

Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch die Konfrontation Subjektiver und wissenschaftlicher Theorien über guten inklusiven Unterricht

Kumulative Dissertation

– Ausführliche Darstellung –

zur Erlangung des akademischen Grades

einer Doktorin der Philosophie

(Dr. phil.)

an der Fakultät für Erziehungswissenschaft

der Universität Bielefeld

vorgelegt von

Ann-Christin Faix

Erstgutachterin: Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Annette Textor

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung

Die Abbildungen 2 und 6 sind von der Weiternutzung im Rahmen der CC BY-SA-Lizenz, unter der diese Arbeit veröffentlicht wird, ausgenommen. Die Rechte für die Abbildungen liegen weiterhin bei der Waxmann Verlag GmbH (Münster).

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Vorhaben Biprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.



Meinen Eltern

Abstract

Auf Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention kommt Hochschulen die Aufgabe zu, Lehramtsstudierenden Kompetenzen für guten inklusiven Unterricht zu vermitteln. Diese Kompetenzen werden von unterschiedlichen Disziplinen ins bildungswissenschaftliche Studium eingebracht. Je nach Disziplin rücken jeweils andere Dimensionen guten inklusiven Unterrichts in den Fokus. Damit Studierende eine multiperspektivische Wissensbasis aufbauen können, sind die jeweils unterschiedlichen Perspektiven im Sinne einer kohärenten Lehrer*innenbildung im Studium integriert zu vermitteln.

Dazu wurde im Rahmen einer Teilmaßnahme des Bielefelder Projekts Bi^{professional} ein Lehrkonzept entwickelt, in dem guter inklusiver Unterricht aus den Perspektiven der Pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik und der Inklusiven Pädagogik betrachtet wird. Der Forschungs- und Entwicklungslogik des Projektes entsprechend umfasst die vorliegende kumulative Dissertation sowohl konzeptuelle als auch empirische Beiträge.

Von den beteiligten Disziplinen werden jeweils unterschiedliche (didaktische) Ansätze vertreten, die vor dem Hintergrund der *Theorie der trilemmatischen Inklusion* unterschiedlichen Inklusionsverständnissen zugeordnet werden können. Mithilfe der Theorie kann guter inklusiver Unterricht als Trilemma beschrieben werden, da in jeder Perspektive eine wesentliche Zieldimension ausgeblendet wird.

Eine solche Perspektive ist anschlussfähig an ein strukturtheoretisches Professionsverständnis, das professionelles Handeln von Lehrkräften als Handeln in Antinomien beschreibt. Lehrkräfte müssen die Antinomien, in die ihr Handeln eingelassen ist, aushalten und reflektieren. Der kompetenztheoretische Ansatz fokussiert dagegen das Kompetenzprofil von Lehrkräften, welches neben dem Wissen auch Subjektive Theorien und Einstellungen einschließt. Professionelle Lehrkräfte zeichnen sich in dieser Perspektive dadurch aus, dass sie ihre Subjektiven Theorien und Einstellungen reflektieren und über ein vernetztes Wissen verfügen, welches es ihnen ermöglicht, lernwirksam zu unterrichten.

Diesbezüglich kommt Subjektiven Theorien eine besondere Relevanz zu. Dabei handelt es sich um individuelle, theorieförmige Kognitionen, die beeinflussen, wie Lehrkräfte ihren Unterricht planen, wahrnehmen, durchführen und reflektieren. In der vorliegenden Arbeit werden beide Ansätze miteinander verknüpft, indem eine pädagogisch-psychologische Perspektive auf das Konzept der pädagogischen Antinomien eingenommen wird. In dieser Perspektive werden Antinomien als kognitive Dissonanzen in den Subjektiven Theorien der Studierenden repräsentiert. Ambiguitätstoleranz ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, da sie Studierende bei der Bearbeitung kognitiver Dissonanzen unterstützen und so zu einer multiperspektivischen Wissensbasis beitragen kann.

Um die Wirksamkeit des Seminars mit Blick auf bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen zu überprüfen und Veränderungsprozesse Subjektiver Theorien nachzuvollziehen, wurden sowohl quantitative als auch qualitative Studien durchgeführt.

In *Studie I* wurde die Wirksamkeit des Seminars in einem quasi-experimentellen Design mit drei Messzeitpunkten untersucht. Dabei kamen bewährte, standardisierte Fragebögen zur Erfassung bildungswissenschaftlichen Wissens und inklusionsbezogener Einstellungen zum Einsatz. Die Daten wurden statistisch mit Kovarianzanalysen und Friedman-Tests ausgewertet. Die Analysen zeigen, dass die Studierenden der Experimentalgruppe über signifikant mehr bildungswissenschaftliches Wissen und positivere inklusionsbezogene Einstellungen als die Studierenden der Kontrollgruppe verfügen. Sowohl das Wissen als auch die Einstellungen bleiben in der Experimentalgruppe mindestens mittelfristig stabil.

In *Studie II* wurden inhaltliche Veränderungen der Subjektiven Theorien über guten inklusiven Unterricht mithilfe von Strukturlegeplänen in den Blick genommen. Die Strukturlegepläne wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei wird deutlich, dass sich die Subjektiven Theorien stark ausdifferenzieren. Kategorienübergreifende Betrachtungen legen nahe, dass die Studierenden über komplexe Verständnisse inklusiven Unterrichts verfügen, die sie im Zusammenhang mit *Rahmenbedingen und Ressourcen* und *multiprofessioneller Kooperation* konzipieren.

Aufbauend auf den Strukturlegeplänen wurden in *Studie III* problemzentrierte Interviews mit freiwilligen Studierenden geführt. Die Interviews wurden auf Basis der Grounded Theory längsschnittlich ausgewertet. Es finden sich Veränderungsmuster, die z. B. als *problematisieren* konzeptualisiert werden können. Dabei werden neue Konzepte in die Subjektiven Theorien integriert und als widersprüchlich zu vorhandenen Konzepten identifiziert. Die kognitiven Dissonanzen können bei geringer Ambiguitätstoleranz zu negativeren inklusionsbezogenen Einstellungen führen. Studierende mit hoher Ambiguitätstoleranz zeigen dagegen positivere inklusionsbezogene Einstellungen.

Die Ergebnisse werden zueinander in Beziehung gesetzt und übergreifend diskutiert. Es wird aufgezeigt, dass durch die Fragebögen und Strukturlegepläne jeweils *unterschiedliche* Wissensbestände erfasst werden. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass die Interviews ‚gehaltvoller‘ sind als die Strukturlegepläne, da in ihnen neben kognitiven Komponenten Subjektiver Theorien auch affektive Komponenten enthalten sind. Darüber hinaus wird geschlussfolgert, dass bei der standardisierten Erfassung inklusionsbezogener Einstellungen zukünftig auch Antinomien zu berücksichtigen sind. In den konzeptuellen Beiträgen werden das entwickelte und evaluierte Seminarkonzept und eine weiterentwickelte Strukturlegetechnik zur Reflexion und Evaluation Subjektiver Theorien vorgestellt.

Abkürzungsverzeichnis

AT: Ambiguitätstoleranz
CAMCC: Kognitiv-affektives Modell der Überzeugungsveränderung (Cognitive-Affective Model of Conceptual Change)
DE: Dekonstruktion und Empowerment
EN: Empowerment und Normalisierung
FST: Forschungsprogramm Subjektive Theorien
FuE: Forschung und Entwicklung
ICF: International Classification of Functioning, Disability, and Health
ND: Normalisierung und Dekonstruktion
PUW: Pädagogisches Unterrichtswissen
SACIE-R: Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised-Skala
SLP: Strukturlegeplan
UN-BRK: UN-Behindertenrechtskonvention

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale von Subjektiven Theorien, Beliefs und Einstellungen	60
Tabelle 2: Übersicht über die Semindurchläufe.....	95
Tabelle 3: Übersicht über die wissenschaftlichen Beiträge	98
Tabelle 4: Quantitative und qualitative Methoden in der vorliegenden Arbeit	103
Tabelle 5: Ergebnisse der Kovarianzanalysen für bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen	129
Tabelle 6: Ergebnisse der Friedman-Tests für bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen	132
Tabelle 7: Kategoriensystem und Kodierhäufigkeiten vor (t1) und nach dem Seminar (t2)	136
Tabelle 8: Veränderungskategorien mit Konzeptualisierungen und Beispielen	146

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Komponenten einer Handlung im FST	54
Abbildung 2: Vereinfachtes kognitiv-affektives Modell der Überzeugungsveränderung (aus Wilde & Kunter, 2016, 310).....	71
Abbildung 3: Beispiel für ein Cluster im Datenmaterial	119
Abbildung 4: Herausarbeiten von Veränderungskategorien durch Kontrastierungen im zeitlichen Verlauf	125
Abbildung 5: Zusammenhang zwischen neuem Wissen, Ambiguitätstoleranz und inklusionsbezogenen Einstellungen im Datenmaterial.....	159
Abbildung 6: Konkretisiertes vereinfachtes kognitiv-affektives Modell der Überzeugungsveränderung (in Anlehnung an Wilde & Kunter, 2016, 310)	168

Inhaltsverzeichnis

1. Gestaltung inklusionssensibler Lehrer*innenbildung im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts	11
2. Was ist guter inklusiver Unterricht?	15
2.1 Drei Adressat*innenverständnisse von Inklusion	15
2.2 Inklusion als Pendeln zwischen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion	20
2.2.1 Normalisierung und Dekonstruktion: Merkmale guten Unterrichts und Allgemeine Didaktiken.....	22
2.2.2 Empowerment und Normalisierung: ‚Inklusive‘ Didaktik.....	28
2.2.3 Dekonstruktion und Empowerment: Freiwillige (sonderpädagogische) Angebote.....	34
2.3 Zwischenfazit: Inklusion flexibel denken.....	35
3. Professionalisierung angehender Lehrkräfte.....	37
3.1 Lehrer*innenhandeln als antinomische Struktur: Der strukturtheoretische Professionsansatz	37
3.1.1 Das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*in	37
3.1.2 Antinomien des Lehrer*innenhandelns	39
3.1.3 Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz	42
3.2 Wissen und Können: Der kompetenztheoretische Ansatz der Lehrer*innenprofessionalität ...	43
3.2.1 Wissen als Kern professioneller Kompetenz	44
3.2.2 Kritik am kompetenztheoretischen Ansatz	49
4. Subjektive Theorien und ihre Bedeutung für Professionalisierung.....	52
4.1 Anthropologische Grundannahmen und der Handlungsbegriff des FST.....	52
4.2 Was sind Subjektive Theorien?	56
4.3 Subjektive Theorien, Beliefs und Einstellungen	60
4.4 Subjektive Theorien und Wissen	65
4.5 Genese und Veränderung Subjektiver Theorien	67
4.6 Zur Rolle von Ambiguitätstoleranz	73
5. Überblick über die Forschungsliteratur	77
5.1 Bildungswissenschaftliches Wissen über inklusiven Unterricht	77
5.2 Inklusionsbezogene Subjektive Theorien und Einstellungen	79
6. Konzeptuelle Einbettung und Fragestellung.....	90
6.1 Seminarkonzept.....	90
6.2 Seminardurchführung	94
6.3 Forschungsfrage(n).....	95
6.4 Wissenschaftliche Beiträge	96
7. Methodik	99
7.1 Mixed-Methods	99
7.2 Quantitative Aspekte.....	104

7.2.1 Fragebögen zur Erfassung bildungswissenschaftlichen Wissens und inklusionsbezogener Einstellungen	105
7.2.2 Statistische Auswertung	109
7.3 Qualitative Aspekte	110
7.3.1 Strukturlegepläne	111
7.3.2 Problemzentrierte Interviews und Dialog-Konsens	114
7.3.3 Qualitative Inhaltsanalyse	118
7.3.4 Grounded Theory	121
8. Zusammenfassung und Interpretation der Forschungsergebnisse	128
8.1 Fragebögen: Mehr Wissen und positivere Einstellungen.....	128
8.2 Strukturlegepläne: Ausdifferenzierungen und komplexe Inklusionsverständnisse.....	134
8.3 Interviews: Widersprüche und Ambiguitätstoleranz	145
9. Meta-Inferenzen und Diskussion	160
9.1 Fragebögen und Strukturlegepläne.....	160
9.2 Strukturlegepläne und Interviews.....	161
9.3 Interviews und Fragebögen.....	165
10. Güte und Limitationen	173
11. Kritische Reflexion und Ausblick: (De-)Professionalisierung durch die Konfrontation Subjektiver und wissenschaftlicher Theorien?!	179
Literatur.....	181
Danksagung	198
Wissenschaftliche Beiträge	200

1. Gestaltung inklusionssensibler Lehrer*innenbildung im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts

Menschen mit Behinderungen haben vielfach keinen Zugang zu hochwertiger Bildung oder viele Bildungsangebote entsprechen oftmals nicht ihren Bedürfnissen. Aus diesem Grund wird durch die UN-Behindertenrechtskonvention das allgemeine Menschenrecht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen konkretisiert (Wrase, 2015). Die UN-BRK sieht vor, dass das Menschenrecht auf Bildung durch ein inklusives Bildungssystem realisiert werden soll (Burckhardt & Jäger, 2016). Durch die Ratifizierung haben sich die Vertragsstaaten, zu denen auch die Bundesrepublik Deutschland gehört, verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen sowie angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen zu treffen und individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen für eine bestmögliche schulische Entwicklung bereitzustellen (UN-BRK, 2008). In den Zusatzprotokollen wird betont, dass sich dieser Anspruch im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses nicht auf Menschen mit Behinderungen beschränkt (DIM, 2017, 1). Die Ratifizierung der UN-BRK markiert zwar nicht den Beginn der Inklusionsdebatte, jedoch hat sie dazu geführt, dass in vielen gesellschaftlichen Bereichen über Inklusion und die Verpflichtung zu ihrer (bildungs-)politischen Umsetzung diskutiert wird (Hinz, 2015).

Die Verpflichtung wird in den Schulgesetzen der Bundesländer aufgegriffen, sodass daraus erhebliche Professionalisierungsanforderungen für (angehende) Lehrkräfte abgeleitet werden. So lautet der Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK & KMK, 2015), dass

„[a]lle Lehrkräfte so aus-, fort- und weitergebildet werden [sollten], dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule [...] entwickeln können. Diese Kompetenzen erfahren im Studium der Fachdidaktiken und Fachwissenschaften eine Konkretisierung und Vertiefung, und werden in Praxisabschnitten analytisch und handlungsorientiert erprobt und reflektiert“ (HRK & KMK, 2015, 3).

Für die lehrer*innenbildenden Hochschulen folgt daraus, dass lehramtsbezogene Curricula gemeinsam von Vertreter*innen der Bildungswissenschaften (einschließlich der Schulpädagogik, der Inklusiven Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie), der Fachdidaktiken und der Fachwissenschaften weiterentwickelt werden müssen, um inklusionssensible Inhalte disziplinübergreifend zu implementieren (ebd.).

Um der Notwendigkeit einer hochwertigen inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung Rechnung zu tragen, werden im Rahmen der bundesweiten Qualitätsoffensive Lehrerbildung auch Projekte mit einem entsprechenden Fokus auf Inklusion gefördert. So werden im Bielefelder Projekt B_iprofessional inklusionssensible Diagnostik, Förderung und Didaktik in den Blick genommen.¹ Als

¹ B_iprofessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908).

Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FuE) verfolgt Bi^{professional} eine Doppelstrategie, die innerhalb einzelner Maßnahmen 1) die Entwicklung von hochschuldidaktischen Materialien und Konzepten sowie deren curriculare Implementation verfolgt und 2) wissenschaftliche Forschung zu den entwickelten Konzepten und Materialien vorsieht. Auf diesem Wege sollen angehenden Lehrkräften Kompetenzen und Werthaltungen vermittelt werden, um langfristig auch die Qualität inklusiven Unterrichts in der Schulpraxis zu steigern.

Die Professionalisierungsbemühungen richten sich besonders auf Unterricht, da Unterrichten eine Kernaufgabe von Lehrkräften darstellt (z. B. Baumert & Kunter, 2006; KMK, 2004). Mit Blick auf guten inklusiven Unterricht stellen die *Entwicklung inklusiver Praktiken* und die *Orchestrierung des Lernens* wesentliche Herausforderungen dar (Booth & Ainscow, 2003/2019). Inklusive Praktiken spiegeln die *inkluisiven Kulturen* und *Strukturen* einer Schule und damit auch die in der Schulgemeinschaft vertretenen Werte und wahrgenommenen Verantwortlichkeiten wider (ebd.).

Eine besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht liegt darin begründet, dass Studierende während ihrer eigenen Schulzeit oftmals keine eigenen Erfahrungen mit inklusivem Unterricht gesammelt haben, sodass ihre Vorstellungen von gutem Unterricht durch einen traditionellen, gleichschrittigen Unterricht in homogenen Jahrgangsklassen geprägt sind (Amrhein, 2011; Seitz, 2011). Da Erfahrungen mit inklusivem Unterricht inklusionsbezogene Einstellungen beeinflussen können (z. B. Bosse & Spörer, 2014; Ruberg & Porsch, 2017), überrascht es nicht, dass Studierende inklusivem Unterricht gegenüber zwar grundsätzlich positiv eingestellt sind, aber Schwierigkeiten bezüglich seiner konkreten Umsetzung sehen (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Savolainen et al., 2012) und ihre Kompetenzen in Bezug auf die Bewältigung berufsbezogener Aufgaben im Kontext inklusiven Unterrichts gerade zu Beginn des Studiums als gering wahrnehmen (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016, 96).

Die vorliegende Dissertation ist im Rahmen der wissenschaftlichen Teilmaßnahme *Professionalisierung durch die Konfrontation Subjektiver und wissenschaftlicher Theorien zu gutem inklusivem Unterricht* innerhalb des Projekts Bi^{professional} entstanden. Die Teilmaßnahme hat zum Ziel, die Subjektiven Theorien über guten inklusiven Unterricht, bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen der Studierenden durch eine gezielte Intervention positiv zu verändern. Um eine breite, multiperspektivische Wissensbasis zu vermitteln, waren Vertreter*innen der Pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik und der Inklusiven Pädagogik an der Konzeption und Durchführung der Lehrveranstaltung beteiligt. Die unterschiedlichen Perspektiven wurden im Sinne einer kohärenten Lehrer*innenbildung durch interdisziplinäres Teamteaching systematisch aufeinander bezogen (Hellmann, 2019; HRK & KMK, 2015). Auf diese Weise sollten die Studierenden bei der Integration der z. T. divergierenden Perspektiven unterstützt werden (Daum & Schneider, 2006).

Um der FuE-Logik des Projektes Rechnung zu tragen, umfasst die vorliegende Dissertation konzeptuelle und empirische Beiträge. Auf forschungsmethodischer Ebene kamen Mixed-Methods zum Einsatz (Kolleck, 2017), um einerseits der Multiperspektivität der wissenschaftlichen Maßnahme Rechnung zu tragen und andererseits sowohl die Wirksamkeit des Seminarkonzepts als auch individuelle Professionalisierungsprozesse der Studierenden analysieren zu können. Dazu wurden standardisierte Fragebögen (Feyerer et al., 2013; König & Blömeke, 2010) und Strukturlegetechniken (SLP) (Scheele et al., 1992) eingesetzt und problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) geführt. Die Fragebögen wurden mit statistischen Analysen ausgewertet. Die Analyse der SLP und der problemzentrierten Interviews war qualitativ ausgerichtet und basierte auf der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) und der Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2015).

Der erste Beitrag der vorliegenden kumulativen Dissertation ist auf konzeptueller Ebene zu verorten und beschreibt das entwickelte Seminarkonzept (Faix, Lütje-Klose, Textor & Wild, 2019).

In einem darauf bezogenen empirischen Beitrag werden die statistisch ausgewerteten Ergebnisse der Seminarevaluation mit Blick auf das bildungswissenschaftliche Wissen und die inklusionsbezogenen Einstellungen der Studierenden berichtet (Faix, Wild, Lütje-Klose & Textor, 2019).

Ein konzeptuell-methodischer Beitrag stellt eine Strukturlegetechnik vor, die im Seminar eine Doppelfunktion einnahm: In hochschuldidaktischer Hinsicht diente sie den Studierenden zur Reflexion ihrer Subjektiven Theorien. In forschungsmethodischer Sicht diente sie dazu, die Veränderungen der Subjektiven Theorien über guten inklusiven Unterricht im Seminarverlauf zu analysieren (Faix, Lütje-Klose, Textor & Wild, 2020).

Ein weiterer empirischer Beitrag nimmt direkt Bezug auf die SLP und berichtet die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung (Faix, 2022). Die SLP dienten schließlich als Grundlage für problemzentrierte Interviews, die mit Studierenden, die sich freiwillig dafür gemeldet haben, geführt wurden.

Die Ergebnisse einer Analyse der problemzentrierten Interviews auf Basis der Grounded Theory werden in einem weiteren empirischen Beitrag berichtet (Faix, 2020).

Der vorliegenden Rahmenschrift kommt die Aufgabe zu, die gemeinsame theoretische Perspektive der wissenschaftlichen Beiträge aufzuzeigen und ihre jeweiligen Funktionen innerhalb des gesamten Forschungsvorhabens zu bestimmen.

Dazu wird im *zweiten Kapitel* das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Inklusion und gutem inklusivem Unterricht dargelegt. Die im Seminar eingebrachten Perspektiven werden vor dem Hintergrund dieses Verständnisses eingeordnet und reflektiert. Im *dritten Kapitel* wird anhand des strukturtheoretischen und des kompetenztheoretischen Ansatzes herausgearbeitet, was eine professionelle Lehrkraft auszeichnet. Die vorangegangenen theoretischen Überlegungen zu gutem inklusivem Unterricht werden auf die beiden Ansätze bezogen. Im *vierten Kapitel* werden Subjektive

Theorien als Teilelemente professioneller Kompetenz von Lehrkräften näher beleuchtet. Dazu werden zunächst die anthropologischen Grundannahmen und der zugrundeliegende Handlungsbegriff beschrieben. Anschließend werden Subjektive Theorien zu verwandten Konstrukten wie Beliefs, Einstellungen und Wissen ins Verhältnis gesetzt. Mithilfe eines Modells werden darüber hinaus Veränderungsprozesse Subjektiver Theorien beschrieben. Das *fünfte Kapitel* gibt einen Überblick über die Forschungsliteratur zu bildungswissenschaftlichem Wissen und inklusionsbezogenen Subjektiven Theorien und Einstellungen. Im *sechsten Kapitel* werden das Seminarkonzept und die Seminar Durchführung knapp beschrieben. Anschließend werden die im Rahmen des Projektes untersuchten Fragestellungen expliziert und die fünf wissenschaftlichen Beiträge knapp zusammengefasst. Die Methodik der einzelnen Studien wird im *siebten Kapitel* dargelegt. Die Studien werden mit Blick auf die Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden beschrieben und in ihren Funktionen für die Beantwortung der Fragestellung(en) näher bestimmt. Der Fokus liegt dabei besonders auf den qualitativen Methoden und einer Beschreibung, wie diese Methoden an den Forschungsgegenstand angepasst worden sind. Die Ergebnisse der einzelnen Studien werden im *achten Kapitel* nach Datensorten getrennt dargestellt. Im *neunten Kapitel* werden die Ergebnisse zueinander in Beziehung gesetzt und übergreifend diskutiert. Im *zehnten Kapitel* werden die Studien vor dem Hintergrund der Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung reflektiert. Im *letzten Kapitel* der Arbeit erfolgt eine kurze kritische Auseinandersetzung mit Ambiguitätstoleranz als einem zentralen Konstrukt dieser Arbeit und es werden Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungs- und Entwicklungsprojekte aufgezeigt.

2. Was ist guter inklusiver Unterricht?

Eine theoretisch fundierte Inklusionsforschung und die Entwicklung von Konzepten und Materialien für eine inklusionssensible Lehrer*innenbildung erfordern eine Reflexion und Offenlegung des zugrundeliegenden Inklusionsverständnisses. Daraus kann abgeleitet werden, was unter gutem inklusivem Unterricht zu verstehen ist und wie dieser didaktisch gestaltet werden sollte. Je nach Ansatz werden verschiedene Zielsetzungen unterschiedlich stark betont. Diese verhalten sich oftmals widersprüchlich zueinander, sodass sie nicht gleichzeitig verfolgt werden können und sich gegenseitig ausschließen. Somit wird davon ausgegangen, dass der Inklusionsbegriff nicht eindeutig und abschließend bestimmt werden kann (Grosche, 2015).

Um sich dem Inklusionsbegriff zu nähern, werden in einem ersten Schritt drei Adressat*innenverständnisse (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015) von Inklusion beschrieben. Anschließend werden ihre Implikationen für die pädagogische Praxis anhand empirischer Ergebnisse aufgezeigt. Daraus werden Konsequenzen für das im Seminar vertretene Adressat*innenverständnis abgeleitet.

Die Adressat*innenverständnisse werden anschließend vor dem Hintergrund der Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger 2015; 2017; 2019) betrachtet, mit welcher sich aufzeigen lässt, inwiefern sich die Zieldimensionen von Inklusion zueinander widersprüchlich verhalten. Weiterhin werden verschiedene im Seminar vertretene didaktische Ansätze vor dem Hintergrund dieser Theorie reflektiert. Auf dieser Grundlage können normative Vorstellungen in Bezug auf Inklusion und inklusiven Unterricht transparent gemacht und jeweilige ‚blinde Flecken‘ aufgedeckt werden.²

2.1 Drei Adressat*innenverständnisse von Inklusion

Um sich dem Inklusionsbegriff zu nähern, kann zunächst das Adressat*innenverständnis von Inklusion näher bestimmt werden (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Vertreter*innen eines *engen, behinderungsbezogenen Adressat*innenverständnisses* beziehen sich oftmals auf die UN-BRK (2008), welche die Rechte von Menschen mit Behinderungen – darunter das Recht auf Bildung – betont. Dabei geht es nicht darum, Menschen mit Behinderungen lediglich Zugang zu Bildungsinstitutionen zu verschaffen. Vielmehr wird das Ziel verfolgt, Bildungsinstitutionen so zu verändern, dass die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen wahrgenommen und angemessen bearbeitet werden (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, 7f.). Ein solch enges Adressat*innenverständnis wurde in zahlreichen Fachpublikationen aber bereits vor der Ratifizierung der UN-BRK fokussiert (ebd.).

² Im Fachdiskurs wurde lange um die Unterscheidung der Begriffe *Integration* und *Inklusion* gerungen. Mit der Einführung des Begriffs *Inklusion* sollte eine Veränderung der als unzureichend wahrgenommenen (Integrations)Praxis nach angloamerikanischem Vorbild erfolgen (vgl. Hinz, 2002). Eine Veränderung der Praxis blieb jedoch aus und es wurde lediglich der Begriff *Integration* durch *Inklusion* ersetzt. Grosche (2015) argumentiert, dass eine trennscharfe Abgrenzung von *Integration* und *Inklusion* nur unzureichend gelingt und plädiert deshalb dafür, die künstliche Unterscheidung der beiden Begriffe aufzugeben.

Behinderung wird in der von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) vorgelegten *International Classification of Functioning, Disability, and Health* (ICF) als Wechselwirkung zwischen einem Gesundheitsproblem, Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und der Partizipation einer Person verstanden (DIMDI, 2005). Die ICF fußt auf einem bio-psycho-sozialen Verständnis von Behinderung (DIMDI, 2005) und verbindet damit medizinische, interaktionistische und systemische Sichtweisen (Textor, 2016, 20f.).

Die Ebene der *Körperfunktionen und -strukturen* bezieht sich auf medizinisch beschreibbare Aspekte in Form physiologischer und psychologischer Funktionen von Körpersystemen und anatomischer Teile des Körpers, die durch eine wesentliche Abweichung oder einen Verlust beeinträchtigt sein können (DIMDI, 2005, 17f.). Die Ebenen der *Aktivitäten* und *Partizipation* beschreiben, inwieweit ein Mensch eine Aufgabe oder eine Handlung durchführen kann (Aktivitäten) und das Einbezogen sein in eine Lebenssituation (Partizipation) in verschiedenen Domänen wie dem Lernen und der Wissensanwendung, der Kommunikation, der Mobilität, der Selbstversorgung, dem häuslichen Leben und interpersonellen Interaktionen und Beziehungen (DIMDI, 2005, 19f.).

Das Modell verdeutlicht, dass Behinderungen auf unterschiedliche Weise entstehen können, wenn einer oder mehrere der genannten Bereiche eingeschränkt sind. Beispielsweise kann der Verlust der Beine zu Einschränkungen der alltäglichen Aktivitäten und der Partizipation führen, wenn bestimmte öffentliche Bereiche nicht barrierefrei zugänglich sind. Es können aber auch körperliche Schädigungen (z. B. durch Lepra) auftreten, die nicht zu einer Beeinträchtigung der alltäglichen Aktivitäten führen müssen. Umgekehrt kann es auch ohne Schädigungen zu Einschränkungen der alltäglichen Aktivitäten (z. B. durch Long Covid) oder zu einer Beeinträchtigung der Partizipation (z. B. durch eine HIV-Infektion) kommen (DIMDI, 2005, 24f.).

Es wird davon ausgegangen, dass neben den genannten Faktoren auch *Umweltfaktoren* („fördernde und beeinträchtigende Einflüsse von Merkmalen der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Umwelt“) und *personenbezogene Faktoren* („Einflüsse von Merkmalen der Person“) an der Entstehung von Behinderung beteiligt sind (DIMDI, 2005, 17).

Kritisiert wird die ICF u. a. deshalb, weil die Klassifizierung von Behinderung entlang negativer Beschreibungen erfolgt, die Konstruktionen von Normalität (z. B. in Bezug auf den Körper und die Leistungsfähigkeit einer Person) stützen (Sturm, 2016, 113).

Im schulischen Kontext wird nicht mit dem Begriff *Behinderung*, sondern mit dem Begriff *sonderpädagogischer Förderbedarf* operiert. Dieser stellt in erster Linie eine institutionell-schuladministrative Kategorie der Ressourcenzuweisung dar (vgl. Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, Kap. 2.2.2) (Sturm, 2016, 116). Sonderpädagogischer Förderbedarf liegt vor, wenn die Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten von Schüler*innen so beeinträchtigt sind, dass sie ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können (KMK, 1994, 5f.). Ob

sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, hängt laut dieser Definition also davon ab, ob an der jeweiligen Einzelschule ausreichend Ressourcen zur Förderung zur Verfügung stehen. Darüber hinaus soll sonderpädagogischer Förderbedarf aber nicht allein ausgehend von schulfachbezogenen Anforderungen bestimmt werden, sondern auch die Fähigkeiten, Interessen, Zukunftserwartungen und das Umfeld der Schüler*innen sollen berücksichtigt werden (ebd.). Dabei sind die Entwicklungsbereiche „wie Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Motivation, sprachliche Kommunikation, Interaktion, Emotionalität und Kreativität“ in die Analyse einzubeziehen (ebd.).

In Nordrhein-Westfalen werden die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte körperliche-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Sehen, Hören, Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache unterschieden. Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache sind besonders stark auf eine mangelnde Passung zwischen schulischen Anforderungen und den biographischen Erfahrungen und Milieus der Schüler*innen zurückzuführen (Sturm, 2016, 116). Insbesondere die Gruppe der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ist, z. B. mit Blick auf das Intelligenzspektrum, in sich äußerst heterogen (z. B. Werning, 2018, 205). Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen keineswegs nach einheitlichen Kriterien erfolgt.

Beispielsweise zeigt Kottmann (2006) in ihrer Analyse von Gutachten zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen, dass bei allen Schüler*innen mindestens ein intelligenzdiagnostisches Verfahren eingesetzt wurde. Die Ergebnisse werden jedoch in unterschiedlicher Weise zur Begründung der jeweiligen Entscheidung herangezogen: Während niedrige IQ-Werte durchgängig als Indikator für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs interpretiert werden, fließen hohe IQ-Werte lediglich als einer von vielen Faktoren in die Entscheidungsbegründung ein (Kottmann, 2006, 297 zit. n. Kottmann, Miller & Zimmer, 2018, 28). Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist aufgrund der uneinheitlichen Kriterien und der stigmatisierenden Wirkung dieser Kategorie nicht unproblematisch. Teilweise wird die Verwendung von (sonderpädagogischen) Kategorien im inklusiven Unterricht stark kritisiert.

So wird dem zuvor beschriebenen *engen Adressat*innenverständnis* oft ein *weites Adressat*innenverständnis* gegenübergestellt, welches eine dichotome ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ zu überwinden versucht, die beispielsweise zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen unterscheidet und sie auf diese Weise als Gruppen konstruiert. Vertreter*innen eines weiten Adressat*innenverständnisses argumentieren daran anschließend, dass das Konzept der Inklusion als Allgemeine Pädagogik zu verstehen sei, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun habe (Feuser, 2002; Hinz, 2002). Für die Sonderpädagogik folgt aus diesem Verständnis, dass sie

ihre Zuständigkeit innerhalb einer Allgemeinen Pädagogik neu zu definieren habe (Hinz, 2009; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, 8).³

Ein drittes Adressat*innenverständnis kann in gewisser Weise zwischen den beiden zuvor genannten verortet werden, da es *alle Lernenden, aber besonders benachteiligte und marginalisierte Gruppen* in den Blick nimmt. Dieses Adressat*innenverständnis kann am besten mit der Formel „Education for all, and especially for some“ umschrieben werden (Kiuppis, 2014). Benachteiligende Lebens- und Entwicklungsbedingungen müssen dabei nicht notwendig mit Behinderung verknüpft sein, sondern können auch aufgrund weiterer Faktoren wie sozioökonomischen Benachteiligungen, sprachlich-kultureller Unterschiede, elterlicher Erkrankungen, Trennungserfahrungen, Migrations- und Fluchterfahrungen oder anderen Gründen entstehen (Lütje-Klose, 2018, 10). Dabei werden die Situationen von marginalisierten Gruppen als besondere hervorgehoben, um so eine Maximierung der Partizipationschancen und eine Minimierung der Ausgrenzung für diese Gruppen zu erreichen (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, 9). Diese Position bezieht durch die Fokussierung auf mehr als eine Differenzlinie auch Theoriedebatten über Intersektionalität ein (ebd.).

Ein zentraler Unterschied zwischen einem engen und einem weiten Adressat*innenverständnis von Inklusion besteht im jeweils unterschiedlichen Umgang mit zuschreibenden Kategorisierungen. In einem engen Inklusionsverständnis werden diese als notwendig erachtet, um spezifische Bedürfnisse zu benennen und um auf Marginalisierungen aufmerksam zu machen. Ein weites Inklusionsverständnis verzichtet dagegen auf zuschreibende Kategorisierungen, um ein ‚Zwei-Gruppen-Denken‘ zu überwinden. Das dritte Adressat*innenverständnis pendelt zwischen Kategorisierung und Dekategorisierung, indem der Fokus einerseits auf individuelle Bedürfnisse gerichtet wird und andererseits bestimmte Gruppen zielgerichtet unterstützt werden sollen.

Das Adressat*innenverständnis von Inklusion ist nicht allein im Rahmen wissenschaftlicher Forschungsarbeiten relevant, sondern ist auch folgenreich für die pädagogische Praxis. So wird ein zu enges, sonderpädagogisch kontextualisiertes Inklusionsverständnis als Hemmnis bei der Umsetzung inklusiver Bildung identifiziert (Schuck, Rauer & Prinz, 2018). Das zugrundeliegende Inklusionsverständnis entfaltet praktische Relevanz für die Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, die Kategorisierung und Dekategorisierung sonderpädagogischen Förderbedarfs, die Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung, die Entwicklung von Curricula und

³ Hinz (2009) fordert „eine entspezialisierte innerschulische Unterstützung im Sinne der Erweiterung und Verallgemeinerung von Zuständigkeiten und Aufmerksamkeiten“ (Hinz, 2009, 176), die durch eine enge Kooperation von Regellehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften erreicht werden soll. Die Unterstützungssysteme müssten so beschaffen sein, dass spezifische Kompetenzen für bestimmte Situationen bereitgehalten werden, ohne diese gruppenkategorial zu verorten (Hinz, 2009, 174). Diese Forderung ist insofern konfliktbehaftet, als sich schulische Sonderpädagogik ihrem Selbstverständnis nach vielfach über ihre Klientel – Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – definiert und legitimiert (Lütje-Klose, 2018, 20).

differenzierendem Unterrichtsmaterial, die Unterrichtsorganisation und die Lernkultur und die pädagogische Beziehungsgestaltung (Idel et al., 2019).

In Schulen mit einem engen Inklusionsverständnis steht die Differenzlinie sonderpädagogischer Förderbedarf und insbesondere der zieldifferent zu unterrichtende sonderpädagogische Förderschwerpunkt Lernen im Fokus. Aus dieser Perspektivierung leitet sich ein klares Rollenprofil sonderpädagogischer Lehrkräfte ab, die die Verantwortung für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den allgemeinen Lehrkräften zugewiesen bekommen und übernehmen (Idel et al., 2019; Schuck et al., 2018). Diese Verteilung von Zuständigkeiten ist problematisch für eine gleichberechtigte Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften (ebd.).

Indem sonderpädagogische Lehrkräfte oftmals allein die Verantwortung für das Lernen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf übernehmen, werden an Schulen mit einem engen Inklusionsverständnis häufig Formen äußerer Differenzierung praktiziert (Idel et al., 2019). Dies entspricht nicht dem Ziel der „vollständigen Inklusion“ (UN-BRK, Art. 24, Abs. 2), sodass die pädagogische Notwendigkeit solcher Maßnahmen jeweils im Einzelfall zu begründen ist (Wrase, 2015, 56). In entsprechenden Schulen werden zudem unterschiedliche Bewertungslogiken praktiziert, die nicht für alle Schüler*innen individualisiert sind, sondern nur für zieldifferent zu unterrichtende Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Idel et al., 2019). Durch die genannten Unterrichtspraktiken wird die Differenz zwischen Schüler*innen letztlich (re-)produziert und gefestigt.

Idel et al. (2019) arbeiten heraus, dass in Schulen, in denen ein weites Inklusionsverständnis vertreten wird, Inklusion dagegen vom gesamten Kollegium verantwortet wird. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind gleichberechtigt ins Kollegium eingebunden und für alle Schüler*innen zuständig. Statt äußerer Differenzierung werden an diesen Schulen Formen innerer Differenzierung durch selbstorganisierte Lernformen praktiziert. Mit viel innerer Differenzierung geht auch eine intensive Kooperation von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften einher. In Ergänzung zur Differenzierung wird an Schulen mit einem weiten Inklusionsbegriff auch der Herstellung von Gemeinsamkeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt (Idel et al., 2019; Werning & Lütje-Klose, 2016).

Aus den dargelegten problematischen Konsequenzen eines engen Inklusionsverständnisses in der schulischen Praxis folgt für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte, dass die Fokussierung auf ein enges Inklusionsverständnis allein nicht hinreichend ist. Im Seminar wird zunächst in Anlehnung an die UN-BRK (2008) ein enges, auf die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf und anderen schulleistungsschwachen oder aus anderen Gründen besonders unterstützungsbedürftigen Kindern bezogenes Adressat*innenverständnis eingeführt. Damit sollen die Studierenden zunächst ein grundlegendes *Problembewusstsein*

entwickeln. Sie sollen die Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen wahrnehmen und erkennen, dass für eine gelingende inklusive Schulpraxis angemessene Vorkehrungen zu treffen und notwendige Unterstützungen sicherzustellen sind. Wenn die Studierenden ein solches Bewusstsein entwickelt haben, kann dieses enge Inklusionsverständnis wiederum selbst kritisch in den Blick genommen werden. Dabei wird aufgezeigt, dass durch Kategorisierungen ein ‚Zwei-Gruppen-Denken‘ gefestigt wird, welches Menschen mit Behinderungen stigmatisiert. Aus diesem Grund soll ein weites, auf alle Heterogenitätsdimensionen bezogenes Adressat*innenverständnis angebahnt werden (Lütjeklöse, Streese, Faix, Textor & Wild, 2018). So weist auch Hinz (2009) darauf hin, dass Kategorien verwendet werden könnten, um auf Marginalisierungserfahrungen aufmerksam zu machen, in anderen Zusammenhängen aber dekonstruiert werden sollten:

„Solange es um die gesellschaftliche Analyse von Marginalisierungsgefahren geht, ist es nicht nur legitim, sondern geboten, in Gruppenkategorien zu denken und mit ihnen zu arbeiten. Gruppenbezogene Kategorisierungen bestehen auf gesellschaftlich-normativer Ebene, sie sind als Konstrukte vorhanden. Sobald es jedoch darum geht, wie Strukturen entwickelt und Interventionen geplant werden können, werden Kategorisierungen gefährlich, weil sie zur Zementierung dieser Kategorisierungen beitragen und die Individualität einzelner Personen solchen Kategorien unterwerfen“ (Hinz, 2009, 173).

Dieses Spannungsfeld kann mithilfe der Theorie der trilemmatischen Inklusion näher in den Blick genommen werden. Vor diesem Hintergrund kann auch der Frage nachgegangen werden, ob ein weites Inklusionsverständnis einem engen Inklusionsverständnis in jedem Fall vorzuziehen ist. Darüber hinaus lassen sich mithilfe dieser Theorie auch verschiedene Konzeptionen guten inklusiven Unterrichts hinsichtlich ihrer jeweiligen Stärken und blinden Flecken analysieren. Daher wird die Theorie im Folgenden für die Reflexion der im Seminar vertretenen Verständnisse von gutem inklusivem Unterricht herangezogen.

2.2 Inklusion als Pendeln zwischen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion

Inklusion wird in der *Theorie der trilemmatischen Inklusion* (Boger, 2017) zunächst als Differenzgerechtigkeit – oder ex negativo als Diskriminierungsfreiheit – definiert (ebd.). Inklusion wird weiterhin als das Streben nach *Empowerment*, *Normalisierung* und *Dekonstruktion* verstanden. Die drei Zieldimensionen sind dabei als gleichberechtigt anzusehen (ebd.). Der Inklusionsbegriff der Theorie der trilemmatischen Inklusion kann auf unterschiedliche Differenzlinien (z. B. Geschlecht, Behinderung, Migrationserfahrungen) bezogen werden.

Empowerment wird häufig mit dem Begriff *Selbstermächtigung* ins Deutsche übersetzt und bezeichnet eine Selbstvertretung in Form eines eigeninitiierten (politischen) Handelns (Kulig & Theunissen, 2016, 113). Der Kampf der schwarzen Bevölkerung in den USA in den 1950er Jahren gilt als erste bedeutsame Empowermentbewegung (ebd.). Empowerment ist für Inklusion insofern relevant, als es aus dem Kampf gesellschaftlicher Gruppen gegen Ausschluss und damit aus

Exklusionserfahrungen entstanden ist (Kulig & Theunissen, 2016, 117). Empowerment verfolgt das Ziel, die Selbstverfügungskräfte des Einzelnen zur allgemeinen Lebensbewältigung und zur Lösung von Konflikten zu entfalten (Kulig & Theunissen, 2016, 114). Im Sinne allgemeiner Menschenrechte werden diese Kräfte allen Menschen gleichermaßen zugesprochen. Aus pädagogischer Perspektive ist mit Empowerment das Ziel verbunden, dass Betroffene trotz Stigmatisierung ein positives Selbstbild entwickeln und Autonomie erlangen können (Boger, 2015, 52). Für Nicht-Betroffene gehe es darum, sich mit Betroffenen solidarisch zu zeigen, für die Rechte anderer Menschen einzustehen und somit einen Begriff von allgemeinen Menschenrechten zu entwickeln (ebd.). Dies erfordere Empathie und die Reflexion eigener Privilegien (ebd.).

Das Ziel der *Normalisierung* beschreibt das Recht, als ‚normaler‘ Mensch gesehen zu werden und an einer ‚Normalität‘ teilzuhaben (Boger, 2015, 52f.). Prengel (2003/2019) beschreibt, dass der Normalitätsbegriff aus pädagogischer Perspektive ambivalent ist, da er eine ermöglichende und eine repressive Seite enthält. Einerseits enthält Normalisierung die Überzeugung, dass ein ‚normales‘ Leben, wie es die Mehrheit der Bevölkerung führt, optimal und erstrebenswert ist. Damit werden andere Lebensweisen, die von dieser Norm abweichen, implizit abgewertet. Andererseits wird beispielsweise Menschen mit Behinderungen der Zugang zur Normalität vielfach verwehrt, sodass ihnen eine Fülle an Lebensmöglichkeiten ‚normaler‘ Menschen vorenthalten bleibt (Prengel, 2019, 163). Dies ist beispielsweise der Fall, wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf vom Besuch einer Regelschule ausgeschlossen werden. Die Forderung nach Normalität ist daher auch eine Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe (ebd.). Da die anvisierte ‚Normalität‘ aber durchaus fragwürdig sein kann, ist der Begriff der Teilhabe ebenso ambivalent (Boger, 2019, 208ff.).

Dekonstruktion beschreibt das Ziel, Konstruktionen, die die Welt in binäre Codes einteilen (behindert/nicht-behindert; männlich/weiblich; weiß/nicht-weiß), zu überwinden (Boger, 2015, 53f.). Damit soll der stigmatisierenden Wirkung und der symbolischen Gewalt, die diesen Dichotomien inhärent ist, gegengewirkt werden (ebd.).

Um Inklusion zu realisieren, müssen die Ziele des *Empowerments*, der *Normalisierung* und der *Dekonstruktion* verwirklicht werden. Die Kernaussage der Theorie der trilemmatischen Inklusion lautet, dass bei der Realisierung zweier Ziele das jeweils dritte Ziel notwendigerweise ausgeschlossen ist (Boger, 2015). Vor diesem Hintergrund können die Widersprüche zwischen unterschiedlichen Inklusionsverständnissen nun präziser in den Blick genommen werden. Die drei Zielsetzungen von Inklusion lassen sich als Dreieck darstellen, wobei ein Ziel jeweils eine Ecke des Dreiecks besetzt. Die Kombination zweier Zielsetzungen ergibt jeweils einen Schenkel des Dreiecks und wird im Folgenden als ‚Linie‘ bezeichnet. Im Folgenden werden die jeweils möglichen Zielkombinationen beschrieben und es wird begründet, wieso das jeweils dritte Ziel von Inklusion ausgeschlossen ist (ebd.).

Den ‚Linien‘ werden verschiedene Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht zugeordnet, die aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven ins Seminar eingebracht wurden. Dies sind *Merkmale guten Unterrichts* (Lipowsky, 2015/2020), die *kritisch-konstruktive Didaktik* (Klafki, 2007), die *entwicklungslogische Didaktik* (Feuser, 2002), die *Didaktik der Potentialität* (Seitz, 2006), der *Bielefelder Ansatz einer Inklusion unterstützenden Didaktik* (Kullmann et al., 2014) und das *Modell der Schülerkooperation* (Wocken, 1998). Dabei wird keineswegs der Anspruch erhoben, sämtliche Ansätze im Trilemma zu verorten. Wichtige didaktische Ansätze, wie z. B. das *Hamburger Modell didaktischer Unterrichtsplanung* (Schulz, 2007) oder die *konstruktivistische Didaktik* (Reich, 2008), werden an dieser Stelle nicht thematisiert, da sie nicht Teil des Seminarkonzepts sind.

Ziel dieses Kapitels ist es, die im Seminar thematisierten Ansätze inklusionstheoretisch zu verorten und ihre (impliziten) Annahmen und Ziele entlang der Dimensionen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion herauszuarbeiten. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Zuordnung als eine Systematisierung, nicht als eine Bewertung oder Prüfung der Ansätze zu verstehen ist. Es werden jeweils *Tendenzen* aufgezeigt, da die Ansätze den Verbindungslinien nicht in ‚Reinform‘ zugeordnet werden können, sondern sich oftmals umfassenderer Argumentationen bedienen und somit auch auf anderen Linien zu verorten wären. *Bei der Zuordnung der Ansätze zu den Linien folge ich im Wesentlichen der Argumentation Bogers (2017)*. Dass teilweise keine eindeutige Verortung im Trilemma möglich ist, spricht jedoch keineswegs dagegen, die Theorie als Reflexionsfolie zu verwenden, sondern unterstreicht, dass gute pädagogische Praxis alle drei Zieldimensionen im Blick behalten sollte, aufgrund der enthaltenen Widersprüche aber zwischen diesen Positionen pendeln muss.

2.2.1 Normalisierung und Dekonstruktion: Merkmale guten Unterrichts und Allgemeine Didaktiken

Durch die Verbindung von Normalisierung und Dekonstruktion wird die gleichberechtigte Teilhabe an einer Gemeinschaft angestrebt. Die Dekonstruktion äußert sich darin, dass auf zuschreibende Kategorisierungen verzichtet und damit eine ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ (Hinz, 2002) überwunden wird. Damit werden die als ‚anders‘ Etikettierten nicht mehr als ‚Andere‘ adressiert, sodass sie sich nicht mehr anders fühlen (müssen) (Boger, 2015, 56f.). Die Verbindung von Normalisierung und Dekonstruktion trägt dazu bei, dass von Vielfalt als Normalfall ausgegangen und der Normalitätsbegriff in letzter Konsequenz aufgelöst wird (Boger, 2017). Somit entspricht diese Verbindung einem weiten Adressat*innenverständnis von Inklusion.

Didaktische Ansätze, die der ND-Linie zugeordnet werden sollen, müssen aufmerksam analysiert werden, da die Gefahr besteht, dass die Gleichheit aller Schüler*innen und das Ziel der Normalisierung als Argumentationsgrundlage dafür genutzt werden, dass Geld gespart werden könne und am Unterricht didaktisch nichts verändert werden müsse (Boger, 2019, 42). Solche ‚pseudo-inklusive‘ Ansätze unterscheiden sich insofern von inklusiven Ansätzen der ND-Linie, als inklusive

Ansätze die Vielfalt der Schüler*innen didaktisch aufgreifen und wertschätzen, während Vielfalt in ‚pseudo-inklusive‘ Ansätzen keine didaktische Entsprechung findet.

So argumentieren Vertreter*innen der ND-Linie, dass guter inklusiver Unterricht gewährleistet sei, wenn die Heterogenität einer Lerngruppe angemessen berücksichtigt werde. Da von ‚Vielfalt als Normalfall‘ ausgegangen wird, sei eine inklusive Lerngruppe nichts anderes als eine stark heterogene Lerngruppe (z. B. Seitz, 2006; Textor, 2012). Somit gehen Vertreter*innen dieser Perspektive davon aus, dass Merkmale guten Unterrichts auf guten inklusiven Unterricht übertragen werden können (Textor, 2012; Wild, 2013). Eine solche Argumentationslinie, die Inklusion als Teilaspekt guter Schule beschreibt, arbeitet beispielsweise auch Piezunka (2020) in einer Studie zu Inklusionsverständnissen von Vertreter*innen der Schulinspektion heraus.

Auf der Grundlage von Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung kann eine Reihe von Unterrichtsmerkmalen zu gutem Unterricht beitragen. Unterrichtsqualität wird von der empirischen Bildungsforschung meist im Sinne von Lernwirksamkeit operationalisiert.⁴ Damit geht es um die Frage, welche Unterrichtsmerkmale Lernprozesse von Schüler*innen effektiv unterstützen. Hattie (2013) identifiziert in einer Metaanalyse zahlreiche Merkmale, die sich positiv auf den Lernerfolg von Schüler*innen auswirken und sortiert sie nach ihrer jeweiligen Effektstärke. Viele Autor*innen legen Merkmalslisten vor, die als empirisch abgesichert geltende Qualitätskriterien guten Unterrichts zusammenfassen (z. B. Helmke, 2015; Lipowsky, 2015/2020; Meyer, 2004). Diese aufgelisteten Qualitätskriterien variieren je nach Operationalisierung der Merkmale, weisen im Kern aber große Überschneidungen auf. Im Seminar werden die von Lipowsky (2015/2020) zusammengefassten Qualitätskriterien *Strukturiertheit, inhaltliche Klarheit und Kohärenz, Feedback, kooperatives Lernen, Üben, kognitive Aktivierung, metakognitive Förderung, unterstützendes Unterrichtsklima, innere Differenzierung, Individualisierung und Scaffolding* aus Sicht der Pädagogischen Psychologie exemplarisch eingebracht. Ein weiteres Merkmal guten Unterrichts, dessen Lernwirksamkeit durch zahlreiche Studien belegt ist, ist *Klassenführung* (z. B. Helmke, 2015; Kiel & Weiß, 2013; Seidel, 2020).

Textor (2007) arbeitet heraus, dass Faktoren der Klassenführung und der Beziehungsgestaltung auch auf Schüler*innen mit auffälligem Verhalten übertragen werden können und daher für einen guten inklusiven Unterricht geeignet sind (Textor, 2007, 270). Darüber hinaus profitierten Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem *kognitiv aktivierenden* Unterricht in ihrer Leistungsentwicklung, wenn sie mit anspruchsvollen Aufgaben konfrontiert werden und neue Informationen eigenaktiv und mental fokussiert verarbeiten können (Wild, 2013, 14). Dies kann insbesondere durch *kooperative Lernformen* unterstützt werden. Indem Schüler*innen

⁴ Mit ihrer Ausrichtung auf Lernwirksamkeit sind Merkmale guten Unterrichts zugleich hochgradig normativ ausgerichtet und bergen die Gefahr, andere Ziele guten (inklusive) Unterrichts (z. B. Wohlbefinden, Kreativität und soziale Eingebundenheit) auszublenden oder gar zu delegitimieren (vgl. Kap. 3.2.2; Budde et al., 2020, 47).

Verantwortung für den Lernprozess der gesamten Gruppe übernehmen, können sie ein optimistischeres Selbstkonzept und mehr Gemeinschaftssinn entwickeln. Durch gegenseitiges Erklären können die Schüler*innen ihr Wissen prüfen und konsolidieren (ebd.). Diese Merkmale guten Unterrichts werden von der Schulpädagogik gleichermaßen vertreten.

Die Perspektive der Schulpädagogik geht insofern über die Perspektive der Pädagogischen Psychologie hinaus, als in der Schulpädagogik neben lernwirksamen Unterrichtsmerkmalen der Fokus um Fragen der Didaktik, d. h. der Auswahl der Lerninhalte und ihrer jeweils spezifischen Vermittlung im Unterricht, erweitert wird. So gesehen stellen die Merkmale guten Unterrichts einen Rahmen zur Verfügung, der es ermöglicht, lernwirksam zu unterrichten. Auf die Frage, wie Unterricht *inhaltlich* gestaltet werden soll, geben die Merkmale guten Unterrichts jedoch keine Antwort, sodass auf didaktische Theorien und Ansätze zurückgegriffen wird. In vielen Ansätzen wird die Frage nach den Inhalten notwendig auch immer wieder mit der Frage nach der Vermittlung dieser Inhalte verbunden. Textor (2012) argumentiert pragmatisch, dass es mit Blick auf die Schulpraxis wichtig und sinnvoll sei, Allgemeindidaktische Modelle auf ihre Übertragbarkeit auf inklusive Lerngruppen zu überprüfen, da Regelschullehrkräfte keine sonderpädagogische Ausbildung durchliefen und daher Allgemeindidaktische Modelle der Unterrichtsplanung verwendeten.⁵

In Klafkis *kritisch-konstruktiver* Didaktik (2007) steht der Bildungsbegriff im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Klafki formuliert die Fähigkeiten zur *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität* als Bildungsziele, die an einem aufklärerischen und humanistischen Menschenbild orientiert sind (Klafki, 2007, 52).

Bildung sei aus Klafkis Sicht als *Allgemeinbildung* zu verstehen. Das Allgemeine ist in dreifacher Hinsicht in Klafkis Bildungsbegriff verankert: Erstens soll Bildung *allen Menschen* zuteilwerden und niemand soll von ihr ausgeschlossen werden. Zweitens soll Allgemeinbildung als Bildung in *allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten* verstanden werden. Drittens muss Bildung im *Medium des Allgemeinen* stattfinden. Darunter versteht Klafki die „Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und [die] Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren“ (Klafki, 2007, 53).

Um Bildung im Medium des Allgemeinen zu realisieren, schlägt Klafki die Auseinandersetzung mit *epochaltypischen Schlüsselproblemen* im Unterricht vor. Klafki benennt diesbezüglich lediglich

⁵ Das Berliner Modell der lerntheoretischen Didaktik (Heimann, Otto & Schulz, 1977) stellt bis heute einen wichtigen Bezugspunkt für die Unterrichtsplanung dar. Heimann, Otto und Schulz legen den Fokus auf Kategorien der Unterrichtsplanung und -analyse sowie ihre Interdependenz. Das Berliner Modell wird an dieser Stelle nicht tiefergehend beleuchtet, da es laut Textor (2012) zwar die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen berücksichtige, aber Fragen der ethisch-normativen Grundhaltungen, der Gestaltung von Beziehungen im Unterricht und der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen offenlasse und damit wesentliche Kriterien für die Unterrichtsplanung in inklusiven Lerngruppen nicht hinreichend erfülle.

‚Kernelemente‘, die er zwar als notwendig, aber nicht als hinreichend und vollständig versteht, wie die *Friedensfrage*, die *Umweltfrage*, die *Frage nach gesellschaftlich produzierter Ungleichheit*, die Frage nach *Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien* und die Frage nach der *Subjektivität des Einzelnen und Ich-Du-Beziehungen* (Klafki, 2007, 56ff.).

Im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht stellt sich die Frage, ob und inwiefern die kritisch-konstruktive Didaktik für den Unterricht in inklusiven Lerngruppen geeignet ist. Klafkis Idee der Allgemeinbildung, die sich an alle Menschen richtet und niemanden ausschließt, ist an ein weites Inklusionsverständnis hochgradig anschlussfähig. Bildungsorganisatorisch leitet er aus seinem Verständnis von Allgemeinbildung ab, dass selektive Schulstrukturen abgebaut werden müssen. So ist Klafki ein Befürworter der sechsjährigen Grundschule und der Integrierten Gesamtschule (Klafki, 2007, 54f.; zsf. Jank & Meyer, 2008, 203ff.; Koch-Priewe et al., 2016; Textor, 2012).

Wenn die Bildungsziele der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität erreicht werden sollen, erfordert dies auch eine demokratische Beziehungsgestaltung, die ein wichtiges Element inklusiver Pädagogik darstellt (Textor, 2012). Zusammen mit dem Postulat eines möglichst vielseitigen und umfassenden Bildungsangebots ergibt sich die Notwendigkeit zur inneren Differenzierung und Individualisierung, die Klafki ebenfalls berücksichtigt und ausarbeitet (Klafki & Stöcker, 2007). Allerdings ist unklar, wie unterschiedliche Aufgabenniveaus für die Schüler*innen bestimmt werden können, sodass wesentliche Fragen der Unterrichtsplanung unbeantwortet bleiben (Textor, 2012, o. S.).

Auf dieser Grundlage gelangt Textor (2012) zu der Einschätzung, dass Klafkis Didaktik für den Unterricht in inklusiven Lerngruppen grundsätzlich geeignet sei. Zwar bedürfe Klafkis Didaktik keiner qualitativen Veränderung, müsse aber im Hinblick darauf konkretisiert werden, wie ein an Bildungsinhalten orientierter Unterricht förderdiagnostisch an die Bedürfnisse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angepasst werden könne (Textor, 2012, o. S.).

Eine solche Konkretisierung legt beispielsweise Feuser mit seiner *Entwicklungslogischen Didaktik* vor (vgl. Argumentation Textor, 2012). Feuser (2002) argumentiert, dass vorliegende Didaktiken vor dem Hintergrund des gegenwärtigen, von Beginn an selektiven Schulsystems und des damit einhergehenden Ausschlusses von Schüler*innen mit Behinderungen allesamt als Sonderdidaktiken – und damit nicht im eigentlichen Sinne als *Allgemeine* Didaktiken – zu verstehen seien (Feuser, 2002, 281).⁶ Weiterhin versteht Feuser Behinderung als sozialen Prozess und betont, dass die Gesetzmäßigkeiten menschlicher Aneignungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse davon unberührt blieben (Feuser, 2002, 281f.). Aus diesen Prämissen leitet Feuser ab, dass auch didaktische

⁶ Bei Boger (2022) findet sich dieser Gedanke ebenfalls: „Wäre die allgemeine Pädagogik tatsächlich allgemein, bräuchte es uns [Inklusionspädagog*innen, Anm. der Autorin] nicht“ (Boger, 2022, 46).

Prinzipien für alle Menschen gleich sein müssten (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2016, 144). Bisherige Didaktiken müssten dahingehend überarbeitet werden, dass die Grundprinzipien menschlicher Aneignung eine didaktische Entsprechung finden (Feuser, 2002, 184f.). So dominiere in bisherigen Didaktiken – auch in Klafkis – das Sachstrukturelle, das Feuser als „eine einseitig auf den Stoff und die zu vermittelnden Inhalte bezogene Lern- u. Unterrichtsplanung“ definiert (Feuser, 2002, 286). Der *Analyse der Sachstruktur* müsse die *Analyse der Tätigkeitsstruktur*, die menschliche Entwicklungsprozesse im Allgemeinen und die des jeweiligen Kindes im Besonderen in den Blick nimmt, gleichwertig gegenübergestellt werden (ebd.). Der Zusammenhang zwischen beiden wird in der *Analyse der Handlungsstruktur* gefasst, „aus der sich die wechselseitigen Austauschbeziehungen des Schülers mit seiner (Lern- und Lebens-)Umwelt, letztlich also in operationalisierter Weise die (Lern)Handlungen des Schülers unter Einbezug der medialen und der lernbezogenen bzw. therapeutischen Strukturhilfen ergeben“ (Feuser, 2002, 287).

Als Allgemeine Didaktik enthalte Feusers Didaktik „vier Momente eines nicht zu unterschreitenden und unveräußerlichen didaktischen Fundamentums“ (Feuser, 2002, 284), die sie von sonderpädagogischen Entwürfen unterscheidet: Eine durch (entwicklungsbezogene) *Individualisierung* zu realisierende *innere Differenzierung* als Moment des Humanen; und die *kooperative Tätigkeit* an einem *gemeinsamen Gegenstand* als Moment des Demokratischen (ebd.). Die Begrenztheit innerer Differenzierung in bisherigen Didaktiken zeige sich daran, dass an einem Ziel für alle Schüler*innen festgehalten werde, welches erreicht werden müsse und somit Ausschlüsse produziere. Eine im wörtlichen Sinn Allgemeine Didaktik setze das Ziel dagegen variabel und halte dabei am gemeinsamen Gegenstand fest: „Dies entspricht einer ‚inneren Differenzierung durch – entwicklungs-, nicht stoffbezogene – *Individualisierung*‘ eines gemeinsamen Lerngegenstandes“ (Feuser, 2002, 289, Hervorhebungen im Original; zsf. Werning & Lütje-Klose, 2016, 144ff.).

In Feusers Didaktik kommt der Lehrkraft eine zentrale Funktion bei der didaktischen Planung der Lernprozesse zu. Diese Dominanz hinterfragt Seitz (2006) kritisch und betont stärker als Feuser, dass Kinder ihre Lerninhalte in selbstbezüglichen Prozessen konstruieren (Werning & Lütje-Klose, 2016, 148). Seitz (2006) schlägt vor, Lernprozesse auf der Grundlage von Beobachtungen zu strukturieren, wie Kinder sich Lerngegenstände auf individuelle Weisen aneignen. Dabei könnten Grundmuster vermutet werden, welche von Lehrkräften herausgearbeitet werden müssten. Der Unterricht müsse dementsprechend auf der Grundlage ‚selbstähnlicher Strukturen‘ in den Konstruktionen der Kinder geplant werden. Lernen vollziehe sich dann entlang der Kinderperspektiven und fachdidaktischer Perspektiven. Wenn beide aufeinandertreffen, entstehen laut Seitz Momente ‚echten‘ Lernens. Anhand dieser didaktischen Perspektive könnten Kategorisierungen zugunsten einer „Didaktik der Potentialität“ überwunden werden. Kinder könnten die Chance erhalten, „ihre individuellen Begabungsreserven auszuschöpfen und sich selbst in sozialer Eingebundenheit an der

„Sache“ weiterzuentwickeln“ (Seitz, 2006, o. S.). Eine solche Didaktik sei dann nicht mehr auf das Etikett ‚inklusive‘ angewiesen; sie sei eine Allgemeine Didaktik, die das volle Potential inklusiver Pädagogik und Didaktik beinhalte (ebd.).

Spannungsfelder⁷

Aus Feusers Sicht kann Inklusion nur auf der Grundlage innerer Differenzierung durch Individualisierung sowie die Kooperation an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand erreicht werden (Feuser, 2002, 284). Andere Unterrichtsformen wirken laut Feuser segregierend und verfehlen damit das Ziel der Inklusion. Diese Ausschließlichkeit wird teilweise äußerst kritisch gesehen, da Möglichkeiten der Differenzierung erheblich eingeschränkt würden und zudem auch andere Lernsituationen zur Herstellung von Gemeinsamkeit geeignet seien (Werning & Lütje-Klose, 2016, 148). Werning und Lütje-Klose (2016) verweisen in diesem Zusammenhang auf *Wockens Modell der Schülerkooperation*. Wocken (1998) unterscheidet zwischen *koexistenten*, *kommunikativen*, *subsidiären* und *kooperativen* Lernsituationen. Innerhalb der kooperativen Lernsituationen unterscheidet Wocken wiederum zwischen *komplementären* Lernsituationen, in denen Schüler*innen unterschiedliche Ziele verfolgen, diese aber nicht alleine erreichen können, sondern auf die Mitwirkung ihrer Mitschüler*innen angewiesen sind, und *solidarischen* Lernsituationen. Nur letztere entsprechen Feusers Verständnis von Kooperation am gemeinsamen Gegenstand. Wocken gibt allerdings zu bedenken, dass kooperative, solidarische Lernsituationen nur selten didaktisch herstellbar seien und spricht daher von „Sternstunden“. Daher wäre es verfehlt, „eine didaktische Idealfigur als alltägliche Minimalnorm eines integrativen Unterrichts einzufordern“ (Wocken, 1998). Vielmehr sei inklusiver Unterricht durch ein ausgewogenes Verhältnis differenzierender und gemeinsamer Lernsituationen gekennzeichnet (ebd.).

Diese Debatte verdeutlicht, dass Individualisierung und die Herstellung von Gemeinsamkeit in einem Spannungsverhältnis stehen. Beide sind gleichermaßen bedeutsam, da guter inklusiver Unterricht sowohl individuelle Förderung als auch die bewusste Herstellung von Gemeinsamkeit erfordert (Werning & Lütje-Klose, 2016, 166ff.). Damit den individuellen Lebensbezügen und Lernausgangslagen von Schüler*innen angemessen Rechnung getragen wird, ist eine auf Förderdiagnostik basierende individuelle Förderung essentiell. Diese trägt gleichsam dazu bei, dass Schüler*innen im Unterricht *inhaltlich partizipieren* können. Eine starke Fokussierung auf individuelle Förderung birgt allerdings das Risiko, dass die Gesamtheit der Lerngruppe aus dem Blick gerät und Schüler*innen vereinzeln. Um auch *soziale Partizipation* zu ermöglichen, ist eine bewusste Herstellung

⁷ Die Ausführungen zu ‚zweistelligen‘ Spannungsfeldern und deren Verortung im Trilemma knüpfen an Bogers Keynote „Grenzgänge zwischen Generationen und durch das Rad der Geschichte. Zur trilemmatischen Kartographierung einer neuen/alten Generation Inklusionsforschung“ (gehalten auf der IFO 2020 in Wien) an (vgl. auch Kap. 2.2.2).

von Gemeinsamkeit im Unterricht dringend erforderlich. Dabei besteht wiederum die Gefahr, dass die individuellen Bedürfnisse einzelner Schüler*innen aus dem Blick geraten (Werning & Lütje-Klose, 2016, 154f.). Das Spannungsfeld von Individualisierung und der Herstellung von Gemeinsamkeit ist ein Beispiel dafür, dass bei der Verbindung von Normalisierung und Dekonstruktion der Aspekt des Empowerments nicht realisiert werden kann: Wenn Differenz dekonstruiert wird und alle gleichberechtigt an einer Normalität teilhaben, besteht die Gefahr, dass spezifische Bedürfnisse nicht mehr benannt und letztlich übersehen werden. Im Folgenden werden didaktische Positionen betrachtet, die stärker auf die Bedürfnisse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf fokussieren und der Verbindung von Empowerment und Normalisierung zugeordnet werden können.

2.2.2 Empowerment und Normalisierung: ‚Inklusive‘ Didaktik

Die Verbindung von Empowerment und Normalisierung entspricht der Einforderung allgemeiner Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen wie sie beispielsweise durch die UN-BRK (2008) erhoben wird. Zentral ist dabei, dass von Marginalisierung bedrohte Gruppen mit dem Ziel der Selbstermächtigung als solche benannt werden. Dazu werden Benachteiligungen hervorgehoben und spezifische Unterstützungsmaßnahmen eingefordert. So wird auch in der UN-BRK (2008) gefordert, angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse einzelner zu treffen und angepasste Unterstützungsmaßnahmen für eine bestmögliche schulische Entwicklung bereitzustellen. Somit ist ein enges Adressat*innenverständnis von Inklusion auf dieser Linie zu verorten. Behinderung kann auf dieser Linie auch durch andere Heterogenitätsmerkmale wie Geschlecht oder Migrationserfahrungen substituiert werden (vgl. Boger 2019; Prengel, 2003/2019).

Die meisten (didaktischen) Ansätze, die im Folgenden unter der Perspektive von Empowerment und Normalisierung diskutiert werden, verstehen sich oftmals auch als Entwürfe für *alle* Schüler*innen. Sie wenden sich gegen Essentialisierungen oder sehen diese zumindest kritisch (vgl. Kullmann et al., 2014). Gleichzeitig greifen sie auf das Etikett ‚inklusiv‘ zurück, um zu betonen, dass Allgemeindidaktische Ansätze nicht hinreichend oder konkret genug sind, um spezifischen Bedürfnissen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angemessen Rechnung zu tragen und reproduzieren damit notwendigerweise die Gruppe der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Boger, 2019, 217).

Auf bildungspolitischer Ebene kann der Erwerb „sonderpädagogischer Basiskompetenzen“ für *alle* Lehrkräfte, wie er von der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz festgeschrieben wird, der Verbindungslinie von Empowerment und Normalisierung zugeordnet werden (HRK & KMK, 2015). Um den Anforderungen inklusiver Lerngruppen zu entsprechen, sollen Lehrkräfte zusätzliche sonderpädagogische Kompetenzen erwerben. Indem *alle* Lehrkräfte diese Kompetenzen erwerben sollen, wird anstelle einer Spezifizierung und alleinigen Zuständigkeit sonderpädagogischer Lehrkräfte das Ziel der Normalisierung verfolgt. Der Begriff *Basiskompetenzen*

hebt hervor, dass es sich nicht um spezialisierte, sondern vielmehr um grundlegende Kompetenzen handelt, die für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen essentiell sind. Da *sonderpädagogische* Kompetenzen erworben werden sollen, wird das Empowerment und damit die gezielte Unterstützung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf betont.

Die Verbindung von Empowerment und Normalisierung muss nicht notwendigerweise auf die Differenzlinie Behinderung bezogen sein. Auch weitere unterprivilegierte Gruppen (z. B. Homosexuelle, Frauen und Angehöriger verschiedener Kulturen und Ethnien) können adressiert werden, indem auch ihre Lebenssituationen und Bedürfnisse als besondere hervorgehoben werden (Kiuppis, 2014, 33; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, 8f.).

Im Seminar wird der *Bielefelder Ansatz einer Inklusion unterstützenden Didaktik* (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014) thematisiert. In diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass eine inklusive Didaktik eine Erweiterung des Repertoires von Lehrkräften darstellt und damit bestimmte Kriterien erfüllen muss, damit sie für inklusive Lerngruppen geeignet ist (vgl. Boger, 2017). So werden Allgemeindidaktische, sonderpädagogische und fachdidaktische Ansätze zur Synthese gebracht (Kullmann et al., 2014, 91), sodass im Modell selbst Spannungen angelegt sind. Zuschreibende Kategorisierungen werden im Bielefelder Modell zwar grundsätzlich abgelehnt, gleichzeitig wird betont, dass den Bedürfnissen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Besuch einer wohnortnahen Regelschule didaktisch begegnet werden muss (Kullmann et al., 2014, 90).⁸ Der Bielefelder Ansatz umfasst fünf Leitprinzipien: *Inklusive Grundhaltungen; individuelle, förderdiagnostisch basierte Curricula; adaptiven Unterricht und Binnendifferenzierung; die Herstellung von Gemeinsamkeit* und das *Co-Teaching und die Kooperation der Lehrkräfte* (ebd.; Textor, Kullmann & Lütje-Klose, 2014). Die fünf Leitprinzipien sind interdependent und müssen daher wechselseitig aufeinander bezogen werden. Sie werden im Folgenden knapp skizziert:

Inklusive Grundhaltungen betreffen die Einstellungen der Lehrkräfte ihren Schüler*innen gegenüber und stellen somit eine wichtige Grundlage pädagogischer Arbeit dar. Entsprechende Werte wie die Akzeptanz aller Schüler*innen in ihrer Individualität werden aus dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2003) abgeleitet. Aus Sicht der Autor*innen werde dieses wichtige Prinzip bisher nur in wenigen didaktischen Ansätzen explizit berücksichtigt (Kullmann et al., 2014, 95), sodass es als eine Erweiterung bisheriger Ansätze verstanden werden kann.

