

Einstellungen zu Inklusion in der Schule – ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform

Werner Greve, Katrin Hauenschild

Zusammenfassung

Die Umsetzung von Inklusion in der Schule hängt entscheidend vom Handeln der Akteure – Lehrende, Eltern und Kinder – ab, das wiederum von den Einstellungen der Beteiligten beeinflusst wird. Die Wechselwirkungen zwischen Einstellungen und Handeln, zwischen Einstellungen und konkreten Erfahrungen, aber auch zwischen den Einstellungen der verschiedenen Akteure im Schulalltag werden die Realisierung der Inklusion in der Schule wesentlich bestimmen. Zugleich steuern die Einstellungen der Beteiligten ihre Bewertungen – und bestimmen damit die individuellen Erfolgskriterien von Inklusion; eines davon dürfte nicht zuletzt auch in der Veränderung von Einstellungen (zur Inklusion) bestehen. Ausgehend von einem Überblick zum Forschungsstand in Bezug auf Einstellungen zu Inklusion in der Schule diskutiert der Beitrag diese Wechselwirkungen und geht auch auf theoretische und methodische Probleme der Einstellungsforschung ein.

Schlagwörter: Einstellungen, Einstellungsveränderung, Lehrende, Eltern, Kinder

Attitudes towards inclusion in schools – A key for the success of a fundamental reform

Abstract

The realization of inclusion in schools largely depends on the actions of the participating actors: pupils, parents and teachers. These actions, in turn, are determined by the actors' attitudes. The interaction between attitudes and actions, between attitudes and experiences, and between attitudes of different actors in schools will shape the realization of inclusion to a substantial degree. At the same time, the actors' attitudes will regulate the evaluation of the contributors and thus individual criteria for the success of inclusion. Actually, one important criterion will be the change of attitudes (e.g., towards inclusion). Based on a review of the state of affairs of research on attitude towards inclusion, the present paper discusses these interactive processes, including theoretical and methodical challenges of research on attitudes.

Keywords: Attitudes, attitude change, teachers, parents, pupils

Einstellungen zu Inklusion in der Schule – Ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform

Die sich mit der zunehmenden Realisierung von Inklusion in der Schule quantitativ wie qualitativ vervielfachende Diversität und Heterogenität im Unterricht hat weitreichende Konsequenzen für organisationale und individuelle Prozesse in Bildungseinrichtungen. Sie stellt insbesondere Lehrerinnen und Lehrer vor erhebliche didaktische und erzieherische Herausforderungen: Vom Umgang mit strukturellen Rahmenbedingungen für Bildung von Menschen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und Bedürfnissen über neue Interaktionsmuster in Schule und Unterricht bis zu veränderten sozioemotionalen Erfahrungen jeder einzelnen Person. Die konzeptuelle Debatte um verschiedene (z.B. „enge“ und „weitere“) Inklusionsbegriffe (s. kritisch auch *Ahrbeck* 2014) hat für die Lösung der mit Inklusion verbundenen konkreten (praktischen) Probleme oft keine unmittelbaren Konsequenzen; im Kontext (schul-)politischer Debatten wird „Inklusion“ zudem häufig eher als Schlagwort verwendet, das die Komplexität der damit verbundenen Themen und Schwierigkeiten eher verdeckt als benennt. Hinzu kommt, dass sich lokale Diskussionen häufig auf einzelne Differenzaspekte beschränken, obwohl „Inklusion“ im Grundsatz unterschiedlichste Dimensionen der Diversität adressiert (*Lütje-Klose/Löser* 2013; zum Überblick *Hauenschild/Robak/Sievers* 2013). Im Kontext der Schule wird insbesondere der Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen und besonderem Unterstützungsbedarf in den Blick genommen – tatsächlich wird in der öffentlichen, insbesondere massenmedialen Diskussion der Begriff „Inklusion“ häufig ausschließlich auf diesen Bereich bezogen. Unabhängig von der nicht in jeder Hinsicht begrüßenswerten Verengung, die damit verbunden ist, wird man aber sicher sagen können, dass die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf in die Schule besondere Aufmerksamkeit – Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen – auf sich zieht, weil mit diesem Anspruch subjektiv und objektiv eine Vielzahl praktischer Herausforderungen verbunden sind.

In den Schulen werden konkrete Personen – Kinder, Eltern und insbesondere Lehrende – Inklusion realisieren müssen, sie werden die praktischen Probleme lösen müssen. Ihr Handeln wird darüber entscheiden, wie sich Inklusion in Schulen entwickelt, und ihr Handeln wird davon abhängen, welche Erwartungen und Überzeugungen, welche Werte, Normen und Ziele – mit einem Wort: welche Einstellungen sie haben, nicht nur, aber doch insbesondere zur Inklusion. Dieser Beitrag will dafür argumentieren, dass die Einstellungen der konkret beteiligten und agierenden Personen, insbesondere der Lehrenden, in mehrfacher Hinsicht ein Schlüssel für das Gelingen von Inklusion an Schulen sind.

Wir wollen dazu in mehreren Schritten vorgehen. Nach konzeptuellen Vorüberlegungen zu Dimensionen und Konsequenzen von Einstellungen (1) wollen wir im zweiten Abschnitt den Forschungsstand für drei zentrale Akteursgruppen (Lehrende: 2.1; Eltern: 2.2, Kinder: 2.3) zusammenfassend diskutieren. Im dritten Schritt soll dann die Entwicklungs- und Veränderungsdynamik von Einstellungen (3) näher betrachtet werden; insbesondere in diesem Bereich gibt es (nach unserer Kenntnis) bislang (zu) wenig Forschung. Beide Abschnitte bieten die Grundlage für die Diagnose, dass mehrere methodische und theoretische Schwierigkeiten, insbesondere Validitätsfragen im Zusammenhang mit der Untersuchung von Einstellungen zur Inklusion noch nicht ausreichend beachtet werden (4); dies führt zu einem abschließenden Zwischenfazit über aktuelle Forschungsdesiderate (5).

1. Einstellung und Handeln: Konzeptuelle Vorüberlegungen

Wenn die Einstellungen von Personen zu Inklusion der Forschungsgegenstand sind, dann muss „Inklusion“ nicht trennscharf definiert werden (nicht einmal dann, wenn man unter diesem Label danach fragt), denn erfasst werden sollen ja gerade die je individuellen und subjektiven Konnotationen, das also, was die Personen damit inhaltlich und wertend jeweils verbinden. Dies gilt insbesondere dann, wenn Einstellungen in einem Selbstauskunftsformat erfasst werden; dies ist in der einschlägigen Forschung bislang fast ausnahmslos der Fall, wobei standardisierte und unstandardisierte Formate gleichermaßen eingesetzt werden. Selbstverständlich ist dazu eine hinreichende Einigkeit über das mit „Inklusion“ angesprochene thematische Feld vorausgesetzt, aber die sollte bei aller Diskussion über Details generell gegeben sein. Auch in der Bewertung ist der generelle Konsens über die Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe für alle Menschen, unabhängig von (für diese Möglichkeiten irrelevanten) Verschiedenheiten, wohl nicht strittig. Die Diskussion über die Frage, was eine Einstellung und wie sie zu erfassen ist, ist älter (und wird im Hinblick auf ihre Erfassung auch aktuell noch geführt – s. Abschnitt 4), aber ist konzeptuell kaum kontrovers. Konsens ist, dass kognitive und affektive Facetten („Erwartung“ und „Wert“) interaktiv bestimmend für Einstellungen sind (in klassischen Ansätzen häufig in der Metapher einer multiplikativen Gewichtung der Erwartungs- durch die Wertkomponente ausgedrückt; *Ajzen* 1996). Die Mehrzahl der vorliegenden standardisierten Fragebögen zur Einstellung zur Inklusion berücksichtigt das Erfordernis der konzeptuellen *und* empirischen Trennung beschreibender und bewertender Aspekte freilich nicht (auch dann nicht, wenn auf Erwartungs-Wert-Theorien explizit Bezug genommen wird; z.B. *Seilfried* 2015).

