

Empirische Sonderpädagogik, 2018, Nr. 3, S. 232-247
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Subjektive Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion – eine explorative Studie

Bodo Przibilla, Friedrich Linderkamp & Philipp Krämer

Bergische Universität Wuppertal

Zusammenfassung

Bislang existieren im wissenschaftlichen Diskurs sehr unterschiedliche Verständnisse und vielerlei Definitionen von Inklusion. Auch aus der Perspektive von Lehrkräften dürften uneinheitliche subjektive Verständnisse von Inklusion vorliegen. Subjektive Definitionsweisen von Lehrkräften zu Inklusion wurden in der Forschung bislang wenig berücksichtigt, obwohl Alltagstheorien in der Praxis als handlungsleitend gelten als wissenschaftliche Theorien. Die vorliegende, explorative Studie untersucht, aus welchen inhaltlichen Elementen sich die subjektiven Definitionen von Lehrkräften zum Begriff „Inklusion“ zusammensetzen. Die als Antworten auf ein entsprechendes offenes Item („Definieren Sie Inklusion in Ihren eigenen Worten.“) vorgenommenen Definitionen einer Teilstichprobe von 182 Lehrkräften konnten durch eine induktive, qualitative Inhaltsanalyse in drei Reduktionsschleifen auf 27 Kategorien ($\kappa = 0.85$) reduziert werden, die sich wiederum in 9 Dimensionen ($\kappa = 0.89$) zusammenfassen ließen. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte Inklusion nicht einheitlich definieren und sogar innerhalb der Definitionen widersprüchliche Elemente zu finden sind. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Bedeutungsebenen wie gesellschaftliche, wertbezogene und schulbezogene Themen, beinhalten evaluative und affektive Aspekte sowie auch negative Bewertungen. Hauptsächlich werden die Aspekte der Partizipation und Zugehörigkeit sowie der Differenzierung und Individualisierung genannt. Die Lehrkräfte thematisieren jedoch auch widrige Voraussetzungen und Ressourcen sowie potentiell schädliche Folgen von Inklusion. Die Ergebnisse leisten einen Beitrag dazu, die subjektiven Definitionsweisen von Lehrkräften zu Inklusion qualitativ zu erfassen und zu kategorisieren. Methodische Implikationen der Berücksichtigung subjektiver Definitionen von Lehrkräften in der Inklusionsforschung werden diskutiert.

Schlagwörter: Subjektive Theorien, Definition, Inklusion, Operationalisierung, Beliefs

Teachers' Subjective Definitions of Inclusion – an Exploratory Study

Abstracts

A review of the academic scholarship provides many different understandings and various ways to define and operationalize inclusion. It stands to reason that practitioners like teachers also have inconsistent concepts of inclusion. Although there is some evidence, that the association between behavior and subjective understandings or beliefs of teachers is stronger than the relationship between academic theories and teachers' behavior, there is a lack of research on teachers' subjective definitions of inclusion. The study explores which content-related elements compose teachers' subjective definitions of inclusion as a concept. A subsample of 182 teachers

completed an online survey and answered the open-ended item “Define *Inclusion* in your own words.”. The data was analyzed using an inductive qualitative content analysis. Through three iterations of the analysis the answers were summarized in 27 categories ($\kappa = 0.85$) which could be categorized by 15 dimensions ($\kappa = 0.89$). Results show that teachers define inclusion in various ways. Individual subjective definitions even comprise contradictory elements. The categories are related to social, ethical, and school-related issues and also contain affective aspects and (negative) evaluations. The most frequently found categories are related to the topics of participation and membership, or differentiation and individualization. But teachers also describe aversive conditions, insufficient resources and potentially negative consequences of inclusion. The study provides a reliable coding scheme to categorize subjective definitions of teachers and thereby contributes to enhance the measurement of teachers’ subjective definitions of inclusion. Methodological implications regarding the systematic consideration of subjective definitions in empirical research on inclusion are discussed.

Keywords: teachers, subjective theory, definition, inclusion, operationalization, beliefs

Einleitung

Die bisher vorliegenden Arbeiten zur Definition und Konzeptualisierung von Inklusion unterscheiden sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung: Einige Autoren fokussieren die Systematisierung unterschiedlicher Verständnisweisen (Göransson & Nilholm, 2014; Grosche, 2015) oder die Operationalisierung des Inklusionsbegriffs zur Evaluation und Entwicklung von inklusiven Institutionen (Booth & Ainscow, 2002), während sich andere Beiträge theoretisch (Wocken, 2010, 2011a und 2011b) oder empirisch (Grosche, Piezunka & Schaffus, 2017; Krämer, Przibilla & Grosche, 2016) mit der Entwicklung von (operationalen) Definitionen schulischer Inklusion auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus auseinandersetzen. Gemeinsam ist den Arbeiten, dass sie sich ausschließlich auf wissenschaftlich anerkannte und dokumentierte Quellen wie Publikationen oder Expertenurteile beziehen.

Im Kontrast dazu ist bislang wenig darüber bekannt, wie gerade Lehrkräfte Inklusion subjektiv verstehen, welche Definitionsaspekte für sie besondere Relevanz besitzen und ob sich Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen subjektiven Definitionsweisen und bestehenden fachwissenschaftlichen Definitionen ausmachen lassen. Dabei wird subjektives Wissen in Form subjek-

tiver Theorien, subjektiver Definitionen oder Alltagstheorien insbesondere im Zusammenhang mit neuen und anspruchsvollen Situationen als besonders handlungsrelevant beschrieben (Helmke, 2015; Wahl, 2002).

Das Anliegen dieser Arbeit ist es, subjektive Definitionsweisen von Lehrkräften zu Inklusion empirisch zu explorieren. Dabei steht die Frage im Vordergrund, aus welchen inhaltlichen Aspekten sich die subjektiven Definitionen von Lehrkräften zusammensetzen. Die Ergebnisse haben das Potenzial, subjektive Verständnisse des Inklusionsbegriffs durch empirisch gewonnene Indikatoren zu konkretisieren und können im Kontext weiterer Forschung dazu beitragen, den Stellenwert subjektiver Definitionen von Inklusion als handlungsrelevante Variable im Inklusionskontext zu überprüfen.

Subjektive Theorien

Subjektive und individuelle Vorstellungen über Konstrukte werden im deutschen Sprachraum vielfach als subjektive Theorien bezeichnet (Dann, 1994; Dann & Haag, 2017; Dann & Krause, 1988; Groeben, 1988; Groeben & Scheele, 2010; Mandl & Huber, 1983).

Während wissenschaftliche Theorien auf dokumentierten Informationen begrün-

det sind, durch systematische Forschung nach definierten Standards entwickelt wurden, explikative und prädiktive Funktion haben, d.h. der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von Phänomenen dienen, falsifizierbar sind und verallgemeinerbare Definitionsmerkmale enthalten, können subjektive Theorien interindividuell stark variieren. Subjektive Theorien sind rein psychischer Natur und müssen nicht notwendigerweise allen genannten Kriterien wissenschaftlicher Theorien genügen (Beck & Krapp, 2006; Bortz & Döring, 2006).