Unter *individuellen, förderdiagnostisch basierten Curricula* verstehen die Autor*innen, dass individuelle Ziele und Lernprozesse für die Schüler*innen auf der Basis von Förderdiagnostik geplant werden und gleichzeitig in den gemeinsamen Unterricht der gesamten Lerngruppe integriert werden. Ziel ist es, dass alle Schüler*innen auf ihrem eigenen Niveau an einem gemeinsamen Bildungsinhalt im

⁸ Aufgrund der ihm innewohnenden de kategorisierenden Tendenzen wurde der *Bielefelder Ansatz* in den **Beiträgen 1** und **2** einem weiten Adressat*innenverständnis zugeordnet.

Sinne Klafkis lernen (Kullmann et al., 2014, 97). Wie bereits zuvor herausgearbeitet wurde, werden förderdiagnostische Aspekte bei Klafki (2007) nicht konsequent ausgearbeitet. Diese Lücke wird beispielsweise von Feuser (2002) durch eine explizite Berücksichtigung förderdiagnostischer und entwicklungspsychologischer Fragestellungen gefüllt. Kullmann et al. (2014) betonen gleichzeitig, dass Zielvorstellungen in der Gruppe variieren können und plädieren für eine Kombination intraindividuelle und curricularer Bezugsnormen (Kullmann et al., 2014, 97). Darüber hinaus sollen prozessorientierte Standards mit adaptivem Feedback kombiniert werden. Förderdiagnostische Kompetenzen und die Berücksichtigung förderdiagnostischer Grundsätze stellen für alle genannten Aspekte eine wesentliche Voraussetzung dar (ebd.).

Adaptivität und Individualisierung seien für eine inklusive Didaktik insofern relevant, als sie von der empirischen Bildungsforschung als zentrale Merkmale guten Unterrichts identifiziert wurden (z. B. Helmke, 2015; Lipowsky, 2015/2020). Es könne zwischen einer rein quantitativen Differenzierung der Aufgabenmenge und einer qualitativen Differenzierung, die die Aufgabenschwierigkeit, die Lerninhalte, die Medien und Sozialformen, Hilfsmittel sowie die Unterstützung durch pädagogisches Personal und Mitschüler*innen betreffe, unterschieden werden. Insbesondere offene Unterrichtsformen werden von den Autor*innen als günstig angesehen, um individualisierten Unterricht zu realisieren, da die Schüler*innen mitentscheiden könnten, an welchen Aufgaben sie arbeiten. Überdies seien auch selbstdifferenzierende Aufgabenformate und Projektarbeit sinnvoll, da sie eine Individualisierung an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand erlaubten (vgl. Feuser, 2002). Die Autor*innen weisen darauf hin, dass es weniger darauf ankomme, *ob* Unterricht geöffnet und individualisiert sei, sondern vielmehr *wie* dies geschehe. Dabei beziehen sie sich auf Hattie (2013), der einen deutlicher höheren Effekt direkter Instruktion gegenüber individualisierter Instruktion für den Lernerfolg der Schüler*innen identifiziert (Kullmann et al., 2014, 98). Äußere Differenzierung wird ähnlich wie bei Feuser (2002) auch im Bielefelder Ansatz kritisch gesehen (Kullmann et al., 2014, 97f.).

Individualisierung und die *Herstellung von Gemeinsamkeit* stehen in einem Spannungsverhältnis und müssen wechselseitig aufeinander bezogen werden. Dies wird auch damit begründet, dass es zu keinem Ungleichgewicht zwischen dem Bildungsziel der Selbstbestimmungsfähigkeit gegenüber den Zielen der Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit im Sinne Klafkis (2007) kommen dürfe. Alle drei Bildungsziele müssten stets zueinander ins Verhältnis gesetzt werden (ebd.). Eine Ausschließlichkeit der Arbeit an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand, wie Feuser (2002) sie fordert, wird von den Autor*innen jedoch zurückgewiesen. Stattdessen plädieren sie für eine Erweiterung kooperativer Maßnahmen wie beispielsweise den regelmäßigen Austausch zwischen den Schüler*innen. Insgesamt werden verschiedene Varianten der Schüler*innenkooperation empfohlen, die unterschiedlich sozial integrativ wirken und individualisiertes Lernen erlauben (vgl. Wocken, 1998). Zudem wird betont, dass ein

besonderer Fokus auf die Peer-Beziehungen zwischen den Schüler*innen zu richten sei, da Lehrkräfte diese häufig nicht berücksichtigen (Kullmann et al., 2014, 99). Auch dies ist ein Aspekt, der in vielen didaktischen Ansätzen allenfalls am Rande berücksichtigt werde.

Ein weiteres wesentliches Leitprinzip des Bielefelder Ansatzes stellt das *Co-Teaching und die Kooperation der Lehrkräfte* dar. Inklusives Lernen sei nicht nur durch eine besonders heterogene Lerngruppe, sondern auch durch zusätzlich zur Verfügung stehende personelle Ressourcen gekennzeichnet, die zur inneren Differenzierung und zur Herstellung von Gemeinsamkeit genutzt werden könnten. Diese zusätzlichen personellen Ressourcen stellen eine Besonderheit inklusiven Unterrichts gegenüber Regelunterricht dar, weshalb eine zentrale Frage Inklusiver Didaktik sei, wie diese Ressourcen didaktisch sinnvoll genutzt werden könnten. Dazu müssten Kooperationsprozesse zwischen Lehrkräften, insbesondere auch zwischen Regellehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften, in den Blick genommen werden. Wünschenswert sei ein Co-Teaching im Sinne einer gemeinsamen Übernahme von Verantwortung für das Lernen aller Schüler*innen durch Austausch, die gemeinsame Arbeit an individualisierten Curricula und gemeinsames Unterrichten (vgl. Lütje-Klose & Neumann, 2015). Insbesondere adaptive und geöffnete Unterrichtsformen und Teamteaching ergänzen sich nach Ansicht der Autor*innen wechselseitig: Adaptiver und geöffneter Unterricht sei durch die Wahrnehmung zweier Lehrkräfte leichter zu realisieren und Teamteaching falle in einem offenen Unterricht leichter als in einem gleichschrittigen Frontalunterricht. Besonders wichtig sei, dass die zusätzlichen Ressourcen auch sinnvoll genutzt werden. Viele Studien zeigen, dass die gemeinsame Übernahme von Verantwortung für alle Schüler*innen durch Regellehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte keineswegs selbstverständlich ist (z. B. Arndt & Werning, 2014; Idel et al., 2019; Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005; Schuck et al., 2018).

Im Bielefelder Ansatz werden bereits lange diskutierte didaktische Elemente aufgegriffen und mit Blick auf inklusive Lerngruppen um weitere Prinzipien ergänzt. So betonen die Autor*innen beispielsweise, dass wesentliche inklusive Grundhaltungen in vielen didaktischen Ansätzen zwar angelegt, aber nicht explizit ausgearbeitet seien. Außerdem wird die Herstellung von Gemeinsamkeit, die bereits lange im Diskurs um inklusiven Unterricht verankert ist, mit Blick auf die Peer-Beziehungen zwischen Schüler*innen vertieft. Insbesondere das Leitprinzip des *Co-Teachings* und der *Kooperation der Lehrkräfte* wird als spezifisch für inklusiven Unterricht hervorgehoben. Vor diesem Hintergrund sei eine didaktische Einbindung der zusätzlichen personellen Ressourcen eine zentrale Aufgabe Inklusiver Didaktik.⁹

⁹ Ähnlich schlägt auch Moser (2018) vor, die Merkmale guten Unterrichts um Befunde der Inklusionsforschung zu erweitern. Als zusätzliche bzw. zu konkretisierende Merkmale nennt sie beispielsweise den Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen einschließlich der *Offenheit für Themen der Kinder und Jugendlichen*, die *pädagogische Gestaltung des Zusammenlebens* und die *Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams* (Moser, 2018, 291).

Spannungsfelder

Prenzels „Pädagogik der Vielfalt“ (1993/2019) ist ein Standardwerk inklusionstheoretischer Theoriebildung, das zahlreiche Implikationen für die schulpädagogische Praxis enthält („Elemente einer Pädagogik der Vielfalt“, Prenzel, 2019, 193ff.). Die Zuordnung des Werks zu einer der Linien im Trilemma fällt besonders schwer. Prenzel arbeitet heraus, dass wesentliche strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen Interkultureller Pädagogik, Feministischer Pädagogik und Integrativer Pädagogik auszumachen sind (Prenzel, 2019, 3). Die Gemeinsamkeit bestehe darin, dass die Angehörigen der jeweiligen Gruppen die historische Erfahrung der Etikettierung und Diskriminierung machten und dem bürgerlichen Subjekt als ‚Andere‘ gegenübergestellt werden (Prenzel, 2019, 4). Im Umgang mit diesen Diskriminierungserfahrungen würden zwei Strategien erkennbar: Zum einen könnten Menschen an ihren Zugehörigkeiten festhalten und in untergeordneten Positionen verharren. Zum anderen könnten sie ihr Anderssein abstreifen und sich aneignen, was den Bessergestellten vorbehalten sei (Prenzel, 2019, 5f.). Da beide Strategien für die betroffenen Menschen auf unterschiedliche Weise mit Verzicht verbunden seien, versucht Prenzel, eine pädagogische Alternative zu diesem Dilemma zu entwerfen. Prenzel stellt dem Problem das Konzept der *egalitären Differenz* gegenüber: Egalitäre Differenz erfordert, dass Differenzen zwischen Menschen sensibel wahrgenommen werden, aber nicht zu einer ungleichwertigen Hierarchisierung dieser Differenzen führen (vgl. Prenzel, 2001, 93f.).¹⁰

Prenzel versucht mit dem Konzept, Gleichheit und Differenz dialektisch miteinander zu verschränken. Jedoch stehen beide nach wie vor in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander; um Differenz wahrnehmen zu können, kann sie nicht dekonstruiert werden. Vor diesem Hintergrund kann Prenzel mit einer gewissen Berechtigung als Vertreterin der EN-Linie verstanden werden, da sie die Lebenssituationen von Angehörigen verschiedener Kulturen und Ethnien, Frauen und Menschen mit Behinderungen als besondere hervorhebt. Andererseits wendet sich Prenzel explizit gegen essentialistische Entwürfe und jegliche Art der vertikalen Hierarchisierung. Insofern wäre es ebenso angemessen, Prenzel als Vertreterin der ND-Linie aufzufassen. Prenzel einer Position im Trilemma zuzuordnen, fällt gerade deshalb so schwer, da das Konzept der egalitären Differenz zwischen der EN-Linie und der ND-Linie pendelt. Insofern beschreibt egalitäre Differenz keine Position im Trilemma, sondern den Versuch der Vermittlung zwischen beiden Positionen.

¹⁰ Prenzel (1993/2019) bezieht sich auf den Begriff der Pluralität. Dieser wurde maßgeblich durch Hannah Arendts Auseinandersetzungen mit totalitären Herrschaftssystemen geprägt (Lieber, 1993). Daran anschließend begreift Prenzel Gleichheit und Verschiedenheit als Einheit. Pluralität beschreibt in Arendts Verständnis das Zusammen- und Miteinandersein von Verschiedenen und wendet sich gegen essentialistische Zugehörigkeits- und Differenzkonstruktionen auf individueller und kollektiver Ebene (Meints-Stender & Lange, 2020). Durch die Bezugnahme auf den Pluralitätsbegriff wird bei Prenzel letztlich die Unbestimmbarkeit des Menschen betont (Prenzel, 2019, VIII).

Im schulorganisatorischen Rahmen wird das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz durch bestimmte Strukturen (z. B. Schuleintrittsalter, Jahrgangsklassen, Versetzungen, Schulabschlüsse etc.), welche Prenzel (2019) aufs Schärfste kritisiert, noch einmal deutlich verschärft. Das Spannungsverhältnis von generalisierter Gleichbehandlung aller Schüler*innen und der pädagogischen Notwendigkeit, zwischen Schüler*innen aufgrund unterschiedlicher Lebenslagen und Lernvoraussetzungen zu differenzieren, wird von Helsper als *Differenzierungsantinomie* bezeichnet (Helsper, 2002, 85). Die Antinomie fußt in schultheoretischer Sicht darauf, dass ein flächendeckendes, auf Dauer gestelltes und für Alle zugängliches Bildungsangebot durch die Schule überhaupt erst ermöglicht wird (Wischer, 2013). Institutionalisierte Bildungsprozesse bedürfen universell gültiger und formalisierter Regelungen, die von individuellen Interessen und Zielen abstrahieren müssen, da sie neben pädagogischen auch gesellschaftliche Funktionen wie Selektion und Allokation erfüllen (ebd.). In der Folge lässt sich die Individualität von Schüler*innen aus Sicht der Organisation Schule kaum wahrnehmen und bearbeiten, während Pädagogik den Anspruch erhebt, Schüler*innen als unverwechselbare Individuen in den Blick zu nehmen (ebd.).

Ein weiteres Dilemma, das aus dem Wunsch von Lehrkräften zu dekonstruieren und der Notwendigkeit zu etikettieren ergibt, ist das *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* (Füssel & Kretschmann, 1993) bzw. *identification dilemma* (Norwich, 2013; Lütje-Klose, 2018, 19). Es bezeichnet das Dilemma, dass die formale, statusdiagnostische Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, eine damit verbundene Fixierung dieser Kategorie und das damit einhergehende Risiko einer Stigmatisierung einen notwendigen Verwaltungsakt darstellen, um erforderliche Ressourcen für die angemessene Förderung und Unterstützung dieser Schüler*innen zu erhalten (ebd.; Wrase, 2015, 60f.).

Um diesen Widerspruch abzumildern, wird häufig auf das Konzept der *Förderdiagnostik* verwiesen. Förderdiagnostik stellt den Versuch dar, prozessorientiert und kontinuierlich statt klassifizierend oder kategorisierend zu diagnostizieren. Dabei werden insbesondere die Einbeziehung des individuellen und sozialen Umfeldes der Kinder und die vorsichtige und stärkenorientierte Beurteilung im Sinne der Vorläufigkeit und Revidierbarkeit der Einschätzungen als Merkmale der Förderdiagnostik hervorgehoben (Trautmann & Wischer, 2011, 115). Allerdings wird betont, „dass immer feinere Diagnosen auch zu immer feinerer (zumindest besser legitimierbarer) Platzierung verwendet werden können“ (Trautmann & Wischer, 2011, 119). Vor diesem Hintergrund ergibt sich hier der Widerspruch, dass förderdiagnostische Kategorien zum Zwecke einer adäquaten Förderung von Schüler*innen notwendig sind, um die Bedarfe der Schüler*innen benennen und sinnvoll darüber sprechen zu können, gleichzeitig aber das Risiko einer Stigmatisierung in sich tragen. Dieser Widerspruch wird auch als *Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma* bezeichnet (Boger & Textor, 2016).

Im vorangegangenen Kapitel wurden Probleme beschrieben, die in der pädagogischen Schulpraxis mit einem zu engen Inklusionsbegriff einhergehen können. Diese Probleme entstehen gerade deshalb, weil eine Dekonstruktion der Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht möglich ist. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden oftmals als Gruppe konstruiert, um sie bestmöglich fördern zu können. Daraus ergibt sich innerhalb des Regelunterrichts nahezu unmittelbar und unhinterfragt eine Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für diese Gruppe (vgl. Idel et al., 2019). In Abhängigkeit davon, wie die sonderpädagogischen Zuständigkeiten pädagogisch und didaktisch umgesetzt werden, können sie auch der Verbindungslinie von Dekonstruktion und Empowerment zugeordnet werden, die im folgenden Teilkapitel näher betrachtet wird.

2.2.3 Dekonstruktion und Empowerment: Freiwillige (sonderpädagogische) Angebote

Die Verbindung von Dekonstruktion und Empowerment eröffnet Angehörigen einer Gruppe die Möglichkeit, ‚unter sich‘ sein zu können. Die Dekonstruktion äußert sich darin, dass die eigene Individualität nicht mehr in Abgrenzung zu ‚anderen‘ erfahren wird und Differenzen daher nicht als solche hervortreten. Auf diese Weise kann individuellen Bedürfnissen in besonderer Weise Rechnung getragen werden und es besteht kein Druck, sich einer Normalität anzupassen (Boger, 2015, 57f.).

Das Empowerment äußert sich darin, dass das Selbstwertgefühl gestärkt und dabei geholfen wird, sich von Normalitätsvorstellungen zu emanzipieren (Boger, 2015, 58). Damit solche Ansätze als *inklusiv* gelten können, ist von besonderer Bedeutung, dass keine Aussonderung in solche Gruppen stattfindet, sondern dass Personen sich freiwillig für ihre Zugehörigkeit und Teilnahme entscheiden können. Da hier keine Begegnung zwischen ‚Normalen‘ und ‚Anderen‘ stattfindet, ist eine Normalisierung ausgeschlossen. Somit besteht die Gefahr, dass eine ‚Besonderung‘ und „Fixierung der Subkultur“ erfolgt (Boger, 2015, 58f.).

In der Schule kann die Verbindung von Empowerment und Dekonstruktion umgesetzt werden, wenn beispielsweise sonderpädagogische Expertise zusätzlich zu einer Allgemeindidaktischen Unterrichtsplanung eingebracht wird. Die sonderpädagogischen Zugänge sollen mit spezifischer Methodik dazu beitragen, dass auch Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Allgemeindidaktischen Unterrichtsplanung teilhaben können (Boger, 2017, o. S.). Beispiele für entsprechende Angebote sind z. B. der Einsatz spezifischer Materialien für Kinder mit Sehbehinderung im Unterricht, freiwillige Nachhilfeangebote, Selbsthilfegruppen oder freiwillig aufgesuchte Rückzugsräume (z. B. Snoozle-Räume).

Spannungsfelder

Die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist eine Aufgabe, die im gemeinsamen Unterricht typischerweise sonderpädagogischen Lehrkräften zufällt. Bei der Übernahme einer solchen Spezialist*innenrolle besteht die Gefahr, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu besondern und zu stigmatisieren. Zugleich droht, dass der Bezug zur Lerngruppe verloren geht und Schüler*innen isoliert werden (Lütje-Klose & Neumann, 2015). Verstehen sich sonderpädagogische Lehrkräfte demgegenüber als Generalist*innen im Sinne einer Zuständigkeit für alle Schüler*innen und Übernahme gleicher Aufgaben wie alle anderen Lehrkräfte, besteht wiederum die Gefahr, dass spezifische Unterstützungsbedarfe nicht hinreichend berücksichtigt werden (ebd.). Vor diesem Hintergrund ist eine Rollenklärung der Sonderpädagogik im inklusiven Unterricht erforderlich (z. B. Hinz, 2015; Lütje-Klose & Neumann, 2015). Das Spannungsfeld von Generalisierung und Spezialisierung reformuliert damit den Widerspruch von Dekonstruktion und Empowerment einerseits und Normalisierung andererseits.

Das *Bielefelder Modell der integrierten Sonderpädagogik* stellt eine Möglichkeit zur Bearbeitung dieses Widerspruchs dar (Amrhein, Lütje-Klose & Miller, 2015). Studierende haben die Möglichkeit, im Rahmen eines Doppelabschlusses eine Qualifikation für die Grundschule oder Sekundarstufe I und zugleich für das sonderpädagogische Lehramt zu erwerben. Dabei wird die sonderpädagogische Ausbildung mit dem allgemeinen bildungswissenschaftlichen Studium verschränkt und von der Grundschulpädagogik und der Sonderpädagogik gemeinsam verantwortet. Die Studierenden studieren ein allgemeines Lehramt und belegen innerhalb der bildungswissenschaftlichen Anteile sonderpädagogische Profile. Um neben dem allgemeinen Lehramtsabschluss den zusätzlichen sonderpädagogischen Abschluss zu erwerben, muss im Anschluss an den ersten Master ein weiterer zweisemestriger Master studiert werden. Indem die Perspektiven der Allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik systematisch verschränkt und aufeinander bezogen werden, sollen die Studierenden sich kritisch reflektierend mit ihnen auseinandersetzen (ebd.). Somit verfügen die Absolvent*innen über eine sonderpädagogische Expertise und können ihre Rolle innerhalb der Allgemeinen Pädagogik reflektieren. Mit diesen Kompetenzen lässt sich das Spannungsfeld von Dekategorisierung und Empowerment einerseits und Normalisierung andererseits zwar nicht auflösen, wohl aber produktiv bearbeiten.

2.3 Zwischenfazit: Inklusion flexibel denken

Mit der Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger, 2015; 2017; 2019) kann argumentiert werden, dass es kein allumfassendes und allseits gültiges Verständnis von Inklusion und inklusivem Unterricht gibt. Auf jeder Linie im Trilemma kann ein Ziel von Inklusion nicht realisiert werden, sodass stets Lücken bleiben. Auch mithilfe eines weiten Adressat*innenverständnisses lässt sich Inklusion nicht vollständig beschreiben, da wichtige Bedürfnisse nicht benannt werden (können) und möglicherweise übersehen

werden. Im vorzustellenden Seminar wird guter inklusiver Unterricht deshalb nicht einseitig, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Diese werden jeweils von verschiedenen Disziplinen eingebracht, sodass das Seminar nicht nur multiperspektivisch, sondern auch interdisziplinär konzipiert ist (Kap. 6.1).

Die Stärke des Seminarkonzepts liegt darin begründet, dass durch die unterschiedlichen Ansätze verschiedene Linien des Trilemmas im Seminar berücksichtigt werden. Auf diese Weise wird der Komplexität des Inklusionsbegriffs Rechnung getragen. Gleichzeitig geht mit der Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven auch die Gefahr einher, dass die Studierenden angesichts der Fülle und Komplexität der Ansätze überfordert werden. In Kapitel 6.1 wird näher beschrieben, in welcher Weise die unterschiedlichen Perspektiven ins Seminar eingebracht wurden und wie didaktisch mit der entstandenen Komplexität umgegangen wurde.

3. Professionalisierung angehender Lehrkräfte

Nachdem im vorangegangenen Kapitel das dieser Arbeit zugrunde liegende Inklusionsverständnis konkretisiert wurde, stellt sich die Frage, welche Implikationen sich daraus für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte ableiten lassen. In der Diskussion um Professionalisierung wird besonders häufig auf den strukturtheoretischen und den kompetenztheoretischen Ansatz Bezug genommen. Im strukturtheoretischen Ansatz (z. B. Oevermann, 1996; Helsper, 2002) wird eine soziologische Perspektive eingenommen und die Frage nach der Strukturlogik pädagogischen Handelns gestellt. Pädagogisches Handeln wird als Handeln in Widersprüchen verstanden. Dieses wird mit der zuvor eingeführten trilemmatischen Struktur inklusiven Unterrichts verknüpft (Kap. 2.2).

Anschließend wird die strukturtheoretische Perspektive mit der des kompetenztheoretischen Ansatzes (z. B. Baumert & Kunter, 2006) kontrastiert. Der kompetenztheoretische Ansatz argumentiert aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive heraus und stellt das Wissen und Können von Lehrkräften als Basis erfolgreichen Unterrichtens in den Mittelpunkt, betont aber ähnlich wie der strukturtheoretische Ansatz, dass sich professionelles Handeln unter Unsicherheit vollzieht.¹¹ Neben dem Wissen als Kern professioneller Kompetenz berücksichtigt der kompetenztheoretische Ansatz u. a. auch handlungsleitende Subjektive Theorien und Einstellungen, die im nächsten Kapitel näher in den Blick genommen werden (Kap. 4). Der strukturtheoretische und der kompetenztheoretische Ansatz stehen somit exemplarisch für eine soziologische und eine pädagogisch-psychologische Perspektive auf professionelles Handeln von Lehrkräften.

3.1 Lehrer*innenhandeln als antinomische Struktur: Der strukturtheoretische Professionsansatz

Zentral für den strukturtheoretischen Professionsansatz sind die Arbeiten Ulrich Oevermanns (z. B. 1996, 2002) und die darauf aufbauenden Arbeiten Werner Helspers (z. B. 1996, 2002). Ziel des Ansatzes ist es, die *Strukturlogik und -dynamik der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen* herauszuarbeiten (Oevermann, 2002, 20). Zentrale Konzepte dieses Ansatzes sind das pädagogische Arbeitsbündnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen und die Antinomien des Lehrer*innenhandelns.

3.1.1 Das Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*in

Oevermann zählt Lehrkräfte neben beispielsweise Ärzt*innen, Therapeut*innen und Jurist*innen zu den sogenannten Professionen. Laut Oevermann (2002) zeichnet sich die Strukturlogik von Professionen gegenüber anderen Berufsgruppen durch die drei zentralen Merkmale der *Nicht-*

¹¹ Neben diesen beiden Ansätzen existieren noch zahlreiche weitere Ansätze, die die Professionalität von Lehrkräften untersuchen, wie beispielsweise der berufsbiographische Ansatz oder praxeologische Zugangsweisen (für eine Übersicht vgl. Herzmann & König, 2016). Diese werden im Folgenden jedoch nicht näher betrachtet, da sie für die theoretische Fundierung der vorliegenden Arbeit weniger bedeutsam sind.

Standardisierbarkeit der professionalisierten Dienstleistung, des Verhältnisses von Krise und Routine sowie der *stellvertretenden Krisenlösung* aus (Oevermann, 2002, 21). Diese drei Aspekte sind aufs Engste miteinander verwoben und werden im Folgenden näher betrachtet.

Oevermann sieht professionelles Handeln generell als *nicht-standardisierbar* an, „weil die stellvertretende Bewältigung einer Krise immer auf die Konkretion eines Falles in seiner historischen Eigenart und Eigenlogik bezogen ist, die ihrerseits sich vor allem darin zeigt, dass sie eine ihr je eigene, unverwechselbare Zukunftsoffenheit vor sich hat“ (Oevermann, 2002, 30). Oevermann geht es darum, dass ein Einzelfall in seiner jeweiligen Spezifität auch als solcher behandelt werden muss und keiner subsumtionslogischen Anwendung von Wissen unterworfen werden kann (Oevermann, 2002, 30f.). Vor dem Hintergrund, dass Wissen nicht einfach angewandt werden kann und stattdessen *Fallverstehen* gefordert ist, ist professionelles Handeln anfällig für Fehler. Gerade diese Ungewissheit ist ein entscheidendes Merkmal von Professionen (Helsper, 2014, 217).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist das Verhältnis von *Krise und Routine*. Unter Routinen werden Abläufe verstanden, über die Professionelle nicht (mehr) nachdenken müssen und auf die sie gewissermaßen intuitiv zugreifen. Routinen werden im Verlauf der Berufspraxis ‚on the job‘ herausgebildet und fußen auf einem meist impliziten Erfahrungswissen (Helsper, 2001, 10). Da professionelles Handeln aber nicht standardisierbar ist, kommt es vor, dass Routinen versagen bzw. in eine Krise geraten. Krisen bezeichnen nach Oevermann keine Fehler oder Defizite im Handeln der Professionellen, sondern sind vielmehr konstitutiver Bestandteil professionellen Handelns. Oevermann bestimmt das Verhältnis von Krise und Routine sogar so, dass er die Krise als Normalfall professionellen Handelns annimmt (Oevermann, 2002, 51). Dieses Verhältnis von Krise und Routine ist nicht allein für das Handeln Professioneller maßgeblich, sondern kommt auch in der Bewältigung der Lebenspraxis aller Menschen zum Tragen. Somit beschreibt Oevermann Krisen auf unterschiedlichen Ebenen: Kennzeichnend für Professionen ist einerseits das stellvertretende Krisenlösen für Personen, die in ihrer Lebenspraxis eingeschränkt handlungsfähig sind. Andererseits ist es möglich, dass auch das professionelle Wissen selbst in eine Krise gerät (Helsper, 2014, 217).

Diese *stellvertretende Krisenbewältigung* stellt laut Oevermann eine gemeinsame Strukturlogik von Professionen dar (Oevermann, 2002, 21f.). Diese bedarf einer doppelten Professionalisierung der Professionellen: Einerseits ist eine Professionalisierung im wissenschaftlichen Diskurs erforderlich, andererseits müssen Professionelle über ein rekonstruktives Fallverstehen verfügen, das nicht durch Wissenschaft oder theoretische Reflexion erlernbar ist (Helsper, 2001, 10). Für die stellvertretende Krisenlösung ist es erforderlich, dass ein sogenanntes Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und ihren Klient*innen geschlossen und aufrechterhalten wird. Ein Arbeitsbündnis kann folgendermaßen definiert werden:

„Ein Arbeitsbündnis beschreibt nicht die Beziehung an sich, sondern eine (u. a. durch Beziehungen beeinflusste) bestimmte Handlungssituation und gleichzeitig einen bestimmten Zustand der Beziehung. Mit dem Arbeitsbündnis wird die Herstellung der Beziehung in der konkreten Situation hervorgehoben. Das Arbeitsbündnis ist ein Prozess; es wird gemacht“ (Hecht, 2009, 61f.).

Oevermann analysiert zunächst das Arbeitsbündnis zwischen Psychotherapeut*innen und Patient*innen (Oevermann, 2002, 43) und überträgt es auf das pädagogische Handeln zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Das Arbeitsbündnis zielt auf die Autonomie der Schüler*innen und verfolgt das Ziel, Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen zu erziehen und so die Kontinuität und Stabilität des gesellschaftlichen Lebens sicherzustellen. Lehrkräfte greifen dabei systematisch in Bildungsprozesse und das Heranwachsen von Schüler*innen ein. Dabei fungieren sie einerseits als stellvertretende Krisenlöser, andererseits sind sie aber auch immer wieder Auslöser von Krisen, da sie einmal erreichte Wissens- und Bildungsniveaus relativieren und irritieren und auf die Entwicklung „des psychisch Neuen“ drängen müssen (Helsper, 2001, 11). Das Krisenhafte im Aufwachsen der Schüler*innen bestehe darin, von den Wissensbeständen der erwachsenen Generation (noch) ausgeschlossen zu sein. Da Lehrkräfte stets im Kontext der ganzen Klasse handelten und dabei dem universalistischen Prinzip der Gleichbehandlung verpflichtet seien, dürfe das Arbeitsbündnis nicht nur zwischen Lehrkräften und den einzelnen Schüler*innen geschlossen werden. Lehrkräfte müssten zusätzlich ein kollektives Arbeitsbündnis mit der ganzen Klasse eingehen (Oevermann, 1996, 176).

3.1.2 Antinomien des Lehrer*innenhandelns

Helsper schließt an die theoretischen Ausführungen Oevermanns an und arbeitet heraus, dass sich pädagogisches Handeln innerhalb widersprüchlicher Handlungsaufforderungen vollzieht. Diese werden von Oevermann an vielen Stellen angedeutet und von Helsper systematisch ausgearbeitet. Helsper bezeichnet diese Spannungen, in die pädagogisches Handeln eingelassen ist, als *Antinomien*. Helsper definiert Antinomien folgendermaßen:

„Im Folgenden wird der Begriff Antinomie als Kontradiktion eines Satzes in sich oder zweier Sätze zueinander verstanden. Antinomien sind in diesem Sinne auf der Ebene einer idealtypischen Rekonstruktion des Lehrerhandelns angesiedelt, wo sie Gegensatzpaare bzw. idealtypische, einander widersprechende Anforderungen darstellen, die gleichermaßen relevant sind und Anspruch auf Gültigkeit erheben können“ (Helsper, 2004, 61).

Helsper unterscheidet eine Reihe konstitutiver Antinomien für das Handeln von Lehrkräften, die er auf unterschiedlichen Ebenen verortet. Auf der ersten Ebene finden sich Antinomien, die im pädagogischen Handeln selbst zu verorten sind. An dieser Stelle sollen die *Subsumtionsantinomie* und die *Ungewissheitsantinomie* beispielhaft für die Antinomien auf erster Ebene beschrieben werden.

- *Subsumtionsantinomie*: Pädagogisches Handeln ist nicht standardisierbar, sodass auf Theorie oder Erfahrung basierende Wissensbestände nicht subsumtionslogisch angewandt werden können. Vielmehr muss sich Pädagogik der Logik des Einzelfalls verstehend zuwenden. Gleichzeitig müssen

professionell Handelnde auf theoretische Erklärungsmodelle zurückgreifen, die aber stets die Gefahr einer unzulässigen Typisierung bergen, die dem Einzelfall nicht gerecht wird (Helsper, 2004, 72f.). Vor diesem Hintergrund spricht Oevermann von einer ‚doppelten Professionalisierungsbedürftigkeit‘ (Oevermann, 1996, 124f.).

- *Ungewissheitsantinomie*: Pädagogisches Handeln unterliegt einem Technologiedefizit, sodass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen nicht im Sinne eines Kausalzusammenhangs durch Lehrkräfte gesteuert werden können. Schulische Bildungsprozesse sind soziale Ko-Konstruktionen, die stets krisenhaft und kontingent sind. Daraus resultiert, dass Lehrkräfte sich des Erfolgs ihrer pädagogischen Maßnahmen nie sicher sein können. Zugleich müssen Lehrkräfte annehmen, dass ihr Handeln Wirksamkeit entfaltet, um ihren Status zu legitimieren und um überhaupt handeln zu können (Helsper, 2004, 73f.).

Auf einer zweiten Ebene verortet Helsper Widersprüche des Lehrer*innenhandelns, die dadurch entstehen, dass Bildungsprozesse in schulorganisatorische Rahmenbedingungen eingerückt werden. Helsper sieht diese Widersprüche als prinzipiell transformierbar und aufhebbar an (Helsper, 2004, 67f.). Das Handeln von Lehrkräften vollzieht sich innerhalb entgegengesetzter Beziehungslogiken, die einerseits rollenförmig, spezifisch und emotional-abstinent und andererseits nicht-rollenförmig, diffus, emotional und partikular auf die konkrete Individualität der Schüler*innen bezogen sind (Helsper, 2004, 76f.). Als Beispiel für die Antinomien, die Helsper auf dieser zweiten Ebene verortet, werden im Folgenden die *Differenzierungsantinomie* und die *Autonomieantinomie* beschrieben:

- *Differenzierungsantinomie*: Schulische Bildungsprozesse erfordern, dass die Individualität von Schüler*innen berücksichtigt wird. Auf der Grundlage ihrer individuellen Lebensbezüge und Entwicklungsniveaus müssen ihnen differenzierte Lernangebote zur Verfügung gestellt werden, welche vor dem Hintergrund individueller Bezugsnormen zu bewerten sind. Die Schule ist als Institution zugleich universalistischen Prinzipien verpflichtet und kann die Individualität der Schüler*innen vor diesem Hintergrund kaum wahrnehmen und bearbeiten (Helsper, 2002, 82).
- *Autonomieantinomie*: Schule als Institution hat die Aufgabe, die lebenspraktische Autonomie der Schüler*innen herzustellen und zu gewährleisten. Indem Schüler*innen von der Schule zu selbstbestimmtem Handeln aufgefordert werden, wird ihnen bereits Autonomie zugeschrieben. Autonomie ist damit gleichermaßen Voraussetzung und Ergebnis schulischer Bildungsprozesse. Die Aufforderung zur Autonomie muss dabei so austariert werden, dass Schüler*innen nicht überfordert werden und nicht systematisch durch Lehrkräfte fremdbestimmt werden. Gleichzeitig wird diese Selbsttätigkeit durch die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen wie die Schulpflicht und Regeln fortwährend eingeschränkt. Nicht zuletzt sind Schüler*innen durch die inhaltlichen Vorgaben der Lehrpläne und die methodisch-didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte fremdbestimmt (Helsper, 2002, 82f.).

Diese konstitutiven Antinomien können auf einer dritten Ebene durch den spezifischen Umgang in einzelnen Schulen zuspitzen und als Handlungsdilemmata und -ambivalenzen in Erscheinung treten: „Nur auf dieser direkten institutionellen interaktiven Handlungsebene verorte ich Paradoxien im Sinne ‚pragmatischer Paradoxien‘ als besonders drastische und dramatische Verwicklungen und Verstrickungen in die konstitutiven Antinomien, hinter denen oftmals ‚soziale Dramen‘ der jeweiligen Handlungszusammenhänge stehen“ (Helsper, 2004, 68). In einem solchen konkreten Umgang mit den Antinomien liegen aus Helspers Sicht die bedeutsamsten Unterschiede zwischen Schulkulturen begründet (ebd.).

Viele der von Helsper beschriebenen Antinomien treten im Kontext inklusiven Unterrichts wie durch ein Brennglas hervor, da „die Antinomien sich aufgrund der per definitionem zu berücksichtigenden Erziehungs- und Bildungerschwerpunkte ggf. noch ausgeprägter darstellen als in den bisherigen Schulmodellen“ (Lütje-Klose & Neumann, 2018, 134). Wenn Inklusion als *Differenzgerechtigkeit* verstanden wird (Boger, 2019), erfährt insbesondere die Differenzierungsantinomie eine Verschärfung, da sie auf das spannungsreiche Verhältnis von Gleichheit und Differenz verweist.

Die Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger, 2015, 2017, 2019) rückt weitere Spannungsfelder in den Blick, die die Antinomien des Lehrer*innenhandelns ergänzen können. Der Ansatz fußt auf der Fragestellung, was Inklusion aus Sicht Betroffener bedeutet und kommt zu dem Ergebnis, dass die Begehren der Subjekte die Form eines Trilemmas aufweisen (Kap. 2.2).

Demgegenüber richtet der strukturtheoretische Professionsansatz den Fokus auf die Strukturlogik pädagogischen Handelns und kommt zu dem Ergebnis, dass sich pädagogisches Handeln innerhalb von Antinomien vollzieht. Obwohl das Trilemma und die Antinomien vor dem Hintergrund unterschiedlicher Fragestellungen erarbeitet wurden, „bezeichnen sie dennoch dasselbe (pädagogische) Grundproblem [...]“ (Boger, 2019, 45). Beide verweisen auf das potentielle ‚Scheitern‘ pädagogischen Handelns, da es nicht gelingen kann, allen Anforderungen zugleich zu entsprechen.

Vor diesem Hintergrund bedarf pädagogisches Handeln einer ständigen Reflexion. Dabei ist es besonders wichtig, dass nicht nur Krisenhaftes, sondern auch Routinen, denen stets (unbewusste) Entscheidungen zugrunde liegen, reflektiert werden (vgl. Helsper, 2001, 8). Da Lehrkräfte in ihrem Beruf unter erhöhtem Handlungsdruck stehen, hält Helsper handlungsentlastende Rahmungen für erforderlich (Helsper, 2001, 9). Die Reflexion der eigenen Arbeit und die Auseinandersetzung mit den Antinomien ist grundsätzlich nicht abschließbar, daher geht mit einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung von Lehrkräften zugleich die Gefahr einer Selbstblockierung einher: Die Arbeit von Lehrkräften sei keine genuin wissenschaftliche Arbeit, sondern eine handlungsbelastet praktische. Vor diesem Hintergrund müssten sich wissenschaftliche Reflexion und routiniertes praktisches Können stets gegenseitig relativieren und begrenzen, um die Handlungsfähigkeit von Lehrkräften aufrecht zu

erhalten (Helsper, 2001, 12f.). Entscheidend für professionelles Handeln sei die Fallangemessenheit, die sich durch die Berücksichtigung der Bedürfnisse des einzelnen Kindes auszeichne (Boger, 2017; Helsper, 2001). Eine ‚gute‘ Lehrkraft ist im Sinne des strukturtheoretischen Professionsansatzes eine Lehrkraft, die sich mit den pädagogischen Antinomien, in die ihr Handeln strukturell eingelassen ist, reflektierend auseinandersetzt und dabei handlungsfähig bleibt (Terhart, 2011, 206).

3.1.3 Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz

Der strukturtheoretische Professionsansatz ist in der Debatte um die Professionalität von Lehrkräften weit verbreitet. Insbesondere das Konzept der pädagogischen Antinomien erlaubt es, die strukturellen Herausforderungen des Lehrer*innenhandelns systematisch zu beschreiben und zu analysieren. Nichtsdestotrotz finden sich auch kritische Stimmen zum strukturtheoretischen Ansatz.

So wird der strukturtheoretische Ansatz besonders stark aus der Perspektive des kompetenztheoretischen Ansatzes kritisiert. Baumert und Kunter (2006) führen an, dass unter der Annahme eines Technologiedefizits der Pädagogik das theoretisch-systematische Wissen von Lehrkräften randständig werde und allein das Fallverstehen den Kern pädagogischer Kompetenz darstelle. Pädagogisches Wissen werde dann im Extremfall auf ein Wissen um das Nicht-Wissen-Können reduziert (Baumert & Kunter, 2006, 471). Dem kann allerdings entgegengehalten werden, dass Oevermann und Helsper durchaus die Notwendigkeit einer ‚doppelten Professionalisierung‘ von Lehrkräften betonen, die einerseits eine Professionalisierung im wissenschaftlichen Diskurs und andererseits ein am Einzelfall orientiertes Fallverstehen erfordert. Dabei wird weiter an der These von der Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns und damit dem Risiko des Scheiterns festgehalten.

Baumert und Kunter kritisieren ferner, dass der strukturtheoretische Ansatz nicht beschreibe, wie Unterricht auf Dauer gestellt werden könne:

„Von hier aus führt kein konzeptueller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns, d. h. zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann, systematisches und kumulatives Lernen über Kindheit und Jugend hinweg erreichbar und die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen beruflicher, politischer, kultureller und zivilgesellschaftlicher Teilhabe für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern sind und welche Anforderungen sich daraus für das Kompetenzprofil einer Lehrkraft ergeben“ (Baumert & Kunter, 2006, 472).

Diesbezüglich ist kritisch anzumerken, dass es gar nicht das erklärte Ziel des strukturtheoretischen Professionsansatzes ist, das Kompetenzprofil von Lehrkräften zu beschreiben. Die Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes richtet sich auf die Strukturlogik professionellen Handelns und gerade nicht auf die Frage, wie lernwirksamer Unterricht möglich ist. Dennoch weisen Baumert und Kunter (2006) mit ihrer Kritik auf eine theoretische Leerstelle des strukturtheoretischen Ansatzes hin, welche

sie durch den kompetenztheoretischen Ansatz zu schließen versuchen. Der kompetenztheoretische Ansatz wird im folgenden Teilkapitel thematisiert.

3.2 Wissen und Können: Der kompetenztheoretische Ansatz der Lehrer*innenprofessionalität

Mit dem kompetenztheoretischen Ansatz soll eine „Neujustierung der theoretischen Perspektive“ (Baumert & Kunter, 2006, 472) und damit insbesondere eine Abgrenzung gegenüber dem strukturtheoretischen Professionsansatz stattfinden. Es existieren verschiedene Modelle, die die professionelle Kompetenz von Lehrkräften zu beschreiben versuchen (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2008; Blömeke et al., 2009). Im Folgenden wird insbesondere das COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011) in den Blick genommen, da die Autor*innen ihr Modell explizit in Abgrenzung zum strukturtheoretischen Ansatz formulieren.¹²

Die Autor*innen üben Kritik am Konzept der Antinomien, da beispielsweise die Ungewissheitsantinomie das professionelle Wissen von Lehrkräften im Extremfall auf ein Nicht-Wissen-Können reduziere und den Kern professionellen Handelns verfehle. Dennoch wird auch im kompetenztheoretischen Ansatz auf das Handeln unter Ungewissheit in Form „doppelter Kontingenz“ hingewiesen (Baumert & Kunter, 2006, 476ff.). Professionelles Handeln von Lehrkräften sei in zweifacher Hinsicht nicht technologisierbar: Zum einen können Lernprozesse durch die Lehrkraft zwar angestoßen werden, müssen aber von den Lernenden selbst vollzogen werden. Eine solche Perspektive auf unterrichtliche Lernprozesse bildet sich beispielsweise auch im Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2015) ab. Zum anderen sind Lernleistungen von Schüler*innen das Ergebnis sozialer Ko-Konstruktionen im Unterricht, an denen Schüler*innen und Lehrkräfte gleichermaßen beteiligt sind (Baumert & Kunter, 2006; Helmke, 2007).¹³

¹² Vertreter*innen des kompetenztheoretischen Ansatzes und des strukturtheoretischen Ansatzes lieferten sich in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (ZfE) eine starke Kontroverse. Den Auftakt bildete eine scharfe Kritik von Baumert und Kunter (2006) am strukturtheoretischen Ansatz, um daran anschließend die kompetenztheoretische Perspektive als paradigmatischen Gegenentwurf in die Debatte einzuführen. Dabei ist kritisch anzumerken, dass der strukturtheoretische Ansatz durch Baumert und Kunter (2006) in Teilen verkürzt rezipiert bzw. wiedergegeben worden ist. Helsper (2007) hat auf die scharfe Kritik reagiert und auf einige dieser Missverständnisse hingewiesen. Zudem zeigte er konstruktiv mögliche Anknüpfungspunkte zwischen dem strukturtheoretischen und dem kompetenztheoretischen Ansatz auf, ohne die paradigmatischen Unterschiede zwischen beiden Ansätzen zu nivellieren. Leider sind ihm die Vertreter*innen des kompetenztheoretischen Ansatzes eine Reaktion schuldig geblieben.

¹³ Das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2007, 2015) verfolgt das Ziel, den Lernerfolg von Schüler*innen zu erklären. Lernerfolg in Form fachlicher und überfachlicher Kompetenzen wird als Ergebnis eines durch die Lehrkraft bereitgestellten (Unterrichts-)Angebots und dessen Nutzung in Form von Lernaktivitäten durch die Schüler*innen modelliert. Außerdem werden im Modell weitere empirisch abgesicherte Variablenbündel zur Erklärung des Lernerfolgs berücksichtigt. Dazu gehören die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, das familiäre Umfeld, die Unterrichtszeit sowie verschiedene Kontextbedingungen, wie kulturelle Rahmenbedingungen, der regionale Kontext, die Klassenzusammensetzung, der didaktische Kontext sowie das Schul- und Klassenklima. Somit werden verschiedene Einflussgrößen auf den Lernerfolg von Schüler*innen benannt und Wechselwirkungen zwischen diesen Einflussgrößen betont. Der Wert des Angebots-Nutzungs-Modells liegt laut Helmke (2007) darin, dass es mögliche Wirkmechanismen und -richtungen verdeutlicht und Lehrkräfte so dabei unterstützen kann, ihren Unterricht weiterzuentwickeln. Das Angebots-Nutzungs-Modell ist teilweise dem Vorwurf ausgesetzt, dass es Lehrkräften erlaube, die Verantwortung für den Lernerfolg ihrer

Um sowohl die längerfristige Unterrichtsplanung sowie die Inszenierung und Durchführung einzelner Unterrichtsstunden sicherzustellen, sei gleichzeitig ein methodisches, fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Repertoire von Lehrkräften erforderlich (Baumert & Kunter, 2006, 477). Auf dieser Grundlage soll in Abgrenzung zum strukturtheoretischen Professionsansatz ein Kompetenzmodell für das professionelle Handeln von Lehrkräften entwickelt werden. Dabei stehen das Wissen und Können von Lehrkräften im Mittelpunkt, die für die Bewältigung beruflicher Anforderungen erforderlich sind. Ziel ist der Entwurf eines generischen Modells professioneller Kompetenz, das sowohl kognitive Elemente als auch affektiv-motivationale Elemente umfasst. Die Festlegung entsprechender Wissens- und Kompetenzbereiche erfolgt nicht allein theoriegeleitet, sondern auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse. Professionalität zeichnet sich in dieser Perspektive dadurch aus, dass eine Lehrkraft „über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ‚professionelle Handlungskompetenz‘ zusammengefasst werden“ (Terhart, 2011, 207). Der Erfolg des Lehrer*innenhandelns wird dabei u. a. am Lernerfolg der Schüler*innen bemessen (ebd.).

3.2.1 Wissen als Kern professioneller Kompetenz

Kompetenzen werden verstanden als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, 879). Sie werden in bestimmten Anforderungssituationen erworben, sodass die Struktur von Kompetenzen von den Situationen abhängt, in denen sich Individuen mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Vor diesem Hintergrund stellen Kompetenzen keine generischen, sondern domänenspezifische Konstrukte dar und werden als grundsätzlich erlernbar konzipiert (Herzmann & König, 2016, 107ff.). Die starke Betonung der Erlernbarkeit grenzt den kompetenztheoretischen Ansatz vom strukturtheoretischen Ansatz ab: Im strukturtheoretischen Ansatz werden auch die Orientierung am Einzelfall und damit die Nicht-Standardisierbarkeit professionellen Handelns betont, die im Spannungsverhältnis zu einer subsumtionslogischen Wissensanwendung stehen (vgl. Kap. 3.1.2, *Subsumtionsantinomie*).

Ein weiter Kompetenzbegriff umfasst neben kognitiven Fähigkeiten auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften, Problemlösungen in variablen Situationen verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001, 27f.).¹⁴ Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften wird daher

Schüler*innen abzugeben. Es erlaube die Deutung, dass guter Unterricht lediglich ein Angebot sei und letztlich dessen Nutzung durch die Schüler*innen für den Lernerfolg entscheidend sei. Helmke hält dem entgegen, dass das ‚Angebot‘ durchaus breit gefasst sei. So nehme das Modell die Lehrkräfte in die Pflicht, indem es empirisch fundierte Unterrichtsmerkmale, Lernunterstützung sowie die Konsolidierung und Sicherung des Gelernten umfasse (Helmke, 2007).

¹⁴ Ein solch weiter Kompetenzbegriff kann auf ein kritisch-konstruktives Bildungsverständnis bezogen werden, da er neben kognitiven Leistungsdispositionen auch normative Elemente und die Notwendigkeit

als Bündel kognitiver, motivationaler, volitionaler und sozialer Merkmale konzeptualisiert, welche vermittelt über die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen funktionales Handeln von Lehrkräften begünstigen (Voss et al., 2015, 189). Professionalität zeichnet sich in dieser Perspektive durch qualitativ hochwertiges Unterrichtshandeln aus, welches – im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2015) – wiederum die Lernerfolge von Schüler*innen bedingt (Voss et al., 2015, 189f.).

Wie auch in der pädagogisch-psychologischen Expertiseforschung wird Wissen im kompetenztheoretischen Ansatz als Grundlage des Handelns gesehen (Baumert & Kunter, 2006, 483). Dabei wird zwischen *Wissensinhalten* und *Wissensformen* unterschieden. In Anlehnung an Shulmans heuristisches Modell zum Wissen von Lehrkräften haben sich die Inhaltsbereiche *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *pädagogisches Wissen* durchgesetzt, wenngleich Shulman neben diesen drei Bereichen noch weitere Bereiche benennt (Shulman, 1986). Diese werden auch von Baumert und Kunter (2006) als Bereiche des Professionswissens übernommen und um Organisations- und Beratungswissen ergänzt (Baumert & Kunter, 2006, 482).

Das *Fachwissen* umfasst ein Verständnis grundlegender Strukturen, Konzepte und Prinzipien eines Faches, ein Verständnis von fachlicher Gewissheit und Ungewissheit sowie ein Verständnis dessen, welche fachlichen Inhalte als zentral und welche als weniger zentral angesehen werden können (Shulman, 1986, 9).

Fachdidaktisches Wissen und Können setzt Fachwissen voraus und schließt es ein, sodass Fachwissen eine Voraussetzung für „fachdidaktische Beweglichkeit“ darstellt (Baumert & Kunter, 2006, 496). Fachdidaktisches Wissen umfasst Wissen über das didaktische und diagnostische Potential von Aufgaben, über kognitive Anforderungen und implizite Wissensvoraussetzungen, über didaktische Sequenzierung sowie über langfristige curriculare Anordnungen von Stoffen. Des Weiteren sind Wissen über Schüler*innenvorstellungen und über die Diagnostik von Schüler*innenwissen sowie Wissen über Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten im fachdidaktischen Wissen aufgehoben (Baumert & Kunter, 2006, 495). Fachwissen und fachdidaktisches Wissen können sowohl theoretisch als auch empirisch differenziert werden, wobei sie mit zunehmender Expertise stärker miteinander vernetzt sind (Baumert & Kunter, 2006, 495).

Das *pädagogische Wissen* von Lehrkräften bezieht sich auf „Kenntnisse über das Lernen und Lehren, die sich auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen beziehen und die fachunabhängig, das heißt auf verschiedene Förder- und Bildungsbereiche anzuwenden sind“ (Voss et al., 2015, 187).

Mit Blick auf das pädagogische und das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften gelangen König et al. (2018) zu dem Ergebnis, dass es sich trotz unterschiedlicher Operationalisierungen des

verantwortungsvollen Handelns in sozialen Zusammenhängen berücksichtigt (Koch-Priewe, Köker & Störtländer, 2016, 126).

fachdidaktischen Wissens in verschiedenen Domänen um zwei empirisch trennbare Konstrukte handelt. Mathematikdidaktisches, deutschdidaktisches und englischdidaktisches Wissen korrelieren jeweils ähnlich hoch mit dem pädagogischen Wissen von Lehramtsstudierenden (König et al., 2018).

Neben dem Begriff *pädagogisches Wissen* (Baumert & Kunter, 2006; Voss et al., 2015) finden sich in der Literatur auch die Begriffe *pädagogisches Unterrichtswissen* (König & Blömeke, 2010), *pädagogisch-psychologisches Wissen* (Voss & Kunter, 2011) und *bildungswissenschaftliches Wissen* (Kunter et al., 2017), die auf jeweils unterschiedliche Akzentuierungen erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und soziologischer Anteile verweisen. In dieser Arbeit wird der Begriff des *bildungswissenschaftlichen Wissens* bevorzugt, da er die Beteiligung von Erziehungswissenschaft und Psychologie am Lehramtsstudium am besten widerspiegelt und somit ein breites inhaltliches wie methodisches Spektrum abdeckt.¹⁵ Zur Identifizierung relevanter bildungswissenschaftlicher Themen im Lehramtsstudium haben Kunina-Habenicht et al. (2012) Professor*innen der Disziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie sowie Seminarleiter*innen in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung befragt. Im Ergebnis kann eine Reihe von Kernthemen identifiziert werden, die die befragten Expert*innen über Disziplinen und Phasen hinweg als relevant erachten. Als besonders relevant wurden Themen identifiziert, die dem Bereich *Unterricht* zugeordnet werden können, wie z. B. „Kennzeichen lernwirksamen Unterrichts“, „methodische Formen des Unterrichts“ und „Bezugssysteme des Beurteilens“ sowie darüber hinaus z. B. Wissen über „Lernmotivation“, „Modelllernen“ und „Wissenserwerb“ (Kunina-Habenicht et al., 2012, 673).

Obwohl ein Konsens über relevante bildungswissenschaftliche Kerninhalte offenbar erreichbar ist, ist das bildungswissenschaftliche Lehrangebot an den Universitäten bisher äußerst heterogen. Standortunterschiede könnten vor allem auf begrenzte personelle und zeitliche Ressourcen, weniger auf eine unterschiedliche Bewertung bildungswissenschaftlicher Themen zurückgeführt werden (Kunina-Habenicht et al., 2012, 675). Da Studierenden im bildungswissenschaftlichen Studium oftmals große Wahlfreiheiten gewährt werden, wird das Lehrangebot von Studierenden sehr unterschiedlich genutzt. Somit kommen viele Studierende mit den ermittelten Kerninhalten oftmals nicht oder nur peripher in Berührung, wobei der Bereich *Unterricht* eine Ausnahme darstellt (Kunter et al., 2017, 47).

Trotz dieser großen inhaltlichen Bandbreite unterscheiden sich die Absolvent*innen verschiedener Universitäten hinsichtlich ihres bildungswissenschaftlichen Wissens nur gering. Nach der Kontrolle selektiver Merkmale wie Schulnoten, Studiengang und Muttersprache sind 98 bis 99 % der Varianz des bildungswissenschaftlichen Wissens innerhalb der Universitäten zu verorten, was als

¹⁵ An vielen Universitäten ist anders als an der Universität Bielefeld neben der Erziehungswissenschaft und der Psychologie auch die Soziologie nicht nur konzeptuell, sondern auch strukturell an der Umsetzung des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium beteiligt.

empirischer Hinweis dafür interpretiert wird, dass die Absolvent*innen verschiedener Universitäten vergleichbar kompetent sind (Kunter et al., 2017, 48).

Neben diesen *Wissensinhalten* können die *Wissensformen* des deklarativen, konzeptuellen und prozeduralen Wissens unterschieden werden. *Deklaratives* Wissen beschreibt theoretisch-formales Wissen über Objekte, Inhalte und Fakten und wird typischerweise im Studium erworben (Baumert & Kunter, 2006; Voss et al., 2015). Es umfasst jene Teile des Fachwissens, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissens, die im akademischen Fachdiskurs erzeugt und begründet wurden (Baumert & Kunter, 2006, 483). Deklaratives Wissen ist als semantisches Netzwerk strukturiert, das zahlreiche Propositionen (Aussagesätze) enthält (ebd.; Bromme, 2004). *Konzeptuelles* Wissen bezeichnet inhaltliche Schemata und Verknüpfungen, welche die grundlegenden Kernkonzepte einer Domäne umfassen und eine Grundlage für ein vertieftes inhaltliches Verständnis darstellen (Voss et al., 2015, 193f.).

Prozedurales Wissen ist demgegenüber situationsspezifisch und ablauforientiert, sodass es besonders handlungsrelevant ist. Es liegt in Form von Routinen, Skripts und Handlungsschemata vor, die Produktionsregelhierarchien auf Computern ähnlich sind (Bromme, 2004, 29). Handlungsschemata sind „skelettartige Wissensstrukturen [...], die mit Spezifika einer aktuellen Problemstellung angereichert werden, wenn die Person einem passenden Problem- bzw. Situationstyp begegnet“ (Renkl, 2020, 5). Insofern sind Handlungsschemata mit Wenn-dann-Aussagen vergleichbar, die beim Auffinden eines passenden Problems aktiviert werden (Bromme, 2004, 29). Somit umfasst das prozedurale Wissen vor allem Handlungsmöglichkeiten, die auf bestimmte Situationen und Kontexte bezogen sind. Es wird durch Beobachtungen und konkretes Handeln im Berufsfeld Schule erworben. Da prozedurales Wissen sehr handlungsnah ist, ist es schwer von Performanz zu unterscheiden (Voss et al., 2015, 193). Prozedurales Wissen stellt eine Handlungsdisposition dar, die sich unter bestimmten Bedingungen wie individuellen Eingangsvoraussetzungen der Lehrkräfte und Merkmalen der jeweiligen Situation und deren Interpretation in Performanz niederschlägt (ebd.). In diesem Sinne kann prozedurales Wissen unabhängig von der tatsächlichen Performanz durch bestimmte praxisnahe (z. B. videogestützte) Testverfahren erfasst werden (ebd.).

Aufgrund vieler inhaltlicher und methodischer Parallelen nimmt die Kompetenzforschung oftmals Bezug auf Erkenntnisse der Expertiseforschung (z. B. Bromme, 2004), die davon ausgeht, dass das Wissen von Expert*innen eine besondere Qualität aufweist (Baumert & Kunter, 2006, 483f.; Herzmann & König, 2016, 82). Die Qualität des Wissens von langjährigen Expert*innen kann über Kontrastierungen mit dem Wissen von Anfänger*innen herausgearbeitet werden (Herzmann & König, 2016, 79). Die Expertiseforschung nimmt also das domänenspezifische Wissen von Lehrkräften in ‚erfolgreicher‘ und erfahrungsgesättigter Berufspraxis in den Blick (vgl. Bromme, 2004, 22).

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass sich das Wissen von Expert*innen in zweifacher Hinsicht vom Wissen von Anfänger*innen unterscheidet. Zum einen werden Unterrichtssituationen von Expertenlehrkräften oftmals grundlegend anders *wahrgenommen* und interpretiert. Bromme (2004) bezeichnet diese kategoriale Wahrnehmung, Verarbeitung und Interpretation einer Situation als „Denkstil“ (Bromme, 2004, 39). Mit einer solchen Situationswahrnehmung, die auch auf implizitem Wissen beruht, geht eine Problemdefinition einher, die Bewertungen und Reaktionen bereits enthält. Somit trägt der Denkstil von Expert*innen dazu bei, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und Ziele zu setzen (Bromme, 2004, 43).

Des Weiteren sind die Handlungsschemata von Expertenlehrkräften stärker *verdichtet* als die von Anfänger*innen. Die Wissensanwendung von Handlungsschemata in Form von Wenn-dann-Beziehungen besteht darin, dass die Bedingungsseite („Wenn“) mit der gegebenen Situation bzw. den gegebenen Elementen daraus verglichen wird. Sofern der Wahrheitsgehalt erfüllt ist, wird die Regel angewandt (Bromme, 2004, 29). Expert*innen gelingt es dabei, längere Ketten zu bilden und so mehrere Lösungsschritte zu integrieren, sodass ein Schritt mehrere Wenn-Dann-Aussagen enthält, auf die nicht mehr einzeln zugegriffen werden muss. Die längere Kette ist dann durch die Prüfung einer einzelnen Wenn-Bedingung abrufbar (Bromme, 2004, 29). Indem größere Einheiten (chunks) sowie situations- und zielbezogene Produktionsregeln entstehen, verdichten sich Inhalt und Struktur des Expert*innenwissens, sodass Expert*innen schneller und flexibler als Anfänger*innen reagieren können (Bromme, 2004, 31).

Aufgrund seiner hohen Dichte kann das Wissen von Expert*innen oft nicht verbalisiert werden (Bromme, 2004, 22). Im Wissen von Expert*innen sind Wissensformen und -inhalte, Überzeugungen und Einstellungen in Form situationsspezifischer Problemdefinitionen und verdichteter Handlungsschemata komplex miteinander verknüpft.

Aus dieser Erkenntnis lässt sich ableiten, dass der Vernetzungsgrad des Wissens von Lehrkräften einen Hinweis auf deren Expertise geben kann. Die Vernetzung des professionellen Wissens von Lehrkräften stellt daher ein zentrales Ziel von Professionalisierung dar (vgl. Barte et al., 2020, 82; Baumert & Kunter, 2006, 495).

Da vernetztes Wissen ein Merkmal professioneller Kompetenz darstellt, müssen auch unterschiedliche Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht – wie sie beispielhaft entlang der Linien im Trilemma aufgezeigt wurden – im bildungswissenschaftlichen Wissen angehender Lehrkräfte repräsentiert sein und miteinander verknüpft werden. Weiterhin müssen auch Verknüpfungen zum Fachwissen und fachdidaktischen Wissen hergestellt werden, um ein zusammenhängendes Verständnis von inklusivem Unterricht zu entwickeln. Dazu sind Elemente des bildungswissenschaftlichen Wissens über guten inklusiven Unterricht in den Fachdidaktiken zu konkretisieren und zu vertiefen (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; HRK & KMK, 2015; Musenberg &

Riegert, 2015). So müssen beispielsweise relevante gemeinsame Unterrichtsgegenstände und Zonen der nächsten Entwicklung nicht allein aus pädagogischer, sondern stets auch aus fachdidaktischer Perspektive bestimmt werden.

3.2.2 Kritik am kompetenztheoretischen Ansatz

Das COACTIV-Modell stellt eine Systematisierung empirisch begründeter Kompetenz- und Wissensbereiche dar und beschränkt sich vor allem auf operationalisierbare Anteile professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Diese Bereiche werden anhand ihres Beitrags zum Lernerfolg der Schüler*innen beurteilt (Terhart, 2011, 207). Andere Zieldimensionen wie das Wohlbefinden, die soziale Teilhabe und Gerechtigkeit, die gleichermaßen – und insbesondere im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht – einen zentralen Stellenwert einnehmen könnten, werden oftmals nicht berücksichtigt (Budde et al., 2020, 47).

Das Modell fokussiert auf deklaratives Wissen, das mithilfe standardisierter Testinstrumente erfasst werden kann. Dieser Fokus auf Messbares führt – nicht nur in Bezug auf Wissen – zu Verkürzungen. Prozedurales Wissen liegt im Modell gewissermaßen ‚quer‘ zu den Wissensbereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen. Damit bildet das Modell das von Bromme (2004) herausgearbeitete komplexe Zusammenspiel von deklarativem und prozeduralem Wissen sowie normativen Elementen nicht explizit ab, sondern beschränkt sich auf eine grobe Systematisierung dieser Kompetenzfacetten (vgl. Helsper, 2007, 574).

Für die im Rahmen der COACTIV-Studie verfolgte Fragestellung ist das Modell jedoch durchaus angemessen. Ziel der COACTIV-Studie war es, die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften zu erfassen (Kunter et al., 2011). Dabei sollte professionelle Kompetenz nicht als Gesamtkonstrukt untersucht werden, sondern einzelne Elemente und Aspekte sollten mithilfe von Fragebögen und Wissenstests erfasst werden. Dazu wurden Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I untersucht, deren Schüler*innen Teil einer PISA-Stichprobe waren und deren mathematische Kompetenzen getestet wurden. Einzelne Kompetenzfacetten wurden dann mit Blick auf die Merkmale der Unterrichtsqualität und die darüber vermittelten Schüler*innenleistungen im Fach Mathematik analysiert (Krauss et al., 2004; Kunter et al., 2011). Für andere Fragestellungen ist das Modell jedoch möglicherweise unterkomplex.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass das COACTIV-Modell für die professionelle Kompetenz von *Mathematiklehrkräften* entworfen und überprüft worden ist. Daher kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Modell uneingeschränkt auf andere Unterrichtsfächer übertragen werden kann. Der Transfer des Modells auf andere Unterrichtsfächer wird beispielsweise im Rahmen des Projekts FALKO („Fachspezifische Lehrerkompetenz“) überprüft. Dazu werden insbesondere das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und weitere Kompetenzfacetten für die Unterrichtsfächer

Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik domänenspezifisch operationalisiert (Krauss et al., 2017).

Des Weiteren kann kritisiert werden, dass auch nach intensiver Lektüre unklar bleibt, welcher Stellenwert Ungewissheit und widersprüchlichen Handlungsanforderungen im kompetenztheoretischen Ansatz beigemessen wird. Grundsätzlich wird Ungewissheit als konstitutives Merkmal im Lehrer*innenhandeln anerkannt. Faktisch werden Ungewissheit und Widersprüche im Lehrer*innenhandeln aber nahezu ausgeblendet, indem Schüler*innen allein in ihrer Rolle, nicht aber als ‚ganze Personen‘ adressiert (Helsper, 2007, 575) und die empirische Erforschbarkeit von Unterricht, die grundsätzliche Erlernbarkeit von Kompetenzen und die zumindest in Teilen mögliche Steuerbarkeit des Unterrichts und des Lernerfolgs der Schüler*innen ins Zentrum des Ansatzes gerückt werden (Terhart, 2011, 207f.). Diese Ambivalenz tritt besonders deutlich im Austausch semantischer Begriffe zutage (Helsper, 2007, 571). So wird das im strukturtheoretischen Ansatz behauptete Technologiedefizit der Pädagogik negiert, gleichzeitig aber der Begriff der „doppelten Kontingenz“ angeführt (Baumert & Kunter, 2006, 476f.). Diesbezüglich merkt Helsper (2007) in seiner Replik kritisch an: „Auch die Kritik an der Ungewissheitskonstruktion führt nicht zur gegenteiligen Behauptung. In semantischen Neuschöpfungen wird vielmehr die These bestätigt: Lernen ist ein ‚individueller Konstruktionsprozess‘ und durch pädagogisches Handeln nicht direkt steuerbar. [...] Das ist doch Ungewissheit im Lehrerhandeln!?“ (Helsper, 2007, 571).

Je nachdem, wie stark Widersprüche und Ungewissheit in der Rezeption des kompetenztheoretischen Ansatzes betont werden, ergeben sich daraus entweder größere oder geringere Anknüpfungspunkte zum strukturtheoretischen Ansatz. In dieser Arbeit wird die Bezugnahme auf eine prinzipielle Ungewissheit im Lehrer*innenhandeln trotz der zahlreichen paradigmatischen Unterschiede als verbindendes Element zwischen den beiden Ansätzen hervorgehoben, wenngleich dieses im kompetenztheoretischen Ansatz nicht systematisch ausgearbeitet wird.

Trotz der Kritik weist der kompetenztheoretische Ansatz eine ganze Reihe von Stärken auf, die nicht nur im Rahmen dieser, sondern auch in zahlreichen weiteren Arbeiten für die professionstheoretische Perspektivierung bedeutsam sind. So rückt der kompetenztheoretische Ansatz den Unterricht als ‚Kerngeschäft‘ von Lehrkräften und die dafür notwendigen Kompetenzen in den Fokus. Indem Kompetenzen als grundsätzlich erlernbar konzipiert werden, ist der Ansatz auf den Erwerb dieser Kompetenzen und damit auf eine Optimierung des Handelns von Lehrer*innen ausgerichtet, woraus sich eine positive Zielperspektive für die Professionalisierung von Lehrkräften ergibt. Durch umfassende und zugleich offene Kompetenzmodelle ist der kompetenztheoretische Ansatz für zahlreiche Fragestellungen anschlussfähig, die im Rahmen der Lehrer*innenbildung von Interesse sind. Diese Offenheit der Anwendung ergibt sich aus einer breiten Berücksichtigung

kognitiver, affektiver und motivationaler Konstrukte in den Kompetenzmodellen. Im COACTIV-Modell werden neben dem Professionswissen *Überzeugungen und Werthaltungen* (Wertbindungen und Professionsmoral, epistemologische Überzeugungen und Subjektive Theorien), *motivationale Orientierungen* (Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Lehrerehntusiasmus) und *selbstregulative Fähigkeiten* berücksichtigt (Baumert & Kunter, 2006). Diese können und müssen mit Blick auf die jeweils eigene Forschungsfrage operationalisiert werden.

Von den zahlreichen Facetten professioneller Handlungskompetenz werden in der vorliegenden Arbeit die *Subjektiven Theorien* angehender Lehrkräfte genauer betrachtet. Diese sind aufgrund ihrer wahrnehmungs- und handlungsleitenden Funktionen für professionelles Handeln besonders relevant. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird eine pädagogisch-psychologische Perspektive auf die Professionalität von angehenden Lehrkräften und auf die pädagogischen Antinomien des Lehrer*innenhandelns eingenommen. Es wird angenommen, dass Antinomien als zueinander widersprüchliche Konzepte bzw. als kognitive Dissonanzen in den Subjektiven Theorien von (angehenden) Lehrkräften repräsentiert werden. Damit kann auch der Stellenwert von widersprüchlichen Handlungsanforderungen im kompetenztheoretischen Ansatz mithilfe *psychologischer* Konstrukte beschrieben werden. Im folgenden Kapitel werden Subjektive Theorien als wesentliche Teile professioneller Kompetenz näher in den Blick genommen.

4. Subjektive Theorien und ihre Bedeutung für Professionalisierung

Subjektive Theorien sind komplexe handlungsleitende Kognitionen und werden im kompetenztheoretischen Ansatz neben dem Professionswissen als relevant hervorgehoben (Baumert & Kunter, 2006). Es wird angenommen, dass Subjektive Theorien eine zu wissenschaftlichen Theorien vergleichbare Struktur aufweisen. Aus dieser Parallelität ergeben sich positive Entwicklungsmöglichkeiten, da Subjektive Theorien in Orientierung an wissenschaftlichen Theorien optimiert werden können. Aufgrund dieser präskriptiven Komponente ist es im Zusammenhang mit Professionalisierung naheliegend, Subjektive Theorien angehender Lehrkräfte näher zu untersuchen.

Subjektive Theorien werden bereits seit den 1980er Jahren intensiv wissenschaftlich beforscht. Ihre Erforschung wurde insbesondere durch das nach ihnen benannte Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) stark vorangetrieben und maßgeblich geprägt. Dabei hat das FST Subjektive Theorien und ihre Bedeutung für menschliches Handeln insbesondere auch in pädagogischen Zusammenhängen untersucht. Das FST ist bis heute die Standardreferenz für wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit Subjektiven Theorien auseinandersetzen (Straub & Weidemann, 2015, 104). Es versucht, menschliches Handeln sowohl sozialwissenschaftlich unter expliziter Bezugnahme auf die Perspektive der Beforschten zu *verstehen* als auch aus einer ‚objektiven‘ Beobachter*innenperspektive naturwissenschaftlich zu *erklären*. Im Forschungsprozess werden damit unterschiedliche Forschungslogiken innerhalb einer *verstehend-erklärenden* Psychologie verbunden (Straub & Weidemann, 2015, 19).

Im Folgenden werden zunächst wesentliche anthropologische Grundannahmen des FST benannt, um das Konstrukt Subjektive Theorien näher zu beschreiben. Anschließend wird dargelegt, wie Subjektive Theorien zu verwandten Konstrukten wie Beliefs und Einstellungen ins Verhältnis gesetzt werden können. Zudem wird auch das Verhältnis zu Wissen in den Blick genommen. Nach einer umfassenden Betrachtung des Konstrukts Subjektive Theorien werden Konsequenzen für das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) und für die Perspektive dieser Arbeit formuliert.

4.1 Anthropologische Grundannahmen und der Handlungsbegriff des FST

An dieser Stelle werden zunächst die anthropologischen Grundannahmen des FST skizziert, da diese folgenreich für den Handlungsbegriff und die theoretische Fassung Subjektiver Theorien sind. Im Fokus des FST steht der Handlungsbegriff, der gegenüber dem Verhaltensbegriff abgegrenzt wird. *Handeln* und *Verhalten* bilden die Pole eines konzeptuellen Kontinuums, in dessen Mitte das *Tun* verortet ist. Die Konzepte sind mit jeweils unterschiedlichen Menschenbildannahmen verbunden (Straub & Weidemann, 2015, 34f.).

