

Lina Oravec, Stefanie Köb & Diana Boer

Einstellungen Musiklehramtsstudierender gegenüber schulischer Inklusion

Eine Fragebogen-Studie

Preservice General Music Teachers' Attitudes Toward Inclusion

This study examines the attitudes of preservice general music teachers (N = 205) toward school inclusion, as measured by the EFI-L (Seifried, 2015). Results show associations of the particularly relevant 'personal readiness for inclusion' with (1) teacher self-efficacy, (2) school form affiliation, (3) extent of contact with the topic of inclusion at university, and (4) school/professional experiences with people with disabilities. Given that nearly one-third of the music students surveyed indicated that they had no personal experience with people with disabilities, opportunities should be provided at university. Qualitative analyses of free mentions suggest that making music together in particular would be suitable for gaining positive experiences with people with disabilities.

1. Einleitung

Seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 haben Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Recht auf inklusive Beschulung in wohnortnahen Regelschulen. Daher wird Unterricht in inklusiven Settings – auch im Sinne eines ‚engen‘ Inklusionsbegriffs, auf den wir uns beziehen – zur Aufgabe für alle Lehrkräfte. Da oftmals Schulfächern wie Sport, Kunst und Musik ein besonders hohes Inklusionspotenzial zugeschrieben wird (Herzog, 2018; Tischler, 2016; BMU, 2019; Vogel, 2016; Odipo & Abel, 2018; Gerland, 2020; Schrott & Leinen-Peters, 2021), zeigt sich die Anforderung, in inklusiven Klassen zu unterrichten, als besonders relevant für Musiklehrkräfte. Darauf sollte bereits das Studium vorbereiten. Der Monitor Lehrerbildung (2015, S. 9) konstatierte allerdings 2015, dass in den Fachdidaktiken noch starker Entwicklungsbedarf bezüglich Inklusion als neuer Querschnittsaufgabe bestehe. Ein entsprechendes Bild zeichnete auch der Bundesverband Musikunterricht (BMU) 2019 für die Musikpädagogik. Gleichzeitig dokumentieren mehrere Publikationen aus dieser Zeit, dass durchaus bereits an unterschiedlichen Hochschulen inklusionsbezogene musik-

pädagogische Formate entwickelt und erprobt wurden (vgl. Papst-Krüger, 2018; Friedmann & Busch, 2018; Heberle, 2018; Oravec, 2019).

Dass die Auseinandersetzung mit Inklusion in Lehrveranstaltungen die Einstellungen von Studierenden gegenüber Inklusion positiv beeinflusst, ist gut belegt (z.B. Abegglen et al., 2015; Kopp, 2009). Zudem gelten inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrkräften als eine zentrale Gelingensbedingung schulischer Inklusion (vgl. Boyle et al., 2013; Sharma et al., 2006). Zwar haben sich entsprechend bereits zahlreiche Studien mit den Einstellungen von Lehrkräften (Boyle et al., 2013; Boer et al., 2011) und Lehramtsstudierenden (Bosse & Spörer, 2014; Loreman et al., 2013) gegenüber Inklusion beschäftigt, fachbezogene Studien stellen dabei allerdings ein Desiderat dar (vgl. Ruberg & Porsch, 2017). In der deutschsprachigen Musikpädagogik liegen bisher nur deskriptive Analysen einer Lehrkräftebefragung zum Thema Inklusion vor (Klingmann, 2018). Mit unserer Fragebogenstudie zu den Einstellungen von Musiklehramtsstudierenden gegenüber Inklusion (EMuSI)¹ tragen wir zum Schließen dieser Forschungslücke bei. Während sich ein Großteil der musikspezifischen Fragen in diesem Fragebogen auf Inklusion im – schulischen und außerschulischen – Ensemblespiel bezieht, fokussiert der vorliegende Beitrag in einem ersten Schritt darauf, Einflussfaktoren für die Einstellungen Musiklehramtsstudierender gegenüber schulischer Inklusion zu bestimmen, wobei wir einen Schwerpunkt auf die Bedeutung ihrer Erfahrungen mit den Themen Inklusion und Behinderung legen. Die Ergebnisse werden aus hochschuldidaktischer Perspektive diskutiert.

2. Theoretische Grundlagen

Positive Einstellungen gegenüber Inklusion gelten als bedeutsamer Gelingensfaktor zur Implementation inklusiver Schulen. Das aus der Sozialpsychologie stammende Konzept der Einstellung spielt daher auch in gängigen pädagogischen Kompetenzmodellen (Baumert & Kunter, 2013) eine zentrale Rolle. Hierbei werden unter Einstellungen professionelle Werte, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele verstanden, die die spezifische Handlungskompetenz von Lehrkräften entscheidend mitbestimmen. Einstellungen von Lehrkräften können demnach als pädagogisch relevante, implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen definiert werden, die die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln in der Interaktion mit Schüler*innen grundlegend beeinflussen (Op't Eynde et al., 2002).

Nach dem Dreikomponentenmodell konstituieren sich Einstellungen aus affektiven (z.B. Gefühle wie Freude oder Angst), behavioralen (mit dem Ein-

1 EMuSI wurde ursprünglich als Begleitstudie zum vom Stifterverband geförderten Projekt All-In-Band konzipiert, einem inklusiven Bandprojekt auf dem Campus der Universität in Koblenz.

stellungsobjekt verbundene Verhaltensweisen) und kognitiven (Meinungen, Überzeugungen) Dimensionen (Ajzen, 2005; Eagly & Chaiken, 1993). Neben der kognitiven Komponente ist insbesondere der prospektive behaviorale Aspekt, die konkrete Bereitschaft der Lehrkraft zur Umsetzung von Inklusion, von Bedeutung (Seifried & Heyl, 2016; Urton et al., 2014). Während die kognitive Bewertung von Inklusion oft positiv ist, ist die konkrete, persönliche Bereitschaft zur Umsetzung meist deutlich zurückhaltender (Avramidis & Norwich, 2002).

3. Forschungsstand

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion werden bislang häufig ohne die Fokussierung auf bestimmte Fächerzugehörigkeiten untersucht. So werden Studierende meist nach Art des studierten Lehramts (z. B. Greiner et al., 2020; Menge et al., 2021) gruppiert. Hierbei zeigen Studierende des Förderschullehramts häufig positivere Einstellungen als Studierende anderer Lehrämter (z. B. Moser et al., 2014). Zudem zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu Inklusion, der Selbstwirksamkeit und dem Besuch spezifischer, inklusionsorientierter Lehrveranstaltungen (z. B. Scharenberg & Opalinski, 2019; Junker et al., 2020; Menge et al., 2021).

3.1 Inklusionseinstellungen von Musiklehrkräften in Deutschland

Eine Fragebogenstudie mit etwa tausend Musiklehrkräften (Klingmann, 2018) brachte erste empirische Erkenntnisse zu den Inklusionseinstellungen praktizierender Musiklehrkräfte in Deutschland: 64,6% der Befragten hatten bereits Erfahrungen mit inklusivem Musikunterricht (S. 17), i. d. R. ohne darauf durch Fortbildung vorbereitet worden zu sein (87,44%, S. 50). Insgesamt zeigten sich viele der Befragten eher kritisch gegenüber schulischer Inklusion: 59,7% gaben an, Inklusion als „persönliche Überforderung“ zu erleben (S. 29). Während nur 35,9% der Befragten schulische Inklusion als „Umsetzung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ betrachteten, empfanden 75,6% sie als „politisches Sparmodell“ (ebd.). Nur gut die Hälfte der Befragten (57,3%) hielt „gemeinsamen Musikunterricht von Kindern ohne und mit festgestelltem Förderbedarf grundsätzlich für sinnvoll“ (S. 20), wobei sich hier große Unterschiede zwischen der Zustimmung der Grundschullehrkräfte (77%, S. 22) und der Gymnasiallehrkräfte (35%, S. 23) zeigten.

