

Technische Universität Dortmund

Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Erstprüferin: Vivien Raczkiewicz

Zweitprüferin: Laura Linnepe

Bachelor-Thesis zum Thema:

**Herausforderungen und Chancen bei der Förderung und Inklusion von  
Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf in Grundschulen**

Vorgelegt von: Gesa-Kristin Runge

Semester: Wintersemester 2024/ 25

Datum der Abgabe: 15.01.2025

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Theoretischer Hintergrund .....	2
2.1 Sonderpädagogische Förderung – Förderschwerpunkte.....	2
2.1.1 Förderschwerpunkt - Lernen.....	2
2.1.2 Förderschwerpunkt - Emotionale und soziale Entwicklung .....	4
2.1.2 Förderschwerpunkt - Körperliche und motorische Entwicklung.....	5
2.2 Definition von Inklusion.....	7
2.3 Gemeinsames Lernen im inklusiven Unterricht .....	8
2.4 Rahmenbedingungen für die Umsetzung inklusiven Unterrichts.....	9
2.4.1 Systemische Ebene.....	9
2.4.2 Schulebene .....	10
2.4.3 Ebene der Pädagog*innen.....	11
2.6 Fördermethoden.....	11
2.6.1 Lernzieldifferente und lernzielgleiche Differenzierung.....	12
2.6.2 Förderpläne .....	13
2.6.3 Team-Teaching.....	14
3. Darstellung des aktuellen Forschungsstandes.....	15
4. Methodisches Vorgehen .....	16
4.1 Forschungsmethode .....	16
4.2 Datenerhebungsmethode - Leitfaden.....	16
4.3 Rekrutierung .....	17
4.4 Materialaufbereitung und -auswertung.....	18
5. Ergebnisse .....	20
5.1 Kodierleitfaden .....	20
5.2 Darstellung der Ergebnisse .....	27
6. Diskussion.....	44
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	45
6.2 Interpretation der Ergebnisse anhand des theoretischen Hintergrunds.....	47
6.3 Bewertung anhand qualitativer Gütekriterien.....	56
6.4 Chancen und Grenzen des eigenen Vorhabens .....	57
7. Fazit.....	58
8. Ausblick .....	60
9. Literaturverzeichnis .....	62
10. Anhang .....	67

## **Abkürzungsverzeichnis**

Abs. – Absatz

ESE – Emotionale und soziale Entwicklung

I1, I2... – Interview 1, Interview 2...

KmE – Körperliche und motorische Entwicklung

MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

OK – Oberkategorie

UK – Unterkategorie

UN-BRK – UN-Behindertenrechtskonvention

## 1. Einleitung

Die Anzahl der Kinder mit einem offiziell festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf steigt kontinuierlich an (Laubenstein 2023, Abs. 1). Im Schuljahr 2023/24 wurden in Nordrhein-Westfalen insgesamt 152.630 Kinder mit einem Unterstützungsbedarf identifiziert. Die Inklusionsquote beträgt somit insgesamt 44,8 %, was einen Anstieg von 0,2 % im Vergleich zum Schuljahr 2022/23 darstellt (IT.NRW 2024, Abs. 1). Angesichts dieser Entwicklung müssen sich Regelschullehrkräfte zunehmend auf heterogene Lerngruppen einstellen.

In dieser Bachelorarbeit werden die Herausforderungen und Chancen bei der Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf in Grundschulen untersucht. Die Forschungsfrage der Bachelorarbeit bezieht sich konkret auf die Unterschiede zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten und lautet: „Welche Herausforderungen und Chancen sehen Lehrkräfte bei der Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf und wie variieren diese in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung?“.

Für die vorliegende Arbeit wird eine qualitative Forschungsmethode gewählt, um detaillierte Einblicke in den Schulalltag von Lehrkräften zu gewinnen. Insgesamt werden sechs Regelschullehrkräfte interviewt, jeweils zwei, die Schüler\*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung (ESE) sowie körperliche und motorische Entwicklung (KmE) unterrichten. Da der Fokus dieser Arbeit auf den Chancen und Herausforderungen der Inklusion sowie der Förderung in den genannten Förderschwerpunkten liegt, wird zunächst ein Überblick über die sonderpädagogische Förderung dargelegt. Anschließend werden die Förderschwerpunkte Lernen, EsE und KmE vorgestellt. Darauf folgt ein Einblick in die Thematik der Inklusion, des gemeinsamen Lernens und der Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Umsetzung von inklusiven Unterrichts, gefolgt von der Vorstellung verschiedener Fördermethoden. Im empirischen Teil der Arbeit wird zunächst die Methodik der qualitativen Forschung beschrieben. Dabei wird der erstellte Interviewleitfaden vorgestellt, das Vorgehen bei der Auswahl der Lehrkräfte erläutert, die Auswertung der Interviews erklärt und die dafür gebildeten Kategorien dargestellt. Anschließend folgt die Diskussion. Die Ergebnisse werden zusammengefasst und mit Hilfe der zuvor präsentierten Literatur interpretiert, um die Forschungsfrage umfassend beantworten zu können. Des Weiteren

ren wird die Arbeit anhand der qualitativen Gütekriterien reflektiert und die eigenen Chancen und Grenzen des Forschungsprojekts werden betrachtet. Den Abschluss bilden ein Fazit der Bachelorarbeit sowie ein Ausblick auf zukünftige Forschungs- und Handlungsfelder.

## **2. Theoretischer Hintergrund**

Die folgenden Kapitel stellen einen Überblick über die Themen der sonderpädagogischen Förderung, der Förderschwerpunkte, der Inklusion, der Rahmenbedingungen für das gemeinsame Lernen und der Fördermethoden dar, damit eine theoretische Grundlage für die bevorstehende empirische Forschung geschaffen wird.

### **2.1 Sonderpädagogische Förderung – Förderschwerpunkte**

Die sonderpädagogische Förderung befasst sich mit Lern- und Entwicklungsstörungen, also den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, ESE, Hören und Kommunikation, Sehen, Geistige Entwicklung und KmE. In Nordrhein-Westfalen findet die sonderpädagogische Förderung in der Regel an der allgemeinen Schule statt. Die Eltern haben jedoch die Möglichkeit, für ihre Kinder, alternativ die Förderschule zu wählen. Zudem stellt die Schule für Kranke eine weitere Möglichkeit als Ort der Förderung dar. Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf sowie der festgelegte Förderort werden von der Schule mindestens einmal jährlich überprüft. Falls erforderlich, kann die Schulaufsichtsbehörde den Förderort neu bestimmen. Kinder mit Unterstützungsbedarf werden in Regelschulen teilweise durch eine Integrationshelfer\*innen begleitet, um ihre Teilhabe am Schulalltag zu erleichtern (Büttner o.J., Abs. 1).

