pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hellmich, Frank; Görel, Gamze; Schwab, Susanne

Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich

Empirische Sonderpädagogik (2016) 1, S. 67-85

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Hellmich, Frank; Görel, Gamze; Schwab, Susanne: Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich - In: Empirische Sonderpädagogik (2016) 1, S. 67-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118552

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 1, S. 67-85
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich

Frank Hellmich[1], Gamze Görel[1] & Susanne Schwab[2]

[1] *Universität Paderborn*
[2] *Universität Bielefeld*

Zusammenfassung

In Folge der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die deutschsprachigen Länder ergeben sich an verschiedenen Stellen in den Bildungssystemen Herausforderungen, die es zukünftig mit dem Blick auf die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse erfolgreich zu bewältigen gilt. Im Besonderen stellt sich gegenwärtig die Frage nach effizienten Möglichkeiten der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer für inklusive Schulen. In unserer Studie untersuchen wir einerseits Unterschiede in Einstellungen zur Inklusion, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Motivation sowie Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika zwischen Lehramtsstudentinnen und -studenten mit dem Studienschwerpunkt Grundschule aus Deutschland (N = 765) und Österreich (N = 519). Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass die österreichischen Studentinnen und Studenten über signifikant positivere Einstellungen zur Inklusion sowie über signifikant höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die zukünftige Gestaltung inklusiven Unterrichts verfügen als die deutschen Studentinnen und Studenten. Darüber hinaus wird anhand von Strukturgleichungsmodellen deutlich, dass sich Einstellungen zur Inklusion in beiden Stichproben über die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie über die Erfahrungen mit inklusivem Unterricht aus Schulpraktika bei den Studentinnen und Studenten erklären lassen. Die Motivation, sich im Studium mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, wird in beiden Stichproben über die Einstellungen zur Inklusion vorhergesagt.

Schlüsselwörter: Einstellungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Motivation, Inklusion, Lehramtsstudierende, Grundschule

Pre-service teachers' attitudes and motivation in relation to inclusive education in primary school – A comparison between Germany and Austria

Abstract

The ratification of the UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities by the German-speaking countries leads to challenges in the educational systems. In particular, this concerns effective ways of elaborating inclusive learning processes on the one hand and creating opportu-

nities for a systematic training of teachers for inclusive schools on the other hand. In this study, we investigate differences in attitudes towards inclusion, self-efficacy beliefs, motivation and experiences in joint education of children with and without special needs between pre-service teachers from Germany (N = 765) and Austria (N = 519). The results show that the Austrian students have significantly more positive attitudes towards inclusion and significantly higher self-efficacy beliefs in terms of the elaboration of inclusive learning than the German students. The results from structural equation modelling illustrate the importance of self-efficacy beliefs and experiences in joint education of children with and without special needs regarding the pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. In both samples pre-service teachers' motivation to engage in inclusive educational issues during their studies are predicted by their attitudes towards inclusive education.

Keywords: attitudes, self-efficacy, motivation, inclusion, pre-service teachers, primary school

Im Zuge der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2008) durch Deutschland (März 2009) und Österreich (Oktober 2008) steht die Grundschule[1] als Institution vor besonderen Herausforderungen: So gilt es zukünftig, Gemeinsames Lernen für alle Kinder im Sinne der Realisierung inklusiver Bildung zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie die Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer für das Grundschul- bzw. Primarstufenlehramt zukünftig zu gestalten ist. In Modellen zu der Beschreibung professioneller Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern werden neben fachlichen Kompetenzen (z.B. pädagogischem Wissen, Fachwissen, fachdidaktischem Wissen) auch motivationale Orientierungen sowie Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen als wesentliche Merkmale der Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit beschrieben (Baumert & Kunter, 2006). Von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) werden insbesondere angemessene Einstellungen als bedeutsame Aspekte des Profils von Lehrkräften für den inklusiven Unterricht erachtet. Einstellungen von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern zur Inklusion werden dabei in diesem Zusammenhang auch als wichtige Schlüsselmomente für die Realisierung einer inklusiven Unterrichtspraxis aufgefasst (Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015). In Anlehnung an Eagly und Chaiken (1993) werden dabei unter Einstellungen Bereitschaften von Individuen verstanden, auf Aspekte des persönlichen Umfelds durch Zuspruch oder Ablehnung wertend zu reagieren. In den vergangenen Jahren wurden sowohl im deutsch- als auch im englischsprachigen Raum zahlreiche Studien durchgeführt, bei denen Einstellungen zur Inklusion von bereits in der Unterrichtspraxis tätigen Lehrkräften auf der einen Seite (Avramidis & Kalyva, 2007; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012) und angehenden Lehrerinnen und Lehrern auf der anderen Seite (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Kopp, 2009) untersucht wurden.

Im Vordergrund des Erkenntnisinteresses bei diesen Studien stehen dabei Fragen, die sich auf Bedingungen der Entwicklung von Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften zur Inklusion in Schule und Unterricht beziehen. Im Detail konnte hier beispielsweise nachgewiesen werden, dass Einstellungen von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern eng mit Erfahrungen aus dem Gemeinsamen Unterricht korrelierten (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Bosse & Spörer, 2014; Gebhardt et al., 2011; Praisner, 2003), ebenso wie mit Selbstwirksam-

[1] In Österreich wird anstelle des Terminus „Grundschule" der Begriff „Volksschule" verwendet. Es handelt sich dabei ähnlich wie in Deutschland um eine vierjährige Grundschule. Um die Lesbarkeit zu erhöhen, wird in dem vorliegenden Artikel einheitlich der Begriff „Grundschule" verwendet.

keitsüberzeugungen in Bezug auf die Gestaltung eigenen inklusiven Unterrichts (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012; Avramidis et al., 2000; Ben-Yehuda, Leyser & Last, 2010; Savolainen et al., 2012; Sarı, Çeliköz & Seçer, 2009; Urton, Wilbert & Hennemann, 2015). Unter Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden dabei nach Bandura (1997) Kompetenzerwartungen verstanden, erforderliches Verhalten ausführen zu können, um angestrebte Ergebnisse zu erzielen. Bezogen auf den Beruf Lehrerin bzw. Lehrer können Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beispielsweise bedeuten, Herausforderungen auch unter schwierigen Voraussetzungen erfolgreich und kompetent begegnen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Darüber hinaus konnte verdeutlicht werden, dass sowohl Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion als auch ihre darauf bezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch die Teilnahme an Lehrveranstaltungen zu inklusionspädagogischen Fragestellungen verbessert werden können (Kopp, 2009). Kraska und Boyle (2014) konnten in diesem Zusammenhang nachweisen, dass die Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit dem Studienschwerpunkt Grundschule in Abhängigkeit der Semesterzahl variierten: je höher die Semesteranzahlen dieser Studentinnen und Studenten waren, desto positiver fielen ihre Einstellungen zur Inklusion aus. Auch hier wurde deutlich, dass Studierende, die an Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion teilgenommen hatten, positivere Einstellungen zur Inklusion zeigten als Studierende, die solche Seminare nicht besucht hatten. Hecht (2014) konnte darüber hinaus zeigen, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg höher sind als jene von Lehramtsstudierenden. Zudem nahmen sich Studentinnen und Studenten aus höheren Studiensemestern selbstwirksamer wahr als solche aus niedrigeren Semestern.