Die Voraussetzung, dass Einstellungen auch handlungsrelevant sind, ist der Ausgangspunkt der Mehrzahl der vorliegenden Untersuchungen von Einstellungen zur Inklusion. Es ist hilfreich, hierbei drei Aspekte von Einstellungen als „Gelingsbedingungen“ für Inklusion zu unterscheiden.

Individuelle Maßstäbe. Zunächst ist keineswegs klar, was „Gelingen“ von Inklusion im Einzelnen eigentlich bedeuten oder umfassen soll. Obwohl in einigen Punkten sicher Einigkeit bestehen dürfte (z.B. Bildungschancen aller Kinder verbessern, Entwicklungsspielräume erweitern), wird in pluralistischen Gesellschaften das Kriterium für das „Gelingen“ auch von umfassenden sozialpolitischen Veränderungen vielfach und weitreichend *individualisiert*: Ob ein aktueller Zustand oder seine Veränderung (selbst wenn beides einheitlich wahrgenommen werden würde) positiv oder negativ zu bewerten ist, hängt vom je angelegten individuellen Bewertungsmaßstab ab (Nenne ich das gerecht oder gerade ungerecht, wenn unterschiedliche Menschen gleich behandelt werden?). Aus diesem Grund ist die oben angesprochene Trennung deskriptiver und evaluativer Komponenten von Einstellung („Erwartung“ und „Wert“) wichtig – es ist nicht von vorneherein klar, wo hier interindividuelle Differenzen liegen könnten. Jedenfalls aber wird auf individueller Ebene dieser Bewertungsmaßstab den Einstellungen der Person zur Inklusion entsprechen: Einstellungen sind bewertende Haltungen zum Einstellungsgegenstand. Insofern hängt es trivialerweise von den Einstellungen der Beteiligten ab, ob Inklusion „gelingen“ ist. Das ist durchaus bedeutungsvoll, denn die Inklusionsdebatte wird vielfach weniger empirisch oder sachorientiert, sondern oft auch mit stark wertenden, gelegentlich sogar ideologischen Positionierungen geführt (zur Diskussion siehe etwa *Ahrbeck* 2014). Je nach Position wird also selbst dann, wenn die Bestandsaufnahme unstrittig wäre, das Ur-

teil darüber, ob sie ein Ge- oder Misslingen anzeigt, interindividuell erheblich variieren – und in diesem Sinne von den Einstellungen abhängen.

Einstellungsänderung als Maßstab. Die interindividuelle Einstellungsvarianz hat noch eine weitere, äußerst interessante Facette. Nicht nur in vielen Standpunktäußerungen, sondern auch in der Behindertenrechtskonvention der UN, die die mit dem Anspruch „Inklusion“ verbundene Reform in Deutschland in Gang gebracht hat, wird die *Veränderung* von Einstellungen selbst als Legitimation und damit als Kriterium für das „Gelingen“ von Inklusion benannt. In Artikel 8 der UN-Konvention wird „die Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems“ (UN-Behindertenrechtskonvention 2008) explizit genannt. Wenn ein politisches Ziel von Inklusion die Veränderung der Haltung hin zu einer Akzeptanz von und einem angemessenen Umgang mit Vielfalt in unserer Gesellschaft ist, dann wird die Entwicklung der Einstellungen bei den Akteuren ebenso wie bei den anderen Mitgliedern der Gesellschaft zum Erfolgskriterium.

Einstellung und Handeln. Wie immer das Kriterium bestimmt wird: Es wird auf das Handeln der Beteiligten ankommen, inwieweit es *erreicht* wird. Dieses Handeln wiederum wird (seit Aristoteles) wesentlich von Überzeugungen und Bewertungen bestimmt, deren Konfiguration traditionell eben als „Einstellungen“ bezeichnet werden. Handlungstheoretische Ansätze, insbesondere in der Tradition sogenannter Erwartungs-Wert-Modelle (Ajzen 1996; Bandura 1986; Heckhausen/Heckhausen 2010; zusammenfassend Greve 2002), gehen davon aus, dass Erwartungen (z.B. Handlungsfolgeerwartungen, aber auch bereichsspezifische Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und Bewertungen (hier u.a. diversitätsbezogene Bewertungen, Wahrnehmung von Normen) – und also Einstellungen, wenn Einstellungen verstanden werden als Kombination kognitiver und affektiver Handlungsprädiktoren (Ajzen 1996; Bohner/Dickel 2011; Frey/Stahlberg/Gollwitzer 1993) – das konkrete (auch pädagogische) Handeln prägen und damit eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der inklusiven Schule sein werden. Vor allem in dieser Hinsicht wird das „Gelingen“ von Inklusion wesentlich von den Einstellungen der handelnden Akteure abhängen.

2. Einstellungen zur Inklusion in der Schule: Forschungsstand

Zwar hat Inklusion Vorläufer (insbesondere Integration), die sich in zahlreichen Aspekten mit Inklusion überschneiden, aber der mit Inklusion verbundene Anspruch reicht nicht nur deutlich weiter, sondern umfasst auch neue Aspekte (etwa die Frage gleicher Rechte, die Wahlfreiheit etc.). In diesem Sinne hat die Untersuchung von Einstellungen zur *Inklusion* keine lange Tradition: Inklusion als Idee, Programm und Realisierung ist vergleichsweise jung. Aus vielen Gründen sind zudem die Bedingungen für und die Realisierungen von Inklusion (in der Schule) in unterschiedlichen Ländern (mitunter auch: Regionen) durchaus verschieden – berichtete Einstellungen beziehen sich daher möglicherweise (auch über den eben angesprochenen Aspekt der Subjektivität der Begriffsverwendung hinaus) auf unterschiedliche Erfahrungen und mögen daher verschiedene Facetten betonen; dies ist für Interpretationen etwa unstandardisierter Erhebungsformen zu beachten, macht zugleich aber Fallstudien wichtig, um die Vielfalt der Konstellationen zu erkennen. Gleich-

wohl lassen sich bei einer zusammenfassenden Betrachtung des Forschungsstandes in Bezug auf die wichtigsten Akteure in der Schule – Lehrende, Eltern und Kinder – konvergente Befunde, aber auch Forschungsdesiderate identifizieren.