#### **2.1.1 Förderschwerpunkt - Lernen**

*Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen besteht, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langdauernder Art sind (§4 AO-SF).*

Der Förderschwerpunkt Lernen ist mit einem Anteil von 39,9 % der am häufigsten vertretene Förderschwerpunkt im Jahr 2020/21 in Deutschland (Klemm 2022, S. 6). Der Förderschwer-

punkt bezieht sich auf erhebliche Lernschwierigkeiten, durch die es betroffenen Personen schwerfällt, Aufgaben ohne gezielte Hilfe zu lösen. Diese Lernschwierigkeiten beziehen sich auf den Erwerb von Kompetenzen, die sich auf die Wissensaneignung, die Entwicklung praktischer Fähigkeiten und die Steuerung des Lernprozesses auswirken. Lernschwierigkeiten entstehen, wenn die Fähigkeiten des Kindes, die verfügbaren Lernressourcen, die schulischen Anforderungen sowie kognitive, körperliche und emotionale Aspekte unzureichend aufeinander abgestimmt sind. Diese Faktoren können sich gegenseitig bedingen oder wechselseitig verstärken (Heimlich et al. 2016, S. 10 f.).

Eine Lernbehinderung liegt vor, wenn die Leistung eines\*r Schüler\*in deutlich hinter den schulischen Anforderungen zurückbleibt und dies über mehrere Fächer hinweg und für länger als ein Schuljahr anhält. Die Lernbehinderung unterscheidet sich von Lernstörungen, die nur ein Fach betreffen und zeitlich begrenzt sind, sowie von Teilleistungsstörungen wie ADHS, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Dyskalkulie. Teilleistungsstörungen führen nicht zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf, erfordern aber gezielte pädagogische Unterstützung (Heimlich et al. 2016, S. 9 f.).

Besonders Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen stammen oft aus sozial benachteiligten Familien. Diese Kinder haben in früheren Jahren wenig Förderung und stabile Bindungen erlebt, was zu Entwicklungsverzögerungen von bis zu zwei Jahren bei Schuleintritt führen kann. Zusätzliche Ursachen können das negative Selbstkonzept, Angst, geringe Frustrationstoleranz und Konzentrationsprobleme sowie eingeschränkte Kontakt- und Kooperationsfähigkeit sein (Heimlich et al. 2016, S. 11).

Der Unterricht für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen sollte individualisiert und zieldifferent gestaltet werden, wobei handlungsorientierte, sinnlich ansprechende Lernangebote und abwechslungsreiche Übungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle spielen. Methoden wie Projektlernen und offene Unterrichtsformen fördern das individuelle Lernen und die Entwicklung von Methodenkompetenzen. Strukturierter Unterricht, schrittweises Erklären und kreative Übungsformen sind ebenfalls wichtig für den Lernerfolg. Differenzierung kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen, sollte jedoch vorsichtig eingesetzt werden, um eine Abkopplung vom allgemeinen Curriculum zu vermeiden. Wirksam sind insbesondere direkte Instruktion, Strategieinstruktion, sprachliche Förderung, Peer-Tutoring und Co-Teaching (Heimlich et al. 2016, S. 10 ff).

### **2.1.2 Förderschwerpunkt - Emotionale und soziale Entwicklung**

Der Unterstützungsbedarf EsE bildet den zweitgrößten Förderschwerpunkt. Im Schuljahr 2020/21 hatten 18 % der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Deutschland den Förderschwerpunkt EsE (Klemm 2022, S. 6 f.).

*Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung besteht, wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist (AO-SF § 4 (4)).*

Es müssen drei zentrale Kriterien klinisch erfüllt sein, um von einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich EsE zu sprechen:

1. **Intensität:** Die Symptome zeigen sich über einen längeren Zeitraum und in einem höheren Schweregrad.
2. **Ökologie:** Die Symptome treten in mindestens zwei Lebensbereichen auf, wovon einer die Schule sein muss.
3. **Integration:** Für die Teilhabe an der Gesellschaft sind spezielle Unterstützungsmaßnahmen erforderlich (Hennemann & Casale 2016, Abs. 2).

Viele Schüler\*innen mit dem Unterstützungsbedarf EsE haben ein Aufmerksamkeitsdefizit, Defizite im Sozialverhalten und Angststörungen (Hanisch et al., 2023, S. 21 ff.). Damit soziale und emotionale Fähigkeiten gefördert werden, wurde ein Mehrebenenansatz für den Umgang mit Gefühls- und Verhaltensstörungen an inklusiven Schulen entwickelt. Dieser basiert auf zwei wichtigen Prinzipien: dem Einsatz von evidenzbasierten Maßnahmen und der engen Verknüpfung von Diagnostik und Förderung auf den Ebenen Schule, Klasse, Individuum und Netzwerk. Dabei ist ein frühzeitiges und konsequentes Einsetzen präventiver Fördermaßnahmen und -methoden von zentraler Bedeutung. Lehrkräfte sollten Kindern eine wertschätzende Haltung entgegenbringen, ihnen genügend Aufmerksamkeit schenken, empathisch sein und einheitliche Präventionsstrategien entwickeln und in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten, um ein unterstützendes Schulklima zu schaffen. Der Einsatz gezielter Präventionsmaßnahmen eröffnet neue Handlungsalternativen und fördert die emotionale und

soziale Entwicklung der Kinder. Die Schüler\*innen profitieren von klar formulierten Regeln und einem strukturierten und gut geführten Klassenmanagement, da es sowohl zur Lernentwicklung als auch zur sozial-emotionalen Entwicklung der Schüler\*innen beiträgt. Zusätzlich hilft die Nutzung von Verstärkerplänen, da diese eine Orientierung bieten und Verhaltensstörungen reduzieren. Mit Hilfe der Verstärkerpläne wird erwünschtes Verhalten der Schüler\*innen gefördert. Zudem sollte der Unterricht flexibel und differenziert gestaltet sein, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Selbstmanagement-Strategien sind entscheidend für die Selbstregulation und unterstützen die Schüler\*innen dabei, ihre Verhaltensmuster zu steuern. Ebenso wichtig ist die Förderung der Sozialkompetenz und des selbstgesteuerten Lernens. Schüler\*innen sollen lernen, Verhaltensweisen zu entwickeln, die ihnen helfen, soziale Anforderungen zu bewältigen, was zu ihrer emotionalen Stabilität beiträgt (Hennemann & Casale 2026, Abs. 6).

Es ist hilfreich, wenn Lehrkräfte viel im multiprofessionellen Team arbeiten, um die Schüler\*innen bei ihren Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Verhalten zu unterstützen. Die Zusammenarbeit kann sowohl Netzwerke wie die Jugendhilfe, Psychiatrien und die Polizei umfassen, als auch Fachkräfte im Bereich der Schulsozialarbeit, Integrationshelfer\*innen oder Therapeut\*innen (Heimlich 2019, S. 27). Ohne geeignete Unterstützung können sich die Verhaltensprobleme verstärken, was zu sozialer Isolation, psychischen Belastungen und schwerwiegenden Verhaltensauffälligkeiten führen kann (Hennemann & Casale 2026, Abs 6).

### **2.1.2 Förderschwerpunkt - Körperliche und motorische Entwicklung**

Im Schuljahr 2020/21 wurden 6,7 % Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE in Deutschland diagnostiziert (Klemm 2022, S. 6). Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt KmE liegt vor, wenn das schulische Lernen dauerhaft und umfassend beeinträchtigt ist. Dies kann auf erhebliche Funktionsstörungen des Stütz- und Bewegungssystems, Schädigungen des Gehirns, des Rückenmarks, der Muskulatur oder des Knochengengerüsts, Fehlfunktionen von Organen oder gravierender psychische Belastungen zurückzuführen sein (QUA-LIS 2018).