Nach Mandl und Huber (1983) umfassen subjektive Theorien prinzipiell aktualisierbare Kognitionen, die sich aus individuellen Überzeugungen, Interpretationen, Schlussfolgerungen, Alltagswissen und Alltagskonzepten konstituieren. Dann (1994) benennt die folgenden Definitionsmerkmale subjektiver Theorien: Subjektive Theorien sind (1.) relativ stabile, wenngleich durch Erfahrung veränderbare, mentale Repräsentationen, die (2.) teilweise implizit und teilweise in bewussteinfähiger, d.h. explizierbarer Form vorliegen, (3.) ähnliche Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien besitzen und (4.) ebenso vergleichbare Funktionen übernehmen sowie (5.) handlungssteuernd sind.

Groeben (1988) und Groeben und Scheele (2010) ergänzen diese weit gefasste Begriffsdefinition durch zwei methodologische Kriterien: Subjektive Theorien im engeren Sinne sollten im Dialog-Konsens zwischen Forschenden und Untersuchungsteilnehmern hinsichtlich ihrer subjektiven Gültigkeit (Rekonstruktions-Adäquanz) und objektiven Gültigkeit (Merkmal der potentiellen Rationalität bzw. Realitäts-Adäquanz) durch die methodischen Schritte der kommunikativen und explanativen Validierung überprüft werden (Dann, 1994; Groeben, 1988; Groeben & Scheele, 2010).

Subjektive Theorien von Lehrkräften werden zumeist bezogen auf inhaltlich eng gefasste und konkrete Kontexte fokussiert, beispielsweise im Zusammenhang mit Lehrkraftkooperationen (Gräsel, Fußan-

gel & Pröbstel, 2006), Unterrichtsstörungen (Dann & Krause, 1988) oder der Verbesserung von Lehrerhandeln in definierten Unterrichtsettings wie Gruppenarbeiten (Haag & Mischo, 2003). Sie ermöglichen Lehrkräften, sich schnell und effektiv an alltägliche Anforderungen, zu denen bisher nur wenig gesichertes Handlungswissen besteht, anzupassen, sind somit in komplexen, wissenschaftlich erst ansatzweise erschlossenen Lebensbereichen handlungswirksam und steuern vielfach nicht bewusst das Lehrerhandeln (Helmke, 2015; Wahl, 2002). Subjektive Theorien über das Lehren und Lernen gelten neben Formen pädagogischen Professionswissens als elementarer Bestandteil zur Beschreibung pädagogischer Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006; Helmke, 2015; Krauss et al., 2008) wobei der Begriff häufig synonym oder nicht trennscharf zu inhaltlich ähnlichen Konstrukten wie *Vorstellungen*, *intuitiven Theorien*, *(epistemologischen) Überzeugungen*, *Weltbildern* oder *impliziten Theorien* verwendet wird (Baumert & Kunter, 2006; Helmke, 2015).

International werden handlungsleitende und handlungssteuernde Kognitionen von Lehrkräften vornehmlich unter dem Begriff *teachers beliefs* diskutiert, wobei hier ebenso auf die begriffliche Unschärfe hingewiesen wird (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Beliefs bezeichnen ebenso wie subjektive Theorien individuelle Konstruktionen einer Person und somit Prädispositionen, die kognitive, episodische, evaluative und affektive Komponenten beinhalten können und handlungssteuernde Funktionen bezüglich der Bewältigung von komplexen Anforderungen innehaben (Luft & Roehrig, 2007; Nespor, 1987; Richardson, 1996).

Subjektive Definitionen zu Inklusion

Subjektive Theorien, individuelle Vorstellungen oder Definitionsweisen von Lehrkräften zum Begriff der Inklusion bleiben im Rahmen der Theorieentwicklung weitgehend unberücksichtigt, obwohl derartige durch persönliche Erfahrung aufgebautes Wissen vielfach als handlungsrelevant herausgestellt wird (Groeben & Scheele, 2010; Helmke, 2015). Subjektive Theorien im engeren Sinne wurden in inklusiven Handlungskontexten bislang kaum beforscht. Zur Aufarbeitung des Forschungsstandes werden aus diesem Grund Arbeiten einbezogen, die sich mit subjektiven Definitionsweisen des Inklusionsbegriffs aus Lehrkraftperspektive und Beliefs befassen.

Eine Reihe deutschsprachiger Studien fokussieren Beliefs von Lehrkräften im Inklusionskontext aus empirisch-quantitativer Perspektive. In den Arbeiten werden zumeist Skalen zur Selbstauskunft eingesetzt, die auf Grundlage von Analysen wissenschaftlicher Literatur entwickelt wurden, ohne die subjektiven Perspektiven von Lehrkräften als solche zu berücksichtigen (Kuhl et al., 2013; Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014). Die Ergebnisse liefern erste Hinweise darauf, dass sich die quantitativ erfassten Beliefs von sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften und Regelschullehrkräften professionsabhängig unterscheiden (Kuhl et al., 2013).

Andere Arbeiten berücksichtigen die subjektive Perspektive von Lehrkräften durch den Einbezug qualitativer Forschungsansätze in größerem Maße. Im Inklusionskontext konnten Ben-Yehuda, Leyser und Last (2009) empirische Hinweise dafür vorlegen, dass Beliefs mit Unterrichtsqualität im Zusammenhang stehen. Die Autoren verglichen anhand soziometrischer Schülerdaten ausgewählte Lehrkräfte, die hinsichtlich der sozialen Integration erfolgreich waren, mit weniger erfolgreichen Lehrkräften und konnten nachweisen, dass signifikante Unterschiede zwischen den Beliefs der Gruppen bestehen.

Zur qualitativen Differenzierung subjektiver Definitionsweisen untersuchte Makoelle (2014) anhand von sechs Interviews die Definitionsweisen von südafrikanischen Lehrkräften eines Schulbezirks. Es wurden drei Themen aus dem Textmaterial extrahiert, die zur Erklärung unterschiedliche Verständnisweisen beitragen: (1.) Das Thema *Conceptualisation of inclusive pedagogy* verweist auf Unterschiede aufgrund grundsätzlich unterschiedlicher Verständnisse einer inklusiven Pädagogik (etwa ob gemeinsamer Unterricht oder individuelle Förderung gemeint wird), (2.) das Thema *Special-needs versus full-inclusion philosophy* verweist auf Unterschiede aufgrund der Fokussierung auf unterschiedliche Personengruppen (etwa ob alle SuS oder SuS mit Förderbedarf adressiert werden) und (3.) das Thema *Strategy-oriented versus creativity and flexible teaching* verweist auf Unterschiede in der praktischen Umsetzung inklusiven Unterrichts (etwa ob klare Lehr-Lern-Strategien verfolgt werden, oder flexibel und kreativ auf Anforderungen reagiert wird). Als Hauptergebnis bemerkt der Autor, dass es keine anerkannte Definition einer inklusiven Pädagogik gibt und die Bedeutung abhängig von Kontext, philosophischer Orientierung und Operationalisierung variiert. Obwohl die Studie einen Beitrag zum Verständnis möglicher Unterschiede zwischen subjektiven Definitionen von Lehrkräften leistet, können inhaltliche Aspekte subjektiver Definitionen zu Inklusion anhand der Ergebnisse nicht umfassend beschrieben oder konzeptualisiert werden.