Die Absicht der folgenden Zusammenschau ist es nicht, die Belastbarkeit der zusammengetragenen Befunde im Detail zu erwägen; insbesondere wird auf die methodischen Besonderheiten der zitierten Studien (z.B. der jeweils verwendete Einstellungsfragebogen) nicht näher eingegangen: Die Voraussetzung empirischer Forschung muss es sein, dass das angezielte Konstrukt (hier: „Einstellung zur Inklusion“) *unabhängig* von der für seine Erfassung verwendeten Methode ist. Das bedeutet nicht, dass es keine methodischen Schwierigkeiten gibt: Die je verwendete Methode wird spezifische Selektions- und auch Verzerrungseffekte aufweisen und insofern den Befund beeinflussen (dies ist natürlich bei der Interpretation von Befunden zu berücksichtigen). Aber jenseits dieser Einschränkung ist empirische Forschung zu einem Themenfeld nur sinnvoll, wenn auch verschiedene Erfassungsformen und -methoden dasselbe Thema (Konstrukt) anzielen (andernfalls *wäre* es nicht Forschung zur Einstellung zur Inklusion). Dies vorausgesetzt ist die Beantwortung der Frage, welches Bild sich für die inklusionsbezogenen Einstellungen der hier betrachteten Akteursgruppen nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung über die je verwendeten unterschiedlichen methodischen Zugänge hinweg abzeichnet, die Absicht der folgenden Abschnitte.

2.1 Die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern

Im Hinblick auf die Einstellungen von Lehrenden (zum Überblick siehe etwa *Avramidis/Norwich* 2002; *de Boer/Pijl/Minnaert* 2011) setzt die Mehrzahl der vorliegenden Studien bereits voraus, dass eine positive Einstellung eine der wichtigsten Gelingensbedingungen von Inklusion ist, und untersucht empirisch vor allem die Frage, inwieweit diese Voraussetzung erfüllt ist; in der Regel wird dies mit der Frage gleichgesetzt, ob Lehrende eine insgesamt positive Haltung zur Inklusion haben. Die Befundlage zeigt, dass zwar generell die (formulierte) Zustimmung hoch ist (*Janz* u.a. 2012), dabei jedoch von einer erheblichen Varianz auszugehen ist. Studien im englischsprachigen Raum (*Avramidis/Norwich* 2002; *Wilczenski* 1995) deuten darauf hin, dass hierbei kindbezogene Faktoren (z.B. Formen der Beeinträchtigung) die Haltung der Lehrenden stärker beeinflussen als personenbezogene Attribute der Lehrenden (Einstellungen, Kompetenzen). Erwartungsgemäß schätzen Lehrende die ‚Inklusionsfähigkeit‘ der Kinder unterschiedlich ein: Sie sind gegenüber den Förderbereichen Sprache, Lernen und geistige Behinderungen positiver eingestellt (*Stoiber/Gettinger/Goetz* 1998) als gegenüber emotionalen Störungen, neurologischen oder Sinnesbeeinträchtigungen (*Avramidis/Bayliss/Burden* 2000). Jedoch werden diese (berichteten) Einstellungen stark vom jeweiligen Kontrast (Fragekontext) abhängen. *Gebhardt* u.a. (2011) zeigen z.B., dass die Inklusion von Kindern mit geistigen Behinderungen durchaus kritisch gesehen und ein größerer Lerneffekt für diese Kinder an Sonderschulen erwartet wird. Am positivsten sei die Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderungen, gefolgt von Lernbehinderungen. Auch in nationalen Studien korrelieren die Bereitschaft zur Inklusion und damit einhergehende wahrgenommene Grenzen deutlich mit der Art der Beeinträchtigung (*Kopp* 2009) und vermuteten Auswirkungen auf gesellschaftlich hoch bewertete Funktionsleistungen, nicht aber ausschließlich mit dem Schweregrad (*Cloerkes* 2007).

Der gemeinsame Nenner dieses Befundbildes dürfte es sein, dass die Behinderungen und Unterstützungsnotwendigkeiten der inkludierten Kinder die Haltung von Lehrenden nicht zuletzt deswegen bestimmen, weil diese Herausforderungen in Relation zu den Kompetenzen und Ressourcen stehen, die den Lehrenden zur Verfügung stehen. Handlungstheoretische Argumente, aber auch zahlreiche empirische Befunde (zusammenfassend Greve 2002) deuten darauf hin, dass insbesondere Kontrollüberzeugungen (Kompetenzvorstellungen und Wirksamkeitserwartungen) menschliche Handlungen steuern. Folgt man etwa der Theorie geplanten Verhaltens (*Ajzen* 1996), ist davon auszugehen, dass hier nicht nur allgemeine, sondern insbesondere spezifische Wirksamkeitserwartungen der Lehrenden ihre inklusionsbezogenen Einstellungen und Handlungen bestimmen (Greve u.a. 2014). So zeigt sich, dass sowohl eine entsprechende Ausbildung als auch persönliche Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen eine positive Einstellung zum Thema Inklusion begünstigen (*Balboni/Pedrabasi* 2000; *Feyerer* 2014; *Greve* u.a. 2014; *Hedderich/Hecker* 2009; *Kunz/Luder/Moretti* 2010; *Kreuz* 2002; *Miller* 2013). Auch jüngere Studien, die darauf hinweisen, dass Lehrerinnen und Lehrer einem gemeinsamen Unterricht aller Kinder zwar grundsätzlich positiv gegenüberstehen, bei der Umsetzung jedoch Unterstützung benötigen (*Sermier Dessemontet/Benoit/Bless* 2011; *Gebhardt* u.a. 2011), unterstreichen den Einfluss von Kompetenzüberzeugungen auf die Einstellung. Vorliegende Daten zu Lehrenden, die bereits inklusiv arbeiten (*Kopp* 2009; *GEW* 2010; *Leigemann* u.a. 2012; *Janz* u.a. 2012; *Hedderich/Hecker* 2009), sprechen übereinstimmend dafür, dass Vorerfahrungen oder entsprechende Aus-, Fort- oder Weiterbildungen mit einer positiven Einstellung zur Integration bzw. Inklusion zusammenhängen (zu vergleichbaren Befunden an Förderschulen vgl. z.B. *Miller* 2013). Auch liegt die Annahme nahe, dass Einstellungsänderungen wesentlich über die durch Erfahrungen und Schulung veränderten Wirksamkeitsüberzeugungen vermittelt werden.

2.2 Die Einstellungen von Eltern

Neben den Einstellungen von Lehrenden zur Entwicklung der Inklusion in der Schule spielen auch die Haltungen anderer Akteure im Schulkontext eine Rolle, insbesondere ihrer unmittelbaren Interaktionspartner. Neben den Kolleginnen und Kollegen betrifft dies insbesondere auch die Eltern, deren Einstellungen (und die aus ihnen resultierenden Handlungen) wichtige Rahmenbedingungen für die Handlungsoptionen von Lehrenden setzen. Schon durch die Anmeldung ihrer Kinder in einer allgemeinen Schule (oder eben, soweit verfügbar, doch in einer Förderschule), aber auch durch Anforderungen und Wünsche im Detail artikulieren sie ihre jeweiligen Haltungen und Interessen häufig proaktiv, gelegentlich auch fordernd.