*Als körperbehindert wird eine Person bezeichnet, die infolge einer medizinisch beschreibbaren Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass individuelle Tätigkeiten und die Selbstverwirklichung in sozialer Interakti-*

*on erschwert sind. Die Relevanz der körperlichen Behinderung wird zudem davon beeinflusst, welche Aktivitäts- sowie Partizipationsmöglichkeiten und -erschwernisse in einer Gesellschaft gegeben sind. (§6 AO-SF)*

Neben offensichtlich körperlich beeinträchtigten Schüler\*innen, gibt es auch Schüler\*innen, die Beeinträchtigungen in ihrer Körperkoordination, ihrer Wahrnehmung- und Handlungsplanung oder bedingt durch ihr Konzentrationsvermögen Lernprobleme haben. Ein Nachteilsausgleich im Unterricht und bei Leistungskontrollen ist oft nötig. Für Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE sind im Unterricht verschiedene didaktisch-methodische Anpassungen wichtig. Dazu zählen individuelle methodische und technische Hilfsmittel, wie eine klare Strukturierung von Arbeitsmaterialien, die Anpassung von Arbeitsblättern bei Wahrnehmungsproblemen (z. B. durch Vergrößerung der Schrift, Erweiterung der Zwischenräume oder farbliche Markierung von Passagen) sowie flexible Formen der Leistungserbringung, etwa durch den Einsatz von PCs oder Tablets (Schoo 2021, S. 80 ff.). Zudem sind bauliche Anpassungen, wie barrierefreie Zugänge zu Toiletten und Pausenbereichen, sowie angepasste Möbel und Hilfsmittel essenziell (Schoo 2021, S. 22 ff.). Lehrkräfte haben die Aufgabe, sich Kenntnisse über Behinderungen, deren Ursachen und Auswirkungen auf das schulische Lernen sowie auf die soziale und persönliche Entwicklung anzueignen. Dazu gehört Fachwissen in den Bereichen Medizin, Therapie, Rehabilitation und Sonderpädagogik (Heimlich 2019, S. 57 f.). Auch die multiprofessionelle Zusammenarbeit ist entscheidend, um medizinische, psychologische und therapeutische Anforderungen zu klären. Therapeutische Maßnahmen zielen darauf ab, motorische und sensorische Fähigkeiten zu fördern, was positive Auswirkungen auf alle Entwicklungsbereiche haben kann. Ferner sind sie essenziell, um Lernen zu ermöglichen und die Konzentration zu unterstützen (Schoo 2021, S. 61f.).

*Werden notwendige Therapien nicht durchgeführt, können sich Schwierigkeiten in zahlreichen Wahrnehmungsbereichen verstärken, eigenständige Fähigkeiten zum Sitzen und Schreiben verschlechtern, Sprache und Sprechen nicht oder schlechter ausbilden und feinmotorische Möglichkeiten nicht erweitert werden (Lelgemann 2010, S. 231).*

Das Zitat verdeutlicht, dass fehlende therapeutische Maßnahmen zu einer Verschlechterung der Wahrnehmungsfähigkeit, Sprache und Motorik führen können, weil die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten beeinträchtigt und somit der Lernprozess erschwert wird.

## 2.2 Definition von Inklusion

Zurzeit existiert noch keine einheitliche und anerkannte Definition von Inklusion, was hauptsächlich an der konzeptuellen Unschärfe des Konstrukts der Inklusion zurückzuführen ist (Göransson und Nilholm 2014, S. 265 ff.). Trotz einer allgemeinen Vorstellung, was Inklusion bedeutet, fehlen klare und widerspruchsfreie Erklärungen, was dazu führt, dass Inklusion häufig als mehrdimensionales Konstrukt betrachtet wird (Grosche 2015, S. 20).

Durch Expert\*inneninterviews mit elf Inklusionsforschenden wurden vier zentrale Definitionen für die schulische Inklusion identifiziert. Das erste Inklusionsverständnis wird als „UN-Behindertenrechtskonvention“ bezeichnet, da es sich zentral auf das Rechtsdokument der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) stützt. Inklusion bedeutet bei diesem Inklusionsverständnis, die Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in das Regelschulsystem, ohne jedoch klare praktische Vorgaben zu formulieren (Piezunka et al. 2017, S. 207). Bei der UN-BRK handelt es sich um ein internationales Übereinkommen der Vereinten Nationen. Das Übereinkommen stärkt die Rechte von Menschen mit Behinderung, fordert sowohl ihre gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft als auch das Recht auf Selbstbestimmung (Degener, 2009, S. 200 f) und wurde im Jahr 2009 ratifiziert. Seit der Ratifizierung ist es zu einer Veränderung im Bildungssystem gekommen, da immer mehr Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, eine Regelschule zu besuchen. Die bestehenden Schulstrukturen wurden verändert und es wurden neue geschaffen, die für alle Menschen zugänglich sind, unabhängig davon, ob eine Behinderung vorliegt. Die UN-BRK bildet die rechtliche Grundlage für die Umsetzung von Inklusion (Piezunka et al. 2017, S. 213). Insbesondere der Artikel 24 verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden, wodurch das Konzept der gemeinsamen Beschulung verfolgt wird (UN-BRK Artikel 24).

Das zweite, pragmatische Verständnis von Inklusion konzentriert sich auf die individuelle Leistungsentwicklung von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf. Alle Schulkinder sollen die notwendige Unterstützung erhalten, um sich kognitiv und akademisch bestmöglich zu entwickeln und bestimmte Leistungsstandards zu erreichen. Inklusion zielt darauf ab, den Unterricht und die Förderung speziell für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder niedrigen Lernständen zu verbessern. Es geht darum, Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf im gemeinsamen Unterricht zu identifizieren, zu platzieren und zu fördern.

Formelle Kategorien wie Behinderung stehen weniger im Vordergrund; entscheidend ist, ob ein Kind Lernziele erreicht (Piezunka et al. 2017, S. 214 f.). In dieser Bachelorarbeit wird vor allem dieses Inklusionsverständnis näher betrachtet.

Im dritten Verständnis von Inklusion wird „Teilhabe, Anerkennung und Wohlbefinden“ priorisiert. Neben der Förderung von Leistungen umfasst es auch das Ziel, dass alle Schüler\*innen sich wohlfühlen, Anerkennung erfahren und an allen schulischen Aktivitäten teilhaben können (Piezunka et al. 2017, S. 215 f.). Inklusion meint nicht nur die Anwesenheit aller Schüler\*innen im gemeinsamen Unterricht, sondern auch ihre vollständige Einbindung als gleichberechtigte Mitglieder in die Schulgemeinschaft, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Einschränkungen (Lütje-Klose et al. 2018, S. 9). In diesem Verständnis richtet sich Inklusion grundsätzlich an alle Schüler\*innen, legt jedoch besonderen Wert auf Differenzlinien, die mit Lernprozessen, Diskriminierungserfahrungen und sozialer Integration verknüpft sind (Piezunka et al. 2017, S. 215 f.).