Knauf und Graffe (2016) konnten vier Alltagstheorien von Inklusion aus den Situationsbeschreibungen von 146 Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen extrahieren: (1.) Inklusion ist, wenn alle Kinder Teil der Gemeinschaft sind, (2.) Inklusion ist das Überwinden von Hürden (im Sinne der kindlichen Bewältigung anstehender Entwicklungsaufgaben), (3.) Inklusion ist der Abbau von Hürden (im Sinne ungünstiger Rahmenbedingungen) und (4.) Inklusion ist, wenn alle Erwachsenen zum Wohl der Kin-

der zusammenarbeiten (S. 191 ff.). Die Studie liefert detaillierte Beschreibungen der vier benannten Alltagstheorien, die sich nach Aussage der Autoren nicht ausschließen, sondern vielmehr ergänzen können, und kann somit zur Beschreibung von subjektiven Definitionsweisen beitragen. Die Ergebnisse lassen sich aufgrund der Stichprobenspezifität jedoch nicht ohne weiteres auf Lehrkräfte übertragen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die genannten Studien zwar erste Hinweise auf die Beschaffenheit von Alltagstheorien zur Inklusion sowie zu deren Relevanz in konkreten Handlungskontexten liefern, die Ergebnisse aufgrund zu spezifischer oder kleiner Stichproben jedoch nicht ohne weiteres auf Lehrkräfte übertragen werden können. Die Erfassung bzw. Rekonstruktion subjektiver Theorien im engeren Sinne mittels Dialog-Konsens-Verfahren eignet sich aufgrund des hohen Aufwands allenfalls zum Einsatz in verhältnismäßig kleinen Stichproben. Die bisher eingesetzten Skalen zur Erfassung von Beliefs in großen Stichproben berücksichtigen demgegenüber die Spezifität subjektiver Definitionen von Lehrkräften nicht ausreichend. Es lassen sich anhand des Forschungsstandes weder konkrete Indikatoren ableiten, die Aufschluss über die inhaltliche Beschaffenheit subjektiver Definitionen des Inklusionsbegriffs geben, noch kann aus den Befunden abgeleitet werden, welche Verständnisweisen bei Lehrkräften überwiegen. Derartige Informationen wären jedoch notwendig, um subjektive Definitionen von Lehrkräften mittels ökonomischer Erhebungsverfahren in größeren Stichproben valide und reliabel erfassen und beschreiben zu können.

Aufgrund der beschriebenen begrifflichen Unschärfe liegt der Studie die folgende Arbeitsdefinition zu Grunde: Gegenüber der Auffassung, dass Wissen und subjektive Theorien als kategorial getrennt voneinander aufzufassen sind (vgl. Baumert & Kunter, 2006), werden innerhalb der vorliegenden Studie die subjektiven Definitionen von Lehrpersonen gemäß einer weiten Begriffs-

definition subjektiver Theorien und eines weit gefassten Wissensbegriffs als individuelles Wissen mit potentiell handlungsleitender Funktion aufgefasst, das sowohl deskriptive als auch evaluative Aspekte umfassen kann.

Untersuchungsanliegen

Die vorliegende Untersuchung hat das Ziel, die subjektiven Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion empirisch zu erfassen. Konkret werden die Fragestellungen verfolgt, (1.) aus welchen Kategorien sich die subjektiven Definitionen des Begriffs Inklusion von Lehrkräften zusammensetzen können und (2.) welche inhaltlichen Aspekte die subjektiven Definitionen von Lehrkräften vornehmlich enthalten bzw. welchen Stellenwert die im Rahmen der ersten Fragestellung entwickelten Kategorien im Rahmen der subjektiven Definitionen von Lehrkräften einnehmen.

Methode

Die Datengrundlage der vorliegenden Studie bildet eine Teilstichprobe einer landesweiten Online-Befragung von Lehrkräften an Schulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Przibilla, Krämer, Haep, Ugurlu & Linderkamp, 2018). Zur Erhebung wurde der Internationale Inklusionssurvey in deutscher Sprachversion verwendet (Przibilla et al., 2018; Przibilla, Lauterbach, Boshold, Linderkamp & Krezmien, 2016). Es handelt sich hierbei um ein Online-Survey zur Erfassung (1.) der Einstellungen von Lehrkräften bzgl. der Inklusion, (2.) der subjektiven Definitionen von Inklusion und Behinderung sowie (3.) des Wissens über Instruktionsstrategien in inklusiven Klassensettings. Die vorliegende Untersuchung basiert auf den Antworten zu einem der offenen Einstiegsitems, mit welchem die subjektiven Definitionen der Lehrkräfte zum Begriff „Inklusion“ erfasst werden. Die Aufgabe

„Definieren Sie Inklusion in Ihren eigenen Worten.“ wurde als Item mit offenem Antwortformat ohne Textlimitierung gestellt.

Stichprobe

1828 Lehrkräfte beantworteten das offene Item zur Inklusionsdefinition (mit wenigstens fünf Zeichen als Antwort auf die offene Frage). In Anbetracht der großen Datenmenge, des Textumfangs der Lehrkraftausagen und vor dem Hintergrund der explorativen Untersuchungsanlage wurde zunächst eine Teilstichprobe des Datensatzes betrachtet. 10% der Fälle ($N = 182$) wurden per Zufall gezogen und bilden die Datengrundlage der Analyse.

Die vorliegende Studie basiert auf den Antworten von 45 Lehrern (25%) und 137 Lehrerinnen (75%) zwischen 25 und 64 Jahren ($M = 45.16$, $SD = 10.06$). Die Lehrerfahrung der Befragten variierte zwischen 0.4 und 39 Jahren ($M = 16.70$, $SD = 9.63$). Von den Befragten gaben 38 Personen an, einen sonderpädagogischen Ausbildungshintergrund zu besitzen (21%), 16 Personen wurden sowohl für das sonderpädagogische als auch für das reguläre Lehramt ausgebildet (9%), 11 Personen machten keine Angaben zum Ausbildungshintergrund (6%). 64 Lehrkräfte arbeiteten an Grundschulen (35%), 28 an Gesamtschulen (15%), 27 an Förderschulen (15%), 18 an Realschulen (10%), 15 an Berufskollegs (8%), 9 an Hauptschulen (5%), 9 an Gymnasien (5%) und 12 wählten die Kategorie „Sonstige“ (7%). Den Angaben der Lehrkräfte zufolge umfasst diese Kategorie Waldorf-, Gemeinschafts-, Primus- oder Sekundarschulen. Von den sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften arbeiteten 27 (50%) an inklusiven Schulen, während 93 der Regelschullehrkräfte (79%) über Erfahrungen im Unterrichten von SuS mit Förderbedarf verfügten (Erfahrung im Unterricht von SuS mit Förderbedarf in Jahren: $M = 5.90$, $SD = 5.72$).