Auch wurden in den vergangenen Jahren Auswirkungen von Einstellungen zur Inklusion auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften in den Blick genommen. So konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass Einstellungen zur Inklusion handlungsleitenden Charakter haben, zum Beispiel in Bezug auf die intrinsische Motivation für eine tiefergehende Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen (Hellmich & Görel, 2014). Der intrinsischen Motivation, sich mit dem Thema Inklusion in Unterricht und Schule auseinanderzusetzen, kommt im Zusammenhang mit der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften dabei eine Schlüsselrolle mit dem Blick auf die Realisierung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur zu (vgl. Hellmich & Görel, 2014). Dabei wird unter intrinsischer Motivation nach Deci und Ryan (1985) der „Wunsch bzw. die Absicht" verstanden, „bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen bzw. bestimmte Aufgaben auszuführen" (Schiefele & Köller, 2006, S. 303); im Unterschied hierzu wird mit extrinsischer Motivation die Absicht bezeichnet, „eine Handlung durchzuführen, um damit positive Folgen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden" (Schiefele & Köller, 2006, S. 304). In Anlehnung an Schiefele, Krapp, Wild und Winteler (1993, S. 346) kann angenommen werden, dass die intrinsische Motivation für einen speziellen Studienausschnitt – in diesem Fall für das Thema 'Inklusion in Schule und Unterricht´ – eng mit dem allgemeinen Studieninteresse bei Lehramtsstudentinnen und -studenten zusammenhängt.

Mit wenigen Ausnahmen (Batsiou, Bebetsos, Panteli & Antoniou, 2008; Leyser, Kapperman & Keller, 1994; Opalinski, 2014; Savolainen et al., 2012) liegen gegenwärtig allerdings kaum Studien vor, bei denen eine international vergleichende Perspektive bei der Untersuchung von Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und -studenten in den Blick genommen wird. Für die gegenwärtige inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung sind international vergleichende Forschungsarbeiten insofern

vonnöten, als dass hier die Genese von Einstellungen jeweils vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entscheidungen und Empfehlungen sowie deren Umsetzungen in den Bildungslandschaften betrachtet wird.

In der vorliegenden Studie untersuchen wir vor diesem Hintergrund Prädiktoren für Einstellungen zur Inklusion und für die intrinsische Motivation bei der Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen während des Studiums bei Studentinnen und Studenten des Lehramts für Grundschulen aus Deutschland und Österreich im Vergleich. Die beiden Nachbarländer Deutschland und Österreich unterscheiden sich hinsichtlich ihrer bildungspolitischen Entscheidungen und Empfehlungen zur inklusiven Bildung in den Schulen kaum voneinander. Beide Länder ratifizierten die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In Deutschland wurde die Realisierung inklusiver Schulen durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2011) eingeleitet, in Österreich wurde dies über den Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020 auf der Grundlage der Ratifizierung der UN-BRK einschließlich des Fakultativprotokolls im Jahr 2008 initiiert, der den Um- und Ausbau zu einem inklusiven Schulsystem bis 2020 proklamiert.

In beiden Ländern sind dabei umfassende Erfahrungen zu der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) in die Allgemeinen Schulen vorhanden: Bereits seit ca. Mitte der 1990er Jahre werden – auf der Grundlage der Salamanca-Erklärung im Jahr 1994 (UNESCO, 1994) – intensiv Integrationsbewegungen im Allgemeinen Schulwesen forciert. Dies wurde in Deutschland insbesondere durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1994) im Jahr 1994 geregelt. In Österreich wurde die schulische Integration in der Volksschule im Jahr 1993 im Rahmen einer Schulgesetzesnovelle in das Regelschulwesen überführt.

Während sich Deutschland und Österreich hinsichtlich ihrer bildungspolitischen Erlasse und Empfehlungen nur wenig unterscheiden, wird doch deutlich – vergleicht man an dieser Stelle die Integrations- bzw. Inklusionsquoten der beiden Länder –, dass in Österreich im Unterschied zu Deutschland in den vergangenen Jahren systematischer und flächendeckender Integration bzw. Inklusion in Schulen vorangetrieben worden ist: Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesrepublik Deutschland ist insgesamt ein Anstieg der Beschulung von Kindern mit SFB beispielsweise in der Grundschule zu verzeichnen. So ist der Anteil an Kindern mit SFB in Grundschulen vom Schuljahr 2008/2009 zum Schuljahr 2011/2012 von 33.6 % auf 39.2 % gestiegen (Klemm, 2013). Dabei ist laut Klemm (2013), gerechnet über eine Zeitspanne von elf Jahren (Schuljahr 2000/2001 bis Schuljahr 2011/2012), insgesamt ein Anstieg der Integrations- bzw. Inklusionsanteile in Deutschland von 13.2 % auf 25 % zu erkennen.

Vergleicht man diese Zahlen mit Österreich, so lag die Integrationsquote für die Grundschule im Schuljahr 2000/01 bereits bei 58.3 %. Nach der gesetzlichen Einführung betrug die Quote 30.7 % im Schuljahr 1994/95 und stieg dann kontinuierlich an. Allerdings waren in den letzten Jahren (seit ca. 2000/2001) kaum Veränderungen zu verzeichnen. Die Gesamtquote an Grundschülerinnen und -schülern mit SFB veränderte sich dabei von 1994/95 (2.91 %) bis 2002/03 (2.85 %) kaum (für eine Zusammenfassung vgl. Specht, Groß-Pirchegger, Seel, Stanzel-Tischler & Wohlhart, 2006). Ein wesentlicher Unterschied zwischen Österreich und Deutschland in der Umsetzung der schulischen Integration ist dabei zudem, dass in Österreich in Bezug auf die Wahl der Schulform das Elternwahlrecht besteht, wohingegen in Deutschland die El-

tern zwar einbezogen werden, jedoch die Schulaufsichtsbehörde die endgültige Entscheidung inne hat (Sälzer, Gebhardt, Müller & Pauly, 2015; Schwab, 2014a).

Aufgrund der zwischen Deutschland und Österreich bestehenden Differenzen in der Realisierung integrativ bzw. inklusiv gestalteter Grundschulen kann angenommen werden, dass österreichische Studentinnen und Studenten beispielsweise aufgrund von Erfahrungen aus integrativen bzw. inklusiven Schul- und Unterrichtspraktika oder aufgrund einer intensiveren Thematisierung von Integration und Inklusion in Lehrveranstaltungen über positivere Einstellungen und höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Hinblick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts verfügen als deutsche Studentinnen und Studenten. Auch ist davon auszugehen, dass österreichische Studierende vermutlich eine stärker ausgeprägte Motivation für die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen als deutsche Studierende entwickelt haben. Dies kann möglicherweise auf häufigere und intensivere Erfahrungen aus dem integrativen oder inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika zurückgeführt werden. Auch wenn momentan sicherlich eher widersprüchliche Befunde zu der Effektivität von Schulpraktika auf Kompetenzentwicklungen von Studierenden vorliegen (vgl. Hascher, 2006, 2011, 2012), so kann in Anlehnung an Kelly (1958; vgl. hierzu auch Weiner, 1994) doch angenommen werden, dass die intrinsische Motivation von Lernenden durch persönliche Bezüge oder Erfahrungen begünstigt wird.

