

Empirische Sonderpädagogik, 2015, Nr. 3, S. 223-240
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie

Michel Knigge¹ & Carolin Rotter²

¹ *Universität Potsdam*

² *Universität Duisburg-Essen*

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, wie angehende Lehrkräfte im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern ihren Unterricht planen und ob Unterschiede zwischen den Studierenden mit ihren kognitiven und affektiven Einstellungen sowie Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf Inklusion zusammenhängen. Die qualitative Analyse offener Angaben der Studierenden zu einer kurzen per Video gezeigten Unterrichtssituation erfolgte anhand von induktiv und deduktiv gebildeten Kategorien im Rahmen eines kombinierten Verfahrens bestehend aus strukturierender und zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Im Fokus der vertieften Analyse standen dabei die Fälle, in denen eine Nutzung der Kategorien Migrationshintergrund und/oder sonderpädagogischer Förderbedarf zur Beschreibung von Schülerinnen und Schülern kodiert wurde. Für diese Fälle wurden die Kodierungen der offenen Angaben zur Unterrichtsplanung für die gezeigte Klasse im Rahmen einer Typenbildung verdichtet. Dabei konnten fünf Typen identifiziert werden, die unterschiedliche Konsequenzen für das Unterrichtsgeschehen allgemein aber auch in Bezug zu Inklusion erwarten lassen. Ein Typ stellte dabei eine Restkategorie dar. In quantitativen Analysen wurden die vier inhaltlich gut definierten Typen dann mit Blick auf ihre Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug zu Inklusion verglichen. Dabei zeigte sich, dass bei den Studierenden, die geringere Selbstwirksamkeitserwartungen für erfolgreichen inklusiven Unterricht und zur Entwicklung einer inklusiven Lehrkraftpersönlichkeit angaben, ein ausgeprägter Fokus auf instruktiven Unterricht bei der Unterrichtsplanung wahrscheinlicher war. Die Einstellungen spielten hingegen keine Rolle bei der Unterrichtsplanung. In einer abschließenden Diskussion werden Stärken und Schwächen der Untersuchung benannt und sowohl das methodische Vorgehen als auch die inhaltlichen Ergebnisse im Hinblick auf Implikationen für Forschung und Praxis diskutiert.

Schlüsselwörter: Inklusion, Unterricht, Planung, Einstellungen, Selbstwirksamkeit, Mixed Method

Student teachers' lesson plannings in cases of the perception of supposedly "special" students and their relation to self-efficacy beliefs and attitudes with respect to inclusion – exemplary mixed-method analyses from the EiLink study

Abstract

This article investigates how prospective teachers plan their lessons in cases of the perception of supposedly "special" students and whether differences between the prospective teachers are related to their cognitive and affective attitudes as well as self-efficacy beliefs regarding inclusion. The qualitative analysis of the student teachers' open descriptions of a short teaching situation presented in a video episode was conducted by means of inductively and deductively generated categories in course of a combined method approach comprising structuring and summarizing content analysis according to Mayring (2010). The focus of the deeper analysis is on those cases in which the prospective teacher's description of the students was coded with the categories migration background and/or special educational needs. In these cases the coding of the open descriptions of the presented learning group was summarized by way of typification. Five types could be identified with respect to what consequences for classroom activities, in general and particularly regarding inclusion, are expected; one of the types constituted a residual category. Afterwards, in the quantitative analyses, the four rather well defined types were compared with respect to the student teachers' attitudes and self-efficacy expectations regarding inclusion. It has been found that subjects reporting lower self-efficacy expectations for successful inclusive teaching and the development of an inclusive teacher personality had a higher probability of focusing strongly on instructive teaching in their lesson planning. The attitudes, however, were irrelevant to the lesson planning. In a conclusion strengths and weaknesses of the study are pointed out and the methodological approach as well as the findings are discussed with regard to implications for further research and practice.

Keywords: inclusion, lesson planning, attitudes, self-efficacy, mixed method

Spätestens seit der Unterzeichnung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2009) ist das Thema Inklusion ein öffentlich viel diskutierter Gegenstand. In den Debatten werden dabei viele verschiedene Blickwinkel auf Inklusion eingenommen, die nicht zuletzt ein sehr unterschiedliches Verständnis des Begriffs beinhalten (Hinz, 2013). Oft wird dabei die Frage thematisiert, wie Lehrkräfte mit Heterogenität im Klassenzimmer umgehen sollen und ob sie für die Umsetzung der bildungspolitischen Vorgaben, einen inklusiven Unterricht zu gestalten, ausreichend vorbereitet sind. Modelle zur Lehrkräfteprofessionalität gehen davon aus, dass für einen erfolgreichen Umgang mit den Herausforderungen des Lehrerberufs neben Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogisch-psychologischem Wissen auch pädagogische Überzeugungen von Bedeutung

sind (Kunter et al., 2011). Entsprechend können psychologische Aspekte wie Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften als eine wichtige Voraussetzung auch für eine erfolgreiche inklusive Schulentwicklung gesehen werden. Tatsächlich aber gibt es nur wenige Untersuchungen dazu, wie Einstellungen und/oder Selbstwirksamkeitserwartungen mit faktischem Handeln im Unterricht oder auch der Unterrichtsplanung zusammenhängen. Um aber differenzierte Aussagen über günstige Konfigurationen von pädagogischen Überzeugungen machen zu können, ist die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Unterrichtshandeln bzw. der vorangehenden Planung und pädagogischen Überzeugungen notwendig. Der vorliegende Beitrag widmet sich diesem Forschungsdesiderat in einem methodisch kombinierten qualitativ-quantitativen Vor-

gehen. Neben den inhaltlichen Befunden richtet sich der Fokus der Ausführungen im Rahmen dieses Themenheftes zu Analysemethoden in der Sonderpädagogik insbesondere auf die Darstellung und Reflexion des methodischen Vorgehens innerhalb des Projektes.

Wie eingangs angedeutet wird der Inklusionsbegriff oft verkürzt im Sinne der Bedeutung verwendet, dass es sich dabei um die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen in Regelklassen handelt (Hinz, 2013). Auch wenn die Autorin und der Autor sich dieses Umstands bewusst sind und eine solche Vereinfachung aus einer wissenschaftlichen Sicht problematisch finden, so sind wir dennoch der Ansicht, dass diese Definition von Inklusion auf Grund ihrer gegenwärtig weiten Verbreitung in den meisten Fällen psychologisch die handlungsleitende Definition ist. In diesem Sinne ist es in Bezug auf Unterrichtsplanungen im Umgang mit „Inklusion“ wichtig, Situationen in den Blick zu nehmen, bei denen Lehrkräfte eine Herausforderung wahrnehmen, vermeintlich ‚besondere‘ Schülerinnen und Schüler in einer Regelklasse unterrichten zu müssen. Auf Grund dessen, dass unser Beitrag sich primär mit Wahrnehmungen auseinandersetzt, bei denen eine klar gefasste Differenzierung der Begriffe „Inklusion“ und „Integration“ nicht für die Mehrheit der Befragten vorausgesetzt werden kann, verwenden wir im vorliegenden Beitrag ausschließlich den Begriff der Inklusion.

Theorie und Forschungsstand

Neben dem Wissenserwerb kann die Ausbildung günstiger pädagogischer Überzeugungen im Allgemeinen sowie Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug zu Inklusion im Besonderen bereits im Lehramtsstudium als ein wichtiges Lern- und Lehrziel gesehen werden. So konnte beispielweise gezeigt werden, dass eine positive Einstellung eine produktive Auseinandersetzung mit Inklusion begünstigt (Heyl, Janz, Trumpa & Seifried, 2013).