Generierung der Analyseeinheiten

Vor der Analyse wurden die 182 Antworten durch den Erstautor in randomisierter Reihenfolge gesichtet und in Analyseeinheiten zerlegt. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden Texteinheiten, welche einen singulären und sinnhaften thematischen Gegenstand beinhalten, als Analyseeinheiten definiert. Aus dem Ausgangsmaterial wurden so 687 Analyseeinheiten formuliert, die Grundlage der qualitativen Analyse bilden. Die Analyseeinheiten dienten einerseits als Ausgangspunkt zur Entwicklung eines Kategorienschemas und andererseits als Kontrollinstanz zur Überprüfung und Zuordnung der entwickelten Kategorien.

Inhaltsanalyse

Mithilfe einer induktiven, zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 2016) wurden die Analyseeinheiten analysiert und zusammengefasst. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse dient dazu, große Mengen sprachlichen Datenmaterials in intersubjektiv nachvollziehbarer Weise zu Kategorien zu verdichten.

Das Ziel der Analyse ist eine nach zuvor festgelegten Regeln erfolgende Zusammenfassung des Ausgangsmaterials, ohne die bestehende Diversität bzgl. der enthaltenen Informationen einzuschränken. Somit lässt sich anhand der Datengrundlage eine verdichtete Charakterisierung des Ausgangsmaterials in Form eines Kategoriensystems entwickeln, ohne dass sinntragende Elemente des Ausgangsmaterials verlorengehen. Gemäß dem Ablaufschema für eine zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) erfolgte die Analyse und Reduktion durch Anwendung der Interpretationsschritte Z1 bis Z4:

Zur Paraphrasierung (Z1) wurden die Analyseeinheiten alphabetisch sortiert, um Interpretationen aufgrund des Kontextbezuges der Textsegmente innerhalb der beste-

henden Gesamtaussagen (Kontexteinheiten) zu minimieren. Wenig inhaltstragende Elemente (bspw. ausschmückende Adjektive) der Analyseeinheiten wurden gestrichen. Die Textstellen wurden in eine einheitliche grammatikalische Kurzform und eine einheitliche Sprachebene übersetzt. Hierzu wurden die Analyseeinheiten in Aussagen der Form „Inklusion ist...“ transformiert.

Die Generalisierung (Z2) der paraphrasierten Analyseeinheiten auf ein einheitliches Abstraktionsniveau erfolgte in zwei Materialdurchläufen. Zunächst wurden 23% des Materials durchgearbeitet. Konkrete und spezifische Textbestandteile wurden in Oberbegriffe und Verallgemeinerungen transformiert, die in einem Kodierhandbuch festgeschrieben wurden. Nach dem ersten Materialdurchlauf wurden die Oberbegriffe systematisiert und das Kodierhandbuch theoriegeleitet überarbeitet. Im zweiten Durchlauf wurde das gesamte Textmaterial durchgearbeitet und die Paraphrasen wurden in möglichst unpersönliche und suggestionsfreie Aussagen reformuliert.

Durch die erste Reduktion (Z3) wurden bedeutungsgleiche, paraphrasierte und generalisierte Analyseeinheiten gestrichen. Die übrigen inhaltstragenden Analyseeinheiten wurden im Rahmen der Analyse unverändert berücksichtigt.

Durch die zweite Reduktion (Z4) wurden die paraphrasierten, generalisierten und selektierten Analyseeinheiten bei gleichen oder ähnlichen inhaltlichen Gegenständen gebündelt oder im Falle mehrerer Aussagen zu einem Gegenstand durch Konstruktion neuer Paraphrasen oder Integration in neue Begriffe zusammengefasst.

Die so entwickelten Kategorien wurden in einem letzten Schritt in Dimensionen gruppiert. Eine Dimension bezeichnet ein Bündel inhaltlich aufeinander bezogener Kategorien.

Die Analyse erfolgte in 3 Reduktionsschleifen. Die Erste Reduktionsschleife umfasste die Interpretationsschritte Z1 bis Z4. Durch die zweite und dritte Reduktionsschleife wurden die Ergebnisse durch er-

neute Selektion (Z3) und Konstruktion bzw. Integration (Z4) verdichtet.

Gütekriterien

Im Rahmen der Analyse wurde das Gütekriterium der *Regelgeleitetheit* dadurch berücksichtigt, dass sämtliche Transformationsschritte der Analyseeinheiten im Rahmen der Inhaltsanalyse nach vorab definierten Regeln, systematisch und sequenziell erfolgten. Die *Verfahrensdokumentation* erfolgte dadurch, dass Regeln und Entscheidungen der Paraphrasierung und Generalisierung zur Erhöhung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in Regelwerken festgehalten wurden. Ebenso wurden sämtliche Prozess- und Reduktionsschritte (Z1-Z4) lückenlos in Tabellenform dokumentiert. Die Kodierungen sowie deren Dokumentation erfolgten computergestützt unter Verwendung des Programms MAXQDA (Version 12). MAXQDA ist eine im Forschungskontext vielfach eingesetzte Software zur Analyse qualitativer Daten (QDA-Software), mit deren Hilfe sich große Mengen textbasierter Datenmaterials unter Verwendung verschiedener methodischer Ansätze analysieren lassen. Das Kriterium der *Gegenstandsnahe* ist dadurch gegeben, dass an der Befragung ausschließlich Lehrkräfte teilnahmen, die durch Informationsschreiben ausführlich über den Kontext der Befragung informiert wurden. Aufgrund der Aufklärung sowie der Aktualität des Themas ist davon auszugehen, dass sämtliche Personen hinreichend vertraut mit dem Untersuchungsgegenstand waren. Die *Interpretationsabsicherung* erfolgte durch Bestimmung der Interraterreliabilität in zwei Prozessschritten: (1.) Zur Überprüfung des Prozesses der Inhaltsanalyse wurden die Transformationsschritte (Z1-Z4) von 25% zufällig ausgewählten Analyseeinheiten durch den Letztautor hinsichtlich intersubjektiver Nachvollziehbarkeit überprüft. Der Letztautor konnte dem Transformationsprozess jeder Analyseeinheit zustimmen oder ablehnen. Die Übereinstimmungen des Interraters

wurden in Prozent bestimmt. (2.) Zur Überprüfung der Güte des Kategoriensystems wurden ebenfalls 25% der Analyseeinheiten zufällig ausgewählt und in randomisierter Reihenfolge in die QDA-Software importiert. Die Analyseeinheiten wurden dann durch den Erst- und Letztautor unabhängig und ohne Informationsaustausch über etwaige Zuordnungen oder Zuordnungsprobleme deduktiv unter Verwendung des Kategoriensystems kodiert, indem die Analyseeinheiten vollständig den Kategorien zugeordnet wurden. Mehrfachzuordnungen wurden nicht zugelassen. Zur Bestimmung der Reliabilität wurde auf die Funktionalität der QDA-Software zurückgegriffen, indem die Kappa Koeffizienten (κ) nach Cohen auf Kategorien- und Dimensionsebene berechnet wurden. Cohens Kappa bereinigt die tatsächlich beobachtbare Übereinstimmung beider Rater um die Wahrscheinlichkeit zufälliger Übereinstimmungen. Nach Brennan und Prediger (1981) wurde in der Berechnung der Wahrscheinlichkeit zufälliger Übereinstimmung dabei die Anzahl unterschiedlicher Kategorien berücksichtigt, die von beiden Ratern genutzt wurden.