Fragestellungen

Vor dem Hintergrund des dargestellten Forschungsstandes untersuchen wir zum einen explorativ Unterschiede zwischen deutschen und österreichischen Grundschullehramtsstudierenden, die deren Einstellungen zur Inklusion, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die zukünftige Gestaltung inklusiven Unterrichts, Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika sowie ihre intrinsische Motivation betreffen. Dabei gehen wir davon aus, dass die österreichischen Studentinnen und Studenten – aufgrund von potentiell häufigeren Auseinandersetzungen mit integrativen bzw. inklusiven Bildungskonzepten bei Schulpraktika – positivere Einstellungen zur Inklusion, höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts sowie eine höhere Motivation im Hinblick auf die Beschäftigung mit dem Thema Inklusion verfügen als die deutschen Studentinnen und Studenten.

Zum anderen überprüfen wir hypothesengeleitet, ob und inwiefern Einstellungen zur Inklusion sowie die Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen während des Studiums auseinanderzusetzen bei deutschen und österreichischen Lehramtsstudentinnen und -studenten jeweils durch ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie ihr Studieninteresse erklärt werden können. Wir nehmen dabei im Detail in Folge der Studien von de Boer et al. (2011), Bosse und Spörer (2014), Gebhardt et al. (2011) sowie Praisner (2003) an, dass ein enger Zusammenhang zwischen Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika und Einstellungen zur Inklusion bei Grundschullehramtsstudierenden zu beobachten ist. Ebenso erwarten wir auf der Grundlage der Arbeiten von Ahsan et al. (2012), Avramidis et al. (2000), Ben-Yehuda et al. (2010) sowie beispielsweise Sarı et al. (2009), dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die eigene zukünftige Gestaltung inklusiven Unterrichts eng mit Einstellungen zur Inklusion korrelieren. Wir vermuten, dass Unterschiede in Einstellungen zur Inklusion proximal durch Differenzen in Erfahrungen aus Schulpraktika sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Grundschullehramtsstudentinnen und -studenten im Rahmen eines Strukturglei-

chungsmodells erklärt werden können. Darüber hinaus nehmen wir in Anlehnung an Hellmich und Görel (2014) an, dass Erfahrungen aus Schulpraktika, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen neben dem allgemeinen Studieninteresse von Grundschullehramtsstudierenden prädiktiv für ihre intrinsische Motivation sind, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen während ihres Studiums zu beschäftigen. Bei der Aufklärung von Unterschieden in der intrinsischen Motivation der Lehramtsstudierenden, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, werden die Erfahrungen aus Schulpraktika sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Gestaltung eigenen inklusiven Unterrichts als distale Bedingungen, das allgemeine Studieninteresse sowie Einstellungen zur Inklusion als proximale Bedingungen angenommen.

Methode

Stichprobe

In der Studie wurden im Sommersemester 2014 und im Wintersemester 2014/2015 insgesamt N = 1284 Grundschullehramtsstudentinnen und -studenten (88.9 % weiblich; 11.1 % männlich) befragt. Im Detail setzt sich die Stichprobe aus 765 Studierenden aus Deutschland und 519 Studierenden aus Österreich zusammen. Die Datenerhebungen erfolgten in der Form von Fragebögen an sieben Universitäten in Deutschland und sechs Pädagogischen Hochschulen in Österreich.

In Tabelle 1 ist die Gesamtstichprobe, jeweils untergliedert nach Land (Deutschland *oder* Österreich) sowie Studiensemester (1. bis 3. Studiensemester *und* 4. bis 6. Studiensemester), dargestellt.

Insgesamt gaben ca. 61.7 % der befragten Studentinnen und Studenten (Deutschland: 41.9 %; Österreich: 90.9 %) an, sich im Rahmen ihres Studiums mit sonderpädagogischen Inhalten in Seminaren oder Vorlesungen beschäftigt zu haben.

Erhebungsinstrumente

Die an der Studie beteiligten Studentinnen und Studenten aus Deutschland und Österreich wurden im Rahmen eines Papierfragebogens zu ihren Einstellungen zur Inklusion, ihrem allgemeinen Studieninteresse sowie zu ihrer intrinsischen Motivation befragt, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen im Rahmen ihres Grundschullehramtsstudiums zu beschäftigen. Die Skala zu der Erfassung der Einstellungen zur Inklusion wurde auf der Grundlage von bereits vorhandenen Inventaren von Kunz, Luder und Moretti (2010) sowie Lelgemann, Lübbeke, Singer und Walter-Klose (2012) erstellt (11 Items; $M = 3.48$; $SD = 0.70$; $Min = 1.09$; $Max = 5.00$; $Md = 3.55$; $\alpha = .86$; Beispielitem: „Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschule.“). Die Skala zur Erfassung des allgemeinen Studieninteresses haben wir in An-

Tabelle 1: Stichprobe

	1. bis 3. Studiensemester	4. bis 6. Studiensemester	Gesamt
Studentinnen und Studenten aus Deutschland	569	196	765
Studentinnen und Studenten aus Österreich	325	194	519
Gesamt	894	390	1284

lehnung an Schiefele et al. (1993) sowie Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) konzipiert (8 Items; $M = 3.89$; $SD = 0.69$; $Min = 1.13$; $Max = 5.00$; $Md = 4.00$; $\alpha = .86$; Beispielitem: „Die Beschäftigung mit bestimmten Studieninhalten ist mir wichtiger als meine Freizeit und meine Interessen."). Die Skala für die Erhebung der intrinsischen Motivation der Studentinnen und Studenten, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, wurde in Anlehnung an Wild, Krapp, Schiefele, Lewalter und Schreyer (1995) entwickelt (5 Items; $M = 3.98$; $SD = 0.76$; $Min = 1.00$; $Max = 5.00$; $Md = 4.00$; $\alpha = .87$; Beispielitem: „Ich bin sehr interessiert daran, mich mit inklusionsspezifischen Unterrichtsmethoden oder -materialien zu befassen.").

Darüber hinaus enthielt der Fragebogen unter prospektivem Gesichtspunkt eine Fragebogenskala zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden in Bezug auf die Gestaltung zukünftigen eigenen inklusiven Unterrichts sowie eine weitere zu ihren Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika. Bei der Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studentinnen und Studenten haben wir uns an Fragebogenskalen von Kopp (2009) sowie Jerusalem & Schwarzer (1981) orientiert (7 Items; $M = 3.44$; $SD = 0.61$; $Min = 1.14$; $Max = 5.00$; $Md = 3.43$; $\alpha = .82$; Beispielitem: „Was auch immer im inklusiven Unterricht passiert, ich werde schon klarkommen."). Die Skala zu den Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika haben wir selbst entwickelt (10 Items; $M = 2.67$; $SD = 0.95$; $Min = 1.00$; $Max = 5.00$; $Md = 2.60$; $\alpha = .86$; Beispielitem: „Ich habe Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits im Rahmen eines Schulpraktikums unterrichtet."). Bei den einzelnen Fragebogenskalen wurde jeweils ein fünfstufiges Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher weniger zu, 3 = ich weiß es nicht, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft voll zu) zugrunde gelegt.