Zu Musikstudierenden liegen keine systematischen Erhebungen vor. Berichte über hochschulische Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion erwecken den Eindruck, dass sich viele Musikstudierende angesprochen fühlen, die gesellschaftliche Herausforderung Inklusion in Schule und Hochschule umzusetzen,

weil es „halt gemacht werden“ muss (Friedmann & Busch, 2018, S. 7), aber auch, weil es „einem der gesunde Menschenverstand“ gebiete (ebd.) oder weil gemeinsame Musiziererfahrungen mit Förderschüler*innen sie „sehr positiv überrascht“ haben, so dass sie „Inklusion jetzt eher als eine Art Lebensweise und weniger als Anstrengung“ betrachten (Oravec, 2019, S. 25). Mehrfach wird aber auch deutlich, dass im Vorfeld der aktiven Auseinandersetzung mit Inklusion stärkere Vorbehalte bestanden: „Wenn man mich vor zwei Tagen gefragt hätte: ‚Kannst du dir das vorstellen?‘, ich hätte alle Rollläden runtergeschlossen, hätte gesagt: ‚Niemals. Das ist keine Welt für mich.‘“ (ebd., S. 20).

3.2 Internationaler Forschungsstand

Weitere Studien liegen aus den USA vor (White, 1981/1982; Gfeller et al., 1988; Sideridis & Chandler, 1995, 1996; Darrow, 1999; Scott et al., 2007; Davila, 2013; Colwell, 2012; VanWeelden & Whipple, 2005, 2007, 2014), wo Kinder mit Beeinträchtigung schon seit 1975, somit über drei Jahrzehnte früher als in Deutschland, ein Recht auf integrative Beschulung erhalten, und wo seit 1990 vorgeschrieben ist, dass die Regelbeschulung zum maximal möglichen Ausmaß umgesetzt wird (Hoffman, 2011). Da dort mittlerweile nahezu alle Musiklehrkräfte Erfahrung mit inklusivem Musikunterricht haben, erlauben die Studien ggf. auch Ausblicke in eine mögliche hiesige Zukunft. Besonders interessant ist eine Studie von VanWeelden und Whipple (2014) mit 1.194 schulischen Musiklehrkräften, die sich eines Fragebogens bedient, der 20 Jahre zuvor schon einmal angewandt wurde (Gfeller et al., 1988). Damals war die Skepsis gegenüber der Effektivität eines gemeinsamen Musikunterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf noch relativ hoch, 20 Jahre später deutlich niedriger. Vor allem bezüglich der Fragen, ob die betreffenden Kinder in der Sonderbeschulung besser aufgehoben wären (damals 50% vs. später 33% Zustimmung) und ob andere Schüler*innen in ihren Fortschritten im Musikunterricht gehindert würden (61% vs. 29%), verringerten sich die Vorbehalte. Spannend ist auch, dass die Lehrkräfte damals noch zu 67% angaben, im Musikunterricht v. a. an außermusikalischen Zielen mit den Schüler*innen mit Beeinträchtigung zu arbeiten, während dies später nur noch für 36% der Befragten galt. Als Gründe für die positivere spätere Bewertung vermuten die Autorinnen eine verbesserte Vorbereitung in Aus- und Weiterbildung sowie die schlichte Gewöhnung an die Normalität inklusiven Unterrichts.

Eher positive Einstellungen gegenüber Inklusion zeigten sich auch bei weiteren (teils künftigen) Musiklehrkräften, die bereits Erfahrung mit Musikunterricht in inklusiven oder sonderpädagogischen Settings haben (Scott et al., 2007; VanWeelden & Whipple, 2005; VanWeelden & Whipple, 2007; vgl. auch Oravec, 2019). Was die Vorbereitung auf das inklusive Musikunterrichten angeht, halten VanWeelden und Whipple auf Basis ihrer Studienergebnisse generelle und musik-

pädagogische Praxiserfahrungen mit Schüler*innen mit Förderbedarf für sinnvoll sowie das Kennenlernen alternativer Bewertungsformate. Eine generelle Vorbereitung auf verschiedene Behinderungen wird für weniger effektiv gehalten als gezieltes Wissen über die einzelnen Kinder mit Beeinträchtigung in den eigenen Klassen (Scott et al., 2007). Entsprechend fordern Musiklehrkräfte auch für den Musikunterricht eine Zusammenarbeit mit Sonderpädagog*innen (Klingmann, 2018; Darrow, 1999).

Insgesamt reihen sich diese Ergebnisse in den generellen Forschungsstand zu Inklusionseinstellungen von Lehrkräften und Studierenden ein, während nur selten für den Musikunterricht spezifische Ergebnisse generiert werden. In einer Vergleichsstudie mit Grundschullehrkräften stellte sich heraus, dass Musiklehrkräfte der Inklusion von Kindern mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung kritischer gegenüberstanden als Sportlehrkräfte, welche wiederum körperliche Beeinträchtigungen kritischer sahen (Sideridis & Chandler, 1996).

4. Fragestellungen und Hypothesen

In diesem Beitrag steht die Frage nach den generellen Einstellungen Musiklehramtsstudierender gegenüber schulischer Inklusion und ihrer Einflussfaktoren im Vordergrund, während die – v. a. auf das schulische und außerschulische Ensemblespiel gerichteten – musikbezogenen Inklusionseinstellungen des EMuSI-Fragebogens Gegenstand einer weiteren Publikation (Oravec et al., 2022) sind.

Um die Frage nach den Einflussfaktoren der Einstellungen Musiklehramtsstudierender gegenüber schulischer Inklusion zu erschließen, sollen zum einen Zusammenhänge der Einstellungen mit dem Lehramt, dem Geschlecht, der Lehrerselbstwirksamkeit, mit inklusionsbezogenen Veranstaltungen im Studium sowie mit den Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im privaten und beruflichen Umfeld untersucht werden. Zum anderen wird der Zusammenhang mit der Einstellung gegenüber inklusivem Musikunterricht untersucht, die mit einer 1-Item-Messung abgefragt wurde.

Abgeleitet aus Lehrkräftebefragungen erwarten wir bei Studierenden des Förderschullehramts sowie des Primarstufenlehramts insgesamt positivere Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion als bei Studierenden des Realschul- und v. a. des Gymnasiallehramts (Abegglen et al., 2015; Klingmann, 2018; Seifried, 2015; Trumpa et al., 2014).

Hypothese 1: Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion variieren zwischen den verschiedenen Lehramtstypen.

Vorherige Forschungen zeigten leichte Geschlechtereffekte im Sinne positiverer Einstellungen bei Frauen (de Boer et al., 2011; Feyerer, 2014). Dementsprechend formulieren wir die folgende Hypothese:

Hypothese 2: Weibliche Lehramtsstudierende haben eine positivere Einstellung gegenüber schulischer Inklusion als männliche.

Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtskontext ist die Überzeugung von (angehenden) Lehrkräften, aufgrund eigener Kompetenzen Herausforderungen im Lehrberuf erfolgreich meistern zu können (Schwarzer & Schmitz, 1999). Vorherige Forschung zu Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion identifizierte Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen als einen der Hauptprädiktoren für positivere Einstellungen (Seifried, 2015; Seifried & Heyl, 2016; Knigge & Rotter, 2015).

Hypothese 3: Positivere Einstellungen gegenüber Inklusion korrelieren mit höheren Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen.