Die Mehrzahl der vorliegenden Studien weist darauf hin, dass auch Eltern der Inklusion tendenziell positiv gegenüberstehen, unabhängig davon, ob ihre eigenen Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen (z.B. *de Boer/Munde* 2014; *Gasser* u.a. 2011; *Gasteiger-Klicpera* u.a. 2012; *Kalyva/Georgiadi/Tsakiris* 2007; *Krüger/Krüger* 2014; *Kunz/Luder/Moretti* 2010; zum Überblick *de Boer/Pijl/Minnaert* 2010). Gewiss sind die Einstellungen von Eltern zur Inklusionen durchaus divers (*Elkins/van Kraayenoord/Jobling* 2003; *Leyser/Kirk* 2004; *Palmer* u.a. 2001) – häufig werden sie mit unzureichenden Ressourcen, zunehmend aber auch mit begrenzten Wahlmöglichkeiten hadern (in Niedersachsen ist etwa der Förderschwerpunkt Lernen vollständig aufgelöst – hier haben Eltern

keine Wahl mehr). Insofern bilden die Einstellungen von Eltern ein konfirmatorisches oder kontrastives Gegenstück zu den Einstellungen der Lehrenden; sie werden durch einzelne Äußerungen ebenso wie durch eine konvergente oder divergente Tendenz über die Klasse hinweg einen Einfluss auf das Handeln, aber auch die Entwicklung (Stabilität oder Wandel) der Einstellung der Lehrenden ausüben. Gleichzeitig wird die Einstellung der Lehrenden (und ihre Veränderung) ihrerseits ein Einflussfaktor auf die Einstellung der Eltern sein. Daher geht die Annahme, dass die Einstellung von Lehrenden Konsequenzen für die Realisierung der Inklusion hat, über die Implikationen für die Handlungsmotivation und -regulation der Lehrenden selbst hinaus. Die Effekte der Interaktion von Eltern mit Lehrenden sind bislang kaum beachtet worden; insbesondere fehlt es weitgehend an Studien im längsschnittlichen Format.

2.3 Die Einstellungen von Kindern

Im Hinblick auf die Inklusion von Kindern richtet sich die politische und moralische Diskussion vorwiegend auf die Frage nach den Entwicklungsfolgen von Inklusion für Kinder mit Förderbedarf (Ruijs/Peetsma/van der Veen 2010): Ohne die begründete Hoffnung, dass Inklusion insbesondere für Kinder mit besonderen Förderbedarf positiv (in welchem konkreten Sinne auch immer) wirkt (und für alle anderen jedenfalls nicht negativ), wäre sie schwerlich legitimierbar (Greve u.a. 2014). Demgegenüber ist die Frage, ob die Einstellungen von inklusiv unterrichteten Kindern selbst sich durch Inklusionserfahrungen verändern, bislang kaum thematisiert worden; Einstellungen von (Grundschul-)Kindern zur Inklusion bzw. zum Themenfeld „Behinderung“ sind selten untersucht worden (Gannon/McGilloway 2009; Gash 1993, 1996; Laws u.a. 1996; Roberts/Lindsell 1997; Roberts/Smith 1999; Schwab/Tretter/Gebhardt 2014; zusammenfassend de Boer/Pijl/Minnaert 2012).

Jedoch dürfte die Einstellung von Kindern zur Inklusion nicht nur eine der Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion darstellen (etwa als eine Bedingung der sozialen Interaktionen der Kinder in inklusiven Klassen; de Boer/Pijl/Minnaert 2012; Schwab/Tretter/Gebhardt 2014), sondern ist zugleich, wie oben angesprochen, eines der Kriterien für das Gelingen. Eine der tragenden Ideen von inklusivem Unterricht ist es, dass Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur kognitiv in ihrer Leistungsentwicklung, sondern insbesondere auch sozial von ihm profitieren (Wocken 2013; Prengel 2013). Aus dieser Perspektive sollte sich aus Sicht vieler Befürworter inklusiver Unterricht in Richtung einer anhaltenden, womöglich zunehmenden Unvoreingenommenheit und Offenheit der Kinder im Umgang mit Diversität auswirken (Hong/Kwon/Jeon 2014; Maras/Brown 1996; Mavropoulou/Sideridis 2014). Ob und unter welchen Bedingungen intendierte Offenheits- oder Toleranzeffekte tatsächlich eintreten und ob es gegenläufige Effekte (etwa eine mehrfach gefundene Abnahme positiver Einstellungen mit dem Alter; Tang u.a. 2000; aber auch den Rückgang von Vorurteilen während des Grundschulalters, Raabe/Beelmann 2011; im Überblick Krull/Wilbert/Hennemann 2014) und nicht intendierte Nebeneffekte gibt (etwa im Hinblick auf andere Motivations- oder Einstellungsdimensionen, beispielsweise zur Leistungsbereitschaft oder zum Fähigkeitsselbstkonzept), ist daher eine offene empirische Frage (de Boer/Pijl/Minnaert 2012; Gasser u.a. 2011; Koster u.a. 2007).

In diesem Zusammenhang ist beachtenswert, dass auch die Befunde bei den Studien zur sozialen Integration von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in die

Klassengemeinschaft insgesamt uneinheitlich sind: Einige Studien sprechen dafür, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (insbesondere mit Lernbehinderung und Verhaltensauffälligkeiten) ein hohes Ausgrenzungsrisiko aufweisen und im gemeinsamen Unterricht häufiger von den Gleichaltrigen abgelehnt werden als Kinder ohne Beeinträchtigung (Bless/Mohr 2007; Huber/Wilbert 2012; im Überblick Krull/Wilbert/Hennemann 2014).

Auch in Bezug auf das Alter sind die Ergebnisse aus Untersuchungen mit Kindern und Jugendlichen heterogen: Bei Kindern im Grundschulalter konnte die Abnahme positiver Einstellungen mit dem Alter (z.B. Tang u.a. 2000), aber auch eine Zunahme prosozialer Handlungen mit der Integrationsdauer (Joller-Graf/Tanner 2011) festgestellt werden. Eine Studie mit Schülerinnen und Schülern aus 8. Klassen konnte eine positive Einstellung zu Inklusion feststellen bei Schülerinnen und Schülern *ohne* Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern *mit* Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht (Lelgemann u.a. 2012). Bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ersten Klassen konnten Krull/Wilbert/Hennemann (2014) das Risiko sozialer Ausgrenzung bestätigen und ein signifikant geringeres Fähigkeitsselbstkonzept nachweisen.

Dass die Befundlage heterogen ist, wird freilich nicht nur auf die Heterogenität des sonderpädagogischen Förderbedarfs der je untersuchten Konstellation von Kindern, sondern auch auf entwicklungspsychologische Ursachen zurückzuführen sein. Ein zentrales theoretisches Problem in diesem Zusammenhang ist gerade die Frage, inwieweit die *Entwicklungsvoraussetzungen* für ein elaboriertes Einstellungskonzept bei jüngeren Kindern schon vorliegen (können); das betrifft insbesondere die Entwicklung eines hinreichend komplexen (u.a. hierarchisch differenzierten) Verständnisses der sozialen Welt, aber auch das Verständnis von „Behinderung“ in ihren vielschichtigen sozialen Konnotationen (Magiati/Dockrell/Logotheti 2002; zusammenfassend auch hierzu Raabe/Beelmann 2011). Der Umstand, dass sich Einstellungen (z.B. zu Behinderungen, aber auch zu moralischen Themen generell) im Grundschulalter erst entwickeln, verweist nochmals auf die besondere Bedeutung des Einflusses auf Einstellungen durch Inklusionserfahrungen – und auch die Erfahrungen, die Kinder mit den Einstellungen der Lehrenden und Eltern machen. Jedoch gibt es bislang kaum Studien zur *Entwicklung* von Einstellungen im Grundschulalter. Die etwas umfangreichere Literatur zur Entwicklung von Vorurteilen in der Kindheit weist darauf hin, dass tatsächlich das frühe Grundschulalter hier eine sensible Periode zu sein scheint (zusammenfassend Raabe/Beelmann 2011).