Ergebnisse

In Tabelle 2 sind Ergebnisse zu dem Antwortverhalten auf den einzelnen Fragebogenskalen zwischen Lehramtsstudentinnen und -studenten aus Deutschland und Österreich im Vergleich dargestellt. Sowohl die deutschen als auch die österreichischen Studentinnen und Studenten verfügen, betrachtet man die Skalenmittelwerte und Standardabweichungen im Detail, über ein positiv ausgeprägtes Studieninteresse sowie über eine hohe Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen während ihres Studiums auseinanderzusetzen. Die Antworten der deutschen und der österreichischen Studierenden bei der Fragebogenskala „Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika" liegen jeweils knapp unter dem Skalendurchschnitt. Dabei ist bei Standardabweichungen von $SD = 0.97$ bzw. $SD = 0.93$ allerdings ersichtlich, dass das Antwortverhalten der deutschen und der österreichischen Studierenden nicht unwesentlich streut. Die empirischen Mittelwerte bei den beiden Skalen „Einstellungen zur Inklusion" sowie „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Hinblick auf die zukünftige Gestaltung eigenen inklusiven Unterrichts" deuten bei den deutschen und den österreichischen Studentinnen und Studenten im Mittel auf positive Ausprägungen hin, die allerdings nur knapp über dem Skalenmittelwert liegen.

Wie weiter in Tabelle 2 ersichtlich ist, verfügen die österreichischen Studentinnen und Studenten über positivere Einstellungen zum inklusiven Unterricht als die deutschen Studentinnen und Studenten ($d = .24$). Im Vergleich zu den an der Studie beteiligten deutschen Studierenden haben die österreichischen ein signifikant größeres Studieninteresse ($d = .19$) sowie signifikant stärker ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ($d = .26$). Umgekehrt zeigen die deutschen Studentinnen und Studenten eine signifikant stärker ausgeprägte intrinsische Motivation, sich mit inklusionspädago-

Tabelle 2: Ergebnisse zu dem Antwortverhalten auf den einzelnen Fragebogenskalen bei Lehramtsstudentinnen und -studenten aus Deutschland (D) und Österreich (A) im Vergleich

	Land	*N*	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*	*d*
Einstellung	D	765	3.42	0.70	4.22	1281	≤.001	.24
	A	518	3.58	0.69				
Studieninteresse	D	763	3.84	0.68	3.36	1278	≤.001	.19
	A	517	3.97	0.71				
Motivation	D	765	4.02	0.75	2.14	1280	.033	.12
	A	517	3.93	0.75				
Selbstwirksamkeit	D	762	3.38	0.59	4.75	1279	≤.001	.26
	A	519	3.54	0.63				
Erfahrung	D	765	2.63	0.97	1.43	1281	.154	.08
	A	518	2.71	0.93				

Anmerkung: Bei den einzelnen Fragebogenskalen wurde jeweils ein fünfstufiges Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher weniger zu, 3 = ich weiß es nicht, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft voll zu) zugrunde gelegt.

gischen Fragestellungen im Studium auseinanderzusetzen, als die österreichischen Studierenden. Dieser Unterschied ist allerdings lediglich auf dem 5%-Niveau signifikant (d=.12). Keine signifikanten Unterschiede zwischen den deutschen und österreichischen Studentinnen und Studenten bestehen bezüglich ihrer Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika (d=.08).

In Tabelle 3 sind Ergebnisse zu dem Antwortverhalten auf den einzelnen Fragebogenskalen zwischen deutschen und österreichischen Studentinnen und Studenten im Vergleich dargestellt, die sich im ersten bis dritten Studiensemester befinden. In Tabelle 4 werden dann Befunde zu dem Antwortverhalten auf den Fragebogenskalen präsentiert, die sich auf Studentinnen und Studenten beider Substichproben im vierten bis sechsten Studiensemester beziehen.

Betrachtet man die in Tabelle 3 dargestellten Ergebnisse, so wird deutlich, dass das Antwortverhalten der deutschen und der österreichischen Studentinnen und Studenten im ersten bis dritten Studiensemester bei den beiden Skalen zur Erfassung der „Motivation bei der Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen“ (d=.04) sowie zur Erhebung der „Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika“ (d=.05) nicht signifikant voneinander differiert. Allerdings haben die österreichischen Studentinnen und Studenten im ersten bis dritten Studiensemester signifikant positivere Einstellungen als die deutschen Studentinnen und Studenten in vergleichbaren Semestern (d=.35). Auch bekunden die österreichischen Studierenden des ersten bis dritten Studiensemesters ein signifikant stärker ausgeprägtes Studieninteresse als die deutschen Studierenden (d=.30), sie nehmen sich auch als signifikant selbstwirksamer wahr als die deutschen Studierenden des ersten bis dritten Semesters (d=.31).

Aus Tabelle 4 geht hervor, dass sich die deutschen Studentinnen und Studenten im vierten bis sechsten Semester nicht signifikant von denjenigen aus Österreich im Hinblick auf ihre Einstellungen zur Inklusion (d=.12) und in Bezug auf ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht (d=.08) unterscheiden. Differenzen zugunsten der österreichischen Studentinnen und Studenten liegen für ihr allgemeines Studieninteresse (d=.23) sowie für ihre

Tabelle 3: Ergebnisse zu dem Antwortverhalten bei den einzelnen Fragebogenskalen bei Studentinnen und Studenten aus dem 1. bis 3. Studiensemester aus Deutschland (D) und Österreich (A) im Vergleich

	Land	*N*	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*	*d*
Einstellung	D	569	3.44	0.71	4.96	892	≤.001	.35
	A	325	3.68	0.66				
Studieninteresse	D	568	3.94	0.63	4.31	890	≤.001	.30
	A	324	4.13	0.64				
Motivation	D	569	4.03	0.75	0.44	891	.664	.04
	A	324	4.00	0.71				
Selbstwirksamkeit	D	567	3.46	0.58	4.69	890	≤.001	.31
	A	325	3.64	0.57				
Erfahrung	D	569	2.59	1.01	0.71	708.88	.481	.05
	A	325	2.64	0.95				

Anmerkung: Bei den einzelnen Fragebogenskalen wurde jeweils ein fünfstufiges Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher weniger zu, 3 = ich weiß es nicht, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft voll zu) zugrunde gelegt.

Tabelle 4: Ergebnisse zu dem Antwortverhalten bei den einzelnen Fragebogenskalen bei Studentinnen und Studenten aus dem 4. bis 6. Studiensemester aus Deutschland (D) und Österreich (A) im Vergleich

	Land	*N*	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*	*d*
Einstellung	D	196	3.34	0.64	1.12	387	.264	.12
	A	193	3.42	0.71				
Studieninteresse	D	195	3.53	0.73	2.23	386	.027	.23
	A	193	3.70	0.73				
Motivation	D	196	4.00	0.77	2.49	387	.013	.26
	A	193	3.80	0.80				
Selbstwirksamkeit	D	195	3.15	0.58	3.47	376.68	≤.001	.35
	A	194	3.37	0.68				
Erfahrung	D	196	2.76	0.83	0.85	387	.394	.08
	A	193	2.83	0.87				

Anmerkung: Bei den einzelnen Fragebogenskalen wurde jeweils ein fünfstufiges Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher weniger zu, 3 = ich weiß es nicht, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft voll zu) zugrunde gelegt.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ($d = .35$) vor. Darüber hinaus zeigt sich, dass die deutschen Studentinnen und Studenten im vierten bis sechsten Studiensemester signifikant motivierter sind, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen auseinanderzusetzen, als die Studierenden aus Österreich im vierten bis sechsten Studiensemester ($d = .26$).

