

Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen

Melanie Schaumburg, Stefan Walter, Uje Hashagen

Zusammenfassung

Der Begriff der Inklusion ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das sowohl in Theorie als auch in Praxis unterschiedlich definiert ist. Für angehende Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie sich mit unterschiedlichen Konnotationen dieses Begriffs auseinandersetzen müssen und dadurch möglicherweise eigene Begriffsdefinitionen vornehmen. Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht die Frage nach den subjektiven Begriffsdefinitionen zum Begriff Inklusion. Im Rahmen einer schriftlichen Befragung wurden 290 Lehramtsstudierende mit Hilfe einer offenen Fragestellung zu ihrem Inklusionsverständnis befragt. Das Material wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse verweisen auf ein differenziertes Begriffsverständnis angehender Lehrkräfte. Es können vier Verständnistypen unterschieden werden, ausgehend von einem sehr engen bis hin zu einem sehr weiten und offenen Begriffsverständnis.

Schlagworte

Inklusion, Integration, subjektives Begriffsverständnis, Lehrer*innenbildung, Inhaltsanalyse

Title

What do student teachers understand by inclusion? – A study of subjective definitions

Keywords

Inclusion, Integration, conceptualization, Teacher training

Abstract

The concept of inclusion is a multidimensional construct that is quite differently defined in theory as well as in practice. Student teachers have to deal with very different connotations that are associated with it. As a result, they might have developed their own definitions of inclusion. This paper focuses on these subjective concepts of inclusion. In a survey, 290 teacher students were asked about their understanding of inclusion by using an open question. The collected data was evaluated with a qualitative content analysis. The results show that student teachers have a differentiated understanding of the concept of inclusion. Four understandings of terms can be distinguished, starting from a very narrow to a very broad and open understanding of inclusion.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Der Inklusionsbegriff in der Fachdiskussion
3. Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion
4. Beschreibung der Stichprobe und der methodischen Vorgehensweise
 - 4.1. Beschreibung der Datenerhebung
 - 4.2. Beschreibung der Aufbereitung und Auswertung der Daten
5. Ergebnisse
 - 5.1. Begriffsmerkmal ‚Zielgruppe‘
 - 5.2. Begriffsmerkmal ‚Umschreibung‘
 - 5.3. Begriffsmerkmal ‚Schule‘
 - 5.4. Begriffsmerkmal ‚Gesellschaft‘
 - 5.5. Positive Einstellung
 - 5.6. Begriffsmerkmal ‚Recht‘
 - 5.7. Sonstige Begriffsmerkmale
6. Diskussion
7. Resümee und Ausblick

Kontakt

Zitation

1. Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 hat sich Deutschland zu einem inklusiven Bildungssystem verpflichtet. Diese Verpflichtung sowie der Begriff der Inklusion führten zu einer breiten Debatte darüber, wie der Begriff inhaltlich definiert ist und wie er sich vom bis dahin gebräuchlichen Begriff der Integration abhebt. Häufig ist seither von einem breiten oder engen Inklusionsverständnis die Rede. Während der weite Inklusionsbegriff Schüler*innen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen umfasst, bezieht sich das enge Inklusionsverständnis vor allem auf Schüler*innen mit Förderbedarf, insbesondere auf die mit Behinderungen (Löser & Werning, 2015, S. 17). [1]

Je nachdem, wie der Begriff definiert wird, hat er maßgebliche Auswirkungen auf Schulentwicklung und die praktische Ausgestaltung. Dies zeigt sich auch im Rahmen des Veränderungsprozesses innerhalb der Länder. Laut eines Ländervergleichs der Friedrich-Ebert-Stiftung 2017 folgten Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen einem breiten Inklusionsverständnis, das alle Schüler*innen einschließt und Heterogenität als Chance auffasst (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2017, S. 26). Das Verständnis von inklusiver Bildung der Länder Hessen, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen wird gar nicht oder nur mit Einschränkung als UN-BRK-konform eingestuft, da sie vornehmlich einem engen Inklusionsverständnis folgen und damit den Fokus auf Schüler*innen mit Behinderung legen (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2017, S. 27). [2]

Auch in der universitären Ausbildung von Lehrkräften wird der Begriff Inklusion uneinheitlich verwendet. In einer Befragung im Rahmen des „Monitors Lehrerbildung“ gaben 14 Hochschulen an, einem weiten Inklusionsbegriff zu folgen, der alle Heterogenitätsdimensionen einschließt. Allerdings folgten zwei Hochschulen einem engen Begriffsverständnis, das den Fokus auf Menschen mit Behinderung legt (Monitor Lehrerbildung, 2015, S. 6). [3]

Diese wenigen Beispiele verdeutlichen, dass Lehramtsstudierende zum Teil recht unterschiedlichen Deutungen und Definitionen des Begriffs „Inklusion“ im Rahmen ihrer universitären Ausbildung begegnen. Dabei wird gerade der Lehrerbildung eine Schlüsselrolle in der Vorbereitung inklusiver Lehrpraxis angehender Lehrkräfte zugeschrieben (UNESCO, 2013, S. 5f.). Insofern scheint die Frage berechtigt, was eigentlich Lehramtsstudierende unter dem Begriff ‚Inklusion‘ verstehen. Diese Frage ist weitreichend. Denn aus verschiedenen zugrunde liegenden subjektiven Begriffsdefinitionen können unterschiedliche theoretische Zugänge gewählt und verschiedene Methoden inklusiver Bildung für den späteren Schulalltag abgeleitet werden. In der Konsequenz könnten sich für angehende Lehrkräfte erheblich divergierende Vorstellungen eines inklusiven Unterrichts ergeben. [4]

Überraschenderweise gibt es bisher kaum Forschungsarbeiten, die sich mit dem Begriffsverständnis von Inklusion von Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden auseinandergesetzt haben. Diese Forschungslücke möchten wir in diesem Beitrag aufgreifen und fragen, was Lehramtsstudierende unter diesem Begriff verstehen. Als leitende Forschungsfrage dient uns dabei folgende Frage: Welches subjektive Verständnis haben Lehramtsstudierende vom Begriff Inklusion? [5]

Das Kernanliegen unseres Beitrags ist es, die verschiedenen inhaltlichen Merkmale in den subjektiven Definitionen des Inklusionsbegriffs von Lehramtsstudierenden nachzuzeichnen. Dazu wird zunächst der pädagogische Fachdiskurs zum Begriffsverständnis Inklusion nachgezeichnet. Anschließend wird kurz auf die bisherigen Forschungen zum Verständnis von Inklusion unter Lehramtsstudierenden bzw. Lehrkräften eingegangen. Dabei wird sich zeigen, dass zwar eine umfangreiche Forschung zu den Einstellungen von Lehramtsstudierenden, also zu subjektiven Bewertungen gegenüber Inklusion in der Schule besteht. Forschungen, die nach dem zugrunde liegenden Begriffsverständnis von Inklusion fragen, wurden aber hingegen bisher kaum unternommen. Hier ansetzend werden anschließend die Befunde einer eigenen empirischen Untersuchung vorgestellt. Dazu wurden Studierende im Rahmen einer schriftlichen Befragung

mithilfe einer offenen Fragestellung nach ihrem subjektiven Verständnis von Inklusion befragt und ihre schriftlichen Antworten inhaltsanalytisch ausgewertet. Nach Beschreibung der Stichprobe und der methodischen Vorgehensweise werden die zentralen Begriffsmerkmale in den subjektiven Definitionen der Lehramtsstudierenden ausführlich anhand von Beispielen erläutert und anschließend auf der Folie der konkurrierenden Begriffsbestimmungen der wissenschaftlichen Fachdiskussion diskutiert. In einem Resümee werden die Kernaussagen des Beitrags noch einmal zusammengefasst und es wird zu weiteren Forschungen angeregt. [6]