Dem Handeln liegt das sogenannte *epistemologische Subjektmodell* zugrunde, das dem Menschen positiv bewertete Fähigkeiten wie kognitive Konstruktivität, Reflexionsfähigkeit, Intentionalität, Rationalisierungsfähigkeit sowie Sprach- und Kommunikationsfähigkeit zuschreibt

(Scheele & Groeben, 2020, 338; Schreier, 1997, 40; Straub & Weidemann, 2015, 35). Menschen sind potentiell autonome und aktiv konstruierende Wesen; sie bilden und verwerfen Hypothesen, entwickeln Konzepte und kognitive Schemata. Diese internen Prozesse steuern und strukturieren menschliches Handeln. Menschen sind in der Lage, Handlungen bewusst zu planen und sich zwischen Handlungsalternativen zu entscheiden. Nicht zuletzt sind Menschen fähig, über diese internen Prozesse, Sinn- und Bedeutungsstrukturen Auskunft zu geben und sich über diese zu verständigen (Groeben et al., 1988, 11ff.). Das Tun basiert auf einem *organismischen Modell*, das den Menschen als ein Wesen konzipiert, das sich über sich selbst täuscht und immer wieder mit nicht-intendierten Folgen seines Tuns konfrontiert ist (Straub & Weidemann, 2015, 35). Der Verhaltensbegriff des FST basiert auf einem *mechanistischen Modell* und konzipiert den Menschen als ein auf äußere und innere Reize unwillkürlich reagierendes Wesen (Straub & Weidemann, 2015, 35).

Damit stellt das *epistemologische Subjektmodell* einen Gegenentwurf zu anderen in der Psychologie vertretenen Menschenbildern wie denen des Behaviorismus und der Psychoanalyse dar, die im Bereich des Tuns oder Verhaltens zu verorten wären (Scheele & Groeben, 2020, 338; Straub & Weidemann, 2015, 25ff.). Die Psychoanalyse konzipiert den Menschen vom Krankheitsfall aus, indem sie annimmt, dass der Mensch (zumindest teilweise) von unbewussten Motiven und Wünschen gelenkt wird (Scheele & Groeben, 2020, 338). Der Behaviorismus legt den Fokus auf von außen Beobachtbares. Indem innere Prozesse weitgehend ausgeblendet werden, werden Menschen (zumindest indirekt) als Wesen konzipiert, die sich unter Kontrolle von Umweltreizen befinden (ebd.; Straub & Weidemann, 2015, 27). Demgegenüber wird durch den Handlungsbegriff postuliert, dass Menschen eine gattungsspezifische Freiheit besitzen, bewusst aus Alternativen zu wählen, Entscheidungen zu treffen und demgemäß zu handeln (Straub & Weidemann, 2015, 29). Handlungen sind laut Groeben et al. (1988) absichtsvoll und sinnhaft, werden konstruktiv geplant und zur Erreichung von selbstgesetzten Zielen eingesetzt. Sie sind auf Resultate gerichtet und folgen Motiven und Interessen. Diese Konzeption setzt ein Erfahrungs- und Wissenssystem voraus (Groeben et al., 1988, 12).

Das FST geht davon aus, dass Handlungen vorausgehende Kognitionen sowie den Vollzug der Handlung selbst umfassen (Straub & Weidemann, 2015, 11). Die vorausgehenden Kognitionen werden im FST auch als *Wissen* oder *Handlungswissen* bezeichnet und umfassen ein Motivationssystem und ein Überzeugungssystem (Straub & Weidemann, 2015, 41). Das Motivationssystem beinhaltet die Intentionen des handelnden Subjekts. Das Überzeugungssystem enthält Kognitionen darüber, mit welchen Mitteln diese Ziele und Absichten erreicht werden können (ebd.). Abbildung 1 fasst die einzelnen Komponenten einer Handlung zusammen. Um von Handeln sprechen zu können, müssen Menschen sich ihrer Motivationen und Absichten bewusst sein und dürfen sich nicht über sie täuschen. Irrtümer im Überzeugungssystem sind jedoch durchaus mit dem Handlungsbegriff vereinbar: Ein Mensch kann ein bestimmtes Ziel erreichen wollen, sich aber darüber täuschen, wie dieses Ziel erreicht

werden kann (Straub & Weidemann, 2015, 58). Handlungen könnten in jeweils in kleinere Teilhandlungen zerlegt werden, für die jeweils die Intentionen der übergeordneten Handlung entscheidend seien. So könnten auch Routinen mit dem Handlungsbegriff verknüpft werden, sofern sie Teil des übergeordneten Planungs- und Intentionalitätszusammenhangs seien (Groeben et al., 1988, 213).

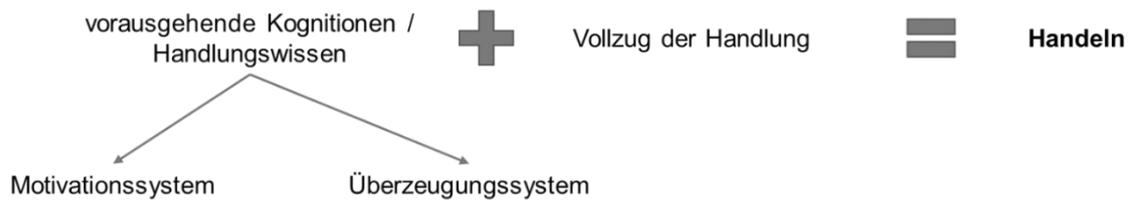


Abbildung 1: Komponenten einer Handlung im FST

Handlungen besitzen für die Handelnden selbst, für ihre Interaktionspartner*innen und Beobachter*innen Sinn und Bedeutung (Straub & Weidemann, 2015, 30). Daher existieren Handlungen „nicht als solche, sondern immer nur relativ zu Beschreibungen, in die durch unterschiedliche Bezugnahmen interpretative Momente eingehen“ (Groeben et al., 1988, 14). Damit greift das FST eine zentrale theoretische Prämisse des symbolischen Interaktionismus auf, demzufolge Sinn und Bedeutung von Situationen in symbolisch vermittelten Interaktionen hervorgebracht werden (Schubert, 2013; Straub & Weidemann, 2015, 31).

Auch Emotionen sind aus Sicht des FST mit dem Handlungsbegriff vereinbar. Die Dichotomie von Kognition und Emotion sei alltagstheoretisch verkürzt, sodass das FST für ein offenes Konzept von Rationalität plädiert: „Das umfassende, offene Konzept von Rationalität impliziert unter der Perspektive der Realitätsadäquanz z. B. auch ein integratives Verhältnis zu den eigenen Bedürfnissen und in diesem Zusammenhang gerade die Integration von Kognition und Emotion“ (Groeben et al., 1988, 216). Emotionen werden von Vertreter*innen des FST als bewertende Repräsentationen von Zuständen des Individuums rekonstruiert (ebd.). Da Handlungen nicht nur das Überzeugungs-, sondern auch das Motivationssystem eines Menschen umfassen, sieht das FST Motivationen und Emotionen als konstitutiv dafür an, dass Kognitionen handlungswirksam werden können (ebd.). So wird auch ein emotional engagiertes Vertreten der eigenen Überzeugungen für sinnvoll und erstrebenswert gehalten (ebd.).

Im Vergleich zu anderen Handlungstheorien vertritt das FST einen sehr engen Handlungsbegriff. Teilweise wird dem FST sogar unterstellt, dass es einen Spezialfall des Handelns betrachte und diesen zum Handeln schlechthin erkläre (Straub & Weidemann, 2015, 110). Aus Sicht des FST impliziert ein solch enger Handlungsbegriff jedoch positive Menschenbildannahmen und eine positiv-konstruktive Entwicklungsperspektive. Diese Eigenschaften gingen durch eine Erweiterung des

Handlungsbegriffs verloren (Groeben et al., 1988, 213). Der enge Handlungsbegriff des epistemologischen Subjektmodells und die darin enthaltenen positiv konnotierten Fähigkeiten stellen aus Sicht des FST einen Wert an sich dar (vgl. Straub & Weidemann, 2015, 36). Durch Kernannahmen wie die Reflexions- und Rationalisierungsfähigkeit konzipiert das epistemologische Subjektmodell den Menschen parallel zum Selbstbild von Wissenschaftler*innen. Alltagsmenschen werden ebenso wie Wissenschaftler*innen als Konstrukteur*innen und Anwender*innen von Theorien betrachtet (Groeben et al., 1988, 16f.). Die Parallelität von wissenschaftlichem und alltäglichem Handeln impliziert den uneingeschränkten Vorbildcharakter wissenschaftlichen Denkens (Straub & Weidemann, 2015, 51). Damit besitzt das epistemologische Subjektmodell eine starke präskriptive Komponente, wodurch die darin enthaltenen Merkmale zu positiven Entwicklungsmöglichkeiten avancieren (Groeben et al., 1988, 210). Menschen können sich dahingehend optimieren, dass sie (noch) vernünftiger und reflektierter handeln (Straub & Weidemann, 2015, 10). Dabei ist zu beachten, dass eine Steigerung von Rationalität an sich nicht uneingeschränkt positiv zu bewerten ist, sondern durch die Reflexion von Normen und Werten begleitet werden muss (vgl. dazu auch Straub & Weidemann, 2015, 121ff.).

Vertreter*innen des FST betonen, dass die Merkmale der Reflexionsfähigkeit und Rationalisierungsfähigkeit nicht immer realisiert sein müssten. Vielmehr schreibe das epistemologische Subjektmodell Menschen diese Merkmale *prinzipiell* zu. Das Modell enthält keine Aussagen dazu, wie häufig und in welchem Umfang die genannten Merkmale empirisch auftreten (Groeben et al., 1988, 210). Eine grundsätzliche Fähigkeit impliziere nicht, dass sie durchweg und von allen realisiert werde (Scheele & Groeben, 2020, 338).

Im Kontext von Professionalisierung kann auf dieser Grundlage lückenlos an das FST und seine anthropologischen Grundannahmen angeknüpft werden. Auch mit der Professionalisierung von Lehrkräften wird im kompetenztheoretischen Ansatz das Ziel verfolgt, das Handeln von Lehrkräften durch einen Zuwachs an Wissen und die Reflexion von Überzeugungen und Einstellungen zu optimieren.

Nicht zuletzt sind die Menschenbildannahmen des FST auch anschlussfähig an die Einforderung allgemeiner Menschenrechte und ein darauf aufbauendes Inklusionsverständnis. In der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen wird die Fähigkeit zur Vernunft bedingungslos jedem Menschen zugeschrieben (UDHR, 1948, Art. 1). Indem allen am Forschungsprozess beteiligten Personen prinzipiell die gleichen Fähigkeiten zugeschrieben werden, wird gegenstandsadäquate Inklusionsforschung betrieben. Forschungsteilnehmer*innen werden nicht als bloße ‚Datenlieferant*innen‘, sondern als gleichberechtigte Subjekte in den Forschungsprozess einbezogen (vgl. Boger, 2019, 111f.). Im Sinne egalitärer Differenz (Prengel, 2001; 2019) wird anerkannt, dass die Innensicht von Menschen individuell unterschiedlich ist. Davon bleibt gleichzeitig unberührt, dass allen Menschen prinzipiell gleiche Fähigkeiten zugeschrieben werden und ihren Innensichten darüber

hinaus etwas Exemplarisches innewohnt (Boger, 2019, 96ff.). *Somit werden die Gleichberechtigung aller Menschen und die Berücksichtigung ihrer Individualität nicht nur theoretisch eingefordert, sondern auch forschungspraktisch umgesetzt.*

4.2 Was sind Subjektive Theorien?

Wie im vorangegangenen Teilkapitel beschrieben wurde, geht das FST davon aus, dass ‚Alltagsmenschen‘ ebenso wie Wissenschaftler*innen ihr Handeln auf ein komplexes Wissen stützen (Straub & Weidemann, 2015, 43f.). Diese hochgradig individuellen Kognitionsstrukturen werden im FST *Subjektive Theorien* genannt (Schreier, 1997, 38). Durch die Einführung des Konstrukts der Subjektiven Theorien verblasst der vermeintliche Gegensatz von Theorie und Praxis zu einem Scheingegensatz, da es aus dieser Perspektive betrachtet keine Praxis ohne Theorie gibt, da auch Alltagsmenschen auf der Basis von (Subjektiven) Theorien handeln (Dann, 1994, 169). Subjektive Theorien werden im FST definiert als

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (Groeben et al., 1988, 19).

Wie Schreier (1997) ausführt, umfasst das Konstrukt Subjektive Theorien damit vier zentrale Definitionsmerkmale, die im Folgenden knapp beschrieben werden (Schreier, 1997, 39f.).

- 1) Subjektive Theorien werden als Kognitionen der Selbst- und Weltsicht bestimmt (Schreier, 1997, 39). Sie beeinflussen, wie Ereignisse und auftretende Probleme wahrgenommen werden und prägen, wie Personen die Welt, in der sie sich bewegen, auffassen, auslegen und konstruieren. Damit kommt ihnen eine Filter- bzw. Rahmenfunktion für das Wahrnehmen und Handeln zu (Straub & Weidemann, 2015, 47).
- 2) Indem Subjektive Theorien als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur beschrieben werden, werden sie gegenüber anderen kognitionspsychologischen Konstrukten abgegrenzt. Durch ihre Komplexität unterscheiden sie sich von ‚einfachen‘ Kognitionen und durch ihre zumindest implizite Argumentationsstruktur können sie von anderen komplexeren Konstrukten wie Schemata oder Scripts abgegrenzt werden (Schreier, 1997, 39). Diese Argumentationsstruktur muss nicht vollständig bewusst sein, sondern kann auch implizit vorhanden sein (Groeben et al., 1988, 19; Straub & Weidemann, 2015, 46). Durch diese Argumentationsstruktur weisen Subjektive Theorien einen hohen Grad an Strukturiertheit auf; sie stellen Hypothesen über (empirische) Zusammenhänge auf (Straub & Weidemann, 2015, 60).
- 3) Damit ähneln Subjektive Theorien ihren wissenschaftlichen Verwandten (Straub & Weidemann, 2015, 47ff.). Während Wissenschaft in vielen Fällen handlungsentlastet ist, findet Alltagshandeln unter Druck statt, sodass es kaum Zeit für Reflexionen gibt (Straub & Weidemann, 2015, 49). Aus

diesem Grund werden an die Bildung, Überprüfung und Entwicklung Subjektiver Theorien andere Rationalitätsstandards als an wissenschaftliche Theorien gestellt. So wird von Subjektiven Theorien nicht erwartet, dass sie ebenso explizit und präzise gefasst sind wie wissenschaftliche Theorien (Straub & Weidemann, 2015, 48f.). Dennoch bilden wissenschaftliche Prinzipien einen Beurteilungsrahmen für die Struktur, Funktion und Genese Subjektiver Theorien und bieten damit eine Orientierung, wie sich Subjektive Theorien entwickeln können und sollten (Straub & Weidemann, 2015, 51). Vor diesem Hintergrund besteht das Potential des Konstrukts Subjektive Theorie darin, die vorliegenden Kognitions- und Argumentationsstrukturen durch den Abgleich mit wissenschaftlichen Prinzipien kritisieren und modifizieren zu können (Groeben et al., 1988, 212).

- 4) Subjektive Theorien ermöglichen aufgrund ihrer Argumentationsstruktur Schlussfolgerungen, die die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllen (Schreier, 1997, 39). Aus diesen Funktionen ergibt sich, dass Subjektive Theorien oftmals relativ stabile Konstrukte darstellen, die gleichwohl durch Erfahrung veränderbar sind (Dann, 1994, 171f.).

Die beschriebene Begriffsdefinition wird vom FST als *weit* bezeichnet. Neben dieser weiten Begriffsvariante wird vom FST noch eine enge Begriffsvariante vorgeschlagen, die Subjektive Theorie durch zwei zusätzliche Merkmale enger fasst (Schreier, 1997, 39f.). Diese enge Variante wird vom FST bevorzugt, weil sie den Menschenbildannahmen des FST umfassender Rechnung trägt. In der engen Variante werden Subjektive Theorien gefasst als

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisierbar und rekonstruierbar sind, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt, deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist“ (Groeben et al., 1988, 22).

Das erste zusätzliche Merkmal ist die *Aktualisierbarkeit und Rekonstruierbarkeit im Dialog-Konsens*. Durch dieses Merkmal soll die Gleichberechtigung von Forscher*in und beforachter Person im Forschungsprozess eingelöst werden (Schreier, 1997, 40). Mit der Aktualisierbarkeit im Dialog-Konsens ist die Annahme verbunden, dass Subjektive Theorien bewusst sind bzw. durch Explizierungshilfen leicht bewusst gemacht und damit aktualisiert werden können (Straub & Weidemann, 2015, 53f.). Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass einige Teile Subjektiver Theorien, wie z. B. nicht-bewusstseinsfähige Selbstverständlichkeiten oder unreflektierte Überzeugungen, implizit vorliegen (Dann, 1994, 171). Der Dialog-Konsens (Kap. 7.3.2) stellt ein *methodisches* Merkmal dar, welches durchaus kritisch betrachtet werden kann. Dann (1994) gibt zu bedenken, dass eine Methodenbeschränkung auch eine Gegenstandsbeschränkung zur Folge haben kann und schlägt stattdessen vor, eine Methodenerweiterung anzustreben (Dann, 1994, 172).

Mit der Prüfung der *Akzeptierbarkeit der subjektiven als ‚objektive‘ Erkenntnis* tritt ein weiteres methodisches Definitionsmerkmal hinzu (‚explanative Validierung‘, Kap. 7.3.2). Damit wird

eingefordert, dass durch Beobachtung überprüft werden soll, ob die im Dialog-Konsens rekonstruierte Subjektive Theorie der befragten Person auch tatsächlich handlungsleitend ist. Für eine solche ‚objektive‘ Überprüfung kann mit der befragten Person kein Konsens ausgehandelt werden, sodass an der Überordnung der wissenschaftlichen Rationalität über die Alltagsrationalität festgehalten wird (Schreier, 1997, 40). An dieser Stelle wird auch die Verbindung von verstehender und erklärender Methodologie deutlich, die das FST als Alleinstellungsmerkmal für sich beansprucht.

Die überwiegende Anzahl der Forschungsarbeiten zu Subjektiven Theorien fällt unter die weite Begriffsvariante (Dann, 1994, 172; Kindermann & Riegel, 2016; Straub & Weidemann, 2015, 105). Dies wird von den Autor*innen u. a. auf methodologische Schwierigkeiten zurückgeführt, die aus der engen Begriffsdefinition Subjektiver Theorien hervorgehen.

Im Folgenden werden noch weitere Merkmale Subjektiver Theorien benannt, die nicht direkt aus der weiten oder engen Begriffsdefinition hervorgehen, aber innerhalb des FST diskutiert werden. So wird für Subjektive Theorien eine spezielle *Binnenstruktur* angenommen, die relevante Teilaspekte und ihre Relationen zueinander genauer bestimmt (Groeben et al., 1988, 47ff.). Diese Binnenstruktur Subjektiver Theorien ergibt sich in erster Linie aus der angenommenen Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien. So wird auf wissenschaftstheoretische Annahmen zu ‚objektiven‘ Theorien zurückgegriffen, um Subjektive Theorien genauer zu beschreiben (Groeben et al., 1988, 51). Subjektive Theorien bestehen aus mehreren Teilelementen: aus subjektiven *Konstrukten*, *Definitionen* bzw. *Explikationen*, subjektiven *Daten* und *Hypothesen*.

- 1) *Subjektive Konstrukte* sind relativ abstrakte Begriffe bzw. Konzepte, die an zentraler Stelle von (subjektiven) Hypothesen stehen (Groeben et al., 1988, 54).
- 2) Diese Konstrukte werden durch direkte oder indirekte Erläuterungen *definiert* bzw. *expliziert* (Groeben et al., 1988, 56). Für solche Definitionen kann auch auf typische Beispiele verwiesen werden (ebd.).
- 3) *Subjektive Daten* sind Phänomene oder Ereignisse, die dem eigenen Erleben und Handeln entstammen (Groeben et al., 1988, 60f.).
- 4) Die Subjektiven Konstrukte und Daten können zu *Hypothesen* verdichtet werden, die an zentraler Stelle der (impliziten) Argumentationsstruktur Subjektiver Theorien stehen (ebd.).¹⁶

Wie zuvor beschrieben kann die Argumentationsstruktur Subjektiver Theorien vor dem Hintergrund der Anforderungen, die an wissenschaftliche Theorien gestellt werden, beurteilt werden. Subjektive Theorien können jedoch nicht nur hinsichtlich ihrer Struktur, sondern auch inhaltlich bewertet werden. So könnten auch Werte, moralische Prinzipien, Maximen und soziale Normen Teile einer

¹⁶ In diesem Sinne können Antinomien als zueinander widersprüchliche Konzepte in den Subjektiven Theorien von Lehrkräften repräsentiert sein.

vernunftorientierten Lebensführung sein (Straub & Weidemann, 2015, 50). Es wird allerdings kritisch gefragt, nach welchen Maßstäben eine solche inhaltliche Beurteilung gelingen kann (ebd.).

Nicht zuletzt können Subjektive Theorien hinsichtlich ihrer sogenannten ‚Reichweite‘ differenziert werden. Subjektive Theorien kurzer Reichweite sind besonders handlungsnah und weisen einen hohen Auflösungs- und Sequenzierungsgrad auf. Sie beziehen sich auf konkretes Handeln, z. B. den Umgang mit Störungen im Unterricht. Die Subjektive Theorie umfasst damit handlungsleitende Prozesse und Strukturen (Kindermann & Riegel, 2016, o. S.) und ist im Wesentlichen mit dem prozeduralen Wissen von Lehrkräften vergleichbar (vgl. Renkl, 2020, 4f.). Diese sehr handlungsnahen Subjektiven Theorien sind schwer zu modifizieren, da sie besonders verdichtet und dem Bewusstsein daher oftmals nicht unmittelbar zugänglich sind (vgl. Bromme, 2004; Wahl, 2002).

Subjektive Theorien mittlerer Reichweite beziehen sich auf abstraktere Konzepte, wie beispielsweise Gruppenunterricht. Subjektive Theorien größerer Reichweite zeichnen sich durch ein noch höheres Abstraktionsniveau aus und beziehen sich auf umfassende Konzepte wie z. B. Zivilcourage und weisen damit eine deutliche Entfernung zum konkreten Handeln auf (Scheele & Groeben, 2020). Ähnlich wie das deklarative Wissen von Lehrkräften werden Subjektive Theorien größerer Reichweite als semantische Netzwerke konzipiert (Baumert & Kunter, 2006; Voss et al., 2015). In der Bildungsforschung werden (u. a. aufgrund methodischer Herausforderungen) vor allem Subjektive Theorien mittlerer und größerer Reichweite erfasst (Kindermann & Riegel, 2016, o. S.). Auch wenn Subjektive Theorien mittlerer und größerer Reichweite nicht direkt mit dem Handeln verknüpft sind, können sie die Wahrnehmung und das Handeln von Lehrkräften stark beeinflussen. Da auch Wissen und Einstellungen als Teile Subjektiver Theorien konzipiert werden (vgl. Kap. 4.3, 4.4) ist anzunehmen, dass beispielsweise eine Lehrkraft, in deren Subjektiver Theorie das Konzept der *Herstellung von Gemeinsamkeit* nicht kognitiv repräsentiert ist, diese in ihrem Unterricht zumindest nicht *bewusst* umsetzen wird. Falls doch, würde dies nicht mehr in den Bereich des intentionalen Handelns, sondern allenfalls in den Bereich des nicht vollständig intendierten Tuns fallen.

Teilweise sind das FST und mit ihm das Konstrukt Subjektive Theorien verschiedener Kritik ausgesetzt. Subjektive Theorien werden im FST als höchst individuelle Wissensbestände konzipiert. Damit würde aber ignoriert, dass individuelles Wissen stets auch sozial vermittelt werde. Vertreter*innen des FST argumentieren, dass die soziale Eingebundenheit des Menschen keinen Widerspruch zu den grundlegenden anthropologischen Annahmen des FST darstelle und durchaus mit diesen zu verbinden sei. So sei es möglich, dem Menschenbild Sekundärannahmen hinzuzufügen. Das FST konzentriere sich jedoch auf die (kognitions-)psychologische Erforschung menschlichen Handelns und (potentiell) handlungsleitender Kognitionen. In diesem Zusammenhang sei die Sozialität des Menschen weniger bedeutsam und werde daher nicht explizit in den Menschenbildannahmen berücksichtigt (Groeben et al., 1988, 219f.).

4.3 Subjektive Theorien, Beliefs und Einstellungen

Der Fachdiskurs um *Subjektive Theorien* ist durch das gleichnamige Forschungsprogramm überwiegend deutschsprachig geprägt. Im internationalen Diskurs wird vor allem auf *Beliefs* Bezug genommen (Fussangel, 2008, 71). Der Begriff wird im Deutschen oftmals – aber nicht ausschließlich – mit *Überzeugungen* übersetzt (Reusser & Pauli, 2014, 643). Sowohl im Deutschen¹⁷ als auch im Englischen¹⁸ finden sich neben Beliefs bzw. Überzeugungen zahlreiche weitere Begriffe, die allesamt ähnliche Konstrukte bezeichnen (Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014). Die Begriffe *Beliefs* und *Überzeugungen* werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Zu den zahlreichen Begriffsvarianten tritt erschwerend hinzu, dass Überzeugungen bzw. Beliefs uneinheitlich und unpräzise definiert werden, was Pajares (1992) dazu veranlasste, sie als „messy construct“ zu bezeichnen. In Tabelle 1 werden die Merkmale von Subjektiven Theorien, Beliefs, Einstellungen und Werten zusammengefasst und einander gegenübergestellt. Die einzelnen Konstrukte werden im Folgenden näher erläutert.

Tabelle 1: Merkmale von Subjektiven Theorien, Beliefs und Einstellungen

	Subjektive Theorien	Beliefs	Einstellungen / Werte
Forschungsdiskurs	deutschsprachiger Forschungsdiskurs	internationaler (inkl. deutschsprachigem) Forschungsdiskurs	
Form	Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien, Betonung von Argumentationsstruktur	(einfache) Propositionen; Einzelbeliefs sind in einem Beliefsystem miteinander verbunden	<i>Einstellungen</i> : stabile und überdauernde Anordnung von Beliefs, die sich auf Objekte/Situationen bezieht und Bewertungen enthält <i>Werte</i> : an zentraler Stelle von Beliefsystemen, Bewertungsfunktion, nicht an Objekte/Situationen gebunden
Funktionen	wahrnehmungs-, bewertungs- und handlungsleitende Funktion		
Komponenten	kognitive Komponenten		
	behaviorale Komponenten		
Zugänglichkeit	vereinzelt Bezugnahme auf affektive Aufladung	affektive Komponenten	
Zugänglichkeit	insbesondere Argumentationsstruktur oft implizit; im Dialog-Konsens aktualisierbar	teilweise implizit	
Erhebungsmethoden	Strukturlegetechnik, Dialog-Konsens (enge Begriffsvariante)	Interviews, ergänzend standardisierte Instrumente	
Professionalisierungsperspektive	Reflexion und Annäherung an wissenschaftliche Theorien		

Subjektive Theorien und Beliefs werden weitgehend ähnlich definiert, sodass die Merkmale von Beliefs überwiegend auch auf Subjektive Theorien zutreffen (Fussangel, 2008, 69ff.). Subjektive Theorien werden jedoch enger gefasst. Während für Beliefs angenommen wird, dass sie in Form von (einfachen)

¹⁷ Werte, motivationale Orientierungen, Einstellungen, pädagogische Haltungen, Weltbilder, Berufsethos, Subjektive Theorien, epistemologische Überzeugungen, Vorstellungen, Auffassungen, Sichtweisen, Konzeptionen, pädagogische Orientierungen, Grundhaltungen (Reusser & Pauli, 2014).

¹⁸ attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding and social strategy (Pajares, 1992, 309).

Propositionen vorliegen (Fussangel, 2008, 71f.; Nespors, 1987, 318; Pajares, 1992, 113f.; Rokeach, 1972, 113), wird für Subjektive Theorien ihre Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien und damit ihre Argumentationsstruktur besonders hervorgehoben (Fussangel, 2008, 69f., 78; Groeben & Scheele, 2020, 188). Im Folgenden soll das Verständnis von Beliefs im (inter-)nationalen Diskurs knapp nachgezeichnet werden, da sich daraus auch ein tieferes Verständnis Subjektiver Theorien ergibt und zugleich aufgezeigt werden kann, wie Subjektive Theorien und Beliefs zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können.

Forschungsübergreifend wird Beliefs eine Reihe an Merkmalen zugeschrieben. Es herrscht Konsens darüber, dass es sich bei Beliefs um *wahrnehmungs- und handlungsleitende Kognitionen* handelt, die *kognitive*, *affektive* und *behaviorale* Komponenten aufweisen (Calderhead, 1996; Fussangel, 2008; Nespors, 1987; Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014; Wilde & Kunter, 2016).

Insbesondere ihre affektive Komponente sorgt dafür, dass Beliefs besonders lange im Langzeitgedächtnis gespeichert werden können und dass ihre Träger*innen in spezifischen Situationen leicht auf sie zugreifen können (Pajares, 1992, 321f.). Für Subjektive Theorien wird die affektive Komponente teilweise weniger stark betont. Dies hängt mutmaßlich damit zusammen, dass Subjektive Theorien parallel zu wissenschaftlichen Theorien konzipiert werden und möglichst objektiv, d. h. personenunabhängig und damit frei von persönlichen Bewertungen, sein sollen. Dennoch wird darauf hingewiesen, dass Subjektive Theorien eine affektiv-emotionale Komponente aufweisen (Schwarzer-Petruck, 2014; Straub & Weidemann, 2015). Die affektiv-emotionale Komponente Subjektiver Theorien ergibt sich daraus, dass Subjektive Theorien über Schule und Unterricht im Verlauf der eigenen Schulbiografie durch Erfahrung erworben werden. Solche Erfahrungen werden im Laufe der Entwicklung über Konditionierungsprozesse wiederum mit Emotionen verknüpft (Damasio, 2009, 74 zit. n. Schwarzer-Petruck, 2014, 48).

Darüber hinaus wird für Beliefs angenommen, dass sie teilweise implizit vorliegen und dass sich ihre Träger*innen ihrer Beliefs oftmals nicht vollständig bewusst sind (Fives & Buehl, 2012; Reusser & Pauli, 2014; Wilde & Kunter, 2016). Damit gehen Konsequenzen für die Wahl geeigneter Forschungsmethoden einher. So wird angenommen, dass Beliefs indirekt aus verbalen Aussagen erschlossen werden müssen und sich standardisierte Instrumente, wie z. B. Beliefsinventare, zur Erfassung von Beliefs nur ergänzend eignen (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992). Für Subjektive Theorien wird angenommen, dass es sich um *aktualisierbare* Kognitionen handelt. Sie müssen ihren Träger*innen nicht unmittelbar bewusst sein, insbesondere ihre Argumentationsstruktur liegt oft nur implizit vor. Es wird aber davon ausgegangen, dass sie mithilfe geeigneter Methoden, wie z. B. Dialog-Konsens-Verfahren, bewusst gemacht werden *können* (Dann, 1994, 171f.; Groeben et al., 1988, 212; Straub & Weidemann, 2015, 51f.).

Fives und Buehl (2012) identifizieren drei Funktionen von Beliefs: Sie filtern die Wahrnehmung, stellen einen Rahmen für Bewertungen dar und steuern das Handeln. Als Filter für die Wahrnehmung beeinflussen sie, wie neue Informationen und Ereignisse wahrgenommen werden: „[...] an individual’s understanding of reality is always seen through the lens of existing beliefs“ (Fives & Buehl, 2012, 478). Sie bilden einen Rahmen für die Bewertung von Informationen und Ereignissen und beeinflussen, wie Aufgaben und Probleme definiert werden (Fives & Buehl, 2012, 479). Schließlich steuern Beliefs das Handeln von Personen. Aufgrund dieser Steuerungsfunktion werden Beliefs im Rahmen von Lehrer*innenbildung als besonders relevant angesehen. Die Art und Weise, wie Lehrkräfte im Unterricht handeln und entscheiden, äußert sich in Form von Unterrichtsmerkmalen und beeinflusst schließlich verschiedene leistungsbezogene und nichtleistungsbezogene Outcomes von Schüler*innen (Fives & Buehl, 2012; Reusser & Pauli, 2014; Wilde & Kunter, 2016).

Mit Blick auf die Frage, ob und inwiefern Beliefs das Handeln von Lehrkräften im Unterricht steuern, liegen unterschiedliche Befunde vor. In einigen Studien kann ein Zusammenhang von Beliefs und Handeln festgestellt werden (z. B. Staub & Stern, 2002; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011), in anderen nicht (Ruys, Van Keer & Aelterman, 2014 zit. n. Wilde & Kunter, 2016, 305; Solzbacher, 2008 zit. n. Wilde & Kunter, 2016, 305). Um die unterschiedlichen Befunde zu erklären, wird auf verschiedene Ansätze zurückgegriffen:

- 1) Fives und Buehl (2012) gehen davon aus, dass unterschiedliche Beliefs unterschiedliche Funktionen erfüllen: „Beliefs that serve as filters or frames may appear less congruent with practice because of the influence of beliefs that function as guides“ (Fives & Buehl, 2012, 481). Ähnlich merkt Pajares (1992) an, dass die Beliefs, die in den jeweiligen Studien erfasst worden sind, nicht notwendigerweise jene sein müssen, die tatsächlich handlungsleitend sind, sondern stattdessen ein anderer Teil des Beliefsystems erfasst worden sein könnte (vgl. Pajares, 1992, 326).
- 2) Auch Inkonsistenzen im jeweiligen Beliefsystem können ein Grund für Inkongruenzen zwischen Beliefs und Handeln sein (Fives & Buehl, 2012, 482).
- 3) Beim Einsatz von Instrumenten, die selbstberichtete Beliefs erfassen, werden möglicherweise sozial erwünschte Antworten gegeben, die dann nicht mehr mit dem Handeln übereinstimmen (Wilde & Kunter, 2016, 307).
- 4) Die Beobachtungszeiträume, die in den Studien jeweils gewählt werden, variieren stark. So können bei längeren Beobachtungszeiträumen ggfs. mehr übereinstimmende Handlungen identifiziert werden als bei kürzeren Beobachtungszeiträumen (Fives & Buehl, 2012, 482; Wilde & Kunter, 2016, 307).
- 5) Das Handeln von Personen wird von unterschiedlichen Überzeugungen, z. B. Kontrollüberzeugungen bezüglich des Handelns, gesteuert (Ajzen, 2012). Diese können sich als

förderlich oder hemmend darauf auswirken, ob eine Handlung tatsächlich ausgeführt wird (Wilde & Kunter, 2016, 305f.).

Sämtliche Beliefs, über die ein Mensch verfügt, sind in einem Beliefsystem aufgehoben und miteinander verbunden (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Rokeach, 1972). Wenn in bildungswissenschaftlicher Forschung auf die Beliefs von (angehenden) Lehrkräften Bezug genommen wird, soll meistens nicht das ganze Beliefsystem betrachtet werden, sondern es ist nur ein Ausschnitt aus dem Beliefsystem von Interesse, der sich beispielsweise auf Lehren und Lernen in einem fachlichen oder überfachlichen Sinne, auf einzelne Unterrichtsfächer oder Lerngegenstände, auf die professionelle Selbstwahrnehmung von Lehrkräften, auf die Wahrnehmung von Schüler*innen und auf Ziele, Aufgaben und Funktionen von Schule beziehen kann (Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014; Kunter & Pohlmann, 2015). Gleichzeitig liegen diese Beliefs nicht isoliert vor, sondern müssen im Zusammenhang mit anderen Beliefs im System betrachtet werden (Pajares, 1992, 326). Diesem Umstand muss auch bei ihrer Erforschung Rechnung getragen werden.

Rokeach (1972) verortet auch Einstellungen („attitudes“) und Werte („values“) als relevante Konstrukte im Beliefsystem. Insbesondere Einstellungen und Beliefs werden oftmals nicht trennscharf voneinander abgegrenzt oder die Begriffe werden synonym verwendet, um identische oder ähnliche Konstrukte zu beschreiben (Ruberg & Porsch, 2017). Rokeach (1972) konzipiert Einstellungen als zusammenhängende Beliefs, die eine bestimmte Form aufweisen: „An attitude is a relatively enduring organization of beliefs around an object or situation predisposing one to respond in some preferential manner“ (Rokeach, 1972, 112).

Dieser Definition zufolge enthalten alle Einstellungen Beliefs, aber nicht alle Beliefs sind Teil von Einstellungen. Rokeach fügt ergänzend hinzu, dass alle Beliefs, die eine Einstellung formen, eine *kognitive*, *affektive* und *behaviorale* Komponente aufweisen (Rokeach, 1972, 113f.).¹⁹ Diese Eigenschaften sind wiederum identisch mit den zuvor beschriebenen Attributen von Beliefs.

Neben Einstellungen enthalten Beliefsysteme auch *Werte* („values“), die an zentraler Stelle von Beliefsystemen stehen und Annahmen darüber enthalten, was gut oder schlecht, wünschenswert oder nicht wünschenswert ist. Im Gegensatz zu Einstellungen sind Werte sind nicht an Objekte oder Situationen gebunden (Rokeach, 1972, 124).

(Nicht nur) In deutschsprachigen Studien wird auf eine uneinheitliche Verwendung der Begriffe Einstellungen und Überzeugungen zu inklusivem Unterricht hingewiesen (Rheinländer & Fischer, 2019). Überwiegend wird auf den Begriff Einstellungen Bezug genommen (z. B. Bosse et al., 2016; Gasterstädt & Urban, 2016; Götz et al., 2015; Hecht et al., 2016; Hellmich et al., 2016; Knigge & Rotter,

¹⁹ Das von Rokeach vertretene Verständnis von Einstellungen entspricht im Kern auch anderen verbreiteten Definitionen: „An attitude is a disposition to respond favorably or unfavorably to an object, person, institution, or event. Although formal definitions of attitude vary, most contemporary social psychologists agree that the characteristic attribute of an attitude is evaluative“ (Ajzen, 2005, 3).

2015; Kopmann & Zeinz, 2016; Seifried & Heyl, 2016; Urton et al., 2015). Andere Studien beforschen allerdings auch inklusionsbezogene Überzeugungen (Kopp, 2009; Opalinski & Scharenberg, 2018; Strauß & König, 2017), Vorstellungen (Schön, Stark & Stark, 2018) und Beliefs (Moser et al., 2014), wobei diese zum Teil unterschiedlich zu Einstellungen ins Verhältnis gesetzt werden. Aus Sicht von Strauß und König (2017) stellen Einstellungen und Überzeugungen Synonyme dar; sie verwenden selbst den Begriff Überzeugungen, da dieser ihrer Ansicht nach stärker verbreitet ist. Demgegenüber verstehen Opalinski und Scharenberg (2018) sowie Moser et al. (2014) Einstellungen als evaluativ und affektiv aufgeladenen Teil von Beliefs. Des Weiteren grenzen Moser et al. (2014) Beliefs und Überzeugungen voneinander ab. Überzeugungen sind aus ihrer Sicht stärker als Beliefs rational geprägt, wie z. B. epistemologische Überzeugungen (Moser et al., 2014, 663f.). Gleichzeitig räumen sie ein, dass eine starre Abgrenzung von kognitiven, motivationalen und volitionalen Faktoren nicht möglich sei (ebd.). Andere Autor*innen gebrauchen die Begriffe Überzeugungen und Beliefs synonym (vgl. Reusser & Pauli, 2014). Schön, Stark und Stark (2018) sind wiederum der Auffassung, dass es sich bei Einstellungen um affektive und bei Vorstellungen um kognitive Konstrukte handle. Gleichzeitig gehen sie von einem starken assoziativen Zusammenhang zwischen Einstellungen und Vorstellungen aus.

In dieser Arbeit werden Einstellungen in Anlehnung an Rokeach (1972) als Teil von Beliefsystemen verstanden, die sich auf bestimmte Objekte oder Situationen beziehen und über eine kognitive, affektive und behaviorale Komponente verfügen. In Übereinstimmung mit weiteren Definitionen wird davon ausgegangen, dass auch Beliefs grundsätzlich über eine affektive bzw. evaluative Komponente verfügen (vgl. Calderhead, 1996; Fussangel, 2008; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014; Wilde & Kunter, 2016), diese bei Einstellungen und Werten allerdings besonders ausgeprägt ist (vgl. Opalinski & Scharenberg, 2018; Moser et al., 2014; Schön, Stark & Stark, 2018).

Widersprüche innerhalb eines Beliefsystems können damit erklärt werden, dass einzelne Beliefs an unterschiedlichen Stellen verankert sind und nicht direkt miteinander verknüpft sind. Beliefs können anhand der Anzahl ihrer Verknüpfungen zu anderen Beliefs hinsichtlich ihrer Zentralität und Tiefe unterschieden werden. Je stärker Beliefs mit anderen Beliefs verknüpft sind, desto relevanter sind sie für ihre Träger*innen (Rokeach, 1972, 3ff.). Daraus ergibt sich, dass innerhalb von Beliefsystemen verschiedene Ebenen identifiziert werden können. Zueinander widersprüchliche Beliefs können demnach auf unterschiedlich relevanten Ebenen verortet sein, sodass sich die Träger*innen dieser Widersprüche nicht bewusst sein müssen (Pajares, 1992, 319).

(Einzel-)Beliefs, Einstellungen und Werte formen das Beliefsystem eines Menschen. Subjektive Theorien lassen sich auf theoretischer Ebene mit diesen Konzeptionen verbinden. In einer integrativen Perspektive bestehen Subjektive Theorien aus mehr oder weniger vielen Einzelbeliefs, die durch eine

*Argumentationsstruktur miteinander verbunden sind. In dieser Hinsicht können Subjektive Theorien als bestimmte komplexe – nämlich theorieförmige – Ausschnitte aus dem Beliefsystem konzipiert werden, die auf bestimmte Gegenstände, Sachverhalte oder Situationen bezogen sind. Sie können affektiv und evaluativ aufgeladen sein, indem sie Werte und Einstellungen einschließen.*²⁰

4.4 Subjektive Theorien und Wissen

Das Verhältnis zwischen Beliefs und Wissen wird in der Forschungsliteratur kontrovers diskutiert. Um das Verhältnis der beiden Konstrukte präzise fassen zu können, wird in diesem Kapitel überwiegend auf Literatur der Beliefsforschung zurückgegriffen, da das Verhältnis von Subjektiven Theorien und Wissen kaum thematisiert wird. Es werden jeweils unterschiedliche Positionen vertreten, wie Beliefs und Wissen in pädagogisch-psychologischer Perspektive zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Einige Autor*innen unterscheiden zwischen Beliefs und Wissen, andere sehen Wissen und Beliefs als miteinander verwoben an, andere konzipieren Beliefs als Teil von Wissen und wieder andere konzipieren Wissen als Teil von Beliefs (Reusser & Pauli, 2014, 643).

Oftmals wird die Position vertreten, dass Beliefs und Wissen voneinander *unterschieden* werden könnten. So verstehen Reusser und Pauli (2014) berufsbezogene Überzeugungen als „übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“ (Reusser & Pauli, 2014, 642). Es wird argumentiert, dass Subjektive Theorien hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts, ihrer affektiven Aufladung und ihrer Struktur unterschieden werden könnten.

Die Unterscheidung zwischen Wissen und Überzeugungen präzisieren Wilde und Kunter (2016) dahingehend, dass Wissen im Fachdiskurs erzeugt und validiert werde, während es für Überzeugungen hinreichend sei, dass ihre Träger*innen an ihren Wahrheitsgehalt glauben (Wilde & Kunter, 2016, 300). Diese Unterscheidung ist insbesondere für die empirische Bildungsforschung relevant, da sie Implikationen für die Operationalisierung von Wissen und Überzeugungen mit sich bringt. Bei der Erfassung von Wissen könnten Aussagen vor dem Hintergrund von Theoriewissen und der empirischen Forschungslage als richtig oder falsch bewertet werden, wohingegen eine solche Bewertung subjektiver Überzeugungen nicht möglich sei (Voss et al., 2015, 193). Für das FST ist diese Unterscheidung dagegen nicht relevant. Im FST wird vielmehr der Frage nachgegangen, welche Kognitionen handlungsleitend sind. Ob diese Kognitionen als ‚wahr‘ bzw. ‚gültig‘ anerkannt werden, spielt nur insofern eine Rolle, als das Handeln von Individuen optimiert werden kann. Es ist vielmehr

²⁰ Obwohl sich die Konzepte von Beliefs und Subjektive Theorien sinnvoll verbinden lassen, werden Subjektive Theorien und die Arbeiten des FST im überwiegend englischsprachigen Beliefdiskurs kaum berücksichtigt. Groeben und Scheele (2020) merken an, dass sich die positiv konnotierte Annahme einer Strukturparallelität von alltäglichem und wissenschaftlichem Denken im angloamerikanischen Mainstream der Psychologie bisher nicht habe durchsetzen können (Groeben & Scheele, 2020, 196f.). Dennoch wird ähnlich wie im FST vereinzelt die Annahme vertreten, dass Menschen als Alltagstheoretiker*innen konzipiert werden können (z. B. Nisbett & Ross, 1980).

davon auszugehen, dass Subjektive Theorien aufgrund ihrer komplexen Struktur ‚wahre‘ und ‚unwahre‘ Elemente gleichermaßen enthalten können.

Viele Autor*innen unterscheiden Wissen und Überzeugungen auch dahingehend, dass Wissen kognitiv repräsentiert sei, während Beliefs eine affektive bzw. evaluative Komponente aufweisen würden (z. B. Calderhead, 1996; Fives & Buehl, 2012; Nespor, 1987; Reusser & Pauli, 2014). Pajares (1992) gibt diesbezüglich allerdings zu bedenken, dass auch Wissen notwendig eine evaluative Komponente aufweist: „What truth, what knowledge, can exist in the absence of judgment or evaluation?“ (Pajares, 1992, 310). Eine solche ‚Beurteilung‘ entspricht letztlich auch der oben erwähnten Validierung im Fachdiskurs (Wilde & Kunter, 2016, 300), sodass sich das Kriterium der affektiven bzw. evaluativen Aufladung nur bedingt zur Unterscheidung von Wissen und Beliefs eignet.

Des Weiteren werden Wissen und Überzeugungen teilweise dahingehend unterscheiden, dass Wissen semantisch organisiert sei und auf Erfahrung basierende Beliefs eine episodische Struktur aufweisen würden (z. B. Calderhead, 1996; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Allerdings kann auch diese Unterscheidung infrage gestellt werden, da das professionelle Wissen von Lehrkräften nicht nur deklaratives, sondern explizit auch prozedurales Wissen umfasst, welches durch Erfahrung erworben wird und eine episodische Struktur aufweist (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 2004; Fussangel, 2008, 72f.). Umgekehrt können Subjektive Theorien geringerer und Subjektive Theorien größerer Reichweite unterschieden werden. Diese Unterscheidung entspricht letztlich der zwischen semantischen und episodischen Wissensstrukturen (Kindermann & Riegel, 2016, o. S.; Scheele & Groeben, 2020, 346ff.). Somit weisen Wissen *und* Subjektive Theorien teilweise eine semantische und teilweise eine episodische Struktur auf, sodass auch dieses Kriterium sich nicht zur Unterscheidung eignet.

Aus den genannten Gründen kann kritisch hinterfragt werden, ob sich die Kriterien *wahr / falsch*, *kognitiv / affektiv* und *semantisch / episodisch* zur Unterscheidung von Wissen und Überzeugungen eignen oder ob die Trennung vielmehr auf rein theoretischer Ebene vorgenommen wird. Wie beschrieben wurde, treffen viele Merkmale von Wissen auch auf Subjektive Theorien zu (Fussangel, 2008, 72f.). Daher konzipiert Fussangel Beliefs als Teile eines weiten Wissensbegriffs, der affektive und evaluative Komponenten einschließt (Fussangel, 2008, 72f.).

Pehkonen und Törner (1996) gehen davon aus, dass sich Wissen und Überzeugungen nicht sinnvoll voneinander abgrenzen lassen: „An individual’s belief system is entangled with his knowledge system, in the way that resembles a ‚plate of spaghetti‘. If you try to consider one point separately (and take it away) almost the whole tangle will follow“ (Pehkonen & Törner, 1996, 102).

Einer weiteren Auffassung zufolge kann Wissen als kognitives Teilelement von Beliefs aufgefasst werden, das in seinem Wahrheitsgehalt variieren kann (Pajares, 1992, 314; Rokeach, 1972, 113f.). Folgt man dieser Auffassung, können unterschiedliche Perspektiven sinnvoll integriert werden.

Subjektive Theorien können damit als ‚wahr‘ akzeptierte und nicht als ‚wahr‘ akzeptierte Kognitionen gleichermaßen enthalten. Damit wird der besondere Status von Wissen als ausschließlich ‚wahrer‘ bzw. im Fachdiskurs validierter Teil Subjektiver Theorien anerkannt (vgl. Voss et al., 2015, 193; Wilde & Kunter, 2016, 300). Gleichwohl kann dieses Wissen nicht isoliert herausgegriffen werden, sondern ist mit anderen kognitiven Elementen verknüpft, die einen geringeren Grad an Gewissheit oder Zustimmung aufweisen können. Des Weiteren ist diese Perspektive insofern überzeugend, als vorhandene Subjektive Theorien die Wahrnehmung und Bewertung neuer Informationen bedingen (Fives & Buehl, 2012, 478f.) und neues Wissen in vorhandene Subjektive Theorien integriert werden muss, um eine handlungsleitende Funktion zu erhalten (Blömeke, Eichler & Müller, 2003, 107). So kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit sinnvoll analysiert werden, wie neues Theorie- und Erfahrungswissen im Seminarverlauf in bestehende Subjektive Theorien integriert wird.

Mit dieser Annahme geht allerdings einher, dass die von Baumert und Kunter (2006) im COACTIV-Modell vorgenommene strikte Trennung von Wissen und Subjektiven Theorien zu kurz greift. Dieses Verständnis sollte zugunsten eines umfassenden Verständnisses Subjektiver Theorien dekonstruiert werden, welches Wissen als ‚wahren‘ Teil Subjektiver Theorien einschließt.

4.5 Genese und Veränderung Subjektiver Theorien

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Subjektive Theorien als theorieförmige Ausschnitte aus einem Beliefsystem konzipiert. Damit bestehen sie aus Einzelbeliefs, die durch eine Argumentationsstruktur miteinander verbunden sind (Kap. 4.3). Ziel von Professionalisierung ist es, dass Subjektive Theorie eine differenzierte Struktur aufweisen, reflektiert werden, mit wissenschaftlichen Theorien abgeglichen werden und sich ihnen im Idealfall annähern (Wilde & Kunter, 2016, 308). Weichen Subjektive und wissenschaftliche Theorien stark voneinander ab, kann es erforderlich sein, dass die berufsbezogenen Subjektiven Theorien von (angehenden) Lehrkräften modifiziert werden müssen.

Subjektive Theorien und Beliefs gelten als veränderungsresistent. Wie veränderungsresistent Beliefs im Einzelfall sind, hängt davon ab, wie tief sie im Beliefsystem verankert sind (Rokeach, 1972). Die Tiefe eines Beliefs bemisst sich an der Anzahl seiner Verknüpfungen zu anderen Beliefs, Einstellungen und Werten. Insbesondere Beliefs, die die eigene Person betreffen, früh und durch eigene Erfahrungen erworben wurden, sind stark mit anderen Beliefs, Einstellungen und Werten verknüpft und daher besonders veränderungsresistent (Rokeach, 1972, 5ff.). Vor diesem Hintergrund stellen die Beliefs von Lehramtsstudierenden eine besondere Herausforderung für die Lehrer*innenbildung dar. Lehramtsstudierende haben ihre berufsbezogenen Beliefs als langjährige

Schüler*innen bereits während ihrer eigenen Schulzeit erworben, sodass sie im Studium nur schwer zu verändern sind (Pajares, 1992, 322ff.; Wilde & Kunter, 2016, 308).²¹

So konfliktieren zentrale Prinzipien inklusiven Unterrichts nicht selten mit dem Weltbild und zentralen Werten im Beliefsystem der Studierenden, die sie im Laufe ihres Lebens verinnerlicht haben. Beispielsweise lässt sich das Prinzip eines zieldifferenten Unterrichts nur schwer mit dem schulischen Leistungsprinzip vereinbaren. Da zentrale Werte bedroht sind, können solche Dissonanzen eine Abwehrreaktion hervorrufen und dazu führen, dass Prinzipien inklusiven Unterrichts abgelehnt werden (vgl. Wilde & Kunter, 2016, 308). Insofern spielen affektive Faktoren eine entscheidende Rolle für die Veränderung subjektiver Theorien (Gregoire, 2003; Schwarzer-Petruck, 2014; Wilde & Kunter, 2016, 309).

Neuerworbene Beliefs sind demgegenüber leichter revidierbar. Sie müssen mit anderen Beliefs verknüpft und mit Erfahrungen angereichert werden, um an Stabilität zu gewinnen. Damit Interventionen nicht erfolglos bleiben und (angehende) Lehrkräfte nicht auf ältere Beliefs zurückgreifen, müssen sich neue Beliefs in der Praxis als ‚nützlich‘ erweisen (Pajares, 1992, 321).

Das *kognitiv-affektive Modell der Überzeugungsveränderung* (Cognitive-Affective Model of Conceptual Change, kurz: CAMCC; Gregoire, 2003) erklärt Überzeugungsveränderungen im Zusammenhang mit motivationalen und affektiven Faktoren. Gregoire (2003) integriert in ihrem Modell die *Dissonanztheorie* (Festinger, 1957), *Conceptual-Change-Modelle* (z. B. Posner et al., 1982), *Zwei-Prozess-Modelle* (z. B. Chaiken, 1980), das *Cognitive Reconstruction of Knowledge Model* (Dole & Sinatra, 1998) und das *Model of the Relationship Between Attitude and Behavior* (Fazio, 1986) und verbindet damit Annahmen kognitiver Modelle zur Überzeugungsveränderung mit Annahmen der sozialpsychologischen Einstellungsforschung (Gregoire, 2003, 147).²² Die folgenden Ausführungen sind eng an der Darstellung von Gregoire (2003) orientiert.

²¹ Vor diesem Hintergrund sind die Konstrukte auch an berufsbiographische Ansätze zur Lehrer*innenprofessionalität anschlussfähig (vgl. Herzmann & König, 2016, 97ff.).

²² Das CAMCC wurde ausgewählt, weil die Rahmenbedingungen des Seminars und die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sinnvoll mit den Annahmen dieses Modells verknüpft werden können. Das Modell selbst stellt eine Integration verschiedener Ansätze und Modelle der Überzeugungsveränderung dar und berücksichtigt dabei die Rolle individueller Bewertungen und Motivationen. Schwarzer-Petruck (2014) vergleicht das von ihr entwickelte ‚Prozess-Modell zur Verarbeitung von Emotionen mit dem Ziel eines Conceptual Change‘ systematisch mit dem CAMCC und zwei weiteren Modellen (Ashton & Gregoire-Gill, 2003; Bendixen, 2002). Im Vergleich zum CAMCC ist das Modell von Schwarzer-Petruck (2014) stärker auf die eigene Unterrichtspraxis bezogen bzw. setzt eine solche stärker als das CAMCC voraus. Beispielsweise ersetzt Schwarzer-Petruck die Prozesse der heuristischen bzw. systematischen Informationsverarbeitung durch das ‚Experiencing‘, das sie *weniger als ein theoretisches Durchleuchten der eigenen Kognitionen und Emotionen, sondern als eine Überprüfung aus der eigenen Perspektive heraus auf die Bedeutung für das eigene Denken und Handeln als Lehrkraft* versteht (Schwarzer-Petruck, 2014, 103). Da bei den Studierenden im Seminar noch keine umfangreichen Praxiserfahrungen vorausgesetzt werden können, erschien das CAMCC für diese Gruppe passender. Darüber hinaus definiert ihr Modell ein konkret zugeschnittenes Ziel für Veränderungen (konstruktives und adaptives Handeln), während das CAMCC kein konkretes Ziel benennt (Schwarzer-Petruck, 2014, 118) und sich damit unmittelbar auf andere Kontexte übertragen lässt. Des Weiteren unterscheidet Schwarzer-Petruck (2014) in ihrem Modell nicht zwischen verschiedenen Formen der

Überzeugungsveränderungen werden im Modell unter Rückgriff auf *Conceptual-Change-Modelle* in einer konstruktivistischen Perspektive als Lern- und Entwicklungsprozesse beschrieben. Durch Erfahrung entstandene subjektive Theorien werden neu organisiert und Konzepte werden verändert (Schwarzer-Petruck, 2014, 32ff.). Diese Veränderungen können sich entweder als *Assimilation* oder als *Akkommodation* vollziehen. Bei der *Assimilation* werden neue Informationen in bestehende Wissensstrukturen integriert. Bei der *Akkommodation* ist eine Einpassung neuer Informationen in bestehende Wissensstrukturen dagegen nicht möglich, sodass bestehende Wissensstrukturen umorganisiert werden müssen. Akkommodation erfordert, dass vorhandene Überzeugungsstrukturen als unbefriedigend oder unzureichend identifiziert werden (Gregoire, 2003, 157f.). Veränderung könne in diesem Sinne auch das Einnehmen von umfassenderen, multiplen Perspektiven bedeuten und trage dazu bei, verschiedene Sichtweisen zu untersuchen und deren Beziehungen zu verschiedenen Anwendungskontexten zu verstehen (Schwarzer-Petruck, 2014, 32).

Insbesondere negative Emotionen spielen als Motor für Überzeugungsveränderungen im Modell eine wesentliche Rolle. Die *Theorie der kognitiven Dissonanz* (Festinger, 1957) geht davon aus, dass Menschen ein Gleichgewicht in ihrem kognitiven System anstreben, d. h. die Beziehungen zwischen Kognitionen sollen möglichst konsonant und nicht dissonant sein. Dissonanz zwischen zwei Kognitionen besteht, wenn das Gegenteil eines Elements aus einem anderen folgt (Peus, Frey & Stöger, 2006). Dissonanz kann sowohl aus logischer Inkonsistenz als auch aus enttäuschten Erwartungen in einer Situation resultieren (Gregoire, 2003, 151). Wie stark das Ausmaß der Dissonanz ist, hängt u. a. von der Wichtigkeit der beteiligten Kognitionen ab. Kognitive Dissonanzen können negative Emotionen hervorrufen, die wiederum die Motivation erhöhen, Dissonanzen zu reduzieren und konsonante Beziehungen herzustellen (Peus, Frey & Stöger, 2006). Dabei werden stets Kognitionen verändert, die den geringsten Änderungswiderstand besitzen. Besonders veränderungsresistent sind Kognitionen, die mit vielen anderen Kognitionen in konsonanter und nur wenigen in dissonanter Beziehung stehen und außerpsychische Realität repräsentieren (ebd.).

Zwei-Prozess-Modelle erklären, wie Einstellungen durch affektive und motivationale Einflüsse verändert werden (Gregoire, 2003, 159). Informationen können in diesem Prozess entweder systematisch oder heuristisch verarbeitet werden. Systematische Informationsverarbeitung zeichnet sich durch eine umfassende, analytische Orientierung aus, bei der Wahrnehmende auf alle zur Verfügung stehenden Informationen zugreifen und sie hinsichtlich ihrer Relevanz überprüfen und in die Urteilsbildung einbeziehen (Chaiken et al., 1989, 212 zit. n. Gregoire, 2003, 159). Bei der

Überzeugungsveränderung, während diese bei Gregoire (2003) in Form von Assimilation und Akkommodation unterschieden werden (Schwarzer-Petruck, 2014, 118). Eines der weiteren Modelle (Ashton & Gregoire-Gill, 2003) berücksichtigt beispielsweise keinen Auslöser für Veränderungsprozesse (Schwarzer-Petruck, 2014, 106f.), der im Seminarzusammenhang in Form der theoretischen Inputs jedoch zentral ist. Das vierte Modell (Bendixen, 2002) bezieht sich auf epistemische Überzeugungen (individuelle Überzeugungen über die Natur und Wahrheit des Wissens) (Schwarzer-Petruck, 2014, 105).

heuristischen Informationsverarbeitung greift das Individuum auf Heuristiken zurück, die auf früheren Erfahrungen und affektiven Reaktionen basieren (ebd.). Systematische Informationsverarbeitung erfordert einen größeren Aufwand, höhere kognitive Kapazitäten und mehr Motivation als heuristische Verarbeitung (Gregoire, 2003, 160). Überzeugungsveränderungen, die durch systematische Informationsverarbeitung entstehen, sind enger mit dem Handeln verknüpft, stabiler und resistenter gegenüber Veränderungen als Veränderungen, die durch heuristische Informationsverarbeitung entstehen (Gregoire, 2003, 161). Beide Verarbeitungswege dienen dazu, Sicherheit bezüglich der eigenen Überzeugungen zu gewinnen. Heuristische Informationsverarbeitung dürfte jedoch häufiger auftreten, da Individuen Informationen möglichst effizient verarbeiten und versuchen, ein optimales Verhältnis von minimalem Verarbeitungsaufwand und Maximierung der Urteilssicherheit zu erreichen (Chaiken et al., 1989, 221 zit. n. Gregoire, 2003, 160).

Das *Cognitive Reconstruction of Knowledge Model* (Dole & Sinatra, 1998) konzipiert Überzeugungsveränderungen in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Lernenden und der Präsentation neuer Informationen. Auf Seiten der Lernenden werden die Stärke und die Kohärenz bisheriger Überzeugungen berücksichtigt. Neben der Unzufriedenheit mit vorhandenen Überzeugungen identifiziert das Modell noch weitere Faktoren, wie die persönliche Relevanz einer Information, den sozialen Kontext und das Kognitionsbedürfnis („need for cognition“) als Auslöser von Überzeugungsveränderungen. Um eine Überzeugungsveränderung anzustoßen, sollten Informationen nachvollziehbar, kohärent, plausibel und überzeugend präsentiert werden (Gregoire, 2003, 162). In Abhängigkeit von diesen Faktoren resultiert ein kognitives Engagement, welches sich in einem Kontinuum von hohem und geringem kognitiven Engagement bewegt. Ist das Engagement gering, resultiert daraus keine oder eine schwache Überzeugungsveränderung, ist das Engagement hoch, resultiert daraus eine starke Überzeugungsveränderung (Dole & Sintara, 1998, 119ff.; zsf. Gregoire, 2003, 162f.).

Das *Model of the Relationship Between Attitude and Behavior* (Fazio, 1986) trägt zum CAMCC u. a. bei, wie vorhandene Einstellungen die Interpretation eines Ereignisses beeinflussen. Sobald eine Einstellung aktiviert wird, übt sie automatisch selektive Effekte auf die Wahrnehmung aus und beeinflusst, wie Individuen ein bestimmtes Ereignis interpretieren (vgl. Gregoire, 2003, 163f.).

Da das Modell von Gregoire (2003) recht komplex ist, präsentieren Wilde und Kunter (2016) ein vereinfachtes Modell, das für den hier betrachteten Zusammenhang dennoch alle wesentlichen Merkmale umfasst. Die folgende Abbildung zeigt das vereinfachte Modell (Abbildung 2).

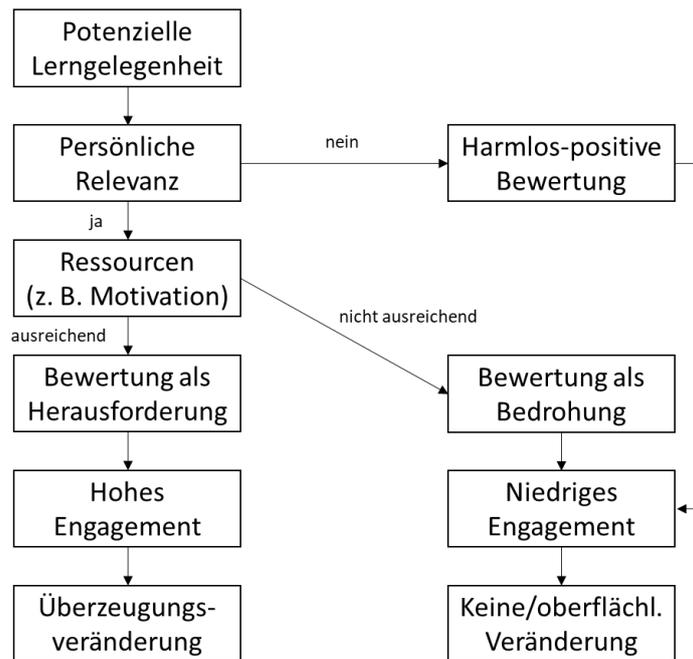


Abbildung 2: Vereinfachtes kognitiv-affektives Modell der Überzeugungsveränderung (aus Wilde & Kunter, 2016, 310)²³

Im Folgenden werden zur Erläuterung des CAMCC in Anlehnung an die Ausführungen von Wilde und Kunter (2016) verschiedene Pfade beschrieben, die zu einer oberflächlichen Überzeugungsveränderung (Assimilation) oder einer umfassenden Überzeugungsveränderung (Akkommodation) führen (vgl. Abbildung 2). Die Situation kann jeweils so umschrieben werden, dass Lehrkräften im Rahmen einer Fortbildung neue Informationen in Form potenzieller Lerngelegenheiten dargeboten werden (Gregoire, 2003; Schwarzer-Petruck, 2014; Wilde & Kunter, 2016).

- 1) Nachdem eine potenzielle Lerngelegenheit angeboten wird, wird zunächst von der Lehrkraft geprüft, ob diese neue Information eine persönliche Relevanz für sie aufweist. Ist eine solche persönliche Relevanz nicht gegeben, geht damit eine harmlos-positive Bewertung der Information einher. Dies führt dazu, dass die gegebene Information eher oberflächlich verarbeitet und nicht besonders tief durchdrungen wird. Die neue Information wird schließlich in bestehende Überzeugungsstrukturen integriert (Assimilation) (Wilde & Kunter, 2016, 310). Aufgrund der eher oberflächlichen Informationsverarbeitung können aus diesem Prozess auch ‚Fehler‘ wie z. B. Misconceptions, Inkonsistenzen oder träges Wissen resultieren (Vosniadou, 1994, 49f.).
- 2) In einem anderen Fall geht mit einer potenziellen Lerngelegenheit möglicherweise eine hohe persönliche Relevanz für die Lehrkraft einher. Vor diesem Hintergrund wird zunächst geprüft, ob die Lehrkraft über ausreichend persönliche Ressourcen verfügt, um die Situation zu bewältigen, auf die die neue Information verweist. Auf motivationaler Ebene kann dies beispielsweise

²³ Das ursprüngliche Modell von Gregoire (2003) wurde von Decker, Kunter und Hardy (2013) vereinfacht und ist bei Wilde und Kunter (2016) zu finden.

bedeuten, dass die Lehrkraft über hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich der zu bewältigenden Aufgabe verfügt. Darüber hinaus sollten Fähigkeiten wie beispielsweise Zeit, Wissen und die Unterstützung durch Kolleg*innen vorhanden sein. Sind persönliche Ressourcen in ausreichendem Maße vorhanden, geht damit eine Bewertung der Lerngelegenheit als positive Herausforderung einher. Diese Bewertung führt zu einem hohen kognitiven Engagement und einer systematischen Informationsverarbeitung im Zuge derer bestehende Überzeugungsstrukturen umorganisiert werden (Akkommodation) (Wilde & Kunter, 2016, 311).

- 3) Reichen die Motivation und die persönlichen Ressourcen der Lehrkraft zur Bewältigung der Situation, auf die die neue Information verweist, dagegen nicht aus, führt dies dazu, dass die Lerngelegenheit als Bedrohung bewertet wird. Diese Bewertung geht mit Vermeidung und einer daraus resultierenden oberflächlichen Informationsverarbeitung einher. Dies führt zu einer Assimilation der neuen Information in bestehende Überzeugungsstrukturen oder es findet keine Überzeugungsveränderung statt (Wilde & Kunter, 2016, 311).

Aus dem CAMCC lassen sich eine Reihe von (hochschul-)didaktischen Implikationen für die Modifizierung Subjektiver Theorien ableiten. So ist für eine nachhaltige und umfassende Umstrukturierung von Subjektiven Theorien im Sinne von Akkommodation eine systematische kognitive Bearbeitung von Informationen erforderlich. Diese kann instruktional unterstützt werden, indem z. B. kognitive Dissonanzen hervorgerufen und vorhandene Überzeugungen auf diesem Wege irritiert werden (Gregoire, 2003, 152f.; Schwarzer-Petruck, 2014, 77). Damit neue Informationen nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung bewertet werden, sollte ein unterstützender didaktischer Rahmen geschaffen werden. Innerhalb dieses Rahmens können z. B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch eigene oder stellvertretende Erfolge gesteigert (Schwarzer & Jerusalem, 2002) oder Ängste und Bedenken in einem vertrauensvollen Rahmen thematisiert werden. Dies sollte zusätzlich durch metakognitive Analysen unterstützt werden, um ein Verharren in negativen Emotionen und inneren Konflikten zu verhindern (Schwarzer-Petruck, 2014, 230).

Trotz der zahlreichen Anschlussmöglichkeiten und didaktischen Implikationen ist kritisch anzumerken, dass das CAMCC die Überlegenheit der Akkommodation gegenüber der Assimilation impliziert (hohes Engagement und systematische Bearbeitung vs. niedriges Engagement und oberflächliche Bearbeitung). Dies kann in Abhängigkeit vom Vorwissen der Lehrkräfte kritisch hinterfragt werden: Sind die Subjektiven Theorien bereits sehr elaboriert und reflektiert, müssen und sollten sie u. U. gar nicht umstrukturiert werden. Hier kann die Assimilation neuer Informationen ggfs. günstiger sein. Da Subjektive Theorien auch handlungsentlastend wirken, würde eine permanente Umstrukturierung Lehrkräfte womöglich überfordern und ihre Handlungsfähigkeit einschränken.

Gerade im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht können kognitive Dissonanzen zwischen Subjektiven Theorien und neuen Informationen auftreten. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass

Studierende während ihrer Schulzeit Erfahrungen mit einem traditionellen, gleichschrittenen Unterricht in homogenen Jahrgangsklassen sammeln, welche ihre Subjektiven Theorien maßgeblich prägen (Amrhein, 2011; Seitz, 2011). Diese können zentralen Prinzipien inklusiven Unterrichts dann konträr gegenüberstehen. Auch der Umgang mit Widersprüchen und Antinomien bzw. deren Auflösung wird in der eigenen Schulzeit erfahren und prägt die Subjektiven Theorien von angehenden Lehrkräften (Helsper, 2002, 91; Schwarzer-Petruck, 2014, 47).

Damit die Studierenden durch die Konfrontation mit wissenschaftlichen Theorien über guten inklusiven Unterricht nicht überfordert werden, kann neben motivationalen Faktoren, Zeit und Unterstützung auch das Persönlichkeitsmerkmal Ambiguitätstoleranz eine wichtige persönliche Ressource im Umgang mit neuen, widersprüchlichen Informationen darstellen.²⁴ Ambiguitätstoleranz wird im folgenden Kapitel näher in den Blick genommen.

4.6 Zur Rolle von Ambiguitätstoleranz

Der Begriff Ambiguitätstoleranz (AT) wird häufig synonym zum Begriff Ungewissheitstoleranz verwendet (Dalbert & Radant, 2010; Hartinger, Fölling-Albers & Mörtl-Hafizovic, 2005; König & Dalbert, 2004; König & Dalbert, 2007). AT beschreibt ursprünglich die Fähigkeit, die Koexistenz positiver und negativer Eigenschaften in ein und demselben Objekt anzuerkennen (Frenkel-Brunswik, 1949, 115). In neueren Definitionen wird sie als Personenmerkmal verstanden, das interindividuelle Unterschiede in der Bewertung *neuer, komplexer, unstrukturierter, unvollständiger, erwartungswidriger, unlösbarer, mehrdeutiger, widersprüchlicher oder zukunftsöffener* Situationen beschreibt (Friedel & Dalbert, 2003; Kischkel, 1984; König & Dalbert, 2004; König & Dalbert, 2007; Koob, 2008).

Menschen mit hoher und Menschen mit geringer AT bewerten solche Situationen unterschiedlich: Während Menschen mit geringer AT die Situationen als Bedrohung bewerten, sehen Menschen mit hoher AT diese als Herausforderung. Infolge der jeweiligen Bewertung gehen die Menschen unterschiedlich mit den Situationen um (König & Dalbert, 2007). Menschen mit geringer AT versuchen, die Situationen zu vermeiden oder schnellstmöglich zu beenden. Sie wollen ihre Klarheit beibehalten und vorhandene Schemata nicht aufgeben, was mit einer oberflächlichen Informationsverarbeitung einhergeht (Dalbert & Radant, 2010; Hartinger & Daniger, 2003; König & Dalbert, 2007). Menschen mit hoher AT können die Situationen leichter ertragen oder suchen sie sogar gezielt auf (Dalbert & Radant, 2010; Hartinger & Daniger, 2003; König & Dalbert, 2007). Die Bewertung als Herausforderung geht mit einer positiven Umdeutung der Situation und einer systematischen Informationsverarbeitung einher (König & Dalbert, 2007). Diese Überlegungen lassen sich unmittelbar

²⁴ Auch von anderen Persönlichkeitsmerkmalen wie Flexibilität und Kreativität wird angenommen, dass sie für die Veränderung Subjektiver Theorien förderlich sind. Eigenschaften wie Rigidität und Dogmatismus dürften Subjektiven Theoriewandel dagegen erschweren (Groeben et al., 1988, 315ff.).

mit dem CAMCC verbinden: AT kann als persönliche Ressource in der Bewertung neuer Informationen verstanden werden und ist daher für die weitere Informationsverarbeitung maßgeblich.