In Tabelle 5 sind die Interkorrelationsmatrizen zu den einzelnen hier betrachteten Konstrukten für die deutsche und die

österreichische Stichprobe veranschaulicht. Wie hier ersichtlich ist, sind die einzelnen Korrelationen bei einem Vergleich der deutschen und österreichischen Stichprobe relativ ähnlich.

In den Abbildungen 1 und 2 sind für jeweils beide Substichproben (Deutschland und Österreich) Strukturgleichungsmodelle, die in AMOS 21 analysiert wurden, zu den Beschreibungen von Zusammenhängen zwischen dem allgemeinen Studieninteresse, den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, den Einstellungen zur Inklusion, der intrinsischen Motivation in Bezug auf die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Studieninhalten sowie den Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika dargestellt.

Beide Strukturgleichungsmodelle wurden auf der Basis einer latenten Modellierung gerechnet, d.h. durch die Verwendung von Halbskalen als manifeste Indikatoren für die im Rahmen der Studie betrachteten latenten Konstrukte. Die entsprechenden Indizes sind bei den Darstellungen der Modelle in den Abbildungen 1 und 2 aus Gründen der Übersichtlichkeit und der besseren Lesbarkeit nicht abgebildet. Beide Strukturgleichungsmodelle wurden jeweils nach ersten Berechnungen auf signifikante Pfade reduziert. Nicht-signifikante Pfade haben wir in der Form von gestrichelten Linien abgebildet.

Die Analysen der beiden Strukturgleichungsmodelle verdeutlichen gute bis sehr gute Passungen an das theoretisch angenommene Modell (Deutschland: $\chi^2 = 79.465$; $df = 29$; $CMIN/DF = 2.74$; $NFI = .979$; $CFI = .986$; $TLI = .974$; $RMSEA = .048$; $PCLOSE = .596$; Österreich: $\chi^2 = 65.406$; $df = 28$; $CMIN/DF = 2.34$; $NFI = .973$; $CFI = .984$; $TLI = .969$; $RMSEA = .051$; $PCLOSE = .443$). Als cut-off-Wert für die Passung des empirischen Modells an die theoretische Modellstruktur wurde $CMIN/DF \leq 3.0$ (Homburg & Giering, 1996; vgl. hierzu Weiber & Mühlhaus, 2014) festgelegt. In beiden empirischen Modellen sind die Größen für den NFI, CFI und TLI mit Werten $> .90$ als sehr gut einzuschätzen (Arbuckle, 2012; Weiber & Mühlhaus, 2014). Mit Werten von .048 (Deutschland) sowie .051 (Österreich) ist der *RMSEA* als gut zu bewerten ($PCLOSE = .596$ bzw. $PCLOSE = .443$). Nach Browne und Cudeck (1993) gelten hier folgende cut-off-Werte: guter Modell-Fit ($\leq .05$), akzeptabler Model-Fit ($\leq .08$) und inakzeptabler Model-Fit ($\geq .10$) (Weiber & Mühlhaus, 2014). Der *PCLOSE*-Wert gibt die Irrtumswahrscheinlichkeit für die Nullhypothese an, dass $RMSEA \leq .05$ ist. In den obigen Modellen kann die Nullhypothese mit $PCLOSE = .596$ (Deutschland) bzw. $PCLOSE = .443$ (Österreich) jeweils abgelehnt werden.

In den Abbildungen 1 und 2 sind die standardisierten Schätzungen zu den Über-

Tabelle 5: Interkorrelationsmatrizen für die Stichproben aus Deutschland (D) und Österreich (A)

	(1)	**(2)**	**(3)**	**(4)**
(1) Einstellung				
(2) Studieninteresse	.19*** (D) .20*** (A)			
(3) Motivation	.50*** (D) .56*** (A)	.20*** (D) .22*** (A)		
(4) Selbstwirksamkeit	.50*** (D) .42*** (A)	.27*** (D) .25*** (A)	.29*** (D) .37*** (A)	
(5) Erfahrung	.18*** (D) .23*** (A)	.00 (D) -.02 (A)	.21*** (D) .24*** (A)	.23*** (D) .26*** (A)

Anmerkungen: $^{*}p \leq .05$, $^{**}p \leq .01$, $^{***}p \leq .001$

prüfungen der einzelnen Zusammenhänge dargestellt. Im Detail zeigt sich bei dem Modell für die deutsche Stichprobe, dass die Einstellungen der Studentinnen und Studenten zur Inklusion bei einer aufgeklärten Varianz von 34 Prozent durch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (.56***) sowie ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika (.06*) erklärt werden können.

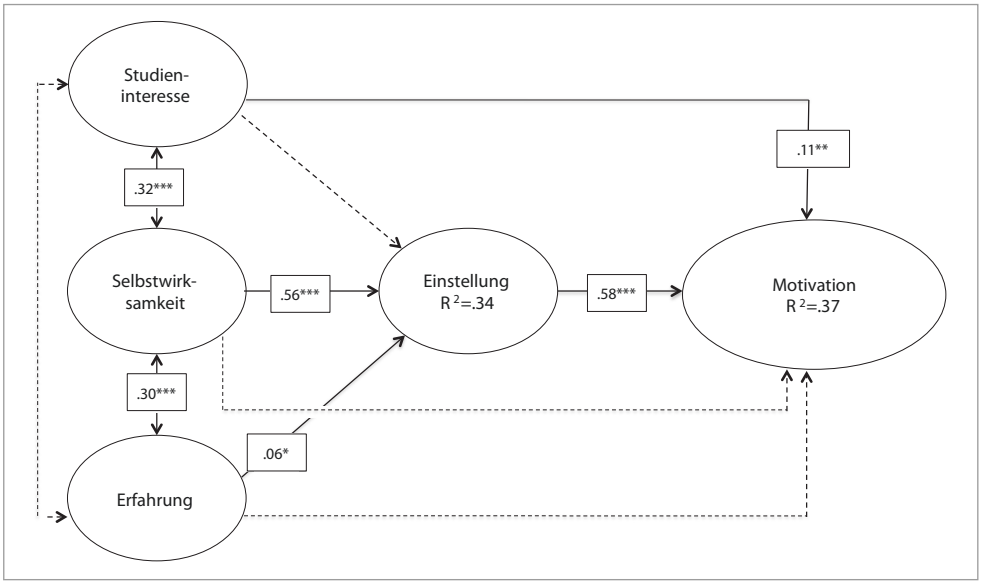

*Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell (Substichprobe: Deutschland), *p≤.05, **p≤.01, ***p≤.001*

