, und eine Langfassung, bestehend aus 28 Items, vor. Die Teilnehmer sollten auf einer 5-stufigen Likert-Skala von (1) starke Zustimmung bis (5) starke Ablehnung ranken. Es werden 3 Faktoren gemessen, „deren theoretische Herleitung auf einer Analyse von Äußerungen von Lehrer/-innen, Eltern und Erzieher/-innen beruht“ (Stoiber, Gettinger&Goetz,1998).

Diese 3 Faktoren werden wie folgt beschrieben.

- *Core perspectives*: Ziel ist die Beschreibung der Grundeinstellungen zum Konzept der Inklusion in Form von Fragen nach der ethischen Orientierung und dem persönlichen Umgang mit Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf ist. Repräsentiert wird diese Skala durch Aussagen zum Recht dieser Kinder am Regelunterricht teilzunehmen oder eben einer Negation des Konzepts, welches Schüler ohne Behinderung betrifft; Beispiel positive Zustimmung: „Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf (SBU) haben das Recht, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden“ .
- *Expected outcomes*: Hierbei liegt der Fokus auf der praktischen Umsetzung und der Ergebniserwartung von Fachkräften. So „erzielen Schüler/-innen von Lehrer/-innen die ihrer Tätigkeit positiv gegenüber stehen vergleichsweise bessere Ergebnisse als andere“ (vgl. Moeller & Ishii-Jordan, 1996; Schommer, 1994). Es muss jedoch angemerkt werden, dass dieser Zusammenhang in der Inklusion noch nicht ausreichend empirisch abgesichert wurde. Die Outcomes werden hier durch Items wie z.B. „Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf entwickeln in inklusiven Schulen ein besseres Selbstkonzept als in speziellen Förderschulen“ repräsentiert.

- *Classroom practices*: Meint den direkten Umgang mit SBU in Schule und Unterricht. Es werden also Vorstellungen zu den Einflüssen der Anwesenheit von SBU in der Klasse, somit auch über das Klassenklima erfasst, aber auch ihren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung. Erfasst wird das durch Items wie „Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf stellen für Lehrer keine größere Herausforderung dar als andere“.

### **3.3. Datenauswertung**

Die Datenauswertung erfolgte mittels Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Anschließende Datenanalysen basieren auf Varianzanalysen (Analysis of Variance, ANOVA) und deskriptiver Statistiken zur Ermittlung von Mittelwerten (MW), Standardabweichungen (SD) etc.

Ein hoher MTAI-Wert bedeutet eine positivere Einstellung bezüglich Inklusion ein niedriger Wert lässt auf das Gegenteilige schließen. Gemäß Handbuch mussten gekennzeichnete Items in der Verrechnung „umgepolt“ werden.

## 4. Ergebnisse

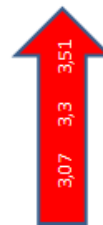
### Haupthypothese:

Hypothese 1 geht von signifikanten Unterschieden zwischen den Berufsgruppen aus. Diese Hypothese trifft zu, die post hoc-Unterschiede erweisen sich im einzelnen jedoch nicht als signifikant:

Grafik 4: MTAI Gesamt-Score - Berufszugehörigkeit

MTAI-Gesamt-Score und Berufszugehörigkeit:  $f= 2,83$ ,  
 $df=6$ ,  $p=.01$  (Rating von 1-5): „5“ = höchster Inklusionswert

- KindergartenerzieherInnen und LehrerInnen wiesen den höchsten Wert in Richtung inklusiver Haltung.
- Der Wert der FrühförderInnen liegt im Mittelfeld
- Die teilnehmenden ÄrztInnen berichteten den geringsten Wert im MTAI in Richtung Inklusion



H<sub>2</sub>: Auch die 2. Hypothese, dass es **Unterschiede zwischen den teilnehmenden Ländern** gibt, kann generell bestätigt werden ( $F=3,637$ ,  $df =2$ ,  $p=.027$  s) Post hoc unterscheidet sich jedoch nur der höchste Wert (in Deutschland mit 3,41 von maximal 4 Punkten) und jener von Luxembourg (3,15) signifikant vom österreichischen.

H<sub>3</sub>: Die Berufserfahrung spielt bei der Einstellung zur Inklusion insofern eine Rolle als Fachkräfte mit längerer Berufserfahrung den **Kernaspekten** der Inklusion eher zustimmen ( $r=.13$ ,  $p<.05$ ).

H<sub>4</sub> (dass Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht der Fachkräfte und Einstellungen zur Inklusion angenommen werden) konnte nicht generell bestätigt werden: Es zeigt sich zwischen den Geschlechtern kein signifikanter Unterschied bezüglich der generellen Einstellung zum Thema Inklusion, wohl aber in der „**Classroom Praxis**“, die von den männlichen Studienteilnehmern (2,22) deutlich „negativer“ eingeschätzt wird als von den weiblichen (2,49),  $T=3,34$ ,  $df=62,1$ ,  $p=.001$ .