Im Folgenden werden einige ausgewählte Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen AT und anderen Variablen berichtet, die im Kontext (inklusive) Lehrer*innenbildung bedeutsam sind.

AT und Unterrichtsmerkmale

König und Dalbert (2007) untersuchen Zusammenhänge zwischen AT und offenem Unterricht, der Übernahme einer neuen Klasse und Fortbildungen als Situationen im Lehramt, die in besonderem Maße durch Ungewissheit gekennzeichnet sind. Durch eine Schüler*innenzentrierung und Handlungsorientierung ist in einem offenen Unterricht nur eine geringe Vorhersagbarkeit des Unterrichtsverlaufs möglich, was auf Seiten der Lehrkräfte Ungewissheit evoziert. Ähnliches gilt für die Übernahme einer neuen Klasse, die für Lehrkräfte aufgrund vieler neuer und unbekannter Faktoren ebenfalls eine ungewisse Situation darstellt. Bei Fortbildungen laufen Lehrkräfte Gefahr, Klarheit zu verlieren und vorhandene Schemata aufgeben zu müssen (König & Dalbert, 2007). Die Autor*innen weisen nach, dass bei höherer AT der Unterricht der Lehrkräfte von Expert*innen offener eingeschätzt wird, die Lehrkräfte nach einer ersten Unterrichtsstunde positiver von ihren neuen Schüler*innen bewertet werden und mehr Zeit in Fortbildungen investieren.

Hofmann und Gottein (2011) weisen einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der Ungewissheitstoleranz von Lehrkräften und der Einstellung zur Individualisierung im Unterricht nach, welche ein wesentliches Prinzip inklusiven Unterrichts darstellt.

AT und psychische Gesundheit von Lehrkräften

In einer weiteren Studie identifizierten König und Dalbert (2004) AT als Bewältigungsressource für die Konfrontation mit beruflichen Belastungen. So wirkt sich eine hohe AT günstig auf das berufliche und allgemeine Wohlbefinden von Lehrkräften aus: Je höher die AT der Lehrkräfte, desto geringer sind ihre Arbeitsunzufriedenheit und ihre erlebte Depersonalisation.

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch Friedel und Dalbert (2003), die das Wohlbefinden von Grundschullehrkräften, die an eine andere Schulform versetzt wurden, mit dem Wohlbefinden nicht versetzter Lehrkräfte vergleichen. Die Versetzung an eine andere Schulform führt bei den Lehrkräften zu einer Verschlechterung der beruflichen Anpassung und des Wohlbefindens. Allerdings gelingt es Lehrkräften mit einer hohen AT, den Schulwechsel positiv zu deuten, sich weniger abzulenken und weniger in Resignation oder Wunschdenken zu verfallen. Bei allen Lehrkräften kann festgestellt werden, dass mit einer hohen AT weniger Überforderung, Depression, weniger negative und mehr positive Affekte einhergehen (Friedel & Dalbert, 2003).

AT und inklusionsbezogene Einstellungen

Bosse et al. (2017) haben den Einfluss von Innovationsoffenheit auf die inklusionsbezogenen Einstellungen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften überprüft. Die Offenheit für Innovationen kann als eine Teilfacette von AT oder zumindest als verwandtes Konstrukt betrachtet werden (Reis, 1997). Es konnten statistisch bedeutsame Einflüsse der Innovationsoffenheit auf die inklusionsbezogenen Einstellungen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften nachgewiesen werden (Bosse et al., 2017). Trumpa und Greiten (2016) betrachten Innovationsoffenheit nicht als Teilfacette von AT, sondern arbeiten in einer qualitativen Untersuchung von Schulleitungen heraus, dass AT gegenüber den Antinomien im Schulwesen einen konstitutiven Faktor für Innovationsprozesse darstellt.

Förderung von AT

Aufgrund der zahlreichen Zusammenhänge mit anderen für den Lehrer*innenberuf wichtigen Variablen sollte AT im Rahmen von Professionalisierungsprozessen als Zielvariable in den Blick genommen werden. Es stellt sich daher die Frage, ob AT gezielt gesteigert oder trainiert werden kann. Hierzu liegen bisher kaum Forschungsergebnisse vor (Dalbert & Radant, 2010; Hartinger & Daniger, 2003).

Hartinger, Fölling-Albers und Mörtl-Hafizovic (2005) haben untersucht, ob Studierende mit unterschiedlich hoher AT von situierten und textbasierten Lernbedingungen unterschiedlich profitieren. Es wird angenommen, dass sich situierte Lernbedingungen durch Komplexität, Selbstorganisation, Anwendungsnähe, Authentizität und Multiperspektivität auszeichnen. Damit weisen sie einen hohen Grad an Ungewissheit auf, sodass Studierende mit hoher AT situierte Lernumgebungen als Herausforderung bewerten und bessere Lernerfolge erzielen sollten als Studierende mit geringer AT, die diese Lernbedingungen eher als Bedrohung bewerten und aufgrund einer oberflächlicheren Informationsverarbeitung geringere Lernerfolge erzielen sollten. Zu Beginn der Untersuchung sind Studierende mit hoher AT ihren Kommiliton*innen mit geringer AT in situierten Lernbedingungen erwartungsgemäß überlegen. Zu einem späteren Zeitpunkt ist dieser Zusammenhang zwischen AT und Lernerfolg nicht mehr nachweisbar; die Lernergebnisse von Studierenden mit hoher und geringer AT sind in situierten Lernbedingungen nun identisch (Hartinger et al., 2005). Die Autor*innen bieten für diesen Befund verschiedene Erklärungsmöglichkeiten an. So könnte es sich um einen Gewöhnungseffekt handeln, welcher bewirkt, dass Studierende mit geringer AT die Situation durch eine Vertrautheit nicht mehr als unsicher, unbekannt und unstrukturiert wahrnehmen und damit nicht mehr als Bedrohung bewerten, was mit einer tieferen Informationsverarbeitung einhergeht. Alternativ könnte auch die AT der Studierenden gesteigert worden sein, indem die Studierenden erlebten, dass derartige Situationen keine Bedrohung darstellen,

sodass ihre AT (zumindest für diesen Bereich) anstieg. In jedem Fall können die Ergebnisse der Studie als Hinweis darauf interpretiert werden, dass der Umgang mit ungewissen und offenen Situationen im Lehramt trainiert werden kann (Hartinger et al., 2005).

5. Überblick über die Forschungsliteratur

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die Forschungsliteratur zu bildungswissenschaftlichem Wissen über inklusiven Unterricht und zu inklusionsbezogenen Subjektiven Theorien und Einstellungen gegeben. Die European Agency for Development in Special Needs Education (2012) konstatiert, dass Wissen über Inklusion die Grundlage inklusionsbezogener Einstellungen darstellt: „Eine bestimmte Einstellung oder Überzeugung erfordert ein bestimmtes Wissen oder Verständnis [...]“ (European Agency, 2012, 13). Dieser Annahme gegenüber wurde im vorangegangenen Kapitel zwar dafür argumentiert, dass Wissen und Subjektive Theorien nur schwer voneinander abgegrenzt werden können und prinzipiell in einem Beliefsystem zu verorten sind. Allerdings verlaufen die wissenschaftlichen Forschungsdiskurse zu Wissen und Einstellungen weitgehend getrennt voneinander, sodass beide Forschungsdiskurse im Folgenden grob skizziert werden.

5.1 Bildungswissenschaftliches Wissen über inklusiven Unterricht

Bildungswissenschaftliches Wissen wird als Teil des Professionswissens von Lehrkräften erforscht, weil es das Handeln von Lehrkräften auf eine theoretische Basis stellen soll. Die Bedeutsamkeit des bildungswissenschaftlichen Wissens für die Berufs- und Unterrichtspraxis von Lehrkräften ist im Gegensatz zur Relevanz des fachdidaktischen Wissens bisher weniger erforscht (Voss et al., 2015). In der Forschung wird vor allem untersucht, a) welchen Beitrag formale Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium zum Erwerb bildungswissenschaftlichen Wissens leisten (bildungswissenschaftliches Wissen als abhängige Variable) und b) welche Bedeutung bildungswissenschaftlichem Wissen für die Berufspraxis von Lehrkräften zukommt (bildungswissenschaftliches Wissen als unabhängige Variable).

Verschiedene Studien gelangen zu dem Ergebnis, dass das bildungswissenschaftliche bzw. das pädagogisch-psychologische Wissen im Studienverlauf ansteigt und Masterstudierende bzw. Examenskandidat*innen über mehr bildungswissenschaftliches Wissen verfügen als Bachelorstudierende bzw. Studienanfänger*innen. Dies wird als ein Beleg für die Wirksamkeit der Lehrer*innenbildung an den untersuchten Hochschulen interpretiert (König et al., 2018; Schulte, et al., 2008; Tachtsoglou & König, 2017; Wildbrett, 2020). Die Anzahl der besuchten Kurse und die Qualität der Lehrangebote – operationalisiert als ein höherer Grad an Strukturierung und Partizipationsmöglichkeiten – haben einen leichten Effekt auf das pädagogische Wissen (Watson, Seifert & Schaper, 2018).

Das pädagogische Wissen von Lehrkräften korreliert zu Beginn des Studiums mit der Modulnote (Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008). Ein signifikanter Zusammenhang zwischen pädagogischem Wissen und der Note im ersten Staatsexamen liegt jedoch nicht vor, was die Autor*innen darauf zurückführen, dass im früheren Staatsexamen überwiegend fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile geprüft wurden (ebd.).

Das Professionswissen von Studierenden hängt signifikant mit berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zusammen (Schulte et al., 2008). Auch selbsteingeschätzte Grundlagenkenntnisse über Inklusion hängen mit inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, nicht aber mit inklusionsbezogenen Einstellungen von Studierenden zusammen (Greiner, Taskinen & Kracke, 2020).

Wie sich bildungswissenschaftliches Wissen auf die Unterrichtsqualität und Merkmale der Schüler*innen auswirkt, wurde bisher in nur wenigen Studien untersucht. Es finden sich positive Zusammenhänge zwischen dem pädagogischen Wissen und der instruktionalen Qualität des Unterrichts, welche durch die Schüler*innen eingeschätzt wurde (König & Pflanzl, 2016). Zudem werden Effekte des pädagogisch-psychologischen Wissens auf das situationale Interesse der Schüler*innen im Physikunterricht durch die Qualität der Klassenführung vermittelt (Lenske, Wirth & Leutner, 2017). Neben der Bedeutsamkeit des bildungswissenschaftlichen Wissens für die Unterrichtsqualität gilt es in Zukunft vor allem auch, das Zusammenspiel mit Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und professionellen Überzeugungen näher zu untersuchen (Voss et al., 2015).

In den letzten Jahren wird im Zuge verpflichtender inklusionssensibler Anteile im Lehramtsstudium eine Spezifizierung des bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens mit Blick auf Inklusion vorangetrieben. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welches professionelle Wissen über Inklusion zukünftige Lehrkräfte benötigen und wie dieses Wissen mithilfe standardisierter Messinstrumente erfasst werden kann.

König et al. (2019) haben mit dem GPK-IT ein Instrument entwickelt, das Wissen über inklusiven Unterricht in den Dimensionen *Diagnostik* und *Intervention* erfasst. Die Kategorien basieren auf „eine[m] systematische[n] Review aktueller Kompetenzkataloge aus dem deutschen Sprachraum zu Anforderungen im Bereich der Inklusion“ (König et al., 2019, 46). Die Dimension *Diagnostik* umfasst Wissen über Dispositionen im Sinne von Statusdiagnostik, Wissen über Lernprozesse im Sinne von Prozessdiagnostik und methodisches Wissen über Diagnostik. Die Dimension *Intervention* bezieht sich auf Wissen über Klassenführung in inklusiven Settings, Wissen über Strukturierung sowie Wissen über Binnendifferenzierung und Individualisierung (König et al., 2019, 54).

Inklusion wird als eine Anforderung betrachtet, durch die sich das Anforderungsprofil von Lehrkräften erweitert, sodass bisherige Konzeptionen bildungswissenschaftlichen Wissens zu kurz greifen (König et al., 2019, 46). Solche Ansätze, die mit einem erweiterten Anforderungsprofil operieren, konzipieren inklusiven Unterricht als ‚Herausforderung‘, der über das gewöhnliche Repertoire von Lehrkräften hinausgeht. Damit sind sie inklusionstheoretisch auf der EN-Linie im Trilemma zu verorten. Analog zur bildungspolitischen Strategie (HRK & KMK, 2015) wird für Lehrkräfte aller Schulformen der Aufbau eines sonderpädagogischen Basiswissens angestrebt, welches allerdings

nicht den Spezialisierungsgrad von sonderpädagogischen Lehrkräften erreichen kann und soll (König et al., 2019, 57ff.).

In einer empirischen Untersuchung mit dem entwickelten Instrument (König et al., 2017) zeigt sich, dass Masterstudierende höhere Testleistungen als Bachelorstudierende zeigen. Außerdem schneiden Studierende eines sonderpädagogischen Lehramtes besser ab als Studierende der Regelschullehrämter. Dieser Unterschied zeigt sich allerdings nur für Bachelorstudierende, jedoch nicht für Masterstudierende (König et al., 2017, 236). Darüber hinaus kann ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Abiturnote und dem inklusionsbezogenen bildungswissenschaftlichen Wissen identifiziert werden. Auch bestimmte inklusionsbezogene Überzeugungen hängen mit dem getesteten Wissen zusammen: So gehen bessere Testleistungen mit der Überzeugung einher, dass Lernende mit Förderbedarf im Regelunterricht bessere Lernergebnisse erzielen können und dass eine adaptive Förderung von Schüler*innen mit Förderbedarf im Regelunterricht umgesetzt werden kann. Ebenso geht mehr Wissen mit einer höheren Zustimmung zu einer internal-variablen Ursachenzuschreibung und einer geringeren Zustimmung zu einer internal-stabilen Ursachenzuschreibung bei der Leistungsbewertung einher (König et al., 2017, 237).

Greiner et al. (2019) wählen einen empirischen Zugang und untersuchen auf der Grundlage von Expert*inneninterviews mit inklusionserfahrenen Lehrkräften, welches Wissen aus Sicht dieser Lehrkräfte für inklusiven Unterricht erforderlich ist. Als relevante Dimensionen identifizieren die Autor*innen Wissen in Bezug auf *Kooperation*, Wissen über *sonderpädagogische Förderschwerpunkte*, Wissen über *fachdidaktische Adaptionen*, Wissen über *Diagnostik im Sinne eines Wissens über individuelle Lernvoraussetzungen der Schüler*innen*, Wissen über *Informationsbeschaffung* und Wissen über den *familiären Hintergrund von Schüler*innen*. Damit fassen die Autor*innen die Dimensionen des für inklusiven Unterricht erforderlichen Wissens deutlich weiter als König et al. (2019), da neben der Unterrichtsebene auch weitere Ebenen und Akteur*innen (z. B. in Form multiprofessioneller Kooperation) berücksichtigt werden. Zudem wird die Notwendigkeit fachdidaktischer Adaptionen nicht losgelöst vom pädagogischen Wissen betrachtet und auf das Einholen fallbezogener Informationen wie dem familiären Hintergrund verwiesen (Greiner et al., 2019). Allerdings weisen die Autor*innen darauf hin, dass Möglichkeiten von Binnendifferenzierung und kooperativem Lernen von den Lehrkräften nicht benannt werden (Greiner et al., 2019).

5.2 Inklusionsbezogene Subjektive Theorien und Einstellungen

Im Theoriekapitel wurden Einstellungen und Subjektive Theorien als dem Handeln vorgelagerte und für Professionalisierung relevante Dispositionen konzipiert. Einstellungen wurden dabei als Teile Subjektiver Theorien verstanden. An dieser Stelle werden überwiegend Ergebnisse der Einstellungsforschung berichtet, weil dieser Zweig die Forschung in den letzten Jahren prominent geprägt hat. Dies lässt sich mutmaßlich darauf zurückführen, dass die überwiegend quantitativ

geprägte Einstellungsforschung inklusionsbezogene Einstellungen oftmals mithilfe standardisierter Fragebögen erfasst. Die Erforschung subjektiver Theorien wird dagegen meist mit komplexeren – oftmals qualitativen – forschungsmethodischen Zugängen umgesetzt, die eine adäquate Erfassung der als theorieförmig konzipierten Konstrukte gewährleisten sollen. Gleichzeitig sind diese Verfahren sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung meist aufwendiger und kommen daher seltener zum Einsatz. Insbesondere Forschung zu subjektiven Theorien, die sich an einem engen Begriffsverständnis subjektiver Theorien orientiert (vgl. Kap. 4.2), ist wahrscheinlich aufgrund der hohen methodischen Anforderungen (Strukturlegetechniken, Dialog-Konsens) selten vorzufinden. An dieser Stelle werden Forschungsbefunde zu inklusionsbezogenen Einstellungen, subjektiven Theorien und Beliefs aufgrund ihrer theoretischen Nähe und begrifflicher Unschärfen in den Studien zusammenhängend betrachtet.

Wie sind die inklusionsbezogenen subjektiven Theorien und Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften beschaffen?

Es wird angenommen, dass Einstellungen handlungsleitend sind, sodass positiven inklusionsbezogenen Einstellungen eine entscheidende Bedeutung für die erfolgreiche Implementierung inklusiver Unterrichtspraktiken zugeschrieben wird (Ruberg & Porsch, 2017). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Inklusion gegenüber eingestellt sind. Einschlägige Literaturreviews und Einzelstudien gelangen diesbezüglich zu unterschiedlichen Ergebnissen. Für Lehrkräfte wird ein breites Spektrum von negativen oder neutralen Einstellungen (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011) bis hin zu positiven inklusionsbezogenen Einstellungen berichtet (Avramidis & Norwich, 2002). Oftmals sind Lehrkräfte Inklusion gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt, beklagen dabei allerdings z. T. fehlende Ressourcen, mangelnde Unterstützung durch die Behörden und Überforderung (z. B. Hodge et al., 2009; Idel et al., 2019; Schuck et al., 2018).

Avramidis und Norwich (2002) arbeiten heraus, dass trotz grundsätzlich positiver Einstellungen die Akzeptanz einer vollumfänglichen Inklusion ohne Ausschlüsse nicht gegeben ist. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften gelangt zu dem Ergebnis, dass sich 83 % der befragten Lehrkräfte dafür aussprechen, bei der Etablierung eines inklusiven Schulsystems die Förderschulen allesamt (38 %) oder zumindest mehrheitlich (45 %) zu erhalten (Forsa, 2020, 13). Gegen einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen spricht aus Sicht der befragten Lehrkräfte u. a., dass eine individuelle Förderung beider Gruppen nicht möglich sei (21 %), die Regelschule den erhöhten Förderbedarf behinderter Kinder nicht leisten könne (12 %), nicht-behinderte Schüler*innen durch Inklusion benachteiligt würden (12 %), nicht genug Fachpersonal an Regelschulen vorhanden sei (31 %), die materielle Ausstattung ungenügend sei (25 %) und Lehrkräfte für Inklusion nicht ausreichend ausgebildet seien (20 %) (Forsa, 2020, 10).

Przibilla et al. (2018) untersuchen im Rahmen einer qualitativen Befragung, aus welchen inhaltlichen Konzepten sich die Subjektiven Theorien von Lehrkräften zum Begriff *Inklusion* zusammensetzen. Lehrkräfte verschiedener Schulformen und einem unterschiedlichen Maß an Lehrerfahrung wurden aufgefordert, Inklusion in einem offenen Format ohne Zeichenlimitierung in eigenen Worten zu definieren. Auf der Basis induktiver Kategorienbildung mittels qualitativer Inhaltsanalyse erarbeiten die Autoren 27 Kategorien, die sie insgesamt 9 Dimensionen zuordnen. Die häufigsten Zuordnungen ergeben sich zu Kategorien, die Aspekte der *Partizipation und Zugehörigkeit* sowie *Differenzierung und Individualisierung* umfassen. Die Subjektiven Theorien enthalten auch evaluative und affektive Aspekte, die u. a. im Zusammenhang mit widrigen Voraussetzungen, mangelnden Ressourcen, Überforderungen oder potentiell schädlichen Folgen von Inklusion thematisiert werden. Insgesamt zeigt sich, dass Lehrkräfte Inklusion nicht einheitlich definieren und innerhalb der Definitionen widersprüchliche Elemente zu finden sind. So finden sich in einer Definition beispielsweise Elemente, die auf die besondere Bedeutung von Partizipation und Zugehörigkeit verweisen und gleichzeitig die Auffassung, dass Inklusion durch äußere Differenzierung in Kleingruppen zu realisieren sei (Przibilla et al., 2018).

Auf der Grundlage einer fachdidaktisch perspektivierten Befragung von Primarstufenlehrkräften, die mit Kooperationsklassen zusammenarbeiten, arbeitet Korff (2011, 2014) heraus, dass die Lehrkräfte insbesondere die Herstellung von Gemeinsamkeit als Herausforderung für einen inklusiven Mathematikunterricht erleben. Die Beliefs der Lehrkräfte seien durch ein Zwei-Gruppen-Denken geprägt, das die Herstellung von Gemeinsamkeit erschwere. Zudem werde insbesondere der Bereich Arithmetik von den Lehrkräften als problematisch für gemeinsames Lernen beschrieben. Die Analyse zeigt, dass die Lehrkräfte arithmetische Inhalte in zahlreichen Beispielen zum gemeinsamen Lernen thematisieren, die Inhalte gleichzeitig aber nicht als arithmetische Inhalte eingeordnet werden. Die Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit, Beliefs und Einstellungen auch in fachdidaktischen Zusammenhängen und unter einer fachdidaktischen Perspektive zu untersuchen (ebd.).

Mit Blick auf Lehramtsstudierende kommen Studien zu dem Ergebnis, dass diese Inklusion gegenüber neutral bis positiv eingestellt sind (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Bosse & Spörer, 2014; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Schwab & Seifert, 2015). Österreichische Studierende verfügen dabei über signifikant positivere Einstellungen zu Inklusion sowie signifikant höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als deutsche Studierende (Hellmich, Görel & Schwab, 2016). Einige Studien gelangen zu dem Ergebnis, dass eine prinzipielle Offenheit und positive Einstellungen gegenüber Inklusion mit Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung verbunden sind (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Savolainen et al., 2012). Die Studierenden führen in diesem

Zusammenhang u. a. hinderliche Rahmenbedingungen wie normierende Erwartungen durch Lehrpläne, Notengebung und Bildungsstandards an (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016).

Ähnlich konstatiert auch Kopp (2009), dass sich inklusive Überzeugungen nicht nur auf die Beurteilung gemeinsamer Lernsituationen von Kindern mit und ohne Behinderungen beziehen, sondern auch in Abhängigkeit von unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen und Bedingungen des Schulsystems zu betrachten sind: „Ob jemand heterogene Situationen annehmen kann, findet seinen Ausdruck auch in der Ablehnung oder Akzeptanz struktureller Homogenisierung und Zielgleichheit“ (Kopp, 2009, 21f.). Insbesondere die Lernzielgleichheit wird als Einstellungsdimension von Studierenden kritischer als andere Dimensionen betrachtet (Kopp, 2009). Diese Ergebnisse zeigen, dass positive Einstellungen zu inklusivem Unterricht durchaus mit Einschränkungen versehen sind, die nicht zuletzt die Antinomien des Lehrer*innenhandelns (insbesondere die Differenzierungsantinomie) berühren.

Kopmann und Zeinz (2016) arbeiten auf der Grundlage einer offenen Befragung heraus, dass Studierende die Anforderungen inklusiven Unterrichts besonders in Bezug auf Klassenführung, individualisierende und differenzierende didaktische Maßnahmen und die Unterstützung von Peer-Beziehungen sehen. Diagnostische Aspekte werden kaum thematisiert.

Mit Blick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts stellen Holder und Kessels (2019) fest, dass Studierende signifikante Unterschiede zwischen inklusivem und standardorientiertem Unterricht sehen: Mit inklusivem Unterricht verbinden die Studierenden weniger Frontalunterricht, geringer ausgeprägte kognitive Aktivierung, weniger effiziente Klassenführung und stärker ausgeprägte Differenzierung als mit standardorientiertem Unterricht. Hinsichtlich der Leistungsbeurteilung schreiben die Studierenden inklusivem Unterricht schwächer ausgeprägte soziale und kriteriale Bezugsnormorientierungen und eine stärker ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung als standardorientiertem Unterricht zu (Holder & Kessels, 2019). Die Ergebnisse unterstreichen, dass Studierende inklusiven Unterricht grundlegend anders betrachten als standardorientierten Unterricht, was die Vermutung stützt, dass Prinzipien inklusiven Unterrichts den eigenen Subjektiven Theorien der Studierenden zu gutem Unterricht widersprechen könnten.

Welche Größen haben Einfluss auf inklusionsbezogene Subjektive Theorien und Einstellungen?

Da positiven inklusionsbezogenen Einstellungen ein positiver Einfluss auf das Handeln und die Unterrichtspraxis zugeschrieben wird, untersuchen zahlreiche Studien, welche Determinanten die inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften und Studierenden bedingen. Damit wird perspektivisch das Ziel verfolgt, die Einstellungen durch entsprechende didaktische Maßnahmen im Rahmen universitärer Lehrer*innenbildung oder Aus- und Fortbildungsprogrammen zu steigern, wodurch indirekt eine Verbesserung der Unterrichtspraxis angestrebt wird. Ruberg und Porsch (2017)

haben in einem umfangreichen Review deutschsprachiger, quantitativer Studien die *Art und Stärke der Beeinträchtigungen*, die *(angestrebte) Schulform*, *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*, *Erfahrungen* und den jeweiligen *Schulkontext* identifiziert. Diese und weitere Merkmale wie das *Geschlecht*, die *Studienphase* und *Interventionen* werden im Folgenden näher betrachtet. Dabei werden anders als bei Ruberg und Porsch (2017) sowohl qualitative als auch quantitative Studien berücksichtigt.

Art und Stärke der Beeinträchtigungen

Viele Studien belegen, dass die Einstellungen zu inklusivem Unterricht durch die *Art und Stärke der Beeinträchtigungen* beeinflusst werden, die den Schüler*innen zugeschrieben werden. Die positivsten Einstellungen finden sich in Bezug auf die inklusive Beschulung von Kindern mit körperlichen und sensorischen Beeinträchtigungen (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Gebhardt et al., 2011; Kopmann & Zeinz, 2016; Ruberg & Porsch, 2017; Scheer et al., 2015; Schwab & Seifert, 2015). Eher negative Einstellungen finden sich bezüglich der Inklusion von Schüler*innen mit auffälligem Verhalten, geistiger Beeinträchtigung und oftmals auch Lernbeeinträchtigungen (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Kopmann & Zeinz, 2016; Ruberg & Porsch, 2017; Scheer et al., 2015; Schuck et al., 2018; Sermier Dessemontet et al., 2011).

Leineweber et al. (2015) arbeiten mit Blick auf die Subjektiven Theorien von Sportlehrkräften zu inklusivem Unterricht heraus, dass aufgrund der Bedeutung des Körpers im Sportunterricht vor allem körperliche und motorische Beeinträchtigungen problematisiert werden. Aus Sicht einiger Lehrkräfte entfaltet der Sportunterricht andererseits ein inklusives Potenzial, da kognitive Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten im Sportunterricht weniger bedeutsam seien. Entsprechend könnten sich Schüler*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten im Sportunterricht positiv hervortun, da sie auf körperlicher Ebene nicht von einer sozial konstruierten Norm abweichen (Leineweber et al., 2015, 11).

Hecht et al. (2016) arbeiten im Rahmen einer qualitativen Teilstudie heraus, dass Studierende Vorbehalte gegenüber der Inklusion von Schüler*innen mit schweren Behinderungen haben. In höheren Semestern würden auch schwierige Verhaltensweisen thematisiert. Gleichzeitig seien in höheren Semestern eine qualitative Verschiebung von einer individuumzentrierten Sichtweise auf Behinderung hin zu einem komplexen, sozialen Verständnis und eine differenziertere und reflektiertere Form der Argumentation erkennbar (Hecht et al., 2016, 95f.). In einer anderen Studie korreliert die Annahme veränderbarer Begabungen und Fähigkeiten sowie ein ökosystemisch-potentialorientiertes Behinderungsverständnis positiv mit proinklusive Einstellungen (Kopmann & Zeinz, 2016).

Im Zusammenhang mit Heterogenitätsmerkmalen müssen in Zukunft auch Fragen der Intersektionalität stärker in den Blick genommen werden. Bešić et al. (2020) zeigen beispielsweise auf,

dass Lehrkräfte insbesondere männlichen Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und Migrationshintergrund gegenüber negativer eingestellt sind als Schüler*innen mit anderen Merkmalskombinationen.

Gasterstädt und Urban (2016) kritisieren, dass in vielen vor allem quantitativen Studien zu inklusionsbezogenen Einstellungen in der Konstruktion von Instrumenten sonderpädagogischer Förderbedarf bereits als relevante Kategorie gesetzt wird und die Möglichkeit der Umsetzung von inklusivem Unterricht damit an die Schüler*innen gekoppelt wird. Vielmehr seien mehr qualitativ-explorative Studien vonnöten, die die Herstellung von Differenz in unterrichtlichen Interaktionen in den Blick nehmen und damit handlungsrelevante Einstellungsobjekte identifizieren können.²⁵ So könne die Bedeutung von Förderschwerpunkten für inklusionsbezogene Einstellungen im Rahmen von Gruppendiskussionen, die die Autor*innen selbst durchgeführt haben, nicht bestätigt werden. Vielmehr seien die Lehrkräfte der Auffassung, dass die formale Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs für das pädagogische Handeln im Schulalltag nachgeordnet sei. Relevant seien vor allem individuelle Problemlagen der Schüler*innen, die sich auf deren Lernen und Verhalten auswirken (Gasterstädt & Urban, 2016). Generell steht die Verwendung fester Kategorien im Widerspruch zu dem Befund, dass die Bereitschaft zur Dekategorisierung aus Sicht inklusionserfahrener Lehrkräfte eine zentrale Gelingensbedingung für schulische Inklusion darstellt (Kullmann et al., 2015 zit. n. Gasterstädt & Urban, 2016).

Schulform und Lehramt

Des Weiteren finden sich Belege dafür, dass auch die (*angestrebte*) *Schulform* und das *Lehramt* der (angehenden) Lehrkräfte die Einstellungen zu inklusivem Unterricht beeinflusst. So haben Förderschullehrkräfte oder Studierende eines sonderpädagogischen Lehramtes positivere Einstellungen als Lehrkräfte oder Studierende eines Regelschullehramtes (Knigge & Rotter, 2015; Ruberg & Porsch, 2017). Auch die Einstellungen von Grundschullehrkräften sind teilweise positiver ausgeprägt als die von Sekundarstufenlehrkräften (Avramidis & Norwich, 2002; Ruberg & Porsch, 2017).

Fränkel (2019) arbeitet in einer qualitativen Interviewstudie heraus, dass Gymnasial- und Gesamtschullehrkräfte gegensätzliche (inklusive) Grundhaltungen vertreten: Die Haltungen von Gesamtschullehrkräften sind beispielsweise durch eine Ressourcenorientierung und die Überzeugung gekennzeichnet, dass Schüler*innen am besten in heterogenen Lerngruppen gefördert werden können. Demgegenüber finden sich in den Haltungen von Gymnasiallehrkräften eine

²⁵ Für einen Überblick zu Forschungsergebnissen zu unterrichtlichen Konstruktionen von Differenzen durch Lehrkräfte vgl. Sturm, 2018.

Defizitorientierung und die Überzeugung, dass optimale Förderung nur in leistungshomogenen Lerngruppen möglich sei (Fränkel, 2019).

In einer Befragung von 14 Kooperationstandems – bestehend aus einer Klassenlehrperson und einer Förderlehrperson – arbeiten Pool Maag und Moser Opitz (2014) heraus, dass beide Lehrämter jeweils unterschiedliche Herausforderungen mit inklusivem Unterricht und insbesondere mit der Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand verbinden. Beide Gruppen sehen geringe zeitliche und personelle Ressourcen als Herausforderung an. Unter der Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand wird dagegen Unterschiedliches verstanden: Klassenlehrkräfte assoziieren damit leistungsheterogene Lerngruppen, kooperatives Lernen, Ausflüge, einen gemeinsamen Stundenanfang, differenzierte Aufgabenstellungen zum selben Lerngegenstand sowie Unterrichtsgespräche mit der gesamten Klasse. Förderlehrkräfte weisen auf ein Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und der Arbeit im Klassenverband hin. In diesem Zusammenhang thematisieren sie Vor- und Nachteile klassenintegrierter und separierter Fördersituationen und die damit verbundene Frage, ob inklusiver Unterricht gleichzeitig inklusiv und effektiv sein könne (Pool Maag & Moser Opitz, 2014).

Moser et al. (2014) identifizieren unterschiedliche Ausprägungen von Beliefs zu inklusivem Unterricht von Studierenden eines Regelschullehramtes und eines sonderpädagogischen Lehramtes: Die Orientierungen von Studierenden eines sonderpädagogischen Lehramtes sind stärker individuell-förderbezogen, psychiatrisch-therapeutisch und inklusionsorientiert als von Studierenden eines Regelschullehramtes (Moser et al., 2014). Ähnlich sind Studierende eines sonderpädagogischen Lehramtes stärker als Studierende eines Regelschullehramtes überzeugt, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen effektiv gefördert werden können und neigen stärker zu einer internal-variablen Ursachenzuschreibung (Strauß & König, 2017). Umgekehrt sind Studierende eines Regelschullehramtes stärker als Studierende eines sonderpädagogischen Lehramtes der Ansicht, dass sich ihr Arbeitsaufwand in der Regelklasse durch Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhöht (Strauß & König, 2017).

Gebhardt et al. (2015) untersuchen das (Vor-)Wissen und die Vorstellungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion mithilfe von Concept-Maps. Dabei wurden die am Computer erstellten Concept-Maps von Studierenden der Sonderpädagogik und eines Lehramts für berufliche Schulen jeweils zu einer übergeordneten „Concept-Landscape“ aggregiert. Durch den Vergleich der Concept-Landscapes arbeiten die Autoren heraus, dass Studierende des sonderpädagogischen Lehramtes Inklusion im Zentrum ihrer Concept-Maps verorten und über die Konzepte Heterogenität und Differenzierung mit Unterricht verbinden. Das Ergebnis wird so interpretiert, dass die Studierenden des sonderpädagogischen Lehramtes Inklusion ins Zentrum ihrer Professionalität stellen. Im Vergleich dazu stellen Studierende eines beruflichen Lehramtes Inklusion ihrem bisherigen Konzept

der Schule gegenüber; es zeigen sich nur wenige Verbindungen zwischen den Konzepten. Somit zerfallen die Concept-Maps von Studierenden des beruflichen Lehramtes in zwei Teile: Schule und Inklusion. In diesen Concept-Maps steht das Konzept Schule im Mittelpunkt. Inklusion wird mit Schule und Gesellschaft verknüpft, nicht aber mit Konzepten wie Behinderung, sonderpädagogischem Förderbedarf oder Unterricht. Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis so, dass Inklusion zwar angenommen wird, aber (noch) nicht ausreichend mit bestehenden Konzepten verknüpft wird. So scheinen die Studierenden Inklusion als zusätzliche Aufgabe wahrzunehmen, die neben ihrem Kerngeschäft steht. Zudem setzen sich die Studierenden des Lehramtes für Berufsschulen weniger damit auseinander, wie inklusiver Unterricht konkret umgesetzt werden kann (Gebhardt et al., 2015).

Besa et al. (2020) vergleichen die inklusionsbezogenen Einstellungen und die Zustimmungen zu verschiedenen Rollenverständnissen von Lehramtsstudierenden und angehenden Sozialpädagog*innen. Grundsätzlich wird die Umsetzbarkeit von Inklusion positiv eingeschätzt und die Studierenden sind bereit, sich mit Inklusion auseinanderzusetzen. Angehende Sozialpädagog*innen sind optimistischer als Lehramtsstudierende eingestellt, dass Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einer inklusiven Schule fachlich gefördert werden können. Lehramtsstudierende zeigen eine hohe Zustimmung zu den vier Rollenverständnissen der Wissensvermittler*in, Erzieher*in, Helfer*in und Lernmediator*in, fokussieren aber stärker als angehende Sozialpädagog*innen auf die Rolle der Lehrkraft als Wissensvermittler*in. Die Autor*innen arbeiten Zusammenhänge zwischen den Rollenverständnissen und den Einstellungen zu Inklusion heraus. Eine hohe Zustimmung zur Rolle der Lehrkraft als Lernmediator*in sagt beispielsweise eine optimistische Einstellung zu Möglichkeiten der fachlichen Förderung in inklusiven Settings vorher. Der Zusammenhang zwischen einer hohen Zustimmung zur Rolle der Lehrkraft als Erzieher*in und der persönlichen Bereitschaft, Inklusion umzusetzen, wird durch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden moderiert (Besa et al., 2020).

In anderen Untersuchungen können dagegen keine Unterschiede in den Einstellungen zwischen verschiedenen Lehrämtern festgestellt werden (Demmer-Dieckmann, 2008; Schwab & Seifert, 2015).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Zudem kann in zahlreichen Studien ein positiver Zusammenhang zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen und *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* belegt werden (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Bosse & Spörer, 2014; Bosse et al., 2016; Greiner et al., 2020; Hellmich & Görel, 2014; Kopmann & Zeinz, 2016; Ruberg & Porsch, 2017; Sermier Dessemontet et al., 2011). Teilweise erweisen sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als prädiktiv für die inklusionsbezogenen Einstellungen (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Hellmich, Görel & Schwab, 2015; Urton, Wilbert & Hennemann, 2015),

teilweise sagen umgekehrt auch die inklusionsbezogenen Einstellungen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vorher (Hecht & Weber, 2020).

Persönliche und berufliche Erfahrungen

Auch persönliche und berufliche *Erfahrungen* mit Menschen mit Behinderungen oder im gemeinsamen Unterricht stehen im Zusammenhang mit inklusionsbezogenen Einstellungen. Lehrkräfte und Studierende mit Erfahrungen im inklusiven Unterricht oder im Umgang mit Menschen mit Behinderungen haben positivere Einstellungen als Lehrkräfte mit wenig Erfahrung (Avramidis & Kalyva, 2007; de Boer et al., 2011; Demmer-Dieckmann, 2008; Greiner et al., 2020; Gebhardt et al., 2011; Hellmich & Görel, 2014; Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Sermier Dessemontet et al., 2011). Bosse und Spörer (2014) arbeiten heraus, dass die inklusionsbezogenen Einstellungen nur mit aktiven (Nachhilfe, eigener Unterricht), nicht aber mit passiven Unterrichtserfahrungen (Unterrichtsbeobachtungen, Schulpraktika) in Zusammenhang stehen. Schwab und Seifert (2015) stellen fest, dass der Besuch einer Integrationsklasse in der eigenen Schulzeit im Vergleich zu Studierenden ohne Integrationserfahrungen nicht zu positiveren Einstellungen führt. Die Daten einer repräsentativen Umfrage belegen, dass sich 34 % der Lehrkräfte, die eine inklusive Lerngruppe unterrichten, ablehnend zum gemeinsamen Lernen äußern (Forsa, 2020, 5) und dass sich eine Mehrheit der Lehrkräfte mit Erfahrungen im inklusiven Unterricht für einen vollständigen (37 %) oder mehrheitlichen Erhalt (41 %) der Förderschulen ausspricht (Forsa, 2020, 13).

Hodkinson (2006) kommt in einer Mixed-Methods-Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich die inklusionsbezogenen Einstellungen von Berufseinsteiger*innen nach einem Jahr in der Schulpraxis deutlich verschlechtern und verweist auf die Bedeutung des konkreten schulischen Umfeldes.

Schulkontext

Auch in anderen Studien wird auf die Relevanz des *Schulkontextes* für die inklusionsbezogenen Einstellungen verwiesen. Je inklusiver der Schulkontext von Lehrkräften eingeschätzt wird, desto positiver sind die inklusionsbezogenen Einstellungen der Lehrkräfte (Ruberg & Porsch, 2017). Darüber hinaus sind auch die Verfügbarkeit von Unterstützungssystemen, Ressourcen, Material und Personal an der jeweiligen Schule bedeutsam für die Einstellungen der Lehrkräfte (Avramidis & Norwich, 2002). Fehlende Ressourcen und mangelnde Unterstützung werden als hemmender und belastender Faktor angeführt (Idel et al., 2019; Schuck et al., 2018). Allerdings kommt eine repräsentative Forsa-Umfrage zu dem Ergebnis, dass 39 % der befragten Lehrkräfte es auch im Falle einer geeigneten finanziellen und personellen Ausstattung für sinnvoller halten, wenn Kinder mit Behinderungen an einer Förderschule unterrichtet werden (Forsa, 2020, 4).

Geschlecht

Im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen dem *Geschlecht* und inklusionsbezogenen Einstellungen sind die Befunde uneinheitlich (Avramidis & Norwich, 2002). Einige Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Frauen positiver eingestellt sind als Männer (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; de Boer et al., 2011; Junker et al., 2020), andere Studien wiederum stellen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern fest (Bosse & Spörer, 2014; Demmer-Dieckmann, 2008).

Studienphase

Mehrere Studien gelangen zu dem Ergebnis, dass auch die *Studienphase* Einfluss auf die inklusionsbezogenen Einstellungen von Studierenden ausübt. Beispielsweise sind Masterstudierende stärker als Bachelorstudierende davon überzeugt, dass der Unterricht an die lernrelevanten Unterschiede von Schüler*innen angepasst werden sollte (Strauß & König, 2017). Insgesamt sind Studierende im Master positiver eingestellt als Studierende im Bachelor (Bosse & Spörer, 2014; Junker et al., 2020). Teilweise nehmen neben positiven Haltungen aber auch die Bedenken zu inklusivem Unterricht im Verlauf des Studiums zu (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Hecht & Weber, 2020). Die Autor*innen begründen einen Anstieg der positiven inklusionsbezogenen Haltungen mit einem Wissenszuwachs um die Durchführung inklusiven Unterrichts (Hecht et al., 2016). Womöglich würden im Rahmen des Studiums vermehrt kognitive Komponenten der Einstellung erreicht, die zu einer verstärkten Befürwortung inklusiven Unterrichts im Sinne einer normativen Zielvorstellung führten. Die Steigerung der Bedenken mit Blick auf die konkrete Umsetzung inklusiven Unterrichts könne wiederum auf mangelnde Unterstützung oder unzureichende Ressourcen im Praktikum zurückzuführen sein (Hecht & Weber, 2020).

Interventionen

Eine Reihe von Studien belegt, dass die inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften und Studierenden durch gezielte *Interventionen* im Rahmen des Studiums oder von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gesteigert werden können (z. B. Avramidis et al., 2002; de Boer et al., 2011; Demmer-Dieckmann, 2008; Kopp, 2009; Opalinski & Scharenberg, 2018). Junker et al. (2020) messen in einer quasi-experimentellen Studie einen Anstieg der heterogenitätsbezogenen Einstellungen im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen, können jedoch keinen additiv positiven Einfluss von heterogenitätssensiblen Seminaren auf die Einstellungen feststellen.

Kritik an der Forschung zu inklusionsbezogenen Einstellungen

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Gros der Forschung zu inklusionsbezogenen Einstellungen auf der Prämisse beruht, dass Einstellungen handlungsleitend sind, weshalb ihnen eine entscheidende

Bedeutung für die erfolgreiche Implementierung inklusiver Unterrichtspraktiken zugeschrieben wird (Ruberg & Porsch, 2017). Vor diesem Hintergrund werden inklusionsbezogene Einstellungen überwiegend als abhängige Variable in den Untersuchungen betrachtet (Rheinländer & Fischer, 2019). Aus den Ergebnissen erhofft man sich, Rückschlüsse ziehen zu können, wie inklusionsbezogene Einstellungen gesteigert werden können, und so indirekt auch die Qualität inklusiven Unterrichts in der Schulpraxis zu optimieren. Jedoch liegen bisher kaum empirische Belege für den behaupteten Zusammenhang von inklusionsbezogenen Einstellungen, Handeln und Unterrichtsqualität vor (Gasterstädt & Urban, 2016; Moser, 2018). Insbesondere Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen, adaptivem Unterricht und Leistungen von Schüler*innen werden bisher kaum systematisch untersucht (Rheinländer & Fischer, 2019).

Dennoch existieren einige wenige Studien, die inklusionsbezogene Einstellungen als unabhängige Variable untersuchen. So sagen inklusionsbezogene Einstellungen beispielsweise die Motivation voraus, sich im Studium mit inklusionspädagogischen Themen auseinanderzusetzen (Hellmich, Görel & Schwab, 2016). Auch können Effekte der Einstellungen auf das unterrichtsbezogene Belastungserleben von Lehrkräften belegt werden: Je positiver die Lehrkräfte Inklusion gegenüber eingestellt sind, desto weniger fühlen sie sich belastet (Bosse et al., 2016). Lübke et al. (2016) untersuchen vor dem Hintergrund der *Theorie des geplanten Verhaltens* (vgl. Ajzen, 2012) den Einfluss von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf die Intention von Lehrkräften, differenzierende Strategien im Unterricht anzuwenden. Dabei stellen sich Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Faktoren der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle als Prädiktoren für die Intention heraus, die wiederum eine Vorstufe des Handelns darstellt (Lübke et al., 2016). Gebauer und McElvany (2020) zeigen, dass Einstellungen zur Nützlichkeit zum Unterricht in kulturell-ethnisch heterogenen Lerngruppen in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit der selbstberichteten Häufigkeit differenzierender Instruktionsdurchführung und differenzierender Instruktionsreflexion stehen (Gebauer & McElvany, 2020). Um auch kausale Effekte der inklusionsbezogenen Einstellungen auf das Handeln im Unterricht zu untersuchen, sind weitere, insbesondere längsschnittliche Studien erforderlich.

Des Weiteren wird problematisch gesehen, dass in vielen Studien ein wenig ausdifferenziertes Konzept von Inklusion vorliegt (Gasterstädt & Urban, 2016) und die Untersuchung inklusionsbezogener Einstellungen überwiegend unter der Perspektive eines engen, behinderungsbezogenen Inklusionsverständnisses erfolgt (Rheinländer & Fischer, 2019). Auch sei teilweise unklar, ob sich positive oder negative Einstellungen zu Inklusion auf das Menschenrecht, die konkrete Umsetzung in den Schulen vor Ort oder auf damit verbundene pädagogische Konzeptionen beziehen (Gasterstädt & Urban, 2016).

6. Konzeptuelle Einbettung und Fragestellung

Die Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung fördert zahlreiche Projekte an unterschiedlichen Hochschulstandorten in ganz Deutschland, um das Lehramtsstudium an den jeweiligen Hochschulen zu verbessern. Das Bielefelder Projekt *Bi^{professional}* sieht unterschiedliche Teilprojekte vor, die verschiedene Desiderata der Lehrer*innenbildung durch die Doppelstrategie von Forschung und Entwicklung (FuE) bearbeiten. Die wissenschaftliche Teilmaßnahme „Professionalisierung durch die Konfrontation Subjektiver und wissenschaftlicher Theorien zu gutem inklusivem Unterricht“ ist im Teilprojekt „Inklusionssensible Lehrer- und Lehrerinnenausbildung: Von der Diagnostik zur Förderung und Didaktik“ verortet. Um der FuE-Logik des Projektes Rechnung zu tragen, wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Maßnahme ein Seminarkonzept entwickelt, welches Studierenden Kompetenzen für inklusiven Unterricht vermitteln soll. Das Seminarkonzept ist mit Blick auf bildungswissenschaftliches Wissen sowie inklusionsbezogene Subjektiven Theorien und Einstellungen der Studierenden evaluiert worden.

6.1 Seminarkonzept

Die Lehrer*innenbildung ist mit der Herausforderung konfrontiert, dass bildungswissenschaftliche Wissensinhalte im Lehramtsstudium bisweilen nur unzureichend systematisch miteinander verknüpft werden. So wurde im Rahmen der *BilWiss*-Studie (Kunter et al., 2017) herausgearbeitet, dass bildungswissenschaftliches Wissen ein mehrdimensionales Konstrukt darstellt, wobei die einzelnen Wissensdimensionen nur niedrig miteinander korrelieren. Dieser Befund wird so interpretiert, „dass es im Rahmen der bisherigen Lernangebote bisher kaum gelingt, unterschiedliche theoretische und thematische Ansätze zu einem übergreifenden konzeptuellen Verständnis von Bildung und Lernprozessen [...] verschmelzen zu lassen“ (Kunter et al., 2017, 48). König et al. (2018) sprechen in Bezug auf die ausbleibende Vernetzung der Wissensinhalte von einer „kognitiven Fragmentierung“. Diese wird nicht zuletzt durch eine hohe Variabilität des Lehrangebots sowie eine hohe Wahlfreiheit im Fach Bildungswissenschaften bedingt (Kunter et al., 2017, 48).

Die Universität muss ihr Lernangebot inhaltlich und strukturell so (um-)gestalten, dass angehende Lehrkräfte dazu befähigt werden, Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht systematisch zu verknüpfen und in entsprechenden Unterrichtssituationen einzusetzen (Hellmann, 2019). Diese Herausforderung besteht sowohl mit Blick auf die systematische Verknüpfung von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und bildungswissenschaftlichem Wissen als auch hinsichtlich der Verknüpfung verschiedener disziplinärer Perspektiven *innerhalb* einer Domäne wie den Bildungswissenschaften.

Das Konzept der Kohärenz beschreibt die „*Abstimmung, Verknüpfung und Passung* von Lehr-Lern-Strukturen, -Gelegenheiten und -Inhalten“ (Hellmann, 2019, 15). Der Kompetenzerwerb von angehenden Lehrkräften soll effektiv unterstützt werden, indem systematische Bezüge geschaffen

werden, die es Studierenden ermöglichen, ihr Studium und einzelne Lehrveranstaltungen als strukturell und inhaltlich zusammenhängend und damit als sinnhaft zu erleben (Hellmann, 2019, 16). Das *Freiburger Säulen-Phasen-Modell* macht Kohärenz zwischen verschiedenen Strukturen, Inhalten und Phasen des Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften beschreibbar. Die Domänen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und bildungswissenschaftliches Wissen sowie schulpraktische und unterrichtliche Erfahrungen werden im Modell als vertikale Säulen und die Phasen des Bachelor- und Masterstudiums, des Referendariats sowie des Berufs als horizontale Balken repräsentiert. Kohärenz kann durch die Verbindung von mindestens zwei Säulen oder Phasen hergestellt werden (Hellmann, 2019).

Die durchgehende Berücksichtigung des schulpraktischen bzw. unterrichtlichen Wissens als vierte Säule über alle Phasen hinweg betont die Notwendigkeit eines anwendungsorientierten Wissenserwerbs, da erworbenes Wissen sonst träge bleibt (Gruber, Mandl, Renkl, 2000; Hellmann, 2019, 13; Renkl, 1996). Unter „trägem Wissen“ wird Wissen verstanden, das zwar vorhanden ist, aber zur Lösung komplexer Probleme nicht genutzt wird (Renkl, 1996). (Angehenden) Lehrkräften gelingt es also nicht, ihr (träges) Wissen in effektives Handeln umzusetzen, sodass Wissen und Handeln auseinanderklaffen (Gruber et al., 2000).

Ein Ansatz zur Erklärung trägen Wissens besteht darin, dass neu erworbenes Wissen nicht in bestehende Wissensbestände integriert wird. Neues Wissen und ‚altes‘ Wissen (z. B. in Form Subjektiver Theorien) stehen dann unverbunden nebeneinander. In unbekanntem und komplexen Handlungssituationen wird dann auf die alten und „liebgewonnenen“ Konzepte zurückgegriffen und das neu erworbene Wissen gelangt nicht zur Anwendung („Kompartimentalisierung“, Renkl, 1996, 83f.). Dies kann beispielsweise durch mangelnde motivationale Voraussetzungen begünstigt werden, die zu einer oberflächlichen Informationsverarbeitung und einer ‚bloßen‘ Assimilation neuer Informationen an bestehende Wissensstrukturen führen (vgl. Gregoire, 2003). So setzen Personen mit geringem Interesse und geringer Motivation eher oberflächliche Lernstrategien ein und neigen dazu, den Lernstoff lediglich auswendig zu lernen (Renkl, 1996, 80).

Damit neu erworbenes Wissen handlungsleitend wird, muss es in Subjektive Theorien integriert werden (Blömeke, Eichler & Müller, 2003, 107). Integration und Vernetzung stellen also wesentliche Voraussetzungen dafür dar, dass (neues) Wissen handlungsleitend werden kann. Dazu müssen Subjektive Theorien zunächst bewusst gemacht werden, um sie anschließend gezielt bearbeiten zu können (Wahl, 2013). Im vorzustellenden Seminar werden Subjektive Theorien über eine hochschuldidaktisch adaptierte Strukturlegetechnik einbezogen (Scheele, Groeben & Christmann, 1992; **Beitrag 3**).

Um trägem Wissen gezielt entgegenzuwirken, haben sich situierte Lernbedingungen als effektiv erwiesen. Kennzeichnend für situierte Lernbedingungen sind Multiperspektivität und ein

Anwendungsbezug, die durch das Lernen an komplexen und authentischen Problemstellungen erreicht werden sollen (Gruber et al., 2000). Dabei soll ein Lerngegenstand beispielsweise in veränderten Kontexten und aus unterschiedlichen konzeptuellen Perspektiven beleuchtet werden, um multiple und flexible Wissensrepräsentationen zu erreichen, die wiederum eine Generierung alternativer Lösungsmöglichkeiten erlauben. Diese sind besonders für wenig strukturierte und komplexe Aufgabenfelder – zu denen auch die Schule als Berufsfeld gehört – bedeutsam. Indem Konzepte miteinander vernetzt werden, soll auch einer Übervereinfachung in komplexen Aufgabenfeldern vorgebeugt werden (Gruber et al., 2000). Im Folgenden wird beschrieben, wie die Professionalisierung der Studierenden im Seminar unterstützt werden sollte.

Herausarbeiten Subjektiver Theorien und Konfrontation mit wissenschaftlichen Perspektiven

Im konzipierten Seminar (**Beitrag 1**) soll Multiperspektivität durch interdisziplinäres Teamteaching erreicht werden. Nachdem die Studierenden einen Strukturlegeplan erstellt haben, um ihre Subjektiven Theorien über guten inklusiven Unterricht abzubilden und zu reflektieren (**Beitrag 3**), werden die Subjektiven Theorien mit verschiedenen Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht konfrontiert. Von der Pädagogischen Psychologie wird die Perspektive eingebracht, dass es sich bei gutem inklusivem Unterricht um ‚guten‘ Unterricht handelt, welcher mithilfe von Qualitätsmerkmalen beschrieben werden kann, die von der empirischen Unterrichtsforschung als lernwirksam identifiziert wurden beschrieben (Lipowsky, 2015/2020) (ND-Linie). Diese Perspektive wird von der Schulpädagogik aufgegriffen und um didaktische Fragestellungen erweitert. Dabei werden zum einen Fragen der Allgemeinen Didaktik thematisiert, die die Auswahl und Aufbereitung von Bildungsinhalten (Klafki, 2007) sowie die Herstellung von Gemeinsamkeit ins Zentrum rücken (Feuser, 2002) (ebenfalls ND-Linie). Komplementär dazu wird ebenfalls von der Schulpädagogik der Bielefelder Ansatz einer Inklusion unterstützenden Didaktik (Kullmann et al., 2014) als Beispiel für Inklusive Didaktiken eingebracht (EN-Linie).

Durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht wird somit a) der Komplexität des Inklusionsbegriffs Rechnung getragen und b) der Kompetenzerwerb der Studierenden im Sinne einer kohärenten Lehrer*innenbildung unterstützt.

Erstellen eines Urteilsrasters

Das vermittelte Wissen wird anschließend schrittweise operationalisiert und in ein Urteilsraster für die Beobachtung inklusiven Unterrichts überführt. Durch die Arbeit am Raster sollen die Studierenden sich tiefgehend mit den vermittelten Dimensionen guten inklusiven Unterrichts auseinandersetzen. Die Operationalisierung erfordert ein tieferes Verständnis der Konzepte und eine theoretisch begründete Auswahl ‚wesentlicher‘ Aspekte. Auf diese Weise wird das Wissen für die praktische Anwendung bei

Beobachtungen vorbereitet und handhabbar gemacht. Um die Entwicklung der Subjektiven Theorien detailliert untersuchen zu können, haben die Studierenden nach dem Theorieteil ihren SLP überarbeitet. Auf diese Weise können Konzepte identifiziert werden, die durch die theoretischen Inputs und die vertiefte Auseinandersetzung mit den thematisierten Inhalten in die Subjektiven Theorien der Studierenden integriert wurden.²⁶

Videoanalysen und Hospitationen

Der Anwendungsbezug des interdisziplinär vermittelten Wissens wird durch die theoriebasierte Analyse von Unterrichtsvideos und durch Hospitationen an inklusiven ‚Good practice‘-Schulen hergestellt. Videos bieten einen niedrigschwelligen Zugang zu inklusiver Unterrichtspraxis und machen Unterricht ohne Handlungsdruck erfahrbar (Gold, Förster & Holodynski, 2013). Das von den Studierenden erarbeitete Raster wird bei der Analyse der Videos eingesetzt. Auf diese Weise werden zugleich Bedingungen der Wissensanwendung erworben, indem das theoretische Wissen mit unterrichtspraktischen Beispielen verknüpft und so in einen situativen Zusammenhang eingebunden wird (Seidel & Thiel, 2017). Im Zuge der Videoanalysen wird das Raster fortlaufend überarbeitet und weiterentwickelt.²⁷

Das finalisierte Raster bildet schließlich die Grundlage für Unterrichtsbeobachtungen in inklusiven ‚Good practice‘-Schulen. Durch Beispiele gelungener Unterrichtspraxis sollen die Studierenden Vorstellungen entwickeln, wie einzelne Dimensionen guten inklusiven Unterrichts praktisch umgesetzt werden können. Die positiven stellvertretenden Unterrichtserfahrungen sollen zudem zu einer positiven Entwicklung der inklusionsbezogenen Einstellungen beitragen (z. B. Avramidis & Kalyva, 2007; de Boer et al., 2011; Gebhardt et al., 2011; Hellmich & Görel, 2014; Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Ruberg & Porsch, 2017). Mithilfe der Videos und Unterrichtshospitationen wird die horizontale Kohärenz unter Einbezug unterrichtlicher Erfahrungen zusätzlich ausgebaut.

Reflexionssitzung

Die Hospitationserfahrungen der Studierenden werden in einer abschließenden Reflexionssitzung nochmals aufgegriffen und theoriegeleitet reflektiert. Aufgrund empirischer Befunde zu inklusionsbezogenen Einstellungen und tragem Wissen wird erwartet, dass sich die Subjektiven Theorien der Studierenden durch die gesammelten stellvertretenden Unterrichtserfahrungen in den

²⁶ Die Überarbeitung der SLP nach dem Theorieteil erfolgte nur im ersten Semindurchlauf. Im zweiten wurde aufgrund der Blockform auf diesen Schritt verzichtet, sodass eine Bearbeitung der SLP lediglich zu Beginn und am Ende des Seminars erfolgte.

²⁷ Durch das Seminar sollte auch die Professionelle Unterrichtswahrnehmung der Studierenden gesteigert werden (z. B. Barth, 2016). Das Konstrukt wird in **Beitrag 2** knapp beschrieben.

Hospitationen verändern. Aus diesem Grund überarbeiten die Studierenden ihre SLP am Ende der Reflexionssitzung ein weiteres Mal.

6.2 Seminardurchführung

Das beschriebene Seminarconcept (**Beitrag 1**) wurde in der ersten Förderphase des Projekts Bi^{professional} unter dem Titel „Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion“ in drei Durchläufen erprobt und im Sinne der FuE-Logik auf der Grundlage gesammelter Erfahrungen und empirischer Forschungsergebnisse fortlaufend weiterentwickelt.

Das Seminar ist im Bachelorstudium im Fach Bildungswissenschaften im Modul 25-BiWi5a „Erziehen und Unterrichten“ verortet. Das Modul ist innerhalb der Studienordnungen verpflichtend, wobei die einzelnen Lehrveranstaltungen aus einem Angebot ausgewählt werden können. Im Modul sollen Studierende u. a. die Kompetenz erwerben, Lehr-Lern-Prozesse auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu planen, zu organisieren und zu reflektieren und die Relevanz pädagogischer Grundeinstellungen für professionelles Lehrer*innenhandeln erkennen (Universität Bielefeld, 2017).

Die Lehrveranstaltung richtet sich an Studierende der Lehrämter für Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen mit und ohne Integrierte Sonderpädagogik sowie an Studierende des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen und wird für das fünfte oder sechste Fachsemester empfohlen. Das Seminar hat einen Umfang von vier Semesterwochenstunden und wird meist im Semester vor einer Berufsfeldbezogenen Praxisstudie absolviert. Die Praxisstudie wird i. d. R. in einer außerschulischen Institution absolviert, findet jedoch gelegentlich auch an Schulen statt (Universität Bielefeld, 2017).²⁸

In den drei Seminardurchläufen wurden vor allem die Rahmenbedingungen, unter denen das Seminar durchgeführt wurde, variiert. Im *ersten Seminardurchlauf* wurde das Seminar im interdisziplinären Teamteaching von einer Lehrenden der Psychologie und einer Lehrenden der Erziehungswissenschaft semesterbegleitend durchgeführt. Am Seminar nahmen 79 Studierende teil. Dabei wurden zunächst alle Theorieinputs abgeschlossen, bevor die Studierenden mit der Arbeit am Raster begonnen haben. Es wurde deutlich, dass die Studierenden Schwierigkeiten hatten, die Fülle an Lernstoff kognitiv zu verarbeiten.

Aus diesem Grund wechselten sich theoretische Inputs und die Arbeit am Urteilsraster im *zweiten Seminardurchlauf* ab. Dieses Vorgehen wurde dadurch erleichtert, dass das Seminar in Blockform durchgeführt und zeitlich deutlich flexibler gestaltet werden konnte. Auch in diesem Durchlauf wurde interdisziplinäres Teamteaching zwischen einer Lehrenden der

²⁸ Im Sommersemester 2019 und im Wintersemester 2019/20 wurde das Seminarconcept in reduzierter Form zudem im Master of Education im Modul „Vorbereitung und Reflexion des Praxissemesters“ im Element E2 „Lehrer*innenhandeln“ angeboten. Dabei sollte überprüft werden, ob das Seminarconcept auch im Umfang von zwei Semesterwochenstunden, jedoch ohne Hospitationen und Teamteaching, dafür aber mit Erklärvideos durchführbar ist. Die Daten wurden aufgrund der veränderten Zielgruppe in nicht die Analysen der vorliegenden Dissertation einbezogen.

Erziehungswissenschaft und der Psychologie praktiziert, allerdings in anderer personeller Konstellation. An diesem Semindurchlauf nahmen 15 Studierende teil, was ein deutlich intensiveres Arbeiten in festen Arbeitsgruppen und einen stärkeren Beziehungsaufbau zwischen Lehrenden und Studierenden ermöglichte. Durch die deutlich reduzierte Gruppengröße bestand die Möglichkeit, den Raum so zu nutzen, dass beispielsweise Arbeitstische vorbereitet werden konnten, die ausschließlich für die Gruppenarbeiten genutzt wurden.

Da die Durchführung des Seminars im interdisziplinären Teamteaching sehr ressourcenaufwendig ist, wurde in einem *dritten Durchlauf* erprobt, ob das Seminkonzept von nur einer Lehrenden mit vergleichbaren Effekten durchgeführt werden kann. Um gleichzeitig die verschiedenen disziplinären Perspektiven auf guten inklusiven Unterricht authentisch einbringen zu können, wurden die theoretischen Inputs videografiert und so aufbereitet, dass sie als digitale Bausteine im Seminar eingesetzt werden konnten. Da durch das Blockseminar vergleichsweise wenige Studierende erreicht werden konnten, wurde das Seminar nun wieder semesterbegleitend mit 71 Studierenden durchgeführt. Dabei wurde der didaktisch bewährte Wechsel zwischen theoretischen Inputs und der Arbeit am Raster beibehalten. Die Merkmale der drei Semindurchläufe sind in Tabelle 2 noch einmal zusammengefasst.

Tabelle 2: Übersicht über die Semindurchläufe

	Wintersemester 2016/17	Wintersemester 2017/18	Wintersemester 2018/19
Seminarform	semesterbegleitend	Blockform	semesterbegleitend
Studierende	<i>N</i> = 79	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 71
Studienphase	Bachelor	Bachelor	Bachelor
Umfang	4 SWS	4 SWS	4 SWS
Didaktische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Zwei Lehrende, Teamteaching • Erst Inputs, dann Operationalisierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zwei Lehrende, Teamteaching • Inputs und Operationalisierung im Wechsel 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Lehrende, Erklärvideos • Inputs und Operationalisierung im Wechsel

6.3 Forschungsfrage(n)

Das beschriebene Seminkonzept stellt eine Intervention dar und wurde mit Blick auf die Subjektiven Theorien der Studierenden zu gutem inklusivem Unterricht evaluiert. Das Konstrukt *Subjektive Theorien* wurde dabei wie im Theorieteil beschrieben weit gefasst und schließt bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen ein (Kap. 4). Zum einen sollte die *Wirksamkeit* des Seminars mit Blick auf bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene

Einstellungen überprüft werden. Zum anderen sollte untersucht werden, *wie* sich die Subjektiven Theorien der Studierenden im Verlauf des Seminars verändern.

6.4 Wissenschaftliche Beiträge

Im Sinne der FuE-Logik des Projekts umfasst die vorliegende Dissertation zwei konzeptuelle und drei empirische Beiträge, die allesamt in einschlägigen Fachzeitschriften oder Sammelbänden mit Peer-Review-Verfahren angenommen oder bereits publiziert wurden. Die einzelnen Beiträge werden im Folgenden kurz zusammengefasst. Um Wiederholungen im Methoden- und Ergebnisteil zu vermeiden, wird auf eine genaue Darstellung der Methoden und Ergebnisse an dieser Stelle verzichtet. Welche Funktion insbesondere den empirischen Beiträgen innerhalb der Arbeit genau zukommt, wird im Methodenteil (Kap. 7) beschrieben. Tabelle 3 enthält eine Übersicht zu den Merkmalen der einzelnen Beiträge.

- **Beitrag 1** ist konzeptuell angelegt und ist in der Zeitschrift *Herausforderung Lehrer_innenbildung* in einem Themenheft zum Thema Lehrer*innenbildung für die inklusive Schule erschienen. Im Beitrag wird das Seminarkonzept beschrieben und theoretisch und methodisch-didaktisch eingebettet. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den vier Schritten 1) Herausarbeiten der Subjektiven Theorien über guten inklusiven Unterricht, 2) Konfrontation mit wissenschaftlichen Theorien und Operationalisierung für das Beobachtungsraster, 3) Unterrichtshospitationen und 4) Reflexion der stellvertretenden Unterrichtserfahrungen. Die Ausführungen beziehen sich aufgrund der günstigen Rahmenbedingungen und der positiven Evaluationsergebnisse auf den zweiten Semindurchlauf. Am Ende des Beitrags werden Erfahrungen aus Sicht des Projektteams sowie Rückmeldungen der Studierenden zur Durchführung des Seminars berichtet.
- **Beitrag 2** ist im *Journal für Psychologie* in einem Themenheft zum Thema Professionalisierung pädagogischen Personals für Inklusion erschienen. Im Beitrag wird die Wirksamkeit des Seminarkonzepts mit Blick auf bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen der Teilnehmer*innen mithilfe standardisierter Messinstrumente quantitativ überprüft. Der Beitrag bezieht sich ebenso wie der erste Beitrag auf den zweiten Semindurchlauf, sodass sich beide Beiträge ergänzen. Die Evaluation erfolgte auf Basis eines quasi-experimentellen Designs mit drei Messzeitpunkten (Prä-, Post- und Follow-up-Erhebung) und einer Kontrollgruppe. Die Daten wurden mit Kovarianzanalysen und Friedman-Tests ausgewertet.
- Bei **Beitrag 3** handelt es sich um einen konzeptuellen Beitrag, der in der Zeitschrift *Herausforderung Lehrer_innenbildung* erschienen ist. Im Beitrag wird die im Seminar eingesetzte Strukturlegetechnik beschrieben. Die Strukturlegetechnik kam in allen Semindurchläufen zum Einsatz. Im Beitrag wird zunächst das Konstrukt der Subjektiven Theorien in seinen Grundzügen

erläutert und seine Bedeutung für eine inklusionssensible Lehrer*innenbildung herausgearbeitet. Anschließend werden SLP als hochschuldidaktisches Instrument vorgestellt, welches Studierenden eine Reflexion ihrer Subjektiven Theorien erlaubt. Gleichzeitig wird auf die Möglichkeit verwiesen, die SLP zur Evaluation von Lehrveranstaltungen heranzuziehen. Ergänzend dazu werden exemplarisch Auswertungsmethoden vorgestellt, die in Abhängigkeit von eigenen Fragestellungen und Zielsetzungen ausgewählt werden können. Am Ende des Beitrags werden erste Erfahrungen mit der Strukturlegetechnik in der universitären Lehre berichtet.

- **Beitrag 4** ist ein empirischer Beitrag und fasst erste Analyseergebnisse zur Veränderung der Subjektiven Theorien der Studierenden aus den ersten beiden Seminardurchläufen zusammen.²⁹ Der Beitrag erscheint im thematischen Sammelband *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten* zur IFO 2020. Das zentrale Ziel des Beitrags ist, zu untersuchen, ob und mit Blick auf welche inhaltlichen Konzepte sich die Subjektiven Theorien der Studierenden ausdifferenzieren. Die längsschnittliche Analyse der Subjektiven Theorien erfolgt auf Basis der SLP, die die Teilnehmer*innen jeweils zu Beginn und am Ende des Seminars erstellt haben. Methodisch wurde auf die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen.
- Bei **Beitrag 5** handelt es sich ebenfalls um einen empirischen Beitrag, in welchem die Veränderungen der Subjektiven Theorien sinnverstandend interpretiert wurden. Dazu wurden mit Studierenden aufbauend auf den SLP zu vier Erhebungszeitpunkten problemzentrierte Interviews geführt. Die Interviews wurden auf Basis der Grounded Theory ausgewertet, wobei die SLP in die Analyse einbezogen wurden. Der Beitrag ist in der österreichischen Online-Zeitschrift *Pädagogische Horizonte* erschienen.

²⁹ Im dritten Durchlauf wurde die Strukturlegetechnik aufgrund der bereits breiten Datenbasis nur noch zur Reflexion der Subjektiven Theorien eingesetzt.

Tabelle 3: Übersicht über die wissenschaftlichen Beiträge

Beitrag	Artikel	Art des Artikels	Gegenstand / Konstrukte	Instrumente	Methoden
Beitrag 1	Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2019). Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion. <i>Herausforderung Lehrer_innenbildung</i> , 2(3), 1-19. DOI: https://doi.org/10.4119/hlz-2462	konzeptuell	Seminarkonzept	-	-
Beitrag 2	Faix, A.-C., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2019). Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen. <i>Journal für Psychologie</i> , 27(2), 71-94. DOI: https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-71	empirisch	Wissen und Einstellungen	Fragebögen	Kovarianzanalysen (ANCOVAs), Friedman-Tests
Beitrag 3	Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2020). Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. <i>Herausforderung Lehrer_innenbildung</i> , 3(1), 523-537. DOI: https://doi.org/10.4119/hlz-2486	konzeptuell/ methodisch	Strukturlegetechnik	-	-
Beitrag 4	Faix, A.-C. (2022). Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden über guten inklusiven Unterricht? In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel, & R. Grubich-Müller (Hrsg.), <i>Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.: Kontroversen - Entwicklungen - Perspektiven der Inklusionsforschung</i> (S. 246–254). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Verfügbar unter: https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781559240	empirisch	Subjektive Theorien	Strukturlegepläne	Qualitative Inhaltsanalyse
Beitrag 5	Faix, A.-C. (2020). »Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet«. Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien zu gutem inklusivem Unterricht. <i>Pädagogische Horizonte</i> , 4(2), 57-79. Verfügbar unter: https://www.paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/91	empirisch	Subjektive Theorien	Strukturlegepläne, problemzentrierte Interviews	Grounded Theory

7. Methodik

In diesem Kapitel werden die verschiedenen methodischen Zugänge vorgestellt, die im Rahmen der vorliegenden Dissertation verwendet wurden. Es kamen sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren zum Einsatz. Diese methodologisch sehr unterschiedlichen Zugänge wurden pragmatisch als ‚Werkzeuge‘ verwendet (Kuckartz, 2014, 37), um unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand subjektive Theorien einnehmen und vielfältige Einsichten generieren zu können. Zunächst werden die Grundzüge und Ziele der *Mixed-Methods-Forschung* skizziert (Kap. 7.1). Anschließend wird zunächst der *quantitative Zugriff* auf bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen durch *standardisierte Fragebögen* (Kap. 7.2.1) und *statistische Analysen* (Kap. 7.2.2.) dargelegt. Darauffolgend werden die *qualitativen Erhebungsmethoden* *Strukturlegetepläne* (Kap. 7.3.1) und *problemzentrierte Interviews* (Kap. 7.3.2) sowie das Vorgehen bei der Auswertung mittels *qualitativer Inhaltsanalyse* (Kap. 7.3.3) und der *Grounded Theory* (Kap. 7.3.4) beschrieben.