Das hat auch methodische Implikationen, insbesondere im Hinblick auf die Beurteilung der Validität von Erfassungen bei jüngeren Kindern (die zugleich ein wichtiges Forschungsdesiderat darstellen). Hinzu kommt, dass verschiedene Erfassungsmethoden selbst von Entwicklungsbedingungen abhängen haben; so könnte das Sprachverständnis der Kinder für eine Selbstauskunft auch dann noch unzureichend sein, wenn Kinder eine Haltung zum gemeinsamen Unterricht mit Kindern unterschiedlicher Lernvoraussetzungen durchaus schon entwickelt haben. Zwar liegen aus Studien mit jüngeren Kindern Erhebungsinstrumente für soziometrische Befragungen (z.B. soziale Wahl/soziale Ablehnung) und Fragebögen zur sozialen und emotionalen Schulerfahrung vor (Krull/Wilbert/Hennemann 2014), umfangreichere standardisierte Erfassungsinstrumente werden jedoch erst zum Ende der Grundschulzeit einsetzbar sein. Zwar sind qualitative Zugänge früher möglich, auch hier aber wird die Interpretation von Äußerungen immer auf den kognitiven, sprachlichen oder emotionalen Entwicklungsstand relativiert werden müssen.

3. Einstellungsveränderungen: Interaktions- und Anpassungsdynamiken

Eine Vielzahl von Studien zeigt, dass sich spezifische Einstellungen im und durch den aktiven Umgang mit dem, worauf sie sich richten, ihrerseits verändern (Bohner/Dickel 2011; Stroebe 2007; Balboni/Pedrabasi 2000). In Bezug auf Menschen mit Behinderungen haben dementsprechend mehrere Studien gezeigt, dass sich negative Einstellungen ihnen gegenüber mit der Häufigkeit des Kontaktes verändern (Kreuz 2002). So ist auch im Lichte der im vorangegangenen Abschnitt angesprochenen Befunde zu erwarten, dass nicht nur mit wachsender Erfahrung, sondern ebenso durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen die tatsächlichen und insbesondere subjektiven Kompetenzen von Lehrenden zunehmen und sich in der Folge inklusionsbezogene Einstellungen verändern werden.

Die konkrete Situation, auf die Lehrende im Unterricht reagieren müssen, wird dabei in hohem Maße von den spezifischen Einschränkungen und Förderbedürfnissen der ihnen anvertrauten Kinder, von den Interessen der Erziehungsberechtigten und den je verfügbaren individuellen und strukturellen Möglichkeiten und Ressourcen in einem spezifischen institutionellen Kontext abhängen: Die Effekte von Einstellungen und anderen Handlungsvoraussetzungen auf das konkrete Handeln werden ebenso wie die Einstellungsänderungsdynamiken in Abhängigkeit von diesen Konstellationen erheblich variieren. Bislang liegen zu diesen Konstellationseinflüssen allerdings kaum Befunde vor, obwohl Überblicksarbeiten darauf hinweisen, dass situativen Bedingungen (z.B. die Konstellation der Kinder in der aktuellen Klassenzusammensetzung) für die Erklärung von Einstellungen wenigstens eine ebenso große Bedeutung zukommt wie individuellen Faktoren (Avramidis/Norwich 2002).

Interaktion von Einstellung und Handeln. Seltener diskutiert ist der Umstand, dass Handeln und die im Handeln neu gewonnenen Erfahrungen in einem komplexen Wechselverhältnis zu personalen Handlungsvoraussetzungen allgemein und Einstellungen im Besonderen stehen: Einstellungen hängen auch vom vorangegangenen *eigenen* Handeln ab. Eine der ältesten und bestbewährten Theorien der Sozialpsychologie, die Theorie der „kognitiven Dissonanz“ (Festinger 1954), argumentiert, dass (unter bestimmten Umständen) unsere Einstellungen unseren Handlungen auch *nachfolgen* (ihnen nicht nur vorausgehen): Wir tun nicht nur, was wir für richtig halten, wir halten auch für richtig, was wir getan haben – sogar dann, wenn wir es nicht nur deswegen getan haben, weil wir es für richtig gehalten haben. Auf diese Weise kann man Einstellungen bei sich und anderen verändern („forced compliance“): Personen, die sich für etwas engagieren, haben danach eine positivere Haltung zu dem, wofür sie sich engagiert haben – sogar dann, wenn ihre Haltung zuvor nicht ausgeprägt positiv war (Bohner/Dickel 2011; Haddock/Maio 2007; Stroebe 2007). Ein solches einstellungsbeeinflussendes Engagement kann bereits die Formulierung (das Vertreten) des eigenen Standpunktes sein. Vor diesem Hintergrund sind die oben angesprochenen Interaktionsdynamiken etwa zwischen Lehrerenden und Eltern komplexer zu denken. Beispielsweise wird der Umstand, die eigene Position gegenüber (abweichenden) anderen Positionen vertreten zu haben, selbst Effekte auf die Stabilität der eigenen Einstellung haben – bei Lehrenden wie Eltern.

Individuelle Anpassungsressourcen. Der Einfluss individueller Ressourcen auf Einstellungen und Einstellungsveränderungen ist in diesem Zusammenhang bislang seltener be-

achtet worden. Die Konfrontation mit pädagogischen Herausforderungen, für die man subjektiv nicht ausreichend kompetent oder vorbereitet ist und bei der man sich unzureichend unterstützt oder sogar alleine gelassen fühlt, kann als Belastung erlebt werden. Dies wird nicht nur Folgen für Aspekte des spezifischen und allgemeinen Wohlbefindens (u.a. Arbeits- und Lebenszufriedenheit, Selbstwertempfinden, Burnout) haben, sondern auch das pädagogische inklusionsbezogene Handeln beeinflussen. Diese Folgen können durch individuelle und soziale Bewältigungsressourcen gemildert oder vermieden werden (Greve 2008; Wentura/Greve/Klauer 2002). Im gegebenen Zusammenhang sind insbesondere Bewältigungsprozesse interessant, die adaptive Reaktionen auf solche Belastungen thematisieren, die durch aktive Anstrengungen weder vermieden noch beeinflusst werden können (Lehrende haben nicht mehr die Wahl, ob sie inklusiv arbeiten wollen). Beispielsweise werden im Zwei-Prozess-Modell der Entwicklungsregulation (Brandtstädter 2007; Brandtstädter/Rothermund 2002) zwei Modi der Problembewältigung unterschieden: Im „assimilativen“ Modus werden Handlungs- und Entwicklungsziele mit erforderlichenfalls auch wechselnden Strategien aktiv und in der Regel bewusst verfolgt, im „akkommodativen“ Modus werden Ziele, Wünsche und Bewertungen angesichts unveränderlich oder unüberwindlich erscheinender Hindernisse so angepasst, dass die problematische Diskrepanz zwischen Bewertungen und Wahrnehmungen verringert wird. Akkommodative Flexibilität sollte daher nicht nur die Belastungswirkung der Konfrontation mit Inklusion und erlebter Überforderung abpuffern, sondern auch ein wichtiger Prädiktor gerade für die Veränderung inklusionsbezogener Einstellungen (z.B. in Richtung auf höhere Akzeptanz und Befürwortung) sein. Nicht zuletzt trägt die Anpassung von Zielen an Handlungs- und Kontrollmöglichkeiten auch zur Stabilisierung von Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei (Greve/Leipold 2012). Das bedeutet, dass die Untersuchung von Dynamiken der Einstellungsveränderung neben den konkreten Erfahrungen und sozialen Interaktionen der Beteiligten auch ihre individuellen Ressourcen in den Blick nehmen muss.