Die Analyseschritte Z1 bis Z4 wurden durch den Erstautor vorgenommen. Der Letztautor wurde erst im Rahmen der Interpretationsabsicherung als Interrater hinzugezogen und hatte bis zu diesem Zeitpunkt keinen Zugriff auf die Datengrundlage.

Ergebnisse

Im Zuge der induktiven, qualitativen Inhaltsanalyse wurden die offenen Antworten der $N = 182$ Lehrkräfte in $N = 687$ Analyseeinheiten zerlegt und in drei Reduktionsschleifen zu einem Kategoriensystem zusammengefasst. Tabelle 1 zeigt die Reduktion der Anzahl der Dimensionen und Kategorien des Kategoriensystems durch die Reduktionsschleifen sowie die dazugehörigen Interraterreliabilitäten. Die Interraterreliabilität des Prozesses zur finalen Reduktionsschleife (Überprüfung der Schritte Z1 bis Z4) beträgt 92%. Die Interraterreliabilität des finalen Kategoriensystems (Zuordnung der Analyseeinheiten zum Kategoriensystem) liegt bei $\kappa = 0.85$.

Das finale Kategoriensystem besteht aus 27 Kategorien und 9 Dimensionen. Eine Kategorie ist deskriptiv und folgt dem Muster „Inklusion ist...“. Eine Dimension beschreibt ein Themenfeld, welches durch thematisch gruppierte Kategorien charakterisiert ist. Jede Dimension besteht aus zwei bis vier Kategorien. Tabelle 2 zeigt das vollständige Kategoriensystem unterteilt in Dimensionen und enthaltene Kategorien.

Die Dimensionen beschreiben diverse Themenfelder, die von formalen und politischen Themen (z.B. Dimension 1 „Politik und Bildungssystem“), wertgeleiteten und gesellschaftlichen Themen (z.B. Dimen-

Tabelle 1: Kategorienanzahl und Interraterreliabilität der Reduktionsschritte

	Prozess	Kategoriensystem			
		Dimensionen		Kategorien	
Reduktionsschleife	IRR ^a	Anzahl	κ^b	Anzahl	κ^b
1.	89%	25	.75	73	.63
2.	97%	20	.80	55	.68
3.	92%	9	.89	27	.85

Anmerkungen. ^aIRR: Interraterreliabilität angegeben durch prozentuale Übereinstimmung zweier unabhängiger Rater in der Beurteilung der Transformationschritte (Z1-Z4) von $N = 172$ zufällig ausgewählten Analyseeinheiten (25% aller Analyseeinheiten). ^bCohen's Kappa berechnet auf Grundlage der Ratings von zwei unabhängigen Beurteilern von $N = 172$ zufällig ausgewählten Analyseeinheiten (25% aller Analyseeinheiten).

Tabelle 2: Finales Kategoriensystem unterteilt in Dimensionen und enthaltene Kategorien

Nr.	Dimensionen und Kategorien	N ^a	Rang ^b
Dimension 1: Politik und Bildungssystem		41	
1.1	Inklusion ist Chancengleichheit bezüglich Bildung und Schulaufnahme	33	5
1.2	Inklusion ist die Auflösung des dreigliedrigen Schulsystems	2	24.5
1.3	Inklusion ist politisch motiviert und verordnet	2	24.5
1.4	Inklusion ist der Versuch, Kosten zu senken und Einsatz zu reduzieren	4	21
Dimension 2: Haltung und Werte		16	
2.1	Inklusion ist eine grundlegende Haltung, eine gute Idee oder ein positiver Versuch	7	16
2.2	Inklusion ist Gleichbehandlung, Gleichwertigkeit, Gleichwürdigkeit und Gleichberechtigung	8	12.5
2.3	Inklusion ist ein Menschenrecht	1	27
Dimension 3: Heterogenität und Verschiedenheit		56	
3.1	Inklusion ist Wertschätzung und Nutzung von Heterogenität und Verschiedenheit	4	21
3.2	Inklusion ist Berücksichtigung von und Rücksichtnahme auf Heterogenität und Verschiedenheit	32	6
3.3	Inklusion ist Existenz, Akzeptanz und Toleranz von Heterogenität und Verschiedenheit	20	9.5
Dimension 4: Zugehörigkeit und Partizipation		270	
4.1	Inklusion ist Integration, Partizipation, Zugehörigkeit oder Gemeinsamkeit aller Menschen in gesellschaftlichen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Freizeit, Wohnen)	124	3
4.2	Inklusion ist Integration, Partizipation, Zugehörigkeit oder Gemeinsamkeit aller SuS am Schulleben und im Unterricht	146	1
Dimension 5: Kooperation und Vernetzung		14	
5.1	Inklusion ist Vernetzung und Kooperation der Schule im gesellschaftlichen und städtischen Umfeld	8	12.5
5.2	Inklusion ist Kooperation und Vernetzung in multiprofessionellen Teams	4	21
5.3	Inklusion ist Zufriedenheit, Einbezug und Einfluss von Eltern	2	
Dimension 6: Lern- und Arbeitsklima		28	
6.1	Inklusion ist Wohlergehen, Spaß sowie ein positives und förderliches Lern- und Arbeitsklima	8	12.5
6.2	Inklusion ist gegenseitige Unterstützung und voneinander Lernen	20	9.5
Dimension 7: Innere Differenzierung und Individualisierung		178	
7.1	Inklusion ist die optimale Anpassung der gesellschaftlichen Umwelt oder unterrichtlichen Umgebung an die besonderen Voraussetzungen und Lebenslagen	21	8
7.2	Inklusion ist individualisiertes Lernen, Förderung, Forderung und Unterstützung aller SuS	144	2
7.3	Inklusion ist innere Differenzierung im Unterricht (z.B. bezüglich Material, Niveau, Aktivität und/oder Thema)	5	18.5
7.4	Inklusion ist Identifikation und Wahrnehmung besonderer Voraussetzungen oder Lebenslagen	8	12.5