2. Der Inklusionsbegriff in der Fachdiskussion

Im pädagogischen Fachdiskurs ist der Begriff der Inklusion nicht eindeutig verortet. Der Gebrauch reicht von einer synonymen Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion bis hin zu völlig unterschiedlich gedachten Konzepten, die dahinterstehen. Auch Wocken (2010, S. 204) weist darauf hin, dass das Begriffsverständnis von Inklusion und Integration einer „babylonischen Sprachverwirrung“ (ebd.) gleicht, worauf auch unterschiedliche Schreibweisen hindeuten. Einige Theoretiker*innen verwenden den Begriff Inklusion statt Integration und meinen im Kern auch Unterschiedliches. Andere benutzen Inklusion und Integration für den gleichen Sachverhalt. Auch die Schreibweisen „Integration und Inklusion“ sowie „Integration/Inklusion“ sind zu finden (Wocken, 2010, S. 1). Hinz (2002, 2004, 2005) unterscheidet grundlegend ein sonder- und ein integrationspädagogisches Verständnis von Integration. Während die Sonderpädagogik das Besondere, nämlich Menschen mit Behinderung sowie die Sonderinstitutionen im Blick hat, liegt Hinz zufolge der Fokus der Integrationspädagogik auf Heterogenität (Hinz, 2005, S. 76). Insbesondere in den 1980er- und 1990er-Jahren verstanden viele Vertreter*innen der Integrationspädagogik diese als menschenrechtsbasierten Ansatz, der die Gemeinsamkeit in der Verschiedenheit zum Gegenstand hatte (siehe dazu Prengel, 1995; Hinz, 1993; Feuser, 1988; Preuss-Lausitz, 1993). Geht man von einem sonderpädagogischen Verständnis (Hinz, 2004, o.S.) von Integration aus, so wird Inklusion als völlig neues Konzept verstanden. Für die Vertreter*innen der Integrationspädagogik hingegen sind Inklusion und Integration definitorisch nicht so einfach zu trennen, daher bezeichnet Feuser diese definitorische Trennung auch als „Inklusionsmythos“ (Feuser, 2013, S. 2). [7]

Es zeigt sich also, dass auch schon der Begriff der Integration nicht eindeutig definiert ist. Kobi (1997, S. 77) unterscheidet in seiner Begriffsanalyse zwischen einer „bedingten“ und „unbedingten“ Integration. Während die bedingte Integration an klare Bedingungen, wie beispielsweise zeitliche, räumliche oder personelle Ressourcen und Voraussetzungen, geknüpft ist, ist die unbedingte Integration mit dem Recht auf Partizipation und Teilhabe verknüpft. Damit spielt aber auch die Unterscheidung von ‚behindert‘ oder ‚nicht-behindert‘ bzw. „mit oder ohne Förderbedarf“ keine Rolle mehr. [8]

In ähnlicher Weise wird heute auch in der Inklusionsdebatte unterschieden. Der Begriff ist zum einen geprägt von einem „engen“ oder „weiten“ Begriffsverständnis, d.h. dass der Fokus entweder auf Menschen mit Behinderung oder auf heterogenen Gruppen liegt (Löser & Werning, 2015, S. 17). Des Weiteren kann zwischen einem moderaten und einem radikalen Begriffsverständnis unterschieden werden (Felder & Schneiders, 2016, S. 22). Der moderate Inklusionsbegriff legt den Fokus auf heterogene Gruppen; bestehende Leistungs- und Bildungsstandards sowie unterschiedliche Schulabschlüsse bleiben aber bestehen. Auch Sonderschulen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen bleiben innerhalb des Schulsystems erhalten (Felder & Schneiders, 2016, S. 22). Radikale Inklusion geht von einer Systemänderung aus, lehnt jede Kategorisierung sowie Leistungsstandards ab. Dieses Verständnis von Inklusion stimmt mit dem Verständnis der unbedingten Integration, das alle Kinder mit einbezieht, überein (Felder & Schneiders, 2016, S. 22). [9]

Diese Ausführungen spiegeln sich auch in der Unterteilung von Sander (2006) wider. Er macht in der Fachliteratur drei unterschiedliche Inklusionsbegriffe aus. „Inklusion I“ steht für die synonyme Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion in dem Sinne, dass es Kindern

und Jugendlichen mit Behinderung ermöglicht wird, durch Unterstützung von Sonderpädagog*innen eine Regelschule zu besuchen. Der neue Begriff wird übernommen, ohne dass sich der Inhalt ändert (Sander, 2006, S. 4). Sander hält diesen Inklusionsbegriff für unnötig und verzichtbar. Dieser Begriff unterscheidet sich auch nicht von dem, was Hinz als sonderpädagogisches Integrationsverständnis bezeichnet (Hinz, 2005, S. 76). Unter „Inklusion II“ fasst Sander das Verständnis einer von „Fehlformen befreiten Integration“ (Sander, 2006, S. 5). Es geht nicht um [10]

„die bloße Addition eines behinderten Kindes oder Jugendlichen mit persönlicher sonderpädagogischer Unterstützung in eine Regelschulklasse, sondern die prinzipielle Berücksichtigung der Verschiedenheiten der Kinder im gemeinsamen Unterricht, die Akzeptanz der natürlichen Vielfalt in der Klasse. Inklusion in diesem zweiten Sinne (Inklusion II) bedeutet optimierte Integration für Menschen ohne und mit Behinderung“ (Sander, 2006, S. 5). [11]

„Inklusion III“ ist laut Sander eine erweiterte Form der „Inklusion II“. Die Heterogenität der Kinder wird sowohl als natürliche Ausgangslage als auch als Ziel pädagogischer Arbeit verstanden. Es wird kein Unterschied zwischen Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf gemacht. Es findet eine Dekategorisierung statt und die Ressourcenzuweisung wird gruppenbezogen vollzogen und bezieht sich nicht nur auf Kinder mit besonderem Förderbedarf. „Inklusion III“ kann als Rückbesinnung auf die Integrationspädagogik der 1980er- und 1990er-Jahre verstanden werden (Sander, 2006, S. 5f). Inklusion in diesem Sinne ist ein menschen- und bürgerrechtlicher Ansatz, der sich an der Partizipation aller Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen orientiert und daran arbeitet, vorhandene Barrieren abzubauen (Hinz, 2010, S. 5). [12]

Die Ausführungen zeigen, dass bereits Sander entgegen der häufig dualen Unterscheidung in einen engen oder weiten Inklusionsbegriff drei semantisch unterscheidbare Inklusionsbegriffe in der Fachliteratur ausmacht. Der enge oder weite bzw. moderate und radikale Inklusionsbegriff lässt sich dabei jeweils in dieser Dreiteilung verorten. Tabelle 1 fasst die drei konkurrierenden Begriffsverständnisse von Inklusion in der Fachdiskussion zusammen. [13]

Begriffsvariante von Inklusion	Kernmerkmale der Begriffsvarianten
Inklusion I: Enges Inklusionsverständnis	Sonderpädagogisches Verständnis von Inklusion (Inklusion = Integration) mit der Fokussierung auf einer Zwei-Gruppen-Theorie. Im Fokus stehen dabei insbesondere Menschen mit bzw. ohne Behinderung und Beeinträchtigungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Hier spiegelt sich ein „enges“ Inklusionsverständnis wider (Kobi, 1997; Hinz, 2005; Sander, 2006)
Inklusion II: Erweitertes Inklusionsverständnis	Moderates Inklusionsverständnis; Inklusion wird als eine Form optimierter Integration verstanden. Es wird weiterhin von einer Zwei-Gruppen-Theorie ausgegangen (Kinder mit und ohne Förderbedarfen), wenn auch mehr Diversitätsdimensionen im Fokus sind; weitere neue Qualitäten sind Systemanpassungen, Binnendifferenzierung (Sander, 2006; Felder & Schneiders, 2016)
Inklusion III: Weites Inklusionsverständnis	Radikales Inklusionsverständnis; Individualisierter Ansatz, der die Forderung einer Schule/Gesellschaft für alle, eine Dekategorisierung und die Auflösung einer gruppenbezogenen Ressourcenzuweisung ausspricht; unbedingte Integration. Stattdessen soll allen individuellen Bedarfen nachgekommen werden – Rückbesinnung auf eine Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 1995; Sander, 2006; Felder & Schneiders, 2016)

Tabelle 1: Begriffsdefinitionen von Inklusion in der Fachdiskussion

3. Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion

Angesichts der beschriebenen heterogenen Begriffsdefinitionen im Fachdiskurs stellt sich die Frage, was Lehramtsstudierende mit dem Begriff ‚Inklusion‘ verbinden. Ist das subjektive Verständnis von Inklusion ebenso facettenreich wie in der Fachdiskussion oder verstehen die Studierenden unter Inklusion weitgehend ein und dasselbe? Diese Fragen sind insofern von zentraler Bedeutung für die Schulentwicklung, als das subjektive Verständnis von Inklusion auch das künftige praktische ‚inklusive‘ Handeln als Lehrkraft nicht unerheblich beeinflussen dürfte. [14]