Auch gehen positivere Einstellungen gegenüber Inklusion mit einer höheren Selbstwirksamkeit beim Umgang mit Inklusion einher (Kopp, 2009). Für eine höhere Selbstwirksamkeit wiederum konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte von ihr gesundheitlich profitieren und so ihren alltäglichen Belastungen besser gewachsen sind, was sich auch günstig auf die Schülerinnen und Schüler auswirken kann (Schwarzer & Schmitz, 2004). Diese Befunde kann man zur Begründung heranziehen, um die Entwicklung möglichst positiver Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen gegenüber Inklusion als einen allgemeinen Teil der Professionalisierung von Lehrkräften zu verstehen. Über diese allgemeine Forderung hinaus ist aber wenig darüber bekannt, ob Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen einerseits und unterrichtsrelevanten Kognitionen und Handlungen andererseits bestehen und wenn ja, wie diese im Detail zu beschreiben sind. Die wenigen Untersuchungen, die sich mit diesen Fragen beschäftigten, wählen meist standardisierte und eher globale Maße für die Erfassung von Unterrichtspräferenzen, so dass die ökologische Validität zur Beschreibung von realen Unterrichtsplanungsprozessen eingeschränkt werden muss.

Sosu und Gray (2012) konnten anhand längsschnittlicher Daten für Lehramtsstudierende in Schottland zeigen, dass ihre epistemischen Überzeugungen mit ihrer Präferenz für einen eher konstruktivistischen oder einen eher transmissiven Lehrstil einhergehen (vgl. Chan & Elliott, 2004). Im Rahmen der COACTIV- sowie der PISAplus-Studie untersuchten Voss, Kleickmann, Kunter und Hachfeld (2011), inwieweit die Präferenz eines der beiden Lehrstile sich auf die Schülerleistungen niederschlagen würde. Sie konnten zeigen, dass konstruktivistische Orientierungen der Mathematiklehrkräfte mit günstigeren Entwicklungen der Mathematikkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen und dass

dies vor allem durch eine intensivere kognitive Aktivierung vermittelt war. Hierbei wird zwar deutlich, dass Überzeugungen von Lehrkräften bedeutsam für Unterrichtshandeln sind, gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass nur wenig über die konkreten individuellen Kognitionen der Lehrkräfte im Zusammenhang mit ihrem Unterricht bekannt ist. Diesem wichtigen Desiderat widmet sich die vorliegende Studie mit dem konkreten Blick auf das Thema Inklusion, welches bisher kaum im Rahmen von Studien zu Zusammenhängen von Überzeugungen und Unterricht behandelt wurde.

Mit diesem Fokus untersuchten Rotter und Knigge (2014), wie angehende Lehrkräfte Unterrichtssituationen wahrnehmen. Anhand eines Mixed-Methods-Design mit offenen Beschreibungen einer kurzen Unterrichtssituation und geschlossenen Fragen zu Einstellungen und Selbstwirksamkeit in Bezug auf Inklusion prüften sie, ob ungünstigere Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu Inklusion die Wahrscheinlichkeit zur Verwendung von induktiv und deduktiv aus dem Datenmaterial gewonnen Kategorien wie „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ oder „Migrationshintergrund“ in den offenen Beschreibungen erhöhte. Im Ergebnis gaben von 420 Lehramtsstudierenden a) 48 einen sonderpädagogischen Förderbedarf und b) 37 einen Migrationshintergrund für eine Schülerin bzw. einen Schüler an (wobei häufig beide Kategorien zusammen genannt wurden). Eine akkurate Diagnose eines Förderbedarfs war auf Grund der Videosequenz nicht möglich, allerdings kann man annehmen, dass den Studierenden ein solcher Fokus bei der Betrachtung des Videos durch die vorangegangene Befragung zu Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf Inklusion nahegelegt wurde. Ein Migrationshintergrund war bei einem im Fokus stehenden Schüler in der Videosequenz phänotypisch naheliegend, allerdings gab es in der vorangegangenen Befragung keine expliziten Bezüge zu Personen mit Migrationshintergrund. In einer anschließenden

multivariaten Varianzanalyse zeigte sich, dass die Verwendung von Kategorien zur Beschreibung der Unterrichtssituation teilweise mit Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen kovarierte, ohne dass dabei aber ein eindeutiges Ergebnismuster zu erkennen war.

Die vorliegende Untersuchung greift die Daten und die Ergebnisse der beschriebenen Studie aus dem EiLink-Projekt mit einem vertieften Untersuchungsfokus auf eine vermeintlich inklusive Unterrichtsgestaltung auf. Dies folgt der Annahme, dass Unterrichtsplanungen in Bezug zu Inklusion sich in Abhängigkeit der Sichtweise auf Inklusion unterscheiden können. Wenn jemand beispielsweise der Ansicht ist, dass Inklusion für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ungünstigere Möglichkeiten bereit stellt als Förderunterricht, so dürfte dies zu einer geringeren Motivation führen, ein entsprechendes schülerorientiertes Engagement auch für vermeintlich „besondere“ Schülerinnen und Schüler an den Tag zu legen. Beispielsweise zeigten Jordan, Lindsay und Stanovich (1997), dass effektive Methoden zur Förderung eher von Lehrkräften gezeigt werden, die sonderpädagogischen Förderbedarf als eine Frage der Passung von Interaktionen begreifen als in den betroffenen Personen verankert. Während hier eine allgemeine Überzeugung Erklärungskraft zeigt, konnte nachgewiesen werden, dass Einstellungen innerhalb derselben Personen variieren, je nachdem auf welchen konkreten Gegenstandsbereich sie sich beziehen (Avramidis & Nowich, 2002). Entsprechend scheint es zur Erklärung von unterschiedlichem Unterrichts- oder Unterrichtsplanungsverhalten nützlich zu sein, multiple Facetten von Einstellungen zu erfassen. Ein entsprechend theoretisch gut fundierter und empirisch sinnvoll umgesetzter Ansatz wurde diesbezüglich von Avramidis, Bayliss und Burden (2000) vorgelegt. Unter anderem unterschieden sie vier verschiedene Facetten von kognitiven Einstellungen sowie affektive Einstellungen in Bezug auf verschiedene Förderbedarfe. Diese

Konzeption wurde für die Erfassung von Einstellungen für die vorliegende Untersuchung übernommen. Ergänzt wurden noch Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf Inklusion in vier Dimensionen nach Kopp (2009). In der Summe stehen so Einstellungen als Wert- und Selbstwirksamkeitserwartungen als Erwartungskomponenten (Eccles, 2005) auf der Seite der unabhängigen Variablen zur Verfügung, um Unterschiede im Unterrichtsplanungsverhalten bei Lehramtsstudierenden im Falle einer als „inklusiv“ wahrgenommenen Unterrichtssituation als abhängige Variable zu erklären.

Methode

Vorgehen

Lehramtsstudierende bearbeiteten im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen zunächst einen Fragebogen mit quantitativen Instrumenten. Anschließend erhielten sie die Instruktion, sich die Situation vorzustellen, dass sie an einer Grundschule als Lehrkraft tätig seien und soeben dem Vertretungsplan entnommen hätten, dass sie in der nächsten Woche eine Klasse mit 19 Schülerinnen und Schüler für vier Stunden im Fach Deutsch zum Thema Märchen übernehmen sollen. Bei einem kurzen Besuch wird beim Öffnen der Tür die Situation wahrgenommen, die dann per Videosequenz von etwas über 30 Sekunden eingespielt wurde. Die Sequenz wurde so ausgewählt, dass sie wenig diagnostischen Wert besitzt, aber Möglichkeiten zur Verwendung von Kategorien bei Beschreibung und Planung bietet, ohne diese jedoch unbedingt zu verlangen. Anschließend mussten die Studierenden unter anderem diese zwei offenen Aufgaben bearbeiten: „Bitte beschreiben Sie Ihren Eindruck, den Sie in dieser kurzen Szene von der Klasse gewonnen haben“ und „In der Planung des Vertretungsunterrichts sind mir folgende Aspekte besonders wichtig“.