7.1 Mixed-Methods

In der vorliegenden Dissertation werden Mixed-Methods verwendet, um der Komplexität des Forschungsprojekts hinsichtlich seiner Perspektiven und zu untersuchenden Konstrukte Rechnung zu tragen. Allgemein wird unter Mixed-Methods der kombinierte Einsatz qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden, d. h. die Integration von Methoden, Verfahren und Techniken, die zwei verschiedenen Ansätzen bzw. Methodenbereichen entstammen können, in einem Forschungsprojekt verstanden (Kuckartz, 2014, 30). Dabei können unterschiedliche Designs zum Einsatz kommen, auf Basis derer Daten, Ergebnisse und Schlussfolgerungen in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprojektes integriert werden können (Kuckartz, 2014, 33).³⁰

Mixed-Methods-Forschung wird teilweise mit dem Argument kritisiert, dass qualitative und quantitative Methoden auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen basierten und daher in *methodologischer* Perspektive inkommensurabel seien (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Kuckartz, 2014, 34). Unter einem Paradigma wird dabei häufig eine erkenntnistheoretische Grundhaltung verstanden, die implizite Annahmen über die Möglichkeiten menschlicher Erkenntnis und die Natur von Wissen enthält (Kuckartz, 2014, 38).

Die folgende Zusammenfassung muss an dieser Stelle holzschnittartig bleiben und erkennt an, dass innerhalb der Paradigmen Differenzierungen vorgenommen werden müssen. Quantitative

³⁰ Kuckartz (2014) grenzt Mixed-Methods gegenüber Triangulation dahingehend ab, dass Triangulation paradigmunenabhängig sei, während es bei Mixed-Methods um die produktive Überwindung der beiden Paradigmen qualitativ und quantitativ gehe. Darüber hinaus sei bei Mixed-Methods die Kombination verschiedener Methoden und Daten vorgesehen, während Triangulation auf Ebene von Daten, Methoden, Beobachtungen und Theorien möglich sei. Gemeinsam sei beiden ihre forschungspraktische Ausrichtung (Kuckartz, 2014, 44ff.).

Forschung basiert auf den erkenntnistheoretischen Annahmen des kritischen Rationalismus. Dieser bedient sich *überwiegend* des logischen Schlussverfahrens der Deduktion, auf Basis dessen Hypothesen getestet werden und soziale Phänomene ähnlich wie naturwissenschaftliche Phänomene erklärt und vorhergesagt werden sollen (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Ausgehend von dem Postulat, Forschung solle möglichst objektiv sein, werden Forscher*innen als verschieden zu den Gegenständen, die sie untersuchen, konzipiert. Dabei wird angenommen, dass zeit- und kontextunabhängige Generalisierungen wünschenswert und möglich sind. Um dies zu erreichen, bedient sich quantitative Forschung häufig den Methoden der standardisierten Datenerhebung und vielfältigen Formen der statistischen Analyse (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 18). Die Stärken quantitativer Forschung sind, dass Datenerhebungen aufgrund der Standardisierung auch an sehr großen Stichproben relativ schnell durchgeführt werden können, präzise numerische Daten generiert werden und auch die Datenauswertung unter Rückgriff auf statistische Software vergleichsweise zeitökonomisch erfolgen kann (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 19). Liegen beispielsweise längsschnittliche Daten vor, ist es möglich, Aussagen über Kausalitäten zu treffen. Allerdings werden die zu untersuchenden Kategorien vor der Untersuchung von den Forschenden festgelegt, sodass andere ggfs. relevante Phänomene nicht abgebildet werden können (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 19).

Qualitative Forschung basiert u. a. auf den Annahmen des Konstruktivismus und des symbolischen Interaktionismus (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 14; Reichertz, 2016, 32ff.). Der soziale Konstruktivismus geht davon, dass soziale Wirklichkeit (mehrfach) konstruiert ist. Bezogen auf Inklusionsforschung bedeutet dies, dass Heterogenität, Behinderung und Inklusion selbst als sozial vermittelte Begriffe und Konstrukte verstanden werden, deren kommunikative Erzeugung untersucht werden kann (vgl. Lütje-Klose, 2017, 16f.). Der symbolische Interaktionismus fußt auf der Annahme, dass Sinn und Bedeutungen symbolisch repräsentiert sind und in Interaktionen zwischen Menschen und ihrer sozialen Umwelt hervorgebracht werden. Um Kontingenz zu schließen und handeln zu können, müssen die symbolischen Ordnungen fortlaufend interpretiert werden (Schubert, 2013).

Schlussfolgerungen erfolgen in qualitativer Forschung im Modus des Entdeckens und Verstehens *überwiegend* induktiv³¹, wobei durch den systematischen und kontrollierten Einbezug von Vorwissen Hypothesen über den Einzelfall generiert werden. Forscher*innen sind aktiv konstruierend am Forschungsprozess beteiligt, sodass zeit- und kontextunabhängige Generalisierungen weder erstrebenswert noch möglich sind (Johnson & Onwuegbuzie, 2014). Qualitative Forschung bedient sich

³¹ Die Unterscheidung zwischen quantitativer Forschung als deduktiv und qualitativer Forschung als induktiv blendet aus, dass sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Forschung immer deduktive und induktive Schlussfolgerungen gleichermaßen enthalten sind: „Induktive Elemente, also das von Einzeldaten ausgehende Generalisieren, finden sich auch in quantitativen Studien. Umgekehrt erfordern alle qualitativen Studien deduktive Schritte, nämlich dann, wenn wir Konzepte an empirisches Material herantragen, um dessen Bedeutung im Kontext einer Forschungsfrage zu rekonstruieren“ (Mey & Mruck, 2009, 105).

vielfältiger Methoden wie Interviews, Dokumenten-, Artefakt-, Bild- und Videoanalyse, (teilnehmender) Beobachtung und Gruppendiskussionen sowie verschiedenen Formen der qualitativen, interpretativen und rekonstruktiven Analyse (Reichert, 2016, 32ff.). Diese nicht abschließende Aufzählung verdeutlicht, dass qualitative Forschung in sich sehr vielfältig ist, sodass Reichert (2016) von einer „Vielfalt ohne rechte Einheit“ (Reichert, 2016, 32) spricht. Wenngleich im Rahmen qualitativer Forschung nur wenige Fälle ausgewertet werden können, kann diese Auswertung in der Tiefe erfolgen und Phänomene können in ihrer Komplexität sowie im Rahmen ihrer lokalen und situativen Bezüge beschrieben werden (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Dabei geraten im Gegensatz zu quantitativer Forschung verstärkt auch die Kategorien und Interpretationen der Teilnehmenden in den Blick (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). An qualitativer Forschung wird häufig kritisiert, dass das generierte Wissen nicht generalisiert werden kann, die Datenerhebung und -auswertung viel Zeit und Ressourcen beanspruchen und Forschungsergebnisse leichter von persönlichen Urteilen und Interpretationen der Forschenden beeinflusst werden können (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 20). Aus diesem Grund erfordert der Einsatz qualitativer Forschungsmethoden ein hohes Maß an methodischer Kontrolle und Reflexivität.

Trotz der zahlreichen Unterschiede weisen qualitative und quantitative Forschung auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf: Beide greifen auf empirische Untersuchungen zurück, um Forschungsfragen zu beantworten. Sie beschreiben Daten, leiten aus den Daten Schlussfolgerungen ab, stellen Vermutungen über das Zustandekommen der Ergebnisse an und versuchen, Fehler im Forschungsprozess zu minimieren (Sandelowski, 1986 zit. n. Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 15).

Mixed-Methods bauen auf den Gemeinsamkeiten qualitativer und quantitativer Forschung auf und machen sich die Unterschiede beider Forschungsrichtungen zunutze, um die Stärken beider Herangehensweisen zu kombinieren. Auf diese Weise sollen Forschungsfragen, wie sie in einer zunehmend interdisziplinären, komplexen und dynamischen Wissenschaft gestellt werden, beantwortet werden (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

In der Literatur wird die Frage diskutiert, ob es sich bei Mixed-Methods um ein drittes Forschungsparadigma handelt. Befürworter*innen dieser Position berufen sich auf die Philosophie des amerikanischen Pragmatismus. Die Grundposition des Pragmatismus lautet, dass sich der Wahrheitsgehalt von Theorien aus deren praktischen Konsequenzen ergibt: „they become true and are true to different degrees on how well they currently work; workability is judged especially on the criteria of predictability and applicability“ (Johnson & Onwuegbuzie, 2014, 18). Bedeutung und Wahrheit werden vor diesem Hintergrund als vorläufig und wandelbar begriffen, was mit einer Ablehnung unveränderlicher Prinzipien einhergeht. Im Paradigmenstreit erweist sich der Pragmatismus als produktiver und ergebnisorientierter Mittelweg, weil er Theorien und Forschungsmethoden ausschließlich danach beurteilt, ob sie geeignet sind, Antworten auf spezifische

Forschungsfragen zu generieren (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). In pragmatistischer Perspektive bestehe „gar kein Problem, die Sichtweise, dass es eine (und nicht viele) Welten gibt, damit zu vereinbaren, dass alle Individuen ihre eigene, einzigartige Interpretation dieser Welt besitzen“ (Kuckartz, 2014, 40).

Ebenso wird argumentiert, dass Methoden Werkzeuge seien und allein noch kein Paradigma darstellten (Kuckartz, 2014, 37). Eine solche ‚handwerkliche‘ Perspektive auf Methoden befreie Forschende von epistemologischen und methodologischen Rechtfertigungszwängen und erlaube es ihnen, sich der Logik ihrer Forschungsfragen zuzuwenden. Sofern man Mixed-Methods aber als drittes Paradigma verstehe, verknüpfe man sie wiederum selbst mit einer spezifischen Philosophie, nämlich der des Pragmatismus (Kuckartz, 2014, 36). Dies scheine der Intention, der Forschungsfrage Priorität gegenüber der Methodologie einzuräumen, zu widersprechen (Kuckartz, 2014, 34).

Der Argumentation von Kuckartz (2014) folgend werden Methoden in der vorliegenden Arbeit als ‚Werkzeuge‘ zur Beantwortung von Forschungsfragen verstanden. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine tiefergehende Darstellung des Pragmatismus verzichtet. Eine zentrale Herausforderung der Mixed-Methods-Forschung besteht darin, die Nützlichkeit und Funktionalität der verwendeten Methoden in Bezug auf die eigene Forschungsfrage zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Ziele und die Anwendung von Mixed-Methods im Rahmen der eigenen Arbeit beschrieben.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, das vorgestellte Seminarkonzept mit Blick auf die Entwicklung Subjektiver Theorien zu evaluieren. Bei Subjektiven Theorien handelt es sich wie beschrieben um ein sehr komplexes Konstrukt, welches in einem weiten Verständnis auch (objektives) Wissen und Einstellungen umfasst (Kap. 4). Dabei soll das Konstrukt nicht nur zu einem Zeitpunkt umfassend analysiert werden, sondern seine Entwicklung soll längsschnittlich im Seminarverlauf nachvollzogen werden, was die Komplexität zusätzlich erhöht. Die Komplexität des Konstruktes sowie der Anspruch einer umfassenden Bewertung des Seminarkonzepts legen eine Verwendung von Mixed-Methods nahe, da sie mehrere Perspektiven auf den Forschungsgegenstand erlauben (Kuckartz, 2014, 53).

Tabelle 4: Quantitative und qualitative Methoden in der vorliegenden Arbeit

	Forschungsfrage (Wie) Verändern sich die Subjektiven Theorien der Studierenden über guten inklusiven Unterricht?		
Paradigma	Quantitative Teilstudie		Qualitative Teilstudien
	Beitrag 2		
Konstrukte	Einstellungen <i>Kap. 4.3</i>	Wissen <i>Kap. 3.2.1 / Kap. 4.4</i>	Subjektive Theorien <i>Kap. 4.2</i>
Erhebung	Fragebögen <i>Kap. 7.2.1</i>		Strukturlegepläne Interviews Beitrag 4 \longleftrightarrow Beitrag 5 <i>Kap. 7.3.1</i> \longleftrightarrow <i>Kap. 7.3.2</i>
Auswertung	Statistische Analysen <i>Kap. 7.2.2</i>		Inhaltsanalyse Grounded Theory <i>Kap. 7.3.3</i> \longleftrightarrow <i>Kap. 7.3.4</i>
	Ergebnisse <i>Kap. 8.1</i>		Ergebnisse <i>Kap. 8.2</i> <i>Kap. 8.3</i>
	Meta-Inferenzen <i>Kap. 9</i>		

In der Gesamtanlage der Arbeit wurde ein paralleles Design gewählt (Teddlie & Tashakkori, 2006, 21). Der Ablauf der Studien und welche Konstrukte dabei mit welchen Methoden untersucht wurden, wird in Tabelle 4 zusammengefasst (vgl. Kuckartz, 2014, 74). Unter einem Design wird die Art und Weise, wie eine empirische Untersuchung angelegt ist, verstanden (Kuckartz, 2014, 61). Im Paralleldesign (Kuckartz, 2014, 71ff.) werden die qualitativen und quantitativen Teilstudien weitgehend zeitgleich durchgeführt. Ergebnisse, die auf Basis einer Methode generiert wurden, sollen durch die Resultate weiterer Studien elaboriert und vervollständigt werden. Damit sollen ein besseres Verständnis und eine erweiterte Interpretation der Forschungsergebnisse insgesamt erreicht werden. Die Integration der methodischen Zugänge erfolgt dabei auf Ebene der *Ergebnisse*, nicht bereits in früheren Stadien des Forschungsprozesses, wie es teilweise bei anderen Designtypen der Fall ist (Kuckartz, 2014, 61ff.). In der vorliegenden Arbeit wurden die jeweiligen Teilstudien weitgehend in sich geschlossen durchgeführt. Innerhalb der beiden qualitativen Teilstudien wurden bereits während der Datenerhebung und der Datenauswertung wechselseitige Bezüge hergestellt (vgl. Kap. 7.3). Die zentralsten Ergebnisse der einzelnen Teilstudien wurden bereits in wissenschaftlichen Zeitschriften publiziert (vgl. Tabelle 3). Die vorliegende Rahmenschrift erfüllt darauf aufbauend die Funktion, die Ergebnisse in einem letzten Schritt im Sinne von Meta-Inferenzen aufeinander zu beziehen.

In dieser Rahmenschrift liegt der Fokus überwiegend auf den qualitativen Aspekten. Dieser Vorrang ergibt sich daraus, dass die qualitativen Studien der Komplexität Subjektiver Theorien als vertiefende, sinnverstehende Auseinandersetzungen Rechnung tragen.

7.2 Quantitative Aspekte

Die Ausführungen in diesem Teilkapitel beziehen sich auf den empirischen **Beitrag 2**. Die quantitativen Zugänge dienen dazu, die Wirksamkeit des Seminarkonzepts mit Blick auf bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen zu beurteilen. Eine entsprechende Hypothese lautete, dass die Studierenden der Seminargruppe nach dem Seminar über mehr bildungswissenschaftliches Wissen und positivere inklusionsbezogene Einstellungen als Studierende einer Kontrollgruppe verfügen sollten. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde ein quasi-experimentelles Design mit drei Messzeitpunkten und einer Kontrollgruppe als ‚Königsweg‘ der empirischen Hochschulforschung gewählt (Wild, 2020). Ein quasi-experimentelles Design dient der Überprüfung des kausalen Einflusses einer oder mehrerer unabhängiger Variablen auf die Ausprägung einer oder mehrerer abhängiger Variablen (Döring & Bortz, 2016, 199). Im Gegensatz zum Experiment findet keine Randomisierung (zufällige Zuweisung zu Experimental- oder Kontrollgruppe) statt, sondern es wird mit vorgefundenen Gruppen gearbeitet (ebd.).

Experimental- und Kontrollgruppen unterscheiden sich dahingehend, dass die Experimentalgruppe ein bestimmtes Treatment erhält, während der Kontrollgruppe kein oder ein in bestimmten Merkmalen abweichendes Treatment dargereicht wird (ebd.). Kontrollgruppen dienen dazu, Veränderungen einer Variable in der Experimentalgruppe auf das zu untersuchende Treatment (hier das Seminarkonzept) zurückzuführen, statt sie allein auf eine natürliche Entwicklung zu beziehen (Hasselhorn & Hasselhorn, 2017, 45). In der zu beschreibenden Studie diente ein im gleichen Modul angesiedeltes Seminar als Kontrollgruppe. Das Seminar wurde von einer erfahrenen Lehrenden geleitet und beinhaltete eine Auseinandersetzung mit inklusivem Unterricht und die Analyse von Unterrichtsvideos, jedoch kein interdisziplinäres Teamteaching, keine Entwicklung eines Urteilsrasters und keine Hospitationen. Eine eigene Kontrollgruppe für die Studie zu stellen war aufgrund des begrenzten Lehrdeputats der Lehrenden im zu leistenden Umfang von vier Semesterwochenstunden nicht möglich, sodass auf eine vorgefundene Kontrollgruppe zurückgegriffen wurde. Die Studierenden konnten sich für Veranstaltungen anmelden, in denen sie einen Platz erhalten wollten. Die Zuordnung erfolgte letztlich über ein elektronisches Teilnehmer*innenmanagement.

Die Schwierigkeit quasi-experimenteller Designs liegt mangels einer Randomisierung darin begründet, dass Gruppenunterschiede in der abhängigen Variable nicht zwingend auf die unabhängige Variable zurückgeführt werden können, sodass die interne Validität im Quasi-Experiment geringer ausfällt (Döring & Bortz, 2016, 199f.).

Aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen, unter denen empirische Hochschulforschung stattfindet, stoßen andere Designs jedoch oftmals an ihre Grenzen (ebd.; Wild, 2020). So ist beispielsweise eine randomisierte Zuweisung zu Experimental- und Kontrollgruppen aufgrund von Wahlfreiheiten im Studium oftmals nicht zu realisieren. Auch aufgrund weiterer Einschränkungen wie kleiner Stichproben sind Ergebnisse, die im Rahmen empirischer Hochschulforschung generiert werden, nicht generalisierbar, sondern im Rahmen ihrer spezifischen Entstehungsbedingungen zu interpretieren (Wild, 2020).

Die Evaluation des Seminarkonzepts erfordert darüber hinaus eine Festlegung und Operationalisierung von Zielvariablen (Hasselhorn & Hasselhorn, 2017, 42). Wurden entsprechende Variablen festgelegt, kann oftmals auf bewährte Skalen zurückgegriffen werden, da in der Bildungsforschung bereits erprobte Instrumente für zahlreiche Variablen vorliegen. Damit wird zugleich sichergestellt, dass ein Nachweis von Effekten nicht aufgrund unzureichender Messgenauigkeit der Instrumente ausbleibt (Wild, 2020). In der vorliegenden Studie wurden bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen als Zielvariablen ausgewählt. Die entsprechenden Instrumente werden im folgenden Teilkapitel beschrieben.

Die Ausprägung der Variablen ist in einem quasi-experimentellen Design einmal vor und mindestens einmal nach dem Treatment zu erfassen, da etwaige Gruppenunterschiede nach dem Seminar andernfalls nicht auf den Besuch der Veranstaltung zurückzuführen wären (Wild, 2020). Bei der Evaluation der Lehrveranstaltung wurden die entsprechenden Daten *in der ersten Sitzung* (Prätest), *in der letzten Sitzung* (Posttest) sowie in einer *Reflexionssitzung etwa zwei Monate nach Ende des Seminars* (Follow-up) im Papier-Bleistift-Format erhoben. Die dritte Datenerhebung diente dazu, auch mittelfristige Effekte des Seminarbesuchs zu überprüfen. Allerdings konnten die Studierenden der Kontrollgruppe nicht mehr für eine weitere Datenerhebung zum dritten Messzeitpunkt gewonnen werden, sodass für den dritten Messzeitpunkt nur Daten der Experimentalgruppe vorliegen und der Stichprobenumfang erheblich reduziert wurde.

7.2.1 Fragebögen zur Erfassung bildungswissenschaftlichen Wissens und inklusionsbezogener Einstellungen

Zur Beschreibung der Stichprobe wurden neben den interessierenden Variablen weitere personenbezogene Merkmale wie die *Seminargruppe*, das *Fachsemester*, das *Geschlecht* und der *Studiengang* erhoben. Eine Beschreibung der Stichprobe kann **Beitrag 2** entnommen werden.

Die empirische Erforschung theoretischer Konstrukte mittels standardisierter Messinstrumente erfordert die Operationalisierung der entsprechenden Konstrukte und somit die Auswahl valider Indikatoren zu ihrer Erfassung. Somit spiegeln die Instrumente jeweils spezifische Interpretationen bildungswissenschaftlichen Wissens bzw. inklusionsbezogener Einstellungen wider. *Standardisierte Instrumente sind damit gleichermaßen selektiv wie normativ.*

Wurden die Instrumente beispielsweise in fachlich begutachteten Zeitschriften veröffentlicht, kann aber zugleich davon ausgegangen werden, dass das jeweils zugrunde liegende Verständnis in mehr oder weniger weiten Teilen des wissenschaftlichen Diskurses konsensfähig ist. Zudem wird meistens auch die Güte dieser Instrumente überprüft, sodass sie präzise Messungen des zu untersuchenden Merkmals erlauben.

Da standardisierte Instrumente jeweils ein spezifisches Verständnis eines theoretischen Konstrukts messen (und andere Verständnisse damit notwendigerweise ausblenden), sind sie vor dem Hintergrund der eigenen theoretischen Annahmen und der eigenen Fragestellung auszuwählen.

Um die Wirksamkeit des Seminars zu beurteilen, wurden *bildungswissenschaftliches Wissen* und *inklusionsbezogene Einstellungen* als Zielvariablen ausgewählt. Bildungswissenschaftliches Wissen beschreibt überwiegend kognitive Komponenten und inklusionsbezogene Einstellungen beschreiben stärker affektiv-evaluative Komponenten subjektiver Theorien. Beide Konstrukte sind für ein professionelles Handeln im inklusiven Unterricht aufgrund ihrer handlungsleitenden Funktionen bedeutsam (Baumert & Kunter, 2006; European Agency, 2012). Wissen und Einstellungen sind gut operationalisierbar und es liegen zu beiden Konstrukten bereits bewährte standardisierte Instrumente vor.

Zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens wurde das *Pädagogische Unterrichtswissen* (PUW, König & Blömeke, 2010) ausgewählt. Das Instrument nimmt auf Fragen der Unterrichtsplanung, der Lernzielkontrolle und sozialer Ungleichheit Bezug und zielt damit auf zentrale Aspekte der drei an der Lehrer*innenbildung beteiligten Disziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie (König & Blömeke, 2009). Aufgrund dieser Multiperspektivität erscheint die Bezeichnung *bildungswissenschaftliches Wissen* adäquater als die Eigenbezeichnung *Pädagogisches Unterrichtswissen* (Kap. 3.2.1). Bildungswissenschaftliches Wissen wird im PUW als mehrdimensionales Konstrukt mit den Dimensionen *Umgang mit Heterogenität*, *Strukturierung von Unterricht*, *Klassenführung*, *Motivierung* und *Leistungsbeurteilung* operationalisiert.

Das Instrument umfasst geschlossene und offene Aufgabenformate, um nicht nur deklaratives, sondern anteilig auch prozedurales Wissen von (angehenden) Lehrkräften zu erfassen (König & Blömeke, 2009, 510f.). Des Weiteren werden die Aufgaben des PUW den drei Anforderungsniveaus *erinnern*, *verstehen / analysieren* und *kreieren* zugeordnet (König & Blömeke, 2010, 7):

- Das Aufgabenniveau *erinnern* verlangt, dass Lehrbuchwissen oder Erfahrungswissen abgerufen werden muss.
- Das Aufgabenniveau *verstehen / analysieren* erfordert darüber hinaus, das erinnerte Wissen mit einer Problemstellung in Verbindung zu bringen.
- Das Aufgabenniveau *kreieren* verlangt darauf aufbauend, Handlungsoptionen zu entwickeln und zu formulieren sowie praktisches Wissen und Können zu explizieren (König & Blömeke, 2010, 7).

Da nicht alle Inhalte des PUW im Seminar thematisiert wurden, wurden zur Erfassung bildungswissenschaftlichen Wissens einige Items ausgelassen. Aussortiert wurde beispielsweise die Gliederung eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs, die über das Anforderungsniveau eines Bachelorseminars hinausgeht. Das finale Instrument umfasst 13 Aufgaben. Es können insgesamt maximal 40 Punkte erreicht werden. Auf die Dimension *Umgang mit Heterogenität* entfallen 14 Punkte, auf die Dimension *Klassenführung* 5 Punkte, auf die Dimension *Strukturierung von Unterricht* 4 Punkte, auf die Dimension *Leistungsbeurteilung* 5 Punkte und auf die Dimension *Motivierung* 12 Punkte.

Mit Blick auf die Punkteverteilung ist selbstkritisch anzumerken, dass die Anteile der Dimensionen nicht in allen Fällen mit dem Umfang der Bearbeitung im Seminar korrespondiert. So werden der Dimension Motivierung beispielsweise deutlich mehr Punkte zugeschrieben, als es den Anteilen im Seminar entspricht. Des Weiteren decken die Items inhaltlich ein breites Spektrum bildungswissenschaftlichen Wissens ab, wobei die meisten Inhalte im Seminar nicht explizit thematisiert werden. Das PUW deckt breite Teile eines *allgemeinen* Wissens über guten Unterricht ab. Da viele Merkmale guten Unterrichts der Argumentation von Textor (2012) folgend auch auf inklusiven Unterricht übertragen werden können, kann das PUW inklusionstheoretisch annäherungsweise auf der ND-Linie des Trilemmas verortet werden.

Nichtsdestotrotz werden einige der im Seminar behandelten Inhalte im PUW nicht berücksichtigt. Dies betrifft insbesondere sonderpädagogische und inklusionspädagogische Aspekte. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das PUW nicht explizit für die Anforderungen inklusiven Unterrichts entwickelt worden ist. Diese Lücke schließt das bereits thematisierte GPK-IT, wobei auch dieses wesentliche Aspekte wie die Herstellung von Gemeinsamkeit ausklammert (König et al., 2019; Kap. 5.1).³²

Die offenen Aufgaben des PUW wurden mithilfe des Kodiermanuals von zwei unterwiesenen studentischen Hilfskräften unabhängig ausgewertet. Dabei wurde bezogen auf den zweiten Messzeitpunkt für die offenen Antwortformate eine gewichtete Interkoderreliabilität von $\kappa = 0,79$ erzielt, was für eine sehr gute Übereinstimmung der beiden Raterinnen spricht (Wirtz & Caspar, 2002, 59).

Die inklusionsbezogenen Einstellungen wurden mit der *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised*-Skala (SACIE-R, Loreman et al., 2007) in der deutschen Übersetzung (Feyerer et al., 2013) erfasst. Das Instrument operationalisiert inklusionsbezogene Einstellungen als mehrdimensionales Konstrukt und umfasst die drei Subskalen *Sentiments* (= negative Einstellungen),

³² Das neue Instrument lag uns zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Wintersemester 2017/18 noch nicht vor.

Attitudes (= positive Haltungen) und *Concerns* (= Bedenken).³³ Um einer möglichen Irritation durch die uneindeutige Verwendung der Begriffe *Einstellungen* und *Haltungen* entgegenzuwirken, werden die englischen Bezeichnungen für die Subskalen in der vorliegenden Arbeit beibehalten.

- Die Subskala *Attitudes* umfasst fünf Items und erfasst positive Einstellungen zur Inklusion von Schüler*innen mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen im Schulunterricht (Beispielitem: „*Schüler*innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden*“).
- Die Subskala *Concerns* umfasst fünf Items und erfasst Bedenken, inklusiven Unterricht mit Schüler*innen mit Beeinträchtigungen nicht umsetzen zu können. Vier der fünf Items zielen auf Zielkonflikte, die durch einen Mangel an Wissen oder Ressourcen bedingt sind.³⁴ Ein weiteres Item erfasst Bedenken bezüglich der sozialen Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Der Begriff *Schüler*innen mit Beeinträchtigungen* wurde in der Datenerhebung durch *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf* ersetzt (vgl. Ewing, Monsen & Kielblock, 2018, 159), da dieser Begriff im Seminar verwendet wurde und die im schulrechtlichen Kontext verwendete Kategorie darstellt (vgl. Sturm, 2016, 116) (Beispielitem: „*Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in meiner Klasse habe*“).

Alle Items sind auf einer 4-stufigen Likertskala hinsichtlich ihres Grades an Zustimmung (1 = *stimme nicht zu*; 2 = *stimme eher nicht zu*; 3 = *stimme eher zu*; 4 = *stimme zu*) einzuschätzen.

Der SACIE-R erfasst Einstellungen, die auf einem engen, behinderungsbezogenen Inklusionsverständnis basieren. Der Fragebogen ist auf der EN-Linie des Trilemmas zu verorten, da sich zum einen auf Ebene der Items die Interpretation widerspiegelt, dass inklusiver Unterricht eine besondere Herausforderung darstellt (insbesondere Items der Subskala *Concerns*). Schüler*innen mit Beeinträchtigungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf werden explizit als Adressat*innen inklusiven Unterrichts benannt. Damit ist die implizite Annahme verbunden, dass sonderpädagogischer Förderbedarf eine zentrale Kategorie für die Ausprägung inklusionsbezogener Einstellungen darstellt. Daran ist problematisch, dass der Erfolg bzw. Misserfolg von inklusivem Unterricht letztlich Merkmalen der Schüler*innen zugeschrieben wird, während andere relevante Faktoren möglicherweise ausgeblendet werden (vgl. Gasterstädt & Urban, 2016, 63).

³³ Die Subskala *Sentiments* umfasst fünf Items und erfasst negative Einstellungen gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen (Beispielitem: „*Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich*“). Da diese Subskala keinen klaren Unterrichtsbezug aufweist, wurde sie bei der Datenerhebung nicht verwendet.

³⁴ Bei der Unterscheidung von Antinomien und Zielkonflikten folge ich Neumann (2019), der Zielkonflikte anders als Antinomien als „widerstreitende aber prinzipiell (bei ausreichend Ressourcen, z. B. Zeit) lösbare Anforderungen“ definiert (Neumann, 2019, 160).

So weisen einige Studienergebnisse darauf hin, dass inklusionsbezogene Einstellungen auch in hohem Maße durch andere Faktoren jenseits von sonderpädagogischem Förderbedarf bedingt sein können. Beispielsweise wird vermutet, dass „der Widerspruch zwischen der Maßgabe individueller Förderung und der Forderung nach leistungsorientierter Standardisierung in schulischen Kontexten“ bedeutsam sein könnte (Gasterstädt & Urban, 2016, 63).

Nichtsdestotrotz sprechen sowohl forschungsmethodische als auch -pragmatische Gründe dafür, den SACIE-R einzusetzen. Zum einen verfügen die Skalen über akzeptable bis gute psychometrische Werte. Hecht et al. (2016) berichten interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) zwischen $\alpha = .62$ und $\alpha = .80$. In unserer Studie wurden für die Subskala *Attitudes* die Werte $\alpha = .67$ (t_1), $\alpha = .81$ (t_2) und $\alpha = .67$ (t_3) und für die Subskala *Concerns* die Werte $\alpha = .71$ (t_1), $\alpha = .76$ (t_2) und $\alpha = .61$ (t_3) berechnet. Damit liegen die Werte überwiegend im akzeptablen bis guten Bereich (Blanz, 2021, 250).³⁵

Zum anderen kommt der ursprünglich von australischen Forscher*innen entwickelte SACIE-R in nationalen und internationalen Studien zum Einsatz (z. B. Forlin & Chambers, 2011; Hecht et al., 2016; Hecht & Weber, 2020; Savolainen et al., 2012). Auch innerhalb des Projekts Bi^{professional} wurde er in mehreren wissenschaftlichen Maßnahmen eingesetzt, sodass Ergebnisse maßnahmenübergreifend leichter zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

7.2.2 Statistische Auswertung

Zur Vorbereitung der statistischen Berechnungen wurden für das PUW die Punktzahlen der einzelnen Aufgaben addiert. So wurden Scores für die einzelnen Subskalen und ein Gesamtscore berechnet. Für den SACIE-R wurden die Werte der Einzelitems auf Ebene der Subskalen zusammengefasst. Hohe Werte der Subskala *Attitudes* drücken positive inklusionsbezogene Einstellungen aus, hohe Werte der Subskala *Concerns* drücken dagegen höhere Bedenken in Bezug auf inklusiven Unterricht aus.

Um die Gruppenunterschiede zum zweiten Messzeitpunkt mit Blick auf bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen zu untersuchen, wurden jeweils Kovarianzanalysen (ANCOVAs) berechnet, mit denen der Einfluss einer Kovariate auf die abhängige Variable neutralisiert wird (Bortz & Schuster, 2010, 305). Dabei wurden die Prätestwerte als Kovariate in die Analyse einbezogen, um die Posttestwerte zu bereinigen. Damit können Unterschiede in den Prätestwerten statistisch kontrolliert werden (Döring & Bortz, 2016, 201). Somit wurden die Werte der Posttests beider Gruppen – bereinigt um die Werte des Prätests – miteinander verglichen. Alternativ hätten Varianzanalysen (ANOVAs) mit Messwiederholung berechnet werden können, die die Interaktionen zwischen Gruppen und Messzeitpunkten und damit die Veränderungen der Werte

³⁵ Aufgrund der geringen Stichprobengröße war die Durchführung von konfirmatorischen Faktorenanalysen nicht zulässig. Entsprechend waren auch die Voraussetzungen zur Überprüfung der Messinvarianz zwischen den Gruppen und über die Zeit nicht gegeben.

von Prätest zu Posttest zwischen den Gruppen untersuchen. An dieser Stelle sollten allerdings die *Gruppenvergleiche* zum zweiten Messzeitpunkt und weniger die Interaktionseffekte im Fokus stehen.

Darüber hinaus sollten für die Experimentalgruppe auch die *Veränderungen* über alle drei Messzeitpunkte untersucht werden. Da für den dritten Messzeitpunkt nur noch die Daten der Experimentalgruppe vorlagen, ist hier der Stichprobenumfang deutlich reduziert. Vor diesem Hintergrund wurde zur Untersuchung der Veränderungen in der Experimentalgruppe über alle drei Messzeitpunkte ein nicht-parametrisches Verfahren ausgewählt. Nicht-parametrische Verfahren bieten den Vorteil, dass sie geringere Anforderungen an die Verteilungen der Messwerte in der Grundgesamtheit stellen und Daten z. B. nicht normalverteilt sein müssen (Bühner & Ziegler, 2009, 466ff.). Zur Berechnung wurde ein Friedman-Test ausgewählt, der das nicht-parametrische Äquivalent zu einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung darstellt. Der Friedman-Test überprüft, ob sich die zentralen Tendenzen von drei oder mehr verbundenen Stichproben, wie sie z. B. durch eine Messwiederholung vorliegen, unterscheiden (ebd.). Da der Friedman-Test lediglich ausweist, *ob* sich die zentralen Tendenzen statistisch signifikant unterscheiden und nicht, *welche* Messwerte sich unterscheiden, wurden zusätzliche Post-hoc-Tests berechnet (Universität Zürich, 2020). Da die Effektstärken des Friedman-Tests aus demselben Grund nicht sinnvoll interpretierbar sind, wurden diese ebenfalls nur auf Ebene der paarweisen Vergleiche berechnet (Field, 2018, 326ff.). Die Berechnungen wurden überwiegend mithilfe der Statistiksoftware SPSS durchgeführt. Die Effektstärken der Post-hoc-Tests wurden ohne eine Software berechnet (Universität Zürich, 2020).

7.3 Qualitative Aspekte

Subjektive Theorien stellen komplexe, individuelle Konstrukte dar, die mithilfe standardisierter Messinstrumente, wie sie oftmals in der quantitativen Forschung zum Einsatz kommen, nur in Ausschnitten erfasst werden können. Dabei bleiben möglicherweise gerade solche Aspekte Subjektiver Theorien unberücksichtigt, die für die Träger*innen relevant und handlungsleitend sind (Pajares, 1992, 327). Daher sind neben einer standardisierten Erfassung einzelner Teilaspekte Subjektiver Theorien (Wissen und Einstellungen) zusätzlich offene Verfahren der Datenerhebung erforderlich, die Subjektive Theorien als Gesamtkonstrukt in den Blick nehmen und es erlauben, die Relevanzen der befragten Personen zu untersuchen. Dabei ist nicht nur von Interesse, ob und in welchem Ausmaß bestimmte Einstellungen oder Überzeugungen vorhanden sind, sondern auch welche weiteren inhaltlichen Kategorien existieren und wie einzelne Elemente Subjektiver Theorien miteinander verknüpft sind. Um diese Fragen zu beantworten, wurden zwei qualitative Teilstudien durchgeführt. Die Daten wurden jeweils nur in der Experimentalgruppe erhoben und ausgewertet, da die qualitativen Teilstudien weniger die Überprüfung von Wirksamkeit zum Ziel haben, sondern Veränderungsprozesse Subjektiver Theorien nachvollzogen werden sollten.

In der ersten Teilstudie wurden die Subjektiven Theorien aller Seminarteilnehmer*innen zu gutem inklusivem Unterricht längsschnittlich mithilfe einer Strukturlegetechnik erfasst (Kap. 7.3.1). In die Analyse wurden jeweils die SLP einbezogen, die die Studierenden zu Beginn und am Ende des Seminars erstellt haben. Ziel war es, inhaltliche Kategorien und deren Veränderungen zu erfassen. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse wurde aufgrund des umfangreichen Materials ein Auswertungsverfahren gewählt, das die Auswertung größerer Datenmengen erlaubt.

In einer zweiten Teilstudie wurden die Subjektiven Theorien einzelner Studierender ergänzend mit problemzentrierten Interviews erhoben und auf Basis der Grounded Theory tiefgehend interpretiert. Dabei konnten auch affektive Komponenten der Subjektiven Theorien erfasst und analysiert werden, die in den SLP nicht abgebildet wurden (Kap. 7.3.2).

7.3.1 Strukturlegetepläne

Die SLP werden in **Beitrag 3** ausführlich beschrieben. An dieser Stelle werden einige relevante Aspekte hervorgehoben, konkretisiert und ergänzt. SLP können unterschiedliche Funktionen erfüllen:

- a) eine *Evaluationsfunktion*, um Subjektive Theorien zu erfassen und um Lehrveranstaltungen adaptiv zu planen und zu evaluieren.
- b) eine *Reflexionsfunktion*, um Subjektive Theorien der Reflexion zugänglich zu machen.

Durch die Verwendung von SLP in unterschiedlichen Funktionen wird nicht zuletzt dem FuE-Gedanken des Projekts Rechnung getragen. An dieser Stelle wird vor allem die Evaluationsfunktion näher in den Blick genommen, wobei diese eng mit der Reflexionsfunktion verknüpft ist. Im Rahmen des FST sind verschiedene Strukturlegetechniken zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien entwickelt worden.³⁶ SLP beinhalten die inhaltlichen Begriffe und die formalen Relationen einer Subjektiven Theorie und bilden damit ihre *Argumentationsstruktur* ab (Kap. 4.2). In diesem Sinne können SLP als *diskontinuierliche Texte* verstanden werden. Die Erstellung eines SLP stößt bei den Befragten zugleich Elaborations- und Reflexionsprozesse an, da vorhandenes Wissen aktiviert und organisiert werden muss (Wahl, 2013, 183f.). Somit dienen SLP nicht nur einer bloßen Abbildung Subjektiver Theorien, sondern einer „Re-Konstruktion“ in dem Sinn, dass die Teilinstanzen unter dem Aspekt der Strukturparallelität zu wissenschaftlich ‚objektiven‘ Theorien elaboriert werden. Damit werden die Reflexionen des Erkenntnis-Objekts durch die Rekonstruktion als Subjektive Theorie in einen expliziten und präzisen Zustand überführt“ (Groeben et al., 1988, 65f.).³⁷

³⁶ Eine Übersicht über verschiedene Strukturlegetechniken findet sich z. B. im Sammelband von Scheele (1992) und in Scheele & Groeben (2020). Eine Weiterentwicklung bisheriger Strukturlegetechniken stellt zudem die *Siegener Variante* dar (Kindermann & Riegel, 2016).

³⁷ Damit unterscheidet sich der Rekonstruktionsbegriff des FST anderen qualitativen Zugängen, z. B. der Dokumentarischen Methode, in der *implizites* Orientierungswissen herausgearbeitet wird, das den Befragten oftmals nicht zugänglich ist.

In Hochschulseminaren kommen häufiger auch Concept-Maps zum Einsatz (z. B. Greiner, 2017). SLP weisen gegenüber Concept-Maps zwei Alleinstellungsmerkmale auf: Während Concept-Maps oftmals zur Wissensdiagnose speziell auch in naturwissenschaftlichen Fächern eingesetzt werden (Greiner, 2017), finden sich unter den vielen vom FST entwickelten Strukturlegetechniken auch solche, die speziell zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien kurzer Reichweite und damit sehr handlungsnaher Subjektiver Theorien entwickelt worden sind. Außerdem sind SLP im engen Begriffsverständnis Subjektiver Theorien zentraler Bestandteil der Herstellung eines Dialog-Konsens. Werden SLP zur Erfassung Subjektiver Theorien größerer Reichweite und nicht innerhalb einer Dialog-Konsens-Herstellung eingesetzt, finden sich zahlreiche Parallelen zwischen SLP und Concept-Maps.

SLP wurden im Rahmen des Forschungsprojekts eingesetzt, um die Subjektiven Theorien der Seminarteilnehmer*innen längsschnittlich zu erfassen. Die Studierenden des ersten Semindurchlaufs ($N = 42$) haben jeweils vor dem Seminar (t_1), nach dem Theorieteil (t_2) und nach dem Seminar (t_3) einen SLP erstellt bzw. ihren SLP überarbeitet. Die Teilnehmer*innen des zweiten Durchlaufs ($N = 13$) haben aufgrund der modifizierten Seminarform (Block) nur vor (t_1) und nach dem Seminar (t_2) einen SLP erstellt bzw. überarbeitet. Um die Strukturlegepläne über die Messzeitpunkte hinweg zuordnen zu können, haben die Studierenden diese mit einem selbstgenerierten Code gekennzeichnet.

Zur Erstellung der SLP wurden den Studierenden verschiedene Materialien zur Verfügung gestellt: ein Flipchartbogen, Bleistifte, Haftnotizzettel und eine Übersicht über mögliche Relationen. Die Studierenden wurden aufgefordert, einen SLP zu gutem inklusivem Unterricht zu erstellen und für sie relevante Konzepte (repräsentiert durch einen Begriff) auf Haftnotizzetteln zu notieren (inhaltliche Aspekte). Um die Subjektiven Theorien möglichst offen zu erfassen, waren alle Begriffe von den Studierenden frei wählbar und es wurden keine Begriffe vorgegeben. In anderen Studien werden die zu verwendenden Begriffe teilweise vorgegeben, um eine höhere Vergleichbarkeit der SLP bzw. Concept-Maps zu gewährleisten (z. B. Gebhardt et al., 2015, 614).

Um die strukturellen Aspekte Subjektiver Theorien abzubilden, sollten die Klebezettel in einem nächsten Schritt auf dem Flipchartbogen in eine sinnvolle Struktur gebracht werden. In einem letzten Schritt sollten mithilfe von Pfeilen die Zusammenhänge zwischen den Konzepten visualisiert werden. Zusätzlich sollten die Zusammenhänge mithilfe von Relationen bezeichnet werden. Anders als bei anderen Strukturlegetechniken waren die Studierenden nicht dazu verpflichtet, jedes Konzept mit mindestens einem weiteren Konzept zu verbinden oder die Verbindungen zu explizieren (vgl. Kindermann & Riegel, 2016). Diese Offenheit wurde bewusst gewährt, um Raum für Entwicklungen zu geben und ‚Lücken‘ durch den Besuch des Seminars schließen zu können. Zudem stand es den Studierenden frei, eigene Relationen hinzuzufügen.

Das beschriebene Vorgehen wurde zu mehreren Zeitpunkten im Seminar wiederholt. Dabei stand es den Studierenden frei, einen neuen SLP zu erstellen oder den alten SLP zu überarbeiten, wobei nicht nur neue Begriffe hinzugefügt werden, sondern auch die Struktur überarbeitet werden konnte. In beiden Fällen wurde auf Wunsch ein neuer Flipchartbogen zur Verfügung gestellt. Neue Begriffe sollten auf andersfarbigen Klebezetteln notiert werden, wobei für jeden Erhebungszeitpunkt eine eigene Farbe zur Verfügung gestellt wurde (vor dem Seminar = *gelb*; nach dem Theorieteil = *pink*; nach dem Seminar = *blau*). Um die SLP des ersten und zweiten Durchlaufs miteinander vergleichen zu können, wurde dieses Farbschema beibehalten. Darüber hatten die Studierenden die Option, alte Begriffe von ihrem SLP zu entfernen und nicht weiter zu verwenden. Alle SLP wurden mithilfe der Software MaNet digitalisiert (Eckert, 1998a; 1998b; 2000).

Strukturlegepläne stellen ein hilfreiches Instrument dar, um Reflexionen anzuregen. Werden sie zur Evaluation Subjektiver Theorien herangezogen, ist allerdings zu berücksichtigen, dass Strukturlegepläne die Subjektive Theorien der beforschten Personen nicht vollständig abbilden: „Was vorliegt, ist vielmehr eine sehr nützliche, nichtsdestotrotz *schematische, verdichtete und abgekürzte, stichwortartige Symbolisierung* einer subjektiven Theorie“ (Straub & Weidemann, 2015, 62).

Des Weiteren wurde im Theorieteil herausgearbeitet, dass Subjektive Theorien ebenso wie Beliefs eine kognitive, affektive und behaviorale Komponente aufweisen. Es wird jedoch vermutet, dass durch SLP lediglich die kognitive Komponente Subjektiver Theorien abgebildet werden kann:

„Erfasst wird das in eine Argumentationsstruktur eingebundene Handlungswissen, während andere, möglicherweise ebenfalls handlungsrelevante Aspekte wie artikulationsfähige Emotionen, affektiv gefärbte Einstellungen oder aber (mehr oder weniger) komplexe Narrationen und die damit verwobenen geschichtenförmigen Handlungsbegründungen nicht abgebildet werden (in Strukturbildern jedweder Art). Es ist deshalb fraglich, ob Struktur-lege-Verfahren tatsächlich >unverfälschte< Wissensstrukturen zutage fördern und das faktisch handlungsrelevante Wissen in hinreichendem Umfang überhaupt zu thematisieren erlauben“ (Straub & Weidemann, 2015, 117).

Diese potentielle Gegenstandsbeschränkung gilt es bei der Analyse der SLP zu überprüfen und ggfs. zu berücksichtigen. Die Analyse kann jedoch mithilfe weiterer Methoden und durch Hinzuziehen weiteren Materials, wie z. B. Interviewdaten, angereichert werden (Kindermann & Riegel, 2016, o. S.; Straub & Weidemann, 2015, 62f.; Kap. 7.3.2).

In **Beitrag 3** werden verschiedene Auswertungsmethoden vorgeschlagen, von denen in Abhängig der jeweiligen Fragestellung und der verfügbaren Ressourcen eine oder mehrere ausgewählt werden können. Dabei sollte eine Bandbreite möglicher Zugänge aufgezeigt werden, von denen nicht alle in der vorliegenden Dissertation umgesetzt wurden.

Die fallübergreifende Analyse von SLP stellt ein grundlegendes methodisches Problem dar, da offenbleibt, wie sowohl der semantische Gehalt als auch die formalen Relationen sinnvoll in die Analyse einbezogen werden können (Kindermann & Riegel, 2016, o. S.; Straub & Weidemann, 2015,

118). So liegen Ansätze vor, die SLP bzw. Concept-Maps graphentheoretisch analysieren und Maße wie Dichte, Zentralität, Distanz, Umfang und Zerklüftetheit bestimmen (Bonato, 1990; Eckert, 1998a, 1998b, 2000). Da diese Maße für sich genommen aber wenig über die Qualität der Strukturlegepläne aussagen, müssen die Strukturlegepläne stets mit Blick auf den Inhalt des *einzelnen* Strukturlegeplans interpretiert werden, sodass von der Ebene des Einzelfalls nicht abstrahiert werden kann. Vor diesem Hintergrund tragen graphentheoretische Ansätze wenig zur Lösung des Problems bei.

Des Weiteren liegen Ansätze zur Aggregation Subjektiver Theorien zu fallübergreifenden Strukturen vor (Schreier, 1997; Gebhard et al., 2015). Da es sich bei Subjektiven Theorien um *individuelle* Konstrukte handelt, stellt sich jedoch die Frage, was fallübergreifende Strukturbilder eigentlich abbilden und ob ein solches Vorgehen in diesem Sinne überhaupt gegenstandsangemessen ist. Die Aggregation zu fallübergreifenden Strukturen wurde beim vorliegenden Datenmaterial auch dadurch erschwert, dass nicht alle Studierenden die Beziehungen zwischen den Konzepten durch Pfeile kenntlich gemacht haben, sondern die Karten stattdessen lediglich systematisch angeordnet haben.

Aufgrund der dargelegten Problematik wurde insbesondere in den Anfängen des FST auf inhaltsanalytische Verfahren zurückgegriffen (Kindermann & Riegel, 2016). Auch in einer jüngeren Publikation verweisen Scheele und Groeben (2020) noch auf die Inhaltsanalyse als Methode zur Weiterverarbeitung individueller Kognitionsstrukturen zu übergreifenden Strukturen (Scheele & Groeben, 2020, 351). An inhaltsanalytischen Vorgehen kann allerdings kritisiert werden, dass der Strukturaspekt Subjektiver Theorien vernachlässigt wird (Kindermann & Riegel, 2016). Da keines der skizzierten fallübergreifendes Verfahren schlüssig erscheint, wurde in der vorliegenden Arbeit trotz der berechtigten Kritik die Qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt. Diese erlaubt es am ehesten, die SLP fallübergreifend, längsschnittlich *und* gegenstandsangemessen auszuwerten. Das genaue Vorgehen wird in Kapitel 7.3.3 beschrieben.

7.3.2 Problemzentrierte Interviews und Dialog-Konsens

In einem weiteren Schritt haben Studierende ihre SLP in problemzentrierten Interviews erläutert. Die Interviews erfüllten die Funktionen a) die SLP kommunikativ zu validieren und b) tiefgehende Einsichten in die Subjektiven Theorien der Studierenden zu erhalten und weitere Elemente herauszuarbeiten, welche in den SLP ggfs. *nicht* abgebildet werden. Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, argumentieren Straub und Weidemann (2015), dass SLP lediglich kognitive Komponenten Subjektiver Theorien abbilden (Straub & Weidemann, 2015, 117). Ergänzend dazu zielen die problemzentrierten Interviews darauf ab, auch affektiv-evaluative Komponenten zu erheben. Ob die Interviews in diesem Sinne tatsächlich ‚gehaltvoller‘ sind als die SLP, gilt es durch die Analyse zusätzlich zu überprüfen.

Problemzentrierte Interviews zielen darauf, individuelle Handlungen, subjektive Wahrnehmungen und Verarbeitungen gesellschaftlicher Realität zu erfassen und damit die subjektive

Sichtweise von Befragten in Bezug auf ein bestimmtes (gesellschaftliches) Problem zu erheben (Witzel, 2000, o. S.). Das problemzentrierte Interview orientiert sich an den Grundsätzen der Grounded Theory und dient der Entwicklung von Theorien auf Basis empirischer Daten (Kap. 7.3.3). Der vermeintliche Gegensatz von Offenheit und Theoriegeleitetheit soll im problemzentrierten Interview überwunden werden (Witzel, 2000, o. S.). Das Prinzip der Offenheit wird im problemzentrierten Interview eingelöst, indem Narrationen angeregt werden, innerhalb derer die Befragten eigene Relevanzsetzungen vornehmen können. Durch leitfragengestützte Nachfragen werden Dialoge angeregt, wobei die Leitfragen zuvor unter Einbezug theoretischen Vorwissens erarbeitet wurden (ebd.). Im problemzentrierten Interview machen sich Forscher*innen die Kenntnis objektiver Rahmenbedingungen (z. B. Unterrichtsorganisation) zunutze, um die Ausführungen der Interviewten nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen zu stellen (ebd.). In Abhängigkeit von der Reflexivität und Eloquenz der Interviewten kann der Anteil von Narrationen und Dialogen variiert werden (ebd.).

Das im Folgenden beschriebene Vorgehen folgt in den Grundzügen den Empfehlungen von Witzel (2000) und wurde für das eigene Forschungsvorhaben adaptiert. Statt Tonträgeraufzeichnungen wurden *Videoaufzeichnungen* verwendet, um Gesprochenes, Gesten und eventuelle Änderungen am SLP zu dokumentieren. Die Videokamera war auf den SLP gerichtet.

Bei der Durchführung der problemzentrierten Interviews kamen verschiedene Instrumente zum Einsatz. Mithilfe eines *Kurzfragebogens* wurden im ersten Interview personenbezogene Informationen erfasst (Fachsemester, angestrebte Schulform, Unterrichtsfächer etc.). Nachdem diese Informationen erfasst worden sind, wurden die Studierenden gebeten, ihren SLP so genau wie möglich zu explizieren (erzählgenerierende Strategie; Witzel, 2000, o. S.). Dabei sollten Konzepte und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konzepten präzise erläutert werden. An welcher Stelle die Studierenden mit ihren Ausführungen beginnen und enden wollten, blieb ihnen selbst überlassen. Auf diese Weise diente der SLP als Narrationsimpuls und Strukturierungshilfe, sodass weitere Impulse und Strukturierungsmaßnahmen nicht benötigt wurden.

Aus forschungsmethodischer Perspektive ist anzumerken, dass durch die Narrationen eine *Entfaltung* und zugleich eine *Reduktion* von Komplexität gegenüber den SLP erzwungen wurde. Während Konzepte in den SLP meist durch einen einzigen Begriff repräsentiert werden, sollten diese im Interview ausführlicher beschrieben werden, was zu einer Zunahme an Komplexität führte. Andererseits führte die sprachliche Darstellung als solche dazu, dass komplexe Verknüpfungen im SLP in einer durch die Interviewten festzulegenden sequenziellen Reihenfolge erläutert werden mussten, was notwendigerweise eine Komplexitätsreduktion zur Folge hatte. So mussten die Befragten entscheiden, an welcher Stelle des SLP sie ihre Ausführungen beginnen und beenden. Da in den SLP einzelne Konzepte mit mehr als einem weiteren Konzept verknüpft sein können, mussten die

Interviewten zudem festlegen, in welcher Reihenfolge Mehrfachverknüpfungen erläutert werden sollen, da diese aufgrund der Sequenzialität von Sprache verbal nicht darstellbar sind.

Es ist davon auszugehen, dass durch diese Prozesse Selbstreflexionen auf Seiten der Studierenden angestoßen werden. Aus diesem Grund hatten die Studierenden zu jedem Zeitpunkt im Interview die Möglichkeit, Korrekturen, Änderungen oder Ergänzungen an ihrem SLP vorzunehmen.

Nachdem die Interviewten ihre Erläuterungen beendet haben, wurden zunächst Rückfragen zum Verständnis gestellt (Begriffserklärungen, Erklärung von Zusammenhängen) und Äußerungen der Interviewten zurückgespiegelt (verständnisgenerierende Strategie; Witzel, 2000, o. S.). Da diese Fragen unmittelbar an den Ausführungen der Befragten ansetzten, konnten diese nicht im Vorfeld festgelegt werden, sondern wurden erst im Prozess generiert. Dabei hatten die Befragten die Möglichkeit, eigene Perspektiven zu behaupten oder sich selbst bzw. die Interviewer*in zu korrigieren. Da auch an dieser Stelle Selbstreflexionen angeregt werden konnten, stand es den Studierenden weiterhin offen, ihren SLP zu überarbeiten (vgl. Scheele & Groeben, 2020, 344f.).

In einem letzten Schritt wurden allen Studierenden ergänzende *Leitfragen* gestellt, die einerseits auf eine Selbstreflexion und andererseits auf weitere Explikationen auf Metaebene abzielten (*Was hat sich gegenüber dem letzten Interview verändert? Gab es etwas, das für Sie besonders interessant war?, ...*).

Die Interviews wurden in Anlehnung an die von Kuckartz et al. (2008) vorgeschlagenen Regeln transkribiert. Gesten und Änderungen am Strukturlegeplan wurden beschrieben und durch Klammern im Transkript kenntlich gemacht.

Die Kombination aus Narrationen und Dialogen im problemzentrierten Interview wurde auch dazu genutzt, die SLP kommunikativ zu validieren. Eine solche kommunikative Validierung soll im FST durch *Dialog-Konsens-Methoden* erreicht werden (Scheele & Groeben, 2020). Die Rekonstruktion Subjektiver Theorien im Dialog-Konsens wird in der engen Begriffsvariante als Definitionskriterium herangezogen (Groeben et al., 1988). Der Einsatz von Dialog-Konsens-Methoden beruht auf verschiedenen Prämissen. *Erstens* werden das Erkenntnis-Subjekt (Forscher*in) und Erkenntnis-Objekt (Beforschte*r) im FST unter der Annahme eines spezifischen Menschenbildes strukturparallel konzipiert (Kap. 4.1), d. h. es wird davon ausgegangen, dass Forscher*in und Befragte*r über grundsätzlich gleiche Fähigkeiten verfügen. *Zweitens* sind die Kognitionen, die den Handlungen von Individuen vorausgehen, von außen nicht beobachtbar, sondern können nur aus der Innensicht erschlossen werden. Aus diesem Grund müssen die Individuen zu ihren handlungsleitenden Kognitionen befragt werden (Scheele & Groeben, 2020).

Im FST sollen die Befragten als gleichberechtigte Subjekte in den Forschungsprozess einbezogen werden. Aus diesem Grund muss durch einen sogenannten Dialog-Konsens ein Verstehen zwischen den Beteiligten hergestellt werden. Ob ein Verstehen vorliegt, kann valide nur die befragte

Person entscheiden. Aus diesem Grund gilt die Zustimmung der befragten Person als wichtiges Validitätskriterium für die Erfassung Subjektiver Theorien. Dieses Kriterium impliziert jedoch nicht, dass die Subjektive Theorie auch tatsächlich realitätsadäquat, d. h. handlungsleitend ist (explanative Validität).³⁸ Es soll lediglich sichergestellt werden, dass die Subjektive Theorie der befragten Person valide beschrieben wird (deskriptive Validität) (Scheele & Groeben, 2020, 339f.).

Zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien sieht das FST ein aufwendiges mehrschrittiges Verfahren vor, das aus forschungspraktischen Gründen modifiziert worden ist (vgl. Scheele & Groeben, 2020, 344ff.). Da den SLP neben ihrer forschungsmethodischen auch eine hochschuldidaktische Funktion zukam, haben zunächst alle Studierenden auf der Basis vorab vermittelter Regeln einen SLP erstellt.

Anschließend wurden mit Studierenden, die sich freiwillig dafür gemeldet haben, Interviews geführt. In den Interviews wurde ein Dialog-Konsens annäherungsweise erreicht, indem die Studierenden ihre SLP (insbesondere die darin enthaltenen Konzepte und Zusammenhänge) im Interview erläuterten und somit die subjektive Logik des SLP explizierten (Kindermann & Riegel, 2016, o. S.). Des Weiteren wurde ein Verstehen seitens der Forscher*in sichergestellt, indem diese in den Dialogen Rückfragen stellen konnte und die Studierenden die Gelegenheit hatten, Stellung zu beziehen.

Die Ergebnisse der anschließenden Analysen auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse (Kap. 7.3.3) und der Grounded Theory (Kap. 7.3.4) wurden nicht noch einmal an die Studierenden zurückgespiegelt. Ein solches Vorgehen ist aus Sicht von Scheele und Groeben (2020) methodologisch weder notwendig noch sinnvoll, da dabei von der Ebene der individuellen Kognitionsstrukturen abstrahiert wird. Scheele und Groeben (2020) weisen darauf hin, dass es keine überindividuellen Innensichten gibt und die entsprechenden Ergebnisse vor diesem Hintergrund auch nicht zustimmungsbedürftig seien (Scheele & Groeben, 2020, 351).

Die Studierenden haben im Verlauf des Seminars bis zu drei SLP erstellt. Drauf aufbauend wurden entsprechend viele Interviews geführt. Einige Studierende haben ihre Berufsfeldbezogene Praxisstudie, die direkt an das Seminar anschloss, in der Schule absolviert. Diese Studierenden wurden

³⁸ Die explanative Validierung beschreibt die Überprüfung, ob die im Dialog-Konsens rekonstruierten Subjektiven Theorien tatsächlich handlungsleitend sind. Im Falle eines vollständig rationalen Handelns sollten die Ergebnisse der kommunikativen und der explanativen Validierung übereinstimmen (Straub & Weidemann, 2015, 68f.). Eine explanative Validierung kommt nur infrage, wenn sehr handlungsnahe Subjektive Theorien geringer Reichweite rekonstruiert wurden. Im vorliegenden Fall wurden Subjektive Theorien größerer Reichweite erhoben, sodass die Voraussetzungen für die explanative Validierung ohnehin entfallen (Straub & Weidemann, 2015, 115). Darüber hinaus ist die vom FST als wichtig hervorgehobene explanative Validierung methodologisch umstritten: Das FST legt einen engen Handlungsbegriff zugrunde, der Handlungen als die von außen beobachtbaren Verhaltensweisen sowie die dem Handeln vorgelagerten Kognitionen in Form von Motiven und Einstellungen einschließt. In diesem Sinne ist eine Handlung *als* Handlung von außen nicht beobachtbar, sodass eine explanative Validierung *per definitionem* nicht durchführbar ist (Straub & Weidemann, 2015, 72ff.).

für ein viertes Interview angefragt, das nach Abschluss der Praxisstudie (also etwa ein halbes Jahr nach dem Seminar) durchgeführt wurde. Die Studierenden hatten vor dem Interview die Gelegenheit, ihren SLP ein weiteres Mal zu überarbeiten.

7.3.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Insgesamt wurden die Strukturlegepläne von 55 Studierenden (1. *Durchlauf*: 42 Studierende; 2. *Durchlauf*: 13 Studierende) längsschnittlich untersucht, sodass insgesamt 110 Strukturlegepläne analysiert wurden. Eine genauere Beschreibung des Samples kann **Beitrag 4** entnommen werden. Die SLP wurden mithilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2010, 2015) unter Verwendung der Software MAXQDA analysiert. Bei der Auswertung wurden jeweils die SLP berücksichtigt, die die Studierenden am Anfang des Seminars (Prä) und am Ende des Seminars (Post) erstellt haben.³⁹

Die qualitative Inhaltsanalyse nimmt eine Zwischenstellung zwischen qualitativen und quantitativen Methoden ein (Mayring, 2020, 497). In dieser Studie wird die qualitative Inhaltsanalyse den qualitativen Verfahren zugerechnet, da es sich insbesondere bei der gewählten induktiven Kategorienbildung um eine interpretative Leistung handelt. So stellt das generierte Kategoriensystem mit seinen zahlreichen inhaltlichen Bezügen ein zentrales Ergebnis der Analyse dar, mit welchem das empirische Material entlang der erarbeiteten Kategorien zusammengefasst und beschrieben wird.

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse sollen größere Datenmengen systematisch, regel- und theoriegeleitet analysiert und auf ein einheitliches Abstraktionsniveau gebracht werden (Mayring, 2020, 496; Mayring, 2015, 13). Das Ziel der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Corpus zu schaffen, das noch immer Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2015, 67). Dabei wird versucht, das gesamte Datenmaterial zu berücksichtigen und auf wesentliche Bestandteile zu reduzieren (Mayring, 2015, 68). In der vorliegenden Arbeit wurden die umfangreichen SLP entlang induktiv gebildeter Kategorien zusammengefasst. Die induktive Kategorienbildung diente dazu, das Material möglichst offen zu analysieren und ein umfassendes Bild vom Material zu generieren. Dabei wurden Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet, ohne das Material unter vorab formulierte Kategorien zu subsumieren (Mayring, 2015, 85). Wie genau induktive Kategorienbildung erfolgt, kann durch Regeln nicht erschöpfend beschrieben werden, da es sich dabei auch um einen kreativen Akt handelt (Mayring, 2015, 85).

Obwohl einzelne Konzepte auf den SLP oftmals durch nur einen einzelnen Begriff repräsentiert werden, wurde nach Kategorien gesucht, die die hinter den Begriffen liegenden Konzepte einheitlich

³⁹ Es wurden nur die SLP des ersten und zweiten Erhebungszeitpunkts berücksichtigt, da im zweiten Semindurchlauf – anders als im ersten – nur zwei SLP erstellt wurden.

bezeichnen. Auf diese Weise wurde das umfangreiche Material auf eine übersichtliche Menge an Kategorien und Subkategorien reduziert.

Im vorangegangenen Teilkapitel wurde argumentiert, dass SLP als diskontinuierliche Texte betrachtet werden können. Bei der Analyse der SLP wurde überwiegend deren inhaltliche Seite betrachtet, während strukturelle Aspekte als Kontexteinheiten berücksichtigt werden (s. u.). Das Potential von SLP wird damit wohlwissend nicht vollständig ausgeschöpft.

Um das Datenmaterial präzise zu analysieren und intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erreichen, wurden vorab Regeln formuliert, die auf die Analyse der SLP zugeschnitten wurden (Mayring, 2020, 498ff.). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse sieht dazu ein mehrschrittiges Ablaufmodell vor (Mayring, 2015, 70). Die folgenden Schritte orientieren sich allesamt an diesem Ablaufmodell.

- 1) In einem ersten Schritt sollen die Analyseeinheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit) bestimmt werden. Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste auszuwertende Materialbestandteil ist. In der vorliegenden Arbeit wurde ein Begriff als Kodiereinheit festgelegt. In den meisten Fällen wurde ein Begriff auf einem Klebezettel notiert, sodass die Kodiereinheit i. d. R. einem Begriff entsprach. Die *Kontexteinheit* legt den größten Materialbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann (Mayring, 2015, 61). Als Kontexteinheiten wurden angrenzende Begriffe und Relationen definiert, die gemeinsam ein Cluster bilden. Auf diese Weise wurden die auf dem SLP verwendeten Relationen ebenfalls in die Analyse einbezogen. Abbildung 3 zeigt exemplarisch ein Cluster, das mit der Kategorie (*Förder-)*Diagnostik kodiert wurde (LKW_BGGTM_2).



Abbildung 3: Beispiel für ein Cluster im Datenmaterial

- 2) In einem zweiten Schritt werden inhaltstragende Textstellen paraphrasiert. Da auf den Klebezetteln wie bereits beschrieben meist nur ein Begriff notiert wurde, konnte auf diesen Schritt in den meisten Fällen verzichtet werden.
- 3) Im dritten Schritt wird festgelegt, welches Abstraktionsniveau im Verlauf der Analyse erreicht werden soll. Dieses kann über mehrere Schritte hinweg erhöht werden (Mayring, 2020, 500f.; Mayring, 2015, 69). Das Abstraktionsniveau der zu beschreibenden Studie wurde so festgelegt, dass das Material am Ende entlang von *Unterrichtsdimensionen* beschrieben werden sollte. Da die Studierenden einen Strukturlegeplan zu gutem inklusivem Unterricht erstellen sollten, wurde zunächst nicht vorausgesetzt, dass weitere Hauptkategorien (z. B. *Inklusionsverständnis*) entwickelt werden. Für diese Hauptkategorien wurde der Abstraktionsgrad im Verlauf der induktiven Analyse festgelegt.
- 4) Anschließend wurde das Material in einem vierten Schritt durch die Streichung bedeutungsgleicher Inhalte reduziert. Dabei wurde jeweils ein Begriff als Kategorienbezeichnung ausgewählt, der die Kategorie bestmöglich beschreibt.
- 5) In einem fünften Schritt wird das Material durch Bündelung und eine Zusammenfassung auf dem angestrebten Abstraktionsniveau ein weiteres Mal reduziert. Durch die sukzessive Reduktion des Materials werden mehrere Kategorien zu Hauptkategorien zusammengefasst bzw. einzelne Kategorien in weitere Subkategorien ausdifferenziert.
- 6) Auf diese Weise wird in einem sechsten Schritt ein Kategoriensystem erstellt, welches sämtliche Kategorien enthält, die im Verlauf der Analyse generiert wurden. Für jede Kategorie wird eine Beschreibung angefertigt. Das Kategoriensystem kann bereits als erstes Ergebnis der Analyse betrachtet werden (Mayring, 2020, 498).
- 7) Das Kategoriensystem wird in einem siebten und letzten Schritt deduktiv am Ausgangsmaterial überprüft. Durch diesen Wechsel von Induktion und Deduktion wird sichergestellt, dass mithilfe der induktiv gebildeten Kategorien das zu analysierende Material vollständig und angemessen beschrieben werden kann. In der vorliegenden Studie wurde das Kategoriensystem am Material des ersten Messzeitpunktes entwickelt und schließlich am gesamten Datenmaterial überprüft. Da nun auch das Material des zweiten Erhebungszeitpunktes berücksichtigt wurde, wurden noch einzelne Subkategorien ergänzt, die im Material des ersten Erhebungszeitpunktes nicht vorhanden waren. Wenn eine Kategorienbeschreibung durch verschiedene empirische Vorfälle mehrfach erfüllt wurde, wurde die jeweilige Kategorie auch mehrere Male vergeben.

Indem die Häufigkeit der Kategorien ermittelt wurde, wurde das Kategoriensystem auch quantitativ weiterverarbeitet (Mayring, 2020, 497). Auf diese Weise sollten Rückschlüsse gezogen werden, welche Kategorien im Datenmaterial besonders häufig auftauchen und besonders ausdifferenziert sind. Kategorien, die weniger häufig auftauchen und nur über wenige Subkategorien verfügen, könnten

beispielsweise in weiteren Seminare durchläufen stärker ins Zentrum gerückt werden. Durch die Häufigkeit allein kann noch nicht auf die Relevanz einer Kategorie geschlossen werden; jedoch wird durch die Häufigkeiten möglicherweise ersichtlich, welche Kategorien für den Wissenserwerb der Studierenden im Sinne einer Vernetzung besonders anschlussfähig sein könnten. Die quantifizierten Daten stehen dabei nicht für sich, sondern müssen theoriegeleitet und unter Rückbezug auf die Fragestellung interpretiert werden, was wiederum einen qualitativen Analyseschritt darstellt (Mayring, 2015, 22).⁴⁰

Um die SLP des ersten und zweiten Messzeitpunktes miteinander zu vergleichen, wurden für jeden der beiden Erhebungszeitpunkte die Häufigkeiten der Kategorien ermittelt. Auf diese Weise konnte das Auftreten einer Kategorie zu beiden Erhebungszeitpunkten miteinander verglichen werden, sodass Rückschlüsse auf die Lernentwicklung der Studierenden gezogen werden konnten. Insbesondere beim ersten Erhebungszeitpunkt traten einige der (Sub-)Kategorien nicht auf, sodass die Kategorienhäufigkeit in diesen Fällen mit Null angegeben wurde. Dieses Vorgehen erschien sinnvoll, da die Studierenden ihre Subjektiven Theorien selten tiefergehend umstrukturieren, sondern überwiegend neue Konzepte assimilieren.

7.3.4 Grounded Theory

Insgesamt wurden Interviews mit 13 Studierenden geführt. Neun Studierende nahmen am ersten, vier Studierende nahmen am zweiten Seminare durchlauf teil. Eine nähere Beschreibung des Samples kann **Beitrag 5** entnommen werden. Auf Basis der Grounded Theory wurden 4 Fälle à 4 Interviews (16 Interviews) mit Blick auf Veränderungen der Subjektiven Theorien analysiert.

Die Grounded Theory bietet als qualitative Forschungsmethode Anschluss an die Sicht der Befragten, an ihre Konzepte, Strukturierungsleistungen und ihr Vokabular (Mey & Mruck, 2009, 100). Es geht dabei um Rekonstruktionen subjektiven Sinns, d. h. die „Sichtweisen, Weltbilder, lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Hoffnungen und Handlungsmöglichkeiten“ (Reichertz, 2016, 33) von Subjekten sollen nachvollzogen werden. Die Subjektiven Theorien der Studierenden sollen in der vorliegenden Studie mit Blick auf a) ihre kognitive und affektive Komponente, b) ihren Inhalt und ihre Struktur und c) explizite und implizite Aspekte analysiert werden. Damit geht die Analyse der Interviews auf Basis der Grounded Theory deutlich über die Analyse der SLP mittels qualitativer Inhaltsanalyse hinaus (vgl. Kap. 7.3.3).