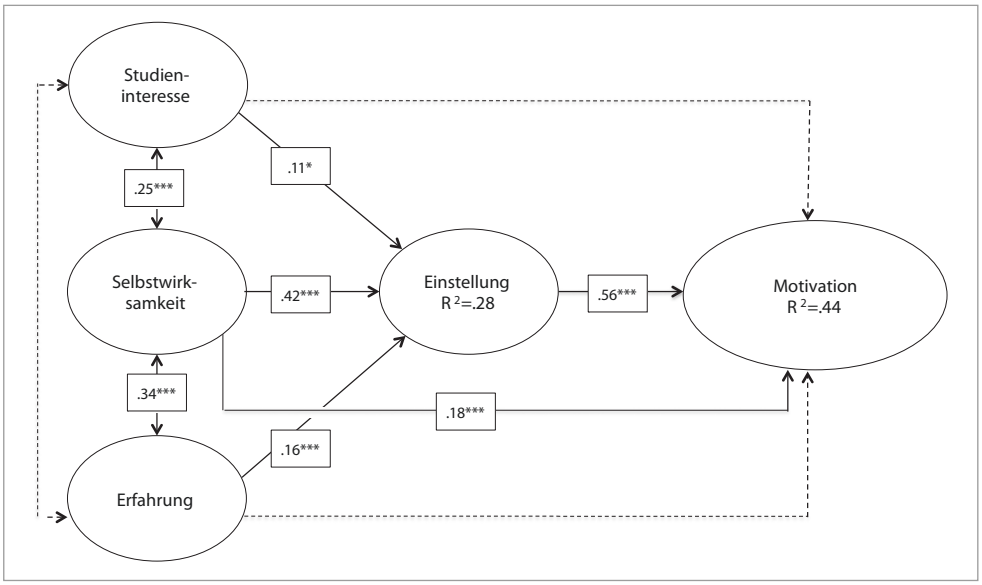

*Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell (Substichprobe: Österreich), *p≤.05, **p≤.01, ***p≤.001*

Unterschiede in der Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen im Studium zu beschäftigen, werden – bei einer Varianzaufklärung von 37 Prozent – durch Unterschiede in den Einstellungen der Studentinnen und Studenten zur Inklusion (.58***) sowie durch Differenzen in ihrem allgemeinen Studieninteresse (.11**) bestimmt.

In dem in Abbildung 2 dargestellten empirischen Modell für die österreichische Stichprobe wird deutlich, dass die Einstellungen zur Inklusion der österreichischen Studentinnen und Studenten – bei einer aufgeklärten Varianz von 28 Prozent – durch ihr allgemeines Studieninteresse (.11*), ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht (.16***) sowie durch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Hinblick auf die zukünftige Gestaltung eigenen inklusiven Unterrichts (.42***) bestimmt werden.

Die Motivation für die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen während des Studiums wird mit einer aufgeklärten Varianz von 44 Prozent über die Einstellungen der österreichischen Studierenden (.56***) sowie über ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (.18***) erklärt. Im Speziellen wird hier deutlich, dass der Effekt der Einstellungen der Studentinnen und Studenten zur Inklusion auf ihre Motivation für die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Inhalten während ihres Studiums durch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen moderiert wird ($Effekt_{total} = .42$).

Vergleicht man die empirischen Strukturgleichungsmodelle für die beiden Substichproben miteinander, so werden Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede deutlich:

Die Einstellungen zur Inklusion werden sowohl bei der deutschen als auch bei der österreichischen Substichprobe durch die Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht (Deutschland: .06*; Österreich: .16***) sowie durch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erklärt (Deutschland: .56***; Österreich: .42***). Die Einstellungen zur Inklusion der österreichischen Studierenden werden darüber hinaus im Vergleich zu den deutschen Studierenden noch durch ihr allgemeines Studieninteresse (.11*) bestimmt.

Die Motivation für die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen kann in beiden Substichproben über die Einstellungen zur Inklusion (Deutschland: .58***; Österreich: .56***) erklärt werden. Die Motivation für die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen wird bei den deutschen Studentinnen und Studenten zusätzlich über ihr allgemeines Studieninteresse (.11**) erklärt, wohingegen bei den österreichischen Studentinnen und Studenten die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (.18***) einen zusätzlichen Beitrag leisten.

Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war ein Deutschland-Österreich-Vergleich von Studentinnen und Studenten des Lehramts an Grundschulen in Bezug auf ihre Einstellungen zur Inklusion, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, ihre Motivation sowie ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Schulpraktika. Zudem wurden getrennt für beide Länder Erklärungsfaktoren für die Einstellungen zur Inklusion sowie für die Motivation bei der Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen während des Studiums identifiziert.

Bei ersten Mittelwertvergleichen zeigte sich, dass die österreichischen Lehramtsstudierenden über positivere Einstellungen zur schulischen Inklusion verfügen als die an der Studie beteiligten deutschen Studierenden. Aufgrund der im Vergleich zu Deutschland höheren Integrations- bzw. Inklusionsquote in Österreich in den vergangenen Jahren und den damit vermutlich einhergehenden stärker ausgeprägten Erfahrungen mit schulischer Integration und Inklusion wurde das Ergebnis grundsätzlich in die-

se Richtung erwartet. Laut den Angaben der deutschen und österreichischen Studierenden zu ihren Erfahrungen aus dem integrativen und inklusiven Unterricht unterscheiden sich die beiden hier betrachteten Substichproben allerdings diesbezüglich nicht signifikant voneinander. Der Zusammenhang zwischen Erfahrungen aus dem Gemeinsamen Unterricht und Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion konnte nichtsdestotrotz wie bereits in verschiedenen anderen Untersuchungen bei (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern auch im Rahmen unserer Studie gezeigt werden (Bosse & Spörer, 2014; Gebhardt et al., 2011). Möglicherweise ist der Befund, dass die österreichischen Lehramtsstudierenden über positivere Einstellungen zur schulischen Inklusion verfügen als die deutschen Studentinnen und Studenten, darauf zurückzuführen, dass die österreichischen im Vergleich zu den deutschen Studierenden aufgrund einer intensiveren Implementation von integrativen Schulkonzepten in Österreich selbst als Schülerinnen und Schüler Integrationsklassen besucht haben. Die gegenwärtige Befundlage zu der Bedeutung eigener Integrationserfahrungen für Einstellungen zur schulischen Inklusion ist diesbezüglich allerdings gegenwärtig uneinheitlich: Während Schwab (2014b) eine positive Bedeutung eigener Erfahrungen in der Kindheit für Einstellungen zur Inklusion nachweisen konnte, musste diese Hypothese anhand einer Studie von Schwab und Seifert (2015) mit Lehramtsstudentinnen und -studenten zurückgewiesen werden.

Bei einem separaten Deutschland-Österreich-Vergleich von Studentinnen und Studenten aus niedrigeren und höheren Studiensemestern zeigte sich, dass die österreichischen Studierenden im ersten bis dritten Studiensemester signifikant positivere Einstellungen zur Inklusion bekundeten als die deutschen Studentinnen und Studenten aus vergleichbaren Semestern. Kein signifikanter Unterschied in den Einstellungen zur schulischen Inklusion lag hingegen zwischen den deutschen und österreichischen Studentinnen und Studenten des vierten bis sechsten Studiensemesters vor. Möglicherweise – so kann an dieser Stelle nur spekuliert werden –, ist dieser Befund auf die jeweiligen Konzeptionen der einzelnen Studiengänge inklusive der Bereitstellung von Praxisphasen in Deutschland und Österreich zurückzuführen. Unter diesem Gesichtspunkt sind die positiveren Einstellungen der österreichischen gegenüber den deutschen Studierenden aus den niedrigeren Studiensemestern möglicherweise auf die im Studienlauf früher gesetzten Lehrveranstaltungen zu dem Thema Inklusion sowie auf die entsprechenden Praxisphasen zurückzuführen. Kopp (2009) konnte beispielsweise aufzeigen, dass Einstellungen zur Inklusion bei Lehramtsstudentinnen und -studenten durch die Teilnahme an Lehrveranstaltungen zu inklusionspädagogischen Fragestellungen begünstigt werden können. Im Rahmen weiterführender Untersuchungen müssten mit dem Ziel der Aufdeckung von konkreten Ursache-Wirkungsmechanismen Studienbedingungen in den beiden Ländern noch genauer im Zusammenhang mit Einstellungen von Studentinnen und Studenten zur schulischen Inklusion analysiert werden. Dies ist allerdings vermutlich kein einfaches Unterfangen, da Studienordnungen nicht nur länderspezifisch, sondern vermutlich auch innerhalb der Länder von Universität zu Universität (bzw. von Pädagogischer Hochschule zu Pädagogischer Hochschule) nicht unwesentlich differieren werden.