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, Unterrichtsplanungen von Lehramtsstudie-

renden für inklusiven bzw. integrativen Unterricht zu untersuchen. Dazu erschien es naheliegend, Unterrichtsplanungen nur bei solchen (angehenden) Lehrkräften zu untersuchen, die in der Beschreibung einer für eine Unterrichtsplanung vorgesehene Situation durch die Verwendung von vermeintlich besonderen Kategorien wie z. B. „sonderpädagogischer Förderbedarf“, „Behinderung“ oder aber auch „Sprachstörung“ oder „Migrationshintergrund“ Hinweise dafür gegeben hatten, dass sie sich einer tendenziell inklusiven bzw. integrativen Unterrichtssituation ausgesetzt sahen. So wurde sichergestellt, dass Kognitionen zum Umgang mit Diversität bei der Unterrichtsplanung aktiviert waren, ohne dass die gezeigte Situation als „inklusiv“ oder „integrativ“ hätte eingeführt werden müssen. De facto wäre eine solche Bestimmung auf Grund des Materials auch nicht zweifelsfrei möglich gewesen. Da aber die psychologische Realität bei der Unterrichtsplanung (und allen anderen Planungsvorgängen) den entscheidenden Faktor darstellt, sollte durch diese Auswahl non-reaktiv sicher gestellt werden, dass bei den untersuchten Personen ein Bewusstsein vorlag, mit Inklusion bzw. Integration konfrontiert zu sein. Entsprechend nimmt die vorliegende Untersuchung in einem Mixed-Method-Design zunächst qualitativ in den Blick, ob in einer offenen Beschreibung einer kurzen Videovignette („Bitte beschreiben Sie Ihren Eindruck, den Sie in dieser kurzen Szene von der Klasse gewonnen haben“) eine besondere Kategorisierung wie „sonderpädagogischer Förderbedarf“, „Sprachstörung“, „Behinderung“ oder auch „Migrationshintergrund“ in Bezug auf Schülerinnen und Schüler verwendet wurde. Anschließend wurden nur die Angaben dieser Studierenden zur Unterrichtsplanung in Bezug auf die in der Videosequenz kurz gezeigte Klasse („In der Planung des Vertretungsunterrichts sind mir folgende Aspekte besonders wichtig“) qualitativ untersucht und in einer Typenbildung verdichtet. Unser Vorgehen ähnelt hier Messverfahren zur Erfassung impliziter Motive, die ein Bild

oder eine Bildergeschichte als Stimulus verwenden und die Messung auf offenen Antworten der Probandinnen und Probanden beruht (z. B. Picture Story Exercise: Schultheiss & Pang, 2007; Thematischer Apperzeptionstest: Murray, 1943; Operanter Motivtest: Kuhl & Scheffer, 1999). Diese Verfahren haben sich grundsätzlich bewährt, um implizite Motive zu messen, die einer direkten Introspektion teilweise nicht zugänglich bzw. deren Ausdruck ggf. auf Grund widerstrebender expliziter Motive vermieden wird. Daher erscheint ein analoges Vorgehen auch hier besonders gut geeignet, um möglichst wenig durch die Erfragung produzierte und andere Anpassungsprozesse unverfälschte Planungsabsichten zu erhalten. Die aus der qualitativen Analyse resultierenden Typen wurden abschließend quantitativ anhand von multivariaten Varianzanalysen (MANOVAs) dahingehend überprüft, ob sie Unterschiede in Bezug auf ihre Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug zu Inklusion aufweisen. Da die Typen a priori nicht bekannt sein konnten, war die Ableitung von expliziten Hypothesen nicht möglich. Entsprechend sind die ad hoc vorgenommenen quantitativen Analysen eher als hypothesengenerierend denn als hypothesenprüfend einzustufen. In diesem Sinne wurden anstatt einer engeren Auswahl von ein oder zwei hier vier multivariate Prüfgrößen verwendet, nämlich *Pillais Trace*, *Wilks Lambda*, *Hottelings Trace* und die *größte charakteristische Wurzel nach Roy*. So können verschiedene mögliche multivariate Ergebnismuster mit höherer Wahrscheinlichkeit entdeckt werden.

Bei den multivariaten Varianzanalysen wurde aus Gründen der Untersuchungslogik heraus das übliche Schema von unabhängigen und abhängigen Variablen vertauscht. Die uns interessierende abhängige Variable, welchem Unterrichtsplanungstyp die Studierenden zuzuordnen waren, wurde als Gruppenfaktor in die Analyse aufgenommen, zwischen dessen Ausprägungen Unterschiede in Bezug auf Einstellungen

und Selbstwirksamkeitserwartungen gesucht wurden. Da die Studie eine querschnittliche Anlage hat und von daher keine Kausalitätsaussagen zulässt, sehen wir dieses praktikable Vorgehen als zulässig an. Später wird neben den Ergebnissen auch die Methode abschließend kritisch im Hinblick auf Zugewinne, Begrenzungen, Stärken, Schwächen und Ausblicke auf die Weiterentwicklung und Nutzbarkeit diskutiert.

Qualitative Analysen

Die Analyse der offenen Antworten erfolgte mit Hilfe einer Kombination aus strukturierender und zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Die Kategorien zur Kodierung des Materials wurden sowohl deduktiv, abgeleitet aus der Untersuchungsfrage und dem vorliegenden Forschungsstand, an das Material herangetragen als auch induktiv aus den Antworten der Befragten entwickelt. Das Kategoriensystem war also zu jeder Zeit der Materialbearbeitung offen, d.h. später gewonnene Kategorien wurden in das System aufgenommen, was eine erneute Bearbeitung bzw. Überprüfung bereits kodierter Antworten notwendig machte.

Mit dem Ziel, das Material für die weitere Analyse zu strukturieren und im Hinblick auf die Untersuchungsfrage zu reduzieren, wurden die Angaben der Befragten zur ihren Beobachtungen der gezeigten Unterrichtssituation mit der Oberkategorie (deduktiv) „Verwendung von Labeln“ und weiteren Subkategorien wie „sonderpädagogischer Förderbedarf“, „Behinderung/behindert“, „Migrationshintergrund“ kodiert. Auf diese Weise konnten diejenigen Fälle für die weitere Analyse ausgewählt werden, in denen eine explizite Markierung zur Kennzeichnung von Schülerinnen und Schülern vorgenommen wurde. In diesen Fällen wurden die Angaben zur Unterrichtsplanung eingehender analysiert. Bei der Frage zur Unterrichtsplanung mit Blick auf den kurzen Eindruck aus der Videosequenz wurden verschiedene Kategorien induktiv aus dem

Material entwickelt. Die auf diese Weise untersuchten Einzelfälle wurden abschließend im Prozess der Typenbildung zu fünf Typen verdichtet. Die Vorstellungen bezüglich Planung und Gestaltung des Unterrichts bilden die Typisierungsdimension, auf deren Grundlage die Typenbildung erfolgte (Mayring, 2002).