Fortsetzung Tabelle 2:

Nr.	Dimensionen und Kategorien	N ^a	Rang ^b
Dimension 8: Äußere Differenzierung und Homogenisierung		12	
8.1	Inklusion ist äußere Differenzierung durch Arbeit in Kleingruppen, Trennung des Unterrichts und Förderung außerhalb der gemeinsamen Lerngruppe	7	16
8.2	Inklusion ist ziel- und themengleicher Unterricht	5	18.5
Dimension 9: Probleme und Hindernisse		72	
9.1	Inklusion ist eine utopische Wunschvorstellung, nicht möglich, mangelhaft umgesetzt und scheitert	7	16
9.2	Inklusion ist durch ablehnende Haltungen oder negative Einstellungen schwer umsetzbar	2	24.5
9.3	Inklusion ist überfordernd, belastend oder schädend für Lehrkräfte oder SuS	26	7
9.4	Inklusion ist durch Barrieren und Hindernisse charakterisiert oder auf Ressourcen und Voraussetzungen angewiesen	37	4

Anmerkungen: ^a Anzahl an Analyseeinheiten, die im Rahmen der induktiven Inhaltsanalyse zu den angegebenen Kategorien und Dimensionen zusammengefasst wurden. ^b Rangplatz der Kategorie gemessen an der Anzahl zugeordneter Analyseeinheiten. Identische Zuordnungshäufigkeiten wurden durch Verbundränge berücksichtigt (Bortz & Döring, 2006). Eine englische Übersetzung des Kategoriensystems steht auf einem elektronischen Repositorium zur Verfügung (Przibilla, Linderkamp & Krämer, 2018).

sion 2 „Haltung und Werte“ oder Dimension 3 „Heterogenität und Verschiedenheit“) bis hin zu beschreibenden und schulischen Themen (z.B. Dimension 7 „Innere Differenzierung und Individualisierung“ oder Dimension 8 „Äußere Differenzierung und Homogenisierung“) reichen. Zusätzlich beschreibt die Dimension 9 „Probleme und Hindernisse“ negativ geprägte Kategorien.

Die Kategorien innerhalb einer Dimension können sich dabei entweder gegenseitig ergänzen oder aufeinander aufbauen. In Dimension 4 ergänzen sich die Kategorien 4.1 „Inklusion ist Integration, Partizipation, Zugehörigkeit oder Gemeinschaft aller Menschen in gesellschaftlichen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Freizeit, Wohnen)“ und 4.2 „Inklusion ist Integration, Partizipation, Zugehörigkeit oder Gemeinschaft aller SuS am Schulleben und im Unterricht“ bezüglich der Personengruppe (Menschen gegenüber SuS) und des Kontexts (Gesellschaft gegenüber Schule). In Dimension 3 bauen die Kategorien 3.3 „Inklusion ist Existenz, Akzeptanz und Toleranz von Heterogenität

und Verschiedenheit“, 3.2 „Inklusion ist Berücksichtigung von und Rücksichtnahme auf Heterogenität und Verschiedenheit“ und 3.1 „Inklusion ist Wertschätzung und Nutzung von Heterogenität und Verschiedenheit“ aufeinander auf, indem die Heterogenität zunächst akzeptiert, dann berücksichtigt und schließlich wertgeschätzt wird.

Die Frage, welchen Stellenwert die entwickelten Kategorien im Rahmen der subjektiven Definitionen von Lehrkräften einnehmen (Fragestellung 2), wird im Rahmen der Studie durch Häufigkeitsvergleich der den Kategorien zugeordneten Analyseeinheiten beantwortet. Daher ist Tabelle 2 ebenso die Anzahl der Analyseeinheiten zu entnehmen, die den jeweiligen Kategorien und Dimensionen zugeordnet wurden. Zudem wurden den Kategorien, in Abhängigkeit der Anzahl zugeordneter Analyseeinheiten, eine Rangskala mit Verbundrängen zugeordnet. Die ersten drei Rangplätze werden von Kategorien mit mehr als 120 zugeordneten Analyseeinheiten besetzt (4.2 „Inklusion ist Integration, Partizipation, Zu-

gehörigkeit oder Gemeinsamkeit aller SuS am Schulleben und im Unterricht“, 7.2 „Inklusion ist individualisiertes Lernen, Förderung, Forderung und Unterstützung aller SuS“ oder 4.1 „Inklusion ist Integration, Partizipation, Zugehörigkeit oder Gemeinsamkeit aller Menschen in gesellschaftlichen Lebensbereichen“), die Rangplätze vier bis 9.5 werden von sieben Kategorien mit 20 bis 37 zugeordneten Analyseeinheiten belegt und die übrigen 17 Kategorien belegen mit weniger als 10 zugeordneten Analyseeinheiten die Rangplätze 12.5 bis 27. Davon wurden fünf Kategorien mit weniger als drei zugeordneten Analyseeinheiten sehr selten thematisiert (vgl. Rangplatz 24.5 und 27: 1.2 „Inklusion ist die Auflösung des dreigliedrigen Schulsystems“, 9.2 „Inklusion ist durch ablehnende Haltungen oder negative Einstellungen schwer umsetzbar“, 1.3 „Inklusion ist politisch motiviert und verordnet“, 5.3 „Inklusion ist Zufriedenheit, Einbezug und Einfluss von Eltern“ oder die Kategorie 2.3 „Inklusion ist ein Menschenrecht“).

Diskussion

Das Untersuchungsanliegen der vorliegenden Studie war es, die subjektiven Definitionen von Lehrkräften zum Begriff „Inklusion“ empirisch zu erfassen. Dabei sollte herausgefunden werden, aus welchen inhaltlichen Kategorien sich subjektive Definitionsweisen von Lehrkräften hauptsächlich zusammensetzen können.

Das Kategoriensystem ist inhaltlich als Gesamtheit aller möglichen Elemente auf einem einheitlichen Abstraktionsniveau zu verstehen, welche eine subjektive Definition formen können. Die subjektive Definition von Inklusion einer Lehrkraft kann sich aus einzelnen Kategorien des Kategoriensystems zusammensetzen. Beispielsweise

setzt sich die subjektive Theorie von Proband/in 687¹ aus den Kategorien

- *Inklusion ist Integration, Partizipation, Zugehörigkeit oder Gemeinsamkeit aller Menschen in gesellschaftlichen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Freizeit, Wohnen)* (Kategorie 4.1)
- *Inklusion ist Integration, Partizipation, Zugehörigkeit oder Gemeinsamkeit aller SuS am Schulleben und im Unterricht* (Kategorie 4.2)
- *Inklusion ist individualisiertes Lernen, Förderung, Forderung und Unterstützung aller SuS* (Kategorie 7.2), und
- *Inklusion ist äußere Differenzierung durch Arbeit in Kleingruppen, Trennung des Unterrichts und Förderung außerhalb der gemeinsamen Lerngruppe* (Kategorie 8.1)

zusammen. Das Beispiel verdeutlicht, dass sich subjektive Definitionen aus einander widersprechenden Elementen zusammensetzen können. Lehrpersonen können uneingeschränkte Zugehörigkeit und Partizipation in Schule und Unterricht (Kategorie 4.2), jedoch gleichzeitig die Trennung der Lerngruppen in homogene Leistungsgruppen (Kategorie 8.1) als Definitionselemente beschreiben.