Des Weiteren wurde im Rahmen unserer Studie deutlich, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der österreichischen im Vergleich zu den deutschen Studentinnen und Studenten sowohl bei der Analyse der Gesamtstichprobe, als auch nach Studiensemestern getrennt höher ausgeprägt waren. Dies könnte einerseits aus den nachgewiesenen positiveren Einstellungen zur Inklusion, die eng mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zusammenhängen (z.B. Ahsan et al., 2012; Avramidis et al., 2000, Ben-Yehuda et al., 2010; Sarı et al., 2009;

Urton et al., 2015), resultieren. Andererseits könnten die in stärkerem Maße vorhandenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der österreichischen gegenüber den deutschen Studentinnen und Studenten aber auch als Effekte aus möglicherweise intensiveren Erfahrungen aus dem 'Gemeinsamen Unterricht´ im Rahmen von Schulpraktika oder aus erworbenem Wissen aus Lehrveranstaltungen zu inklusionspädagogischen Fragestellungen verstanden werden. Der Prozentsatz an österreichischen Studentinnen und Studenten, die sich bereits mit sonderpädagogischen Inhalten in Seminaren oder Vorlesungen beschäftigt hatten, war in unserer Studie zumindest deutlich höher als jener bei der deutschen Stichprobe. Letzteres könnte auch erklären, warum bei den deutschen Studierenden die Motivation für die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen während des Studiums signifikant höher war als bei ihren österreichischen Kommilitoninnen und Kommilitonen. Dieser Befund wurde sowohl bei einem Deutschland-Österreich-Vergleich der Gesamtstichprobe als auch bei der Subgruppe der Studierenden aus dem vierten bis sechsten Studiensemester deutlich. Möglicherweise führt die in Österreich obligatorische Behandlung inklusionspädagogischer Inhalte in Lehrveranstaltungen dazu, dass die österreichischen Studierenden über deutlich mehr Wissen verfügen und demnach auch weniger stark motiviert sind, sich noch weiter mit diesen Inhalten zu befassen.

Die Ergebnisse aus den Strukturgleichungsmodellen verdeutlichen sowohl für die deutsche als auch für die österreichische Stichprobe, dass die Einstellungen zur schulischen Inklusion bei den Studentinnen und Studenten durch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die zukünftige Gestaltung inklusiven Unterrichts sowie durch ihre Erfahrungen aus dem integrativen bzw. inklusiven Unterricht im Rahmen von Unterrichtspraktika erklärt werden können. Diese Ergebnisse sind erwartungskonform und gehen mit bisherigen Forschungsergebnissen einher (z.B. Ahsan et al., 2012; Avramidis et al., 2000; Ben-Yehuda et al., 2010; de Boer et al., 2011; Bosse & Spörer, 2014; Gebhardt et al., 2011; Praisner, 2003; Sarı et al., 2009; Savolainen et al., 2012; Urton et al., 2015).

Zukünftig müsste in diesem Zusammenhang überlegt werden, wie und auf welche Weise Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studentinnen und Studenten des Lehramts an Grundschulen in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts positiv tangiert werden können. Kopp (2009) konnte nachweisen, dass sowohl Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als auch Einstellungen zur schulischen Inklusion von Lehramtsstudierenden durch die Teilnahme an geeigneten Lehrveranstaltungen zu inklusionspädagogischen Fragestellungen positiv beeinflusst werden konnten. Dies gibt Hinweise darauf, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eng mit professionellem, inklusionspädagogischem Wissen verknüpft sind. Empirisch zu überprüfen wäre zukünftig, ob Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden des Lehramts an Grundschulen möglicherweise auch durch einen Zugewinn an professionellen Kompetenzen im Rahmen von Praxisphasen in inklusiv ausgerichteten Schulen während des Studiums beeinflusst werden können. Die Bedeutung von Schulpraktika für Kompetenzerwerbsprozesse von Studentinnen und Studenten ist allerdings im Allgemeinen gegenwärtig noch nicht abschließend beantwortet (Hascher, 2006, 2011, 2012).

Die Einstellungen zur Inklusion hängen, folgt man den Befunden aus den Strukturgleichungsmodellen, sehr stark damit zusammen, ob Studentinnen und Studenten motiviert sind, sich auch mit inklusionsspezifischen Inhalten während ihres Studiums zu befassen. Dies wurde sowohl in der vorliegenden Studie als auch in einer Untersuchung von Hellmich und Görel (2014) deutlich, bei der bereits in der Schulpraxis tätige Lehrkräfte befragt worden waren. Im Detail wurde im Rahmen unserer Studie dabei evident, dass die intrinsische Motivation für

die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen sowohl bei der deutschen als auch bei der österreichischen Substichprobe durch die Einstellungen zur Inklusion der Studierenden vorhergesagt werden konnte. Während bei den deutschen Studentinnen und Studenten zusätzlich das allgemeine Studieninteresse prädiktiv für die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Inhalten war, stellte bei den österreichischen Studierenden die Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf die Gestaltung eigenen inklusiven Unterrichts eine wichtige Determinante für die intrinsische Motivation dar, sich mit dem Thema Inklusion inhaltlich auseinanderzusetzen. Bei der österreichischen Stichprobe zeigte sich dabei sogar, dass der Effekt der Einstellungen zur Inklusion auf die Motivation für die Beschäftigung mit dem Thema Inklusion von ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen moderiert wurde.

Die vorliegenden Befunde untermauern insgesamt gesehen die handlungsleitende Bedeutung von Einstellungen zur Inklusion für die Entwicklung der intrinsischen Motivation bei der Beschäftigung mit dem Thema Inklusion in Schule und Unterricht und stellen damit wichtige Anknüpfungspunkte im Rahmen der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer in Pädagogischen Hochschulen und Universitäten dar. Auf der Grundlage der Ergebnisse aus unserer Untersuchung bleibt für die Ausbildung angehender Grundschullehrkräfte im Laufe des Studiums festzuhalten, dass Einstellungen zur Inklusion wichtige Voraussetzungen für die intrinsische Motivation von Grundschullehramtsstudierenden darstellen, sich inhaltlich mit dem Thema Inklusion in Schule und Unterricht zu beschäftigen. Einstellungen zur Inklusion von Grundschullehramtsstudierenden können, so kann in Anlehnung an Kopp (2009) festgehalten werden, durch entsprechende Lehrveranstaltungen zu dem Thema Inklusion positiv beeinflusst werden. Die Ergebnisse aus unserer Studie legen zusätzlich den Schluss nahe, dass auch Erfahrungen aus Schulpraktika sowie damit verbundene Entwicklungen in den leistungsbezogenen Persönlichkeitsentwicklungen der Studierenden wie beispielsweise Selbstwirksamkeitsüberzeugungen offensichtlich eine nicht unwesentliche Rolle spielen, um der Inklusion in Schule und Unterricht gegenüber positiv eingestellt zu sein.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass sich auch bei den relativ ähnlichen bildungspolitischen Situationen in Deutschland und Österreich länderspezifische Unterschiede im Studieninteresse, in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, in der Einstellung zur Inklusion und in der Motivation in Hinblick auf die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zeigten. In weiterer Folge stellt sich die Frage, ob diese länderspezifischen Unterschiede auf Differenzen in der Intensität und Qualität der Erfahrungen aus dem 'Gemeinsamen Unterricht´, in den jeweiligen Integrations- bzw. Inklusionsquoten in den beiden Ländern oder aber auch in den zugrunde liegenden Curricula und Ausbildungsinhalten an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zurückzuführen sind. Dies müsste im Rahmen weiterer Studien differenziert in den Blick genommen werden.