Objektives Wissen spielt eine bedeutsame Rolle bei der Ausprägung von Einstellungen, da fachliche Fähigkeiten Handlungskompetenzen erweitern und Berührungsängste reduzieren können (Anderson, 1981). Früheren Studienergebnissen entsprechend gehen wir davon aus, dass die Thematisierung von Inklusion in Lehrveranstaltungen einen positiven Einfluss auf die Einstellungen gegenüber Inklusion haben wird (Abegglen et al., 2015; Kopp, 2009; Kraska & Boyle, 2014).

Hypothese 4: Je größer das Ausmaß der Beschäftigung mit Inklusion in Lehrveranstaltungen, umso positiver ist die Einstellung gegenüber Inklusion.

Die sozialpsychologische Kontakthypothese (Allport, 1954) besagt, dass Kontakt zu Mitgliedern einer Gruppe eine Grundvoraussetzung für positive Einstellungen gegenüber dieser Gruppe ist. Während zahlreiche Studien belegen, dass Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung positivere Einstellungen gegenüber Inklusion begünstigen (Seifried & Heyl, 2016; Hintermair et al., 2013; Seifried, 2015), liefern sie selten Informationen darüber, wie solche als prägend empfundenen Erfahrungen aussehen. Wir unterscheiden für die quantitativen Analysen zum einen zwischen privaten und beruflichen Erfahrungen und zum anderen zwischen positiven und negativen Erfahrungen.

Hypothese 5a: Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im privaten Kontext begünstigen positive Einstellungen gegenüber Inklusion.

Hypothese 5b: Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im beruflichen Kontext begünstigen positive Einstellungen gegenüber Inklusion.

Eine Studie von Praisner (2003) legt nahe, dass Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung möglichst positiv sein müssen, um die Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion besonders stark zu begünstigen.

Hypothese 5c: Positive Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung begünstigen positive Einstellungen gegenüber Inklusion.

Um noch mehr über die prägenden Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung zu erfahren, bitten wir die befragten Musikstudierenden um die Beschreibung von Beispielen positiver und negativer Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, die wir offen qualitativ auswerten.

Musikunterricht wird eine besondere Eignung zur Inklusion zugeschrieben (Vogel, 2016; Herzog, 2018; BMU, 2019). Wenn die Befragten diese Einschätzung teilen, wäre es naheliegend, dass sie als künftige Musiklehrkräfte eine entsprechend hohe Bereitschaft mitbringen, selbst inklusiv zu unterrichten.

Hypothese 6: Je überzeugter sich die Studierenden zeigen, dass der Musikunterricht besonders gut zur Umsetzung von Inklusion geeignet sei, umso höher ist ihre persönliche Bereitschaft, Inklusion umzusetzen.

5. Studiendesign

5.1 Stichprobe

Die vorliegende Studie richtete sich an Lehramtsstudierende mit dem Fach Musik an verschiedenen westdeutschen Hochschulen.² Unsere Stichprobe besteht aus 205 Studierenden (158 Frauen, 46 Männer, 1 divers), die mindestens 70% des Fragebogens ausgefüllt haben. Durch fehlende Werte in einigen Variablen kommt es zu variierenden analysespezifischen Stichprobengrößen (z.B. EFI-L, $n = 190$). Im Lehramt für Grundschule studieren 104 der Befragten (50,7%), im Lehramt für die Sekundarstufe I 41 (20,0%), im Lehramt für Förder-/Sonderpädagogik 32 (15,6%), und im Lehramt für das Gymnasium/Gesamtschule 28 (13,7%). 148 der Befragten (72%) studieren das Fach Musik grundständig, also mit vorab abgelegter Eignungsprüfung und entsprechend hohen Studienanteilen, während 53 Grundschullehramtsstudierende und vier Förderschullehramtsstudierende nur einige Veranstaltungen mit dem Fach Musik belegen und dafür keine Eignungsprüfung abgelegt haben. Für unsere Analysen teilen wir die Gruppe der Grundschulstudierenden in 51 mit Eignungsprüfung und 53 ohne. Über die Hälfte (64,4%) der Teilnehmenden befindet sich im Bachelor und 31,2% im Master (4,4% in sonstigen Studienabschnitten).

2 Studierende der Universitäten in Koblenz, Mainz, Eichstätt und Köln, der Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg und Freiburg sowie der Musikhochschulen in Köln und Lübeck wurden durch einzelne Lehrende in ihren Seminaren per Link um freiwillige Teilnahme gebeten.

5.2 Erhebungsinstrumente

Die Erhebung erfolgte mittels eines digitalen Fragebogens, dessen Bearbeitung ca. 30 Minuten dauerte. Er umfasste Angaben zu a) soziodemographischen Daten und Erfahrungen, b) Einstellungen zu schulischer Inklusion, c) Einstellungen zu musikbezogener Inklusion und d) Lehrerselbstwirksamkeit. Für den vorliegenden Beitrag analysieren wir nur ausgewählte Aspekte.

5.2.1 Soziodemografische Daten und Erfahrungen

Im ersten Teil wurden soziodemografische Daten (Geschlecht, Studienort, Angaben zum Studium) und Erfahrungen mit Inklusion im Studium sowie Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen (u.a. schulisch, privat, beruflich; positive und negative Erfahrungen) erhoben. Sowohl für die positiven als auch die negativen Erfahrungen wurde die Nennung von Beispielen in zwei separaten Freitextfeldern erbeten.

5.2.2 Einstellungen zu schulischer Inklusion

Um gemäß des Dreikomponentenmodells von Einstellungen eine differenzierte Sicht auf die Einstellungen Lehramtsstudierender werfen zu können, wurde für die vorliegende Studie der *Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte* (EFI-L; Seifried & Heyl, 2016) genutzt. Das Instrument beinhaltet kognitive und behaviorale Elemente der Einstellung zu Inklusion und besteht aus 15 Items (6-stufige Likert-Skala, 1 = „stimme ganz und gar nicht zu“, 6 = „stimme voll und ganz zu“). Der EFI-L bildet drei Faktoren ab: „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ (6 Items, $\alpha = .77$), „Soziale Inklusion im Unterricht“ (4 Items, $\alpha = .78$) und „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ (5 Items, $\alpha = .83$).³

5.2.3 Einstellungen zu musikbezogener Inklusion

Von den erfragten Einstellungen zu musikbezogener Inklusion wird in die vorliegenden Analysen nur ein Item einbezogen, das sich auf schulischen Musikunterricht (nicht auf Ensemblespiel allgemein) bezieht: „Das Fach Musik ist besonders geeignet, um Inklusion umzusetzen“ (1 = „stimme nicht zu“, 4 = „stimme zu“).

3 Eine konfirmatorische Faktorenanalyse (MPlus 8.3) konnte die dreifaktorielle Struktur, nach Einbezug einer Kovariation, bestätigen (CFI = 0.90; RMSEA = 0.076; $\chi^2 / df = 2.09$; Jackson, Gillaspay Jr & Purc-Stephenson, 2009).

5.2.4 Selbstwirksamkeitserwartung

Zudem wurde die Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrer*in (Schwarzer & Schmitz, 1999) erhoben. Für die vorliegende Studie mit Lehramtsstudierenden haben wir die Instruktion der Skala angepasst: „Stellen Sie sich dabei vor, wie Sie als zukünftige Lehrkraft antworten würden“. Das Instrument umfasst 10 Items, die auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = „stimmt nicht“, 4 = „stimmt genau“) evaluiert werden. Ein Item wurde für Studierende als unpassend bewertet und ausgeschlossen: „Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler*innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann“. Die Reliabilität der nun 9 Items umfassenden Skala war zufriedenstellend mit $\alpha = .70$.⁴

5.3 Auswertung

Für die Testung der Hypothesen nutzten wir t -tests, ANOVAs und Chi-Quadrat-Tests sowie Korrelationen. Zusätzlich führten wir Regressionsanalysen durch. Die freien Nennungen wurden in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie (Glaser & Strauss, 2005) mittels induktiver Kategorienbildung offen analysiert.