Das vierte Verständnis „Inklusion als Utopie“, erweitert die bisherigen Ansätze, indem es Diskriminierung völlig überwindet, da keine sozialen Kategorisierungen mehr existieren. Dieses Inklusionsverständnis wird jedoch als zukunftsorientierter Wunsch formuliert, der noch nicht in die Praxis umgesetzt werden kann (ebd., S. 215 f.).

### **2.3 Gemeinsames Lernen im inklusiven Unterricht**

Ein inklusives Bildungssystem sollte so gestaltet sein, dass alle Schüler\*innen unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen gleichberechtigt am Schulalltag teilnehmen können (Baumert 2018, S. 562 ff.). So werden „alle Beteiligten auf eine Gesellschaft mit optimaleren Teilhabechancen in verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens vorbereitet“ (Bless 2017, S. 6). Das gemeinsame Lernen an einer allgemeinen Schule ermöglicht allen Schüler\*innen eine wohnortsnahe Beschulung (Kemper & Goldan 2019, S. 235), was nicht nur den schulischen Austausch, sondern auch den sozialen Kontakt im Lebensumfeld der Kinder fördert. Zusätzlich besteht die Chance, dass Freundschaften im direkten Umfeld gebildet werden können. Darüber hinaus trägt der inklusive Unterricht dazu bei, Diskriminierung zu überwinden und die gegenseitige Verantwortung zu stärken (Werning 2014, S. 605ff.), was langfristig zu einer inklusiven Gesellschaft führt (Aktion Mensch o.J., Abs. 1). Das gelingt vor allem dann, wenn in der Klasse ein positives Klima herrscht, welches zusätzlich auch die soziale Partizipation fördert (Wüthrich et al. 2022, S. 123 ff.). Hierbei nehmen

Lehrkräfte eine Vorbildfunktion ein, indem sie Werte wie Akzeptanz, Respekt und Verantwortung aktiv vorleben (Baumert 2018, S. 528). Ferner profitieren alle Lernenden vom gemeinsamen Unterricht, da soziale Kompetenzen gefördert werden. Kooperative Lernformen, wie Gruppenarbeit oder Partnerarbeit ermöglichen es den Lernenden, ihre individuellen Stärken einzubringen und voneinander zu lernen. Dies fördert nicht nur fachliche Kompetenzen, Problemlösefähigkeiten und emotionale Intelligenz, sondern stärkt auch die soziale Interaktion (Aktion Mensch o.J.). Wechselnde Sozialformen helfen auch dabei, die Zusammenarbeit und die Kooperationsfähigkeit aller Schüler\*innen zu stärken (Trautwein et al. 2018, S. 7 ff.). Des Weiteren sollte der gemeinsame Unterricht auf didaktischen Prinzipien basieren, die darauf abzielen, die individuellen Bedürfnisse aller Schüler\*innen zu berücksichtigen und ihre Lernprozesse zu fördern. Ein zentraler Ansatz ist die Handlungsorientierung, bei der die Schüler\*innen aktiv und praxisbezogen lernen. Ebenso wichtig ist die Situationsorientierung, bei der Themen und Inhalte an die Lebenswelt der Kinder angeknüpft werden, um ihre Relevanz und ihr Interesse zu steigern (Heimlich 2007, S. 360). Gemeinsam schaffen diese Ansätze eine Lernumgebung, die Bildung und soziale Teilhabe gleichermaßen stärken.

## **2.4 Rahmenbedingungen für die Umsetzung inklusiven Unterrichts**

Die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems sowie die Umsetzung des gemeinsamen Lernens stellen komplexe Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen dar. Damit ein inklusiver Unterricht erfolgreich gestaltet werden kann, müssen diese Herausforderungen bewältigt werden, um allen Kindern eine optimale Förderung und Teilhabe zu ermöglichen.

### **2.4.1 Systemische Ebene**

Auf der systemischen Ebene stellt Inklusion eine bereichsübergreifende Aufgabe dar, die das gesamte Bildungssystem betrifft. Es ist notwendig, dass alle Beteiligten fachlich gut ausgebildet sind, um ihre Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können. Außerdem müssen ausreichend personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung stehen, um eine effektive Förderung verwirklichen zu können (Große-Wöhrmann o.J., o.). Die Bereitstellung geeigneter Arbeitsmaterialien für Schüler\*innen ermöglicht eine individuelle und differenzierte Förderung und ist daher sehr wichtig, um eine hochwertige Bildung zu ermöglichen. Des Weiteren sind gut geplante Raumkonzepte, alternative Lernplätze für räumliche Differenzierungsan-

gebote, Bewegungsräume, ergonomisch angepasste Möbel für Kinder mit körperlichem und motorischem Unterstützungsbedarf sowie eine Auswahl an Spiel- und Sportgeräten unerlässlich und bilden eine entscheidende Rahmenbedingung für eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion (HABA 2024). Der Begriff der Barrierefreiheit fasst diese Aspekte zusammen und bildet ein notwendiges Kriterium inklusiver Schulen. Vollständige Barrierefreiheit kann einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle Menschen gewährleisten. Dazu gehören die architektonische Gestaltung von Räumen sowie der Abbau physischer, kommunikativer, sozialer und ökonomischer Barrieren (Baumert et al. 2028, S. 527).

#### **2.4.2 Schulebene**

Weitere wichtige Rahmenbedingungen betreffen die Schulebene. Dazu zählen die gegenseitige Wertschätzung und das aktive Engagement aller Beteiligten. Eine zentrale Rolle übernimmt dabei die Schulleitung, die den Prozess koordiniert und die Lehrkräfte unterstützt (Große-Wöhrmann o.J.). Kooperation und Gemeinschaft sind wichtig, um Ziele wie die Teilhabe und Förderung aller Schüler\*innen verwirklichen zu können (Baumert et al. 2028, S. 527). Dabei spielt ein offenes Kollegium eine wesentliche Rolle, ebenso wie die Bereitschaft zur multiprofessionellen Zusammenarbeit, beispielsweise mit Therapeut\*innen, Sonderpädagog\*innen und Schulbegleiter\*innen, da dies positive Auswirkungen auf alle Entwicklungsbereiche haben kann (Heimlich 2019, S. 218).

Die Aufgaben von Sonderpädagog\*innen in inklusiven Schulen sind es unter anderem, im Klassenraum zu unterstützen und Schüler\*innen in Kleingruppen zu fördern, aber auch individuelle Förderung und Diagnostik durchzuführen (Liever 2017, 29 ff.). Therapeut\*innen, wie Ergo- oder Physiotherapeut\*innen können bei der Abstimmung der Förderplanung helfen, indem sie den Lehrkräften therapeutische Ratschläge geben. Lehrkräfte können die vorgeschlagenen Methoden in den Unterricht integrieren. Des Weiteren können die Therapeut\*innen sich mit den Lehrkräften über Fortschritte und weitere Unterstützungsmöglichkeiten austauschen (Adriaans 2014). Dies ist besonders relevant, da Lehrkräfte sich oft unzureichend in Diagnostik und individueller Förderung geschult fühlen und zusätzlich Schwierigkeiten bei der Erfüllung des Lehrplans befürchten und Herausforderungen in der medizinischen und therapeutischen Versorgung sehen. Schulsozialarbeit umfasst die Beratung und Begleitung von Schüler\*innen, die Förderung ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung, Gewaltprävention, und Krisenintervention sowie die Unterstützung von Kindern und Ju-

gendlichen im schulischen Umfeld (MSB o.J., Abs.1). Da die interdisziplinäre Zusammenarbeit an Regelschulen oft in Kooperation mit externen Fachkräften stattfindet, sind eine klare Kommunikation und ein regelmäßiger Austausch von zentraler Bedeutung (Gerhard 2015, S. 42).