Obwohl mittlerweile eine Vielzahl von Studien zu Einstellungen von Lehrkräften bzw. von Lehramtsstudierenden zur Inklusion vorliegen, spielt die Erforschung des subjektiven Verständnisses von Inklusion eine überraschend marginale Rolle. Im Prozess um inklusive Bildung wird gegenwärtig vielmehr die individuelle Haltung und Einstellung der Lehrkräfte hervorgehoben (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012, S. 8) und verstärkt beforscht (Überblick: de Boer et al., 2011; Gasterstädt & Urban, 2016; Ruberg & Porsch, 2017). Dabei wird angenommen, dass die Einstellung Einfluss auf das Handeln der Lehrkräfte hat (Gasterstädt & Urban, 2016, S. 59). Beforscht werden deshalb auch besonders Faktoren, die auf die Einstellung und Haltung der Lehrkräfte gegenüber Inklusion und Integration einen Einfluss ausüben. Häufig wird in deutschsprachigen und internationalen Forschungen dabei auf die Wahrnehmung eigener Selbstwirksamkeit verwiesen, die die Einstellung von Lehrkräften gegenüber Inklusion beeinflusst (u.a. Bosse et al., 2016, S. 102; Hecht et al., 2016, S. 95; Sari et al., 2009, S. 38f). Weitere beforschte Einflussfaktoren sind unter anderem der Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen im privaten Leben (de Boer et al., 2011, S. 15; Bosse & Spörer, 2014, S. 292; Heyl & Seifried, 2014, S. 54; Kessels et al., 2014, S. 198); die Teilnahme an Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten zum Themenbereich Inklusion (de Boer et al., 2011, S. 15f.; Hecht et al., 2016, S. 96; Hellmich et al., 2016, S. 80f.; Heyl & Seifried, 2014, S. 54); der Lehramtstyp (angehender) Lehrkräfte (Gebhard et al., 2015, S. 221; Heyl & Seifried, 2014, S. 53; Knigge & Rotter, 2015, S. 232f.; Schwab & Seifert, 2015, S. 81; Trumpa et al., 2014, S. 249) und die Form des Förderbedarfs der zu Inkludierenden bzw. Integrierenden (de Boer et al., 2011, S. 16; Scholz & Rank, 2016, S. 58; Sermier Dessemontet et al., 2011, S. 302; Schwab & Seifert, 2015, S. 82). Diese Einflussfaktoren wurden sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Forschungsdiskurs beforscht (s. u.a. Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis & Kalyva, 2007; Kyriacou et al., 2007; Praisner, 2003). [15]

Mit der Bestimmung der Haltung zur Inklusion bzw. Integration und der auf sie wirkenden Faktoren im Fokus, wird das subjektive Begriffsverständnis der Lehrkräfte in den Einstellungsstudien bereits durch das methodische Vorgehen nur sehr bedingt aufgegriffen. Für die deutschsprachige Einstellungsforschung zu Integration und Inklusion stellen Gasterstädt & Urban dementsprechend fest, dass [16]

„ein kaum ausdifferenziertes Verständnis der Begriffe Integration und Inklusion bzw. deren Gleichsetzung und somit Verkürzung des Anspruchs inklusiver Bildung [vorliegt].“ (Gasterstädt & Urban, 2016, S. 59) [17]

Auch Ruberg & Porsch (2017, S. 409) weisen in ihrem systematischen Review darauf hin, dass zwar die Mehrzahl der von ihnen einbezogenen Studien theoretisch ein weites Inklusionsverständnis aufzeigt, in der methodischen Umsetzung jedoch fast alle Studien das Inklusionsverständnis auf den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf reduzierten. Diese Disparität könnte womöglich an den Herausforderungen der Operationalisierung liegen. So nimmt sich die Übersetzung eines weiten Inklusionsbegriffs in geeignete Items im Rahmen quantitativ-standardisierter Befragungen deutlich schwieriger aus als die Operationalisierung eines eher engen Begriffskonstrukts. Es mag daher kaum verwundern, wenn bisher nur in wenigen und primär im Rahmen qualitativer Studien auf das Inklusionsverständnis von (angehenden) Lehrkräften eingegangen wurde. Eine dieser Ausnahmen stellt die Mixed-Method-Studie von Scholz & Rank (2016) dar, die Lehramtsstudierende

leitfadengestützt zu ihrem Inklusionsverständnis interviewten. Ihre Ergebnisse weisen im Wesentlichen auf ein Begriffsverständnis mit den zwei Bezugspunkten – Inklusion als gesellschaftlicher Aufgabe und rein auf Schule bezogen – hin, das von einem sehr engen bis weiten Inklusionsverständnis reicht (Scholz & Rank, 2016, S. 58f). Eine weitere qualitative Studie befasst sich mit dem Inklusionsverständnis von Sportlehrkräften. Ihr zufolge verfügen Sportlehrkräfte über ein enges, primär auf Behinderung reduziertes Inklusionsverständnis, das eng mit einer funktional-normativen Auffassung sportlicher Leistung verbunden ist (Ruin & Meier, 2015, S. 140f). Zwar deuten andere Befunde auf ein offeneres Verständnis hin, wonach der Sportunterricht gute Inklusionsanlässe bietet, jedoch greifen auch hier vermehrt Zwei-Gruppen-Theorien (Neumann, 2016, S. 203f). Einen weiteren Ausnahmefall, bei dem ein quantitatives Forschungsdesign vorliegt, stellt die Dissertation von Seifried (2015) dar. Mittels einer offenen Frage werden Lehrkräfte nach ihrem persönlichen Begriffsverständnis im Fragebogen befragt, jedoch wurden diese Daten nicht zur Auswertung herangezogen. Demnach wurde insbesondere mittels quantitativer Erhebungsinstrumente nicht die Möglichkeit der Begriffsexplikation von Inklusion im Diskurs aufgegriffen, da der Anspruch inklusiver Bildung in den Erhebungsinstrumenten auf den eines sonderpädagogischen Integrationsverständnisses nach Hinz (2002, 2005) verkürzt wird – s. Kritik Gasterstädt & Urban (2016, S. 59) sowie Ruberg & Porsch (2017, S. 409). [18]

Die Ausführungen zum Forschungsstand verweisen auf ein klares Forschungsdesiderat hinsichtlich der subjektiven Begriffsdeutungen von Inklusion. Dieses Desiderat möchten wir im Folgenden aufgreifen und über die Befunde einer eigenen explorativen Befragung zum persönlichen Verständnis von Inklusion unter Lehramtsstudierenden berichten. [19]

4. Beschreibung der Stichprobe und der methodischen Vorgehensweise

4.1. Beschreibung der Datenerhebung

Die Erhebung des subjektiven Inklusionsverständnisses erfolgte im Rahmen einer schriftlichen Befragung von Studierenden der Universität Oldenburg unter dem Titel „Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion“.1 Dabei wurde ein teilstandardisierter Fragebogen verwendet. Neben der hier interessierenden Fragestellung wurde mithilfe des Fragebogens auch das subjektive Wissen über Inklusion erfasst sowie nach deren Quellen gefragt. Zudem wurden Fragen zum Professionsverständnis von Lehrkräften und demographische Variablen erhoben. Die Erhebung der Fragebögen fand am Rande von Lehrveranstaltungen zwischen Juli und September 2018 an der Universität Oldenburg statt. [20]

Insgesamt nahmen 290 Lehramtsstudierende der Universität Oldenburg an der Befragung teil. Bei der Stichprobe handelt es sich um eine bewusste Auswahl: Es wurden nur Lehramtsstudierende um eine Teilnahme gebeten. Studierende mit einem anderen Studienziel wurden nicht berücksichtigt. Tabelle 2 gibt Auskunft über die demographische Zusammensetzung unserer Stichprobe. [21]

Demographische Variablen der Stichprobe		Häufigkeiten bzw. arithmetisches Mittel/Standardabweichung
▪ Berufsziel	Grundschullehramt	18,3 %
	Haupt- und Realschullehramt	22,1 %
	Gymnasiallehramt	45,2 %
	Förderschullehramt	9,0 %
	Berufsschullehramt	2,1 %
	Weiß ich noch nicht	3,41 %
▪ Studienfachkombination	nur geistes-/ sozialwissenschaftliche Fächer	55,5 %
	nur MINT-Fächer	10,7 %
	beide	23,4 %

▪ Studiendauer	Anzahl Fachsemester 1. Fach	4,0 / 2,3
▪ Alter	in Jahren	24,5 / 4,5
	weiblich	75,2 %
▪ Geschlecht	männlich	24,8 %
	andere	0 %

Tabelle 2: Demographische Beschreibung der Stichprobe

Das hier primär interessierende subjektive Inklusionsverständnis der Studierenden wurde im Fragebogen mithilfe einer offenen Fragestellung schriftlich erhoben. Dabei wurde folgender Fragestimulus zugrunde gelegt: [22]

Könnten Sie uns bitte beschreiben, was Sie persönlich unter Inklusion verstehen?