6. Ergebnisse

Deskriptive Analysen

Während die Einstellung der befragten Studierenden bei den EFI-Faktoren 1 „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ ($M = 3.66$, $SD = 0.76$) und 2 „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ ($M = 3.47$, $SD = 1.00$) insgesamt als neutral zu bezeichnen sind, liegt der Mittelwert des Faktors 3 „Soziale Inklusion im Unterricht“ ($M = 4.46$, $SD = 0.68$) im deutlich positiven Bereich.

89,3% der Befragten sind bereits während ihres Studiums mit dem Thema Inklusion in Kontakt gekommen, und zwar vor allem in Lehrveranstaltungen (88,3%), darüber hinaus in Praktika (63,4%) und informellen Situationen (61,5%). Bei 37,6% der Studierenden wurde Inklusion auch innerhalb einer Lehrveranstaltung mit Musikbezug thematisiert. In knapp der Hälfte der Fälle aller Lehrveranstaltungen mit Inklusionsbezug stellte Inklusion das Schwerpunktthema wenigstens einer Sitzung dar (45,9%), während es in 29,8% der Fälle

4 Die einfaktorielle Struktur (unter Einbezug einer Kovariation) konnte mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (MPlus-Version 8.3) bestätigt werden (CFI = 0.91; RMSEA = 0.064; $\chi^2 / df = 1.75$; Jackson, Gillaspay Jr & Purc-Stephenson, 2009).

Schwerpunktthema der gesamten Veranstaltung war und in 13,7% der Fälle nur ein nachgeordnetes Thema.

Knapp ein Drittel der Studierenden (29,3%) gibt an, bisher keinerlei Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gemacht zu haben. Die entsprechenden Erfahrungen der anderen Proband*innen verteilen sich gleichmäßig (je ca. 50%) auf das private (z. B. „Familie, Freunde, Bekannte, Nachbarschaft“) und das berufliche Umfeld (z. B. „Ausbildung, Studium, Schule, Unterricht“). 62,4% der Befragten bringen selbst schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung mit, 18,0% aus ihrer eigenen Schulzeit.

Die Zustimmung gegenüber der These, dass das Fach Musik besonders geeignet sei, um Inklusion umzusetzen, ist sehr hoch ($M = 3,64$, $SD = 0,51$, $N = 186$). Keine*r der Proband*innen stimmte dieser Aussage explizit nicht zu.

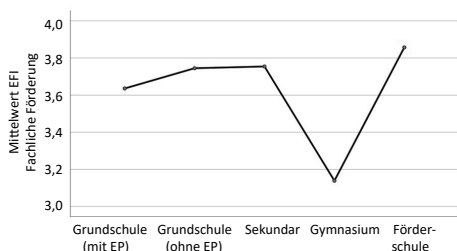
Tabelle 1: Deskriptive Statistik und Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Lehrerselbstwirksamkeit

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skala	<i>N</i>	1	2	3	4	5
1 EFI Fachliche Förderung	3,66	0,77	1–6	190	.77				
2 EFI Pers. Bereitschaft	3,47	1,00	1–6	190	.37**	.83			
3 EFI Soziale Inklusion	4,46	0,68	1–6	190	.34**	.15*	.78		
4 Eignung Musik für Inklusion	3,64	0,51	1–4	186	.01	.12†	.13†	--	
5 Lehrerselbstwirksamkeit	3,18	0,32	1–4	186	.20**	.34**	.29**	.19**	.70

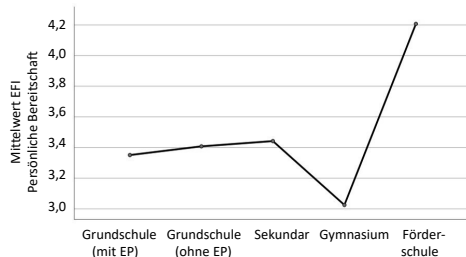
† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$; Cronbachs Alpha kursiv in der Diagonale

Hypothese 1

Bezüglich des Lehramtstyps unterscheiden wir fünf Gruppen (Grundschule mit Eignungsprüfung, Grundschule ohne Eignungsprüfung, Sekundarstufe, Gymnasium, Förderschule). Die Lehramtstypen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung zu fachlichen Aspekten von Inklusion ($F(4,186) = 3.75$, $p = .006$, $\eta^2 = .075$) in dem Sinne, dass Studierende des Gymnasiallehramts eine kritischere Einstellung haben als die anderen Lehramtstypen (s. Abb. 1). Außerdem unterscheiden sich die Einstellungen hinsichtlich der persönlichen Bereitschaft zur Inklusion ($F(4,186) = 5.72$, $p < .001$, $\eta^2 = .110$) insofern, als Studierende des Förderschullehramts eine höhere Bereitschaft angaben (s. Abb. 2). Bezüglich sozialer Aspekte von Inklusion gab es keine Unterschiede zwischen den Lehramtstypen ($F(4,186) = .30$, $p = .63$, $\eta^2 = .014$). Hypothese 1 konnte somit teilweise bestätigt werden.



Abbildungung 1: Inklusionseinstellungen bzgl. fachlicher Förderung nach Lehramt



Abbildungung 2: Inklusionseinstellungen bzgl. persönlicher Bereitschaft zu Inklusion nach Lehramt

Hypothese 2

Männer und Frauen unterschieden sich nicht in ihren Einstellungen bzgl. schulbezogener Inklusion (EFI fachlich: $t(187) = -.62, p = .54$; EFI persönlich: $t(187) = -.21, p = .84$; EFI sozial: $t(187) = -.023, p = .98$). Hypothese 2 wurde somit nicht bestätigt.

Hypothese 3

Die Inklusionseinstellungen hängen signifikant mit der Lehrerselbstwirksamkeit zusammen: Eine höhere Lehrerselbstwirksamkeit geht mit einer positiveren Einstellung gegenüber Inklusion bzgl. sämtlicher EFI-Faktoren einher (persönliche Bereitschaft: $r = .34$, soziale Aspekte: $r = .29$, fachliche Aspekte: $r = .20$; s. Tab. 1). Hypothese 3 wird bestätigt.

Hypothese 4

Der Grad der Schwerpunktsetzung inklusiver Themen in Lehrveranstaltungen hatte einen signifikanten Effekt auf die Einstellungen bzgl. fachlicher Aspekte von Inklusion ($F(3,187) = 2.69, p = .048, \eta^2 = .04$) (Abb. 3) sowie auf die persönliche Bereitschaft zu Inklusion ($F(3,187) = 3.80, p = .011, \eta^2 = .06$) (Abb. 4). Lediglich bzgl. sozialer Aspekte inklusiven Unterrichts gab es keine signifikanten Effekte (EFI sozial: $F(3,187) = 1.43, p = .237, \eta^2 = .02$), wobei auch hier die Unterschiede tendenziell in eine ähnliche Richtung gehen. Die Abbildungen 3 und 4 weisen auf eine gewisse Linearität hin: Je intensiver das Thema Inklusion in der Lehrveranstaltung behandelt wurde, desto positiver sind die Einstellungen bezüglich fachlicher Förderung (Abb. 3) und persönlicher Bereitschaft (Abb. 4). Hypothese 4 wird teilweise bestätigt.