### **2.4.3 Ebene der Pädagog\*innen**

Zu den Aufgaben der einzelnen Pädagog\*innen gehört es, sich kontinuierlich fortzubilden, um die Anforderungen des inklusiven Unterrichts erfüllen zu können. Dazu zählt, sich über aktuelle Entwicklungen im Bereich der Inklusion oder der Förderschwerpunkte zu informieren. Sie müssen Unterrichtskonzepte entwickeln, die alle Schüler\*innen einbeziehen, und ihnen die Möglichkeit geben, eigene Lernziele zu verfolgen und ihre Interessen aktiv einzubringen (Große-Wöhrmann o.J., Abs. 4). Darüber hinaus müssen Lehrkräfte den Unterricht so gestalten, dass er durch individuelle, passgenaue und effektive Anpassungen und Differenzierungen den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler\*innen gerecht wird. Die individuelle Förderung fordert eine aktive Rolle der Lehrkraft, die auf die gezielte Beseitigung der Lerndefizite des Kindes eingeht. Das Unterrichten einer heterogenen Lerngruppe erfordert flexible, ganzheitliche und kreative Unterrichtsangebote, die die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler\*innen fördern. Durch ganzheitlichen Unterricht soll den Schüler\*innen die Möglichkeit gegeben werden, an einem gemeinsamen Thema zu lernen, um „Aussonderung zu vermeiden und Gemeinsamkeit zu leben“ (Rebbert & Wilmanns 2013, S. 59). Zusätzlich sollten Lehrkräfte in der Lage sein, ihre Unterrichtsprozesse kritisch zu reflektieren und anzupassen. Sie müssen geeignete Materialien für ihre Schüler\*innen identifizieren, nutzen oder gegebenenfalls modifizieren (Große-Wöhrmann o.J.). Zusätzlich stehen die Umsetzung und der Erfolg von Inklusion im direkten Zusammenhang mit der Einstellung der Lehrkräfte zum Thema Inklusion. Eine positive Haltung gegenüber Inklusion ist entscheidend für das Gelingen schulischer Inklusion (Kullmann et al. 2014, S. 3).

## **2.6 Fördermethoden**

Es existieren unterschiedliche Fördermaßnahmen und -methoden, um an den Lernvoraussetzungen der Schulkinder anzuknüpfen. Die diversen Fördermaßnahmen und -methoden verfolgen alle dasselbe Ziel: die bestmögliche Unterstützung und Förderung aller Schüler\*innen sowie die Stärkung ihrer Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln.

*Sonderpädagogische Förderung erfordert [...] die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der individuellen Lernausgangslage und Lernentwicklung und eine darauf bezogene Lern- und Förderplanung; sie erfolgt auf der Grundlage einer personen- und umfeldbezogenen Diagnostik. Vor diesem Hintergrund werden neben den notwendigen pädagogischen Maßnahmen ggf. auch sonstige Maßnahmen durch außerschulische Partner in der Schule berücksichtigt (Frücht & Timmermann 2023, S. 44).*

Abgesehen von der Berücksichtigung der individuellen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, ist es notwendig, den aktuellen IST-Stand zu beschreiben, Ziele und Maßnahmen abzuleiten und die Fördermaßnahmen regelmäßig zu evaluieren. Die Förderung sollte bereits präventiv beginnen, bevor Lernrückstände entstehen (Gebhardt 2023, S. 6ff).

### **2.6.1 Lernzieldifferente und lernzielgleiche Differenzierung**

Es gibt sowohl die lernzielgleiche als auch die lernzieldifferente Differenzierung. Lernzielgleiche Förderung bedeutet, dass Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf gemäß den Vorgaben des allgemeinen Lehrplans unterrichtet werden, damit sie die regulären Schulabschlüsse erreichen können. Im Gegensatz dazu setzt die lernzieldifferente Förderung auf speziell angepasste Lehrplänen. Viele Lehrkräfte wenden differenzierte Maßnahmen bei Inhalten, Leistungen, Interessen und Zielen an, um flexibel und bedarfsgerecht auf die spezifischen Anforderungen und heterogenen Voraussetzungen der Lerngruppe einzugehen (Bildungsinstitut 2017, S.10). Durch differenzierte Lernmöglichkeiten wird sichergestellt, dass lernschwächere Schüler\*innen die notwendige Förderung erhalten, während leistungsstarke Lernende durch anspruchsvolle Aufgaben gezielt gefördert werden. Bei der Differenzierung wird zwischen der äußeren und der inneren Differenzierung unterschieden. Die äußere Differenzierung bezieht sich auf die Aufteilung der Schüler\*innen, auf verschiedene Schulformen, das Einteilen von Kursen nach Leistung, das Wählen von Wahlpflichtkursen und Förder- bzw. Hochbegabtenkursen (Riedl 2008, 2 ff.). Hierbei ist das Ziel, die größtmögliche Homogenität zu erreichen. Allerdings besteht die Herausforderung, dass nicht alle Regelschulen genügend Räumlichkeiten haben, um eine äußere Differenzierung zu ermöglichen. Die innere Differenzierung erfolgt innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse. Eine Möglichkeit der inneren Differenzierung ist die Anpassung der Lernziele durch eine Niveaudifferenzie-

nung, bei der Lernende innerhalb eines Themas je nach Leistungsstand auf unterschiedlichem Niveau arbeiten (Birri 2013, S. 1). Die Inhaltsdifferenzierung erlaubt es, dass Schüler\*innen je nach ihren individuellen Voraussetzungen unterschiedliche Themenaspekte bearbeiten oder Themen nach ihrem Interesse auswählen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Inhalte an das Vorwissen und die Erfahrungen der Schüler\*innen anknüpfen und schrittweise vermittelt werden, damit das Lernen erfolgreich ist (QUA-LiS 2018, o.). Auch die Lehr- und Lernmethoden können differenziert werden. Sie können an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen angepasst werden. Dabei kommen verschiedene methodische Ansätze zum Einsatz wie zum Beispiel direkte Instruktionen durch die Lehrkraft, gemeinsames Lernen von den Mitschüler\*innen oder eigenständiges Erarbeiten von Inhalten. Zudem werden unterschiedliche Arbeitsformen wie Partner- oder Gruppenarbeit gewählt. Auch der Grad der Unterstützung variiert, sodass je nach Bedarf mehr oder weniger Hilfe durch die Lehrperson angeboten wird. Darüber hinaus werden verschiedene Repräsentationsformen angeboten, um den Lernenden unterschiedliche Zugänge zu ermöglichen zum Beispiel durch enaktive, ikonische oder symbolische Darstellungen sowie durch abstrakte oder konkrete Herangehensweisen. Schließlich kann auch die Lernzeit angepasst werden, indem alle Schüler\*innen denselben Lernstoff bearbeiten, jedoch in ihrem eigenen Tempo. Die Differenzierung ermöglicht, dass Schüler\*innen individuell gefördert werden können. Individuelle Förderung kann dafür sorgen, dass Benachteiligungen abgebaut werden und Begabungen erkannt und anschließend gefördert werden können (Fischer et al. 2014, S. 11). Einige Lehrpersonen nutzen auch die mediale Unterstützung als Hilfsmittel für die Förderung (Bezirksregierung Münster 2019).