Gesamtstichprobe und Substichproben für die qualitativen und die quantitativen Analysen

Für die vorliegende Studie wurden Daten vom ersten Messzeitpunkt des EiLInk-Projekts verwendet. Insgesamt wurden zum ersten Messzeitpunkt 442 Lehramtsstudierende in Halle und Hamburg befragt. Davon wurden 65 Fälle für die vorliegende Untersuchung in die qualitative Analyse der Angaben zur Unterrichtsplanung einbezogen, da sie a) mindestens eine Kategorie bei der offenen Beschreibung der Videosequenz herangezogen hatten und eine Angabe zur Unterrichtsplanung gemacht hatten. Davon gaben 49 ein weibliches, 13 ein männliches und drei kein Geschlecht an (eine offene Kategorie wurde nicht verwendet). 27 Studierende studierten in Halle und 38 in Hamburg, was auch etwa den Anteilen in der Gesamtstichprobe entspricht. 22 strebten ein Lehramt an einem Gymnasium, 26 an einer Primar- oder Sekundarschule und 11 an einer Förderschule an, während 6 Studierende dazu keine Angabe gemacht hatten. 50 Fälle wurden in die quantitativen Analysen miteinbezogen, für die zusätzlich quantitative Daten auf allen Items der verwendeten Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsskalen sowie das studierte Lehramt (Gymnasium, Primar- und Sekundarstufe, Förderschule) und ein inhaltlich klar definierter Unterrichtsplanungstyp (also ohne Typ „Sonstige“) vorlagen.

Quantitative Instrumente

Es wurden vier Skalen zur Messung der kognitiven Einstellungen zu Inklusion nach Antonak und Larrivee (1995) sowie zwei Skalen zur Erfassung der affektiven Einstellungen nach Avramides, Bayliss und Burden (2000) sowie vier Skalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeit in Bezug auf Inklusion nach Kopp (2009) erfasst. Validität und Objektivität der Skalen wurden auf Grund der theoretischen und empirischen Fundierungen in den genannten Originalarbeiten vorausgesetzt. Allerdings wurden die Reliabilitäten anhand der internen Konsistenzen einer erneuten Prüfung unterzogen. Tabelle 1 zeigt die Skalen in ihrer Originalbenennung durch die Entwicklerinnen und Entwickler mit einem Beispielitem sowie die internen Konsistenzen und Trennschärfen. Der überwiegende Teil der Skalen erreichte ausreichende bis gute Werte, wobei die folgenden Abweichungen zu verzeichnen waren: Die *kognitive Einstellungsskala zu special vs. integrated general education* lag deutlich unterhalb des kritischen Schwellenwertes von .6. Da die Skala anhand der Vorarbeiten als erprobt gelten kann und eine niedrige interne Konsistenz vor allem die Teststärke negativ beeinflusst und daher zu eher konservativen Entscheidungen führt, berichten wir die Ergebnisse auch zu dieser Skala trotz der niedrigen Werte. Eine probeweise Berechnung der multivariaten Analysen ohne diese Skala führte zu analogen Ergebnissen. Auch die Skalen zur *Selbstwirksamkeit für ein erfolgreiches inklusives Unterrichten* und die *kognitive Einstellungskomponente perceived ability to teach students with disabilities* lagen in einem kritischen Bereich, wobei hier die Werte nur knapp niedriger als .6 ausfielen, so dass vor allem mit Blick auf die eben genannte Folge von dann eher konservativen Entscheidungen noch als hinreichend gesehen werden kann. Entsprechend würden hier keine zusätzlichen Analysen vorgenommen.

Tabelle 1: Skalenübersicht zu den quantitativen Instrumenten

Skala	Beispielitem	Alpha $r_{it \text{ min/max}}$
Einstellung kognitiv: Benefits of integration	Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann vorteilhaft für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sein.	.78 .40 - .60
Einstellung kognitiv: Integrated classroom management	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verursachen wahrscheinlich Verwirrung in der Regelklasse. (r)	.72 .25 - .51
Einstellung kognitiv: Perceived ability to teach students with disabilities	Regelschullehrkräfte verfügen über eine ausreichende Ausbildung, um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten.	.55 .27 - .43
Einstellung kognitiv: Special versus integrated general education	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist am besten mit der Beschulung in Regelklassen gedient	.48 .18 - .43
Einstellung affektiv: Schülerin/Schüler mit Lernstörung	Wenn Sie an Ihrem ersten Tag im Referendariat erfahren würden, dass eine neue Schülerin/ein neuer Schüler in Ihre Klasse kommt, der/dem ...starke Lernschwierigkeiten...	.83 .37 - .66
Einstellung affektiv: Emotional auffällige Schülerin/auffälliger Schüler	...emotionale Schwierigkeiten und Auffälligkeiten im Verhalten... attestiert werden, wie würden Sie sich fühlen? z. B. pessimistisch – optimistisch unbehaglich – angenehm	.84 .29 - .74
Selbstwirksamkeit: Adaptive Unterrichtsgestaltung	Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.	.85 .20 - .70
Selbstwirksamkeit: Stiftung eines inklusiven Klassenklimas	Ich kann es schaffen, die Klassengemeinschaft so zu beeinflussen, dass sich auch Kinder mit schwersten körperlichen Behinderungen darin angenommen fühlen.	.74 .42 - .62
Selbstwirksamkeit: Inklusive Lehrkraftpersönlichkeit	Ich bin mir sicher, dass ich auch jene Schülerinnen und Schüler, die mir im Unterricht durch Störungen Probleme bereiten, als Person annehmen und schätzen kann.	.62 .32 - .46
Selbstwirksamkeit: Erfolgreiches inklusives Unterrichten	Ich glaube, dass ich es schaffe, die Leistungen aller Kinder gleichermaßen zu würdigen und ihren Voraussetzungen entsprechend zu beurteilen, selbst wenn sie das Lernziel nicht erreicht haben.	.56 .26 - .38

Ergebnisse

Zu der offenen Frage zur Unterrichtsplanung wurden verschiedene Kategorien induktiv aus dem Material gebildet. Diese wurden anschließend zu den fünf folgenden Typen verdichtet (siehe Tabelle 2). Bei der Betrachtung dieser Ergebnisse ist es wichtig zu verdeutlichen, dass die relativ kurzen Aussagen der befragten Studierenden vor allem den ersten Fokus in der Unterrichtsplanung abbilden. Daher ist es

denkbar, dass Typendifferenzierungen, die hier auf Grund der Angaben getroffen wurden, bei längeren Texten konvergieren oder aber auch weiter ausdifferenziert würden:

Typ 1 Differenzierung und Förderung (n=19)

In diesem Typ wird eine Differenzierung unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse durch den Einsatz von Methoden und insbesondere von Aufgaben auf unterschiedlichen

Tabelle 2: Kategoriensystem zu der Frage nach der Unterrichtsplanung

Kategoriensystem (Auszug): Angaben zur Unterrichtsplanung	
Hauptkategorie (deduktiv)	Subkategorie (induktiv)
Typ 1: Differenzierung und Förderung	
Methodisch-didaktische Gestaltung	Spezielle Aufgaben für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund
	Individualisierung/individuelle Förderung
	Partnerarbeit/Gruppenarbeit
Medien/Material	Differenzierte Aufgaben-/Materialgestaltung
Typ 2: Stoffvermittlung	
Unterrichtsgegenstand	Inhaltlicher Anschluss an vorherigen Unterricht
	Inhaltliche Gestaltung/Auswahl Unterrichtsgegenstand
	Orientierung an Lehrplan/Curriculum
Typ 3: Schülerorientierung	
	Spaß der Schülerinnen und Schüler im Unterricht
	Motivierung der Schülerinnen und Schüler
	Schülerinteresse
	Beteiligung der Schülerinnen und Schüler
Typ 4: weitere Informationen durch Austausch mit Kolleginnen und Kollegen einholen	
	Klassenlehrerin oder Klassenlehrer kontaktieren
Informationen über Klasse	Anteil an Jungen
	Kultureller Hintergrund, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund
	Leistungsstand
	Störer
	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
Informationen über einzelne Schülerinnen und Schüler	Fähigkeiten
	Einschränkungen

Komplexitätsniveaus angestrebt, um allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden und diese fördern zu können. Die Methode wird mit Blick auf die konkrete Ausgestaltung jedoch oft nicht näher ausgeführt, teilweise werden explizit primär Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Schwächen adressiert.