Inbesondere die Kenntnis impliziter Anteile Subjektiver Theorien ist relevant, um Studierende gezielt zu professionalisieren. Dass mithilfe der Grounded Theory auch implizite Anteile Subjektiver Theorien herausgearbeitet werden sollen, widerspricht den Grundsätzen des FST keineswegs. Implizite

⁴⁰ Dies trifft nicht nur auf Daten zu, die durch eine quantitative Weiterverarbeitung inhaltsanalytischer Kategorien generiert wurden. Vielmehr müssen *alle* quantitativen Daten innerhalb eines theoretischen Rahmens interpretiert werden.

Anteile der Subjektiver Theorien sollen dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden, um das Handeln auf eine rationalere und reflektiertere Basis zu stellen.

Die Grounded Theory zielt dabei nicht nur auf bloße Deskriptionen, sondern auf das Entdecken einer in Daten gegründeten Theorie (Mey & Mruck, 2009, 104; Strübing, 2014, 9). Diese Theorie wird in einem überwiegend induktiv angelegten Forschungsprozess (Strübing, 2014, 9) ausgehend von individueller und sozialer Praxis systematisch und regelgeleitet entwickelt (Mey & Mruck, 2009, 104). Im Laufe der Analyse soll eine sogenannte Kernkategorie erarbeitet werden, die so breit und abstrakt ist, dass sie die zentralen Erkenntnisse der Studie zusammenfasst (Corbin & Strauss, 2015, 187). Laut Strübing (2014) kann auch eine forschungspragmatische Begrenzung, die nicht notwendigerweise auf eine Theoriebildung zielt, legitim sein: „Nicht jede Forschung zielt vorrangig auf einen sozialwissenschaftlich motivierten Theoriefortschritt. In vielen Fällen geht es tatsächlich vorrangig darum, Wissen zur Bewältigung praktischer Handlungsprobleme in begrenzten Gesellschaftsbereichen zu gewinnen“ (Strübing, 2014, 93). Ausgehend von der Fragestellung der vorliegenden Arbeit sollten die Subjektiven Theorien mit Blick auf *Veränderungsprozesse* analysiert werden. Dadurch wurde das konkrete Vorgehen bereits in inhaltlicher und methodischer Hinsicht vorstrukturiert. Das Phänomen der Veränderung sollte mithilfe von Kategorien interpretiert, verglichen und ausdifferenziert werden. Das Ergebnis der Studie sind gesättigte Veränderungskategorien, die in ihrer Abstraktheit bereits eine Theoretisierung der Veränderungsprozesse darstellen.

Mey und Mruck (2009) nennen das *Verfassen von Memos*, die *Konzeptbildung* (oder auch das Kodieren) und das *theoretische Sampling* als drei ‚Essentials‘ der Grounded Theory. In der vorliegenden Dissertation wurde die Analysesoftware MAXQDA zum Kodieren der Daten und zum Verfassen von Memos genutzt.

Die Grounded Theory stellt einen iterativ-zyklischen Forschungsprozess dar, welcher mithilfe sogenannter *Memos* unterstützt werden muss. In der Grounded Theory sind Erhebung und Auswertung miteinander verschränkt, sodass sich das Schreiben von Memos über den gesamten Forschungsprozess erstreckt (Mey & Mruck, 2009, 113). Der Forschungsprozess ist von interpretativen Vergleichen geprägt und erfordert, dass fortlaufend Entscheidungen (z. B. welche Kategorien weiter ausgearbeitet werden, welcher Fall als nächstes analysiert wird usw.) getroffen werden müssen. Diese Interpretationen und Entscheidungen müssen mithilfe von Memos dokumentiert und für spätere Begründungen dauerhaft verfügbar gemacht werden (Mey & Mruck, 2009, 113; Strübing, 2014, 34). Das Schreiben von Memos unterstützt Forscher*innen bei der Hypothesenbildung, da es „zur Systematisierung und zu Entscheidungen anleitet, weil Schriftlichkeit Festlegungen erfordert und weil Widersprüche in geschriebenen Texten sichtbar und überprüfbar werden“ (Strübing, 2014, 34). Die Memos wurden beim Verfassen des entsprechenden wissenschaftlichen Beitrags und der vorliegenden

Rahmenschrift rückblickend hinzugezogen und erleichterten u. a. die Reflexion des gesamten Forschungsprozesses (Kap. 10).

Die Analyse des empirischen Datenmaterials erfolgt in einem interpretativen Prozess, der als ‚Kodieren‘ bezeichnet wird. Dabei wird zwischen dem *offenen*, *axialen* und *selektiven Kodieren* unterschieden. Das offene Kodieren erfolgt noch nah am Datenmaterial, während das axiale und selektive Kodieren zunehmend materialfernere Prozesse darstellen. Die einzelnen Kodierschritte sind keineswegs klar voneinander abgrenzbar, sondern folgen iterativ aufeinander. Zu Beginn der Analyse steht das offene Kodieren deutlich im Vordergrund, während in späteren Phasen eher selektiv und nur noch teilweise offen kodiert wird (Mey & Mruck, 2009, 117f.).

Beim *offenen Kodieren* wird in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial gefragt, wofür ein einzelner empirischer Vorfall steht oder worauf er verweist (Mey & Mruck, 2009, 108; Strübing, 2014, 16). Codes haben die Form von Begriffen und bezeichnen Konzepte, die hinter einzelnen empirischen Vorfällen liegen (Mey & Mruck, 2009, 114; Corbin & Strauss, 2015, 57). Die Begriffe Kode und Konzept werden teilweise synonym verwendet, da ein Kode ein dahinterliegendes Konzept bezeichnet (Mey & Mruck, 2009, 114).

Dabei werden zwei Arten von Codes als ‚Spezialfälle‘ benannt: Bei *In-vivo-Codes* wird die im Datenmaterial vorgefundene Wortwahl direkt für die Konzeptbildung genutzt. Bei *geborgten Codes* wird stark auf Vorwissen zur Bildung von Konzepten zurückgegriffen (Mey & Mruck, 2009, 114f.). Da die Datenerhebung in einem durch wissenschaftliche Theorien vorstrukturierten Feld stattfand (Universität), bedienen sich die Studierenden selbst wissenschaftlicher Begrifflichkeiten, um bestimmte (unterrichtliche) Konzepte wie z. B. *Klassenführung* oder *Binnendifferenzierung* zu bezeichnen. In der Analyse des Datenmaterials sollen wissenschaftliche Konzepte nicht ‚blind‘ übernommen bzw. den Daten aufoktroiert werden; vielmehr soll am Datenmaterial ‚entdeckt‘ werden, welche Eigenschaften die Studierenden mit diesen Konzepten verbinden. So stehen Klassenführung und Binnendifferenzierung für jeweils ganze Merkmalsbündel, die teilweise mit bestimmten Normen und Werten verknüpft sind und mit spezifischen Bewertungen einhergehen. Somit sollen die im Material vorgefundenen Konzepte ‚aufgebrochen‘ und ‚zerlegt‘ werden. Dieses Auffinden und Konzeptualisieren von Unterrichtsmerkmalen stand beim offenen Kodieren im Fokus.

In einem weiteren Abstraktionsschritt werden Codes miteinander verglichen und nach inhaltlichen Gemeinsamkeiten zusammengefasst und bezeichnet. Diese Konzepte höherer Ordnung werden ‚Kategorien‘ genannt (Mey & Mruck, 2009, 115). Im Datenmaterial verweist nicht jedes Konzept auf eine Kategorie. In vielen Fällen stellt ein Konzept selbst eine Kategorie dar.

Durch die Methode des permanenten Vergleichens werden Eigenschaften und Dimensionen der Konzepte gewonnen (Strübing, 2014, 24). Das permanente Vergleichen wird auch als ‚Grundoperation‘ der Grounded Theory bezeichnet und erfolgt im gesamten Forschungsprozess (Mey

& Mruck, 2009, 109f.). *Minimale Kontrastierungen* im Datenmaterial dienen der Verfeinerung von Gemeinsamkeiten, der Prüfung und Sättigung (Mey & Mruck, 2009, 112). *Maximale Kontrastierungen* lenken den Blick auf Differenzen und die Breite des untersuchten Gegenstandsbereichs (ebd.).

Auswerter*innen können im Analyseprozess zu unterschiedlichen Konzepten und Kategorien gelangen. Dies führt jedoch nicht dazu, dass die Auswertung rein subjektiv oder gar beliebig erfolgt. Vielmehr müssen sich die induktiv am Material gebildeten Codes und Kategorien in weiteren Arbeitsschritten am Material bewähren (Mey & Mruck, 2009, 129). Dabei werden die Konzepte und Kategorien deduktiv auf das weitere Datenmaterial angewandt, sodass induktive Kategorienbildung und deren deduktive Überprüfung stets wechselseitig aufeinander bezogen sind (Mey & Mruck, 2009, 105; 112; 118). Durch einen solchen strikten Materialbezug wird sichergestellt, dass das Ergebnis der Analyse eine ‚in Daten gegründete Theorie‘ ist und damit den eigenen Ansprüchen gerecht wird (Mey & Mruck, 2009, 116). Das Ergebnis des offenen Kodierens sind Listen von Codes (Mey & Mruck, 2009, 129). Zugleich existiert kein handfestes Kriterium, welches darüber entscheidet, wann das offene Kodieren abgeschlossen ist.

Einen weiteren Abstraktionsschritt stellt das *axiale Kodieren* dar, im Zuge dessen Zusammenhänge zwischen einzelnen Kategorien und Konzepten erarbeitet werden (Strübing, 2014, 30). Konzepte und Kategorien sollen durch Vergleiche verfeinert werden, um auf dieser Grundlage Hypothesen über Zusammenhänge aufzustellen (Mey & Mruck, 2009, 129).

In der vorliegenden Arbeit bestand eine Herausforderung darin, die längsschnittlichen Daten axial zu kodieren. So mussten durch das axiale Kodieren Kategorien erarbeitet werden, die *Veränderungsprozesse* beschreiben. Nach Corbin und Strauss (2015) können auch Prozesse als Konzepte benannt werden (Corbin & Strauss, 2015, 172f.). Indem auch hier Fragen und Vergleiche an das Material herangetragen werden, können Veränderungsmuster und Variationen herausgearbeitet werden:

„In addition to giving findings a sense of life, or movement, analyzing data for process encourages the discovery of patterns and the incorporation of variation into the findings. Patterns and the variations they demonstrate show how actions-interactions change under different conditions. Analyzing data for process makes use of the standard analytic techniques of making comparisons and asking questions“ (Corbin & Strauss, 2015, 177).

Subjektive Theorien setzen sich – wie im Theorieteil beschrieben wurde – aus einzelnen Konzepten zusammen, die in einer Argumentationsstruktur miteinander verknüpft sind. Um relevante Konzepte im Datenmaterial zu identifizieren, wurden zunächst die Interviews der einzelnen Erhebungspunkte einzeln mit Blick auf die darin enthaltenen Konzepte ausgewertet. Die so gebildeten Konzepte wurden dann längsschnittlich mit Blick auf ihre Veränderungen ‚verfolgt‘. Auf diese Weise sollten Veränderungskategorien herausgearbeitet werden, die die Professionalisierungsprozesse der Studierenden bezeichnen. Dazu wurde ein Konzept zu einem Erhebungszeitpunkt mit dem gleichen

Konzept zu einem anderen Erhebungszeitpunkt verglichen. Das Konzept selbst ist über die verschiedenen Erhebungszeitpunkte hinweg oftmals nicht mehr mit sich selbst identisch, sondern verändert sich. Diese Prozesshaftigkeit wird in Abbildung 4 mithilfe der Indizes veranschaulicht. Da die Datenerhebungen zu festen Zeitpunkten im Seminarverlauf durchgeführt wurden, sind die Rahmenbedingungen, unter denen Veränderungen auftreten (theoretische Inputs, Hospitationen, Praktikum, ...), zumindest teilweise bekannt. Die durch den Vergleich zu findende Kategorie beschreibt das, was sich als Prozess *zwischen* den beiden Erhebungszeitpunkten vollzieht. Dieser Prozess ist nicht manifest im Material vorhanden, sondern kann nur durch den Vergleich eines Konzeptes zu zwei verschiedenen Erhebungszeitpunkten herausgearbeitet werden. Die zu findende Veränderungskategorie stellt eine Hypothese darüber auf, was zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten geschieht und kann am besten mithilfe eines *Verbs* bezeichnet werden.

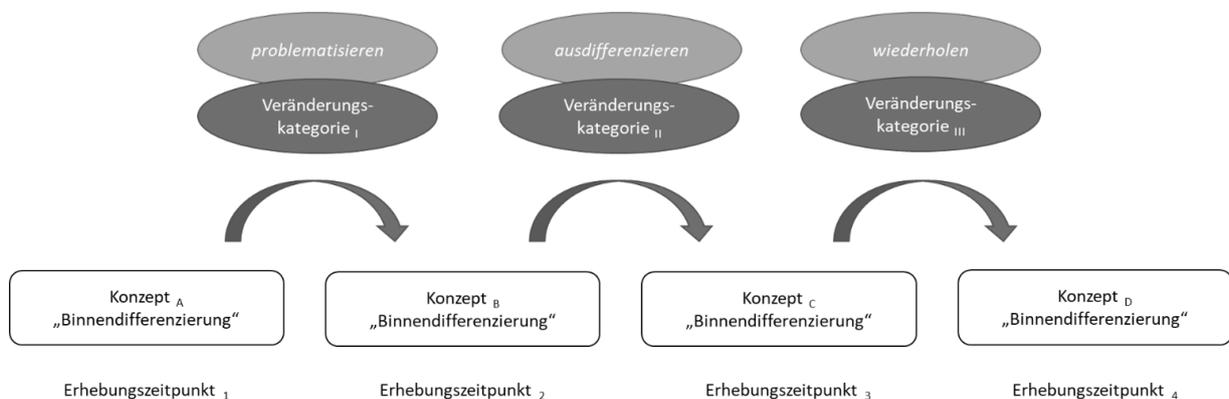


Abbildung 4: Herausarbeiten von Veränderungskategorien durch Kontrastierungen im zeitlichen Verlauf

Indem zahlreiche Konzepte über mehrere Erhebungszeitpunkte hinweg verfolgt und miteinander verglichen wurden, wurde eine Fülle an Veränderungskategorien erarbeitet. Um diese zu verfeinern und relevante Dimensionen zu erarbeiten, wurden die Veränderungskategorien verschiedener Konzepte *eines* Falls miteinander verglichen und darüber hinaus Veränderungskategorien *verschiedener* Fälle kontrastiert. Indem einzelne inhaltliche Konzepte und Kategorien über mehrere Zeitpunkte hinweg verfolgt wurden, war es auch möglich, (hinzutretende) Verknüpfungen zu anderen Konzepten zu identifizieren. Dabei wurden die SLP unterstützend hinzugezogen, um die Auswertung zu erleichtern und Interpretationen abzusichern. Beim Hinzuziehen der SLP wurde ein Konzept (Inhalt) mit Blick auf seine Verknüpfung zu anderen Konzepten (Struktur) betrachtet. Auf diese Weise war es möglich, inhaltliche und strukturelle Veränderungen zu interpretieren und begrifflich als *einen* Prozess zu fassen.

Das selektive Kodieren stellt die letzte Kodierphase dar und kann als abstraktere und zielgerichteter Fortsetzung des axialen Kodierens verstanden werden (Mey & Mruck, 2009, 134). Durch das gezielte Hinzuziehen weiteren Datenmaterials sollen Lücken in der Argumentation erkannt

und geschlossen werden (Mey & Mruck, 2009, 134). Dabei kann es erforderlich sein, bereits kodiertes Material zu überarbeiten, um zu einer einheitlichen Analyseperspektive zu gelangen (Strübing, 2014, 18). Dies bedeutet allerdings nicht, dass vorläufige Analyseperspektiven als falsch verworfen werden müssen. Vielmehr soll die Analyse am Ende des selektiven Kodierens mit Blick auf die Forschungsfrage ein höheres Maß an Konsistenz als nach dem axialen Kodieren aufweisen (Strübing, 2014, 18f.). Die Analyse wird beendet, wenn auch durch Hinzuziehen neuen Materials keine weiteren Erkenntnisse für die Theoriebildung mehr gewonnen werden können. Dieser Punkt wird auch als *theoretische Sättigung* bezeichnet (Mey & Mruck, 2009, 112; Strübing, 2014, 32f.). Wann die theoretische Sättigung erreicht ist, ist nicht objektiv aus den Daten ableitbar, sondern auslegungsbedürftig (Strübing, 2014, 32f.).

Das *theoretische Sampling* ist eine Strategie, Fälle und Datenmaterial sukzessive nach theoretischen Aspekten auszuwählen (Mey & Mruck, 2009, 111). Nach der Analyse eines ersten Falls wird auf Basis der Befunde entschieden, welches weitere Material im Anschluss erhoben und analysiert wird (Mey & Mruck, 2009, 110). Als Auswahlkriterium dient die zu erwartende theoretische Relevanz weiteren Datenmaterials zu einem bestimmten Zeitpunkt im Forschungsprozess (Strübing, 2014, 29). Im Vorfeld der Untersuchung kann keine Stichprobe zusammengestellt werden, da kein Wissen über relevante Merkmale und deren Verteilung in der Grundgesamtheit vorliegt (Mey & Mruck, 2009, 111). Entsprechende Merkmale bilden sich erst im Verlauf der Analyse heraus und müssen sich stetig an neuem Datenmaterial bewähren (ebd.). Die Auswahlentscheidungen sind zu Beginn der Forschung noch eher vage und werden im Verlauf spezifischer (Strübing, 2014, 29). Der Einbezug ‚negativer Fälle‘ führt nicht zu einer Falsifizierung der sich herausbildenden Theorie, sondern zu einer Erweiterung derselben (Mey & Mruck, 2009, 112). Das theoretische Sampling dient nicht zuletzt der Qualitätssicherung: „Es fördert einerseits die konzeptuelle Dichte der entstehenden Theorie, indem Varianten des Phänomens systematisch erarbeitet und durch übergreifende Kategorien integriert werden. Es erhöht damit aber zugleich auch die Reichweite der Theorie [...]“ (Strübing, 2014, 32).

In der vorliegenden Studie wurde das theoretische Sampling aus forschungspragmatischen Gründen nicht in der vorgeschlagenen Weise durchgeführt. Da die Daten in einem Seminar erhoben wurden, welches nicht beliebig oft wiederholt werden konnte, wurde versucht, ein möglichst heterogenes Datenkorpus zu generieren. Insgesamt haben sich im ersten Semindurchlauf neun und im zweiten Semindurchlauf vier Studierende als Teilnehmer*innen freiwillig zur Verfügung gestellt. Die Daten aller Freiwilligen bildeten ein Korpus, welches den grundsätzlichen Regeln des theoretischen Samplings gemäß ausgewertet wurde. Als erstes wurde der Fall *Verena* chronologisch vom ersten bis zum vierten Erhebungszeitpunkt ausgewertet. Der SLP gewann im Verlauf des Seminars deutlich an Differenziertheit, was auf eine Integration neuer Konzepte hindeutete. Zudem war der Fall mit Blick auf die Forschungsfrage („*Wie verändern sich die Subjektiven Theorien der Studierenden?*“) besonders interessant, da Verena feststellt, dass sie im Verlauf des Seminars ihre Angst vor inklusivem Unterricht

verloren habe (Verena 3/21). Dies deutete nicht zuletzt auf eine starke affektive Aufladung der Subjektiven Theorien hin. Aus den vorläufigen Befunden wurde dann der Fall *Marie* als minimaler Kontrast ausgewählt, in welchem eine negative affektive Aufladung ebenfalls zentral war. Die erarbeiteten Veränderungskategorien wurden auf der Basis zweier weiterer Fälle (*Jonas* und *Alex*), die eher maximale Kontraste darstellten, weiter ausdifferenziert. Die wichtigsten Kategorien wurden schließlich am restlichen Datenmaterial überprüft und gesättigt.

8. Zusammenfassung und Interpretation der Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel zur besseren Nachvollziehbarkeit zunächst separat nach Datentypen dargestellt und interpretiert. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse datensortenübergreifend diskutiert, um Meta-Inferenzen herauszuarbeiten. Der Schwerpunkt liegt aufgrund der Tiefe der Auseinandersetzung auf den qualitativen Ergebnissen, insbesondere auf den problemzentrierten Interviews, auf deren Grundlage ein detailliertes Verständnis der Veränderungen der Subjektiven Theorien zu gutem inklusivem Unterricht generiert werden konnte.

8.1 Fragebögen: Mehr Wissen und positivere Einstellungen

Mithilfe der im Methodenkapitel dargestellten Fragebögen wurde das Seminarkonzept hinsichtlich seiner Wirksamkeit mit Blick auf bildungswissenschaftliches Wissen (PUW) und inklusionsbezogene Einstellungen der Studierenden (SACIE-R) evaluiert. Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse der Kovarianzanalysen (ANCOVAs) für die einzelnen Dimensionen bzw. Subskalen der Fragebögen. Durch die Kovarianzanalysen wurde untersucht, ob sich die Experimental- und Kontrollgruppen zum zweiten Messzeitpunkt hinsichtlich ihrer Ergebnisse unterscheiden, wobei die Werte des ersten Messzeitpunkts als Kovariaten in die Analysen einbezogen wurden. An dieser Stelle werden alle Dimensionen des PUW betrachtet, während im entsprechenden Artikel (**Beitrag 2**) aufgrund der Zeichenbegrenzung nur die *Gesamtpunktzahl* und die Dimension *Leistungsbeurteilung* betrachtet wurden. Aufgrund der Mehrfachtestungen wurden die Irrtumswahrscheinlichkeiten mithilfe der Bonferroni-Holm-Methode adjustiert, um einer Kumulierung des Alphafehlers entgegenzuwirken.⁴¹ Aufgrund der Adjustierungen weichen die Werte leicht von denen im Artikel ab.

⁴¹ Ein Alphafehler (oder Fehler 1. Art) liegt vor, wenn die Nullhypothese fälschlicherweise verworfen wird.

Tabelle 5: Ergebnisse der Kovarianzanalysen für bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen

	t1				t2				F(1,55)	p	p ^a	η ²
	EG		KG		EG		KG					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
Wissen												
erinnern (4)	2.21	1.81	1.98	1.94	2.57	1.65	2.52	1.87	0.109	.743	1.000	.00
analysieren (19)	11.21	3.07	10.73	2.66	13.93	2.27	12.09	2.61	5.397	.024	.168	.09
kreieren (17)	5.86	3.06	7.11	2.05	8.64	1.87	7.48	2.72	8.472*	.005**	.045*	.13
Heterogenität (14)	6.93	2.92	5.86	2.93	8.79	1.89	7.02	2.86	3.159	.081	.486	.05
Strukturierung (4)	1.79	1.12	2.57	1.04	2.50	0.52	2.16	1.36	2.838	.098	.490	.05
Klassenführung (5)	2.07	1.21	1.73	1.04	2.57	1.09	2.11	0.87	1.799	.185	.740	.03
Motivierung (12)	5.93	2.46	7.20	1.98	7.71	2.02	8.00	1.67	0.105	.747	1.000	.00
Leistungsbeurteilung (5)	2.57	1.16	2.45	1.09	3.57	0.51	2.80	1.05	7.515	.008**	.064	.12
Gesamtpunktzahl (40)	19.29	4.97	19.82	4.28	25.14	3.48	22.07	4.73	8.806*	.004**	.040*	.14
Einstellungen									F(1,54)			
Attitudes	2.74	0.39	2.66	0.54	3.24	0.52	2.69	0.62	13.978*	.000***	.000**	.21
									F(1,54)			
Concerns	2.70	0.64	3.10	0.57	2.76	0.72	3.16	0.55	0.934	.338	1.000	.02

*p < .05., ** p < .01, *** p < .001.

^a p-Werte sind nach der Bonferroni-Holm-Methode korrigiert worden, um eine Alphafehlerkumulierung durch Mehrfachtestung zu vermeiden.

Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe

Das bildungswissenschaftliche Wissen steigt in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe in allen Dimensionen an. Eine Ausnahme bildet ein leichter Rückgang des Wissens über *Strukturierung* in der Kontrollgruppe. Die Experimentalgruppe erzielt zum zweiten Messzeitpunkt in allen Dimensionen (außer in der Dimension *Motivierung*) höhere Werte als die Kontrollgruppe. Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe unter Kontrolle des Vorwissens finden sich über die inhaltlichen Dimensionen hinweg nur für die *Gesamtpunktzahl*. Zu vermuten ist, dass erst durch die Kumulierung der Werte in der Gesamtpunktzahl statistisch bedeutsame Unterschiede erreicht werden.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Experimental- und Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt unter Kontrolle des Vorwissens auch auf dem Anwendungsniveau *kreieren*. Beide Effektgrößen sind als starke Effekte zu bewerten (Döring & Bortz, 2016, 820). Das Anwendungsniveau

kreieren verlangt, dass die Studierenden Handlungsoptionen entwickeln und formulieren sowie praktisches Wissen und Können explizieren (König & Blömeke, 2010, 7). Offenbar gelingt es Studierenden der Experimentalgruppe besser, Wissen auf einem höheren Niveau anzuwenden als Studierenden der Kontrollgruppe. Auf niedrigeren Anforderungsniveaus (*erinnern; analysieren*) finden sich dagegen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen. Dieser Befund hängt womöglich damit zusammen, dass sich die Studierenden der Experimentalgruppe mit einzelnen Unterrichtsdimensionen durch deren Operationalisierung für das Beobachtungsraster zunächst vertieft auseinandersetzen. Anschließend wenden sie das vertiefte Wissen bei der Analyse von Unterrichtsvideos und in den Hospitationen an, sodass das Wissen in einen situativen Zusammenhang eingebunden wird. Die Unterrichtswahrnehmungen und -bewertungen werden anschließend gemeinsam im Plenum reflektiert. Dadurch fällt es den Studierenden mutmaßlich leichter, konkrete Handlungsoptionen zu entwickeln und ihr prozedurales Wissen zu explizieren.

Insgesamt erreicht zum zweiten Messzeitpunkt kein*e Studierende*r die maximal mögliche Punktzahl von 40 Punkten [Min. = 9; Max. = 31]. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Instrument bildungswissenschaftliches Wissen misst, welches erst im Laufe der Lehrer*innenausbildung erworben wird. Die Testergebnisse von Studierenden verschiedener Phasen unterscheiden sich signifikant (König & Blömeke, 2010, 5). Vor diesem Hintergrund ist nicht zu erwarten, dass die untersuchten Bachelorstudierenden Maximalwerte erzielen. Wird allerdings berücksichtigt, dass sich das bildungswissenschaftliche Wissen, welches das Instrument messen soll, über die gesamte Spanne des Studiums hinweg entwickelt, ist eine statistisch bedeutsame Steigerung der Werte durch ein einzelnes Seminar durchaus beachtlich. Zudem sind viele der Inhalte des PUW im Seminar nicht explizit thematisiert worden. Vor diesem Hintergrund deuten die starken Zuwächse darauf hin, dass die Studierenden im Seminar ein vertieftes Wissen erwerben, welches sie auf die Aufgaben des PUW anwenden können. Dieser Effekt könnte jedoch durch den Besuch parallel stattfindender Seminare beeinflusst werden. Zudem beträgt der Umfang des Seminars vier statt der üblichen zwei Semesterwochenstunden, was sich ebenfalls günstig auf den Wissenserwerb der Studierenden auswirken dürfte.

Überraschend ist, dass sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe hinsichtlich des Wissens in der Dimension *Umgang mit Heterogenität* zeigen, obwohl sich die Studierenden der Experimentalgruppe mit Fragen zu Sozialformen, Formen innerer und äußerer Differenzierung, Mitentscheidung und das Lernen an Stationen, welche mit dem Instrument operationalisiert werden, intensiv auseinandergesetzt haben.

In ihren inklusionsbezogenen Einstellungen unterscheiden sich die Studierenden der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt unter Kontrolle der Einstellungen zum ersten Messzeitpunkt nur in ihren *Attitudes*. Der Effekt ist mit $\eta^2 = .21$ als starker

Effekt zu bewerten (Döring & Bortz, 2016, 820). Dieser Anstieg der inklusionsbezogenen Einstellungen ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Studierenden im Seminar verschiedene Dimensionen guten inklusiven Unterrichts kennenlernen, deren konkrete Umsetzung sie dann im Rahmen der Videoanalysen und Hospitationen beobachten können. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen vorliegender Studien, wonach die Studierenden stellvertretende Erfahrungen mit guter inklusiver Unterrichtspraxis sammeln, was sich positiv auf ihre inklusionsbezogenen Einstellungen auswirkt (z. B. Avramidis & Kalyva, 2007; Hellmich & Görel, 2014). Während die positiven Einstellungen in der Experimentalgruppe im Seminarverlauf deutlich anwachsen, bleiben die Einstellungen in der Kontrollgruppe nahezu unverändert.

Die *Concerns* zu inklusivem Unterricht verändern sich in beiden Gruppen nicht. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Items der Subskala *Concerns* *nicht* umkodiert worden sind, sodass hohe Werte auch hohe Bedenken ausdrücken. Die Studierenden der Experimentalgruppe sind dem gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt, haben aber Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts. Andere Studien gelangen zu ähnlichen Ergebnissen und berichten, dass die Bedenken bezüglich der Umsetzung von inklusivem Unterricht im Studienverlauf sogar ansteigen (Hecht et al., 2016, Hecht & Weber, 2020). Möglicherweise nehmen die Studierenden mit zunehmendem Wissen über die Komplexität inklusiven Unterrichts verstärkt auch wahr, dass damit hohe Anforderungen an sie als angehende Lehrkräfte einhergehen, was dazu führt, dass die Bedenken in Bezug auf die Durchführung inklusiven Unterrichts nicht gemindert werden (vgl. Forlin & Chambers, 2011). Das Gesamtergebnis ist dennoch wünschenswert, da die Studierenden inklusivem Unterricht gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt sind, die konkrete Umsetzung aber als Herausforderung ansehen und ihr nicht mit unrealistischen Erwartungen gegenüberstehen.

Die Bedenken sind zu beiden Messzeitpunkten in der Kontrollgruppe deutlich höher als in der Experimentalgruppe. Während sie in der Experimentalgruppe nur leicht über dem rechnerischen Skalenmittel liegen, liegen sie in der Kontrollgruppe deutlich darüber. Dieses Ergebnis könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Auseinandersetzung mit inklusivem Unterricht bereits im Seminartitel deutlich wird („Ist das guter inklusiver Unterricht?“). Möglicherweise wählen vor allem Studierende, die inklusivem Unterricht gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen sind, Seminare mit explizitem Inklusionsbezug. Es ist allerdings davon auszugehen, dass die Wahlpflichtseminare nicht allein nach inhaltlichen Kriterien ausgewählt werden, sondern dass auch andere Faktoren wie ein günstiger Zeitslot die Auswahlentscheidungen der Studierenden beeinflussen. So waren im ersten Durchlauf auch inklusionskritische Studierende vertreten. Ebenfalls denkbar ist, dass die Studierenden der Experimentalgruppe aufgrund des expliziten Inklusionsbezugs sozial erwünscht antworten.

Tabelle 6: Ergebnisse der Friedman-Tests für bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen

	t1		t2		t3		$\chi^2(2)$	<i>p</i>	<i>p^a</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Wissen (n = 13)									
erinnern (4)	2.38	1.76	2.54	1.71	2.92	1.50	4.455	.108	.324
analysieren (19)	11.00	3.08	13.92	2.36	12.46	3.07	8.851	.012*	.077
kreieren (17)	6.00	3.14	8.54	1.90	8.77	1.79	12.500	.002**	.022*
Heterogenität (14)	7.00	3.03	8.69	1.93	8.62	2.57	1.167	.558	.558
Struktur (14)	1.77	1.17	2.54	0.52	2.46	0.78	5.879	.053	.212
Klassenführung (5)	2.23	1.09	2.54	1.13	2.62	0.96	2.606	.272	.544
Motivierung (12)	5.85	2.54	7.69	2.10	7.08	1.98	9.561	.008**	.064
Leistungsbeurteilung (5)	2.54	1.20	3.54	0.52	3.38	0.77	8.974	.011*	.077
Gesamtpunktzahl (40)	19.38	5.16	25.00	3.58	24.15	3.81	10.292	.006**	.054
Einstellungen (n = 11)									
Attitudes	2.77	0.43	3.25	0.49	3.16	0.41	10.947	.004**	.04*
Concerns	2.67	0.68	2.71	0.78	2.38	0.58	7.366	.025*	.125

p* < .05., *p* < .01, ****p* < .001

^a *p*-Werte sind nach der Bonferroni-Holm-Methode korrigiert worden, um eine Alphafehlerkumulierung durch Mehrfachtestung zu vermeiden.

Berücksichtigung des dritten Messzeitpunktes in der Experimentalgruppe

Um die Daten des dritten Messzeitpunktes der Experimentalgruppe in die Analyse einzubeziehen, wurden Friedman-Tests (Wissen *n* = 13, Einstellungen *n* = 11) berechnet. Dabei werden die Ergebnisse aller drei Messzeitpunkte auf statistisch bedeutsame Unterschiede untersucht. Aufgrund der Mehrfachtestungen wurden auch hier die Signifikanzen nach der Bonferroni-Holm-Methode adjustiert. Da nach dieser Prozedur viele Werte nicht mehr signifikant sind, werden an dieser Stelle sowohl die korrigierten als auch die nicht-korrigierten *p*-Werte berichtet. Betrachtet man allein die korrigierten *p*-Werte, finden sich signifikante Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten nur für das Anwendungsniveau *kreieren* ($\chi^2(2) = 12.500$, *p^a* = .022, *n* = 13) innerhalb des bildungswissenschaftlichen Wissens und die Subskala *Attitudes* ($\chi^2(2) = 10.947$, *p^a* = .04, *n* = 11) innerhalb der inklusionsbezogenen Einstellungen. Die *p*-Werte der Post-hoc-Tests wurden nach der strengeren Bonferroni-Korrektur (*p^b*) adjustiert.

Für das Anwendungsniveau *kreieren* lässt sich zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ein deutlicher Anstieg der Punktzahl und zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt ein weiterer leichter Anstieg beobachten. Die Post-hoc-Tests ergeben für das

Anwendungsniveau *kreieren* signifikante Unterschiede zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ($z = -1.15$, $p^b = .010$, Effektstärke $r = .32$) und zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt ($z = -1.15$, $p^b = .010$, Effektstärke $r = .32$), nicht aber zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt ($z = 0.00$, $p^b = 1.000$, Effektstärke $r = .00$). Die Effektstärken für die Entwicklung vom ersten zum zweiten sowie vom ersten zum dritten Messzeitpunkt sind nach Cohen (1988) als mittlere Effekte zu interpretieren. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass die Wissensanwendung auf einem hohen Anforderungsniveau nach dem Seminarbesuch deutlich besser als zuvor gelingt und auch zwei Monate nach dem Seminar weiterhin erfolgreich ist.

Für die Subskala *Attitudes* lässt sich ebenfalls ein deutlicher Anstieg der inklusionsbezogenen Einstellungen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt und ein leichter Rückgang zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt beobachten. Die Post-hoc-Tests ergeben signifikante Unterschiede zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ($z = -1.27$, $p^b = .009$, Effektstärke $r = .38$) und dem ersten und dritten Messzeitpunkt ($z = -0.91$, $p^b = .099$, Effektstärke $r = .27$), nicht aber zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt ($z = 0.36$, $p^b = 1.000$, Effektstärke $r = .11$). Nach Cohen (1988) handelt es sich bei der Effektstärke für die Entwicklung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt um einen mittleren, bei der Effektstärke für die Entwicklung zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt um einen kleinen Effekt. Damit sind die Einstellungen gegenüber der Inklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach dem Seminar signifikant positiver und bleiben auch zwei Monate nach dem Seminar stabil auf hohem Niveau.

Akzeptiert man eine höhere Wahrscheinlichkeit, einen Fehler erster Art zu begehen, sind auch die Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten für die Subskalen *Motivierung* und *Leistungsbeurteilung*, die *Gesamtpunktzahl* und das Anwendungsniveau *analysieren* innerhalb des bildungswissenschaftlichen Wissens signifikant. Für alle Subskalen ist zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ein statistisch signifikanter Zuwachs und ein leichtes, nicht signifikantes Absinken der Punktzahlen zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt zu beobachten. Die Ergebnisse können als Hinweis interpretiert werden, dass das Wissen im Verlauf des Seminars zunimmt und auch zwei Monate nach dem Seminar nur wenig absinkt.

Der Friedman-Test weist ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten für die Subskala *Concerns* innerhalb der inklusionsbezogenen Einstellungen aus. Während die Werte zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt nahezu unverändert bleiben ($z = -0.18$, $p^b = 1.000$, Effektstärke $r = .05$), ist zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt ein signifikantes Absinken der Bedenken zu beobachten ($z = 1.05$, $p^b = .043$, Effektstärke $r = .32$). Die Effektstärke ist nach Cohen (1988) als mittlerer Effekt zu interpretieren. Der Rückgang kann möglicherweise damit erklärt werden, dass einige der Studierenden nach dem Seminar ihre berufsfeldbezogene Praxisstudie in der Schule absolvieren. Es ist möglich, dass die Studierenden an

den Schulen sowohl im Rahmen eigener Unterrichtsversuche als auch durch die Beobachtung fremden Unterrichts positive Erfahrungen sammeln (Avramidis & Kalyva, 2007; Bosse & Spörer, 2014; Hellmich & Görel, 2014) und höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ausbilden (Hecht et al., 2016; Hellmich et al., 2016; Urton et al., 2015), was zu einem Rückgang ihrer Bedenken führen könnte.

Die Ergebnisse sprechen insgesamt für eine hohe Wirksamkeit des Seminars mit Blick auf das bildungswissenschaftliche Wissen und eine positive Einstellung zum gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.⁴²

8.2 Strukturlegepläne: Ausdifferenzierungen und komplexe Inklusionsverständnisse

Auf Basis der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse wurde ein Kategoriensystem mit fünf Hauptkategorien für beide Erhebungszeitpunkte erarbeitet. Im Folgenden wird jede der Hauptkategorien kurz definiert. Anschließend werden die Veränderungen der einzelnen Kategorien im zeitlichen Verlauf beschrieben und die einzelnen Hauptkategorien und ihre Subkategorien näher betrachtet.

- Unter der Kategorie *A. Inklusionsverständnis* werden unterschiedliche Facetten zusammengefasst. Inklusion wird häufig entlang von Grundorientierungen und Werthaltungen definiert, die für die Umsetzung inklusiven Unterrichts erforderlich sind, da Akteur*innen ihr Handeln an diesen Orientierungen und Werthaltungen ausrichten. Zudem beschreibt die Kategorie, welche Dimensionen von Heterogenität in den Verständnissen der Studierenden berücksichtigt werden. Des Weiteren umfasst die Kategorie Definitionen ex negativo, in denen die Studierenden definieren, was Inklusion nicht ist. Außerdem enthält die Kategorie Ziele, die aus Sicht der Studierenden mit inklusivem Unterricht verfolgt werden.
- Innerhalb der Kategorie *B. Professionalität der Lehrkraft* werden Kompetenzen, kognitive und nicht-kognitive mentale Strukturen (z. B. Wissen, Einstellungen) und Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Geduld, Konfliktfähigkeit) von Lehrkräften zusammengefasst, die für die Realisierung inklusiven Unterrichts erforderlich sind. Zusätzlich beinhaltet die Kategorie auch, wie Lehrkräfte zu diesen Dispositionen gelangen, z. B. durch universitäre Ausbildung, Fortbildung oder Weiterbildung.
- Die Kategorie *C. Unterricht* umfasst Dimensionen, die konkret die Gestaltung inklusiven Unterrichts beschreiben (z. B. Differenzierung und Förderung, Herstellung von Gemeinsamkeit, Klassenklima).
- In der Kategorie *D. Rahmenbedingungen und Ressourcen* werden Rahmenbedingen, innerhalb derer inklusiver Unterricht stattfindet (z. B. Lehrpläne, Schulsysteme, Gesetze), und Ressourcen, die für die Umsetzung inklusiven Unterrichts benötigt werden (z. B. finanzielle Ressourcen),

⁴² Da in **Beitrag 2** zwei Berechnungen mit einer geringeren Stichprobe durchgeführt wurden, weichen die Werte vereinzelt von den hier berichteten Werten ab. Die Abweichungen sind jedoch marginal und die Schlussfolgerungen daher nicht betroffen.

zusammengefasst. Rahmenbedingungen und Ressourcen bedingen sich teilweise gegenseitig oder fallen zusammen, da die Einrichtung bestimmter Rahmenbedingungen an das Vorhandensein von Ressourcen gebunden sein kann, wie z. B. die Ausstattung von Klassenräumen mit bestimmtem Lernmaterial oder die personelle Ausstattung von Schulen mit sonderpädagogischen Fachkräften.

- Die Kategorie *E. (Multiprofessionelle) Kooperation* erfasst Akteur*innen, die innerhalb und außerhalb von Schule (mehr oder weniger eng) miteinander kooperieren. Dazu zählen sowohl Vertreter*innen verschiedener Professionen (z. B. (sonderpädagogische) Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen) als auch nicht-professionelle Akteur*innen (z. B. Eltern). Des Weiteren wurde auch das Teamteaching zwischen Lehrkräften als eine häufig benannte Kooperationsform kodiert.

Analysiert man die Verknüpfungen auf den SLP, fällt auf, dass die Studierenden Konzepte der Kategorie *E. (Multiprofessionelle) Kooperation* einerseits mit Einstellungen der einzelnen Lehrkraft, andererseits auch mit Rahmenbedingungen und Ressourcen verknüpfen. Damit liegt die Kategorie *E. (Multiprofessionelle) Kooperation* ‚quer‘ zu den Kategorien *B.6 Einstellungen* und *D. Rahmenbedingungen und Ressourcen*, sodass sie keiner dieser Kategorien untergeordnet wurde, sondern stattdessen eine eigene Kategorie gebildet wurde. Der Befund ist anschlussfähig an Forschungsarbeiten zu multiprofessioneller Kooperation: Lütje-Klose und Willenbring (1999) beschreiben sowohl Einstellungen und Bereitschaften einzelner Akteur*innen als auch schulische Rahmenbedingungen und -strukturen als Teile eines komplexen Systems, in das multiprofessionelle Kooperation eingelassen ist. So kann auch empirisch nachgewiesen werden, dass die Einstellungen zur Teamarbeit von Lehrkräften deren Bereitschaft zu kooperieren maßgeblich erklären (Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017). Ergebnisse der EiBiSch-Studie (Schuck, Rauer & Prinz, 2018) zeigen aber auch, dass gelingende multiprofessionelle Kooperation von Rahmenbedingungen und Ressourcen wie festen und gemeinsamen Teamzeiten und klaren Aufgabenbeschreibungen für die verschiedenen Akteur*innen abhängt.

Zu Beginn der Seminare entfallen die mit Abstand meisten Kodierungen auf die Kategorien *C. Unterricht* (233) und *A. Inklusionsverständnis* (229). Die Kategorien *B. Professionalität der Lehrkraft* (63), *E. (Multiprofessionelle) Kooperation* (54) und *D. Rahmenbedingungen und Ressourcen* (43) wurden dagegen deutlich seltener kodiert. Nach dem Seminar entfallen mehr als doppelt so viele Kodierungen auf die Kategorie *C. Unterricht* (539). Die Kategorie *A. Inklusionsverständnis* (273) wird auch nach dem Seminar am zweithäufigsten kodiert, jedoch wächst sie im Vergleich zu den anderen Kategorien weniger stark an. Auch die Kategorien *E. (Multiprofessionelle) Kooperation* (106) und *B. Professionalität der Lehrkraft* (114) werden gegenüber dem ersten Erhebungszeitpunkt annähernd doppelt so häufig kodiert, während die Kategorie *D. Rahmenbedingungen und Ressourcen* (68) geringere Zuwächse verzeichnet.

Tabelle 7 zeigt das Kategoriensystem und die Kodierhäufigkeiten zu beiden Erhebungszeitpunkten.

Tabelle 7: Kategoriensystem und Kodierhäufigkeiten vor (t1) und nach dem Seminar (t2)

		t1	t2
	Kodierungen insgesamt	622	1100
A	Inklusionsverständnis	229 / 0	273 / 0
A.1	Definition ex negativo	31	31
A.2	Heterogenität	60 / 8	65 / 10
A.2.1	Behinderung / sonderpädagogischer Förderbedarf	17	14
A.2.2	Meinung und Interesse	4	4
A.2.3	Geschlecht / sexuelle Orientierung	3	2
A.2.4	Herkunft, Kultur, Sprache und Religion	10	9
A.2.5	Lernen und Entwicklung	18	26
A.3	Grundorientierungen und Werthaltungen	107 / 0	136 / 0
A.3.1	Teilhabe an einer Gemeinschaft	34	30
A.3.2	Gleichheit / Gleichwertigkeit	29	42
A.3.3	Anerkennung von Differenz	44	64
A.4	Ziele von Inklusion und inklusivem Unterricht	31 / 0	41 / 0
A.4.1	Wohlbefinden	7	7
A.4.2	(Kompetenz-)Entwicklung	24 / 4	34 / 3
A.4.2.1	fachliche Kompetenzen	8	8
A.4.2.2	Selbst- und Sozialkompetenz	12	23
B	Professionalität der Lehrkraft	63 / 0	114 / 0
B.1	Persönlichkeitsmerkmale	13	24
B.2	Kompetenz	5	7
B.3	Professionswissen	6	10
B.4	Reflexion	11	13
B.5	Motivation der Lehrkraft	3	6
B.6	Einstellungen	3	22
B.7	Aus-, Fort- und Weiterbildung für inklusiven Unterricht	22	32
C	Unterricht	233 / 0	539 / 0
C.1	Pädagogisch-psychologische Dimensionen	26 / 0	164 / 0
C.1.1	Metakognitive Förderung	0	7
C.1.2	Kognitive Aktivierung	0	8
C.1.3	Üben	0	3
C.1.4	Strukturierung	8	37
C.1.5	Klassenführung	4	39
C.1.6	Feedback	2	26
C.1.7	Motivation	11	22
C.1.8	Klarheit und Transparenz	1	22
C.2	Leistungsbeurteilung	5	8
C.3	Methoden, Medien und Sozialformen	24	37
C.4	Didaktik	6	20
C.5	alternative Unterrichtsformen	17	46
C.6	Adaptivität	13	20
C.7	(Förder-)Diagnostik	18	25
C.8	Differenzierung und Förderung	68 / 31	116 / 49

C.8.1	Individualisierung / individuelle Förderung	26	44
C.8.2	Hilfe und Unterstützung	9	14
C.8.3	Zieldifferenzierung	2	9
C.9	Herstellung von Gemeinsamkeit	29	52
C.10	Klassenklima	21	43
C.11	Planung und Vorbereitung	6	8
D	Rahmenbedingungen und Ressourcen	43 / 4	68 / 12
D.1	Schulgebäude und Ausstattung	10	14
D.2	Geld	2	6
D.3	Klassengröße und Betreuungsschlüssel	21	17
D.4	Schulkultur	1	4
D.5	Bildungspolitik	5	15
E.	(Multiprofessionelle) Kooperation	54 / 4	106 / 19
E.1	Lehrkräfte untereinander	5	7
E.2	Teamteaching	10	27
E.3	Sonderpädagog*innen	7	20
E.4	Schulleitung	2	2
E.5	Psycholog*innen	1	2
E.6	Sozialpädagog*innen	2	3
E.7	Schulbegleiter*innen	5	4
E.8	Eltern und soziales Umfeld	17	20
E.9	außerschulische Förderung	1	2

Werte hinter dem „/“ geben an, wie häufig eine Hauptkategorie selbst kodiert wurde.

Hauptkategorie A. Inklusionsverständnis

Die Hauptkategorie A. *Inklusionsverständnis* umfasst im weitesten Sinne Definitionen, was allgemein unter Inklusion zu verstehen ist. Die Studierenden erachten es offenbar als relevant, inklusiven Unterricht in Relation zu einem allgemeinen Inklusionsverständnis zu definieren. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass die Studierenden Inklusion teilweise *ex negativo* definieren (z. B. „kein Rassismus“ (LKW_SLBYD_2), „kein Mobbing“ (TW_AENAN_3), „[damit] niemand ausgeschlossen wird“ (TW_AHDEN_3)). Angesichts der Schwierigkeit, Inklusion theoretisch zu fassen (vgl. Kap. 2), erscheint eine Definition *ex negativo* zunächst naheliegend. Auf diese Weise legen die Studierenden sich auf keine Definition fest, schließen aber zugleich Sachverhalte aus.

Ein wesentlicher Anteil der Kodierungen innerhalb dieser Hauptkategorie entfällt auf die Kategorie A.2 *Heterogenität*, die verschiedene Heterogenitätsmerkmale zusammenfasst, die durch inklusiven Unterricht adressiert werden. Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt werden die Kategorien A.2.1 *Behinderung / sonderpädagogischer Förderbedarf* und A.2.5 *Lernen und Entwicklung* am häufigsten kodiert. Seltener werden die Kategorien A.2.2 *Meinung und Interesse*, A.2.3 *Geschlecht / sexuelle Orientierung* und A.2.4 *Herkunft, Kultur, Sprache und Religion* kodiert. Während die Kategorie A.2.1 *Behinderung / sonderpädagogischer Förderbedarf* zum zweiten Zeitpunkt (14) etwas seltener kodiert wird als zum ersten Zeitpunkt (17), wird die Kategorie A.2.5. *Lernen und*

Entwicklung zum zweiten Zeitpunkt (26) häufiger kodiert als zum ersten Zeitpunkt (18). Letzteres deutet darauf hin, dass die Studierenden Inklusion und inklusiven Unterricht nicht notwendigerweise mit sonderpädagogischem Förderbedarf verknüpfen, sondern das Lernen und die Entwicklung von Schüler*innen verstärkt in den Mittelpunkt stellen. Ein solches dekategorisierendes Inklusionsverständnis wäre auf der ND-Linie im Trilemma zu verorten, weil es von zuschreibenden Kategorisierungen absieht und den individuellen Lern- und Entwicklungsstand von Schüler*innen fokussiert.

Die Kategorie *A.3 Grundorientierungen und Werthaltungen* wird innerhalb der Hauptkategorie Inklusionsverständnis sowohl vor (107) als auch nach dem Seminar am häufigsten kodiert (136). Daraus lässt sich ableiten, dass die Studierenden Inklusion und inklusiven Unterricht maßgeblich mit bestimmten Orientierungen und Werten verknüpfen. Am häufigsten wird zu beiden Zeitpunkten die Kategorie *A.3.3 Anerkennung von Differenz* (44/64) kodiert. Die Kategorien *A.3.1 Teilhabe an einer Gemeinschaft* (34/30) und *A.3.2 Gleichheit / Gleichwertigkeit* (29/42) werden im Vergleich dazu weniger häufig kodiert. Zwischen diesen Kategorien sind Spannungen angelegt. *A.3.3 Anerkennung von Differenz* und *A.3.2 Gleichheit / Gleichwertigkeit* stehen im gleichen Spannungsverhältnis, wie es bereits für das Prinzip der egalitären Differenz (vgl. Kap. 2.2.2) dargelegt wurde: Auf der einen Seite sollen Differenzen anerkannt und sensibel wahrgenommen werden, auf der anderen Seite erfordert Gleichheit die Dekonstruktion dieser Differenzen. Auch *A.3.3. Anerkennung von Differenz* und *A.3.1 Teilhabe an einer Gemeinschaft* stehen in einem Spannungsverhältnis, da durch die Anerkennung von Differenz Unterschiede hervorgehoben werden, was die Herstellung von Gemeinsamkeit erschwert.

Als weitere Subkategorie konnten *A.4 Ziele von Inklusion und inklusivem Unterricht* herausgearbeitet werden, die im Seminarverlauf leicht anwachsen (31/41). Relationen wie z. B. „damit“ oder „führt zu“ werden als Indikatoren für Ziele oder Konsequenzen interpretiert. Inklusion und inklusiver Unterricht werden aus Sicht der Studierenden nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern zielen auf *A.4.1 Wohlbefinden* (7/7) und *A.4.2 (Kompetenz-)Entwicklung* (24/34), wobei Letztere deutlich häufiger benannt wird. Dabei werden *A.4.2.1 fachliche Kompetenzen* (8/8) seltener kodiert als *A.4.2.2 Selbst- und Sozialkompetenzen* (12/23).

Hauptkategorie B. Professionalität der Lehrkraft

Die Hauptkategorie *B. Professionalität der Lehrkraft* wird zu beiden Erhebungszeitpunkten am dritthäufigsten kodiert und verdoppelt sich nahezu (63/114). Innerhalb der Kategorie werden *B.1 Persönlichkeitsmerkmale* (13), *B.4 Reflexion* (11) und *B.7 Aus-, Fort- und Weiterbildung für inklusiven Unterricht* (22) zum ersten Erhebungszeitpunkt am häufigsten kodiert. Dieses Verhältnis bleibt auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt erhalten, wobei die Kategorie *B.6 Einstellungen* (3/22) besonders

stark anwächst. Die Kategorien *B.2 Kompetenz* (5/7), *B.3 Professionswissen* (6/10) und *B.5 Motivation der Lehrkraft* (3/6) werden dagegen weniger häufig kodiert.

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Studierenden die Professionalität von Lehrkräften im Sinne eines weiten Kompetenzbegriffs verstehen, der neben Wissen und Können auch affektive, motivationale und volitionale Aspekte einschließt. Insbesondere wertbehaftete Einstellungen (z. B. „inklusive Grundhaltungen“) werden als zentral angesehen. Aber auch Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit, Geduld, Empathie und Konfliktfähigkeit, die im Rahmen des Persönlichkeitsansatzes erforscht werden, sind aus Sicht der Studierenden bedeutsam.

Der Befund, dass die Kategorie *B.7 Aus-, Fort und Weiterbildung für inklusiven Unterricht* (22/32) zu beiden Zeitpunkten am häufigsten kodiert wird, kann dahingehend interpretiert werden, dass die Studierenden inklusiven Unterricht als Herausforderung konzipieren, die eine spezifische und zielgerichtete Ausbildung erfordert, wobei sich diese Auffassung im Verlauf des Seminars verstärkt (z. B. „besondere Ausbildung“ (TW_EOTSD_3), „Für die Inklusionsklasse gut ausgebildete Lehrkräfte“ (TW_UENAL_3), „Fortbildung der Lehrkräfte für inklusiven Unterricht“ (LKW_RAYND_2)). Ein solches Verständnis wäre inklusionstheoretisch auf der EN-Linie zu verorten, da es auf die Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse abzielt und eine Dekonstruktion von Differenz ausschließt.

Hauptkategorie C. Unterricht

Im Seminar standen Dimensionen guten inklusiven Unterrichts im Mittelpunkt. Insofern überrascht es nicht, dass die Kategorie *C. Unterricht* nach dem Seminar mit deutlichem Abstand am häufigsten kodiert wird (233/539). Das Ergebnis steht damit in Einklang mit den Zielen des Seminars, da sich die Subjektiven Theorien über guten Unterricht deutlich ausdifferenzieren und die Studierenden über konkretere Vorstellungen verfügen, welche Dimensionen in einem guten inklusiven Unterricht zu berücksichtigen sind. Die Kategorie umfasst insgesamt elf Unterkategorien und ist damit am stärksten ausdifferenziert.

Die Kategorie *C.1 Pädagogisch-psychologische Dimensionen* fasst Konzepte zusammen, die auf Unterrichtsdimensionen verweisen, die von der empirischen Bildungsforschung als lernwirksam identifiziert wurden (Helmke, 2015; Lipowsky, 2015/2020) und im Seminar aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie eingebracht wurden. Sie umfasst die Subkategorien *C.1.1 Metakognitive Förderung* (0/7), *C.1.2 Kognitive Aktivierung* (0/8), *C.1.3 Üben* (0/3), *C.1.4 Strukturierung* (8/37), *C.1.5 Klassenführung* (4/39), *C.1.6 Feedback* (2/26), *C.1.7 Motivation* (11/22) und *C.1.8 Klarheit und Transparenz* (1/22). Auffällig ist, dass die Subkategorien vor dem Seminar allesamt selten bis gar nicht und nach dem Seminar deutlich häufiger kodiert wurden oder neu hinzutraten. Der starke Anstieg kann damit erklärt werden, dass psychologische Inhalte im bildungswissenschaftlichen Studium an der Universität Bielefeld vergleichsweise selten adressiert werden und erziehungswissenschaftliche

Inhalte überwiegen. Möglicherweise schreiben die Studierenden diese Dimensionen aber auch zunächst gutem Unterricht zu und konzipieren inklusiven Unterricht in Abgrenzung dazu als ‚besonderen‘ Unterricht, der eine differente Herangehensweise erfordert (vgl. Holder & Kessels, 2019). Ein solches Verständnis wäre auf der EN-Linie des Trilemmas zu verorten, während das Verständnis der Pädagogischen Psychologie, das guten inklusiven Unterricht ausgehend von allgemeinen Qualitätsmerkmalen konzipiert, der ND-Linie zuzuordnen wäre (vgl. Kap. 2.2.1). Möglicherweise tragen die theoretischen Inputs dazu bei, dass ein solches ‚allgemeines‘ Verständnis inklusiven Unterrichts zum zweiten Zeitpunkt verstärkt in die Subjektiven Theorien der Studierenden einfließt.

Auch die Kategorie *C.8 Differenzierung und Förderung* wird zu beiden Erhebungszeitpunkten besonders häufig kodiert und differenziert sich aus (68/116). Unter die Kategorie *Differenzierung und Förderung* fallen differenzierende oder individualisierende Maßnahmen, die Lehrkräfte ergreifen, um Schüler*innen unterschiedliche Lernangebote zu unterbreiten. Zur Differenzierung können verschiedene differenzierende Materialien herangezogen werden und es können Hilfestellungen, Unterstützungsmaßnahmen und Nachteilsausgleiche in unterschiedlichem Ausmaß erfolgen. Differenzierung und Förderung wurden zu einer Kategorie zusammengefasst, da sie häufig begrifflich miteinander verknüpft werden (z. B. „individuelle Förderung“). Innerhalb der Kategorie wurden die Subkategorien *C.8.1 Individualisierung und individuelle Förderung*, *C.8.2 Hilfe und Unterstützung* und *C.8.3 Zieldifferenzierung* identifiziert. Die Kategorie *C.8.1 Individuelle Förderung* wurde dann kodiert, wenn auf Begriffsebene explizit Individualisierung benannt wurde (in Abgrenzung zu (Binnen-)Differenzierung, die auf verschiedene Niveaus bezogen sein kann, aber nicht individuell sein muss). Auch die Kategorie *C.8.3 Zieldifferenzierung* wurde nur dann kodiert, wenn Zieldifferenzierung explizit benannt wurde.

Die Kategorie *C.9 Herstellung von Gemeinsamkeit* umfasst Maßnahmen, die Lehrkräfte nutzen, damit sich alle Schüler*innen als Teil einer (Klassen-)Gemeinschaft fühlen können. Dies können Formen kooperativen Lernens sein, die gezielt eine positive wechselseitige Abhängigkeit der Schüler*innen schaffen oder andere Situationen, in denen Schüler*innen nicht zufällig, sondern bewusst und gezielt voneinander lernen. Eine Gruppenarbeit ohne nähere Beschreibung fällt dieser Definition zufolge nicht in diese Kategorie, sondern wird als Sozialform aufgefasst. Auch die Arbeit an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand kann als Maßnahme zur Herstellung von Gemeinsamkeit verstanden werden. Die Kategorie wächst zwar insgesamt deutlich an (29/52), wird aber gegenüber der Kategorie *C.8 Differenzierung und Förderung* deutlich seltener kodiert. Diesem Befund sollte besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, da Differenzierung und die Herstellung von Gemeinsamkeit in einem Spannungsverhältnis stehen (s. o.). Differenzierung wird deutlich häufiger kodiert, sodass die Herstellung von Gemeinsamkeit *möglicherweise* weniger bewusst ist und ins

Hintertreffen geraten könnte. Der Fokus auf lernrelevante Differenzen und eine bestmögliche Förderung könnten dann eine Dekategorisierung erschweren (EN-Linie).

Unter der Kategorie *C.10 Klassenklima* werden die Lernatmosphäre und die Beziehungsgestaltung der am Unterricht beteiligten Akteur*innen zusammengefasst, wobei diese Beschreibungen überwiegend unspezifisch und wenig ausdifferenziert sind („gutes Klassenklima“ (TW_UAHAR_3), „Klasse, die sich super versteht“ (TW_UIRAN_3)). Die Kategorie ist nur schwer von Kategorie *A.3 Grundorientierungen und Werthaltungen* abzugrenzen, da auch letztere als Aspekte des Klassenklimas aufgefasst werden können (Lipowsky, 2020, 95f.). Vor diesem Hintergrund wurden unter der Kategorie *C.10 Klassenklima* nur Konzepte zusammengefasst, die einen Unterrichtsbezug aufweisen, indem sie a) das Klassenklima als solches, b) Lernbedingungen oder c) Beziehungen (der Schüler*innen untereinander oder zwischen Lehrkräften und Schüler*innen) benennen. Die Kodierungen, die auf diese Kategorie entfallen, verdoppeln sich im Laufe des Seminars (21/43).

Die Kategorie *C.5 alternative Unterrichtsformen* umfasst Formen des Unterrichts, die von einem ‚traditionellen‘ lehrer*innenzentrierten Frontalunterricht abweichen (z. B. offener Unterricht, Wochenpläne, Projektunterricht). Insgesamt wächst die Kategorie im Seminarverlauf stark an (17/46), wobei offener Unterricht zum zweiten Erhebungszeitpunkt am häufigsten benannt wird (32).

Des Weiteren wurden die Kategorien *C.2 Leistungsbeurteilung* (5/8), *C.3 Methoden, Medien und Sozialformen* (24/37), *C.4 Didaktik* (6/20), *C.6 Adaptivität* (13/20), *C.7 (Förder-)Diagnostik* (18/25) und *C.11 Planung und Vorbereitung* (6/8) herausgearbeitet, die aber weniger häufig auf den SLP auftauchen.

Hauptkategorie D. Rahmenbedingungen und Ressourcen

Die Hauptkategorie *D. Rahmenbedingungen und Ressourcen* (43/68) wird zu beiden Erhebungszeitpunkten am seltensten kodiert. Am häufigsten werden innerhalb der Kategorie *D.1 Schulgebäude und Ausstattung* (10/14), *D.3 Klassengröße und Betreuungsschlüssel* (21/17) und *D.5 Bildungspolitik* (5/15) kodiert. Insbesondere letztere wächst stark an und beschreibt vor allem das mehrgliedrige Schulsystem als Hindernis bei der Umsetzung von inklusivem Unterricht. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Studierenden Rahmenbedingungen und Ressourcen zwar als relevant wahrnehmen, das Gelingen von inklusivem Unterricht aber nicht allein von diesen abhängig machen. Innerhalb der Kategorie *D.1 Schulgebäude und Ausstattung* wird häufig auf Zugänglichkeit und Barrierefreiheit im Schulgebäude und die Möglichkeit, z. B. Gruppentische einzurichten, verwiesen (ND-Linie). In einem Fall findet sich neben Barrierefreiheit (ND-Linie) zusätzlich auch der Verweis auf Rückzugsmöglichkeiten (DE-Linie), was auf ein komplexeres Inklusionsverständnis hindeutet. Innerhalb der Kategorie *D.3 Klassengröße und Betreuungsschlüssel* wird häufig auf kleine Klassengrößen und Doppelbesetzungen verwiesen. Die Kategorie *D.5 Bildungspolitik* umfasst u. a.

Kodierungen bezüglich der Änderung des derzeitigen mehrgliedrigen Schulsystems, einer sechsjährigen Grundschulzeit und einer Stundenentlastung für Lehrkräfte.

Hauptkategorie E. Multiprofessionelle Kooperation

Die Hauptkategorie *E. Multiprofessionelle Kooperation* (54/106) verdoppelt sich im Verlauf des Seminars und wird fast ebenso häufig wie die *Hauptkategorie B. Professionalität der Lehrkraft* kodiert. Dies verdeutlicht, dass aus Sicht der Studierenden nicht nur die eigene Professionalität, sondern auch die Zusammenarbeit mit anderen Professionen und Fachkräften eine wesentliche Voraussetzung für guten inklusiven Unterricht darstellt. Am häufigsten wird die Kooperation mit *E.3 Sonderpädagog*innen* (7/20) und *E.8 Eltern und dem sozialen Umfeld* (17/20) der Schüler*innen kodiert. Auch die Kooperation von Lehrkräften, die sich in den Kategorien *E.1 Lehrkräfte untereinander* (5/7) und *E.2 Teamteaching* (10/27) findet, wird häufig genannt. *E.2 Teamteaching* wurde als gesonderte Kategorie eingeführt, um Formen der Kooperation zu bezeichnen, die während des Unterrichts stattfinden. In den meisten Fällen handelt es sich hier um einen In-vivo-Kode. Dieser Unterrichtsbezug wird nicht immer deutlich, sodass mit *E.1 Lehrkräfte untereinander* in Abgrenzung dazu eine eigene Kategorie gebildet wurde.

Die Einbindung von *E.4 Schulleitungen* (2/2), *E.5 Psycholog*innen* (1/2), *E.6 Sozialpädagog*innen* (2/3), *E.7 Schulbegleiter*innen* (5/4) und *E.9 außerschulischer Förderung* (1/2) wird seltener berücksichtigt.

Innerhalb der Kategorie *Multiprofessionelle Kooperation* werden Formen und Funktionen von Kooperation kaum ausdifferenziert, sondern es wird sich überwiegend auf die beteiligten Akteur*innen beschränkt. Dieses Ergebnis ist allerdings nicht überraschend, da Kooperation im Seminar eher am Rande thematisiert wurde. Die Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass in diesem Bereich in theoretischer Hinsicht noch Professionalisierungsbedarf bestehen könnte.

Das Vorhandensein und der Umfang der Kategorie *Multiprofessionelle Kooperation* und insbesondere die Subkategorien *E.3 Sonderpädagog*innen* und *E.7 Schulbegleiter*innen* verweisen darauf, dass die Studierenden guten inklusiven Unterricht als ‚besonderen‘ Unterricht konzipieren, der zusätzliche personelle Ressourcen, Teamstrukturen und sonderpädagogische Expertise erfordert und damit auf der EN-Linie im Trilemma verortet werden kann (vgl. Kullmann et al., 2014).

Kategorienübergreifende Betrachtung

Zu Beginn des Seminars entfallen die meisten Kodierungen zu fast gleichen Anteilen auf die Hauptkategorien *A. Inklusionsverständnis* und *C. Unterricht*, wobei die Kategorie *C. Unterricht* im Seminarverlauf besonders stark anwächst und am Ende des Seminars mit Abstand am häufigsten kodiert wird. Das Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass die Subjektiven Theorien der

Studierenden zu Beginn des Seminars noch wenige und undifferenzierte Konzepte zu gutem inklusivem Unterricht umfassen, wobei fast alle Konzepte bereits angelegt sind und nur wenige im Verlauf des Seminars neu hinzutreten. Um guten inklusiven Unterricht zu definieren, greifen die Studierenden auf Konzepte zurück, die sie mit Inklusion im Allgemeinen verbinden und schaffen auf diese Weise einen teils unspezifischen Rahmen, innerhalb dessen sich inklusiver Unterricht vollzieht (z. B. Differenzlinien, Werthaltungen und Grundorientierungen).

Im Einklang mit den Zielen des Seminars differenzieren sich insbesondere die Konzepte in der Kategorie *C. Unterricht* stark aus, sodass die Studierenden am Ende des Seminars über spezifischere Vorstellungen verfügen, welche Unterrichtsdimensionen für die Gestaltung eines guten inklusiven Unterrichts relevant sind.

Setzt man die Kategorien zueinander in Beziehung, fällt auf, dass einige der Kategorien in der Forschungsliteratur und auch in den Interviews (vgl. Kap. 8.3) als Spannungsfelder beschrieben werden. Dies betrifft Kategorien wie z. B. *Anerkennung von Differenz vs. Gleichheit* und *Individualisierung vs. Herstellung von Gemeinsamkeit*. Die Kategorien können als Indikator für unterschiedliche Perspektiven auf inklusiven Unterricht interpretiert werden. Insgesamt zeigt sich dabei kein einheitliches Bild: Innerhalb der Kategorie *A.2 Heterogenität* wird die Kategorie *A.2.5 Lernen und Entwicklung* häufiger kodiert als die Kategorie *A.2.1 Behinderung / sonderpädagogischer Förderbedarf*, was auf eine eher de kategorisierende Perspektive hindeutet (ND-Linie). Dagegen wird innerhalb der Kategorie *A.3 Grundorientierungen und Werthaltungen* die Kategorie *A.3.3 Anerkennung von Differenz* häufiger als die Kategorie *A.3.2 Gleichheit / Gleichwertigkeit* kodiert, wodurch der Aspekt des Empowerments stärker betont wird (EN-Linie).

Werden die häufig kodierten Kategorien *B.7 Aus-, Fort- und Weiterbildung für inklusiven Unterricht* und *C.1 Pädagogisch-psychologische Unterrichtsdimensionen* inhaltlich in Beziehung gesetzt, ergibt sich ein ähnliches Bild: Inklusiver Unterricht, der eine Aus-, Fort- und Weiterbildung erfordert, wird als ‚besonderer‘ Unterricht konzipiert (EN-Linie). Gleichzeitig wird durch die pädagogisch-psychologischen Unterrichtsdimensionen inklusiver Unterricht als Unterricht für alle Schüler*innen entworfen (ND-Linie).

Die Analyse verdeutlicht, dass in den Subjektiven Theorien der Studierenden komplexe Konzeptionen inklusiven Unterrichts vorliegen, die sich nicht eindeutig einem bestimmten Inklusionsverständnis zuordnen lassen, sondern zwischen verschiedenen Verständnissen oszillieren. Diese komplexen Konzeptionen finden sich sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene, sodass auch die individuelle Subjektive Theorie einer Person in den meisten Fällen kein einheitliches Inklusionsverständnis aufweist. Beispielsweise sind auf einem einzelnen SLP die drei Grundorientierungen *A.3.1 Teilhabe an einer Gemeinschaft* („Zugehörigkeit“), *A.3.2 Gleichheit / Gleichwertigkeit* („keine Differenzierung“) und *A.3.3 Anerkennung von Differenz* („Aufklärung der SuS“)

vertreten (LKW_RAYND_2). Ebenso sind auch beide Pole von Spannungsfeldern wie *C.8 Differenzierung und Förderung* („differenzierte Aufgabenstellung“) und *C.9 Herstellung von Gemeinsamkeit* („Kooperative Lernformen“) auf einem einzigen SLP vorhanden (LKW_AKERT_2). Auch Przibilla et al. (2018) stellen fest, dass sich in den subjektiven Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion zueinander widersprüchliche Elemente finden.

Ob sich die Studierenden der zwischen diesen Verständnissen angelegten Spannungen bewusst sind, wird auf Ebene der SLP nur in Ausnahmefällen ersichtlich. Nur wenige Studierende verwenden Relationen, die einen Widerspruch anzeigen („aber auch“, LKW_SLBYD_2), oder kennzeichnen die Spannungsfelder, indem sie die Spannungsfelder explizit als solche benennen (z. B. „Kooperation vs. Individualisierung“, LKW_JMNNH_2). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt werden von zehn Studierenden insgesamt 14 Mal die Spannungsfelder *Kooperation vs. Individualisierung*, *Offenheit vs. Strukturiertheit*, *Zieldifferenz vs. Zielgleichheit*, *Nähe vs. Distanz* und das *Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma* benannt. Explizit werden die Spannungsfelder nur von den sechs Studierenden benannt, die am zweiten Seminardurchlauf teilgenommen haben, im Rahmen dessen insbesondere *Kooperation vs. Individualisierung* und *Offenheit vs. Strukturierung* (Werning & Lütje-Klose, 2016, 169) thematisiert worden sind.⁴³ Auf den restlichen SLP werden keine Spannungsfelder hervorgehoben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern in zukünftigen Lehrveranstaltungen didaktisch unterstützt werden könnte. Die Spannungsfelder sollen dabei nicht aufgelöst, sondern im Sinne des strukturtheoretischen Professionsansatzes bewusst als solche reflektiert werden. Auch aus kompetenztheoretischer Perspektive erscheint eine solche Auseinandersetzung sinnvoll, da sie die Vernetzung verschiedener Konzepte unterstützen und so zu einer multiperspektivischen Wissensbasis beitragen kann.

Des Weiteren stellte sich im Zuge der Analyse heraus, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt fünf und damit wenige Studierende Bedenken bezüglich inklusivem Unterricht auf ihrem SLP fixieren. Die Bedenken zielen auf unterschiedliche Aspekte und liegen daher quer zu den zuvor erläuterten Hauptkategorien. Innerhalb der Kategorie werden überwiegend mögliche negative Folgen inklusiven Unterrichts thematisiert (z. B. „Mobbing inkludierter Schüler“, „Stress“ (TW_AHDEN_1), „mehr Anforderungen an Lehrkräfte“ (TW_OAGRL_1), „je weniger Inklusionskinder desto reibungsloserer Unterricht“ (TW_OLFEL_1)). Letzteres wurde mit dem Zusatz „stimmt das?“ versehen. Teilweise werden Bedenken, die in den SLP zum ersten Erhebungszeitpunkt auftauchen, nach dem Seminar getilgt oder eingeschränkt. Beispielsweise wird „Mobbing, Stigmatisierung“ durch den Zusatz „wenn

⁴³ Der Fokus der Analyse richtete sich erst durch die Auswertung der Interviews auf den Aspekt der Spannungsfelder. Im Vergleich zwischen den SLP und den Interviews wurde deutlich, dass die Studierenden in den Interviews Spannungsfelder thematisieren, die sie auf dem SLP nicht darstellen. Da aber nicht mit allen Studierenden Interviews geführt wurden, kann umgekehrt *nicht* geschlossen werden, dass sich alle Studierenden dieser Spannungsfelder bewusst sind.