### **2.6.2 Förderpläne**

Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, Förderpläne zu erstellen. Förderpläne sind individuell an die Schulkinder angepasst und es werden jedes Schul- oder Halbjahr neue Lernziele von den Lehrkräften aufgeschrieben. Die Förderpläne sollten nach dem SMART-Prinzip umgesetzt werden. SMART steht für spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert (Flott-Tönjes et. al. 2019, S. 84). Förderpläne können sich auf verschiedene Ebenen beziehen, sei es ein gesamter Förderbereich, ein spezifischer Schwerpunkt oder ein einzelnes Ziel. Sie können dementsprechend langfristig (Richtlinien, Bildungspläne, Kernlehrpläne, Förderpläne), mittelfristig (Unterrichtsreihe, (Teil-)Vorhaben, Projekt) oder kurzfristig (Unterrichts-

stunde/ Unterrichtseinheit) festgelegt werden. Die Pläne erfüllen verschiedene Funktionen, wie Legitimations-, Dokumentations-, Evaluations-, Rückmelde-, Transparenz-, Motivations- und Koordinationsfunktionen (Netzwerk Inklusion Hagen o.J.). Förderpläne sollten fachlich richtig, stärken- und problemorientiert, nachvollziehbar, kommunizierbar, evaluierbar, zeitlich befristet, begrenzt, schwerpunktgesetzt und vielschichtig sein. Vielschichtig meint, dass der Förderplan Förderziele, Förderangebote, Prozessbeobachtungen und Kurzbeschreibungen des IST-Stands beinhaltet (Widlak & Witt 2004, S. 35). Die Leistungsbewertung der Schüler\*innen erfolgt auf der Grundlage der im Förderplan festgestellten Lernziele. Grundsätzlich bezieht sich der Förderplan auf die Bereiche: Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Kommunikation, Sozialverhalten und Emotionalität. Diese lassen sich dann in spezifischere Teilbereiche aufgliedern (Bezirksregierung Detmold o. J.)

### **2.6.3 Team-Teaching**

Beim Team-Teaching sind gleichzeitig zwei Lehrkräfte in einer Klasse. Im Idealfall sollte es sich um eine allgemeinbildende Lehrperson und eine/einen Sonderpädagog\*in handeln. Durch den gemeinsamen Unterricht in einer Lerngruppe haben die beteiligten Lehrkräfte eine gute Grundlage, um sich über die Lerngruppe auszutauschen, und individuelle Fördermethoden und -maßnahmen festzulegen. Es gibt unterschiedliche Modelle vom Team-Teaching. Die Ansätze reichen vom gemeinsamen Unterrichten, alternierendem Unterrichten, bei dem die Lehrkräfte abwechselnd unterrichten, bis hin zum parallelen Unterrichten, bei dem die Klasse in Gruppen geteilt wird, die gleichzeitig mit identischem Inhalt unterrichtet werden. Zudem gibt es Modelle wie One Teach – One Assist, bei dem eine Lehrkraft unterrichtet und die andere unterstützt, oder One Teach – One Observe, bei dem eine Lehrkraft als diagnostische Beobachter\*in agiert (MSB o.J.). Abgesehen von Team-Teaching ist es hilfreich, funktionierende Teamstrukturen innerhalb der Schule zu entwickeln, um Unterrichtsmaterialien auszutauschen und sich bei der Planung und Vorbereitung auf den inklusiven Unterricht zu unterstützen (Heimlich 2019, S. 217).

### **3. Darstellung des aktuellen Forschungsstandes**

Die Bielefelder Längsschnittstudie untersuchte die Entwicklung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen in inklusiven und exklusiven Settings in NRW. Von der dritten bis zur fünften Klasse zeigte sich, dass inklusiv beschulte Kinder im Durchschnitt ein ebenso hohes Wohlbefinden und Selbstkonzept wie Schüler\*innen, die eine Förderschule besuchen, jedoch häufig bessere Leistungen aufweisen. Schulen, an denen Kinder mit Unterstützungsbedarf ein hohes Wohlbefinden und gute Leistungen zeigen, zeichnen sich durch enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und flexiblen Förderkonzepten aus (Lütje-Klose et al. 2018, S. 111 ff.).

Das Deutsche Schulbarometer 2024 zeigt jedoch, dass Heterogenität in Schulklassen für Lehrkräfte eine der größten Herausforderungen ist. In der Forsa-Befragung im November 2023 nannten 33 % der Lehrkräfte die Heterogenität der Schülerschaft als eine der größten Herausforderungen im Unterricht, dicht gefolgt von der hohen Arbeitsbelastung mit 28 %. Zudem mangelt es laut Lehrkräften an qualitativ und quantitativ zufriedenstellenden Förderangeboten. Im Schulbarometer bewerten Lehrkräfte die Förderangebote für Kinder mit Unterstützungsbedarf insgesamt als befriedigend. Maßnahmen für leistungsschwache Schüler\*innen schneiden mit der Note 3,0 ab und für Kinder mit Lernstörungen und schwachen Deutschkenntnissen mit der Note 3,1. Insgesamt hat die Umfrage ergeben, dass nur 43 % der Lehrer\*innen in Inklusion eine Möglichkeit sehen, Schüler\*innen individuell zu fördern, 45 % betrachten Inklusion als bereichernd für alle und 74 % vertreten die Meinung, dass eine gemeinsame Beschulung den Unterricht nicht verbessert (Brand 2024)

Die Einstellung gegenüber Inklusion hängt oft damit zusammen, ob Lehrkräfte bereits private und berufliche Erfahrungen mit inklusiven Settings sowie Weiterbildungen zum gemeinsamen Lernen gemacht haben. Des Weiteren wurde in Studien festgestellt, dass vor allem Sonderpädagog\*innen eine Chance für alle Schüler\*innen im gemeinsamen Lernen sehen (Lauker & Hauenschild 2020, S. 30 f.)

Obwohl immer mehr Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf inklusiv unterrichtet werden (Klemm 2022, S. 5ff.) haben Lehrkräfte für Haupt-, Real- und Gesamtschulen in NRW aufgrund der schulformspezifischen Ausrichtung ihres Studiums derzeit nur selten Berührungspunkte mit inklusivem Unterricht beziehungsweise Vorstellungen wie dieser gestaltet werden sollte (Ruberg & Kleina 2018, S. 24 f). Insgesamt fehlen Studierenden häufig praktische Erfahrungen im Bereich der Inklusion, weshalb Studien ergeben haben, dass Theorie und

Praxis enger verknüpft werden sollten, um besser auf den gemeinsamen Unterricht vorbereitet zu sein (Lauker & Hauenschild 2020, S. 32 ff.)