Typ 2 Stoffvermittlung (n=7)

Die Unterrichtsplanung ist auf die Vermittlung des Unterrichtsstoffes ausgerichtet und orientiert sich an den Vorgaben des Lehrplans. Eine Instruktororientierung ist erkennbar oder kann geschlussfolgert werden.

Typ 3 Schülerorientierung (n=16)

Bei der Unterrichtsplanung dieses Typs steht die Schülerorientierung im Mittelpunkt, wobei die konkrete Realisierung dieses Vorhabens eher vage bleibt. Schülerorientierung wird dabei verstanden als eine Motivierung aller Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung am Unterricht.

Typ 4 Weitere Informationen über Schülerinnen und Schüler einholen durch Austausch mit Kolleginnen und Kollegen (n=14)

In der Unterrichtsplanung wird vor allem der Wunsch zum Ausdruck gebracht, weitere Informationen über die Schülerinnen und Schüler von Kolleginnen und Kollegen einholen zu wollen, die bereits Erfahrungen in dem Unterricht mit der entsprechenden Klasse haben und mögliche Hinweise zu individuellen Eingangsvoraussetzungen geben können. Diese Informationen werden als grundlegend für eine pädagogisch adaptive Vorbereitung des Unterrichts gesehen.

Typ 5 Sonstiges (n=9)

Diesem Typ wurden alle Angaben zugeordnet, die den oben angegebenen Typen nicht zuzuordnen waren. Meist handelte es sich

dabei um eher spezielle Einzeläußerungen mit wenig generalisierbarem Inhalt. Aufgrund der internen Heterogenität wurde dieser Typ bei den weiteren Berechnungen nicht berücksichtigt.

Im Folgenden wurden die vier Typen sowie das angestrebte Lehramt (Gymnasium, Primar- und Sekundarstufe, Förderschule) in einem 4x3-Design anhand einer multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) in Bezug auf Unterschiede in den Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf Inklusion untersucht. Als multivariate Prüfgrößen wurden *Pillais Trace*, *Wilks Lambda*, *Hottelings Trace* und die *größte charakteristische Wurzel nach Roy* verwendet. Die Ergebnisse sind im Überblick in Tabelle 3 dargestellt.

Dabei ergaben sich für den Haupteffekt des Lehramts auf allen Prüfgrößen signifikante ($p < .05$) multivariate Effekte. Für Haupteffekte des Unterrichtsplanungstyps zeigte nur die *größte charakteristische Wurzel nach Roy* einen signifikanten Effekt. Dies spricht dafür, dass sich die verschiedenen Unterrichtsplanungstypen nicht auf allen Skalen voneinander unterscheiden, aber substantziell Unterschiede auf einigen Skalen zu finden sein sollten. Bezogen auf das angestrebte Lehramt scheint es deutliche Unterschiede auf den meisten Skalen zu geben. Ein multivariater Interaktionseffekt zeigte sich nur bei den Prüfgrößen *Hottelings Trace* marginal ($p = .06$) und auf der Prüfgröße *größte charakteristische Wurzel nach Roy* signifikant ($p < .001$). Anhand der Überprüfung der Zwischensubjekteffekte auf Skalenebene konnten Unterschiede zwischen den Studierenden verschiedener Lehrämter bei allen vier Selbstwirksamkeitsskalen und den affektiven Einstellungen zu Inklusion gefunden werden, während sich die kognitiven Einstellungen nicht signifikant unterschieden (allerdings marginal bei der Skala *perceived ability to teach students with disabilities*). Wie Post-Hoc-Tests (Scheffé) ergaben, gingen diese Unterschiede maßgeblich auf günstigere Einstellungen

Tabelle 3: Multivariate Prüfgrößen für das 4x3-Design (Unterrichtstypen x Lehramt)

		Wert	F	df Hyp.	df Fehler	p	p. Eta-Qu.
Konstante	Pillais Trace	.99	365.53	10	29	.00	.99
	Wilks Lambda	.01	365.53	10	29	.00	.99
	Hottelings Trace	126.05	365.53	10	29	.00	.99
	Gr. Wurzel Roy	126.05	365.53	10	29	.00	.99
4 Typen Unterrichtsp.	Pillais Trace	.88	1.28	30	93	.19	.29
	Wilks Lambda	.33	1.33	30	86	.15	.31
	Hottelings Trace	1.49	1.37	30	83	.13	.33
	Gr. Wurzel Roy	.99	3.08	10	31	.01	.50
Lehramtsstudiengang	Pillais Trace	.97	2.81	20	60	.00	.48
	Wilks Lambda	.23	3.19	20	58	.00	.52
	Hottelings Trace	2.56	3.58	20	56	.00	.56
	Gr. Wurzel Roy	2.16	6.47	10	30	.00	.68
Interaktion Typ x LA	Pillais Trace	1.59	1.23	60	204	.15	.27
	Wilks Lambda	.12	1.29	60	157	.11	.30
	Hottelings Trace	3.01	1.37	60	164	.06	.33
	Gr. Wurzel Roy	1.76	5.98	10	34	.00	.64

Anmerkung: Effektstärken partielles Eta-Quadrat

und Selbstwirksamkeitserwartungen bei den angehenden Lehrkräften für Förderschulen zurück. Für den hier wichtigeren Vergleich zwischen den Unterrichtsplanungstypen zeigten sich signifikante Unterschiede für die Skala *Selbstwirksamkeit bezogen auf erfolgreiches Unterrichten* und die Skala *Selbstwirksamkeit bezogen auf die inklusive Lehrerpersönlichkeit*. Diese wurden wegen der kleinen Gruppengrößen zusätzlich mit nicht-parametrischen Kruskal-Wallis-Tests in Bezug auf die beiden angegebenen Skalen verglichen, was ebenfalls das Ergebnis von signifikanten Gruppenunterschieden erbrachte. In Post-Hoc-Vergleichen (Scheffé) zeigte sich für beide Skalen ein signifikanter Unterschied zwischen dem *Typ 2 mit einem Fokus auf Stoffvermittlung* und dem *Typ 3 mit der Angabe einer Schülerorientierung*. Tabelle 4 zeigt diese Ergebnisse im Überblick. Bei den angegebenen Anzahlen an Personen ergeben sich teilweise zu

den oben genannten Werten Abweichungen nach unten, da nicht für alle Skalen für alle Personen gültige Werte vorlagen. Wie zu sehen ist, zeigten Studierende mit einer ausgeprägten Schülerorientierung die höchsten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen während diese bei den Studierenden mit dem Fokus auf der Stoffvermittlung am geringsten ausfallen. Dieser Unterschied ist mit über einer Standardabweichung als sehr groß und substantiell zu bezeichnen.