Die Häufigkeiten der Zuordnungen von Analyseeinheiten zu den Kategorien verdeutlichen, dass die Aspekte der *Zugehörigkeit und Partizipation in Gesellschaft und Schule* (Dimension 4) und auch förderbezogene Themen wie *Innere Differenzierung und Individualisierung* (Dimension 7) als häufigste Definitionsmerkmale benannt werden. Jedoch werden auch *Probleme und Hindernisse* (Dimension 9) thematisiert, die der Umsetzung von Inklusion entgegenstehen. Beispielsweise werden widrige Voraussetzungen und mangelnde Ressourcen als Probleme und Hindernisse (Kategorie 9.4) angesehen, die Lehrkräfte nehmen jedoch ebenfalls an, dass Inklusion überfordernd, belastend und schädend sei (Kategorie 9.3). Demgegenüber werden Themen wie die

¹ Fall ID bezogen auf die Gesamtstichprobe der Online-Befragung

Kooperation und Vernetzung (Dimension 5) oder Haltungen und Werte (Dimension 2) vergleichsweise seltener genannt.

Das Kategoriensystem ist inhaltlich teilweise mit bestehenden Definitionsversuchen kompatibel, die auf Grundlage wissenschaftlicher Quellen entwickelt wurden. Beispielsweise können Kategorie 4.2 der Dimension 4 (Zugehörigkeit und Partizipation) der *Placement definition*, die Kategorien der Dimension 7 (Innere Differenzierung und Individualisierung) der *General individualized definition* oder die Dimensionen 5 (Kooperation und Vernetzung) und 6 (Lern- und Arbeitsklima) der *Community definition* nach Göransson und Nilholm (2014) zugeordnet werden. Ebenso lassen sich inhaltliche Überschneidungen zu den empirisch entwickelten Indikatoren schulischer Inklusion nach Krämer et al. (2016) erkennen: Beispielsweise ist die Dimension 5 (Kooperation und Vernetzung) des Kategoriensystems mit Dimension 7 (Kooperation, Zusammenarbeit & Multiprofessionalität) oder die Dimension 7 (Innere Differenzierung und Individualisierung) mit der Dimension 12 (Methoden, Individualisierung & Differenzierung im Unterricht) inhaltlich vergleichbar. Durch die Kategorien werden gesellschaftliche, wertebezogene und schulbezogene Definitionselemente auf unterschiedlichen Niveaus angesprochen. Über beschreibende Definitionselemente hinaus umfasst der Kategorienkatalog jedoch ebenso evaluative und affektive Aspekte (Dimension 2) und negative Bewertungen (Dimension 9), die zur Beschreibung subjektiver Definitionen berücksichtigt werden können. Es wurden sowohl beschreibende als auch bewertende Aspekte einbezogen, da das Konstrukt „subjektive Definitionen“ gemäß der Arbeitsdefinition Wissensaspekte einbezieht, sich konzeptionell aber auch an subjektiven Theorien im Sinne von Beliefs orientiert (Luft & Roehrig, 2007; Nespor, 1987).

Aus methodischer Perspektive ist festzuhalten, dass das Kategoriensystem sowohl auf Dimensions- als auch auf Kategorien-

ebene sehr gute Interraterreliabilitäten (Lan-dis & Koch, 1977) erreicht und ein inhaltlich breites Spektrum möglicher Definitionselemente abbildet. Die Rangplatzverteilung der Kategorien verdeutlicht, dass durch das Kategoriensystem auch vergleichsweise selten genannte Kategorien differenziert erfasst werden können.

Die Ergebnisse weisen zudem auf forschungsmethodische Problemstellungen hin: In Studien zur Einstellung bezüglich der Inklusion werden beispielsweise kognitive, affektive und coactive Einstellungskomponenten zum Einstellungsobjekt „Inklusion“ erhoben (Albarracín, Johnson & Zanna, 2014; Eagly & Chaiken, 1993; Rosenberg & Hovland, 1969), ohne dass kontrolliert wird, ob Lehrkräfte unter dem Einstellungsobjekt „Inklusion“ das gleiche verstehen. Die hier präsentierten Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte ihre Auskünfte (bspw. in Interviews oder Fragebogenstudien) vor dem Hintergrund völlig unterschiedlicher und teilweise widersprüchlicher subjektiver Definitionen zu Inklusion geben können: Lehrkräfte, deren Verständnis der Dimension 4 (Zugehörigkeit und Partizipation) bzw. der „Platzierungsdefinition“ entsprechen (vgl. Göransson & Nilholm, 2014; Grosche, 2015), könnten dem Fragebogen-Item „Inklusion ist, wenn SuS mit Förderbedarf in Regelklassen unterrichtet werden“ zustimmen, während Lehrkräfte, deren Auffassungen einem komplexeren Verständnis, beispielsweise der Dimension 7 (Innere Differenzierung und Individualisierung) bzw. der „Community Definition“ nach Göransson und Nilholm (2014) entsprechen, die Aussage möglicherweise eher ablehnen würden. Vermutlich würde ein typisches Einstellungs-Item wie „Inklusion ist förderlich für die Leistungsentwicklung von Regelschülern“ von Lehrkräften mit den beschriebenen Inklusionsverständnissen ebenso unterschiedlich beantwortet.

Limitationen

Mögliche Einschränkungen der internen Validität ergeben sich durch den Einsatz des Online-Erhebungsinstrumentes: Es konnte nicht kontrolliert werden, wie ausführlich die Lehrkräfte ihre subjektiven Definitionsweisen schriftlich fixiert haben. Die Antworten können somit allenfalls als aktuelle Manifestationen subjektiver Wissensbestände bezeichnet werden, ohne dem Anspruch auf Vollständigkeit gerecht werden zu können.

Nach Dann (1994) kann das Berichten subjektiver Wissensinhalte dadurch vereinfacht werden, dass geeignete Explizierungshilfen angeboten werden, oder sich die Fragen auf bedeutsame, häufig auftretende oder nicht lange zurückliegende Ereignisse beziehen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden keine konkreten Stimuli zur Unterstützung der Artikulation subjektiver Definitionen angeboten. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass es sich beim Thema Inklusion um ein hinreichend bekanntes, bedeutsames und aktuelles Thema für die untersuchte Personengruppe handelt.

In der Analyse wurden die Kriterien der Regelgeleitetheit, Verfahrensdokumentation, Gegenstandsnahe und Interpretationsabsicherung (Interraterreliabilität) und somit vier der sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2002) berücksichtigt. Die Kriterien Triangulation und kommunikative Validierung wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht explizit einbezogen. Daher wird vorgeschlagen, das Kategoriensystem in weiteren Studien durch Einbezug weiterer Datenquellen und Datenformen zu validieren.