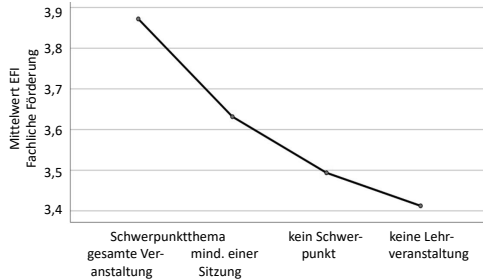


Abbildung 3: Inklusionseinstellungen bzgl. fachlicher Förderung nach Schwerpunktsetzung von Inklusion in Lehrveranstaltungen

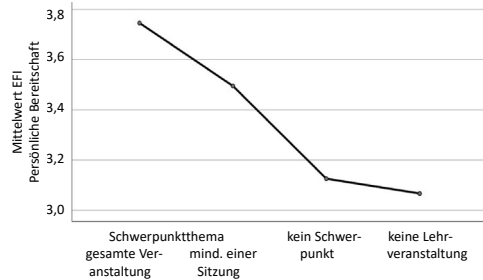


Abbildung 4: Inklusionseinstellungen bzgl. persönlicher Bereitschaft zu Inklusion nach Schwerpunktsetzung von Inklusion in Lehrveranstaltungen

Hypothese 5

Hypothesen 5a und 5b

Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im Privatleben hängen nur mit einer leicht erhöhten persönlichen Bereitschaft zur Inklusion zusammen, die nur marginal signifikant ist ($t(188) = -1.86$, $p = .065$, $d = .27$; mit Erfahrungen $M = 3.61$ vs. ohne Erfahrungen $M = 3.33$), während Erfahrungen mit behinderten Menschen im Berufsleben mit einer deutlich erhöhten persönlichen Bereitschaft zur Inklusion zusammenhängen ($t(188) = -4.97$, $p < .001$, $d = .72$; mit Erfahrungen $M = 3.82$ vs. ohne Erfahrungen $M = 3.14$). Für die Faktoren fachlich und sozial ergeben sich keine signifikanten Effekte. Die Hypothesen 5a und 5b werden nur für die persönliche Bereitschaft zur Inklusion bestätigt.

Hypothese 5c

Auf die Frage, ob persönliche positive und/oder negative Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung vorliegen, gaben 177 (86,3%) Proband*innen positive Erfahrungen an. Von diesen hatten 63 (30,7%) auch negative Erfahrungen gemacht, womit 114 Personen mit nur positiven Erfahrungen einer einzigen Person mit nur negativen Erfahrungen gegenüberstehen. Für die weiteren Analysen vergleichen wir somit drei Gruppen, Proband*innen mit nur positiven (55%), positiven und negativen (29%) und ohne Erfahrungen (14%). Diese Differenzierung beeinflusste die Einstellungen bzgl. der Inklusion signifikant, wobei die persönliche Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion bei denjenigen am höchsten war, die sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht hatten ($F(2,186) = 6.40$, $p = .002$, $\eta^2 = .064$; Abb. 5), während der soziale Aspekt von dieser Gruppe am geringsten und von der Gruppe mit nur positiven Erfahrungen am höchsten eingeschätzt wurde ($F(2,186) = 3.28$, $p = .04$, $\eta^2 = .034$; Abb. 6). Auf fachliche Aspekte inklusiven Unterrichts hatte die Gruppenzugehörigkeit keinen Einfluss ($F(2,186) = 0.42$, $p = .66$, $\eta^2 = .005$). Insgesamt kann Hypothese 5c teilweise bestätigt werden.

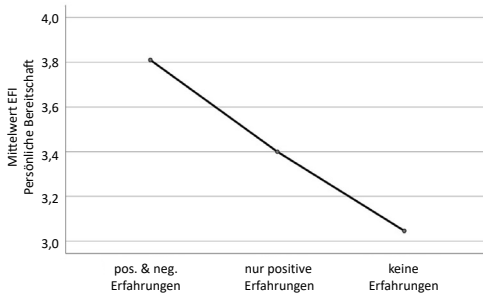


Abbildung 5: Inklusionseinstellungen bzgl. persönlicher Bereitschaft zu Inklusion nach Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung

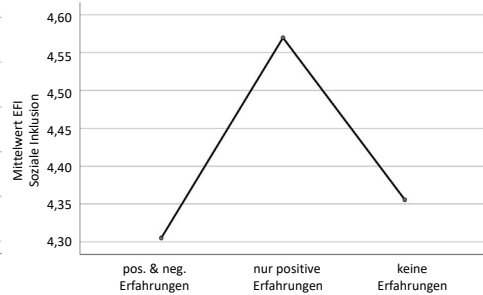


Abbildung 6: Einstellungen bzgl. sozialer Inklusion nach Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung

Hypothese 6

Die starke Zustimmung gegenüber der These, dass das Fach Musik besonders geeignet sei, um Inklusion umzusetzen, führt zu statistischen Deckeneffekten, die Einfluss auf die Größe und Aussagekraft von Korrelationen haben können. So korrelierte die Zustimmung zu der These, dass das Fach Musik für Inklusion besonders geeignet sei, nur schwach positiv mit der persönlichen Bereitschaft zur Inklusion ($r = .12$) und mit der Einstellung gegenüber sozialer Inklusion ($r = .13$). Mit Aspekten fachlicher Förderung zeigten sich keine Zusammenhänge. Hypothese 6 kann daher nur unter Vorbehalt angenommen werden.

Regressionsanalyse zu Einflussfaktoren

Es ist davon auszugehen, dass einige der berichteten Einflussfaktoren miteinander einhergehen. So haben Studierende des Lehramts Förderschule vermutlich mehr Lehrveranstaltungen mit dem Schwerpunktthema Inklusion und zugleich mehr Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung. Daher überprüfen wir in einer Regressionsanalyse, inwieweit die Zusammenhänge der Inklusionseinstellungen mit Inklusion in Lehrveranstaltungen sowie mit Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung bestehen bleiben, wenn der Einflussfaktor Lehramt Förderschule kontrolliert wird. Die Regressionsanalyse wird daher in zwei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt gehen die Einflussgrößen a) Inklusion in Lehrveranstaltungen, b) Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im privaten und c) im beruflichen Umfeld als Prädiktoren von Einstellungen ein. Im zweiten Schritt kommt das Lehramt Förderschule als Prädiktor hinzu. Da in eine Regressionsanalyse nur kontinuierliche oder Dummy-kodierte (0, 1) Variablen aufgenommen werden können, wurden die Konzepte wie folgt operationalisiert:

- a) Lehramt Förderschule: Studierende im Lehramt Förderschule wurden mit (1) kodiert; Studierende aller anderen Schultypen mit (0).
- b) Inklusion in Lehrveranstaltungen: Studierende, die das Thema Inklusion als Schwerpunktthema mindestens in einer Lehrveranstaltungssitzung hatten, wurden mit (1) kodiert; alle anderen mit (0).
- c) Personen, die Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im Privatleben gemacht haben, wurden mit (1) kodiert; Personen ohne entsprechende Erfahrungen im Privatleben mit (0).
- d) Personen, die Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im Berufsleben gemacht haben, wurden mit (1) kodiert; Personen ohne entsprechende Erfahrungen im Berufsleben mit (0).

Die Ergebnisse zeigen, dass das Thema Inklusion in Lehrveranstaltungen auch unabhängig vom Förderschullehramt einen konsistenten (wenn auch kleinen) Effekt auf positivere Einstellungen gegenüber Inklusion auf allen drei EFI-Dimensionen hat (s. Tab. 2). Die persönliche Bereitschaft zur Inklusion (s. Tab. 2, mittlere Spalte) wurde außerdem positiv durch Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im Berufsleben beeinflusst. Das Studium des Förderschullehramts hatte einen zusätzlichen positiven Einfluss auf die persönliche Bereitschaft zur Inklusion.