Inklusion schlecht durchgeführt wird“ (TW_AHDEN_3) relativiert. Der Zusammenhang „je weniger Inklusionskinder desto reibungsloser[er] [sic] Unterricht“ und die dazugehörige Frage „stimmt das?“ werden auf dem SLP nicht aufgelöst, sondern auf einer Metaebene mithilfe eines Kommentars auf einem Klebezettel beantwortet: „Ich denke nicht, dass das stimmt. Es kommt auf die Kompetenz der Lehrkraft an, ob der Unterricht reibungslos abläuft, ob mit oder ohne I-Kinder“ (TW_OLFEL_3).

8.3 Interviews: Widersprüche und Ambiguitätstoleranz

Die Interviews wurden – wie im Methodenkapitel ausführlich beschrieben – mit Blick auf längsschnittliche Veränderungen der Subjektiven Theorien analysiert. Dabei wurden zunächst Konzepte herausgearbeitet und über mehrere Erhebungszeitpunkte und Fälle hinweg miteinander verglichen. Auf diese Weise konnten die zehn Veränderungskategorien *wiederholen*, *einführen*, *ausdifferenzieren*, *verknüpfen*, *perspektivieren*, *theoretisieren*, *generalisieren*, *spezifizieren*, *problematisieren* und *entproblematisieren* herausgearbeitet werden (vgl. Tabelle 8). Die Kategorien wurden anhand der vier Fälle *Verena*, *Marie*, *Alex* und *Jonas* gebildet und am restlichen Datenmaterial kursorisch überprüft und gesättigt. Viele Studierende gaben zu Beginn an, bisweilen keine Erfahrungen mit inklusivem Unterricht gesammelt zu haben.

Tabelle 8: Veränderungskategorien mit Konzeptualisierungen und Beispielen

Veränderungskategorie	Konzeptualisierung	Beispiel
wiederholen	Ein Konzept, das im vorangegangenen Interview erläutert wurde, wird erneut erläutert.	Alex erläutert im ersten Interview, dass alles prinzipiell allen Schüler*innen zugänglich sein sollte (Konzept <i>Zugänglichkeit</i>) und <i>wiederholt</i> dies im zweiten Interview: „Also das wäre ja nochmal das Grundkonzept, dass allen prinzipiell alles zugänglich ist“ (Alex 2/5).
einführen	Ein Konzept, das zuvor noch nicht erläutert wurde, wird neu eingeführt.	Marie führt im zweiten Interview im Zusammenhang mit offenem Unterricht das Konzept der <i>Mitbestimmung</i> ein: „Und die Schüler sollten halt auch den Unterricht mitgestalten, der Lehrer sollte vorher fragen, habt ihr Vorschläge, wie wir die nächste Woche gestalten können oder vielleicht merkt der Lehrer auch schon, wenn die Schüler lieber was anderes machen wollen [...]“ (Marie 2/15).
ausdifferenzieren	Ein Konzept, das zuvor erläutert wurde, wird in einem darauffolgenden Interview durch Unterkategorien oder Beispiele ausdifferenziert.	Verena erläutert im zweiten Interview das Konzept <i>sonderpädagogische Grundversorgung</i> , unter dem sie eine für inklusiven Unterricht erforderliche personelle und materielle Ausstattung einer Einzelschule versteht (Verena 2/3). Nach der Hospitation differenziert sie das Konzept auf der Grundlage ihrer Erfahrungen weiter aus: „Für mich war da ja beim letzten Mal auch schon die notwendige Voraussetzung die sonderpädagogische Grundversorgung. Da ist auch alles mehr oder weniger beim Alten geblieben, das Einzige, was ich jetzt noch ergänzt habe, was ich bei der Hospitation noch gesehen habe, war geeignetes Mobiliar, also verschiedene Stühle oder was ich auch irgendwann mal gesehen hab, Stehtische zum Beispiel finde ich gut. Sowas, finde ich, gehört für mich auch zu dem geeigneten Mobiliar dazu“ (Verena 3/3).
verknüpfen	Zwei oder mehr Konzepte, die zuvor erläutert wurden, werden nun inhaltlich aufeinander bezogen.	Verena führt im zweiten Interview die Bedeutung von Klassenführung für guten inklusiven Unterricht aus (Verena 2/3). Im dritten Interview verknüpft sie Klassenführung und das Konzept Wissensvermittlung dahingehend, dass Klassenführung eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Wissensvermittlung darstellt: „[...] ich bin ursprünglich mit der Intention Lehrerin geworden, dass ich sage, ich möchte Wissen vermitteln und jetzt habe ich halt auch wirklich festgestellt, diese Klassenführung ist unfassbar wichtig, damit es überhaupt funktionieren kann“ (Verena 3/9).

<i>perspektivieren</i>	Auf ein Konzept, das zuvor erläutert wurde, wird eine neue (z. B. fachdidaktische) Perspektive eingenommen.	Verena betrachtet das zuvor erläuterte Konzept <i>Teamteaching</i> im zweiten Interview zusätzlich aus einer fachdidaktischen Perspektive und beschreibt den fachdidaktischen Mehrwert von Teamteaching: „Ich hab das hier in der Uni gesehen, Herr X hat mit Frau Y zusammen Teamteaching gemacht und das war für mich eigentlich perfekt, weil man sich auch gegenseitig Bälle zuspielen kann und weil man auch einfach verschiedene Positionen vertreten kann, das finde ich für Philosophie, finde ich das unglaublich spannend“ (Verena 2/11).
<i>theoretisieren</i>	Ein Konzept, das zuvor erläutert wurde, wird unter ein theoretisches Konzept subsumiert.	Im ersten Interview erläutert Verena, dass Respekt und Rücksichtnahme in einem wechselseitigen Verhältnis zu einem guten Klassenklima stehen (Verena 1/14). Im zweiten Interview fasst sie diese Konzepte unter dem Konzept <i>Inklusive Grundhaltung</i> zusammen und kommentiert diesen Prozess folgendermaßen: „An sich Neues ist da nicht viel bei, das war eher, dass ich auf einmal dafür Namen gekriegt hab, für das, was ich im Kopf hatte“ (Verena 2/80).
<i>generalisieren</i>	Ein Konzept, das zuvor als spezifisch beschrieben wurde, wird im Sinne einer Dekonstruktion allgemeiner gefasst.	Im ersten Interview konzipiert Verena guten inklusiven Unterricht als einen ‚besonderen‘ Unterricht, der spezifische Methoden und eine sonderpädagogische Expertise erfordere (Verena 1/14). Im zweiten Interview dekonstruiert sie diese Überlegungen dahingehend, dass sich guter inklusiver Unterricht nur unwesentlich von gutem Unterricht unterscheidet: „Das Einzige, was mich wirklich erstaunt hat, ist, dass wir wirklich dieses, also das, was ich mir ja vorher schon gedacht habe, was Inklusion ist, dass es sich gar nicht so weit von dem unterscheidet, was wir gemacht haben zu gutem Unterricht und dass das auch eine Idee ist, die schon sehr, sehr, sehr, sehr lange besteht von Inklusion. Das war für mich etwas, wo ich dachte, Moment, das ist also gar nicht so neu“ (Verena 2/88).

spezifizieren	Ein Konzept, das zuvor auf einen allgemeinen Sachverhalt bezogen wurde, wird nun auf einen <i>bestimmten</i> Sachverhalt (z. B. auf <i>bestimmte</i> Adressat*innen) bezogen.	Verena integriert das Konzept <i>Förderdiagnostik</i> , das sie gegenüber <i>Diagnostik</i> abgrenzt in ihre Subjektive Theorie. Diagnostik stelle eine Voraussetzung für Förderdiagnostik dar, wobei sich Förderdiagnostik u. a. speziell auf das Feststellen von (sonderpädagogischem) Förderbedarf beziehe: „also je mehr ich evaluiere und Diagnostik betreibe, desto mehr kann ich Förderdiagnostik betreiben oder auch die, das Kennen von Stärken und Schwächen oder auch Fähigkeiten meiner Schüler oder sowas wie Vorwissen. (...) Förderdiagnostik, das heißt auch Erkennen von Förderbedürftigkeit, ob es überhaupt Förderbedürftigkeit gibt“ (Verena 2/3).
problematisieren	Zwei oder mehr Konzepte werden zueinander in Beziehung gesetzt. Das Verhältnis der Konzepte wird als widersprüchlich wahrgenommen.	Marie berichtet im ersten bis dritten Interview, wie wichtig ein gutes Klassenklima sei. Im vierten Interview berichtet sie von den Erfahrungen, die sie im zuvor absolvierten Praktikum gesammelt hat. Sie habe erlebt, dass eine Schulbegleitung im Unterricht anwesend war und integriert das Konzept <i>Einzelbetreuung</i> in ihre Subjektive Theorie. Zugleich beobachtet Marie, dass ein Kind gemobbt worden sei, weil es durch eine Schulbegleitung unterstützt worden sei: „Und ich habe jetzt hier (zeigt auf Karte "Kinder mit Einzelbetreuung → kann zu Mobbing führen → SuS nicht merken lassen wer z. B. Förderschwerpunkte hat") einen neuen Zettel dazu geklebt, dass, wenn Kinder Einzelbetreuung haben und die Schüler dieses merken, dann kann das von meiner Seite schnell zu Mobbing führen, weil die denken, ja der kriegt jetzt die Einzelbetreuung und dann muss irgendwas falsch sein sozusagen“ (Marie 4/3).
entproblematisieren	Ein zuvor beschriebener Widerspruch zwischen zwei Konzepten wird als entschärft wahrgenommen.	Im vorangegangenen Interview thematisiert Alex das Spannungsfeld von offenem, individualisiertem Unterricht einerseits und frontalem, strukturiertem, gemeinsamem Unterricht andererseits (Alex 3/8). Alex nimmt das Spannungsfeld im vierten Interview aufgrund von Praxiserfahrungen als entschärft wahr: „Aber was man einfach beobachten kann, ist, dass es einfach so einen so einen Kompromiss gibt, es gibt einfach Phasen, da wird offen gearbeitet, [...] da werden den Kindern viele Möglichkeiten geboten, sich individuell, sagen wir mal, fortzubilden oder auch verschiedene Formen, den eigenen Lernprozess zu bewerten, und andere Phasen sind eben, sagen wir mal, klassisch, eher dem System entsprechend. Das also, ich finde, man kann da ziemlich gut beobachten, welcher Kompromiss da so gefahren wird, wenn man dann versucht, in dem gegebenen System irgendwie Inklusion umzusetzen“ (Alex 4/8).

Veränderungskategorie ‚generalisieren‘

Besonders intensiv wurden die Kategorien *generalisieren*, *spezifizieren* und *problematizieren* untersucht, weil diese inklusionstheoretisch betrachtet besonders interessant sind. Die Kategorien *generalisieren* und *spezifizieren* zeichnen nach, wie sich das Inklusionsverständnis der Studierenden im zeitlichen Verlauf verändert. Die Kategorie *generalisieren* beschreibt im folgenden Fall, wie sich ein eher enges Inklusionsverständnis zu einem weiten Inklusionsverständnis wandelt. Beispielsweise beschreibt Verena im ersten Interview, dass die Anwesenheit von Sonderpädagog*innen in einem inklusiven Unterricht aufgrund ihrer besonderen Expertise dringend erforderlich sei:

„Am besten immer (zeigt auf Karte „zwei Lehrkräfte“) zwei Lehrkräfte und da zum Beispiel drunter mit Sonderpädagogen (zeigt auf entsprechende Karte), also eine Lehrkraft und einen Sonderpädagogen, einfach weil ich es wichtig finde das Studium, diese Fächer gibt es ja nicht umsonst, die haben einfach nochmal ganz andere Möglichkeiten, ganz andere Ideen, die man als normaler Lehrer so jetzt nicht hat oder auch einfach andere Fähigkeiten“ (Verena 1/14).

Im zweiten Interview relativiert sie diese Perspektive, indem sie beschreibt, dass die Mitarbeit von Sonderpädagog*innen in einem inklusiven Unterricht nicht notwendigerweise erforderlich sei, da inklusiver Unterricht letztlich nichts anderes als ein guter Unterricht sei:

„Und da finde ich auch, also zum Beispiel Sonderpädagogen, ich glaube, man braucht nicht zwingend einen Sonderpädagogen, weil ich schon glaube, dass, so wie ich das jetzt auch im Seminar gesehen habe, alles das, was wir jemals als Lehrkräfte lernen, ist eigentlich das, was man inklusiven Unterricht nennt“ (Verena 2/13).

Mit diesem Perspektivwechsel findet eine *Generalisierung* statt: Guter inklusiver Unterricht wurde im ersten Interview im Sinne eines engen Inklusionsverständnisses als Herausforderung konzipiert, die zusätzlich eine spezifische, sonderpädagogische Herangehensweise erfordert (EN-Linie). Dieses Verständnis wird im zweiten Interview zugunsten eines weiten Inklusionsverständnisses erweitert; inklusiver Unterricht ist kein spezifischer Unterricht, sondern folgt den *allgemeinen* Prinzipien guten Unterrichts (ND-Linie).

Veränderungskategorie ‚spezifizieren‘

Die Kategorie *spezifizieren* beschreibt einen spiegelbildlichen Prozess: Ein Konzept, das zuvor auf einen allgemeinen Sachverhalt bezogen wird, wird mit Blick auf bestimmte Rahmenbedingungen bzw. Adressat*innen spezifiziert. Dies lässt sich anhand von Verenas Konzept von *Differenzierung* illustrieren. Im ersten Interview beschreibt Verena zunächst ausführlich das Konzept der Binnendifferenzierung:

„Für mich ist das wirklich den Schülern die Möglichkeiten geben, nach ihrem eigenen Lernstand bestimmte Dinge zu lernen, zu wiederholen oder auch selbst zu entscheiden, okay das sind jetzt meine Stärken, meine Schwächen, da möchte ich jetzt wiederholen. [...] und dass man auch einfach dann die

Inhalte anpasst und guckt, okay das Kind kann jetzt Latein super toll, da kriegt es halt auch ein bisschen was, wo es ein bisschen mehr knobeln muss und die anderen kriegen genau den gleichen Inhalt, nur halt angepasst und nicht ganz so schwierig und auch einfach vielleicht eine andere Methode dann, [...] dass man da auch guckt, was kann das Kind, was kann das Kind nicht so gut, wo kann man da eingreifen“ (Verena 1/32).

Im zweiten Interview führt Verena neben Binnendifferenzierung zusätzlich das Konzept der Zieldifferenzierung ein und spezifiziert letzteres mit Blick auf inklusiven Unterricht. Während Binnendifferenzierung ein allgemeines Prinzip guten Unterrichts darstelle, sei Zieldifferenzierung etwas Inklusionsspezifisches:

„Zieldifferenzierung ist für mich eine verschiedene Art der Zielsetzung, dass ich für jedes Kind verschiedene Ziele setze, dass gerade [im] Bereich Förderdiagnostik, dass [ich] da einfach Ziele vereinbare, die erreicht werden sollen. Binnendifferenzierung ist für mich etwas, was normal in Unterricht gehört [...]“ (Verena 2/35).

Grundsätzlich kann dieser Veränderungsprozess auch als *ausdifferenzieren* kodiert werden, da innerhalb von Differenzierung die beiden Konzepte *Binnendifferenzierung* und *Zieldifferenzierung* unterschieden werden.

Verortet man die beiden Kategorien *generalisieren* und *spezifizieren* innerhalb des Trilemmas, stellt *generalisieren* einen Wechsel von der EN-Linie zur ND-Linie dar, während *spezifizieren* umgekehrt den Sprung von der ND-Linie zur EN-Linie beschreibt. Beide Kategorien können damit als Indikatoren für einen Wandel des Inklusionsverständnisses interpretiert werden. Besonders interessant ist, dass Verena zwischen dem ersten und dem zweiten Interview beide Prozesse *gleichzeitig* vollzieht. Diese Prozesse deuten auf ein komplexes, mehrperspektivisches Verständnis guten inklusiven Unterrichts hin. Auf einer Metaebene hebt Verena den Prozess des *Generalisierens* besonders hervor (Verena 2/88). Dieses Ergebnis kann nicht unabhängig von den theoretischen Seminarinputs betrachtet werden, in denen den Merkmalen guten Unterrichts (Lipowsky, 2015/2020) ein zentraler Stellenwert eingeräumt wurde. Ein solches Verständnis kommt einer ‚traditionellen‘ Unterrichtsauffassung nahe und erfordert damit keine grundlegenden Modifikationen einer in der eigenen Schulzeit erworbenen Subjektiven Theorie über guten Unterricht. Verena überrascht die im Seminar vermittelte Erkenntnis, dass sich guter inklusiver Unterricht entlang der Merkmale guten Unterrichts beschreiben lässt. Diese Erkenntnis geht bei ihr mit positiven Affekten und dem Verlust von Angst einher:

„Für mich wirklich erstaunlich war die Erkenntnis, [...], dass (...) inklusiver Unterricht gar nicht so weit weg ist von dem normalen Unterricht, den wir allgemein machen. (...) Das war für mich eigentlich so, wo ich immer dachte, oh Gott oh Gott Inklusion, ich hatte Panik ohne Ende davor, weil ich dachte, ich werde dafür gar nicht ausgebildet. Doch, werde ich schon. (...) Das wurde ich die ganzen Jahre, aber ich habe es noch nicht gemerkt“ (Verena 3/19).

Veränderungskategorie ‚problematisieren‘

Neben diesen beiden Kategorien ist auch die Kategorie *problematisieren* vor einem inklusionstheoretischen Hintergrund interessant. Die Kategorie beschreibt Prozesse, im Zuge derer zwei Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt werden und dieses Verhältnis als widersprüchlich wahrgenommen wird. In einigen Fällen werden bereits im ersten Interview Widersprüche thematisiert, in den meisten Fällen werden diese aber erst expliziert, wenn neue Konzepte in die Subjektiven Theorien integriert werden. Oftmals werden dabei lediglich die ‚neuen‘ Konzepte auf dem SLP abgebildet. Bereits vorhandene Konzepte, die durch die neuen Konzepte irritiert werden, werden in den Interviews implizit thematisiert und auf den SLP nicht abgebildet. Möglicherweise sind diese vorhandenen Konzepte tief in den Subjektiven Theorien der Studierenden verankert, sodass sie nur implizit vorliegen.

Einerseits werden Zielkonflikte thematisiert, die z. B. mithilfe zusätzlicher Ressourcen oder geeigneter Rahmenbedingungen aufgelöst oder abgemildert werden könnten (vgl. Neumann, 2019, 160). Beispielsweise beschreibt Marie das Spannungsfeld, dass Lehrkräfte individuell auf ihre Schüler*innen eingehen sollten, dies in größeren Klassen aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen oft nicht möglich sei. So seien kleine Klassen besser geeignet, um individuell auf Schüler*innen eingehen zu können:

„Ja, die Klassen sollten auch eine angemessene Größe haben, das ist halt oft nicht möglich, aber dreißig, vierzig Schüler find ich halt ein bisschen viel, ich finde es immer besser, wenn es ein bisschen gemütlicher ist mit weniger Schülern, wo sich die Lehrer dann auch so ein bisschen besser auf die einzelnen Leute konzentrieren können“ (Marie 1/36).

Im Kontrast dazu finden sich auch Spannungsfelder, die auch mithilfe zusätzlicher Ressourcen oder geeigneterer Rahmenbedingungen nicht aufzulösen sind. Viele dieser Spannungsfelder lassen sich entlang von Antinomien (Helsper, 2002) beschreiben. Die Studierenden setzen sich vor allem mit der *Differenzierungsantinomie* in verschiedenen Ausgestaltungen auseinander. Beispielsweise werden das Spannungsfeld von *Differenzierung* und *Gleichheit* (Jonas 2/15), von *Differenzierung* und *(Bildungs)Standards* (Alex 1/39, Verena 2/37, Verena 2/90) sowie von *Differenzierung* und *Gemeinsamkeit* (Alex 4/10) thematisiert.

Ein weiteres zentrales Spannungsfeld stellt das *Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma* dar (Alex 3/22-26, Marie 4/3-5) (Boger & Textor, 2016). Es beschreibt den Widerspruch, dass (förderdiagnostische) Kategorien einerseits notwendig sind, um Schüler*innen adäquat zu fördern. Durch die Verwendung solcher Kategorien wird andererseits Differenz zwischen den Schüler*innen hergestellt, die wiederum zu einer Stigmatisierung führen kann.

Auch die *Autonomieantinomie* gibt den Studierenden im Datenmaterial Anlass zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung. Diese berührt nicht zuletzt auch das Spannungsfeld von *Offenheit* und *Strukturierung* (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2016, 166ff.). In diesem Zusammenhang werden ein

offener Unterricht, der durch Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen geprägt ist, und fremdbestimmende Elemente diskutiert. Letztere können sowohl strukturierende Rahmenbedingungen und Maßnahmen sein, die von Lehrkräften gesetzt werden, als auch curriculare Vorgaben, die erfüllt werden müssen und die inhaltlichen Wahlmöglichkeiten der Schüler*innen einschränken (Jonas 4/10, Marie 3/6-8).

Auffällig ist, dass überwiegend Unterrichtskonzepte problematisiert werden, die auf der EN-Linie im Trilemma verortet werden können, wie z. B. Differenzierung, Förderung und Öffnung des Unterrichts (Kullmann et al., 2014). Pädagogisch-psychologische Konzepte, die tendenziell auf der ND-Linie zu verorten sind (Textor, 2012), werden dagegen nicht problematisiert. Dafür dürfte maßgeblich sein, dass diese Konzepte weitgehend an die eigenen Schulerfahrungen und die darauf gründenden Subjektiven Theorien der Studierenden anschlussfähig sind und in diesem Sinne keine grundlegenden Veränderungen der Subjektiven Theorien erfordern.

Bei der Kontrastierung des Materials, welches mit der Kategorie *problematisieren* kodiert wurde, fällt auf, dass die Studierenden nicht nur verschiedene Spannungsfelder thematisieren, sondern auch unterschiedlich mit diesen Spannungsfeldern umgehen. Da der Umgang mit Widersprüchen sowohl aus strukturtheoretischer als auch aus kompetenztheoretischer Perspektive interessant ist, wurde diese Kategorie tiefergehend analysiert. Aus kompetenztheoretischer Perspektive können Widersprüche mit Blick auf den Wissenserwerb betrachtet werden: *Wie verändern sich (subjektive) Wissensstrukturen, wenn Subjektive Theorien mit widersprüchlichem Wissen konfrontiert werden?* So stellen Widersprüche kognitive Dissonanzen dar, die als Bedrohung für vorhandene Überzeugungen erlebt und mit negativen Bewertungen einhergehen können (Gregoire, 2003). Insgesamt können drei verschiedene Modi identifiziert werden:

- 1) Ein erster Modus zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden ablehnende Einstellung gegenüber einem neuen Konzept zeigen und den Widerspruch einseitig auflösen (Verena 2/90; Marie 3/67).
- 2) In einem zweiten Modus zeigen die Studierenden eine positive oder neutrale Einstellung und der Widerspruch bleibt erhalten (Alex 4/8; Alex 4/18; Verena 2/65).
- 3) In einem dritten Modus zeigen die Studierenden eine positive oder neutrale Einstellung gegenüber den Konzepten und der Widerspruch wird aufgelöst (Jonas 2/15).

Von diesem Befund ausgehend wurde im weiteren Verlauf der Analyse untersucht, a) warum die Studierenden unterschiedlich mit Widersprüchen umgehen und b) wie sich die Unterschiede in den inklusionsbezogenen Einstellungen erklären lassen.

In der Analyse wurde AT als sensibilisierendes Konzept⁴⁴ hinzugezogen (Kap. 4.6). AT beschreibt, in welchem Ausmaß Menschen unterschiedlich mit neuen, komplexen, unstrukturierten, unvollständigen, erwartungswidrigen, unlösbaren, mehrdeutigen, widersprüchlichen oder zukunfts-offenen Situationen umgehen können (Friedel & Dalbert, 2003; Kischkel, 1984; König & Dalbert, 2004; König & Dalbert, 2007; Koob, 2008). Vor diesem Hintergrund wurde angenommen, dass Studierende, die die Widersprüche einseitig auflösen, eine geringe AT besitzen und Studierende, die die Widersprüche aushalten und reflektieren, eine hohe AT besitzen.⁴⁵

Geringe Ambiguitätstoleranz und negative Einstellungen

In den Interviews finden sich viele Aussagen, die ein tieferes Verständnis des unterschiedlichen Umgangs mit Widersprüchen ermöglichen. Beispielsweise verbalisiert Verena ihr Selbstbild als angehende Lehrkraft: „[...] ich bin ursprünglich mit der Intention Lehrerin geworden, dass ich sage, ich möchte Wissen vermitteln und jetzt habe ich halt auch wirklich festgestellt, diese Klassenführung ist unfassbar wichtig, damit es überhaupt funktionieren kann [...]“ (Verena 3/9). Für Verena steht die Wissensvermittlung und damit die fachliche Dimension von Unterricht im Mittelpunkt ihrer angestrebten Tätigkeit. Dieser ursprüngliche Entwurf wird jedoch im Verlauf des Seminars durchbrochen, da Verena erkennt, dass pädagogische Dimensionen wie Klassenführung für eine erfolgreiche Wissensvermittlung unerlässlich sind. Klassenführung stellt eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Wissensvermittlung dar, verdrängt diese aber nicht als Kern ihres Selbstentwurfs, sondern stellt vielmehr ein Instrument dar, welches dabei hilft, den eigenen Selbstentwurf zu entfalten. Diese Analyse hilft dabei, Verenas Umgang mit verschiedenen Spannungsfeldern zu verstehen.

Das folgende Beispiel verdeutlicht, dass Verena Zieldifferenzierung als neues Konzept in ihre Subjektive Theorie integriert. Dabei identifiziert sie einen Widerspruch zwischen Zieldifferenz und dem Leistungsgedanken des Gymnasiums, den sie schließlich auflöst:

„Ich habe ein riesiges Problem mit der Vorstellung, wie das auf dem Gymnasium zu laufen hat und wie das gerade in der Oberstufe zu laufen hat, denn gerade das Gymnasium lebt von Leistungsüberprüfung. Ich muss am Ende des Jahres überprüfen können, ob diese Kinder Leistung gebracht haben oder nicht, ich kann die nicht durchwinken und nur weil die jetzt ihr Ziel erreicht haben, heißt das nicht, dass ich die in die nächste Klasse winken kann. Denn das Gymnasium, die Oberstufe allgemein, so elitär das auch

⁴⁴ Unter *theoretischer Sensibilität* werden der reflektierte Einbezug von theoretischen Konzepten in die Analyse und der Versuch, die Daten in einer theoretischen Perspektive zu analysieren, verstanden (vgl. Mey & Mruck, 2009, 107).

⁴⁵ Analytisch muss grundsätzlich zwischen AT als solcher und ihren praktischen Konsequenzen unterschieden werden: Eine geringe AT *besteht* nicht daran, dass Widersprüche aufgelöst werden, sondern *führt* dazu, dass Widersprüche aufgelöst werden. Da sich der Fokus erst im Verlauf der Analyse auf das Konstrukt richtete, liegen dazu keine weiteren Daten vor, sodass in den Interviews auf das Vorhandensein von AT nur geschlossen werden konnte, indem geprüft wurde, ob die Studierenden vorhandene Widersprüche auflösen oder nicht.

klingen mag, ist dafür da, dass wir die Schüler auf das Studium vorbereiten. [...] Das wäre für alle anderen Kinder, die jetzt keinen Förderschwerpunkt haben, unfassbar unverantwortlich, unfair und dann auch so: ‚Warum darf der das und warum müssen wir uns hier den Hintern aufreißen?‘“ (Verena 2/90).

Die Schule übt als Institution eine Selektionsfunktion aus, indem sie den Zugang zu bestimmten Bildungsgängen (wie z. B. zum Besuch der gymnasialen Oberstufe und zum Studium) über die Vergabe schulischer Zertifikate reguliert. Solche schulischen Zertifikate müssen dem meritokratischen Prinzip zufolge durch Leistung ‚verdient‘ werden (Nerowski, 2018; Siedenbiedel, 2017). Aus Verenas Sicht bemisst sich Leistung am Wissenserwerb der Schüler*innen. Zieldifferent unterrichtete Schüler*innen werden nach einem reduzierten Curriculum unterrichtet, wodurch diese Schüler*innen nicht das gleiche Wissen wie ihre Mitschüler*innen erwerben (können). In dieser Perspektive müssten sich Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf „den Hintern aufreißen“, während zieldifferent unterrichtete Schüler*innen weniger leisten müssten und am Ende gleichermaßen zertifiziert würden, indem sie ebenfalls in die nächste Klasse versetzt würden. Zieldifferenzierung stellt damit aus Verenas Sicht eine Bedrohung für das schulische Leistungsprinzip dar. Aufgrund ihrer geringen AT gelingt es Verena nicht, produktiv mit dem wahrgenommenen Widerspruch zwischen Zieldifferenz und dem schulischen Leistungsprinzip umzugehen. Zieldifferenz wird geradezu als Provokation wahrgenommen (vgl. Heinrich, 2015) und als „unfassbar unverantwortlich, unfair“ beschrieben, womit eine klar ablehnende Einstellung zum Ausdruck gebracht wird. Letztlich wird Zieldifferenz zurückgewiesen („ich kann die nicht durchwinken und nur weil die jetzt ihr Ziel erreicht haben“), um weiter an den eigenen am Leistungsprinzip orientierten Vorstellungen von gutem Unterricht festhalten zu können.

Auch anhand eines anderen Falls lässt sich zeigen, dass eine geringe AT gegenüber neuen Konzepten zu einer negativen Einstellung und einer einseitigen Auflösung von Widersprüchen führen kann. In allen Interviews wird deutlich, dass für Marie die Einhaltung von Klassenregeln und das Erfüllen des Kernlehrplans bedeutsam sind. Das Einhalten von Regeln dient letztlich dazu, den Unterrichtsfluss zu gewährleisten und alle vorgeschriebenen Themen bearbeiten zu können: „Also wenn ständig jemand dazwischen ruft, weil er irgendwas weiß, sich nicht meldet, dann muss der Lehrer wieder ermahnen, wieder erklären und wenn das halt nicht passiert, dann kann er halt mit seinem Unterricht fortführen, alle Themen bearbeiten, die ja im Plan stehen, die sozusagen in dem Jahr absolviert werden müssen“ (Marie 1/57). Im Verlauf des Seminars integriert Marie das Konzept des *offenen Unterrichts* in ihre Subjektive Theorie, welches aus ihrer Sicht in einem Widerspruch zu festgelegten Strukturen wie Klassenregeln und curricularen Vorgaben steht:

„Ja, also ich fand halt [...] im Seminar war immer so ja Selbstbestimmung, Sozialform selbst bestimmen und das selbst bestimmen und so weiter. Da bin ich so ein bisschen negativer zu eingestellt, also ich finde, ja okay zum Teil, aber irgendwann ist auch vorbei. Also wahrscheinlich bin ich da auch eher so die, ich will nicht autoritär sagen, aber so ein bisschen ich bin einfach nicht so ganz für die Schüler sollen

alles selbst bestimmen, da bin ich eher so ein bisschen dagegen. Also das fand ich im Seminar oder auch auf diesem Beobachtungsraster waren, glaube ich, vier oder fünf Sachen zur Selbstbestimmung, die haben die allen als sehr wichtig empfunden, ich habe mir dann gedacht, ja gut auch wenn die Schüler viel selbst bestimmen, beweist das ja nicht, dass sie am Ende viel gelernt davon haben, deswegen bin ich da so ein bisschen eher negativ zu eingestellt“ (Marie 3/67).

Marie ist der Auffassung, dass Schüler*innen viel lernen, wenn alle vorgesehenen Themen des Kernlehrplans bearbeitet werden. Wenn Schüler*innen im Unterricht zu viel selbst entscheiden können, können möglicherweise nicht alle Themen des Kernlehrplans bearbeitet werden, sodass die Schüler*innen aus Maries Sicht am Ende zu wenig lernen. Marie bescheinigt sich selbst autoritäre Züge und sagt deutlich, dass sie diesem Prinzip gegenüber eher negativ eingestellt ist und weist das Prinzip des offenen Unterrichts zurück.

Hohe Ambiguitätstoleranz und positive Einstellungen

Als maximaler Kontrastfall können die Ausführungen von Alex zum *Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma* herangezogen werden. Alex identifiziert einen Widerspruch zwischen der Notwendigkeit, Kategorien zum Zwecke einer adäquaten Förderung heranzuziehen und der Forderung, möglichst auf zuschreibende Kategorisierungen zu verzichten. Aufgrund einer hohen AT zeigt Alex in diesem Beispiel eine neutrale Einstellung und ihm gelingt es, den Widerspruch nicht aufzulösen, sondern ihn als offene Frage stehenzulassen:

„Ja natürlich, aber ja in der Praxis funktioniert das halt nur über dieses Kategoriensystem, damit arbeiten alle Leute, die das irgendwie betreiben, die Mittel und Ressourcen werden dementsprechend verteilt, das ist ja sozusagen die Basis, mit der man arbeiten muss. (...) Das ist das ist halt irgendwie so ein ja, sagen wir mal, in dem Grundkonzept dann eher ein immanenter Widerspruch, der mir aufgefallen ist und den ich so erst mal auch nicht beantworten kann. Man hat natürlich zwangsläufig immer die Stigmatisierung. Wenn ich wenn ich sage, jemand hat den Förderschwerpunkt ESE, dann habe ich, verbinde ich damit automatisch irgendein Bild, das geht ja nicht anders. Und das ist halt die Frage, ob man das professionell machen könnte, ohne generell Kategorien zu bilden, das ist so die Frage“ (Alex 4/18).

In einem anderen Fall thematisiert Alex ähnlich wie Verena den Widerspruch zwischen Individualisierung und dem schulischen Leistungsprinzip. Er zeigt aufgrund einer hohen AT eine positive Einstellung und es gelingt ihm erneut, den Widerspruch nicht aufzulösen:

„Wenn man in einer Institution arbeitet, die eigentlich was ganz anderes möchte, indem man eben sagt, es gibt Unterricht in jahrgangseinheitlichen Klassen, es wird irgendwie noch nach Leistung selektiert, dann ist man ja in einem System, was (zeigt auf Karte "Alles ist Allen prinzipiell zugänglich") auf so was relativ wenig Wert legt und dann soll man das [Individualisierung, *Anm. der Autorin*] nebenbei machen, das ist halt irgendwie in der Konzeption selber schon problematisch, würde ich mal sagen. (...) Aber nichtsdestotrotz gibt bietet das natürlich enorme Chancen, einerseits dass die Menschen partizipieren

können, die irgendeine Einschränkung haben und dass alle, die in dem ganzen Prozess beteiligt sind, voneinander lernen [...]“ (Alex 4/8).

In einem weiteren Beispiel wird ebenfalls ein reflektierter Umgang mit einem wahrgenommenen Spannungsfeld deutlich. Verena problematisiert den Umgang mit der Kategorie *sonderpädagogischer Förderbedarf* in schulischen Zusammenhängen. Während sie im ersten Interview die Auffassung vertritt, auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf müsse besondere Rücksicht genommen werden (Verena 1/14), wird diese Sichtweise im zweiten Interview irritiert. Verena löst dieses Spannungsfeld allerdings nicht auf, sondern spielt verschiedene Handlungsoptionen durch. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass jeweils in Abhängigkeit von der vorliegenden Beeinträchtigung entschieden werden müsse, wie mit der Kategorie umgegangen wird:

„Ich würde jetzt zum Beispiel niemals sagen, der Heinz Hugo hat jetzt zum Beispiel das und das, würde ich niemals tun. Ich finde, die Kinder mit Förderbedarf sollen das erstens selber wenn dann sagen, das ist deren gutes Recht, dass ich das nicht tue, soll man einfach nur die Schüler darauf hinweisen, sie sind jetzt in einer Inklusionsklasse, denen sagen, wie wichtig in dem Moment Respekt ist und dann halt wirklich diese Punkte, die ich vorher gesagt habe und auch einfach Klassenregeln festlegen. [...] oder man macht es von vornherein so, dass man die einfach erstmal gucken lässt, was ist, wäre vielleicht auch eine Möglichkeit, erstmal gucken überhaupt nichts sagen, und vielleicht kriegen die nicht mal raus, dass Heinz Hugo einen Förderbedarf hat. Denn ich glaube nicht, dass Kinder das rauskriegen, wenn es Heinz Hugo nicht selber zugibt oder es nicht ganz gravierend auffällt, also. Wenn es jetzt ganz gravierend auffällt, dass ein Kind mit einer körperlichen Behinderung im Rollstuhl und Luftgerät da sitzt, das muss man natürlich schon erklären und auch darauf hinweisen, was das bedeutet, wenn das Kind zum Beispiel Atemnot kriegt, dass die keine Panik kriegen oder ich hab ein Kind dabei mit Epilepsie, da muss ich meine Kinder darauf vorbereiten (...), das finde ich dann schon wichtig, aber wenn es irgendwie einen Förderschwerpunkt im Bereich Sprache oder sonstiges, das brauche ich, brauche ich gar nicht erwähnen.“ (Verena 2/65).

Dieses Beispiel lässt auf eine hohe AT schließen, da Verena den umschriebenen Widerspruch nicht auflöst, sondern Handlungsoptionen prüft und letztlich im Einzelfall entscheiden möchte, welcher Umgang angemessen ist (wobei es wünschenswert wäre, auch die betroffenen Schüler*innen einzubeziehen). Dies gelingt, da sie keinen Widerspruch zu Wissensvermittlung oder dem meritokratischen Prinzip identifiziert. Dieser Fall ist auch dahingehend interessant, dass das vorherige Beispiel (Zieldifferenzierung) auf eine geringe AT Verenas schließen lässt. Vor diesem Hintergrund wirft der Fall die Frage auf, ob das Ausmaß der AT intrapersonell variieren kann. Womöglich können eher solche Widersprüche akzeptiert werden, die nicht die eigene Selbst- und Weltsicht infrage stellen.

Die Beispiele verdeutlichen, dass neue Konzepte von den Studierenden oftmals als widersprüchlich zu bereits vorhandenen Überzeugungen wahrgenommen werden. Dies kann damit erklärt werden, dass die Studierenden ihre Subjektiven Theorien über guten Unterricht im Verlauf ihrer eigenen Schullaufbahn erworben haben, dabei aber überwiegend keine Erfahrungen mit inklusivem

Unterricht gesammelt haben (vgl. Amrhein, 2011; Pajares, 1992). Prinzipien inklusiven Unterrichts stellen oftmals das eigene Weltbild und Wertesystem infrage (vgl. Wilde & Kunter, 2016, 308). Werden die Subjektiven Theorien mit solchen Konzepten konfrontiert, können diese als widersprüchlich identifiziert werden. Diese Widersprüche werden bei geringer AT als Bedrohung bewertet und führen zu negativeren Einstellungen. Dies führt wiederum dazu, dass die Widersprüche einseitig aufgelöst werden. Studierende mit hoher AT zeigen dagegen positive oder neutrale Einstellungen gegenüber widersprüchlichen Konzepten und lösen die Widersprüche nicht einseitig auf.

Sonderfall: Geringe Ambiguitätstoleranz und positive Einstellungen

Im Datenmaterial findet sich darüber hinaus ein weiterer Fall, in dem ein Studierender einen Widerspruch identifiziert und auflöst, aber eine neutrale bis positive Einstellung gegenüber dem überzeugungsfremden Konzept zeigt. Jonas identifiziert einen Widerspruch zwischen dem bereits vorhandenen Konzept *Gleichbehandlung* und dem neu integrierten Konzept *Differenzierung* (Differenzierungsantinomie):

„Guter inklusiver Unterricht, das heißt Gleichberechtigung, und dann habe ich hier jetzt stehen ‚erkennbar an Differenzierung‘. Ich wollte Differenzierung mit rein bringen, aber dann ist mir aufgefallen im Nachhinein, Gleichberechtigung [und] Differenzierung, das widerspricht sich ja irgendwie. Deswegen würde ich das vielleicht nicht als Gleichberechtigung schreiben, wobei das sicherlich auch noch irgendwo seine Bedeutung finden sollte, (streicht Gleichberechtigung durch) sondern ich würde es als faire Behandlung stehen lassen. (...) (schreibt) Genau, faire Behandlung passt in dem Sinne bestimmt besser.“
(Jonas 2/15).

Jonas löst den Widerspruch zwischen Gleichberechtigung und Differenzierung auf, indem er das vorhandene Konzept *Gleichberechtigung* durch *faire Behandlung* ersetzt. Auf diese Weise gelingt es ihm, das neue Konzept Differenzierung widerspruchsfrei in seine Subjektive Theorie zu integrieren. Dass Jonas den Widerspruch auflöst, deutet auf eine geringe AT hin. Gleichzeitig substituiert er das bereits vorhandene Konzept (!) Gleichberechtigung und zeigt eine positiv-neutrale Einstellung gegenüber beiden Konzepten. Er betont, dass er Gleichberechtigung noch an anderer Stelle integrieren möchte („wobei das sicherlich auch noch irgendwo seine Bedeutung finden sollte“). Dies gelingt, weil durch Differenzierung keine zentralen Werte bedroht sind. Während Verena und Marie zentrale Werte verteidigen, geht es Jonas nicht um eine Verteidigung vorhandener Konzepte, sondern um die Auflösung des Widerspruchs als solchen. Der Widerspruch ist ein Auslöser dafür, ein Konzept zu substituieren, das neue Konzept widerspruchsfrei einzuarbeiten und so ein kognitives Gleichgewicht (wieder-)herzustellen.

Studierende identifizieren keine Widersprüche

Ein weiterer kontrastierender Befund ist, dass auch skeptische Studierende Prinzipien inklusiven Unterrichts offen gegenüberstehen, wenn sie keine Widersprüche zu eigenen Überzeugungen identifizieren. So lassen sich Merkmale guten Unterrichts – die auf der ND-Linie verortet werden können – meist widerspruchlos in die Subjektiven Theorien integrieren. Im Fall von Verena zeigt sich, dass aber auch andere Konzepte lückenlos in die Subjektive Theorie eingearbeitet werden können (vgl. Veränderungskategorie *einführen*). Während Verena Zieldifferenzierung gegenüber negativ eingestellt ist, zeigt sie sich der Inklusion von Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten gegenüber durchaus offen. Nach ihrer berufsfeldbezogenen Praxisstudie wird sie im vierten Interview danach gefragt, ob es im Praktikum ‚Highlights‘ gegeben habe:

„Oh da gab es zwei Highlights. Eins, das geht um einen Schüler, den alle total furchtbar finden [...]. Der ist sehr, sehr schwierig, der hat irgendwie, der musste den einen Tag aus der Schule abgeholt werden von seinen Eltern, weil er einfach gezündelt hat in der Schule [...]. Da wurde er irgendwann mal abgeholt, alles in den vier Wochen, weil er ein Messer mit im Unterricht hatte. Fünfte Klasse. (...) Und der saß bei mir im Unterricht und war super. Ich habe dann irgendwann die Stunde auch alleine gemacht und der war super. Der braucht einfach nur jemanden, der ihm mal zuhört, der ist sehr, sehr, sehr, sehr rational und eckt damit auch sehr, sehr an und versucht dann wahrscheinlich über solche Sachen irgendwie Aufmerksamkeit zu erlangen, denn eigentlich ist das ein sehr, sehr, sehr, sehr kluger Schüler. [...] Wenn man den richtig gefordert hat und mal richtig was von ihm verlangt hat, war der super“ (Verena 4/60).

Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden nicht zieldifferent unterrichtet und gefährden daher nicht das meritokratische Prinzip und das Ziel der Wissensvermittlung. Aus diesem Grund stellt Verena keinen Widerspruch zu ihren bisherigen Überzeugungen fest und ist in der Lage, die Inklusion von verhaltensauffälligen Schüler*innen positiv zu bewerten.

Auch Teamteaching, einem weiteren zentralen Prinzip guten inklusiven Unterrichts (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014), steht Verena positiv und aufgeschlossen gegenüber, da sie erkennt, dass Teamteaching sie bei der Wissensvermittlung unterstützen kann:

„Für Latein fände ich Teamteaching einfach richtig, richtig gut, weil ich genau wüsste, ich habe da jemanden, der dann in dem Moment noch unterstützend hilft, ich muss nicht überall gleichzeitig sein, ich muss meine Augen nicht überall haben, sondern ich habe noch jemanden da, der noch mit guckt und der auch einfach dann da sitzt und nochmal nachträglich erklärt und vielleicht auch anders erklärt, denn nicht jede Erklärungsweise ist von jedem Schüler zu verstehen, das ist einfach so, das muss man so hinnehmen und da habe ich lieber jemanden, der es nochmal vielleicht anders erklären kann als mir vielleicht eingefallen wäre“ (Verena 2/11).

Die Beispiele verdeutlichen, dass die Veränderung Subjektiver Theorien ein Prozess ist, in dem neues Wissen, alte Werte und Überzeugungen, AT und Einstellungen komplex miteinander interagieren. Die Integration neuen Wissens kann zu kognitiven Dissonanzen führen, die bei geringer AT und Bedrohung

von zentralen Werten negative inklusionsbezogene Einstellungen hervorrufen können. Sind keine zentralen Werte bedroht, zeigen auch Studierende mit geringer AT positive Einstellungen, betonen aber verstärkt eine Seite des Spannungsfeldes. Umgekehrt kann eine hohe AT dazu führen, dass Studierende überzeugungsfremden Konzepten offen gegenüberstehen und Widersprüche aushalten können. Die Ergebnisse der induktiven Analyse werden in Abbildung 5 unter Angabe der verwendeten Beispiele zusammengefasst:

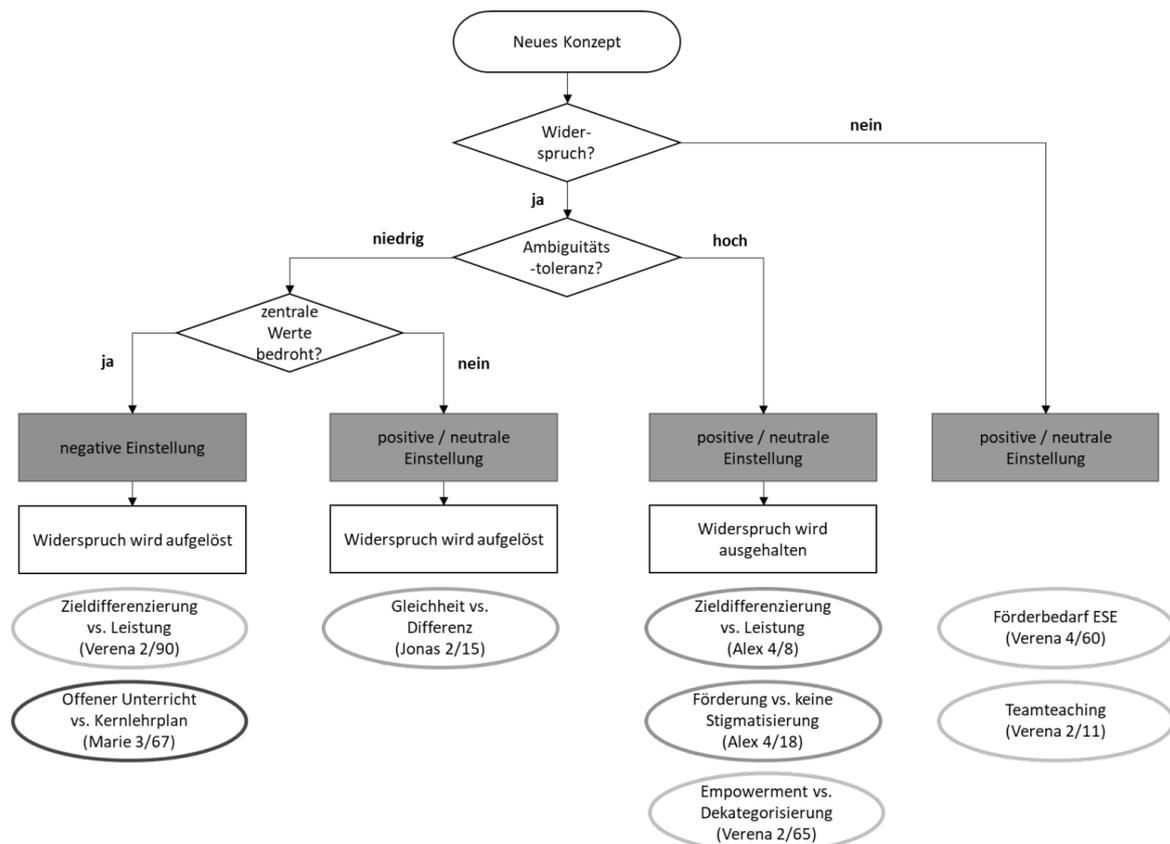


Abbildung 5: Zusammenhang zwischen neuem Wissen, Ambiguitätstoleranz und inklusionsbezogenen Einstellungen im Datenmaterial

Die vorangegangene Analyse verdeutlicht, dass die Studierenden die von ihnen wahrgenommenen Widersprüche teilweise auflösen. Diese Strategie kann hochfunktional sein, da sie zu einer (Wieder)Herstellung kognitiver Balance führt (kompetenztheoretische Perspektive) bzw. dabei hilft, Routinen wieder aufzunehmen und handlungsfähig zu bleiben (strukturtheoretische Perspektive). AT kann angehende Lehrkräfte dabei stützen, die an sie gestellten Ansprüche sowohl in inklusiven als auch in nicht-inkluisiven Handlungskontexten auszuhalten und zu reflektieren (strukturtheoretische Perspektive). Sie hilft, mentale Repräsentationen von widersprüchlichen Anforderungen in den Subjektiven Theorien und sich daraus ergebende kognitive Dissonanzen zu bearbeiten und trägt so zu einer multiperspektivischen Wissensbasis bei (kompetenztheoretische Perspektive).

9. Meta-Inferenzen und Diskussion

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der Einzelstudien vorgestellt. Diese werden im Folgenden datensortenübergreifend diskutiert, um Meta-Inferenzen zwischen den Einzelergebnissen herauszuarbeiten und so zu einer Gesamtbetrachtung der Ergebnisse zu gelangen. Dazu werden jeweils zwei Datensorten zueinander in Beziehung gesetzt und diskutiert.

9.1 Fragebögen und Strukturlegete

Durch die unterschiedlichen methodischen Zugänge mittels Fragebögen und SLP ergeben sich verschiedene Perspektiven auf die Professionalisierungsprozesse der Studierenden. Mithilfe der Fragebögen PUW (König & Blömeke, 2010) und SACIE-R (Feyerer et al., 2013) wurden bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen als Teilelemente Subjektiver Theorien operationalisiert. Die Fragebögen dienen dazu, bildungswissenschaftliches Wissen und inklusionsbezogene Einstellungen zu mehreren Zeitpunkten standardisiert zu messen, um auf dieser Grundlage die Wirksamkeit des Seminars zu beurteilen. Die SLP sollten die Gesamtstruktur der Subjektiven Theorien und die Relevanzen der Studierenden abbilden.

Das bildungswissenschaftliche Wissen der Studierenden steigt im Seminarverlauf in einigen Wissensdimensionen signifikant an und die SLP differenzieren sich aus. Das PUW misst in erster Linie Wissen über Merkmale guten Unterrichts. Merkmale guten Unterrichts sind im Seminar aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie und der Schulpädagogik exemplarisch nach Lipowsky (2015/2020) eingebracht worden. Auf den SLP verweisen Kategorien auf potentiell ähnliche Inhalte und wurden unter *Pädagogisch-psychologische Dimensionen* innerhalb der Hauptkategorie *Unterricht* zusammengefasst (vgl. Tabelle 7). Diese Kategorie differenziert sich im Verlauf des Seminars am stärksten aus. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Studierenden die SLP jeweils vor der Bearbeitung des PUW erstellt haben. Auf diese Weise sollte verhindert werden, dass die Studierenden Begriffe oder Konzepte aus dem PUW unmittelbar auf ihre SLP übertragen.

Im Seminarverlauf werden mit dem PUW Zuwächse in den Dimensionen *Leistungsbeurteilung* und *Motivierung* gemessen (vgl. Tabelle 6). In beiden Dimensionen wird Wissen auf höheren Anwendungsniveaus (*verstehen/analysieren* und *kreieren*) getestet. Auf den SLP differenziert sich die insbesondere die Kategorie *Leistungsbeurteilung* dagegen kaum aus.

Die Dimension *Umgang mit Heterogenität* des PUW wächst im Seminarverlauf *nicht* signifikant an. Auf den SLP differenzieren sich die Kategorien *Differenzierung und Förderung, Methoden, Medien und Sozialformen* und *alternative Unterrichtsformen*, die inhaltliche Überschneidungen mit der Dimension *Umgang mit Heterogenität* des PUW aufweisen, dagegen deutlich aus.

Damit zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen dem Wissen, das durch das PUW gemessen wird, und den Subjektiven Theorien, die auf den SLP abgebildet werden. Im Folgenden werden mögliche Interpretationen aufgezeigt:

Niedrige Werte im PUW und starke Ausdifferenzierungen auf den SLP (*Umgang mit Heterogenität, Differenzierung*) können damit erklärt werden, dass die Studierenden lediglich über ein umfassendes Begriffswissen verfügen, das jedoch (noch) nicht mit umfassenden Konzepten verknüpft ist, und daher nicht auf das PUW angewandt werden kann.

Hohe Werte im PUW und geringe Ausdifferenzierungen auf den SLP (*Leistungsbeurteilung, Motivation*) können dahingehend interpretiert werden, dass die durch Begriffe repräsentierten Konzepte auf den SLP möglicherweise stark verdichtet sind. Eventuell werden diese Kategorien nicht differenzierter dargestellt, weil die Studierenden sie im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht als weniger relevant erachten. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass das PUW nicht explizit bildungswissenschaftliches Wissen über *inklusive* Unterricht operationalisiert. Die Studierenden sind dagegen aufgefordert worden, auf ihren SLP ihre Subjektiven Theorien zu gutem inklusivem Unterricht darzustellen, was zu anderen Schwerpunktsetzungen geführt haben könnte.

Auf den SLP werden darüber hinaus Kategorien abgebildet, die durch das PUW nicht operationalisiert werden. Dazu zählen beispielsweise die Kategorien *Herstellung von Gemeinsamkeit* und *Klassenklima*. Des Weiteren finden sich in den SLP auch Elemente inklusiver Kulturen (Hauptkategorie *Inklusionsverständnis*) und inklusiver Strukturen (Hauptkategorie *Rahmenbedingungen und Ressourcen* und Hauptkategorie *Multiprofessionelle Kooperation*), die über die Ebene inklusiver Praktiken (Hauptkategorie *Unterricht*) und damit über das durch das PUW erfasste bildungswissenschaftliche Wissen hinausgehen. Die SLP bilden in diesem Sinne ein umfassenderes Verständnis schulischer Inklusion und kein ‚isoliertes‘ Verständnis inklusiven Unterrichts ab. Dieses Ergebnis legt nahe, dass die Studierenden inklusiven Unterricht als komplexes Gefüge konzipieren, das nicht unabhängig von inklusiven Kulturen und Strukturen betrachtet werden kann (vgl. Booth & Ainscow, 2003/2019).

Mit dem SACIE-R wurden darüber hinaus inklusionsbezogene Einstellungen und Bedenken operationalisiert. Entsprechende Kategorien finden sich bis auf wenige Ausnahmen nicht auf den SLP. Auf einigen SLP werden Bedenken abgebildet, die inhaltlich auf ähnliche Kategorien zielen, die durch den SACIE-R erfasst werden (z. B. Akzeptanz von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf; steigende Anforderungen an Lehrkräfte durch inklusiven Unterricht).

9.2 Strukturlegetpläne und Interviews

Auch im Vergleich zwischen den SLP und den problemzentrierten Interviews wird deutlich, dass auf den SLP vor allem *explizites* Wissen und *kognitive* Komponenten Subjektiver Theorien zur Darstellung gelangen. Affektive, bewertende Komponenten und Widersprüche, die in die Argumentationsstruktur Subjektiver Theorien eingebunden sind und in den Interviews herausgearbeitet werden können, werden auf den SLP überwiegend nicht abgebildet. Vielmehr bilden die SLP das Begriffsinventar der

Studierenden ab. In diesem Sinne sind die Interviews tatsächlich ‚gehaltvoller‘ als die SLP (vgl. Straub & Weidemann, 2015, 117).

Begrenztheit von Strukturlegethesen

Diese Begrenztheit der SLP ist möglicherweise auf die Strukturparallelität von Subjektiven und wissenschaftlichen Theorien zurückzuführen. Durch die Schriftlichkeit der SLP und Verwendung formaler Relationen sind die SLP in der Wahrnehmung der Studierenden möglicherweise stärker formalisiert als die Interviews. Da in der Wissenschaft überwiegend in schriftlicher Form kommuniziert wird, wird den SLP ein stärkerer wissenschaftlicher Anspruch zugeschrieben als den Interviews. Wissenschaftliche Theorien sollten den Ansprüchen der *Objektivität* und *Konsistenz* genügen. Aus dem Anspruch der *Objektivität* ergibt sich, dass Theorien möglichst überprüfbar und personenunabhängig – also auch frei von persönlichen Bewertungen – sein sollten.⁴⁶ Aus dem Anspruch der *Konsistenz* ergibt sich, dass Theorien möglichst widerspruchsfrei sein sollten. Studierende werden während ihres gesamten Studiums mit diesen Ansprüchen konfrontiert und übertragen sie aufgrund der o. g. Rahmenbedingungen möglicherweise auch auf ihre Subjektiven Theorien, sodass Widersprüche und wertbehaftete Einstellungen auf den SLP nicht dargestellt werden.

Für die Darstellung von Widersprüchen wurden den Studierenden allerdings keine Relationen zur Verfügung gestellt. Um die Studierenden dazu zu ermuntern, auch Widersprüche auf ihren SLP darzustellen, wurde in späteren Semindurchläufen die Relation „widerspricht / steht im Konflikt mit“ auf der Liste der Relationen ergänzt. Diese Relationen wurden in weiteren Semindurchläufen von nur wenigen Studierenden verwendet. Patry und Gastager (2011) erheben im Rahmen einer Studie Subjektive Theorien von Lehrkräften zu gegensätzlichen Konstrukten wie z. B. „traditionellem Unterricht“ und „offenem Unterricht“ oder „Hierarchie“ und „Symmetrie“. Sie stellen fest, dass gegensätzliche Theorien mehrheitlich unverbunden nebeneinanderstehen oder negative Beziehungen aufweisen, die einen Widerspruch markieren. Anders als bei den SLP, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht worden sind, dominieren in nur wenigen Fällen positive Beziehungen zwischen den Konstrukten. Die Autor*innen schließen daraus, dass sich die Lehrkräfte der Widersprüchlichkeit dieser Theorien bewusst sind. Patry und Gastager (2011) wählen allerdings bewusst zueinander spannungsreiche Konzepte aus, sodass der Widerspruch von den Befragten möglicherweise deutlicher wahrgenommen wurde und bei der Erstellung des SLP reflektiert wurde. Allerdings wurden auch in den von Patry und Gastager (2011) untersuchten SLP nicht in allen Fällen Operatoren verwendet, um einen Widerspruch anzuzeigen. Groeben et al. (1988) betonen, dass die Argumentationsstruktur Subjektiver Theorien oft nur implizit vorliegt (Groeben et al., 1988, 19). Diese könnte durch eine

⁴⁶ Dass auch Wissen bzw. wissenschaftliche Theorien nicht frei von Bewertungen sind, wurde bereits in Kap. 4.4 thematisiert.

entsprechende didaktische Unterstützung stärker dem Bewusstsein der Studierenden zugänglich gemacht werden.

Beispielsweise stellt Greiner (2017) einen Entwurf zur didaktischen Einbettung von Concept-Maps in inklusionssensiblen Seminaren vor. Sie schlägt vor, das Erstellen von Concept-Maps zunächst anhand eines für die Lehrveranstaltung irrelevanten Themas zu trainieren (Greiner, 2017, 212). Dieser Vorschlag ließe sich aufgreifen und gezielt dahingehend erweitern, die Strukturlegetechnik an einem affektiv aufgeladenen oder in hohem Maße durch Widersprüche gekennzeichneten Thema auszuprobieren, um auf diese Weise die Darstellung von affektiven Komponenten und Widersprüchen zu trainieren. Zudem weist Greiner (2017) darauf hin, dass es den Studierenden in einer ihnen ergänzend gestellten Aufgabe schwerfiel, die Gründe für die Veränderungen ihrer Concept-Maps bzw. Wissensstrukturen zu verbalisieren. Dies weist auf ein fehlendes metakognitives Wissen hin, welches ebenfalls verstärkt trainiert werden könnte, um auf diesem Wege auch affektive Anteile und Widersprüche bewusst zu reflektieren.

Die Analyse der Interviews verdeutlicht, dass die mündliche Verbalisierung der Subjektiven Theorien offenbar eine zusätzliche Form der Reflexion darstellt (vgl. Greiner, 2017, 213). So können durch die Notwendigkeit der sequentiellen Darstellung Argumentationslücken identifiziert und Überzeugungen irritiert werden. Vor diesem Hintergrund könnten, wie in **Beitrag 3** beschrieben wurde, in didaktischer Funktion verstärkt (Partner*innen-)Interviews im Seminar eingesetzt werden, um auf diese Weise eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Subjektiven Theorien und mit ihrer Argumentationsstruktur zu erreichen.

Da die SLP in der angewandten Form vorwiegend die kognitive Komponente und weniger die affektive Komponente Subjektiver Theorien erfassen, sind sie ähnlich wie Concept-Maps eher als wissensdiagnostisches Instrument einsetzbar (z. B. Mandl & Fischer, 2000). Der Einsatz von Strukturlegetechniken ist daher mit Einschränkungen versehen.

Die Begrenztheit der SLP veranlasste dazu, die hochschuldidaktische Funktion der SLP in den Vordergrund zu stellen und den Fokus bei der Analyse des Datenmaterials auf die problemzentrierten Interviews zu legen und die SLP eher ergänzend hinzuzuziehen, um z. B. Interpretationen abzusichern und Kategorien zu schärfen. Eine vertiefende Analyse der strukturellen Aspekte wäre zwar grundsätzlich interessant gewesen, erschien aufgrund der Begrenztheit der SLP allerdings nicht zielführend.

Vertiefte Auseinandersetzung in Interviews

Mit Blick auf den Inhalt der SLP und der Interviews können einige Überschneidungen identifiziert werden. Kategorien, die sich in den SLP besonders stark ausdifferenzieren (z. B. *pädagogisch-psychologische Dimensionen, Differenzierung und Förderung*) werden auch in den Interviews

thematisiert. Pädagogisch-psychologische Dimensionen werden meist widerspruchsfrei in die Subjektiven Theorien integriert. Entsprechende Unterrichtsvorstellungen sind meist auf alle Schüler*innen einer Lerngruppe bezogen (ND-Linie) und entsprechen den Vorstellungen eines ‚traditionellen‘ Unterrichts, wie er den meisten Studierenden aus der eigenen Schulzeit bekannt ist. Vor diesem Hintergrund erfordert die Integration pädagogischer-psychologischer Konzepte keine tiefgehenden Modifizierungen der Subjektiven Theorien (vgl. Kap. 4.5).

Die Kategorie *Differenzierung und Förderung* wird in den SLP häufig kodiert und auch oftmals in den Interviews thematisiert. Dabei wird Differenzierung häufig problematisiert, da Differenzierung aus Sicht einiger Studierender der Selektionsfunktion der Schule, der Orientierung an (Bildungs)Standards und dem schulischen Leistungsprinzip widerspricht. Aspekte der Leistungsbewertung und Standardorientierung werden in den SLP eher selten kodiert, während sie in den Interviews im Zusammenhang mit Differenzierung häufig problematisiert werden (z. B. Alex 1/39; Verena 2/35-37; Verena 2/40-43; Verena 2/90-96; Verena 4/52-58).

Auch *multiprofessionelle Kooperation* und *Teamteaching* werden in den SLP immer wieder kodiert, jedoch bleiben die Konzepte überwiegend undifferenziert und beschränken sich auf die Benennung relevanter Akteursgruppen. In den Interviews findet dagegen teilweise eine differenziertere Auseinandersetzung mit multiprofessioneller Kooperation und Teamteaching statt, im Rahmen derer die Konzepte mit Blick auf ihre möglichen Funktionen in einem inklusiven Unterricht reflektiert und gelegentlich auch problematisiert werden. Beispielsweise setzt sich Verena im zweiten Interview nach einer Videoanalyse kritisch mit Teamteaching und dessen Voraussetzungen auseinander:

„Und das war schon echt für mich aber auch ein bezeichnendes Beispiel, wie Teamteaching halt auch, glaube ich, ablaufen kann, wenn die Lehrer dafür auch nicht geschult sind, dass der eine Lehrer da sitzt und dem anderen und dem Kind sagt, du musst jetzt der Lehrerin, der da vorne, zuhören und dann [selbst, *Anm. der Autorin*] da quatscht, das geht nicht [...]“ (Verena 2/9).

Während auf den SLP Konzepte benannt werden und ihre Beziehung zu anderen Konzepten expliziert wird, findet in den Interviews auch eine Reflexion oder kritische Auseinandersetzung mit diesen Konzepten statt.

Darüber hinaus sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Qualität der SLP stark vom individuellen Engagement der Studierenden abhängt. So räumen einige Studierende nach Abschluss der Interviews ein, dass sie ihren SLP auf Basis ihrer veränderten Subjektiven Theorien noch einmal hätten überarbeiten müssen, dies aber aus Zeitmangel oder aufgrund der anspruchsvollen Auseinandersetzung unterlassen hätten. Die formalen Veränderungsprozesse, die durch die SLP abgebildet werden, lassen sich in den meisten Fällen als *Assimilation* beschreiben. Diese ist daran erkennbar, dass die bestehende Struktur um neue (andersfarbige) Klebezettel erweitert wurde. Akkommodation, die an einer grundlegenden Umorganisation der Struktur erkennbar ist, ist in nur

wenige Fällen erkennbar. Die Aussagen einzelner Studierender können jedoch als Hinweis darauf interpretiert werden, dass sich Akkommodationen häufiger vollziehen könnten, als die SLP es vermuten lassen.

Hier könnte überlegt werden, wie die Motivation der Studierenden, sich intensiver mit ihren SLP auseinanderzusetzen, gesteigert werden könnte. Auf Formen der extrinsischen Motivation durch eine Bewertung der SLP sollte jedoch verzichtet werden, da dies mutmaßlich zur Folge hätte, dass die Studierenden ‚sozial erwünschte‘ Strukturbilder produzieren und affektive Komponenten und Widersprüche noch stärker als bisher ausgeblendet würden.

9.3 Interviews und Fragebögen

Wissen über guten inklusiven Unterricht steht oftmals Werten und Überzeugungen, die sich im Verlauf der eigenen Schulbiographie ausgebildet haben, gegenüber (Pajares, 1992; Wilde & Kunter, 2016). Aus der Analyse der problemzentrierten Interviews geht hervor, dass mehr Wissen über guten inklusiven Unterricht – sofern davon zentrale Werte und Überzeugungen bedroht sind – bei geringer AT zu negativen inklusionsbezogenen Einstellungen führen kann (vgl. Verena 2/90; Marie 3/67). Positive inklusionsbezogene Einstellungen hängen also nicht allein davon ab, ob Wissen über die Gestaltung guten inklusiven Unterrichts vorhanden ist (European Agency, 2012).⁴⁷ Das Ergebnis weicht damit von Befunden ab, die einen positiven Zusammenhang zwischen Wissen über inklusiven Unterricht und inklusionsbezogenen Einstellungen identifizieren (König et al., 2017) und steht im Einklang mit den folgenden Befunden, die hohes Wissen mit negativen Einstellungen in Verbindung bringen.⁴⁸

Kopp (2009) stellt einen signifikanten Anstieg inklusionsbezogener Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch den Besuch einer universitären Lehrveranstaltung fest. Die Ergebnisse einer Clusteranalyse belegen, dass Studierende, deren Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu Beginn der Lehrveranstaltung knapp über den rechnerischen Skalenmittelwerten liegen, nach dem Seminar leicht schlechtere Werte aufweisen. Die Autorin schlussfolgert, dass insbesondere selbstreflektierende und forschende hochschuldidaktische Maßnahmen bei bestimmten Studierenden Zweifel möglicherweise sogar verstärken können (Kopp, 2009, 22).

Auch Forlin und Chambers (2011) kommen zu dem Ergebnis, dass universitäre Seminare inklusionsbezogene Bedenken verstärken können. Im Verlauf eines Seminars messen sie eine Zunahme

⁴⁷ Allerdings zeigt sich in der Analyse der Interviewdaten auch, dass Studierende teilweise von falschen Prämissen ausgehen und erst auf dieser Grundlage Widersprüche identifizieren bzw. diese als besonders verschärft wahrnehmen. So geht Verena davon aus, dass Schüler*innen auch in der gymnasialen Oberstufe zieldifferent unterrichtet werden dürften (Verena 2/90), was allerdings – zumindest in Nordrhein-Westfalen – nicht zutrifft (Koch & Textor, 2015, 105). Damit die Studierenden auf dieser Grundlage nicht zu falschen Schlussfolgerungen gelangen, wäre hier tatsächlich mehr Wissen erforderlich.

⁴⁸ Greiner et al. (2020) finden keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang – weder positiv noch negativ – zwischen selbsteingeschätztem Wissen und inklusionsbezogenen Einstellungen.

selbsteingeschätzten Wissens über Inklusion und eine gleichzeitige Zunahme inklusionsbezogener Bedenken. Gerade bei Studierenden, die ihr Wissen zu Beginn der Intervention eher gering einschätzen und im Verlauf der Intervention moderate Zuwächse verzeichnen, steigen die Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts besonders stark an. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Studierenden mit zunehmendem Wissen die mit inklusivem Unterricht einhergehenden Anforderungen an sich selbst verstärkt wahrnehmen, was dann zu höheren Bedenken führen könnte (Forlin & Chambers, 2011, 29).

Ähnlich gelangen auch Schön, Stark und Stark (2018) zu dem Ergebnis, dass spezifischere Vorstellungen über die Praxis schulischer Inklusion mit negativeren inklusionsbezogenen Einstellungen einhergehen. In der Studie wurden die Einstellungen quantitativ und die Vorstellungen qualitativ erfasst. Die Vorstellungen wurden anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und quantifiziert. Insbesondere die Einstellungen zu inklusiver Unterrichtspraxis sind negativ ausgeprägt und hängen stark mit den direkt auf das Unterrichtsgeschehen bezogenen Vorstellungsdimensionen zusammen (ebd.). Mittels einer Clusteranalyse arbeiten die Autor*innen unterschiedliche Typen von Studierenden heraus: Insbesondere der Typ der *Kritiker*innen* lasse vermuten, dass spezifischere Vorstellungen und Kenntnisse über Inklusion zu eher kritischen Einstellungen führen. Die *Kritiker*innen* zeichnen sich durch unterdurchschnittliche Einstellungswerte und überdurchschnittliche Vorstellungswerte aus. Ihr Wissen und ihre Vorstellungen zu Inklusion sind sehr differenziert; allgemeine Ziele und Merkmale von Inklusion, konkrete Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sowie Anforderungen an Lehrkräfte sowie die Bedeutsamkeit von Kooperation sind ihnen bekannt. Womöglich erkennen Kritiker*innen durch ihre spezifischeren Vorstellungen deutlich mehr Probleme und thematisieren diese (ebd.). Die Daten erlauben allerdings keine Rückschlüsse darauf, ob die Einstellungen schon zuvor negativ waren oder durch spezifischere Vorstellungen erst hervorgerufen werden (ebd.). Mit Blick auf die qualitativen Ausführungen der verschiedenen Typen vermuten die Autor*innen, dass negative Einstellungen weniger mit Förderbedarfen oder spezifischen Merkmalen der Schüler*innen in Verbindung stehen, sondern eher auf steigende pädagogische Anforderungen durch heterogene Klassen und eine dadurch erforderliche innere Differenzierung zurückzuführen sein könnten (ebd.). Die innere Differenzierung steht möglicherweise im Widerspruch zu vorhandenen Subjektiven Theorien der Studierenden und verweist nicht zuletzt auf die Differenzierungsantinomie.

Die Interviewergebnisse können zu diesen Befunden in Verbindung gesetzt werden: Mit zunehmendem Wissen über inklusiven Unterricht identifizieren die Studierenden verstärkt Widersprüche zu den eigenen Werten und Überzeugungen. Dies kann bei geringer AT zu negativeren Einstellungen und einer Zurückweisung der widersprüchlichen Konzepte führen. *Der Zusammenhang zwischen Wissen und Einstellungen könnte also durch die AT moderiert werden.* Gleichzeitig geht aus

den Daten hervor, dass Studierende mit niedriger AT Prinzipien inklusiven Unterrichts gegenüber nicht *per se* negativ eingestellt sind, sondern dass die Einstellungen in Bezug auf verschiedene Konzepte unterschiedlich beschaffen sein und auch durchaus positiv ausfallen können. Dies ist beispielsweise bei Verena der Fall, die Zieldifferenz deutlich zurückweist, Teamteaching (Verena 2/11) und der Inklusion (zielgleich) unterrichteter Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten (Verena 4/60) aber durchaus offen gegenübersteht. Dieses Ergebnis legt nahe, dass inklusionsbezogene Einstellungen und Veränderungen Subjektiver Theorien davon abhängen a) ob ein Widerspruch zu vorhandenen Überzeugungen identifiziert wird, b) in welchem Maße zentrale Werte dadurch bedroht sind und c) in welchem Ausmaß AT vorhanden ist.