## **4. Methodisches Vorgehen**

Zuerst wird die Forschungsmethode genauer erläutert, der Interviewleitfaden präsentiert, gefolgt von der Rekrutierung. Anschließend wird die Materialaufbereitung und -auswertung vorgestellt.

### **4.1 Forschungsmethode**

Es wurde eine qualitative Forschungsmethode gewählt. Mit Hilfe der qualitativen Forschung können Einblicke in persönliche Einstellungen, subjektive Meinungen sowie individuelle Sichtweisen und persönliche Erfahrungen der Befragten festgehalten werden. Zusätzlich liefern qualitative Daten praxisorientierte Erkenntnisse, die in die schulische Praxis übertragen werden können, indem die Ergebnisse dazu beitragen, gezieltere Maßnahmen zur Unterstützung zu entwickeln (Brüsenmeister 2008, S. 15). Insgesamt werden sechs Regelschullehrkräfte von sechs unterschiedlichen Schulen interviewt. Die Interviews ermöglichen, umfassende Erfahrungen von Lehrkräften im Umgang mit Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf zu identifizieren. Dabei wurden je zwei Lehrkräfte ausgewählt, die Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen unterrichten, zwei Lehrpersonen, die Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt EsE in Ihrer Klasse haben, sowie zwei Lehrkräfte, die Schulkinder mit dem Förderschwerpunkt KmE unterrichten.

### **4.2 Datenerhebungsmethode - Leitfaden**

Bei der Datenerhebungsmethode handelt es sich um ein halboffenes, beziehungsweise semi-strukturiertes Interview. Das Interview orientiert sich an einem Leitfaden, welcher relevante Themen und Fragestellungen vorgibt, aber nicht die Reihenfolge der Themen oder Antwortmöglichkeiten. Die Lehrkräfte, die interviewt werden, können aufgrund der gewählten Interviewform frei antworten, da diese Flexibilität bietet und eine Anpassung der Fragen ermöglicht. Der Leitfaden bietet zwar eine thematische Orientierung, dennoch bekommen die Lehrkräfte die Möglichkeit, ihre individuellen Erfahrungen und Gedanken zu dem Thema

darzustellen. Es müssen bei allen Interviews relevante Themen angesprochen werden, um die Daten vergleichen zu können (Misoch 2019, S. 12 f.). Der Interviewleitfaden wird in verschiedene Abschnitte unterteilt und orientiert sich an dem Aufbau eines Leitfadens nach Kruse (Kruse 2015, 213). Zuerst werden den Befragten grundlegende Informationen und eine Einführung in das Interview gegeben, gefolgt von der Einverständnisfrage bezüglich des Datenschutzes. Hier wird thematisiert, dass die Ergebnisse und personenbezogenen Daten anonymisiert werden, sodass keinerlei Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Schulen möglich sind. Außerdem wird sichergestellt, ob das Gespräch mittels Audiogerät, für die spätere Transkription, aufgezeichnet werden darf. Dabei wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Aufnahmen ausschließlich zu Forschungszwecken genutzt und nach Abschluss der Datenauswertung gelöscht werden.

Daraufhin wird mit einem offenen Grundreiz gestartet, wodurch das Themenfeld eröffnet wird. Die Interviewten bekommen die Möglichkeit, erste eigene Gedanken zu formulieren. Anschließend folgen die inhaltlichen Aspekte, die zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendig sind. Es folgen Aufrechterhaltungsfragen und konkrete Nachfragen (siehe Anhang 4). Die Aufrechterhaltungsfragen fordern zum Weitererzählen auf, wohingegen die konkrete Nachfrage spezifische Themenfelder vertieft, wenn sie nicht oder noch nicht ausreichend ausgeführt wurden (Kruse 2014, 213 ff.). Die letzte Frage im Interview dient als Abschluss. Hier werden den Lehrkräften noch einmal die Möglichkeit gegeben, Aspekte zu ergänzen, die noch nicht genannt wurden. Trotz des Leitfadens sollen die Lehrkräfte die Möglichkeit bekommen, ihre individuellen Erfahrungen und Gedanken zu dem Thema darzustellen, weshalb eine gewisse Flexibilität und Anpassung der Fragen möglich sein müssen. Die Flexibilität des Leitfadens ermöglicht es, dass sowohl wichtige Forschungsthemen angesprochen werden, aber auch individuelle Themen einbezogen werden. Dadurch können die unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven der Befragten umfassender erfasst werden.

### **4.3 Rekrutierung**

Die Rekrutierung der sechs Lehrkräfte erfolgte, indem sechs Schulen zunächst per E-Mail kontaktiert wurden. In der E-Mail wurde erklärt, dass im Rahmen der Bachelorarbeit Interviews mit Regelschullehrkräften geplant sind, die Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf unterrichten. In dieser Anfrage wurden zusätzlich das Thema sowie die verwendete Forschungsmethode beschrieben (siehe Anhang 1). Im Anhang der E-Mail befand sich ein In-

formationsblatt für Lehrkräfte, die Interesse an der Teilnahme an einem Interview hatten (siehe Anhang 2). Dieses Blatt enthält Angaben zum Ablauf der Interviews, zur Freiwilligkeit der Teilnahme sowie zu datenschutzrechtlichen Aspekten.

Nach einer positiven Rückmeldung von der Schulleitung oder den Lehrkräften, die sich bereit erklärt haben, an dem Interview teilzunehmen, wurde der weitere Kontakt teilweise telefonisch oder per E-Mail mit den interessierten Lehrkräften aufgenommen, um einen Termin für die Interviews zu vereinbaren.

Am Tag der Befragung, unmittelbar bevor der inhaltliche Teil begann, wurden die Lehrkräfte gebeten, die Datenschutzerklärung auszufüllen (siehe Anhang 3). Dabei wurde ihnen erläutert, dass sie jederzeit das Recht haben, ihre Einwilligung zu widerrufen und es wurde versichert, dass ihre Persönlichkeitsrechte während des gesamten Forschungsprozesses gewahrt bleiben. Während der Interviews wurde Wert daraufgelegt, eine angenehme und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen, um den Lehrkräften Raum für die Schilderung ihrer persönlichen Erfahrungen mit der Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf zu geben (Vogl 2011, S. 53). Zudem wurde darauf geachtet, dass die Interviews in einer ruhigen und störungsfreien Umgebung stattfanden, um Unterbrechungen zu vermeiden (Trautmann 2010, S. 51).