Bei der Prüfung der Zwischensubjektinteraktionseffekte für alle Skalen konnte nur ein marginal signifikanter Effekt ($p = .09$) für die kognitive Einstellung *special vs. integrated general education* gefunden werden. Da die Sichtung des Interaktionsdiagramms dazu keine klare Interpretation nahelegte und es sich hierbei um die Skala mit nicht hinreichender interner Konsistenz handelt, betrachten wir diesen Befund nicht zuletzt auf Grund der hohen Irrtumswahrschein-

Tabelle 4: Mittelwerte nach Typen der signifikant unterschiedlichen Skalen

		<i>n</i>	<i>m</i>	<i>sd</i>	<i>se</i>
Selbstwirksamkeit inkl. Lehrkraftpersönlichkeit Range theoretisch 1-4	Typ 1: Differenzierung	18	2.83	0.32	0.08
	Typ 2: Stoffvermittlung	7	2.51	0.36	0.14
	Typ 3: Schülerorientierung	16	3.11	0.62	0.15
	Typ 4: Weitere Informationen	13	2.80	0.40	0.11
Selbstwirksamkeit erfolgreiches Unterrichten Range theoretisch 1-4	Typ 1: Differenzierung	18	2.78	0.42	0.10
	Typ 2: Stoffvermittlung	7	2.39	0.40	0.15
	Typ 3: Schülerorientierung	16	3.00	0.50	0.13
	Typ 4: Weitere Informationen	13	2.71	0.47	0.13

Anmerkungen: n: Fallzahl, m: Mittelwert, sd: Standardabweichung, se: Standardfehler, fett: sign. Differenz

lichkeit als ein Zufallsprodukt. Entsprechend kann bei der Darstellung der Ergebnisse auf die Mittelwerte nach Lehrämtern verzichtet werden, da diese zwar zwischen den Lehrämtern Unterschiede zeigen aber keine Interaktionen mit der für die vorliegende Studie relevanten Unterschiede zwischen den Unterrichtsplanungstypen.

Diskussion

Zunächst werden die inhaltlichen Ergebnisse diskutiert. Dann erfolgt in einem eigenen Abschnitt eine umfassende Reflexion des methodischen Vorgehens.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, Unterrichtsplanungen von angehenden Lehrkräften im Umgang mit Inklusion zu untersuchen. Dabei wurde ein vereinfachter Inklusionsbegriff verwendet, der sich auf die Integration von Menschen mit besonderen Förderbedarfen in Regelklassen bezieht (Hinz, 2013). Auch wenn diese Begriffsnutzung wissenschaftlich-analytisch teilweise als problematisch zu sehen ist, so erschien sie der Autorin und dem Autor hier dennoch angezeigt, da diese Definition von Inklusion auf Grund ihrer gegenwärtig weiten Verbreitung in den meisten Fällen psychologisch die handlungsleitende Definition ist. In diesem Sinne wurden Unterrichtsplanungen in den Blick genommen,

bei denen klar erkennbar war, dass die Lehrkräfte eine Herausforderung wahrnehmen, vermeintlich ‚besondere‘ Schülerinnen und Schülern in einer Regelklasse unterrichten zu müssen. Dies wurde darüber gewährleistet, dass offene Angaben zu Unterrichtsplanungen von angehenden Lehrkräften untersucht wurden, die in einer vorherigen offenen Beschreibung der Klasse Kategorien wie „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ oder auch „Migrationshintergrund“ genannt hatten. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass bei den untersuchten Personen ein Bewusstsein für den Umgang mit vermeintlich besonderen Schülerinnen und Schülern in dieser speziellen Klasse vorlag. Es ist wichtig, hier deutlich darauf hinzuweisen, dass dieses Verständnis auf Grund des gezeigten Materials nicht als richtig oder falsch bewertet werden kann und dies auch von der Autorin und dem Autor keineswegs intendiert ist.

Anhand der qualitativen Analyse der offenen Antworten zur Unterrichtsplanung ließen sich fünf Typen identifizieren. Am häufigsten war der *Typ 1: Differenzierung und Förderung*, bei dem – teilweise unspezifisch – der Einsatz von Methoden und Aufgaben für unterschiedliche Fähigkeitsniveaus angestrebt wurde. Gut identifizierbar war der *Typ 2: Stoffvermittlung*, wo eine Orientierung an der Vermittlung von Fachinhalten und am Curriculum klar herausge-

stellt wurde, ohne dass Differenzierung oder Schülerorientierungen thematisiert wurden, so dass eine Präferenz für instruktiven Unterricht angenommen werden kann. Der *Typ 3: Schülerorientierung* hingegen fokussierte auf eine Motivierung für alle Schülerinnen und Schüler, wobei dies wie beim *Typ 1* ebenfalls eher unspezifisch blieb. *Typ 4* legte besonderen Wert auf die Beschaffung weiterer Informationen über die Schülerinnen und Schüler bei den Kolleginnen und Kollegen. Im *Typ 5* wurden spezifische Einzelaussagen mit wenig generalisierbarem Charakter zusammengefasst.

Im Folgenden wurden die vier Typen anhand von multivariaten Varianzanalysen dahingehend verglichen, ob sich Unterschiede auf den Skalen zu Einstellungen und/oder Selbstwirksamkeitserwartungen zu Inklusion zeigten. Dabei wurden die Typen sowie zusätzlich das studierte Lehramt als Faktoren herangezogen. Es zeigten sich Unterschiede zwischen den Typen, zwischen den angestrebten Lehrämtern und Wechselwirkungen zwischen den beiden Faktoren. Während sich für das Lehramt konsistent positive Effekte zugunsten von angehenden Förderschullehrkräften zeigten, konnten Unterschiede zwischen den Typen *zwei: Stoffvermittlung* und *drei: Schülerorientierung* bei der *Selbstwirksamkeit für eine inklusive Lehrerpersönlichkeit* und die *Selbstwirksamkeit für erfolgreiches Unterrichten* gefunden werden. Angehende Lehrkräfte, die sich in ihren Angaben zur Unterrichtsvorbereitung primär auf das Curriculum und die Vermittlung von Fachinhalten fokussierten, gaben auf beiden Skalen geringere Ausprägungen an als die Kommilitoninnen und Kommilitonen, die auf die Motivation aller Schülerinnen und Schüler einen besonderen Wert legten. Die Schwerpunktlegung auf die Stoffvermittlung war also bei den Lehramtsstudierenden wahrscheinlicher, die sich als weniger selbstwirksam darin erlebten, störenden und/oder langsamen Schülerinnen und Schülern dennoch eine persönliche Wertschätzung entgegenzubringen, während Studierende mit

einer stärker ausgeprägten Selbstwirksamkeitswahrnehmung in diesen Bereichen mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Motivierung aller Schülerinnen und Schüler zu ihrem Fokus in der Unterrichtsplanung machten. In der Summe könnte dies ein Hinweis dafür sein, dass angehende Lehrkräfte, die bei sich eine besondere Fähigkeit zum wertschätzenden Umgang mit Heterogenität und damit auch leistungsschwachen und sozial auffälligen Schülerinnen und Schülern wahrnehmen, zumindest bei den Planungsabsichten auch den Fokus stärker auf eine gleichwertige Förderung von schwachen oder sozial devianten Schülern legen. Auf Grund unserer Ergebnisse können keine Aussagen darüber getroffen werden, ob dies in der Umsetzung dann auch gelingt und welche faktischen Konsequenzen letztlich für die Schülerinnen und Schüler daraus entstehen. Allerdings ist die Erwartung plausibel, dass Studierende dieses Typus eine größere Bereitschaft zur Beschäftigung mit Unterrichtsmethoden für eine ausgeprägte Schülerorientierung auch gegenüber „besonderen Schülerinnen und Schülern“ zeigen werden, so dass hier die Arbeit an einer inklusiven Schulentwicklung leichter fallen könnte.