4. Theoretische und methodische Probleme bei der Untersuchung von Einstellungen

Die Forschung zu Einstellungen zur Inklusion basiert bislang fast ausschließlich auf Selbstauskünften derer, deren Einstellung der Gegenstand der Untersuchung sind. Das folgt nicht nur einem intuitiven Verständnis von Einstellung (wer sollte sie besser kennen als der, der sie „hat“?), sondern auch einer relativ langen sozialpsychologischen Tradition der Einstellungsforschung (Frey/Stahlberg/Gollwitzer 1993). Allerdings verbinden sich mit dieser Perspektive theoretische und methodische Probleme, die die Tragfähigkeit und Reichweite des oben konturierten Befundbildes relativieren könnten.

Dass formulierte Einstellungen dem tatsächlichen Handeln durchaus nicht entsprechen müssen, wurde spätestens seit der klassischen Arbeit von LaPiere (Frey/Stahlberg/Gollwitzer 1993) deutlich, in der es um mögliche xenophobe Einstellungen amerikanischer Hoteliers ging: Ihre schriftlich geäußerten Einstellungen waren deutlich *negativer* als die zuvor – von ihnen unbemerkt – registrierten Verhaltensweisen. Dieses „Konsistenzproblem“ der Einstellungsforschung hat mehrere Seiten, die für die systematische Untersuchung inklusionsbezogener Einstellung von unmittelbarer Bedeutung sein dürften.

Eine erste Argumentationslinie geht davon aus, dass innere Konstellationen (insbesondere eben Einstellungen: Konstellationen von Überzeugungen und Bewertungen) als wichtige *kausale* Handlungsbedingungen aufzufassen sind (dies ist die zentrale Idee der Erwartungs-Wert-Theorien; *Ajzen*, 1996). Die „Lücke“ zwischen Einstellungen und tatsächlichem Handeln muss aus dieser theoretischen Perspektive durch die Einbeziehung weiterer Variablen geschlossen werden. Prototyp einer solchen Variable ist eben die Selbstwirksamkeit (bei *Ajzen*: „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“), deren Fehlen das Umsetzen einer Einstellung verhindern würde. Allerdings zeigen zahlreichen Befunde, dass auch die Berücksichtigung der Selbstwirksamkeit nicht ausreichend ist; entsprechend argumentieren etwa Volitionstheorien, dass die von Einstellungen und Kontrollüberzeugungen bestimmten Intentionen erst durch konkrete Umsetzungspläne („implementation intentions“) Realisierungschancen haben (*Greve* 2002).

Gemeinsame Voraussetzung aller dieser Ansätze ist die Annahme, dass zwischen kognitiven Konstellationen (Einstellungen, Selbstwirksamkeit, Intentionen etc.) einerseits und Handlungen andererseits ein *kausaler* Nexus besteht. Diese Voraussetzung ist jedoch nicht nur generell aus handlungstheoretischer Sicht (*Greve* 2001, 2002), sondern insbesondere mit Blick auf die Konzeption von Einstellungen problematisch. Denn in Bezug auf die valide *Erfassung* von Einstellungen liegt der Einwand nahe, dass man am gezeigten Verhalten überhaupt erst (valide) *erkennen* könne, welche Einstellung eine Person „tatsächlich“ habe. Geäußerte „Lippenbekenntnisse“ zur Inklusion müssen sich nach dieser Auffassung eben durch das Handeln beweisen: Die Validität von Sonntagsreden zeigt sich im Montagshandeln. Wenn man sich aber engagiert, kann das nicht erklären, warum man sich dafür engagiert; aus dieser Sicht besteht zwischen Einstellung und Verhalten eben ein *konzeptueller* (und also kein kausaler) Nexus.

Eine mögliche Folgerung aus dieser Position ist es, (kausal) handlungsleitende Informationsstrukturen und -verarbeitungsprozesse unabhängig von Selbstauskünften und insbesondere unabhängig von ihren Handlungskonsequenzen zu erfassen. In der Tradition der „sozialen Kognitionsforschung“ (*Fiske/Taylor* 1991) werden hier seit zwei Jahrzehnten implizite Maße (etwa Reaktionszeitdifferenzen in der Bearbeitung semantischer Informationen) diskutiert (*Wentura/Frings* 2013). So konsequent das Argument ist, dass bei derartigen Erfassungsformen Strategien der Selbstdarstellung oder Motive der sozialen Erwünschtheit die gewonnenen Informationen schwerlich beeinflussen können, so schwierig ist die Frage, wie die konzeptuelle Validität derartiger Maße (eben als implizite *Einstellungsmaße*) sicherzustellen ist. Abgesehen von der (zirkelverdächtigen) Argumentation, dass dies eben genau dann Einstellungsmaße seien, *wenn* sie empirisch zur Handlungsvorhersage substanziell beitragen, bleibt auch hier am Ende doch nur der Weg der empirischen Übereinstimmung (Korrelation) mit verbal *geäußerten* Haltungen. Damit aber wäre das ursprüngliche Problem eben nicht umgangen. Dies mindert nicht die Dringlichkeit der (in diesem Feld bislang kaum eingelösten) Forderung, auch implizite Einstellungsmaße einzusetzen, um mindestens die Größenordnung von Tendenzen der sozialen Erwünschtheit und anderer Selbstpräsentationseinflüsse abschätzen zu können; es macht aber deutlich, dass konzeptuelle Fragen nicht mit einem reinen Methodenwechsel gelöst werden können.

Empirisch werden Validitätsfragen ebenso wie die Prüfung kausaler Relationen nur in prospektiven Längsschnittstudien (auf-)lösbar sein, weil sich experimentelle Designs im hier fokussierten Feld praktisch niemals und selbst quasiexperimentelle Studien nur ausnahmsweise werden realisieren lassen. Daher kann nur der empirische Nachweis der prognostischen Bedeutung von expliziten und/oder impliziten Einstellungsmaßen einer-

seits und der interaktiven Dynamiken zwischen Einstellungen, Handlungen und Erfahrungen andererseits die Bedeutung von Einstellungen belegen. Jedoch fehlen derartige längsschnittliche Studien fast vollständig; sie zu unternehmen, ist eine zentrale wissenschaftliche Herausforderung, um die Bedingungen für das Gelingen von Inklusion (und auch anderer sozialpolitischer Reformen) angemessen untersuchen zu können. Bedingung dafür ist freilich nicht nur die frühzeitige und methodisch differenzierte Planung derartiger Studien (*vor* Beginn der (Umsetzung einer) Reform, Berücksichtigung angemessener Kontroll- oder Vergleichsbedingungen, etc.), sondern insbesondere auch ein hinreichend langer Beobachtungszeitraum mit mehreren wiederholten Erfassungen, um die Interaktionsdynamik empirisch adressieren zu können (wenigstens im Sinne einer cross-lagged Prüfung: ist die prädiktive Bedeutsamkeit von x für y größer als die von y für x ?; weitergehende Untersuchungen auch nicht-linearer Dynamiken wären fraglos wünschenswert und theoretisch nötig).