Unter Inklusion verstehe ich... [23]

Zur Beantwortung des Fragestimulus konnten sieben Leerzeilen von den Studierenden genutzt werden. [24]

Von den 290 an der Befragung teilgenommenen Lehramtsstudierenden beantworteten 95 % (N = 274) diese offene Frage. Im Durchschnitt wurde die Antwort mit 19 Wörtern beantwortet. Allerdings variierte der Umfang der schriftlichen Antworten zwischen vier bis 67 Wörtern. 16 Studierende ließen die Frage hingegen unbeantwortet. [25]

Es können keine Aussagen darüber getroffen werden, mit welchen Inklusionsverständnissen die Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen in Berührung gekommen sind. Dies ist eine wesentliche Limitierung der vorliegenden Studie. Obwohl davon auszugehen ist, dass die Begriffsverständnisse in Seminaren zum Thema Inklusion Auswirkungen auf das subjektive Verständnis haben, können darüber keine Aussagen getroffen werden. Perspektivisch wäre es nötig, auch das Begriffsverständnis von Lehrenden zu erfragen, um die Vielfalt der Begriffsverständnisse im Rahmen von Lehrveranstaltungen darzulegen. Die vorliegende Studie bezieht sich daher nur auf die Erhebung subjektiver Begriffsverständnisse, ohne eine Berücksichtigung möglicher Einflussfaktoren, die das Verständnis prägen. [26]

4.2. Beschreibung der Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die schriftlichen Antworten auf die oben beschriebene offene Fragestellung wurden von den Fragebögen fallweise in das Textanalyseprogramm MaxQDA überführt. Die textliche Gestalt der Antworten blieb dabei unverändert. Orthografie- und Grammatikfehler wurden wie vorgefunden übernommen. Ausgehend von der leitenden Forschungsfrage: Was sind die zentralen Begriffsmerkmale in den subjektiven Begriffsdefinitionen von Inklusion in den schriftlichen Antworten von Lehramtsstudierenden, wurde die folgende Vorgehensweise in Anlehnung an Kuckartz (2014) bei der Auswertung eingeschlagen: [27]

Im Sinne der induktiven Herleitung wurden die Kategorien am Material gebildet. Hierfür wurde ein offenes Verfahren angewendet, bei dem die schriftlichen Antworten der Lehramtsstudierenden schrittweise jeweils auf unterscheidbare Eigenschaften in den subjektiven Inklusionsdefinitionen analysiert und interpretiert wurden. Dabei ging es darum, mithilfe zusammenfassender Analysetechniken die verschiedenen Begriffsmerkmale (Kategorien) herauszuarbeiten. Dazu wurden in einem ersten Schritt 30 Fälle einer gemeinsamen Interpretation und Deutung in Form einer Gruppeninterpretation von zwei Autor*innen des Beitrags unterzogen. In diesem Schritt wurden anhand des Materials die subjektiven Begriffsmerkmale von Inklusion als Kategorien bestimmt. Als Codiereinheit wurde die gesamte Aussage festgelegt, da diese eine Sinneinheit ergibt. Dieses Vorgehen ermöglicht es, auch zu einem späteren Zeitpunkt die Aussagen bzw. Themen nachzuvollziehen. [28]

In einem zweiten Schritt wurde das weitere Material aufgeteilt und von zwei Autor*innen des Beitrags anhand der bis dahin thematisch gebildeten Kategorien analysiert. Konnten Textstellen keiner der bereits definierten Kategorien zugeordnet werden, wurden neue Kategorien gebildet.

Bei einem weiteren Treffen der Autor*innen wurden die neuen Kategorien diskutiert, interpretiert und abgeglichen. [29]

In einem dritten Schritt wurden die herausgearbeiteten subjektiven Begriffsmerkmale (Kategorien) gemeinsam systematisiert und organisiert. Hierfür wurden die Kategorien sinnvoll geordnet – ähnliche Kategorien wurden zusammengefasst und Hauptkategorien wurden gebildet (vgl. Kuckartz, 2014, S. 84). [30]

97,8 % der Antworten konnten auf diese Weise analysiert werden. Bei sechs Fällen war dies nicht möglich, da eine Interpretation der Antworten aufgrund der fehlenden Beschreibung von Inklusion nicht möglich war. So schrieb beispielsweise Fall 23: „schonmal gehört, aber kann es nicht zuordnen“. In anderen Fällen war die Zuordnung nicht möglich, da die Befragten nur ihre Meinung äußerten, aber nicht erläuterten, was sie darunter verstehen. [31]

Die gebildeten Hauptkategorien liefern unserer Meinung nach die zentralen Begriffsmerkmale in den subjektiven Definitionen von Inklusion der von uns befragten Lehramtsstudierenden. Sie werden im Folgenden ausführlich dargestellt und erläutert. [32]

5. Ergebnisse

Durch die induktive Herangehensweise wurden sieben Hauptkategorien gebildet, die auf unterschiedlichen Ebenen den Begriff der Inklusion beschreiben. Konkret lassen sich primär die Begriffsmerkmale ‚Zielgruppe‘, ‚Schule‘, ‚Gesellschaft‘, ‚Umschreibung‘, ‚positive Einstellung‘ und ‚Recht‘ in den subjektiven Begriffsdefinitionen der Studierenden unterscheiden. Weitere, allerdings nur selten geäußerte Begriffsmerkmale wurden in der Kategorie ‚Sonstiges‘ zusammengefasst. Im Folgenden werden die unterschiedenen Begriffsmerkmale näher erläutert und anhand ausgewählter Fälle illustriert. Die dazu ausgewählten schriftlichen Antworten werden dabei unverändert in ihrer textlichen Gestalt, d.h. auch mit möglicherweise vorhandenen orthografischen und grammatikalischen Besonderheiten oder Fehlern wiedergegeben. [33]

5.1. Begriffsmerkmal ‚Zielgruppe‘

Ein erstes auffallendes Merkmal der subjektiven Begriffsdefinitionen der Studierenden ist die Verbindung von Inklusion mit einer Zielgruppe. In der Kategorie ‚Zielgruppe‘ wurden deshalb die unterschiedlich genannten Diversitätsdimensionen erfasst und systematisiert. In 257 Fällen, das entspricht 94 % der befragten Studierenden, wird der Begriff der „Behinderung“ oder alternativ auch „Beeinträchtigung“, „Einschränkung“ oder „Handicap“ am häufigsten mit dem Begriff Inklusion in Verbindung gebracht. Die Form der Behinderung bzw. Beeinträchtigung wird in etwa der Hälfte der Fälle nicht weiter spezifiziert. Wird in den Antworten hingegen weiter spezifiziert, so stehen dabei körperliche und geistige Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen im Fokus. [34]

Der Begriff Behinderung taucht dabei sowohl singular als Diversitätsdimension auf als auch in einer Aufzählung in Verbindung mit anderen Merkmalen wie beispielsweise Migrationshintergrund, Lernschwäche oder Verhaltensauffälligkeit (in 61 Fällen bzw. 22 %). Dies zeigt sich in folgenden beispielhaft ausgewählten Aussagen: [35]

„die Einbindung von behinderten Kindern in den Schulunterricht“ (Fall 280); [36]

„die integration von Schülern, die eine Behinderung (körperlich, geistig) aufweisen, in eine regelklasse also allgemeinbildende Schule“ (Fall 287); [37]

„die Einbindung von Schülern, die körperliche u. psychische Behinderung haben und Einbindung von Schülern mit Migrationshintergrund in den Regelunterricht“ (Fall 186). [38]

Differenzmerkmale um Geschlecht / Gender oder Armutslagen spielen interessanterweise keine Rolle. In zwei Fällen wurde hingegen das Merkmal „hochbegabt“ direkt genannt, insbesondere um ein Leistungsspektrum zu verdeutlichen: [39]

„Eine durch breite Binnendifferenzierung ermöglichte Einbindung aller SuS, mit allen Stärken und Schwächen, von "hochbegabt" bis "eingeschränkt" (Fall 7); [40]

Einzelne Studierende berichten nur von einer Vielfaltsdimension (vgl. Fall 270: „Migrationshintergrund“) ohne auf Behinderung bzw. Beeinträchtigung einzugehen. In 40 Fällen werden keine expliziten Diversitätsdimensionen genannt, sondern allgemein „Förderschwerpunkte“, ohne direkt auf die einzelnen Schwerpunkte Bezug zu nehmen. Damit wird auf die gängige sonderpädagogische Einteilung (Lernen, Sprache, geistige Entwicklung usw.) im Rahmen von Schule Bezug genommen: [41]

„SuS mit Förderbedarf verschiedener Bereiche in den gemeinsamen Unterricht zu integrieren. Dabei niemand zu selektieren sondern gemeinsamen Unterricht führen, der für die SuS zugänglich ist“ (Fall 56). [42]