Verknüpfung der Ergebnisse mit dem CAMCC

Diese Hypothesen lassen sich mit dem (vereinfachten) CAMCC (Gregoire, 2003; Wilde & Kunter, 2016) verbinden. Die im Folgenden beschriebenen Konkretisierungen des vereinfachten Modells werden in Abbildung 6 in den grauen Kästchen fett hervorgehoben. Die Konkretisierungen erfolgen anhand der empirisch gewonnenen Ergebnisse, wodurch die Annahmen des Modells aber grundsätzlich nicht verändert, sondern für den untersuchten Kontext spezifiziert werden. Die unterschiedlichen Pfade des Modells werden beispielhaft entlang der analysierten Fälle beschrieben.

Eine neue Information kann eine persönliche Relevanz oder Betroffenheit auslösen, wenn sie in einem Widerspruch zu vorhandenen Überzeugungen steht. So sei das Überzeugungssystem eines Menschen ein wesentlicher Bestandteil seiner Persönlichkeit. Zentrale Überzeugungen aufgeben zu müssen, könne ein Individuum tief verletzen (Leuchter, 2009, 37 zit. n. Schwarzer-Petruck, 2014, 49).

Identifizieren die Studierenden keinen Widerspruch zu vorhandenen Überzeugungen und ist auf diese Weise keine persönliche Relevanz der neuen Informationen gegeben, wird die neue Information harmlos-positiv bewertet und es findet keine tiefergehende Auseinandersetzung mit der neuen Information statt. Diese wird oberflächlich bearbeitet und kann an bestehende Strukturen assimiliert werden. Dies ist im qualitativen Datenmaterial häufig der Fall, wenn z. B. pädagogisch-psychologische Unterrichtsmerkmale wie Klassenführung oder Strukturierung in bestehende Subjektive Theorien integriert werden. Verena assimiliert auf diesem Wege auch das Konzept *Teamteaching* (Verena 2/11).

Ob eine Information persönlich relevant ist, hängt nicht nur davon ab, ob ein Widerspruch identifiziert wird, sondern auch, in welchem Maße persönliche Werte bedroht sind. So lässt sich auch der Fall Jonas mit dem CAMCC verbinden. Jonas identifiziert einen Widerspruch zwischen dem neuen Konzept *Differenzierung* und dem vorhandenen Konzept *Gleichberechtigung*. Allerdings bedroht der Widerspruch keine seiner zentralen Werte, sodass Jonas den Widerspruch harmlos-positiv bewertet. Diese Bewertung führt zu einer oberflächlichen Informationsverarbeitung, im Zuge derer Jonas den

Widerspruch zwischen *Differenzierung* und *Gleichberechtigung* auflöst, indem er das vorhandene Konzept *Gleichberechtigung* in *faire Behandlung* umbenennt. Durch die Umbenennung des Konzeptes muss Jonas seine Subjektive Theorie nicht grundlegend umstrukturieren und kann das neue Konzept *Differenzierung* scheinbar widerspruchsfrei assimilieren (Jonas 2/15).

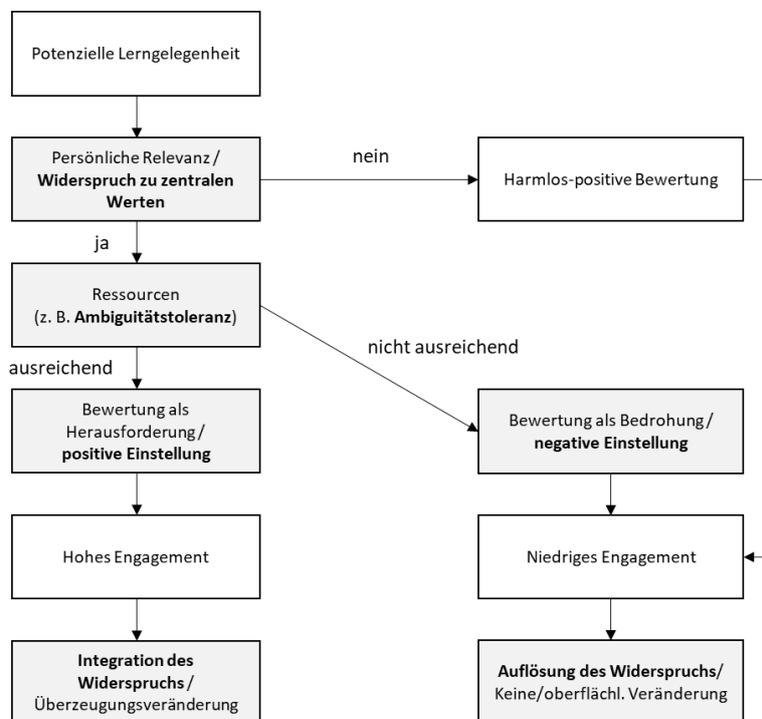


Abbildung 6: Konkretisiertes vereinfachtes kognitiv-affektives Modell der Überzeugungsveränderung (in Anlehnung an Wilde & Kunter, 2016, 310)⁴⁹

Wird ein Widerspruch zu vorhandenen Überzeugungen identifiziert und ist damit eine persönliche Relevanz der neuen Information gegeben, müssen ausreichend persönliche Ressourcen zum Umgang mit der neuen Information vorhanden sein. AT beschreibt die Fähigkeit, mit neuen, komplexen, unstrukturierten, unvollständigen, erwartungswidrigen, unlösbaren, mehrdeutigen, widersprüchlichen Situationen umzugehen und kann daher als persönliche Ressource im Umgang mit neuen, widersprüchlichen Informationen betrachtet werden (Friedel & Dalbert, 2003; König & Dalbert, 2004; König & Dalbert, 2007). Verfügt ein*e Studierende*r über ausreichend AT, resultiert daraus eine positive Einstellung gegenüber der neuen Information. Diese Bewertung führt zu einem hohen kognitiven Engagement und einer systematischen Informationsverarbeitung. Dabei wird auf alle zur Verfügung stehenden Informationen zugegriffen und die neue Information wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Der Widerspruch wird in diesem Prozess somit reflektiert und als solcher in die Subjektive Theorie eingearbeitet. Die Einarbeitung des Widerspruchs erfordert, dass bestehende Strukturen durch die Berücksichtigung weiterer Perspektiven umorganisiert werden (vgl. Schwarzer-

⁴⁹ Vgl. Fußnote 23.

Petruck, 2014, 32), sodass es zu einer tiefgehenden Überzeugungsveränderung kommt. Solche Überzeugungsveränderungen vollziehen sich beispielsweise bei Alex, der sich mit der Förderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und dem Umgang mit zuschreibenden Kategorisierungen (Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma) auseinandersetzt. Aufgrund seiner hohen AT gelingt es ihm, den Widerspruch positiv zu deuten, systematisch zu verarbeiten und zu reflektieren. Dies führt dazu, dass Alex das wahrgenommene Dilemma nicht einseitig auflöst, sondern es als offene Frage formulieren kann („Und das ist halt die Frage, ob man das professionell machen könnte, ohne generell Kategorien zu bilden, das ist so die Frage“, Alex 4/18). Diese offene Frage integriert Alex auch in seinen SLP („Wie ist gezielte Förderung möglich, ohne zu stigmatisieren?“).

Sind persönliche Ressourcen wie AT nicht in ausreichendem Maße vorhanden, resultiert daraus eine Bewertung der neuen Information als Bedrohung für vorhandene Überzeugungen und eine negative Einstellung. Aufgrund der negativen Einstellung kommt es zu einer Vermeidung und der wahrgenommene Widerspruch wird nur oberflächlich verarbeitet, was zu einer einseitigen Auflösung des Widerspruchs führt. Daraus resultiert, dass der Widerspruch nicht in bestehende Strukturen eingearbeitet wird oder die neue Information ohne tiefgehende Veränderungen an bestehende Strukturen assimiliert wird. Eine solche Assimilation vollzieht sich beispielsweise bei Marie, die das neue Konzept des *offenen Unterrichts* als widersprüchlich zu den Anforderungen des *Kernlehrplans* wahrnimmt. Aufgrund einer geringen AT bewertet Marie offenen Unterricht als Bedrohung für ihre bisherigen Überzeugungen. Aus ihrer Sicht ist es vor allem wichtig, den Kernlehrplan einzuhalten. Durch die Mitbestimmung der Schüler*innen im Unterricht droht allerdings, dass nicht mehr alle Themen des Kernlehrplans im Unterricht behandelt werden können (Marie 3/67). Im Zuge einer oberflächlichen Informationsverarbeitung wird das Konzept des *offenen Unterrichts* negativ bewertet und ohne tiefgehende Umstrukturierungen an bestehende Strukturen assimiliert und gleichzeitig an der Einhaltung des Kernlehrplans festgehalten. Anders als bei Alex werden keine neuen Perspektiven eingenommen. Das neue Wissen erhält mutmaßlich keine handlungsleitende Funktion, da es durch die Assimilation parallel neben vorhandenen Konzepten steht. In Anwendungssituationen greifen Handelnde wie Marie wahrscheinlich auf alte Konzepte zurück („Kompartimentalisierung“, Renkl, 1996). Konkret könnte dies bedeuten, dass Marie das Konzept des *offenen Unterrichts* oberflächlich in ihre Subjektive Theorie integriert, es aber in der Praxis nicht anwendet, sondern auf ‚traditionelle‘, stärker strukturierende Unterrichtsformen zurückgreift, um den Kernlehrplan einhalten zu können (Marie 3/67). Diese Hypothese kann jedoch auf der Grundlage der vorhandenen Daten nicht überprüft werden, da keine explanative Validierung durchgeführt wurde.

Abgleich mit quantitativen Daten auf Einzelfallebene

Um die Ergebnisse der qualitativen Analysen zu überprüfen, wurden die quantitativen Messungen der inklusionsbezogenen Einstellungen hinzugezogen und auf *Einzelfallebene* mit den qualitativen Einschätzungen abgeglichen.⁵⁰ Dieser Vergleich ist methodisch mit Schwierigkeiten behaftet, da sich aus den Interviews lediglich Tendenzen und keine konkreten Zahlen ableiten lassen, mit denen die inklusionsbezogenen Einstellungen jeweils genau beziffert werden könnten.

Überraschenderweise offenbart der Abgleich, dass die quantitativen Ergebnisse die Befunde der qualitativen Analyse nicht in allen Fällen stützen, sondern teilweise ein gegensätzliches Bild erzeugen. Während Marie und Verena in den Interviews zum Teil negative inklusionsbezogene Einstellungen in Bezug auf neue, widersprüchliche Konzepte äußern, steigen ihre Einstellungen (Attitudes) im Seminarverlauf an und ihre Bedenken (Concerns) sinken ab. Beide zeigen nach dem Seminar positive Einstellungen und moderate Bedenken.

In den Interviews wird deutlich, dass Verena dem gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf grundsätzlich offen gegenüber eingestellt ist (vgl. *Attitudes*). Aus Verenas Sicht ist vielmehr das Konzept *Zieldifferenz* problematisch, da es ihren am Leistungsprinzip orientierten Gerechtigkeitsvorstellungen und ihrem Selbstentwurf als Wissensvermittlerin widerspricht. Dieser Problematik wird innerhalb der eigenen Subjektiven Theorie eine hohe Relevanz beigemessen, was sich an einer tiefen und äußerst kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept *Zieldifferenz* zeigt. Gleichzeitig wird diese zentrale Einstellung durch den SACIE-R nicht erfasst, sodass sie sich nicht in den Werten niederschlagen kann. Ebenso verhält es sich bei Marie, deren negative Überzeugungen in Bezug auf die *Öffnung von Unterricht* durch das standardisierte Instrument nicht gemessen werden.

Alex' Einstellungen sind nach dem Seminar nahezu unverändert hoch und seine Bedenken sinken leicht ab, letztere sind angesichts der vielen positiven Äußerungen in den Interviews allerdings überraschend hoch. Dieser Befund kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass der SACIE-R Bedenken misst, die sich darauf beziehen, ob ausreichend Kompetenzen und individuelle Ressourcen zur Bewältigung inklusiven Unterrichts vorhanden sind. Damit zielen die Items eher auf Zielkonflikte, die sich mit zusätzlichen Ressourcen auflösen ließen als auf nicht-auflösbare Antinomien, wie Alex sie in den Interviews thematisiert (z. B. das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma). In den Interviews äußert Alex gelegentlich entsprechende Bedenken in Bezug auf Zielkonflikte (z. B. „Wo ich, also ein Feld, was ich wirklich ein bisschen problematisch sehe, ist, dass ich nicht wirklich konkret mitbekommen habe, einmal wie so eine Planung laufen könnte und wie viel Mehraufwand wirklich

⁵⁰ Von den Studierenden, die am ersten Semindurchlauf teilgenommen haben, liegen nur quantitative Daten zu den inklusionsbezogenen Einstellungen vor. Das PUW kam erst ab dem zweiten Semindurchlauf zum Einsatz. Die AT wurde nicht quantitativ erfasst, da sich das Interesse erst im Zuge der qualitativen Analyse auf dieses Konstrukt richtete.

dahintersteht“ (Alex 3/62)). Seine positiven Einstellungen in Bezug auf das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma und die Differenzierungsantinomie werden durch das Instrument dagegen nicht erfasst. Der SACIE-R misst

- inklusionsbezogene Einstellungen (*Attitudes*) in Bezug auf die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen und
- Bedenken (*Concerns*) bezüglich der konkreten Umsetzung von Inklusion, die sich in erster Linie auf Zielkonflikte beziehen, die sich durch zusätzliche Ressourcen auflösen oder entschärfen ließen.

Die Analyse der Interviews verdeutlicht jedoch, dass inklusionsbezogene Einstellungen maßgeblich auch durch andere Faktoren bedingt werden: *Nicht bestimmte sonderpädagogische Förderbedarfe oder mangelnde Ressourcen, sondern wahrgenommene Widersprüche zu den eigenen Überzeugungen – welche sich entlang der Antinomien und des Trilemmas beschreiben lassen – sind in Verbindung mit AT für die Ausprägung inklusionsbezogener Einstellungen relevant.*

Auch andere Studien gelangen zu der Einschätzung, dass inklusionsbezogene Einstellungen nicht in erster Linie von sonderpädagogischen Förderbedarfen abhängen (Gasterstädt & Urban, 2016), sondern oftmals von hinderlichen Rahmenbedingungen wie normierenden Erwartungen durch Lehrpläne, Notengebung und Bildungsstandards (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016) beeinflusst werden, sich auf steigende pädagogische Anforderungen durch heterogene Klassen und eine dadurch erforderliche innere Differenzierung beziehen (Schön, Stark & Stark, 2018) und sich anhand der „Ablehnung oder Akzeptanz struktureller Homogenisierung und Zielgleichheit“ (Kopp, 2009) zeigen. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie wird insbesondere die Lernzielgleichheit als Einstellungsdimension kritischer als andere Dimensionen betrachtet (Kopp, 2009).

Weiterentwicklung standardisierter Messinstrumente

Viele Studien belegen zwar, dass die *Art und Stärke der Beeinträchtigungen* bzw. *sonderpädagogischen Förderbedarfe* inklusionsbezogene Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften maßgeblich beeinflussen (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Gebhardt et al., 2011; Kopmann & Zeinz, 2016; Ruberg & Porsch, 2017; Scheer et al., 2015; Schuck et al., 2018; Schwab & Seifert, 2015; Sermier Dessemontet et al., 2011). Bei diesen Studien handelt es sich jedoch überwiegend um quantitative Befragungen. Diese sind mithilfe standardisierter Messinstrumente durchgeführt worden, die inklusionsbezogene Einstellungen hinsichtlich der *Art und Stärke der Beeinträchtigungen* operationalisieren und andere bedeutsame Faktoren somit nicht erfassen können.

Andere Autor*innen kritisieren, dass standardisierte Skalen Einstellungen lediglich auf expliziter Ebene messen könnten, während implizite Anteile – die in qualitativen Studien untersucht werden können – unberücksichtigt bleiben (Gasterstädt & Urban, 2016). Zudem berücksichtigen standardisierte Beliefsinventare die Spezifität und Komplexität Subjektiver Theorien nicht hinreichend (Przibilla et al., 2018, 236) und bilden somit nicht ab, welche Beliefs zentrale Einstellungen und Werte formen und das Handeln leiten (Pajares, 1992, 326). Przibilla et al. (2018) weisen in diesem Zusammenhang auf das Problem hin, dass mittels standardisierter Instrumente inklusionsbezogene Einstellungen erfasst würden, ohne dabei zu überprüfen, ob die Befragten dasselbe unter Inklusion verstehen. So könnten Lehrkräfte, die ein eher enges Inklusionsverständnis vertreten, dem Fragebogenitem „Inklusion ist, wenn SuS mit Förderbedarf in Regelklassen unterrichtet werden“ zustimmen, während Lehrkräfte mit einem eher weiten Inklusionsverständnis diese Aussage möglicherweise ablehnen würden (Przibilla et al., 2018, 243). So käme ein verzerrtes Bild zustande, da zwar beide Lehrkräfte Inklusion grundsätzlich befürworten, aber unterschiedlich konzeptualisieren (vgl. Kap. 2).

Trotz der Kritik kann und sollte auf quantitative Einstellungsforschung nicht verzichtet werden, da durch diese größere Gruppen über längere Zeiträume beforscht und damit Ergebnisse produziert werden können, die z. B. über Standorte hinweg miteinander verglichen werden können. Mithilfe quantitativer Messungen können Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen Einstellungen und weiteren Variablen aufgedeckt werden, die zu einer Weiterentwicklung der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung herangezogen werden können. Die verwendeten standardisierten Instrumente sollten um Dimensionen, die auf Basis qualitativer Studien erarbeitet wurden, ergänzt werden. Dabei sollten bei der Messung inklusionsbezogener Einstellungen speziell die Einstellungen zu Spannungsfeldern berücksichtigt werden. Die vorliegende Arbeit leistet dazu einen wichtigen Beitrag.

10. Güte und Limitationen

In der Mixed-Methods-Forschung können zahlreiche Ansätze und Methoden miteinander kombiniert werden, die jeweils an unterschiedlichen Standards und Gütekriterien orientiert sind. Angesichts dieser Vielfalt fällt es schwer, einheitliche Gütekriterien für die Mixed-Methods-Forschung zu definieren (Kolleck, 2017, 70). Mit dem Einsatz von Mixed-Methods wird das Ziel verfolgt, die Stärken einer Methode mit den Stärken einer anderen Methode zu kombinieren (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Um diesen Anspruch einzulösen, wurde versucht, bei der Anwendung der einzelnen Methoden ein hohes Maß an Güte einzuhalten. Die Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung werden im Folgenden reflektiert.

Gütekriterien quantitativer Forschung

Die *methodische Strenge* nimmt innerhalb der Kriterien zur Beurteilung der Qualität quantitativer Forschung einen zentralen Platz ein und lässt sich vor allem mit dem Konzept *Validität* beschreiben. Validität beschreibt den Grad der Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen. Döring und Bortz (2016) schlagen zur Beurteilung der methodischen Strenge einer quantitativen (Evaluations-)Studie die Kriterien *interne Validität*, *externe Validität*, *Konstruktvalidität* und *statistische Validität* vor (Döring & Bortz, 2016, 93ff.).

Die *interne Validität* bezieht sich auf das Untersuchungsdesign einer Studie: Die durch die Studie gewonnen Erkenntnisse gelten als intern valide, wenn die untersuchten Variablenzusammenhänge als kausale Ursache-Wirkungs-Relationen interpretiert werden können (Döring & Bortz, 2016, 94). In quasi-experimentellen Studien sind trotz fehlender Randomisierung Kausalinterpretationen möglich, wenn Störeinflüsse kontrolliert werden (ebd.). Dies geschah beispielsweise, indem die Vortestunterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe statisch kontrolliert wurden. Da die empirische Hochschulforschung häufig mit begrenzten personellen Ressourcen und begrenzten Lehrkapazitäten konfrontiert ist und eine gezielte Variation spezifischer Bedingungen in einer Kontrollgruppe daher selten möglich ist, wurde auf eine ‚vorgefundene‘ Kontrollgruppe zurückgegriffen, die ein Seminar im gleichen Modul besuchte (Wild, 2020). Bei der Interpretation der Ergebnisse war zu berücksichtigen, dass die gemessenen Effekte nicht auf einzelne Bausteine (z. B. die Strukturlegetechnik, die Interdisziplinarität oder die Videos), sondern nur auf das gesamte Seminarkonzept zurückgeführt werden können.

Auch die *externe Validität* bezieht sich auf das Untersuchungsdesign einer Studie: Die Ergebnisse der Studie können in dem Maße als extern valide betrachtet werden, in dem sie sich auf andere Zeiten, Orte, Personen usw. generalisieren lassen (Döring & Bortz, 2016, 95). Da die erhobenen Daten von den konkreten Bedingungen und Kooperationsstrukturen am Hochschulstandort abhängig sind, wurde das Seminarkonzept in mehreren Durchläufen unter variierenden Bedingungen

(semesterbegleitend/Blockform, mit/ohne Hospitationen, zweistündig/vierstündig), mit unterschiedlichen Lehrenden in unterschiedlichen Konstellationen (mit/ohne interdisziplinäres Teamteaching, projektintern/projektextern) und unterschiedlichen Studierendengruppen (Bachelor/Master, Lehramt für Grundschulen/Lehramt für weiterführende Schulen) durchgeführt und evaluiert. Dabei konnten beispielsweise die Gruppengröße und die Blockform als zentrale Gelingensbedingungen für die Umsetzung identifiziert werden (vgl. **Beitrag 1**). Darüber hinaus soll das Lehrkonzept an andere Hochschulen transferiert und dort von anderen Lehrenden unter den Bedingungen der jeweiligen Hochschule durchgeführt und mit Blick auf seine Wirksamkeit erneut evaluiert werden.

Die *Konstruktvalidität* bezieht sich auf die Operationalisierung der zu messenden theoretischen Konstrukte. Diese müssen anhand des Forschungsstandes und des theoretischen Hintergrundes möglichst präzise definiert werden. Dazu sind *reliable* und *objektive* Messinstrumente erforderlich (Döring & Bortz, 2016, 95). Das Kriterium *Objektivität* beschreibt, dass resultierende Ergebnisse möglichst unabhängig davon sein sollen, wer die Datenerhebung durchführt (*Durchführungsobjektivität*), wer die Daten auswertet (*Auswertungsobjektivität*) und wer die Daten interpretiert (*Interpretationsobjektivität*) (Gollwitzer & Jäger, 2014). Die *Reliabilität* bezieht sich auf die Genauigkeit der Merkmalerfassung (Döring & Bortz, 2016, 95). Alle genannten Kriterien sollten durch die Wahl standardisierter und bewährter Messinstrumente mit guten psychometrischen Eigenschaften eingelöst werden. Die offenen Items des PUW wurden von zwei unabhängigen Raterinnen ausgewertet. Darüber hinaus wurde versucht, Interpretationsobjektivität approximativ zu erreichen, indem Interpretationen projektintern und im Rahmen von Kolloquien mit Kolleg*innen diskutiert wurden.

Statistische Validität bezeichnet den Grad, in dem Ergebnisse auf korrekter statistischer Analyse basieren. Die Validität ist beispielsweise eingeschränkt, wenn die Datenanalyse nicht hypothesenbasiert erfolgt, sondern theorielos nach Signifikanzen gesucht wird und ungeeignete statistische Verfahren verwendet werden (Döring & Bortz, 2016, 97). Um statistische Validität zu erreichen, wurden die zu untersuchenden Hypothesen aus dem theoretischen Hintergrund abgeleitet (vgl. **Beitrag 2**) und statistische Verfahren ausgewählt, die den Daten angemessen sind (z. B. nicht-parametrische Verfahren, um aufgrund des verminderten Stichprobenumfangs Fehler zu minimieren).

Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Gütekriterien der quantitativen Forschung *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität* können nicht ohne Weiteres auf qualitative Forschung übertragen werden, da diese auf anderen methodologischen Prämissen beruht (Strübing, 2018, 206). So sollen im Rahmen qualitativer Forschung beispielsweise Hypothesen meist nicht überprüft, sondern generiert werden. Da auch die qualitative Forschung durch

eine Vielfalt von Ansätzen und Methoden gekennzeichnet ist (vgl. Reichertz, 2016, 32), fällt es schwer, *ansatzübergreifende* Gütekriterien zu formulieren. Um vergleichende Urteile über Ansätze hinweg zu ermöglichen, schlägt Strübing (2018) als Gütekriterien für qualitative Forschung *Gegenstandsangemessenheit*, *empirische Sättigung*, *theoretische Durchdringung*, *textuelle Performanz* und *Originalität* vor. Diese sind, wie auch anhand der folgenden Darstellung deutlich werden sollte, als interdependent zu verstehen.

Das Kriterium *Gegenstandsangemessenheit* beschreibt das Anpassen des methodischen Repertoires an den zu untersuchenden Gegenstand, was ein hohes Maß an Reflexivität erfordert. Dazu sind vielfältige Passungsverhältnisse zwischen empirischen Fällen, Methoden, Datentypen, Theorien und Fragestellungen, welche den jeweiligen Forschungsgegenstand erst konstituieren, fortlaufend herzustellen (Strübing, 2018, 207ff.). Um den Gegenstand Subjektive Theorien über guten inklusiven Unterricht angemessen zu erfassen, wurden durch SLP und problemzentrierte Interviews verschiedene Daten erhoben, die mit unterschiedlichen Methoden ausgewertet wurden. Durch die unterschiedlichen Perspektiven sollte ein umfassendes Bild des zu untersuchenden Gegenstandes erzeugt werden. Dabei wurden sowohl bei den SLP als auch bei den problemzentrierten Interviews wenige Vorstrukturierungen vorgenommen, um den Gegenstand möglichst offen zu erfassen und sich an den Relevanzen der Befragten zu orientieren. Beispielsweise wurden den Studierenden bei der Erstellung der SLP bewusst keine Begriffe oder Strukturen vorgegeben. Ebenso wurden die problemzentrierten Interviews nicht durch Leitfragen, sondern durch die selbsterstellten SLP vorstrukturiert. Auch in der Auswertung der Daten wurden Ergebnisse, die im Rahmen der Analyse der einen Datensorte gewonnen wurden, auf Ergebnisse bezogen, die aus der anderen Datensorte gewonnen wurden, um weitere Analyseschritte zu planen und zu begründen. Beispielsweise wurden die SLP mit Blick auf Spannungsfelder analysiert, nachdem sich diese in den Interviews als bedeutsam herausstellten.

Das Kriterium *empirische Sättigung* bezeichnet die empirische Durchdringung des Forschungsgegenstandes und die Verankerung der vorgenommenen Interpretationen im Datenmaterial (Strübing, 2018, 209f.). In diesem Zusammenhang sind die *Qualität des Feldzugangs*, die *Vielfalt und Breite des Samples* und *Intensität der Datenerzeugung und Analyse* zu reflektieren (ebd.). Die *Qualität des Feldzugangs* zeigt sich laut Strübing (2018) darin, ob es gelingt, ein Vertrauensverhältnis zu den Beforschten zu etablieren und Zugang zu vertraulichem Wissen zu gewinnen (ebd.). Mit Blick auf die problemzentrierten Interviews konnte das Feld in den unterschiedlichen Semindurchläufen jeweils unterschiedlich gut erschlossen werden.

Im ersten Semindurchlauf war die Autorin aktiv an der Durchführung des Seminars beteiligt. Auf diese Weise war es möglich, in den Interviews auf einem gemeinsamen Vorverständnis der Themen und Vorkommnisse im Seminar aufzubauen. Gleichzeitig war mit dieser Beteiligung an der

Seminardurchführung die Gefahr verbunden, dass die Studierenden die Autorin weniger in ihrer Rolle als Forscherin und mehr in ihrer Rolle als Dozentin hätten betrachten können. Auch wenn im beforschten Seminar keine benoteten Leistungen erbracht werden mussten, geht die Rolle der Dozentin mit einem Hierarchiegefälle einher. Dieses Hierarchiegefälle sollte in den Interviewsituation durch den Dialog-Konsens zumindest abgemildert werden. Durch den direkten Bezug auf die Strukturlegepläne waren die Interviews sehr offen gestaltet. Nachfragen orientierten sich stets an den Konzepten und Relevanzen der Studierenden, sodass diese als Expert*innen ihrer Selbst- und Weltsicht adressiert wurden. Der Dialog-Konsens trägt damit der Interviewsituation als sozialer Praxis in besonderem Maße Rechnung. So ist es gelungen, dass die Studierenden sich in den Interviews sehr offen äußerten und sogar ihre Bedenken und Vorbehalte gegenüber inklusivem Unterricht überaus deutlich thematisierten.

Eine solche Gesprächssituation sollte auch in den Interviews des zweiten Semindurchlaufs hergestellt werden. Jedoch war die Autorin im zweiten Durchlauf nicht direkt an der Umsetzung des Seminars beteiligt, wodurch eine gemeinsame Gesprächsbasis durch die Studierenden möglicherweise nicht vorausgesetzt wurde. So sind die Interviews aus dem ersten Semindurchlauf häufig deutlich umfangreicher und inhaltlich tiefer.

Vor diesem Hintergrund wurden in erster Linie Interviews aus dem ersten Semindurchlauf analysiert, da diese insgesamt gehaltvoller sind. Dass viele der Studierenden für mehrere aufeinander folgende Interviews über mehr als ein Semester hinweg gewonnen werden konnten, spricht dafür, dass insgesamt eine gute Vertrauensbasis zu den Studierenden aufgebaut werden konnte.

Ein gutes *Datenkorpus* ist nach Strübing (2018) weniger eine Frage der Menge, als vielmehr eine Frage der Systematik und Auswahl mit Blick auf die sich zuspitzende Fragestellung (Strübing, 2018, 210). Da die Fragestellung eng an die Durchführung des Seminars gekoppelt war und das Seminar nicht beliebig oft wiederholt werden konnte, wurden möglichst viele Interviews geführt, um ein möglichst heterogenes Datenkorpus zu generieren. Innerhalb dieses Korpus' konnten die Fälle dann so ausgewählt werden, dass sie der Vertiefung und Ausdifferenzierung der zu entwickelnden Kategorien und Hypothesen dienen. Dabei wurde an der induktiven Forschungslogik der Grounded Theory festhaltend erst nach der Auswertung eines Falles entschieden, welcher Fall aus dem Datenkorpus als nächstes ausgewertet werden soll. Ziel des theoretischen Samplings ist es nicht, eine repräsentative Stichprobe zusammenzustellen. Grundsätzlich wurden die auszuwertenden Fälle nach inhaltlichen Gesichtspunkten ausgewählt, zugleich wurde aber auch darauf geachtet, dass in der vertiefenden Analyse verschiedene Geschlechter und Lehrämter berücksichtigt wurden. Bei der Analyse der SLP wurden alle Fälle berücksichtigt, in denen die SLP beider Erhebungszeitpunkte vorlagen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Wahl des Seminars einer Selbstselektion durch die Studierenden unterliegt.

Im Zuge der *Datenerzeugungs- und Analyseintensität* sollen dünne Paraphrasen, schlichte Reproduktionen und oberflächliche Subsumtionen unter theoretische Kategorien verhindert werden (Strübing, 2018, 210). Eine Studie könne empirisch gesättigt sein und nur einen einzigen Fall untersuchen. Die Voraussetzung dafür sei, dass dieser Fall hinreichend anspruchsvoll, das zu seiner Herstellung generierte Material reichhaltig, dicht und angemessen differenziert sei (ebd.). Um diese Intensität zu gewährleisten, wurden ergänzend zu den Interviews die SLP zum Abgleich von Interpretationen in die Analyse einbezogen. Die Hypothesen wurden anhand der Fälle Verena, Marie, Jonas und Alex gebildet. Der Fall Verena bildete den Ausgangspunkt, da er sich durch ein komplexes Inklusionsverständnis und vielfältige Veränderungen auszeichnete und darüber hinaus sowohl die kognitive, affektive und behaviorale Ebene Subjektiver Theorien umfassend abbildete. Die Fälle Marie, Alex und Jonas wurden als minimale bzw. maximale Kontraste herangezogen, um Kategorien ausdifferenzieren und Hypothesen zu sättigen. Einzelne (Teil-)Ergebnisse wurden immer wieder in Forschungsgruppen und Kolloquien vorgestellt und diskutiert. Auf diese Weise konnten weitere mögliche Lesarten entwickelt, blinde Flecken identifiziert und Interpretationen abgesichert werden (Mey & Mruck, 2009, 143ff.).

Das Kriterium *theoretische Durchdringung* ist eng auf die empirische Sättigung bezogen. Es erfordert, dass die Perspektiven der befragten Personen in den Deutungen der Forscher*innen erhalten bleiben und nicht von Theoriebezügen überdeckt werden (Strübing, 2018, 211). Zugleich müssen sich Forschende durch den Bezug auf Theorie von den Perspektiven der Befragten lösen, um ihren Gehalt über das den Teilnehmenden aktuell verfügbare Wissen hinaus für die Theoriebildung verfügbar zu machen (Strübing, 2018, 212). Dafür ist ein Wechsel zwischen deduktiven und induktiven Untersuchungsschritten notwendig (ebd.). Die Bezugnahme auf Theorie stellt eine Voraussetzung dar, „um aus der empirischen Analyse wieder *hinauszufinden* und sie in den jeweiligen Fachdiskurs zu integrieren“ (Strübing, 2018, 212). In der vorgelegten Studie diente die Fragestellung (*Wie verändern sich die Subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden über guten inklusiven Unterricht?*) als Ausgangspunkt, um durch methodische Adaptionen (Kodieren von Veränderungsprozessen) am Datenmaterial induktive Kategorien zu generieren. Um diese sich herausbildenden Kategorien theoretisch zu schärfen und in den Forschungsdiskurs einordnen zu können, wurden gezielt Theorien und theoretische Konzepte einbezogen (AT, strukturtheoretischer Professionsansatz), die wiederum auf ihre Tragfähigkeit und Erklärungsweite am Datenmaterial überprüft worden sind. Nachdem diese theoretischen Ansätze als passend befunden wurden, wurden die Befunde entlang der theoretischen Perspektiven geschärft. In diesem Prozess wurden die Ergebnisse auch immer wieder auf die SLP bezogen und mit diesen abgeglichen. Am Ende wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Ergebnisse für die Theoriebildung fruchtbar gemacht werden können (z. B. Verknüpfung von

kompetenztheoretischem und strukturtheoretischem Professionsansatz, Zusammenhangshypothesen, Einordnung ins CAMCC).

Das Kriterium *textuelle Performanz* verlangt von den Forscher*innen, ihre Forschungsergebnisse nachvollziehbar und für den Forschungsdiskurs anschlussfähig in Textform zu vermitteln (Strübing, 2018, 213). Die vorliegende Rahmenschrift systematisiert die theoretischen Bezüge, die Methoden und empirischen Ergebnisse der Dissertation und setzt sie zueinander in Beziehung.

Im Forschungsprozess wurden induktive und deduktive Forschungsschritte und verschiedene Datensorten miteinander kombiniert. Die Datensorten sind parallel ausgewertet worden, sodass Ergebnisse, die auf Basis einer Datensorten gewonnen wurden, Impulse für die Weiterarbeit mit anderen Daten lieferten. Die Schwierigkeit bestand darin, diesen nicht-linearen und durch wechselseitige Bezugnahmen geprägten Forschungsprozess in einem Forschungsbericht in einer zusammenhängenden Argumentation darzustellen und sich dabei zugleich am standardisierten Aufbau wissenschaftlicher Texte zu orientieren. So gerieten Antinomien, Widersprüche und AT durch die Analyse der Interviews in den Blick. Die entsprechenden Theorien und Konstrukte mussten zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit aber bereits im Theorieteil eingeführt werden. Die aus den Interviews gewonnenen Hypothesen wurden anschließend auch an die SLP herangetragen, wobei Unterschiede zwischen den Datensorten deutlich wurden. Da die Datensorten zur besseren Nachvollziehbarkeit im Forschungsbericht getrennt voneinander analysiert werden, konnte die Interdependenz der Befunde jedoch nur im Diskussionsteil aufgegriffen werden.

Mit dem Kriterium *Originalität* wird der Anspruch verbunden, einen Erkenntnisgewinn zu erzielen und Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung aufzuzeigen (Strübing, 2018, 214). Dies ist im Rahmen der vorgelegten Arbeit gelungen, da auf der Grundlage einer vielfältigen Datenbasis und methodischen Umsetzung Erkenntnisse über Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrkräften im Kontext inklusiven Unterrichts gewonnen werden konnten. So wurde u. a. die Hypothese generiert, dass durch mehr Wissen über guten inklusiven Unterricht vermehrt Widersprüche zu vorhandenen Überzeugungen entstehen, die bei geringer AT zu negativen inklusionsbezogenen Einstellungen führen können. Aus den Ergebnissen wurden u. a. Konsequenzen für die (Weiter-)Entwicklung standardisierter Messinstrumente abgeleitet. Diese müssen verstärkt auch Einstellungen zu Antinomien und Spannungsfeldern inklusiven Unterrichts erfassen. Welche weiteren Anschlussmöglichkeiten sich für zukünftige Forschung und Lehre daraus ergeben können, wird im folgenden Kapitel kurz skizziert.

11. Kritische Reflexion und Ausblick: (De-)Professionalisierung durch die Konfrontation Subjektiver und wissenschaftlicher Theorien?!

Zukünftige professionelle Lehrkräfte verfügen in kompetenztheoretischer Perspektive über eine multiperspektivische Wissensbasis, sind sich der darin angelegten Spannungsfelder bewusst und reflektieren diese innerhalb ihrer Subjektiven Theorien und Einstellungen. Ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz kann sich dabei entlastend auswirken, indem es dabei unterstützt, Widersprüche als solche anzuerkennen und auszuhalten.

In der Gesamtbetrachtung der qualitativen und quantitativen Forschungsergebnisse zeigt sich diesbezüglich, dass die Studierenden im Verlauf des Seminars mehr bildungswissenschaftliches Wissen erwerben und positivere inklusionsbezogene Einstellungen entwickeln. Darüber hinaus integrieren sie neue Konzepte in ihre Subjektiven Theorien über guten inklusiven Unterricht und differenzieren diese insbesondere mit Blick auf Unterricht in *pädagogisch-psychologischen Dimensionen* sowie in der Dimension *Differenzierung und Förderung* aus. Diese unterrichtsbezogenen Konzepte werden im Zusammenspiel mit einem allgemeinen *Inklusionsverständnis*, der *Professionalisierung der Lehrkraft*, *Rahmenbedingungen und Ressourcen* und *multiprofessioneller Kooperation* betrachtet. Sowohl innerhalb der Kategorien als auch kategorienübergreifend lassen sich komplexe, mehrdimensionale Inklusionsverständnisse herausarbeiten, welche in zukünftigen Seminaren noch stärker als solche bewusst gemacht werden sollten. Damit erweist sich das evaluierte Seminkonzept insgesamt als geeignet, um die Studierenden für guten inklusiven Unterricht zu professionalisieren.

Zugleich zeigt sich, dass neu erworbenes Wissen im Widerspruch zu bereits vorhandenen Werten und Überzeugungen stehen kann. Dies kann bei geringer AT zu negativeren inklusionsbezogenen Einstellungen führen. Da Einstellungen eine zentrale Funktion für die Umsetzung inklusiven Unterrichts zukommt (Ruberg & Porsch, 2017), können die beschriebenen Prozesse kritisch mit Blick auf eine mögliche Deprofessionalisierung befragt werden.

Damit es nicht zu einer unerwünschten Deprofessionalisierung im Sinne einer Zunahme ablehnender Einstellungen kommt, sind die Konfrontation Subjektiver Theorien mit wissenschaftlichen Theorien und die darauf aufbauenden Blöcke didaktisch noch gezielter zu begleiten und zu unterstützen. Dies könnte beispielsweise geschehen, indem die Veränderungsprozesse der Subjektiven Theorien durch a) noch spezifischere Adaptionen der Strukturlegetechnik, die gleichsam das Sichtbarmachen von Widersprüchen erlauben, b) intensivere Peer-Gespräche und c) gemeinsame Auseinandersetzungen im Plenum in den Blick genommen werden. In diesem Zusammenhang gerät auch AT in den Fokus des Interesses von Lehrer*innenbildung.

Diesbezüglich kann und muss kritisch reflektiert werden, wie viel AT notwendig und wünschenswert ist und ob es auch ein ‚Zuviel‘ an AT geben kann. So ist die Toleranz gegenüber anderen Positionen innerhalb des Trilemmas und innerhalb von Antinomien wichtig, um die Bedürfnisse von Heranwachsenden aufzugreifen. Zugleich könnte ein Übermaß an AT zu Indifferenz gegenüber

anderen Positionen führen, im Zuge derer alle anderen Positionen unhinterfragt und unwidersprochen akzeptiert werden. Die Förderung von AT soll jedoch keineswegs zu ‚Neutralität‘ führen. Es ist notwendig und wünschenswert, dass Lehrkräfte eigene Ansichten und Werte auch gegen Widerstände engagiert vertreten, um Problemlagen (z. B. das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma) zu bearbeiten. AT kann Lehrkräfte dabei unterstützen, die an sie gestellten Handlungserwartungen in Erziehungs- und Bildungszusammenhängen zu reflektieren und professionell zu bearbeiten. Da Erziehungs- und Bildungszusammenhänge ebenso wie eigene Überzeugungen stets normativ geprägt sind, sollte die Förderung von AT stets mit auf Dauer gestellten Reflexionen in Bezug auf die eigenen Überzeugungen und die wahrgenommenen Handlungserwartungen verbunden werden.

AT sollte im Rahmen weiterer FuE-Projekte zum Gegenstand gemacht werden. Dabei könnte durch Interventionen überprüft werden, ob die AT von Studierenden gezielt gesteigert werden kann. Beispielsweise könnten sich Studierende sowohl theoretisch als auch fallbasiert mit verschiedenen Dilemmasituationen auseinandersetzen. Einige Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass eine Steigerung von AT im Rahmen von Hochschulseminaren durch die Wahl situierter Lernumgebungen gelingen könnte (Hartinger et al., 2005). Auch die Veränderungskategorie *entproblematisieren* gibt Hinweise darauf, wie ein gelassener Umgang mit Spannungsfeldern didaktisch unterstützt werden könnte. Alex sammelt in der Schulpraxis Erfahrungen, wie das Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit produktiv bearbeitet werden kann. Dies trägt dazu bei, dass er das Spannungsfeld reflektiert und positiv deutet (Alex 4/8). Der Befund kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass ‚Good practice‘-Beispiele zu einem produktiven und reflektierten Umgang mit Spannungsfeldern beitragen könnten.

Des Weiteren sollte die generierte Hypothese, dass mehr Wissen über guten inklusiven Unterricht bei geringer AT zu negativeren inklusionsbezogenen Einstellungen führen kann, statistisch überprüft werden. Um inklusionsbezogene Einstellungen unter Berücksichtigung wahrgenommener Widersprüche erfassen zu können, ist möglicherweise auch die Entwicklung neuer Instrumente erforderlich.

Darüber hinaus könnten auch weitere Zusammenhänge längsschnittlich in den Blick genommen werden: Verändert sich das Ausmaß der AT im Laufe des Lehramtsstudiums, da Studierende im Rahmen von Lehrveranstaltungen oder Praktika mit Antinomien konfrontiert werden? Sind Studierende verschiedener Unterrichtsfächer unterschiedlich ambiguitätstolerant? Wählen Studierende mit hoher AT gezielt bestimmte Fächer oder kann AT *durch* das Studium eines bestimmten Faches gesteigert werden (vgl. Dalbert & Radant, 2010, 55)?

Literatur

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior* (2. Auflage). New York: Open University Press.
- Ajzen, I. (2012). The Theory of Planned Behavior. In Van Lange, Paul A. M., A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (S. 439–459). Thousand Oaks: Sage.
- Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung - Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift für Inklusion*, 5(3). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84/84>
- Amrhein, B., & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Amrhein, B., Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2015). Das Bielefelder Modell der integrierten Sonderpädagogik - Wege aus dem Dilemma des Aufbaus einer inklusionssensiblen Lehrerbildung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015: Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 224–240). Carl Link.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik: Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ashton, P.T., & Gregoire-Gill, M. (2003). At the heart of teaching: The role of emotion in changing teacher's beliefs. In: J. Raths & A. McAninch (Hrsg.), *Advances in teacher education* (Vol. 6, S. 99-121). Norwood, NJ: Ablex.
- 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, 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.
- 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.
- Barte, B., Landgraf, J., & Mühlhng, A. (2020). Concept Mapping als ein Weg zur Erfassung professionsbezogener Wissensanteile im Praxissemester. In T. Heinz, B. Brouër, M. Janzen, & J. Kilian (Hrsg.), *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens: Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften* (S. 79–93). Münster: Waxmann.
- Barth, V. L. (2016). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bendixen, L. (2002). A Process Model of Epistemic Belief Change. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing* (S. 191-208). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Besa, K.-S., Röhring, E.-D., Schmitt, C., & Tull, M. (2020). Auf dem Weg zu einem inklusiven professionellen Habitus?: Einstellungen angehender Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen zu Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/564>

- Bešić, E., Paleczek, L., & Gasteiger Klicpera, B. (2020). Don't forget about us: attitudes towards the inclusion of refugee children with(out) disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 209–217.
- Blanz, M. (2021). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blömeke, S., Eichler, D., & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung: Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103–121.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R., König, J., Döhrmann, M., Buchholtz, C. & Hacke, S. (2009). TEDS-M: Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung* (S. 181-210). Weinheim: Beltz.
- Boer, A. de, Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Boger, M.-A. (2019). Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken (Band 4). Münster: edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2022). Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung: Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel, & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.: Kontroversen - Entwicklungen - Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 43–58). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Boger, M.-A., & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma: Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. korrigierte und aktualisierte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Heidelberg: Springer.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Maaz, K., Vock, M., . . . Spörer, N. (2016). Zum Zusammenhang von Einstellung und Selbstwirksamkeit von inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler, & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 99–104). Wiesbaden: Springer.

- Bosse, S., Jäntsche, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H., & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 131–146.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*. (4), 279–299.
- Bromme, R. (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22–48). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bühner, M., & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Burckhardt, H. & Jäger, B. (2016). Menschenrechte. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 87-92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 709–725). New York: Macmillan.
- Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 752–766.
- Chaiken, S., Liberman, A., & Eagly, A. H. (1989). Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In J. S. Uleman & J. A. Bargh, J. A. (Hrsg.), *Unintended Thought* (S. 212-252). New York: Guilford Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. Auflage). Thousand Oaks: Sage.
- Dalbert, C., & Radant, M. (2010). Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10(2), 53–57.
- Damasio, A. R. (2009). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. Berlin: List.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 168–187). Bern: Hans Huber.
- Daum, W. & Schneider, R. (2006). Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen, Studienprojekte und forschendes Lernen. *Journal Hochschuldidaktik*, 17(2), 18–20.
- Demmer-Dieckmann, I. (2008). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern: Eine Studie zur Wirksamkeit von Integrationsseminaren. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 257–262). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/>
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIM) (2017). *Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf

- Decker, A.-T., Kunter, M. & Hardy, I. (2013). *How teachers learn: Testing a cognitive-affective model of belief change*. Vortrag gehalten auf der Jahrestagung der American Educational Research Association (AERA), San Francisco.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte Auflage). Heidelberg: Springer.
- Dole, J.A. & Sinatra, G.M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychology*, 33, 109–128.
- Eckert, A. (1998a). Die "Netzwerk Elaborierungs Technik (NET)" - Ein computergestütztes wissensdiagnostisches Instrumentarium. *Diagnostica*, 44(4), 220–224.
- Eckert, A. (1998b). *Kognition und Wissensdiagnose: Die Entwicklung und empirische Überprüfung des computergestützten wissensdiagnostischen Instrumentariums Netzwerk-Elaborierungs-Technik*. Lengerich: Pabst.
- Eckert, A. (2000). Die Netzwerk Elaborierungs Technik (NET) - Ein computergestütztes Verfahren zur Diagnose komplexer Wissensstrukturen. In H. Mandl & F. Fischer (Hrsg.), *Wissen sichtbar machen: Wissensmanagement mit Mapping-Techniken* (S. 137–157). Göttingen: Hogrefe.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung: Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. DOI: <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Fazio, R. H. (1986). How do attitudes guide behavior? In R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior* (S. 204-243), New York: Guilford Press.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Feuser, G. (2002). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein, & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 280-294). Weinheim: Beltz.
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, C. & Plaimauer, C., Prammer-Semmler, E., Moser, I. & Bruch, I. (2013). SACIE-R/TEIP. Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik / Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik [Verfahrensdokumentation und Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID. Verfügbar unter: <https://www.testarchiv.eu/de/test/9007118>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. Auflage). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring Cleaning for the "Messy" Construct of Teacher's Beliefs: What are They? Which have been Examined? What Can they Tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urden (Hrsg.), *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 93(1), 17–32.
- Forsa (2020). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland - Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf

- Fränkel, S. (2019). *Beliefs von Lehrkräften zu inklusiver Begabungsförderung im Biologieunterricht*. Bielefeld. DOI: <https://doi.org/10.4119/unibi/2936526>
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, (18), 108–143.
- Friedel, A., & Dalbert, C. (2003). Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen: Die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einfluss der Ungewissheitstoleranz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(1), 55–68.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal. Verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/>
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 54–66.
- Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 685–708.
- Gebhardt, M., Mühling, A., Gartmeier, M., & Tretter, T. (2015). Wissen über Inklusion als gedankliches Netz: Vergleich zwischen Studierenden des beruflichen und des sonderpädagogischen Lehramts mithilfe von Concept-Maps. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 609–622.
- 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*, 3(4), 275–290.
- Götz, J., Hausenschild, K., Greve, W., & Hellmers, S. (2015). Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 34–39). Wiesbaden: Springer.
- Gold, B., Förster, S., & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 141–155.
- Gollwitzer, M., & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt: Mit Arbeitsmaterial zum Download* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Gregoire, M. (2003). Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teacher's Cognition and Appraisal Process During Conceptual Change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147–179.
- Greiner, F. (2017). Eine Concept-Map-basierte Seminarkonzeption zur Unterstützung eines differenzierten Wissensaufbaus im Rahmen einer reflexiv-inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, & M. Königer (Hrsg.), *BzLB Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Vol. 3. Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 208–219). Münster: Waxmann.
- Greiner, F., Sommer, S., Czempiel, S., & Kracke, B. (2019). Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht?: Perspektiven aus der Berufspraxis. *Journal für Psychologie*, 27(2), 117–142.
- 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, 273–295.
- Groebe, N., & Scheele, B. (2020). Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder* (2. Auflage, S. 185–202). Wiesbaden: Springer.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion?: Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. 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. 17–39). Wiesbaden: Springer.
- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Hartinger, A., & Daniger, N. (2003). Ambiguitätstoleranz - ein kompliziertes Wort für ein bekanntes Phänomen. *Sache, Wort, Zahl*, 31(51), 47–49.
- Hartinger, A., Fölling-Albers, M., & Mörtl-Hafizovic (2005). Die Bedeutung der Ambiguitätstoleranz für das Lernen in situiereten Lernbedingungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 113–126.
- Hasselhorn, M., & Hasselhorn, J. (2017). Quantitative methodische Zugänge der empirischen Bildungsforschung: Funktionen für den Erkenntnisgewinn und Relevanz für die Bildungspraxis. In M. Heinrich, C. Kölzer, Streblov, & Lilian (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung: Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 39–53). Münster: Waxmann.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg: Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*. (1), 86–102.
- Hecht, P., & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg: Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 23–41.
- Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (Hrsg.) (1977). *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer, & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung - Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer.
- Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*. (4), 227–240.

- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule: Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 67–85.
- Helmke, A. (2007). Guter Unterricht - nur ein Angebot? Interview mit dem Unterrichtsforscher Andreas Helmke. *Friedrich Jahresheft*, 62–65.
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet (6. Auflage). *Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern. Orientierungsband*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Frankfurt am Main.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion - Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 217–240). Münster: Waxmann.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion: terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (9), 354–361.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule: veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (5), 171–179.
- Hinz, A. (2015). Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag: Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hodge, S., Ammah, J. O. A., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Herseman, B., Samalot-Rivera, A., & Sato, T. (2009). A Diversity of Voices: Physical education teachers' belief about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 401–419.
- Hodkinson, A. (2006). Conceptions and misconceptions of inclusive education - one year on: A critical analysis of Newly Qualified Teachers' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*. (76), 43–55.
- Hofmann, F., & Gottein, H.-P. (2011). Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bereitschaft zur Individualisierung im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. (1), 55–67.
- Holder, K., & Kessels, U. (2019). Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung im inklusiven und standardorientierten Unterricht aus der Sicht von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 325–346.

- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., . . . Schneider, W. (2019). Inklusion im Bremer Schulsystem. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, . . . S. Schipolowski (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus: Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 121–161). Münster: Waxmann.
- Jank, W., & Meyer, H. (2008). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- 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.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kischkel, K.-H. (1984). Eine Skala zur Erfassung von Ambiguitätstoleranz. *Diagnostica*, 30(2), 144–154.
- Kiuppis, F. (2014). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität: Fallstudie über den Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext internationaler Organisationen*. Münster: Waxmann.
- Klafki, W. (Hrsg.) (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W., & Stöcker, H. (2007). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 173-208). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876-895.
- KMK (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- HRK & KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.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-Methods-Analysen aus der EiInk-Studie. *Empirische Pädagogik*, 7(3), 223–240.
- Koch, B. & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen - Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 97–139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch-Priewe, B., Köker, A., & Störtländer, J. C. (2016). Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (S. 101–132). Münster, New York: Waxmann.

- König, J., & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften: Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 499–527.
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.
- König, S., & Dalbert, C. (2004). Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(4), 190–199.
- König, S., & Dalbert, C. (2007). Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflich ungewissen Situationen im Lehramt. *Empirische Pädagogik*, 21(3), 306–321.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., . . . Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen?: Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 11–38.
- König, J., Gerhard, K., Kaspar, K., & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zu Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73(1), 43–64.
- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J., & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223–242.
- König, J., & Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 419–436.
- Kolleck, N. (2017). Mixed Methods: Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in wissenschaftlichen Begleitstudien. In M. Heinrich, C. Kölzer, & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung: Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 69–85). Münster: Waxmann.
- Koob, D. (2008). Mit negativen Emotionen professionell umgehen: Frustrations- und Ambiguitätstoleranz als Kernkompetenz von Weiterbildnern. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 15(3), 45–48.
- Kopmann, H., & Zeinz, H. (2016). Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule und pädagogisch-didaktische Orientierungen. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler, & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 75–80). Wiesbaden: Springer.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen?. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Korff, N. (2011). „In allen anderen Fächern ist das einfach einfacher.“: Belief-Systeme von Primarstufenlehrer/innen zu einem inklusiven Mathematikunterricht. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke, & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen: Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 150–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korff, N. (2014). Inklusiver Mathematikunterricht: Herausforderung und Chance für Professionalisierungsprozesse. 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. 157–169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P., Mulder, R. H. (Hrsg.) (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kulig, W., & Theunissen, G. (2016). Empowerment. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 113–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J., & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht: (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Inklusion in Schule und Unterricht*, 5(10), 1–14.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., . . . Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung?: Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 649–682.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Auflage, S. 261–281). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Leineweber, H., Meier, S., & Ruin, S. (2015). Alle inklusive?!: Subjektive Theorien von Sportlehrkräften zu Inklusion. *Sportunterricht*, 64(1), 9–14.
- Lenske, G., Wirth, J., & Leutner, D. (2017). Zum Einfluss des pädagogisch-psychologischen Professionswissens auf die Unterrichtsqualität und das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 229–253.
- Leuchter, M. (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Lieber, H.-J. (1993). Zur Theorie totalitärer Herrschaft. In H.-J. Lieber (Hrsg.), *Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart* (2., durchgesehene Auflage., S. 881–932). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 51(26), 7–16.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Auflage., S. 69–105). Berlin: Springer.
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Auflage, S. 69–118). Berlin: Springer.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Servive Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150–159.

- Lübke, L., Meyer, J., & Christiansen, H. (2016). Effekte und Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 225–238.
- Lütje-Klose, B. (2017). Inklusionsforschung aus konstruktivistischer Sicht: Rekonstruktion von inklusiven Orientierungen und Handlungspraktiken. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung: Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 15–37). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. (2018). Konzeptualisierung von Inklusion und Sonderpädagogik. In B. Lütje-Klose, T. Rieke-Baulecke, & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 9–28). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 101–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Rieke-Baulecke, & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 129–151). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B., Streese, B., Faix, A.-C., Textor, A., & Wild, E. (2018). Seminarsitzungsplanung „Grundlagen schulischer Inklusion und sonderpädagogischer Förderkategorien“ mit dem Buddy-Book. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1(1), 17–25. DOI: <https://doi.org/10.4119/hlz-2387>
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R., & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen: Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 82–94.
- Mandl, H., & Fischer, F. (2000). Mapping-Techniken und Begriffsnetze in Lern- und Kooperationsprozessen. In H. Mandl & F. Fischer (Hrsg.), *Wissen sichtbar machen: Wissensmanagement mit Mapping-Techniken* (S. 3–12). Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2. Auflage, S. 495-511). Wiesbaden: Springer.
- Meints-Stender, W., & Lange, D. (2020). Politische Bildung als Bildung politischer Urteilskraft: Arendts Perspektive. In T. Oeftering, W. Meints-Stender, & D. Lange (Hrsg.), *Hannah Arendt: Lektüren zur politischen Bildung* (S. 31–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, G., & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie: Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (Bd. 3, S. 100–152). Berlin: Regener.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–298). Opladen: Barbara Budrich.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Musenber, O. & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In J. Riegert & O. Musenber (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 13-28). Stuttgart: Kohlhammer.

- Nerowski, C. (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 441–464. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0775-x>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Neumann, P. (2019). Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster: Waxmann.
- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Norwich, B. (2013). Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. A Global Agenda. London: Routledge.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt am Main.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Opalinski, S., & Scharenberg, K. (2018). Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. *Bildung und Erziehung*, 71, 449–464.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Patry, J.-L., & Gastager, A. (2011). Zum Umgang mit Widersprüchen im Denken von Menschen. In A. Gastager, J.-L. Party, & K. Gollackner (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 101–111). Innsbruck: Studienverl.
- Pehkonen, E., & Törner, G. (1996). Mathematical Beliefs and Different Aspects of Their Meaning. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 28(4), 101–108.
- Peus, C., Frey, D., & Stöger, H. (2006). Theorie der kognitiven Dissonanz: Theory of Cognitive Dissonance. In H. W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (1. Auflage., S. 373–379). Göttingen: Hogrefe.
- Piezunka, A. (2020). *Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht: grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*. (2), 133–149.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. (1982). Accommodation of scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211–227.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Przibilla, B., Linderkamp, F., & Krämer, P. (2018). Subjektive Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion: eine explorative Studie. *Empirische Sonderpädagogik*. (3), 232–247.
- Reichert, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reis, J. (1997). *Ambiguitätstoleranz: Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstruktes*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.

- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlentes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Renkl, A. (2020). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Auflage, S. 3-24). Berlin: Springer.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rheinländer, K., & Fischer, T. (2019). Einstellungen zu Inklusion und Leistung als Herausforderung für die empirische Bildungsforschung. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung: Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs* (S. 70–83). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Lehrkräften zur schulischen Inklusion: Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–416.
- Ruys, I., van Keer, H., & Aelterman, A. (2014). Student and novice teachers' stories about collaborative learning implementation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(6), 688–703.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27–37.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Scheele, B. (Hrsg.) (1992). *Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik: Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*. Münster: Aschendorff.
- Scheele, B., & Groeben, N. (2020). Dialog-Konsens-Methoden: Psychologische Verfahren zur Erhebung der Innensicht von Handelnden. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (2. Auflage, S. 337–355). Wiesbaden: Springer.
- Scheele, B., Groeben, N., & Christmann, U. (1992). Ein alltagssprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik: Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (S. 152–195). Münster: Aschendorff.
- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A., & Donie, C. (2015). "Alle außer Aaron...": Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 388–400.
- Schön, M., Stark, L., & Stark, R. (2018). Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion: Eine typenbildende Clusteranalyse. *Bildungsforschung*, (1), 1–21
- Schreier, M. (1997). Die Aggregierung Subjektiver Theorien: Vorgehensweise, Probleme, Perspektiven. *Kölner Psychologische Studien: Beiträge Zur Natur-, Kultur-, Sozialwissenschaftlichen Psychologie* (2), 37–71.
- Schubert, H.-J. (2013). Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus. In G. Kneer, & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 345-367). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.) (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Münster: Waxmann.
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 268–287.
- Schulz, W. (2007) Die lehrtheoretisch Didaktik. Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. In: H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion: Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 73–87.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*. (44. Beiheft), 28–53.
- Schwarzer-Petruck, M. (2014). *Emotionen und pädagogische Professionalität: Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seidel, T. (2020). Klassenführung. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 119-132). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Seidel, T., & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 1–21.
- Seifried, S., & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 22–35.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(1). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes - Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift für Inklusion*, 5(3). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83>
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*. (4), 291–307.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Siedenbiedel, C. (2017). Inklusion am Gymnasium. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl, & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive?: Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 236–246). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Solzbacher, C. (2008). Was denken Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung? *Pädagogik*, 60, 38–42.
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355.
- Straub, J., & Weidemann, D. (2015). *Handelnde Subjekte: Subjektive Theorien als Gegenstand der verstehend-erklärenden Psychologie*. Gießen: Psychosozial-Verl.
- Strauß, S., & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 243–261.

- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–265). Opladen: Barbara Budrich.
- Tachtsoglou, S., & König, J. (2017). Der Einfluss universitärer Lerngelegenheiten auf das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 291–310.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12–28.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 57. Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim u. a.: Beltz.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit "schwierigen" Kindern: Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59>
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A., Kullmann, H., & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik: Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014* (S. 69–91). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trumpa, S., & Greiten, S. (2016). Konstituierende Einflüsse im Innovationsprozess aus der Perspektive von Schulleitungen: Rekonstruktionen am Beispiel der Implementierung alternativer Formen der Leistungsbewertung in der Sekundarstufe. In S. Haderler, K. Moegling, & G. Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse* (S. 11–28). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- UDHR (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- UN-BRK (2008). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35. Verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>. 1419-1457
- Universität Bielefeld (2017). *Studieninformation: "Bildungswissenschaften" / Bachelor: Bildungswissenschaften (Gymnasium und Gesamtschule)*. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/variante/81438507>
- Universität Zürich (2020). *Methodenberatung. Friedman-Test*. Verfügbar unter: https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/unterschiede/zentral/friedman.html
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 147–157.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45–69.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M.

- Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort: Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Voss, T., & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Münster: Waxmann.
- Wahl, D. (2002). Veränderung Subjektiver Theorien durch Tele-Learning? In W. Mutzeck, J. Schlee, & D. Wahl (Hrsg.), *Psychologie der Veränderung: Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse* (S. 10–21). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Watson, C., Seifert, A., & Schaper, N. (2018). Die Nutzung institutioneller Lerngelegenheiten und die Entwicklung bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 565–588.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. (2. unveränd. Aufl.) Weinheim und Basel: Beltz.
- Werning, R. (2018). Förderschwerpunkt Lernen. In B. Lütje-Klose, T. Rieke-Baulecke, & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 204–218). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4. Auflage). München, Basel: Reinhardt.
- Wild, E. (2013). Zwei Seiten einer Medaille: Gemeinsam lernen und den Einzelnen fördern. *Schulmagazin 5-10*, (2), 11–14.
- Wild, E. (2020). Herausforderungen und Lösungsansätze in der Evaluation von Maßnahmen in Studium und Lehre. *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, 74(4), 61-93.
- Wildbrett, J. H. K. (2020). *Diagnose und Genese pädagogisch-psychologischen Professionswissens bei Lehramtsstudierenden unter dem Einfluss der Studiendauer, persönlicher Voraussetzungen und motivationaler Orientierungen*. Berlin. Verfügbar unter: <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/362>
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster: Waxmann.
- Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse: Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99–126). Wiesbaden: Springer.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim: Juventa.

Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. 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. 41–74). Wiesbaden: Springer.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei einer Vielzahl von Menschen bedanken, die mich im Entstehungsprozess meiner Dissertation und während meiner bisherigen wissenschaftlichen Laufbahn begleitet und unterstützt haben.

Mein Dank gilt zuvorderst meinen Doktormüttern *Birgit Lütje-Klose* und *Annette Textor*, die mich von Beginn an mit hoher fachlicher Expertise, Wertschätzung und Empathie unterstützt haben und bei kleineren wie größeren Sorgen stets ein offenes Ohr für mich hatten. Danke, dass ihr mir die Freiheit gegeben habt, interessengeleitet eigene wissenschaftliche Fragestellungen zu entwickeln und diese zu verfolgen und dass ihr dort Struktur und Orientierung gegeben habt, wo sie hilfreich oder erforderlich waren.

Ebenso gilt mein Dank *Elke Wild*, die mich als meine ehemalige Vorgesetzte in vielen Bereichen fördert und fordert, mir dabei stets ein hohes Maß an Vertrauen entgegenbringt, meine wissenschaftliche Arbeit mit ihrem klaren, analytischen Blick weiter voranbringt und mich an ihrem großen Erfahrungsschatz teilhaben lässt.

Ich freue mich, gerade diesen drei Wissenschaftlerinnen begegnet zu sein, die mir in vielerlei Hinsicht Vorbilder sind und mir zeigen, wie vielfältig Wissenschaft gelebt werden kann.

Bei meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen aus der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie *Stephanie Apresjan*, *Malin Bath*, *Pia Brocke*, *Nicole Fritzler*, *Sandra Grüter*, *Thomas Niewöhner*, *Lena Sielemann*, *Ziwen Teuber* und *Antonia Weber* möchte ich mich für den vielseitigen Austausch, die Erweiterung meines Horizonts um neue, bereichernde Perspektiven, die Hilfsbereitschaft und den Zusammenhalt als Team bedanken. Unserer Sekretärin *Britta Kortstiege* danke ich, dass sie mir bei all meinen Anliegen mit unermüdlichem Einsatz und hoher Kompetenz weitergeholfen hat. Besonders möchte ich mich außerdem bei unserer ehemaligen Kollegin *Julia Gorges* bedanken, die mich insbesondere zu Beginn meiner Promotion als erfahrene Wissenschaftlerin unterstützt und mir damit den Einstieg in das System Wissenschaft erleichtert hat.

Meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen aus dem Projekt *Bi^{professional}* *Max Hettmann*, *Corinna Massek*, *Ruth Nahrgang*, *Catania Pieper*, *Martin Pieper*, *Kathrin te Poel*, *Volker Schwier*, *Alessa Schuldt*, *Björn Stövesand*, *Nadia Wahbe* und *Anika Zörner* möchte ich mich für den stets anregenden kollegialen Austausch und die gegenseitige Unterstützung bedanken. Auch bei unserem Projektassistenten *Stephan Göpfert* bedanke ich mich, dass er mir bei jedem organisatorischen Problem mit Rat und Tat zur Seite stand.

Besonders bedanken möchte ich mich auch bei meinen (vorübergehenden) Mitstreiterinnen und Mitstreitern aus der Austauschgruppe Subjektive Theorien und Beliefs *Carola Weber-Peeters*, *Jan Christoph Störtländer*, *Melanie Basten*, *Nicole Valdorf*, *Peter große Prues*, *Katja Bremer* und *Pia*

Gadewoltz. Vielen Dank für den inspirierenden Austausch, die zahlreichen Gelegenheiten, eigene Ideen zu besprechen und euer jederzeit hilfreiches und wertschätzendes Feedback.

Als besonders unterstützend habe ich auch die Zusammenarbeit und die vielen gemeinsamen Interpretationssitzungen mit meinen geschätzten Kolleginnen *Silvia Fränkel* und *Anna Külker* wahrgenommen. Danke für eure vielen hilfreichen Ideen und eure fachliche und mentale Unterstützung.

Ebenso bedanke ich mich bei allen Kolleginnen und Kollegen aus den Kolloquien der AG3, AG4 und AG5 für den Austausch, das gegenseitige Interesse und die vielen hilfreichen Rückmeldungen.

Nicht zuletzt gilt mein Dank meinem Freund *Jan Handelsmann*, der mich im gesamten Promotionsprozess unterstützt, motiviert und mir beratend zur Seite gestanden hat. Danke für deine hilfreichen und kritischen Rückmeldungen. Ich danke dir, dass du meine Launen ertragen und mich immer wieder aufgebaut hast, wenn es nötig war.

Ganz besonders möchte ich mich auch bei meinen Eltern *Ute* und *Reinhard Faix* bedanken. Ich danke euch, dass ihr mich intensiv gefördert habt, mich nach wie vor in jeder meiner Entscheidungen unterstützt, an mich glaubt und mir stets vermittelt habt, alles schaffen zu können.

Wissenschaftliche Beiträge

Beitrag 1 (in Erstautorinnenschaft)

Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2019). Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(3), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.4119/hlz-2462>

- *Ann-Christin Faix* verfasste die erste Manuskriptfassung und überarbeitete diese Fassung entlang der Rückmeldungen der Co-Autorinnen. Sie überarbeitete und finalisierte das Manuskript entlang der Gutachten.
- *Birgit Lütje-Klose* war für die Konzeption und Umsetzung des Seminars (mit-)verantwortlich und gab eine ausführliche Rückmeldung zur ersten Manuskriptfassung. Darüber hinaus unterstützte sie bei der Überarbeitung des Manuskripts entlang der Gutachten.
- *Annette Textor* war für die Konzeption und Umsetzung des Seminars (mit-)verantwortlich und gab eine detaillierte Rückmeldung zur ersten Manuskriptfassung. Sie unterstützte bei der Überarbeitung des Manuskripts entlang der Gutachten.
- *Elke Wild* war für die Konzeption und Umsetzung des Seminars (mit-)verantwortlich und unterstützte bei der Überarbeitung des Manuskripts entlang der Gutachten.

Alle Co-Autorinnen stimmten der Einreichung der Publikation als Teil der vorliegenden kumulativen Dissertation zu.

Beitrag 2 (in Erstautorinnenschaft)

Faix, A.-C., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2019). Professionalisierung für inklusiven Unterricht im Rahmen interdisziplinärer und videogestützter Lehrveranstaltungen. *Journal für Psychologie*, 27(2), 71-94. DOI: <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-71>

- *Ann-Christin Faix* war für die Datenerhebung und -analyse verantwortlich, verfasste die erste Manuskriptfassung und überarbeitete diese entlang der Rückmeldungen der Co-Autorinnen. Sie überarbeitete und das Manuskript entlang der Gutachten und finalisierte es.
- *Elke Wild* gab eine sehr ausführliche Rückmeldung zur ersten Manuskriptfassung.
- *Birgit Lütje-Klose* gab eine detaillierte Rückmeldung zur ersten Manuskriptfassung und unterstützte beim Überarbeiten des Manuskripts entlang der Gutachten.
- *Annette Textor* gab eine ausführliche Rückmeldung zur ersten Manuskriptfassung und unterstützte intensiv bei der Überarbeitung des Manuskripts entlang der Gutachten.

Alle Co-Autorinnen stimmten der Einreichung der Publikation als Teil der vorliegenden kumulativen Dissertation zu.

Beitrag 3 (in Erstautorinnenschaft)

Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2020). Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3(1), 523-537. DOI: <https://doi.org/10.4119/hlz-2486>

- *Ann-Christin Faix* war für die Adaption der Strukturlegetechnik und die Durchführung im Seminar verantwortlich. Sie verfasste die erste Manuskriptfassung und überarbeitete diese entlang der Rückmeldungen der Co-Autorinnen. Sie überarbeitete und das Manuskript entlang der Begutachtungen und finalisierte es.
- *Birgit Lütje-Klose* unterstützte bei der Adaption der Strukturlegetechnik und der Durchführung im Seminar. Sie gab eine Rückmeldung zur ersten Manuskriptfassung.
- *Annette Textor* unterstützte bei der Adaption der Strukturlegetechnik und der Durchführung im Seminar. Sie gab eine Rückmeldung zur ersten Manuskriptfassung.
- *Elke Wild* unterstützte bei der Adaption der Strukturlegetechnik und Durchführung im Seminar. Sie gab eine Rückmeldung zur ersten Manuskriptfassung.

Alle Co-Autorinnen stimmten der Einreichung der Publikation als Teil der vorliegenden kumulativen Dissertation zu.

Beitrag 4 (in Alleinautorinnenschaft)

Faix, A.-C. (2022). Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden über guten inklusiven Unterricht? In B. Schimek, G. Kreamer, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel, & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.: Kontroversen - Entwicklungen - Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 246–254). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781559240>

Beitrag 5 (in Alleinautorinnenschaft)

Faix, A.-C. (2020). »Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet«. Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien zu gutem inklusivem Unterricht. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), 57-79. Verfügbar unter: <https://www.paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/91>