Die Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller und sozialpolitischer Kontexte, in denen aktuell auf die UN-Konvention reagiert wird, eröffnet hier die historisch besondere Chance, immerhin ein erhebliches Maß an Varianz sowohl kontextueller (kultureller, rechtlicher, struktureller, institutioneller) Bedingungen als auch ihrer internen Repräsentation (z.B. kognitive Einstellungskomponenten) empirisch berücksichtigen (statistisch kontrollieren) zu können. Es ist plausibel zu vermuten, dass der jeweilige institutionelle Kontext (z.B. Schulklima, Schulform, Schulsystem, etc.) eine bedeutsame Randbedingung von Einstellungen und Einstellungsänderungen ist. Die mit ihrer Erfassung und empirischen Untersuchung verbundenen Schwierigkeiten (beispielsweise der Mehrebenenanalyse) können freilich im hier gesetzten Rahmen nicht ausführlicher diskutiert werden.

5. Ausblick

So unbestritten die Bedeutung von Einstellungen für die Realisierung und den „Erfolg“ von Inklusion ist (bereits der Umstand, dass eine nennenswerte Zahl empirischer Studien und mehrere Überblicksarbeiten vorliegen, weist darauf hin), so ungeklärt ist die Frage nach den Details der hier wirksamen inter- und intraindividuellen Prozesse – sowohl für die prognostische Bedeutung von Einstellung für das konkrete Handeln (und seine Folgen) als auch für die Veränderung von Einstellungen aufgrund praktischer Erfahrungen oder sozialer und institutioneller Rahmenbedingungen. Insbesondere sind experimentelle Studien oder wenigstens die systematische Planung von Kontroll- und Vergleichsgruppen weiterhin zu selten. Das bedeutet, dass sich für die zukünftige Einstellungsforschung im Kontext von Inklusion (obwohl die vorliegende Literatur hierzu, wie gesehen, nicht gering ist) mehrere Forschungsdesiderate formulieren lassen.

- Generell fehlen längsschnittliche Ansätze, die systematisch zum einen die Auswirkungen von Einstellungen auf das Handeln und zum anderen die Veränderung von Einstellungen (zur Inklusion) und die hierfür wichtigen individuellen wie sozialen und institutionellen Bedingungen untersuchen.
- Insbesondere bei der Untersuchung von Einstellungen von Kindern erscheint eine entwicklungspsychologische Perspektive – sowohl in Bezug auf die Einstellungen selbst als auch in Bezug auf die Möglichkeiten ihrer Erfassung – unabdingbar. Auch hierzu fehlen Untersuchungen weitgehend.

- In Bezug auf die Erfassung von Einstellungen Erwachsener zur Inklusion (z.B. Lehrer, Eltern) hat die vorliegende Forschungsliteratur mehrere der in der Einstellungsforschung diskutierten Schwierigkeiten und Fragen zu wenig aufgegriffen; dies betrifft etwa die Frage der Differenz zwischen Einstellung und Handeln (z.B. der Berücksichtigung von moderierenden Zusatz- und Randbedingungen) oder die vielfach geforderte Trennung deskriptiver und evaluativer Komponenten bei der Erfassung durch Selbstausskünfte.
- Insbesondere liegen zum Themenfeld Inklusion bislang keine Studien zu Einstellungen mit indirekten Maßen vor. Auch hier ist die Validitätsfrage komplex, aber insbesondere in einem politisch, moralisch und emotional aufgeladenen Feld sind die im Selbstausschnittsformat nicht auszuschließenden Einflüsse von Selbstdarstellungstendenzen (etwa der sozialen Erwünschtheit) ein ernstzunehmendes, bislang aber methodisch kaum aufgegriffenes Problem.
- Eine Reihe von grundlegenden theoretischen Problemen des Einstellungskonzeptes ist in der inklusionsbezogenen Forschung (und Diskussion) bislang zu wenig aufgegriffen worden; das betrifft etwa die Frage des Status des Handelns für Einstellungen (kausale Folge, konzeptueller Bestandteil (Kriterium) oder operationales Indiz?) oder die Frage des Verhältnisses von personalen (Einstellungen) zu subpersonalen (kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung) Phänomenen.

Tatsächlich sind viele der hier angesprochenen Fragen und Herausforderungen in anderen Feldern bereits diskutiert bzw. empirisch bearbeitet worden; man kann diese exemplarische Sammlung von Fragen also auch als ein Plädoyer für stärkere Interdisziplinarität lesen. Die zukünftige Forschung zu den Einstellungen der beteiligten Akteure zur Inklusion kann von einer engeren Zusammenarbeit verschiedener erziehungs-, sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Fächer in theoretischer wie methodischer Hinsicht nur profitieren.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion: Eine Kritik. – Stuttgart.
- Ajzen, I. (1996): The direct influence of attitudes on behavior. In: Gollwitzer, P. M./Bargh, J. A. (Eds.): The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior. – New York, S. 385-403.
- 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, 193-213. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E./Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, S. 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Balboni, G./Pedrabasi, L. (2000): Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 2, S. 148-159.
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action. – Englewood Cliffs, NJ.
- Bless, G./Mohr, K. (2007): Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Walter, J./Wember, F. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. *Handbuch Sonderpädagogik*. – Göttingen, S. 375-383.
- de Boer, A./Munde, V. S. (2014): Parental Attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education* (published online before print).

- de Boer, A./Pijl, S. J./Minnaert, A. (2010): Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 2, S. 165-181.
<https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- de Boer, A./Pijl, S.J./Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, S. 331-353.
<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Boer, A./Pijl, S.J./Minnaert, A. (2012): Students attitudes towards peers with disabilities: a review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, S. 379-392.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Bohner, G./Dickel, N. (2011): Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, S. 391-417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- Brandstädter, J. (2007): *Das flexible Selbst*. – München.
- Brandstädter, J./Rothermund, K. (2002): The life course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review*, 22, S. 117-150.
<https://doi.org/10.1006/drev.2001.0539>
- Cloerkes, G. (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3., neu bearb. und erw. Aufl. – Heidelberg.
- Elkins, J./van Kraayenoord, C. E./Jobling, A. (2003): Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 2, S. 122-129.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.00005>
- Festinger, L. (1954): *A theory of cognitive dissonance*. – Stanford, CA.
- Feyerer, E. (2014): „Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung“. Zusammenfassung und Empfehlungen. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. Online verfügbar unter:
http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/summary_fertig.pdf,
 Stand: 26.09.2016
- Fiske, S.T./Taylor, S.E. (1991): *Social cognition*. – New York.
- Frey, D./Stahlberg, D./Gollwitzer, P.M. (1993): Einstellung und Verhalten: Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens. In: Frey, D./Irle, M. (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*, Bd. I. – Bern, S. 361-398.
- Gannon, S./McGilloway, S. (2009): Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: an exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 4, S. 455-463. <https://doi.org/10.1080/08856250903223104>
- Gash, H. (1993): A constructivist attempt to promote positive attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 8, S. 106-125.
<https://doi.org/10.1080/0885625930080203>
- Gash, H. (1996): Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11, S. 286-297. <https://doi.org/10.1080/0885625960110304>
- Gasser, L./Chilver-Stainer, J./Buholzer, A./Perrig-Chiello, P. (2012): Soziales und moralisches Denken von Kindern über den Ein- und Ausschluss behinderter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 1, S. 31-42. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000058>
- Gasteiger-Klicpera, B./Klicpera, C./Gebhardt, M./Schwab, S. (2013): Attitudes and experiences of parents towards inclusion in Austria. *International Journal of Inclusive Education*, 17, S. 663-681.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.706321>
- Gebhardt, M./Schwab, S./Reicher, H./Ellmeier, B./Gmeier, S./Rossmann, P./Gasteiger-Klicpera, B. (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 275-290.
- GEW (2010): Onlineumfrage zu „Inklusion“ und zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Pressekonferenz Gewerkschaft und Erziehung. Hamburg.
- Greve, W. (2001): Traps and gaps in action explanation. *Theoretical problems of a psychology of human action. Psychological Review*, 108, S. 435-451. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.2.435>
- Greve, W. (2002): Handlungstheorien. In: Frey, D./Irle, M. (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*, Bd. II (2. Aufl.). – Bern, S. 300-325.
- Greve, W. (2008): Bewältigung und Entwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl.). – Weinheim, S. 910-926.