Insgesamt zeigt sich, dass ein Großteil der Studierenden einer binären Differenzlogik folgt (behindert / nicht behindert; mit / ohne Förderbedarf) und mit dem Begriff der Inklusion ganz bestimmte Zielgruppen in Verbindung bringen. Im Fokus stehen vor allem Schüler*innen mit Behinderungen. Nach Löser & Werning (2015, S. 17) entspricht dies einem engen Inklusionsverständnis. In 98 Fällen, das entspricht 36 % der befragten Studierenden, ist diese Differenzlogik allerdings nicht erkennbar. Als Schlüsselbegriff erscheint in diesem Kontext der Gebrauch des Begriffs „alle“, der mögliche Differenzen ausschließt. Typische Aussagen sind in diesem Zusammenhang die folgenden: [43]

„Einbindung aller auf gleicher Ebene mit spezifischer Forderung & Förderung“ (Fall 1); [44]

„Anpassen aller Gegebenheiten sodass alle an einer Tätigkeit teilnehmen können“ (Fall 19); [45]

„Die Einbindung aller SuS in den Unterricht an Regelschulen unabhängig von Differenzen, Förderbedarf, Behinderung o.Ä. Daraus resultierend ein vielfältiges Angebot, Planung, Weiterbildung, Strukturierung etc. an den allgemeinbildenden Schulen. Nicht nur Akzeptanz, sondern ein Arbeiten mit Heterogenität“ (Fall 46). [46]

Diese und semantisch äquivalente Definitionen implizieren ein weites Inklusionsverständnis, da kein Differenzmerkmal besonders hervorgehoben wird. [47]

5.2. Begriffsmerkmal ‚Umschreibung‘

Ein zweites Merkmal, das subjektive Definitionen der Lehramtsstudierenden aufweisen, sind Umschreibungen des Phänomens Inklusion. Deshalb wurde die Hauptkategorie ‚Umschreibung‘ gebildet, die diese Be- und Umschreibungen des Begriffs Inklusion erfasst. In 84 Fällen (31 %) wird dabei Inklusion explizit mit dem Begriff „Integration“ oder alternativ „Einbindung“ beschrieben. Eine begriffliche Trennung von Inklusion zu Integration findet demnach nicht statt. Vielmehr wird deutlich, dass Inklusion und Integration synonym verwendet werden, und zwar im Sinne einer Einbindung von einer Gruppe in eine bestehende Gruppe: [48]

„Unter Inklusion verstehe ich die Einbindung aller Schüler also auch die Inklusion derjenigen, die behindert sind (Rollstuhl oder geistigen Benachteiligten)“ (Fall 10); [49]

„Integrierung von SuS mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen in den Allgemeinen Unterricht“ (Fall 35). [50]

In vier Fällen wird dieser Sachverhalt sogar ganz konkret beschrieben, beispielsweise in Fall 158: [51]

„Mit der Inklusion wird eine Gruppe (Minderheit) in die vorhandene Gruppe (Schulklasse Bsp.) eingeschlossen und aktiv eingebunden. Die Minderheit bleibt als Gruppe nicht in sich eingeschlossen, sondern wird geöffnet und ‚verteilt‘ sich in der großen Gruppe“. [52]

Die synonyme Verwendung von Inklusion und Integration in diesem Sinne legt den Schluss nahe, dass den Studierenden die begrifflichen Unterschiede nicht bewusst sein könnten, da sie in den genannten Antworten beliebig eingesetzt werden. Ein definitorischer Unterschied zwischen beiden Begriffen wird nicht vorgenommen. Lediglich in neun Fällen wird auf begriffliche Unterschiede zwischen Inklusion und Integration verwiesen: [53]

„das gemeinsame Lernen aller Kinder (unabhängig von ihrem Geschlecht, ihren Begabungen, ihrem Vorwissen usw.) In der Abgrenzung zur Integration werden bei der Inklusion alle Lernenden als Individuum betrachtet und individuell gefördert. Hiervon profitieren alle Lernenden.“ (Fall 177); [54]

„etwas anderes als unter ‚Integration‘. Inklusion bedeutet, Vielfalt und Heterogenität als Normzustand zu verstehen. Menschen verschiedener Ethnie, sozialer Klassen und weiteren Unterschieden voneinander sollen miteinander respektvoll und unter allgegenwärtiger Akzeptanz in der Gesellschaft (Zusammenleben) Dies erfordert auch Maßnahmen wie das Ziel der Barrierefreiheit, verschiedene angepasste Schulformen etc.“ (Fall 167). [55]

5.3. Begriffsmerkmal ‚Schule‘

Auffallend im Datenmaterial war der häufige Bezug zur Schule. Deshalb wurde eine eigene Hauptkategorie gebildet, die sämtliche Bezüge in den subjektiven Begriffsdefinitionen zur Schule erfasst. In etwa einem Drittel aller Antworten (89 Fälle) wird zum Begriff Inklusion ein Bezug zur „Regelschule“, „Regelklasse“ oder „regulärem Unterricht“ hergestellt. Zwei Beispiele illustrieren diesen Sachverhalt: [56]

„die Integration von Kindern in Regelklassen, die Lernschwierigkeiten verschiedener Art haben“ (Fall 3); [57]

„die Möglichkeit der Beschulung von Menschen mit Beeinträchtigung an einer Regelschule“ (Fall 52). [58]

In 32 dieser 89 Fälle wird dabei explizit der Begriff „normal“ in verschiedenen Kombinationen mit Schule, Klasse und Unterricht verwendet. So schrieben die Lehramtsstudierenden vom „normalen Schulalltag“ (Fall 17, 51, 138 & 163); der „normalen‘ Schule“ (Fall 6 & 238; s. auch Fall 277); dem „normale[n] Klassen-Prinzip“ (Fall 146); der „normale[n]‘ Klassen“ (Fall 24 & 208); dem „normalen‘ Unterricht“ (Fall 213; ohne Anführungszeichen: Fall 22 & 32); dem „normalen Regelunterricht“ (Fall 134); dem „normalen‘ Unterrichtstag“ (Fall 161); „normalen Unterrichtsgeschehen“ (Fall 273); dem „normale[n] Unterrichtsverlauf“ (Fall 24). Einige Antworten deuten auf semantischer Ebene auf einen durchaus reflektierten Umgang mit dem Wort ‚normal‘ hin, indem es in Anführungszeichen gesetzt wird (vgl. Fall 2, 6, 24, 143, 161, 205, 208, 213, 238 & 277). Gleichwohl spiegelt sich auch hier ein eher enges Begriffsverständnis von Inklusion wider. [59]

In 59 Antworten wird hingegen das gemeinsame Lernen bzw. gemeinsamer Unterricht genannt, ohne explizit auf die Regelschule hinzuweisen, wie folgende Beispiele illustrieren: [60]

„das gemeinschaftliche Lernen & LEBEN von allen Menschen untereinander“ (Fall 236); [61]

„in Bezug auf Schule ein gemeinsames Unterrichtet werden unabhängig von unterschiedlichen Ausgangslagen“ (Fall 47). [62]

In 36 Fällen wird indes die individuelle Förderung und Binnendifferenzierung in den Blick genommen. Damit wird vor allem auf die veränderte Unterrichtspraxis Bezug genommen: [63]

„Kinder mit einer Behinderung/Lernschwäche lernen mit Kindern ohne Behinderung/Lernschwäche werden aber individuell gefördert/unterstützt“ (Fall 12); [64]

„einen Unterricht, der SuS mit Förderbedarf und ohne Förderbedarf nach individuellem Leistungsstand behandelt. Das geschieht durch Differenzierung“ (Fall 136). [65]

Dieses Antwortverhalten deutet darauf, dass bei einigen Lehramtsstudierenden womöglich bereits Vorstellungen vom künftigen Arbeitsfeld Schule den subjektiven Begriff von Inklusion engführend beeinflussen könnten. Dabei scheint es so, dass aufgrund der Verwendung der Begriffe „Regelschule“ bzw. „normale Schule“ für viele Studierende die Veränderungen der individuellen Unterrichtspraxis, die mit der Inklusion einhergehen, nicht im Mittelpunkt stehen. Die eher kleine Gruppe von Studierenden, die auf diese Veränderungen hinweist, scheint sich hingegen genau dieser Veränderungen bewusst zu sein und stellt sie daher auch als besonderes Merkmal von Inklusion heraus. [66]

5.4. Begriffsmerkmal ‚Gesellschaft‘

In 48 Fällen wird Inklusion nicht nur auf Schule beschränkt, sondern es wird explizit auf ‚Gesellschaft‘ verwiesen. Die Studierenden zeigen hier deutlich, dass sie Inklusion nicht nur als eine pädagogische Aufgabe in der Schule verstehen, sondern als eine verallgemeinerbare gesellschaftliche Leitidee: [67]