H<sub>5</sub>: Das Alter zeigt nur bei der Differenzierung der Einzelfaktoren signifikante Unterschied, wohl aber – wie erwartet – gegenüber einigen Subaspekten: Je **höher das an-**

**gebenene Alter** der FACHkräfte ist, desto **höher stimmen sie Kernaspekten** der Inklusion zu ( $r=.113$ ,  $p=0,31$ ) s.

**H6** Es gibt signifikante Zusammenhänge zwischen der Ausbildungsdauer der jeweiligen Befragten und ihrer persönlichen Einstellung bezüglich Inklusion. Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden.

**Fragestellung:** In welchem Verhältnis stehen die 3 „Innenfaktoren“ zueinander?

**Die dem Fragebogen zugrundeliegende Faktorenstruktur „Outcomes“, „Kernaspekte“ und „Classroom-Praxis“** zeigt deutlich signifikante Zustimmungsraten:

Grafik 5: Zustimmung zu den 3 Hauptfaktoren des MTAI

- 1) Höchste Zustimmung zu „Kernaspekten der Inklusion“
- 2) Geringste Zustimmung zu Aspekten der konkreten Umsetzung

| Aspekt        | n=  | Mittelwert | SD     | Sign |
|---------------|-----|------------|--------|------|
| • Kernaspekte | 370 | 4,0285     | ,53425 | ss   |
| • Outcomes    | 370 | 3,5759     | ,70510 | ss   |
| • „Classroom“ | 370 | 2,4675     | ,66975 | ss   |

## 5. Diskussion

Teile der Haupthypothesen fanden sich den Daten bestätigt: Am interessantesten erscheinen einerseits Berufsgruppenunterschiede, die interpretativ darauf hinweisen, dass jene Fachkräfte, die Gruppenerfahrungen mit Inklusion haben (KindergartenerzieherInnen und LehrerInnen) die höchsten Zustimmungswerte zeigen. Die geringsten Zustimmungswerte zeigen sich hingegen bei den ÄrztInnen. Andererseits zeigen sich auch deutliche Zusammenhänge – wie theoretisch postuliert – mit dem Aspekt konkreter Erfahrung: Je mehr konkrete (Berufserfahrung) Fachkräfte schilderten, desto positiver standen sie Kernaspekten der Inklusion gegenüber. Dass kontrastierend die Umsetzung in der Praxis eine große Herausforderung darstellt zeigte die Beantwortung der Forschungsfrage: Die geringste Zustimmung erhielt hier der Aspekt der „Class-room-Practice“, d.h. Aspekte der konkreten Umsetzung und nicht sosehr der Haltung betreffend.

Dies ist auch im Zusammenhang mit dem Early-INclusion zu sehen, als gerade dieses Projekt darauf hinweist, wie wichtig konkrete Umsetzungsfragen (inklusive Methoden) sind.

Länder und Geschlechtsunterschiede sollten im Zusammenhang mit der recht heterogenen Stichprobe der Studie mit Vorsicht interpretiert werden. Hervorzuheben ist jedoch, dass gerade in Österreich, das interpretativ eine längere Inklusionsgeschichte aufweist als z.B. Deutschland einige Parameter weniger positiv angesehen werden als z.B. in Deutschland und in Luxemburg. Hier könnte auch ein gewisser Stichprobeneffekt aufgetreten sein, auf der Basis, dass in Österreich unterschiedlich wenige Kindergarten-erzieherInnen oder LehrerInnen an der Studie teilnahmen

Die Einstellung zur Inklusion bleibt jedoch als eine entscheidende Variable im Inklusionsprozess anzusehen und sollte weiter untersucht werden, da insbesondere bei Lehrern/-innen die Einstellungen und Motivationen die direkte Umsetzung unterrichtlicher Praxis bedingen (Paulus, 2013/2014).

„Inklusion wird als ein Prozess der Ansprache und Reaktion auf die vielfältigen Bedürfnisse aller durch eine zunehmende Beteiligung zwischen Kulturen und Gemeinschaften und die Verringerung der Ausgrenzung durch die Bereitstellung angemessener Antworten auf das breite Spektrum der Bedürfnisse zu sehen.“(UNESCO 2005, UNICEF 2013).