Auch in dieser Untersuchung konnten nicht alle Fragen beantwortet werden. Grundsätzlich ist es gelungen, verschiedene Typen bei der Planung von inklusivem Unterricht zu identifizieren und diese auf Unterschiede in ihren Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug zu Inklusion zu untersuchen. Dabei konnten plausible und interessante Ergebnisse gefunden werden. An diese schließen sich vor allem neue Fragen an, da das Vorgehen eher hypothesengenerierend als hypothesenprüfend zu sehen ist. Einschränkend ist zu den Ergebnissen zu sagen, dass es sich um Querschnittsbefunde handelt, die kausale Interpretationen nicht zulassen. Außerdem wurde für das gewählte Vorgehen eine starke Reduktion der ursprünglichen Stichprobe in Kauf genommen. Dies ist mit Blick auf die dafür angegebenen Gründe zugleich ei-

ne Stärke und eine Schwäche des vorliegenden Designs. Allerdings ist es möglich, dass hier unbemerkt Verzerrungen entstanden sind, die ggf. Einfluss auf die Ergebnisse nehmen. Zur Überprüfung dieses Umstandes sowie für einen thematischen Ausblick erscheint es vor allem interessant, die Daten aus dem zweiten Messzeitpunkt der EILInk-Studie analog zu dem hier geschilderten Vorgehen auszuwerten. Auf diese Art und Weise kann man die Stabilität der Typen sowohl bezüglich ihres Vorkommens als auch der Verteilung der Personen auf die Typen über die Zeit bzw. bei der Vorgabe verschiedener Videos überprüfen. Darüber hinaus könnte die Veränderung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen differenziell nach Typen untersucht werden. Eine weitere Möglichkeit liegt darin, dass man auch die Unterrichtsplanungsangaben der Studierenden, die keine Kategorien zur Beschreibung der Situation verwendet haben, einer Typenbildung unterzieht. So könnte man überprüfen, ob die Befunde tatsächlich speziell für die Studierenden mit diesem Fokus oder allgemein gültig sind, was andere Schlüsse nach sich zöge. Leider war diese Auswertung im Rahmen der uns zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht unmittelbar möglich.

Hier schließt sich die interessante Frage an, wie weit die hier gezeigten Ergebnisse generalisierbar sind. Es spricht einiges dafür, dass eine Generalisierbarkeit besteht. Dabei ist vor allem der sehr große Unterschied in der Selbstwirksamkeit zu nennen, der zwischen den Typen *Stoffvermittlung* und *Schülerorientierung* gefunden werden konnte. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass dieser ein reines Zufallsprodukt auf Grund einer Stichprobenselektion ist. Zumindest für Studierende, die Kategorien bei der Beschreibung von Unterrichtssituationen anwenden, sollte dieser Befund generalisierbar sein.

Reflexion des kombinierten methodischen Vorgehens

Mit Blick auf eine Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungszugängen sind unterschiedliche Anwendungsbereiche der Triangulation (z.B. Daten-, Methoden- und Theorietriangulation) zu unterscheiden. Bei dem Projekt EILInk erfolgt eine Methodentriangulation, d.h., eine Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren der Datenauswertung. Aus einer methodologischen Perspektive können zwei Möglichkeiten der Triangulation unterschieden werden (vgl. Krüger & Pfaff, 2008): Zum einen wird die Kombination unterschiedlicher Methoden als Möglichkeit der Validierung von Forschungsergebnissen als Konvergenzmodell bezeichnet (z.B. Campbell & Fiske, 1959; Denzin, 1978). Zum anderen wird eine Triangulation befürwortet, um ein multiperspektivisches, d.h. möglichst komplexes Bild des Untersuchungsgegenstandes zu erhalten. Dies erfolgt unter dem Verweis auf eine methodenbedingte Gegenstandskonstruktion, die bei verschiedenen methodischen Herangehensweisen zu komplementären Ergebnissen über denselben Gegenstand führen kann (z.B. Erzberger, 1998). Nach Krüger und Pfaff (2008) kann man diese Herangehensweise als „Phasenmodelle und Konzepte [beschreiben], die von der Komplementarität von mit qualitativen und quantitativen Methoden gewonnenen Ergebnisse ausgehen“, „wenn auch mit unterschiedlichen methodologischen Grundannahmen“ (S. 140).

Die hier vorgestellte Untersuchung aus dem Projekt EILInk folgt nicht der Logik eines Konvergenzmodells, da nicht auf eine Validierung der quantitativen Befunde durch die qualitativen Analysen der offenen Antwortformate abgezielt wird bzw. eine solche Validierung auch nicht als möglich angesehen wird. Vielmehr stellt das gewählte Forschungsdesign eine Kombination aus Phasen- und Komplementaritätsmodell dar. Das Vorgehen bei der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden innerhalb

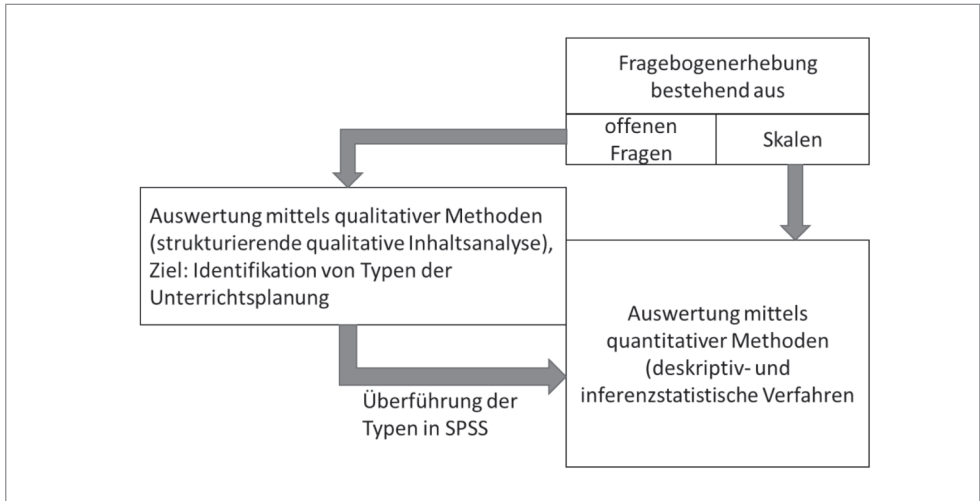


Abbildung 1: Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses

der verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses ist in Abbildung 1 dargestellt.

Zunächst erfolgte eine für beide Methoden identische Phase der Datenerhebung mittels eines Fragebogens. Das Instrument ermöglichte allerdings durch geschlossene Fragen im Sinne von klassischen Fragebogentems im Likert-Skalenformat einerseits und offenen Aufgabenformaten andererseits die Generierung unterschiedlicher Datentypen. Der Einsatz offener Aufgabenformate und die damit verbundene Gewinnung von Daten, die mittels qualitativer Verfahren ausgewertet werden können, erfolgte an dem Punkt, an dem Wahrnehmungs- und intendierte Interaktionsmuster von angehenden Lehrkräften erfasst werden sollten, für deren Erhebung bislang weder validierte Testinstrumente vorliegen noch Operationalisierungen bzw. Hypothesen aus dem Forschungsstand abgeleitet werden konnten und vor allem Wert auf eine möglichst non-reaktive Messung gelegt wurde (vgl. dazu implizite Verfahren zur Erfassung von Motiven, z. B. Picture Story Exercise: Schultheiss & Pang, 2007; Thematischer Apperzeptionstest: Murray, 1943; Operanter Motivtest: Kuhl & Scheffer, 1999).