Literaturverzeichnis

Ahsan, M. T., Sharma, U. & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling, 8* (2), 1-20.

Arbuckle, J. L. (2012). *AMOS™ 21.0 user's guide*. Chicago: SPSS.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16* (3), 277-293.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek Teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22* (4), 367-389.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – the exercise of control*. New York: Freeman.

Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 12* (2), 201-219.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469-520.

Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 14* (1), 17-34.

Boer, A. de, Pijl, S. P. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15* (3), 331-353.

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 4,* 279-299.

Browne, K. A. & Cudeck, J. S. (1993). Alternative ways of assessing equation model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Eagly, A. E. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: Selbstverlag.

Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik, 4,* 275-290.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft*, 130-148.

Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418-440). Münster: Waxmann.

Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 30* (1), 87-98.

Hecht, P. (2014). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Erziehung und Unterricht, 3-4*, 228-235.

Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 4* (3), 227-240.

Homburg, C. & Giering, A. (1996). Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte – Ein Leitfaden für die Marketingforschung. *Marketing: Zeitschrift für Forschung und Praxis*, *18* (1), 5-24.

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 57-59). Berlin: Freie

Universität Berlin. Verfügbar unter: http://www.psyc.de/skalendoku.pdf [20.03.2015].

Kelly, G. A. (1958). Man's construction of his alternatives. In G. Lindzey (Ed.), *The assessment of human motives* (pp. 33-64). New York: Rinehart.

Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf [20.03.2015]

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 preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42* (3), 228-246.

Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, A. & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik: Vol. 28. Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181-196). Immenhausen: Prolog.

Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik, 2* (3), 83-94.

Lelgemann, R., Lübbeke, J., Singer, P. & Walter-Klose, C. (2012). *Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (Forschungsprojekt der Universität Würzburg)*. Verfügbar unter: http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Forschungsbericht_uni_wuerzburg_fertig.pdf [20.03.2015]

Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education, 9* (1), 1-15.

Opalinski, S. (2014). Einstellungen von Lehrkräften in Thüringen und Finnland zur schulischen Inklusion. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 76-90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children, 69* (2), 135-145.

Sarı, H., Çeliköz, N. & Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education, 24* (3), 29-44.

Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K. & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129-152). Wiesbaden: Springer.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27* (1), 51-68.

Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse" (FSI). *Diagnostica, 39*, 335-351.

Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20* (3), 199-212.

Schiefele, U. & Köller, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost

(Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 303-310). Weinheim: Beltz/PVU.

Schwab, S. (2014a). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien: Lit-Verlag.

Schwab, S. (2014b). Schulische Förderung und soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – Eine explorative Analyse in der Steiermark. *Empirische Pädagogik, 28* (3), 259-274.

Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion - Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 5* (1), 73-87.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_0-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [23.03.2015]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [23.03.2015]

Specht, W., Groß-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2006). Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. ZSE-Report-70. Graz: ZSE. Verfügbar unter: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/ZSER70.pdf [29.06.2015]

UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Verfügbar unter: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf [23.03.2015]

United Nations (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Vom 21. Dezember 2008*. Verfügbar unter: http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf [23.03.2015]

Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*, DOI 10.2378/peu2015.art09d

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2. Aufl.). Berlin: Springer.

Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz/PVU.

Wild, K.-P., Krapp, A., Schiefele, U., Lewalter, D. & Schreyer, I. (1995). *Dokumentation und Analyse der Fragebogenverfahren und Tests* (Berichte aus dem DFG-Projekt „Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation“, Nr. 2). München: Universität der Bundeswehr, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie.

Prof. Dr. Frank Hellmich
Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
frank.hellmich@uni-paderborn.de

Gamze Görel
Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
gamze.goerel@uni-paderborn.de

Dr. Susanne Schwab
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
AG 5 – Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
Vertretungsprofessorin für „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik und Schulentwicklung im Kontext von Inklusion“
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
susanne.schwab@uni-bielefeld.de

Erstmalig eingereicht: 08.04.2015
Überarbeitung eingereicht: 01.07.2015
Angenommen: 19.07.2015

Kurt Seikowski (Hrsg.)

Sexualität und Neue Medien

"Medien und Sexualität" - das ist kein neues Thema. Aber "Neue Medien und Sexualität" stellt etwas dar, was für Millionen von Menschen weltweit schon zur Realität dazu gehört, was aber für andere Millionen von Menschen eher als etwas Unheimliches reflektiert wird. Sexualität bezieht sich nicht mehr nur auf reales Sexualverhalten oder die Anregung von Sexualität etwa durch Sex- und Pornofilme. Die Palette ist vielfältiger geworden. Und das Internet spielt in diesem Zusammenhang eine zunehmende Rolle. So äußern sich Menschen über Chaträume anonym zu ihren sexuellen Wünschen und Phantasien, verabreden sich zu schnellen sexuellen Kontakten, oder schreiben Sex-Tagebücher, die vielen anderen Personen zur Verfügung gestellt werden. Kinderpornographie wird vertrieben, konsumiert und weitergereicht. Und selbst Krankheiten in Form von etwa einer Kinderpornographieinternetsucht können die Folge sein. Es ist ein spannendes Gebiet, in dem sich alle Facetten menschlichen Seins und Fühlens in einer neuen Art und Weise potenzieren.

Davon handeln die verschiedenen Beiträge - aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen und einem komplexen Blick auf neue Formen des Auslebens von Sexualität.

Th. Hart: Medienwelten 2010

H.-B. Brosius: Die medial vermittelte soziale Realität in Pornographie und Erotikangeboten

H. Graupner: Das 17-jährige Kind - Jüngste europarechtliche Rahmenbedingungen für Sexualität in den Neuen Medien

O. Wolf: Sextagebücher

E. Wolz: sextra.de - Emailberatung zu Sexualität, Partnerschaft und Verhütung im Internet – ein niedrigschwelliges Angebot von pro familia für Jugendliche und (junge) Erwachsene

H. Stumpe: Chat-Sequenzen

Th. M. Goerlich, T. Grimm: Cam-Chat-Erfahrungen – User berichten

N. Van Ngoc, K. Seikowski: Sexualität und Kriminalität im Internet

K. Seikowski: Neue sexuelle Beziehungswelten: Von der Computerliebe bis zur Kinderpornographieinternetsucht

168 Seiten, ISBN 978-3-89967-231-2, Preis: 15,- €

PABST SCIENCE PUBLISHERS
Eichengrund 28, D-49525 Lengerich | Tel. ++ 49 (0) 5484-308, Fax ++ 49 (0) 5484-550
pabst@pabst-publishers.de | www.pabst-publishers.de | www.psychologie-aktuell.com