In der Erläuterung des Forschungshintergrundes wurden Änderungen im Bildungssystem angesprochen, bei denen es sich um größere Reformen handelt und welche sich in fast allen Bereichen der Gesellschaft wiederfinden lassen. Gerade dieses Ausmaß einer radikalen Umsetzung inklusiven Denkens macht ihren Prozess so schwer- und langwierig. Sofern sich die Inklusion als System als solches versteht, welches „jedes Individuum ungeachtet seiner Fähigkeiten als gleichwertig“ ansieht („Grund-und Strukturfragen des Jugendrechts“ DIJuF), bedeutet dies zwangsläufig ein Umdenken in der Bewertung von Bildung, dessen Inhalt und dem allgemein bekannten Begriff des „Bildungsniveaus“. Eine Kita, Schule etc., die sich als inklusiv versteht, kann, so angenommen, mit den heute veralteten Unterrichtsmethoden nicht ideal arbeiten. Dies liege daran, dass sich nicht auf einen Erfahrungsprozess zurückführen lassen kann, welcher wiederum gemeinsam und miteinander erlebt wird.

Die Notwendigkeit zur Umsetzung inklusiver Konzepte ist auch aus den „Erkenntnissen der modernen Entwicklungspsychologie, sowie der Hirnforschung und Lerntheorie, die an unseren Schulen leider bis heute kaum berücksichtigt werden“(Precht 2013) erkennbar. „Was durch und mit Neugier gelernt wird, wird Kindern wichtig und bedeutsam. Und nur was ihnen bedeutsam ist, weckt ihre Kreativität und spornt die Leistungsbereitschaft an“ (Precht „Anna, die Schule und der liebe Gott“; Goldmann,2013) Dies sei auch auf Menschen mit Behinderung übertragbar und könnte eine bessere Alternative zu den bisherigen Unterrichtsmethoden sein, wie z.B. um unentdeckte Potenziale hervor-zubringen.

Somit integriere man mit einer allgemeinen Bildungsrevolution die Inklusion in den Bildungseinrichtungen als selbstverständliches Leitbild und entkräftet hiermit eine Anpassung an Deutschlands (um Umland) bisheriges Bildungssystem.

## **5.1. Limitationen**

Dass sich die aufgestellten Hypothesen nur teilweise korrelationsstatistisch als signifikant erwiesen, kann nicht zwangsläufig und endgültig auf einen nicht-signifikanten Zusammenhang zwischen der persönlichen Einstellung der befragten Fachperson und den in der Studie erhobenen Variablen zurückgeführt werden.

Im Verlauf der Ausarbeitung dieser Forschungsarbeit wurden einige Limitationen erkenntlich, die im Folgenden erwähnt werden. Die Durchführung einer Onlinebefragung wirft im Regelfall Fragen der Repräsentativität der Stichprobe auf. Auch die große Anzahl unterschiedlicher Berufsgruppen (die im statistischen Verfahren zusammengefasst wurden) aus denen nicht ihr direkter Bezug zum Kindergarten oder ihre inklusive Arbeit ersichtlich war, erschwerte einen direkten und validen Vergleich zwischen den jeweiligen Einstellungen.

Auch um einen Ländervergleich ziehen zu können, war die Anzahl der Fragebögen in Bezug auf die Herkunftsländer (Deutschland 304, Österreich 19 und Luxemburg 46) der Befragten zu unterschiedlich groß, was es schwierig macht diese überhaupt miteinander zu vergleichen und somit etwaige Unterschiede in den Antworten valide zu bestätigen oder zu widerlegen zu können. Dies könnte in Zukunft durch direktes Matchen der Probanden verhindert werden.



Wie in jeder Befragung und ebenfalls in dieser, spielt sicherlich das Phänomen der sozialen Erwünschtheit eine große Rolle und sollte/darf in ihrem Ausmaß nicht unterschätzt werden.

## 6. Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2012). *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. 2. Auflage. München: Reinhard.
- Dpa (2017). aufgerufen am 27.9.2017.
- Grampp, Jackstell, Wöbke (2013). *Teilhabe, Teilhabemanagement und die ICF*. 1. Auflage. Köln: BALANCE buch + Medien Verlag.
- Grundgesetz GG (2016) 47. Auflage Beck Texte im dtv.
- DIJuF (2017). „Grund-und Strukturfragen des Jugendrechts“ Internetseite aufgerufen am 26.9.2017 <https://www.dijuf.de/sfk-1.html>
- Hedderich, Biewer, Hollenweger, Markowetz (Hrsg.) (2016). *Handbuch der Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Humanistischer Pressedienst aufgerufen am 27.9. 2017 <https://hpd.de/node/12521>
- Mayer, A. (2001). *40 Jahre Lebenshilfe Fürth. Eine Geschichte der Behinderten*. Fürth: Begleitbroschüre zur Jubiläums-Dokumentation. Lebenshilfe Fürth.
- Paulus, C. (2013). *Manual des MTAI Fragebogen. Einstellungen zu Inklusion: die deutsche Fassung des MTAI*. <http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/files/MTAI.pdf> aufgerufen am 20.9.2017
- Precht, R.D. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott*. Goldmann.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNESCO (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK)
- Wagner, P. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. 4. Auflage. Freiburg: Herder.