„die Eingliederung von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft (bzw. in die Schule)“ (Fall 191). [68]

In 16 Fällen wird diese Forderung nach umfassender gesellschaftlicher Partizipation vor allem mit dem Begriff ‚Teilhabe‘ beschrieben, wie sich unter anderem in folgenden Antworten zeigt: [69]

„Teilhabe an allen (öffentlichen) Lebensbereichen ohne Einschränkungen aufgrund von Geschlecht, sozialer u. ethnischer Herkunft, körperlichen und geistigen Behinderungen etc.“ (Fall 90); [70]

„Teilhabe und Gleichberechtigung ALLER Menschen in allen Bereichen der Gesellschaft“ (Fall 151). [71]

5.5. Positive Einstellung

In dieser Dimension wurden alle als positiv gewerteten Assoziationen erfasst. Hiermit sind vor allem Schlagwörter oder auch eingängige Slogans wie „alle Willkommen heißen“ oder „Jeder ist verschieden“, wie sie im allgemeinen Sprachgebrauch zum Thema Inklusion häufig zu finden sind, gemeint. Am häufigsten wurde hier der Begriff der „Chancengleichheit“ genannt (13 Fälle), gefolgt von den Begriffen „gleichberechtigt“ bzw. „gleichwertig“: [72]

„eine Gemeinschaft zu schaffen, die durch viele unterschiedliche Individuen geprägt ist, aber dennoch als ein Ganzes funktioniert und auftritt! So, dass es zu einer Chancengleichheit und Gerechtigkeit kommt und jeder nach seinen Möglichkeiten sein Leben bestreiten kann.“ (Fall 65). [73]

Eingängige Slogans und ‚Inklusionsfloskeln‘ lassen sich als eine Art ‚Wohlfühlsemantik‘ unter einer eigenen Kategorie zusammenfassen. In den Antworten von 19 Studierenden lassen sich Hinweise auf positiv wertende, allerdings auch sehr vage formulierte Slogans finden: [74]

„einen bunten ‚Haufen‘ zusammen zu führen und von einander profitieren/ergänzen zu lassen/zu können [...]“ (Fall 8); [75]

„[...] Jeder Einzelne ist Teil des Ganzen!“ (Fall 204) & „Es entsteht keine Homogenität, sondern eine heterogene Gruppe. [...]. --> Gemeinsam verschieden sein!“ (Fall 207). [76]

Diese Kategorie kann so interpretiert werden, dass in den Äußerungen der Studierenden eine grundsätzlich positive Einstellung zur Inklusion vorliegt. Allerdings könnte eine erkennbare Vagheit in den gewählten Formulierungen auf ein nur wenig differenziertes Wissen deuten, so dass der Begriff Inklusion in diesen Antworten auch nicht näher ausgeführt wird. [77]

5.6. Begriffsmerkmal ‚Recht‘

In zahlreichen Publikationen und aktuellen Studien erfolgt in der Regel auch ein Verweis auf verschiedene rechtliche Grundlagen der Inklusion. Häufig findet sich etwa ein Hinweis auf die allgemeinen Menschenrechte sowie Ausführungen über die Bedeutung der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention auf den Inklusionsprozess in Deutschland. Dies ist auch in den subjektiven Definitionen von Inklusion von Lehramtsstudierenden der Fall. Allerdings erfolgt dies überraschenderweise eher selten. So gab es in den von uns untersuchten Antworten nur wenige Verweise auf die allgemeinen Menschenrechte bzw. die Behindertenrechtskonvention. In lediglich drei Fällen wird direkt dazu Bezug genommen, unter anderem in diesem: [78]

„Umsetzung eines UN-Beschlusses --> jeder hat das Recht, seine Schulform frei zu wählen bzw. auch bei hohem Förderbedarf auf eine Regelschule gehen zu dürfen.“ (Fall 60). [79]

In einem einzelnen Fall wird hingegen auf das Niedersächsische Schulgesetz verwiesen: [80]

„Inklusion kann in den Bereichen Gesellschaft und Schule verwirklicht werden. Die schulische Inklusion wurde 2012 durch das NSchG festgelegt und soll anhand dessen verwirklicht werden [...]“ (Fall 188). [81]

In vier Fällen wird allgemein ein Recht auf Inklusion genannt, ohne dies konkret auszuführen, z.B.: [82]

„die Teilnahme alle SuS am Unterricht, in dem jeder SuS nach seinen Fähigkeiten lernen kann! das Recht jedes Schülers auf Bildung/Teilhabe“ (Fall 64). [83]

Auffallend bei subjektiven Definitionen, in denen rechtliche Aspekte angesprochen werden, ist eine tendenziell eher distanzierte Sichtweise auf Inklusion. Inklusion erscheint hier eher als etwas gerichtlich Verordnetes und weniger als etwas, mit dem man sich auch ohne rechtliche Grundlage identifizieren würde. [84]

5.7. Sonstige Begriffsmerkmale

In dieser Kategorie wurden begriffliche Kennzeichnungen von Inklusion zusammengefasst, die eher selten in den Antworten der Studierenden vorkommen. Neben den positiven Assoziationen zum Begriff Inklusion gibt es auch Äußerungen, die auf eine gewisse Skepsis gegenüber Inklusion deuten, allerdings in nur geringer Zahl. Beispielsweise zeigen sich in wenigen Fällen Realisierungsvorbehalte. So wird allgemein vom „Versuch“ (vgl. Fall 45, 57 & 81) oder der „Möglichkeit“ (vgl. Fall 52) der Inklusion gesprochen. In zwei Fällen wird Inklusion unter Vorbehalt nach der Form und Ausprägung einer Beeinträchtigung genannt und Unterstützungsbedarf signalisiert: [85]

„dass Kinder mit leichten körperlichen Behinderungen und ‚leichten‘ Lernschwächen mit anderen Kindern ohne diese Einschränkungen in einem Klassenraum unterrichtet werden. Im Optimalfall ist eine speziell geschulte Lehrkraft neben der ‚normalen‘ im täglichen Unterricht zur Hilfe anwesend. Dies ist leider meist nicht so der Fall“ (Fall 25). [86]

Auch wird explizit auf „Probleme und Herausforderungen“ für Lehrkräfte und Schule im Zusammenhang mit Inklusion verwiesen, wie in folgender Aussage: [87]

„Alle lernen gemeinsam. Differenzierung der Materialien mit Inklusion noch wichtiger. Keine Gruppe die integriert wird, also keine Integration. Inklusion bedeutet auch Probleme und Herausforderungen, die eine Lehrperson sich stellen muss. In der Uni wird dies viel, viel zu wenig thematisiert!“ (Fall 242). [88]

Gleichwohl signalisiert in dieser Antwort das Wort „auch“ keine grundsätzlich ablehnende Haltung von Inklusion. Vielmehr wird der Unterstützungsbedarf bereits als wichtiger Bestandteil der universitären Ausbildung verstanden. [89]

Neben den Formulierungen, die gewisse Vorbehalte gegenüber Inklusion erkennen lassen, gibt es weiterhin Antworten, in denen Inklusion explizit als ein Prozess beschrieben wird. Dies ist beispielsweise in folgender Aussage der Fall: [90]

„den Einbezug von Menschen mit Behinderungen in sämtl. Aspekten des gesellschaftl. Zusammenlebens --> Abbau von Barrieren (Prozess, kein Zustand)“ (Fall 43). [91]

Dieses Verständnis von Inklusion entspricht dem der Vereinten Nationen, wonach inklusive Bildung als ein Prozess beschrieben wird, „der die Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig sind, um alle Lernenden zu erreichen.“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2009, S. 9). Antworten, die das Prozesshafte von Inklusion ansprechen, lassen sich in einer eigenen Kategorie („Prozess“) zusammenfassen. In der vorliegenden Stichprobe betraf dies allerdings lediglich vier Fälle. [92]

Ein weiteres Merkmal, dass die Lehramtsstudierenden mit dem Begriff Inklusion verbinden, ist die Bezugnahme auf die veränderten Anforderungen an Schule und Gesellschaft sowie die damit einhergehenden Systemanpassungen: [93]

„Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft. Die Anpassung von Bedingungen und Räumlichkeiten, sodass jeder Mensch nicht an der Teilhabe/Teilnahme gehindert ist. Toleranz und Akzeptanz ist die Grundlage dafür“ (Fall 198). [94]

5 % der Lehramtsstudierenden (12 Fälle) werfen diese Thematik in ihren Antworten auf. In diesem Zusammenhang taucht auch der Begriff der „Barrierefreiheit“ mehrfach auf. Damit wird auch auf die Anpassung von Bedingungen verwiesen. [95]