Der Einbezug von Schritten zur intersubjektiven Validierung wäre insbesondere erforderlich, um subjektive Theorien im engeren Sinne zu erfassen. Nach Groeben (1988) und Groeben und Scheele (2010) sollten subjektive Theorien im engeren Sinne wie dargestellt zusätzlich im Dialog-Konsens zwischen Forschenden und Untersuchungsteilnehmern validiert werden (Dann,

1994; Groeben, 1988; Groeben & Scheele, 2010). Die im Rahmen dieser Studie erarbeiteten subjektiven Definitionen sind somit gemäß der vorgestellten Arbeitsdefinition als subjektive Theorien im weiten Sinne zu verstehen, zu deren Erfassung auf die Rekonstruktion im Dialog-Konsens-Verfahren verzichtet werden kann (Blömeke, Eichler & Müller, 2003).

Obwohl davon ausgegangen wird, dass die so operationalisierte Wissensform handlungsrelevant ist, kann aufgrund des Studiendesigns kein Zusammenhang zwischen subjektiven Definitionen und Handlungsmustern hergestellt und überprüft werden. Die vorliegende Studie liefert mit dem erarbeiteten Kategoriensystem zunächst ein Instrumentarium zur Erfassung subjektiver Definitionen sowie die dazugehörigen Reliabilitätsnachweise. Folgestudien sollten daher untersuchen, inwieweit mittels des erarbeiteten Kategoriensystem operationalisierte subjektive Definitionen zur Erklärung von unterschiedlichen Handlungsmustern beitragen können und somit den Validitätsnachweis führen. Erst dann kann geklärt werden, ob die hier betrachteten subjektiven Definitionen an den Anspruch subjektiver Theorien im engeren Sinne heranreichen können.

Ebenfalls kann durch die vorliegende, explorative Studie nicht beantwortet werden, welche Variablen zur Erklärung potentieller Unterschiede zwischen subjektiven Definitionsweisen beitragen und wie sich subjektive Definitionen im Laufe der Zeit entwickeln oder verändern lassen. Der Zusammenhang von personenbezogenen Variablen wie Lehrerfahrung, Ausbildungshintergrund oder Erfahrung in inklusiven Lehr- und Lernarrangements und der Beschaffenheit subjektiver Definitionen sollte somit ebenfalls Gegenstand hypothesenprüfender Folgestudien sein.

Implikationen und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie erst-

malig eine empirisch fundierte, qualitative Erfassung der subjektiven Definitionsweisen deutschsprachiger Lehrkräfte zum Begriff „Inklusion“ auf Grundlage einer breiten Datengrundlage darstellen und sich vor allem forschungsbezogene Anschlussmöglichkeiten bieten. Mit den entwickelten Kategorien liegen empirisch gewonnene Definitionselemente aus Lehrerperspektive vor, die einerseits dazu genutzt werden können, Verständnisweisen des Inklusionsbegriffs aus Lehrkraftperspektive zu operationalisieren, um diese im Rahmen von quantitativen Erhebungsansätzen reliabel, differenziert und ökologisch valide erfassen zu können. Andererseits bietet das Kategoriensystem die Möglichkeit, qualitative Daten wie Interviews oder Expertenangaben reliabel zu kodieren, um sie in quantitativ verwertbare Variablen zu konvertieren.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, New York: Routledge.
- Albarracin, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (2014). *The Handbook of Attitudes*. Mahwah: Psychology Press.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Beck, K. & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollständig überarbeitete Aufl., S. 33-98). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y., & Last, U. (2009). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 17–34.
- 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, 103–121.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing and learning participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 687–699.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163-182). Bern: Huber.
- Dann, H.-D., & Haag, L. (2017). Lehrerkognition und Handlungsentscheidungen. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 89-120). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dann, H.-D., & Krause, F. (1988). Subjektive Theorien. Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen? = Subjective theories: Epiphenomenon or knowledge basis of teachers' conflict management during class hours? *Psychologische Beiträge*, 30, 269–291.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. In A. H. Eagly & S. Chaiken (Hrsg.), *The psychology of attitudes* (S. 1-21). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 265–280.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine

- Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205–219.
- Groeben, N. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Groeben, N., & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (151-165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? 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 Fachmedien Wiesbaden.
- Grosche, M., Piezunka, A., & Schaffus, T. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45, 207–222.
- Haag, L., & Mischo, C. (2003). Besser unterrichten durch die Auseinandersetzung mit fremden Subjektiven Theorien? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 37–48.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Knauf, H. & Graffe, S. (2016). Alltagstheorien über Inklusion. *Frühe Bildung*, 5, 187-197.
- Krämer, P., Przibilla, B., & Grosche, M. (2016). Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. *Heilpädagogische Forschung*, 42, 83–95.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M., & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29, 233–258.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L., & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -Lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5, 3–24.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33, 159–174.
- Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs. The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11, 38–63.
- Makoelle, T. M. (2014). Pedagogy of Inclusion. A Quest for Inclusive Teaching and Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5, 1259–1267.
- Mandl, H., & Huber, G. L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 98–112.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium: Erziehung und Bildung, 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 661–678.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Przibilla, B., Krämer, P., Haep, A., Ugurlu, H. E. & Linderkamp, F. (2018). The Relationship between Educational Level and Students' Special Needs on Teachers' Attitu-

- des towards Inclusion in Germany. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (2), 167-184.
- Przibilla, B., Lauterbach, A., Boshold, F., Linderkamp, F., & Krezmien, M. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 36–53.
- Przibilla, B., Linderkamp, F. & Krämer, P. (2018). Kategorien subjektiver Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion [Teachers' Subjective Definitions of Inclusion]. CC-BY-SA. DOI: 10.6084/m9.figshare.7069838.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 102-119). New York: Macmillan.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1969). Cognitive, Affektive, and Behavioral Components of Attitudes. In M. J. Rosenberg (Ed.), *Attitude Organization and Change. An Analysis of Consistency among Attitude Components* (pp. 1-15). New Haven: Yale Univ. Press.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 227–241.
- Wocken, H. (2010). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. *Gemeinsam Leben*, 203–208.
- Wocken, H. (2011a). Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion Teil III (Fortsetzung von Heft 1/2011). *Gemeinsam Leben* (2), 105–111.
- Wocken, H. (2011b). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion Teil II (Fortsetzung von Heft 4/2010). *Gemeinsam Leben* (1), 41–49.

Bodo Przibilla

Institut für Bildungsforschung
Bergische Universität Wuppertal
Gaußstr. 20
42119 Wuppertal
Telefon: 0202-439-1261
E-Mail: przibilla@uni-wuppertal.de

Erstmalig eingereicht: 22.12.2017

Überarbeitung eingereicht: 10.02.2018

Angenommen: 14.02.2018