- Greve, W./Leipold, B. (2012): Intentionale Selbstgestaltung und Problembewältigung. In: *Schneider, W./Lindenberger, U.* (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 563-578.
- Greve, W./Hellmers, S./Hauenschild, K./Götz, J./Schüle, C. (2014): „Mit etwas gutem Willen...“ – Inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrenden als Bedingung und Folge von Erfahrungen. In: *Krüger, R./Mähler, C.* (Hrsg.): Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern – Prozesse der Schulentwicklung gestalten. – München, S. 121-132.
- Haddock, G./Maio, G.R. (2007): Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In: *Jonas, K./Stroebe, W./Hewstone, M.* (Hrsg.): Sozialpsychologie. – Heidelberg, S. 187-224.
https://doi.org/10.1007/978-3-540-71633-4_6
- Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.) (2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. – Frankfurt/M.
- Heckhausen J./Heckhausen, H. (2010): Motivation und Handeln (4. Aufl.). – Berlin.
- Hedderich, I./Hecker, A. (2009): Belastung und Bewältigung in integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik. – Bad Heilbrunn.
- Hong, S. Y./Kwon, K. A./Jeon, H. J. (2014): Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23, 2, S. 170-193.
<https://doi.org/10.1002/icd.1826>
- Huber, C./Wilbert, J. (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 2, S. 147-165.
- Janz, F./Heyl, V./Seifried, S./Trumpa, S. (2012): Inklusion beginnt im Kopf. b&w – bildung und wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden Württemberg, 66, S. 19-21.
- Kalyva, E./Georgiadi, M./Tsakiris, V. (2007): Attitudes of Greek parents of primary school children without special education needs to inclusion. *European Journal of Special Need Education*, 22, S. 295-305. <https://doi.org/10.1080/08856250701430869>
- Kopp, B. (2009): Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 5-24.
- Koster, M./Pijl, S. J./Houten, E./Nakken, H. (2007): The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, S. 31-46.
- Kreuz, A. (2002): Einstellung gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung. Analyse und Weiterentwicklung von Einstellungsinstrumenten. – Wien.
- Krüger, M./Krüger, A. K. (2014): Einstellungen von Eltern zur inklusiven Bildung – Eine Exploration an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. *Schulpädagogik heute*, 5, 10, o.A.
- Krull, J./Wilbert, J./Hennemann, T. (2014): Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirisch Sonderpädagogik*, 1, S. 59-75.
- Kunz, A./Luder, R./Moretti, M. (2010): Die Messung von Einstellung zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, S. 83-94.
- Laws, G./Taylor, M./Bennie, S./Buckley, S. J. (1996): Classroom behaviour, language competence and acceptance of children with Down Syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome: Research and Practice*, 4, S. 100-109. <https://doi.org/10.3104/reports.68>
- Lelgemann, R./Lübbecke, J./Singer, P./Walter-Klose, C. (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Forschungsbericht. – Köln, Würzburg.
- Leyser, Y./Kirk, R. (2004): Evaluating inclusion: An examination of parental views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 3, S. 271-285. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>
- Lütje-Klose, B./Löser, J. (2013): Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: *Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I.* (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. – Frankfurt/M., S. 134-147.
- Magiati, I./Dockrell, J. E./Logotheti, A. E. (2002): Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, S. 409-430. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00126-0](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00126-0)
- Maras, P./Brown, R. (1996): Effects of contact on children's attitudes toward disability: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 23, S. 2113-2134.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1996.tb01790.x>

- Mavropoulou, S./Sideridis, G. D.* (2014): Knowledge of autism and attitudes of children towards their partially integrated peers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 8, S. 1867-1885. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2059-0>
- Miller, S.* (2013): Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In: *Jürgens, E./Miller, S.* (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. – Weinheim, Basel, S. 235-251.
- Palmer, D. S./Fuller, K./Arora, T./Nelson, M.* (2001): Taking sides: Parents views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67, S. 467-484. <https://doi.org/10.1177/001440290106700403>
- Prengel, A.* (2013): Inklusive Bildung in der Primarstufe. – Frankfurt am Main.
- Raabe, T./Beelmann, A.* (2011): Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82, S. 1715-1737. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>
- Roberts, C./Lindsell, J. S.* (1997): Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 2, S. 133-145. <https://doi.org/10.1080/0156655970440205>
- Roberts, C./Smith, P.* (1999): Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, S. 35-50. <https://doi.org/10.1080/103491299100713>
- Ruijs, N./Peetsma, T./van der Veen, I.* (2010): The presence of several students with special educational needs in the inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62, S. 1-37.
- Schwab, S./Tretter, T./Gebhardt, M.* (2014): Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. Wie denken Studierende, Berufstätige und Schüler/innen über schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 81, 1, S. 20-32.
- Seilfried, S.* (2015): Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. PH Heidelberg: Dissertationsschrift.
- Sermier Dessemontet, R./Benoit, V./Bless, G.* (2001): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zu Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 291-307.
- Stroebe, W.* (2007): Strategien zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. In: *Jonas, K./Stroebe, W./Hewstone, M.* (Hrsg.) *Sozialpsychologie*. – Heidelberg, S. 225-264. https://doi.org/10.1007/978-3-540-71633-4_7
- Tang, C. S.-K./Davis, C./Wu, A./Oliver, C.* (2000): Chinese children's attitudes toward mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 12, 1, S. 73-87. <https://doi.org/10.1023/A:1009460311648>
- UN-Behindertenrechtskonvention (2008): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf, Stand: 29.09.2016.
- Wentura, D./Frings, C.* (2013). *Kognitive Psychologie*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93125-8>
- Wentura, D./Greve, W./Klauer, T.* (2002): Bewältigungstheorien. In: *Frey, D./Irle, M.* (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*. Bd. III (2. Aufl.). – Bern, S. 101-125.
- Wilczenski, F. L.* (1995): Development of a scale to measure attitudes towards inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 2, S. 291-299. <https://doi.org/10.1177/0013164495055002013>
- Wocken, H.* (1993): Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: *Gehrmann, P./Hüwe, B.* (Hrsg.): *Forschungsprofile der Integration von Behinderten*. Bochumer Symposium 1992. – Essen, S. 86-106.