6. Diskussion

Es wurde aufgezeigt, dass die subjektiven Definitionen der befragten Lehramtsstudierenden von Inklusion häufig bestimmte Begriffsmerkmale wie den Verweis auf spezifische ‚Zielgruppen‘, die Fokussierung auf ‚Schule‘ usw. aufweisen. In diesen Begriffsmerkmalen zeigen sich allerdings ebenso Differenzierungen und Unterschiede. Es stellt sich abschließend die Frage, in welchem Verhältnis die subjektiven Begriffsdefinitionen der Lehramtsstudierenden zu den verschiedenen im Fachdiskurs kursierenden wissenschaftlichen Definitionen von Inklusion stehen. Inwiefern lassen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede feststellen? Diese Frage soll an dieser Stelle abschließend diskutiert werden. [96]

Um Gemeinsamkeiten und Differenzen zum Fachdiskurs herausarbeiten zu können, haben wir dazu die induktiv gebildeten Kategorien und Begriffsmerkmale der subjektiven Begriffsdefinitionen der Lehramtsstudierenden einer weiteren, nunmehr allerdings deduktiven Analyse unterzogen und sie auf folgende Fragestellung hin interpretiert: Inwiefern lässt sich eine subjektive Definition von Inklusion einer bestimmten Definition des Begriffs im Fachdiskurs zuordnen? Als Grundlage der Zuordnung dienten uns hierbei die drei primär in der Fachdiskussion präsenten Begriffsverständnisse, die weiter oben in Tabelle 1 dargestellt wurden. Im Rahmen einer gemeinsamen Interpretation von zwei Autor*innen des Beitrags wurde gefragt, ob die in Tabelle 1 beschriebenen Kernmerkmale der jeweiligen wissenschaftlichen Definitionen mit den induktiv gebildeten Kategorien der subjektiven Begriffsdefinitionen übereinstimmen. War dies der Fall, wurden die Fälle, die diese Kategorien aufwiesen, entsprechend kodiert. Die Interpretation der

Antworten der Lehramtsstudierenden lässt dabei durchaus Parallelen zu den wissenschaftlichen Definitionen erkennen, wobei die Besonderheiten im subjektiven Diskurs zu berücksichtigen sind. Im Folgenden wird aufgezeigt, in welchem Umfang die subjektiven Begriffsdefinitionen der Lehramtsstudierenden im Kern mit den wissenschaftlichen Begriffsbestimmungen übereinstimmen. [97]

Wie beim Begriffsmerkmal ‚Zielgruppe‘ dargestellt, verknüpft ein Großteil der Studierenden den Begriff Inklusion insbesondere mit Menschen mit Behinderung oder auch Schüler*innen mit Förderbedarf. Hier wird deutlich, dass eine Zwei-Gruppen-Theorie dem Inklusionsdenken zugrunde liegt. Dies geht meist auch einher mit einem Verweis auf die Regelschule bzw. „normale Schule“ sowie einer synonymen Verwendung der Begriffe Inklusion und Integration. Diese Antworten lassen den Schluss zu, dass hier ein eher *enges Begriffsverständnis* von Inklusion vorliegt. Auch Antworten, die Realisierungsvorbehalte im Rahmen der Schule beinhalten, können diesem Verständnis zugeordnet werden. Diese Art von subjektiven Inklusionsbegriffen deckt sich somit weitestgehend mit dem Begriff der „Inklusion I“, wie er weiter oben mit Verweis auf Kobi (1997), Hinz (2004, 2005) und Sander (2006) näher beschrieben wurde. Die Antworten könnten darauf deuten, dass die Vorstellungen der Studierenden den Heterogenitätsbedingungen und dem damit einhergehenden veränderten Arbeitsalltag in Schule nicht gerecht werden. Vor allem die häufige Verwendung des Begriffs „normal“ im Zusammenhang mit Schule und Unterricht lässt den Schluss zu, dass man sich hier eher an traditionellen Vorstellungen von Schule und Lehrer*innenberuf orientiert. Fasst man die Antworten zusammen, zeigt sich, dass fast die Hälfte der Antworten der Studierenden (46 %) im Kern diesem engen Begriffsverständnis von Inklusion zugeordnet werden kann. [98]

Ein dazu konkurrierendes Verständnis von Inklusion lässt sich hingegen in anderen subjektiven Definitionen erkennen und als *erweitertes Inklusionsverständnis* beschreiben. Hierunter lassen sich Antworten fassen, die zwar von einer Zwei-Gruppen-Theorie ausgehen, darüber hinaus jedoch und in Abgrenzung zum engen Verständnis von Inklusion auf eine neue ‚Qualität‘ von Schule und Unterricht verweisen. Dies erfolgt beispielsweise durch Hinweise auf eine differenzierte Unterrichtspraxis oder die Forderung nach einer veränderten Handlungs- und Ressourcenlogik. Die Antworten dieser zweiten Dimension lassen demnach vermuten, dass die Studierenden vor allem die Veränderungen von Schule und Unterricht wahrnehmen und diese auch nachvollziehen können. Mit Blick auf die fachliche Diskussion gibt es somit in diesen subjektiven Begriffsdefinitionen erkennbare Parallelen zur zweiten in der Fachdiskussion benutzten Begriffsvariante *Inklusion II: erweitertes Inklusionsverständnis*. Insgesamt lassen sich 26 % der Antworten der vorliegenden Stichprobe diesem Begriffsverständnis zuordnen. [99]

Das dritte Begriffsverständnis (weites Inklusionsverständnis) umfasst Antworten, die auf ein sehr präzises Begriffsverständnis schließen lassen. Die Antworten sind gekennzeichnet durch das Begriffsmerkmal ‚alle‘ und lassen Wissen über Inklusion in Bezug auf Individualisierung, Heterogenität sowie das schwierige Theorie-Praxis-Verhältnis erkennen. Bezüge zur ‚Wohlfühlsemantik‘ können auf eine positive Einstellung zur Inklusion deuten. 17 % können diesem Verständnis zugeordnet werden. [100]

Die vierte Begriffsvariante (11 %) umfasst vor allem sehr kurze Antworten, die aber alle Bezüge zu einem breiten Inklusionsverständnis aufweisen. Sie sind gekennzeichnet durch das Begriffsmerkmal ‚alle‘ sowie Bezüge zu Begriffen wie ‚Teilhabe‘, ‚Chancengleichheit‘ und ‚Gleichberechtigung‘ (wie u.a. in Fall 126 und 151). Die gegebenen Antworten lassen dabei den Schluss zu, dass hier eine positive Einstellung gegenüber Inklusion vorliegt. Dass die Antworten nicht weiter ausgeführt wurden, könnte auch dahingehend interpretiert werden, dass hier trotz der positiven Einstellung nur eingeschränktes Wissen zum Thema Inklusion vorliegt. Diese Dimension kann als *offenes Inklusionsverständnis* beschrieben werden. [101]

Tabelle 3 fasst die Verteilungen der Begriffsverständnisse sowie die festgestellten Besonderheiten im subjektiven Diskurs abschließend zusammen. Es sei angemerkt, dass die unterschiedenen Begriffsverständnisse nur bedingt trennscharf sind, gleichwohl ergeben sich genügend

Rückschlüsse auf grundlegende Differenzierungen im Antwortverhalten der von uns befragten Lehramtsstudierenden. [102]

Inklusion als...	Besonderheiten im subjektiven Diskurs	Verteilung
Inklusion I – enges Inklusionsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Äußerung von Realisierungsvorbehalten ▪ Bezugnahme zur Regelschule ▪ Benennung aller Schüler*innen bei gleichzeitiger Fokussierung auf Schüle*innen mit und ohne Behinderung ▪ häufige Verwendung des Begriffs „normal“ (normale Schule, normaler Unterricht, etc.) 	46 %
Inklusion II – erweitertes Inklusionsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forderung nach einer Sensibilisierung für angemessene Handlungs- und Ressourcenlogik ▪ Herausstellung einer differenzierten Unterrichtspraxis (z.B. interprofessionelle Zusammenarbeit, Binnendifferenzierung, Individualisierung) 	26 %
Inklusion III – weites Inklusionsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ präzise Beschreibung ▪ häufige Verwendung des Begriffs „Heterogenität“ statt Nennung spezifischer Diversitätsdimensionen, sowie Verwendung von Individualisierung und Binnendifferenzierung ▪ Verwendung von „Wohlfühlsemantik“ 	17 %
Inklusion IV – offenes Inklusionsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kaum spezifizierte Differenzlinien ▪ sehr deutungs offen ▪ häufig auf gesamte Gesellschaft bezogen 	11 %