Tabelle 2: Regressionsanalysen ($N = 190$)

Prädiktoren	Kriteriumsvariable					
	EFI Fachliche Förderung		EFI Pers. Bereitschaft		EFI Soziale Inklusion	
	β	β	β	β	β	β
Inklusion in Lehrveranstaltung	.14†	.15*	.13†	.14*	.14†	.14†
Erfahrungen mMmB privat	-.09	-.11	.07	.04	-.09	-.08
Erfahrungen mMmB beruflich	.08	.04	.30**	.22**	.10	.12
Lehramt Förderschule		.10		.20**		-.06
R^2	.04	.05	.14	.17	.04	.04
$F(3/4)$	2.30†	2.16†	9.96**	9.60**	2.40†	1.95

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$; standardisierte Regressionskoeffizienten

Qualitative Analysen

Um mehr über die Erfahrungen Lehramtsstudierender des Fachs Musik mit Menschen mit Behinderung zu erfahren, analysierten wir 69 Freitexte zu positiven und 42 zu negativen Erfahrungen in Anlehnung an das hypothesengenerierende Verfahren der *Grounded Theory*. Auf Basis dieses Datenmaterials konnten die beiden Schlüsselkategorien ‚Freizeiterfahrungen mit besonderen Menschen‘ (für die positiven Erfahrungen) und ‚Distanzprobleme‘ (für die negativen Erfahrungen) formuliert werden. Zugrunde liegt ein induktiv entwickeltes Kategoriensystem mit einigen übergreifenden Kategorien (Setting, Behinderungsart, Beziehungsgrad, ‚Irrelevanz von Behinderung‘), vor allem aber mit für die positiven bzw. negativen Erfahrungen spezifischen Kategorien (z.B. besonderer Mensch, Gewinn; Distanzlosigkeit, Probleme). Es werden hier nur zentrale Ergebnisse kategoriengeleitet vorgestellt:

Setting: Auffallend war, dass positive Erfahrungen zum einen oft im Beruf oder im Praktikum ($n = 13$), vor allem aber auch im Freizeitbereich gemacht wurden ($n = 17$), während bei den negativen Erfahrungen deutlich seltener überhaupt ein Setting benannt wurde, wobei zufällige Begegnungen mit drei Nennungen noch am häufigsten waren, während z.B. das Praktikum, die eigene Schulzeit, die Familie oder die WG jeweils nur zweimal erwähnt werden. Negative Erfahrungen werden kein einziges Mal explizit im Freizeitsetting verortet, während positive Erfahrungen mit je einfachen oder doppelten Nennungen im Zusammenhang mit Konzertbesuchen, Theater, Pfadfindern, Gottesdiensten und Sport berichtet werden, mit je dreifachen Nennungen bei Spielen und Unterhaltungen und mit Abstand am häufigsten beim gemeinsamen Musizieren ($n = 12$).

Gewinn: Bemerkenswerterweise wird bei den Positivbeispielen zehn Mal nicht erklärt, worin genau der Gewinn lag, sondern eine Aktivität an sich als einzige Antwort auf die Frage nach positiven Beispielen gegeben (z.B. „gemeinsam musiziert“, „Arbeit mit einem Autisten“, „Jugendfreizeiten“, „ein Seminar“). Wenn doch Erläuterungen gegeben wurden, konnten sie häufig unter der Kategorie ‚besonderer Mensch‘ kodiert werden. Die betreffenden Personen seien besonders „herzlich“ oder „lebensfroh“ (22 Nennungen), offen und unvoreingenommen ($n = 11$), eröffnen neue Perspektiven und Erfahrungen ($n = 10$) oder bringen besonderes Lernpotenzial mit ($n = 3$).

Probleme: Einige der Negativerfahrungen können als Kehrseite mancher „besonderer“ Eigenschaften einiger Menschen mit Beeinträchtigung interpretiert werden. So konnte der Kode ‚Distanzlosigkeit‘ sechs Mal vergeben werden, ‚Grenzüberschreitungen‘ (z.B. körperlich, sexuell, verbal) neun Mal und ‚Aggressionen und Körperverletzungen‘ sieben Mal. In einigen Nennungen liegt der Schwerpunkt nicht auf dem Verhalten der anderen Person, sondern auf den davon teilweise unabhängigen eigenen unangenehmen Gefühlen wie Unsicherheit, Mitleid oder Unverständnis ($n = 5$).

Probleme überwinden: Auch wenn nicht danach gefragt wurde, ergänzten einige Befragte, dass manche der Schwierigkeiten, von denen wir viele als ‚Dis-

tanz-Probleme' kodieren konnten, mit der Zeit überwunden werden können, etwa indem man lernt „offener [zu] kommunizieren, als man es gewöhnt ist“ und so „die nötige Distanz halten und damit gut umgehen“ kann („Distanz finden“) oder indem man anfängliches Fremdeln überwindet („Distanz überwinden“).

Um zu einer *Grounded Theory* ausgearbeitet werden zu können, müssten die hier vorgestellten Kategorien und qualitativen Ergebnisse durch die Analyse weiterer gezielt erhobener Daten gesättigt werden.

7. Diskussion

Durch die deskriptiven Analysen haben wir über die befragten Musiklehramtsstudierenden erfahren, dass sie schulischer Inklusion derzeit insgesamt neutral (bezüglich der fachlichen Aspekte und der eigenen Bereitschaft) bis positiv (bezüglich der sozialen Aspekte) gegenüberstehen. Gänzlich überzeugt zeigen sie sich hingegen von der Annahme, dass Musikunterricht besonders gut zur Umsetzung von Inklusion geeignet sei. Dies kann als gute Voraussetzung gewertet werden, um gerade in musikbezogenen Lehrveranstaltungen Inklusion zu thematisieren. Bisher hatten aber nur 37,6 % der Befragten in musikbezogenen Lehrveranstaltungen Kontakt mit diesem Thema, weitere 50,7 % in nicht musikbezogenen Lehrveranstaltungen und 11,7 % sind noch gar nicht in der universitären Lehre mit Inklusion konfrontiert worden.

Die Thematisierung von Inklusion in Lehrveranstaltungen (als Schwerpunkt wenigstens einer Sitzung) erwies sich neben der LehrerSelbstwirksamkeit als einziger Faktor als relevant für alle drei EFI-Dimensionen und stellt somit vermutlich eine wichtige Stellschraube dar, um die Inklusionseinstellungen der Studierenden positiv zu beeinflussen. Hierzu legt der Forschungsstand nahe, dass unterschiedlichste Wege des Kontakts mit den Themen Inklusion, Behinderung oder Sonderpädagogik im Studium allesamt eine Verbesserung der Einstellungen gegenüber Inklusion herbeiführen können (Killoran et al., 2014; Ajuwon et al., 2012; Opalinski & Scharenberg, 2018; VanWeelden & Whipple, 2005), wobei insbesondere Praxiserfahrungen in Kombination mit theoretischen Auseinandersetzungen ein besonderes Potenzial zugeschrieben wird (vgl. Opalinski & Scharenberg, 2018).

Praxiserfahrungen in der Inklusion oder in sonderpädagogischen Settings würden auch Begegnungen mit Menschen mit Behinderung im Studium ermöglichen. Die Erfahrung mit Menschen mit Behinderung im beruflichen Kontext zeigte in unserer Studie im Einklang mit anderen Forschungen (z. B. Seifried & Heyl, 2016) einen deutlich positiven Zusammenhang mit der äußerst bedeutsamen persönlichen Bereitschaft der künftigen Musiklehrkräfte zur Inklusion. Angesichts der vielen befragten Studierenden, die keinerlei persönliche Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderung angaben (29,3%), scheint es sinnvoll, eine

solche Begegnung im Studium zu ermöglichen, um die persönliche Bereitschaft zur Inklusion zu steigern.