Die Auswertungsphase wird dominiert von Analysen, die dem quantitativen Methodenrepertoire entstammen. Dazu gehören verschiedene deskriptiv- und inferenzstatistische Verfahren, die der Eigenlogik psychologischer Forschung folgen. Die offenen Angaben der Studierenden wurden – wie beschrieben – mit Kategorien versehen und zu Typen verdichtet, um diese dann im Anschluss wiederum in eine statistische Auswertung und damit in die Forschungslogik des quantitativen Paradigmas zu überführen. Die Funktion des qualitativen Auswertungsteils liegt damit in der ergänzenden Entwicklung eines Instrumentariums für die quantitative Auswertung und – mit Blick auf spätere Untersuchungen – für die Gestaltung von Erhebungsinstrumenten, indem aus den Analysen Skalen entwickelt werden können.

Somit wurde im Sinne des Komplementaritätsmodells eine gegenseitige Ergänzung der mit quantitativen und qualitativen Methoden gewonnenen Analyseergebnisse angestrebt, indem die eben skizzierte „Arbeitsteilung zwischen den Methoden“ (Erzberger, 1998, S. 137) mit dem Ziel angewendet wurde, ein multiperspektivisches Bild des Untersuchungsgegenstands zu erhalten. Ei-

ne denkbare Ergänzung dieses Vorgehens wäre eine längere Parallelität der qualitativen und quantitativen Auswertungsphase und ein damit verbundenes längeres Verbleiben in der jeweils eigenen Forschungslogik. So hätten in den offenen Antworten der befragten Studierenden zu ihren Wahrnehmungen und intendierten Handlungen mit dem Beobachteten beispielsweise unter Rückgriff auf die wissenssoziologisch fundierte Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2010) Orientierungsmuster im Umgang mit vermeintlich besonderen Schülerinnen und Schülern rekonstruiert werden können, die wiederum an milieu-, geschlechts- oder generationenspezifische oder anderweitig beeinflusste konjunktive Erfahrungsräume zurückgebunden werden könnten. Dies war jedoch nicht möglich, da die Antworten der Befragten zu kurz und stichwortartig ausfielen, so dass eine sprachliche Analyse der genauen Art der Hervorbringung von Wahrnehmungen und Handlungsintentionen nicht möglich war. Aus diesem Grund fiel die Entscheidung für die Dominanz des quantitativen Paradigmas, in dem eine Rückbindung der Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen u.a. quantitativ messbare Beschreibungsmerkmale der Befragten möglich ist. Bei der zukünftigen Gestaltung des Fragebogens müsste daher überlegt werden, inwiefern die Befragten zu der Produktion längerer Textpassagen aufgefordert werden können, so dass darüber hinausgehend auch eine Anwendung rekonstruktiver Analyseverfahren möglich ist. Aus der Kürze der Antworten ergibt sich auch, dass die gefunden Typen nicht perfekt distinkt erscheinen. Die Typen stellen quasi den ersten Fokus bei der Unterrichtsplanung dar. Sie geben keine Information darüber, wie dieser erste Impuls sich im weiteren Zeitverlauf ausformen würde. Es ist denkbar, dass dabei verschiedene Typen konvergieren könnten.

Eine grundsätzliche Herausforderung bei der Triangulation von Methoden zwischen den beiden Forschungsparadigmen besteht mit Blick auf das Problem der Reak-

tivität bzw. Validität der Methoden (Flick, 1991). Es ist eine offene Frage, ob die Gegenstandskonstitution, die durch unterschiedliche methodische Zugänge erfolgt bzw. erfolgen kann, identisch ist. So wäre es möglich, dass Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Planungsintentionen daher nicht gefunden wurden, weil diese tatsächlich nicht existieren. Es wäre aber auch möglich, dass sich solche Zusammenhänge innerhalb eines Methodenzugangs identifizieren ließen, nicht aber mit zwei unterschiedlichen Zugängen wie im vorliegenden Fall. So wäre es möglich, dass die Methoden jeweils andere Aspekte der Gegenstandskonstitution erfassen. Dies ist zwar im Sinne des Komplementaritätsmodells wünschenswert, kann aber bei der gemeinsamen Betrachtung zu Problemen führen. Eine Lösung kann hier sein, eine Kombination aus dem Komplementaritätsmodell und dem gegenseitig validierenden Phasenmodell zu wählen und alle Konstrukte sowohl quantitativ als auch qualitativ zu betrachten. Dies könnte ein möglicher nächster Schritt auch für die Arbeit an der hier vorliegenden Forschungsfrage sein. Cum grano salis zeigt sich, dass ein methodisch kombiniertes Vorgehen hilfreich dafür ist, um mit der relativ ökonomischen Methode der Fragebogenerhebung die Stärken einer qualitativen und einer quantitativen Herangehensweise zu nutzen. Auf diese Art und Weise kann ein umfassenderes Bild von Unterrichtsplanungsprozessen im Zusammenhang mit Inklusion erhalten werden, als dies mit der Nutzung nur eines Methodenparadigmas möglich wäre.

Literaturverzeichnis

- Antonak, R. F. & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education.

- nal needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- 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.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8. Aufl., Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, Vol. 2, pp. 81-105.
- Chan, K.-W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act*. New York: Englewood Cliffs.
- Eccles, J. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Handbook of competence and motivation*.
- Erzberger, C. (1998). *Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess*. Weinheim: Beltz.
- Flick, U. (1991). Triangulation. In: U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, S. Wolf (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung* (432-434). München: Rowohlt.
- Heyl, V., Janz, F., Trumpa, S. & Seifried, S. (2013). Einstellungen zu Inklusion - Präsentation eines Forschungsprojektes. In T. Klauß & K. Terfloth (Hrsg.), *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung* (S. 61-82). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, H.1.
- Jordan, A., Lindsay, L. & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18, 82-93.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5-25.
- Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2008). Triangulation qualitativer und quantitativer Zugänge in der Schulforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*, 2. durchges. u. erw. Aufl., 157-179 Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuhl, J. & Scheffer, D. (1999). *Der operante Multi-Motive-Test (OMT): Manual*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken*. Beltz: Weinheim.
- Murray, H. A. (1943). *Thematic Apperceptive Test Manual*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rotter, C. & Knigge, M. (2014). „Eine ganz normale Schulklasse, nur ein Schüler ist behindert“: Unterschiedliche Wahrnehmungen einer Unterrichtssituation und Handlungsvorstellungen bei Lehramtsstudierenden - erste Ergebnisse aus dem Projekt eILink. *Schulpädagogik-heute*. Online: <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/sh-zeitschrift-10-14/empirische-forschungsbeitraege#download-des-artikelskursiv>
- Schultheiss, O. C. & Pang, J.S. (2007). Measuring implicit motives. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.). *Handbook of research methods in personality*

- psychology, 322–344. New York: Guilford Press.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools. In Marsh, H. W., Baumert, J., Richards, G. E., & Trautwein, U. (Eds.), *Proceedings – Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* University of Western Sydney, Australia: SELF Research Centre. Retrieved December 17, 2004, from http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Schwarzer_Schmitz.pdf
- Sosu, E. M. & Gray, D. S. (2012). Investigating change in epistemic beliefs: An evaluation of the impact of student teachers' beliefs on instructional preference and teaching competence. *International Journal of Educational Research*, 53, 80-92.
- 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*. Münster: Waxmann.

Michel Knigge

Universität Potsdam
AB Inklusion und
Organisationsentwicklung
Karl-Liebknecht-Straße 24-25
14476 Potsdam
michel.knigge@uni-potsdam.de

Carolin Rotter

Universität Duisburg-Essen
AG Pädagogische Professionsforschung
Berliner Platz 6-8, Weststadttürme
A.03.14
45127 Essen
carolin.rotter@uni-due.de