Tabelle 3: Verteilung der Inklusionsbegriffe in der Stichprobe

7. Resümee und Ausblick

Das subjektive Verständnis von Inklusion beeinflusst das eigene ‚inklusive‘ praktische Handeln von Lehramtsstudierenden. Insofern ist es zentral zu wissen, wie Lehramtsstudierende Inklusion für sich definieren, welches Verständnis sie von Inklusion haben. Das Forschungsdesiderat aufgreifend, wurden hier Befunde einer eigenen Studie zur Thematik vorgestellt. Die Ergebnisse deuten dabei darauf, dass die Lehramtsstudierenden sehr unterschiedliche Begriffsverständnisse von Inklusion aufweisen. Ausgehend von den Begriffsmerkmalen ‚Zielgruppe‘, ‚Schule‘, ‚Gesellschaft‘, ‚Umschreibung‘, ‚positiv konnotierte Begriffsmerkmale‘, ‚Recht‘ sowie ‚Sonstiges‘ konnten vier unterschiedliche Begriffsdimensionen gebildet werden. Fast die Hälfte der Befragten (46 %) hat ein sehr *enges Inklusionsverständnis*, das sich insbesondere auf Menschen mit Behinderungen bezieht. Ein *erweitertes Verständnis* von Inklusion haben 26 % und weitere 17 % lassen ein sehr weites und präzises Begriffsverständnis erkennen. Weitere 11 % können einem offenen Begriffsverständnis zugeordnet werden. [103]

Insgesamt auffallend am Material ist der geringe Bezug zu rechtlichen Grundlagen, insbesondere den Menschenrechten bzw. zur UN-BRK, obwohl diese in der Literatur häufig genannt werden. Auch auf die Differenzierung zwischen Integration und Inklusion wurde selten eingegangen. [104]

Die vorliegende Studie beansprucht allerdings keine Repräsentativität. Das gewählte Auswahlverfahren der Studienteilnehmer*innen ist nicht zufallsbasiert und erlaubt daher auch keine

Generalisierung auf die Grundgesamtheit der Lehramtsstudierenden. Allenfalls erscheinen das gewählte Forschungsdesign sowie die Anzahl der Befragten als womöglich hinreichend, grundlegende Tendenzen wichtiger Begriffsmerkmale subjektiver Definitionen des Inklusionsbegriffs bei Lehramtsstudierenden aufzudecken. Diese Befunde wären in weiterführenden Studien an anderen universitären Ausbildungsstätten zu prüfen bzw. zu vertiefen. Die hier vorgestellten Ergebnisse stellen daher lediglich ein erstes Interpretationsangebot des subjektiven Verständnisses des Begriffs Inklusion von Lehramtsstudierenden dar. Sie machen allerdings deutlich, dass der Inklusionsbegriff insbesondere innerhalb der Lehrer*innenbildung präzisiert werden muss, um inklusive Schule und Schulentwicklung zu ermöglichen und voranzutreiben. Auch der Monitor Lehrerbildung zum Thema „Inklusionsorientierte Lehrerbildung“ empfiehlt u.a. das Inklusionsverständnis klarer zu formulieren und in das Lehramtsstudium zu integrieren. [105]

„Sowohl der Begriff ‚Inklusion‘ als auch die mit der Umsetzung der Inklusion verbundenen Ziele müssen präziser und expliziter als bisher definiert werden. Inklusion darf dabei nicht auf die Heterogenitätsdimension der Behinderung reduziert werden, sondern sie beinhaltet alle individuellen Entwicklungsbedarfe, seien es nun sprachliche Defizite oder aber auch spezifische Bedürfnisse durch eine Hochbegabung. Lehramtsstudierende müssen ein pädagogisches Grundverständnis dafür entwickeln, dass das Kind im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht und die Einbindung aller Schülerinnen und Schüler in einen gemeinsamen Unterricht selbstverständlich ist.“ (Monitor Lehrerbildung, 2015, S. 11) [106]

Das Wissen über, aber auch die Einstellung zu Inklusion tragen maßgeblich zum Gelingen bei. Es sollte daher Ziel sein, nicht nur die Inhalte klarer zu fassen, sondern diese auch in der gesamten Breite innerhalb des Lehramtsstudiums zu verankern, sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken. Hierfür müssen aber auch die in der Lehrer*innenbildung Tätigen mitgenommen werden. [107]

¹ Bei der Konzeption und Durchführung der empirischen Studie wurden wir von Maren Helmreich (Universität Oldenburg) unterstützt. Dafür möchten wir uns recht herzlich bei ihr bedanken.

Literatur

- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17(2), 129-147.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Bosse, S., Henke, T., & Jäntschi, C. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 103-116.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* 6(4), 279-299.
- Deutsche UNESCO (2009): Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense. Verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf
- Felder, M., & Schneiders, K. (2016). *Inklusion kontrovers. Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Feuser, G. (1988). Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S.170-179). Weinheim: Beltz.
- Feuser, G. (2013). Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon. Verfügbar unter <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/04/Feuser-G-Inklusive-Bildung-ein-p%C3%A4dagogisches-Paradoxon-06-06-2013.pdf>
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2017). Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13493.pdf>
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54-66.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L., & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland. Eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschland (NEPS). *Empirische Pädagogik* 29(2), 211-229.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 86-102.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik* 8(1), 67-85.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz, & Klauß, T. (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Weinheim: Beltz.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration - interkulturelle Erziehung - Koedukation*. Hamburg: Curio-Verl. Erziehung und Wiss.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53(9), 354-361. Verfügbar unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/hinz_inklusion.pdf
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/tagungsband-hinz-verstaendnis.html#idp2990912>
- Hinz, A. (2005). Zur disziplinären Verortung der Integrationspädagogik. Sieben Thesen. In U. Geiling, & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* (S. 75-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15317/pdf/Geiling_Hinz_2005_Integrationspaedagogik_im_Diskurs.pdf
- Hinz, A. (2010). Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration? In Evangelische Stiftung Alsterdorf und Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (Hrsg.), *Enabling Community - Anstöße für Politik und soziale Praxis* (S. 191-202). Hamburg: Alsterdorf-Verlag. Verfügbar unter https://www.bdja.org/files/hinz-aktuelle_ertr_ge_der_debatte_um_inklusion.pdf
- Kessels, U., Erbring, S., & Heiermann, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 61(3), 189-202.
- Knigge, M., & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion - beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 223-240.
- Kobi, E. E. (1997): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (4., unveränd. Aufl., S. 71-79). Weinheim: Beltz.

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchgesehene Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kyriacou, C.; Avramidis, E.; Høie, H.; Stephens, P. & Age, P. (2007). The development of student teachers' views on pupil misbehaviour during an initial teacher training programme in England and Norway. In *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 33(3), 293-307.
- Löser, J. M., & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17-24.
- Monitor Lehrerbildung (2015). Inklusionsorientierte Lehrerbildung - vom Schlagwort zur Realität?! Verfügbar unter https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf
- Neumann, P. (2016). „Ich muss das da halt jetzt mal machen“. Erwartungen und Erfahrungen von Sportlehrkräften im Kontext gemeinsamen Sportunterrichts. *Sportunterricht*, 65(7), 201-205.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (2. Aufl.). Reihe Schule und Gesellschaft: 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts: Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Reihe Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393-415.
- Ruin, S., & Meier, S. (2015). Sportunterricht im Lichte der Inklusionsdebatte. Ein kritischer Blick auf die Haltungen von Sportlehrkräften. In G. Stibbe (Hrsg.), *Brennpunkte der Sportwissenschaft: Bd. 37. Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung* (S. 127-143). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Sander, A. (2006). Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik. ANCE-Symposiums. Association Nationale des Communautés Educatives et Sociales. Verfügbar unter http://www.ances.lu/attachments/083_Sander_Inklusionsp%C3%A4dagogik_12-10-2006.pdf
- Sarı, H., Celiköz, N., & Secer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44.
- Scholz, M., & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 53-67.
- Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73-87.
- Seifried, S. (2015). Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess–Entwicklung. Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. Verfügbar unter https://opus.ph-heidelberg.de/files/140/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291-307.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V., & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 241-256.
- UNESCO (2013). Promoting Inclusive Teacher Education. A series of 5 Advocacy Guides. UNESCO Bangkok. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002210/221033e.pdf>

Wocken, H. (2010). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, S. Krach, & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kontakt

Melanie Schaumburg, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik, Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg
E-Mail: Melanie.schaumburg@uni-oldenburg.de

Zitation

Schaumburg, M., Walter, S., & Hashagen, U. (2019). Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), doi: [10.21248/Qfl.9](https://doi.org/10.21248/Qfl.9)

Eingereicht: 03. März 2019

Veröffentlicht: 05. Dezember 2019



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/).