Neben Schulbesuchen oder Einladungen von Gastreferent*innen mit Behinderung in Lehrveranstaltungen könnten inklusive Musizierworkshops von Studierenden und Förderschüler*innen ein besonders geeignetes Setting darstellen, um den Musikstudierenden positive Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung zu ermöglichen (vgl. auch Oravec, 2019). Dies legen unsere qualitativen Analysen nahe, denn bei den freien Nennungen von Beispielen positiver Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung wurden diese besonders häufig im Freizeit- oder Praktikumssetting verortet und wurde gemeinsames Musizieren vielfach als Inbegriff positiver gemeinsamer Erfahrungen benannt. Es gilt allerdings zu erwähnen, dass negative Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung zwar die Einstellung gegenüber Inklusion hinsichtlich sozialer Aspekte deutlich beeinträchtigten, nicht aber die so entscheidende persönliche Bereitschaft zur Inklusion, die sie – ganz im Gegenteil – sogar erhöhten. Dieser, auf den ersten Blick widersprüchliche Zusammenhang könnte über die Kontakthypothese (Allport, 1954; Woll, 2017) erklärt werden: Je mehr Kontakt man zu bisher Unbekanntem hat, umso weniger zurückhaltend tritt man ihm gegenüber. Die Studierenden, die über negative Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung verfügten, hatten mit einer einzigen Ausnahme allesamt auch positive Erfahrungen und somit in der Vergangenheit wahrscheinlich mehr Kontakt zu Personen mit Behinderung als Studierende mit nur positiven Erfahrungen.

Die aus den freien Nennungen zu den Negativ-Erfahrungen herausgearbeiteten Herausforderungen im Kontakt mit Menschen mit Behinderung zeigen sich v. a. darin, eine durch Fremdheit und Unsicherheit bestimmte Distanz zu überwinden und gleichzeitig eine gesunde Distanz zu finden und zu halten. Auch diese Antinomien gilt es hochschuldidaktisch zu berücksichtigen, zum einem etwa indem der Kontakt mit Menschen mit Behinderung nicht nur punktuell, sondern über einen längeren Zeitraum stattfindet, um Zeit für solche Entwicklungen zu geben – wie etwa in den inklusiven Hochschulensembles in Freiburg und Koblenz. Zum anderen sollten solche Distanzprobleme im Seminarkontext reflektiert werden.

Gerade mit Studierenden des Gymnasiallehramts, die sich bezüglich fachlicher Aspekte der schulischen Inklusion signifikant kritischer zeigten als die Studierenden anderer Lehrämter, böte es sich im Kontext eines inklusiven Ensembles, Musizierworkshops oder bei Musikunterrichtshospitationen an, die Aufmerksamkeit besonders auf Aspekte des fachlichen Lernens sowohl der Beteiligten mit als auch der Beteiligten ohne Förderbedarf zu lenken. In einer stärker theoretisch ausgerichteten musikdidaktischen Veranstaltung könnten die Studierenden kritisch reflektieren, inwiefern mit Blick auf das Fach Musik die fachlichen Anforderungen des Gymnasiums möglicherweise tatsächlich stärker der Inklusion entgegenstehen als in anderen Schulformen. Die Auswahl an musikpädagogischen Artikeln und Büchern mit theoretischen Überlegungen und di-

daktischen Anregungen für den inklusiven Musikunterricht, die Studierenden in musikpädagogischen Veranstaltungen an die Hand gegeben werden können, ist mittlerweile groß und kann die Fachkompetenz der Studierenden erhöhen (z.B. Tischler, 2016; Hüttmann, 2018; Eberhard & Höfer, 2016; Wagner, 2016; Hammel & Hourigan, 2017; Lutz, 2020).

Unsere Daten deuten darauf hin, dass das Ausmaß der Beschäftigung mit dem Thema Inklusion in Lehrveranstaltungen sehr relevant ist und in linearem Zusammenhang mit sowohl der eigenen Inklusionsbereitschaft als auch mit der Einstellung bezüglich fachlicher Inklusionsaspekte steht. Dies würde nicht nur bedeuten, dass ganzsemestrige Lehrveranstaltungen mit Bezug zum Thema Inklusion einen stärkeren Effekt hätten als nur einmalige Sitzungen oder eine gelegentliche kurze Thematisierung, sondern auch, dass schon kleine Maßnahmen einen Effekt haben können, worauf auch dieses Zitat aus dem Fragebogen hinweist:

„Die Umfrage war sehr interessant und ich habe gemerkt, dass ich mich leider noch nicht so gut in der Thematik Inklusion auskenne. Das möchte ich in Zukunft ändern und diese Umfrage hat schon einen kleinen Teil dazu beigetragen. Die Idee eines inklusiven Ensembles ist eine tolle Idee und sollte unbedingt umgesetzt werden! :)“

Literatur

- Abegglen, H., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellung zur Integration: Ergebnisse aus einer Schweizer Onlinestudie mit Lehrkräften und Studierenden. *Heilpädagogische Forschung: Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, 41(4), 184–193.
- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L. & Mullins, F. E. (2012). General Education Pre-Service Teachers Perceptions of Including Students With Disabilities in Their Classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100–107. <https://eric.ed.gov/?id=ej1001063>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Open University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Anderson, J. R. (1981). *Cognitive Skills and Their Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration / Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–338). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- BMU. (2019). *Inklusion: BMU-Position zur Inklusion im Musikunterricht* (BMU-Positionen 2/2019), 1–4. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Positionen/00_BMU_Positionen_Inklusio_13-5-2019_4.pdf

- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 1–23. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), 279–299. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/10019/pdf/ESP_2014_4_Bosse_Spoerer_Erfassung_der_Einstellung_und_der_Selbstwirksamkeit.pdf
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' Attitudes Towards Inclusion in High Schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Colwell, C. M. (2012). Simulating Disabilities as a Tool for Altering Individual Perceptions of Working With Children With Special Needs. *International Journal of Music Education*, 31(1), 68–77. <https://doi.org/10.1177/0255761411433725>
- Darrow, A.-A. (1999). Music Educators' Perceptions Regarding the Inclusion of Students with Severe Disabilities in Music Classrooms. *Journal of Music Therapy*, 36(4), 254–273. <https://doi.org/10.1093/jmt/36.4.254>
- Davila, G. A. (2013). *A Graduate Course on Inclusion: Four Elementary/General Music Educators' Perceived Attitudes and Applications in the Classroom* [Dissertation, University of Iowa, Iowa]. WorldCat.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Eberhard, D. M. & Höfer, U. (2016). *Inklusions-Material Musik Klasse 5-10*. Sekundarstufe 1. Cornelsen.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht*, 164(3/4), 219–227.
- Friedmann, S. & Busch, M. (2018). Inklusion – notwendige Performanzen an Musikhochschulen: Einsprüche aus Studierenden-Perspektiven der Musikhochschule Lübeck. *Diskussion Musikpädagogik*, (79), 4–7.
- Gerland, J. (2020). Zeit für Inklusion? Überlegungen zur Relevanz von Zeit, Inklusion und Musik für ein gelingendes Leben. *Zeitschrift ästhetische Bildung*, 12(1), 1–12. https://www.researchgate.net/publication/344412906_Zeit_fur_Inklusion_Uberlegungen_zur_Relevanz_von_Zeit_Inklusion_und_Musik_fur_ein_gelingendes_Leben
- Gfeller, K., Darrow, A.-A. & Hedden, S. K. (1988). Perceived Effectiveness of Mainstreaming in Iowa and Kansas Schools. *JRME*, 38(2), 90–101. <https://doi.org/10.2307/3344929>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (2., korrigierte Aufl.). Huber.
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Hammel, A. M. & Hourigan, R. M. (2017). *Teaching Music to Students with Special Needs: A Label-Free Approach* (2. Aufl.). Oxford University Press.
- Heberle, K. (2018). „Und das ist eben das, was sie konstruiert...“: Fallarbeit mit Studierenden zu Differenzkonstrukten im inklusiven Musikunterricht im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionalisi-*

- sierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik (S. 165–182). Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzog, M. (2018). Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 77–89). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20726>
- Hintermair, M., Pähler, J. & Schwarz, S. (2013). Einstellungen von Lehrkräften zur inklusiven Beschulung hörgeschädigter Kinder. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(4), 297–410. <https://doi.org/10.3262/SOF1304397>
- Hoffman, E. C. (2011). *The Status of Students with Special Needs in the Instrumental Musical Ensemble and the Effect of Selected Educator and Institutional Variables on Rates of Inclusion* [Dissertation, The University of Nebraska-Lincoln]. RIS. <https://digitalcommons.unl.edu/musicstudent/45/>
- Hüttmann, R. (2018). Ich. Du. Musik. Inklusion: Über die Herausforderungen einer inklusiven Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (79), 31–36.
- Jackson, D. L., Gillaspay Jr, J. A. & Purc-Stephenson, R. (2009). *Reporting Practices in Confirmatory Factor Analysis: An Overview and Some Recommendations*. *Psychological Methods*, 14(1), 6–23. <https://doi.org/10.1037/a0014694>
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C. & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1), 45–63.
- Killoran, I., Woronko, D. & Zaretsky, H. (2014). Exploring Preservice Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427–442. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.784367>
- Klingmann, H. (2018). *I_MAP. Inklusiver Musikunterricht. Auswirkungen und Perspektiven: Eine Online-Befragung der Arbeitsgruppe inklusiver Musikunterricht (AiM) der Universität Paderborn* [in Kooperation mit dem Bundesverband Musikunterricht (BMU)]. Universität Paderborn. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/musik/images/AG_Klingmann/AiM/I_MAP_Klingmann_BMU_2018_Endfassung_online.pdf
- Knigge, M. & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 223–240.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität.: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Kraska, J. & Boyle, C. (2014). Attitudes of Pre-School and Primary School Pre-Service Teachers Towards Inclusive Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228–246. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.926307>
- Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Pre-Service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27–44. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Lutz, J. (2020). *Musik erleben – Vielfalt gestalten – Inklusion ermöglichen: Anregungen für den Musikunterricht und den Grundschulalltag*. Grundschule Musik. Klett.

- Menge, C., Euler, T. & Schaeper, H. (2021). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht bei (angehenden) Lehrkräften: Der Einfluss von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1283–1308. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.). (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung: vom Schlagwort zur Realität?! https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf*
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Odipo, T. & Abel, T. (2018). Bereit für einen inklusiven Sportunterricht? Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden im Fach Sport zu inklusivem Schulsport. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*. 269. *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse*. 30. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2017 in Hannover (S. 183–187). Feldhaus, Edition Czwalina.
- Opalinski, S. & Scharenberg, K. (2018). Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. *Bildung und Erziehung*, 71(4), 449–464. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.449>
- Op't Eynde, P., Corte, E. de & Verschaffel, L. (2002). Framing Students' Mathematics Related Beliefs: A Quest for Conceptual Clarity and a Comprehensive Categorization. In G. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs – A Hidden Variable in Mathematics Education?* (S. 13–38). https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_2
- Oravec, L. (2019). Inklusion erleben: Ein für Koblenzer Studierende „bewusstseins- und lebensveränderndes“ Workshopwochenende. *Newsletter des BMU-Landesverbandes Rheinland-Pfalz*, 20–25. https://rp.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/LV-RP/J%C3%B6rg_Safferling/BMU-NL-5-2019.pdf
- Oravec, L., Park, Y.-J., Boer, D., & Köb, S. (2022). „Man findet immer einen Weg, wie man Kinder in die musikalische Aktivität miteinbeziehen kann.“ *Einstellungen Lehramtsstudierender zu den Voraussetzungen für die Teilnahme an einem inklusiven Ensemble*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Koblenz-Landau.
- Papst-Krüger, M. (2018). Inklusion – für Musikhochschulen eine besondere Herausforderung: Problemaufriss und Fallbeispiel Musikhochschule Lübeck. *Diskussion Musikpädagogik*, (79), 24–31.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students With Disabilities. *Council for Exceptional Children*, 69(2), 135–145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion: Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Scharenberg, K. & Opalinski, S. (2019). (Wie) wirken inklusionsorientierte Lehrveranstaltungen und Praxisanteile auf inklusionsbezogene Überzeugungen angehender Lehrkräfte? In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 44–56). Beltz Juventa.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262–274. <https://doi.org/10.1024//0044-3514.30.4.262>

- Scott, L. P., Jellison, J. A., Chappell, E. W. & Standridge, A. A. (2007). Talking With Music Teachers About Inclusion: Perceptions, Opinions and Experiences. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 38–56. <https://doi.org/10.1093/jmt/44.1.38>
- Schrott, S. & Leinen-Peters, N. E. (2021). *Inklusiver Musikunterricht aus resonanzpädagogischer Perspektive*. Bozen: bu press.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess: Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L* [Dissertation]. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*(1), 22–35.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments About Inclusive Education: An International Comparison of the Novice Pre-Service Teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.
- Sideridis, G. D. & Chandler, J. P. (1995). Attitudes and Characteristics of General Music Teachers Toward Integrating Children With Developmental Disabilities. *Update: Applications of Research in Music Education*, 14(1), 11–15. <https://doi.org/10.1177/875512339501400103>
- Sideridis, G. D. & Chandler, J. P. (1996). Comparison of Attitudes of Teachers of Physical and Musical Education Toward Inclusion of Children With Disabilities. *Psychological Reports*, 78(3), 768–770. <https://doi.org/10.2466/pro.1996.78.3.768>
- Tischler, B. (2016). Inklusion und ihre möglichen Folgen für den Musikunterricht. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Inklusionsdiskussion. *Diskussion Musikpädagogik*, 70(2), 10–19.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern: Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 241–256. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0103-y>
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers in German Primary Schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 151–168.
- VanWeelden, K. & Whipple, J. (2005). Preservice Teachers' Predictions, Perceptions, and Actual Assessment of Students With Special Needs in Secondary General Music. *Journal of Music Therapy*, (3), 200–215. <https://doi.org/10.1093/jmt/42.3.200>
- VanWeelden, K. & Whipple, J. (2007). An Exploratory Study of the Impact of Field Experiences on Music Education Majors' Attitudes and Perceptions of Music for Secondary Students With Special Needs. *Journal of Music Teacher Education*, 16(2), 34–44. <https://doi.org/10.1177/10570837070160020105>
- VanWeelden, K. & Whipple, J. (2014). Music Educators' Perceived Effectiveness of Inclusion. *Journal of Research in Music Education*, 62(2), 148–160. <https://doi.org/10.1177/0022429414530563>
- Vogel, C. (2016). Inklusion und Partizipation: Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (70), 4–9.
- Wagner, R. (2016). *Max Einfach: Musik Gemeinsam von Anfang an*. ConBrio.
- White, L. D. (1981/1982). Study of the Attitudes of Selected Public School Music Educators Toward the Integration of Handicapped Students in Music Classes. *Contributions to Music Education*, (9), 36–47.

Woll, A. (2017). *Kontaktbedingungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung als Prädiktoren von Einstellungen zu Inklusion*. Hochschule Heidelberg.

Lina Oravec
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universität Koblenz-Landau
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz
linaoravec@uni-koblenz.de

Diana Hanke-Boer
Institut für Psychologie
Universität Koblenz-Landau
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz
boer@uni-koblenz.de

Stefanie Köb
Institut für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstr. 87
69120 Heidelberg
koeb@ph-heidelberg.de