#### **4.4 Materialaufbereitung und -auswertung**

Vor der Auswertung werden die Interviews transkribiert, wobei die Transkriptionskonzepte von Kuckartz (2022) berücksichtigt werden. Hierbei wird wörtlich transkribiert, es werden keine Dialekte transkribiert und es wird alles in Hochdeutsch übersetzt. Darüber hinaus werden Sprache und Interpunktionen leicht geglättet, deutliche Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte gekennzeichnet, besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet und zustimmende Lautäußerungen werden nicht transkribiert. Die Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I“ gekennzeichnet. Externe Störungen werden mit der entsprechenden Ursache in doppelte Klammern eingefügt, wohingegen Lautäußerungen in einfache Klammern geschrieben werden (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 2 ff). Anschließend werden die durchgeführten Interviews mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach dem Ansatz von Mayring (1994) ausgewertet. Ein zentrales Merkmal der Inhaltsanalyse ist das systematische und regelgeleitete Vorgehen, wodurch eine übersichtliche Strukturierung des Materials ermöglicht wird und für andere intersubjektiv

überprüfbar ist (Mayring 1994, S. 162). Zu Beginn wird ein zusammenfassendes Kategoriensystem erstellt, welches dabei helfen soll, die Fragestellung zu beantworten. Dieses System bildet die Grundlage für die Kodierung des Interviewmaterials. Es werden sowohl Oberkategorien (OK) als auch Unterkategorien (UK) gebildet. Die entwickelten OK und UK orientieren sich an der Forschungsfrage, basieren auf theoretischen Grundlagen und sind somit deduktiv (Mayring 1994, S. 160 ff). Das zugrunde liegende Kategoriensystem ist nominal gestaltet, wodurch alle Kategorien gleichwertig sind.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden einzelne Kategorien erstellt. Insgesamt gibt es sieben Oberkategorien: „Einstellung von Lehrkräften zur Inklusion“, „Zusammenarbeit“, „Fördermaßnahmen“, „Ressourcen und Rahmenbedingungen“, „Herausforderungen“, „Weiterbildungsmöglichkeiten“ und die „Chancen von Inklusion“. Zur besseren Differenzierung wurden fünf dieser Kategorien in Oberkategorien in Unterkategorien unterteilt:

- „Zusammenarbeit“: Innerhalb dieser Oberkategorie wurden die Unterkategorien „Team-Teaching“ und „multiprofessionelle Zusammenarbeit“ gebildet.
- „Fördermaßnahmen“: Hier erfolgte eine Unterteilung in „lernzieldifferente Förderung“, „lernzielgleiche Förderung“ und „individuelle Förderpläne“.
- „Ressourcen und Rahmenbedingungen“: Es wurden die Unterkategorien „materielle Ressourcen“ und „räumliche Bedingungen“ definiert, da diese Aspekte für die Förderung und Inklusion von zentraler Bedeutung sind.
- „Herausforderungen“: Diese Kategorie gliedert sich in die Unterkategorien „räumliche Bedingungen“, „materielle Herausforderungen“, „personelle Herausforderungen“ und „Förderschwerpunktspezifisches Fachwissen“, um die von Lehrkräften wahrgenommenen Herausforderungen detailliert zu erfassen und mögliche Unterschiede zwischen ihnen zu analysieren.
- „Chancen von Inklusion“: Hier wurden die Unterkategorien „soziale Interaktionen“ und „Kompetenzentwicklungen durch inklusive Bildung“ hinzugefügt.

Für die zwei Kategorien „Einstellung gegenüber Inklusion“ und „Weiterbildungsangebote“ werden keine weiteren Unterkategorien gebildet.

Zur eindeutigen Zuordnung des Interviewmaterials in die jeweiligen Kategorien, werden diese durch Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln beschrieben. Dieses methodische

Vorgehen ermöglicht eine transparente und nachvollziehbare Analyse (Mayring 2022, S. 100). Die Definitionen legen fest, welche Textbestandteile einer Kategorie zugeordnet werden können, während Ankerbeispiele typische Textstellen anführen, die exemplarisch für eine Kategorie stehen. Kodierregeln werden eingesetzt, um bei möglichen Abgrenzungsproblemen zwischen Kategorien eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen und so die Schlüssigkeit der Analyse zu gewährleisten (Mayring 2022, S. 69).

Die Analyseprozesse werden durch den Einsatz einer Data Analysis Software unterstützt (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 114). Mit Hilfe der Software MAXQDA können Ober- und Unterkategorien bestimmten Textteilen zugewiesen werden und Memos erstellt werden, die anschließend farblich markiert werden (Rädiker 2019, S. 2 ff). Memos sind Notizen, in denen Forschende während der Analyse ihre Gedanken, Ideen, Vermutungen oder Hypothesen festhalten. Es kann kurz und stichpunktartig sein oder ausführlichere Überlegungen enthalten, die später in den Forschungsbericht einfließen (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 123). Das Programm wurde speziell für die Analyse qualitativer Daten entwickelt und bietet eine Vielzahl an Funktionen. MAXQDA bietet beispielsweise die Möglichkeit, gezielt nach Begriffen in allen oder ausgewählten Dokumenten zu suchen und gleichzeitig Texte eines Projekts zu verwalten. Ferner können Textstellen, die denselben Code erhalten haben, fallorientiert zusammengefasst werden, wodurch eine visuelle Darstellung von Kategorie-Überschneidungen deutlich wird (Rädiker 2019, S. 2ff.).

## 5. Ergebnisse

Die ausgewählten Kategorien sowie die dazugehörigen Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln werden im Folgenden tabellarisch dargestellt. Dieses Format lehnt sich an den Kodierleitfaden von Mayring an. Zur Kennzeichnung der Kategorien werden diese mit „K“ und einer fortlaufenden Nummer abgekürzt (Mayring 2022, S. 100).

### 5.1 Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K1: Einstellung der Lehr-	Die Haltung und Ein-	„Heterogene Klassen	Diese Kategorie wird

kräfte zur Inklusion (OK)	stellung der Lehrkräfte gegenüber Inklusion beschreibt deren Überzeugungen, Werte und Wahrnehmungen in Bezug auf inklusive Lerngruppen.	sind wichtig. Ich glaube, es bildet viel mehr die reale Welt ab. Jeder ist verschieden“ (I1, Abs. 118).  „Es ist auf jeden Fall eine Bereicherung, ich finde es einfach so <u>normaler</u> “ (I4, Abs. 113).	kodierte, wenn Aussagen über die Werte, Überzeugungen, Wahrnehmungen oder Meinungen der Lehrkräfte zur inklusiver Bildung gemacht werden. Dazu gehören positive und negative Einstellungen.
K2: Zusammenarbeit (OK)			
K2.1: Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften (UK)	Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften umfasst gemeinsames Planen, Unterrichten, Abstimmen und gegenseitige Unterstützung, um die Förderung der Schüler*innen zu verbessern.	„Wir sprechen manchmal mit den anderen Lehrkräften über geeignetes Material und tauschen dann zwischendurch die Materialien“ (I1, Abs. 43).  „Wir haben viel Team-Teaching, das ist eigentlich so das Überwiegende“ (I3, Abs. 78).	Diese Kategorie wird kodiert, wenn Aussagen über Team-Teaching, gegenseitige Unterstützung, Reflexion oder Evaluation der Unterrichtspraxis gemacht werden.
K2.2: Multiprofessionelle Zusammenarbeit (UK)	Lehrkräfte arbeiten mit Fachkräften aus verschiedenen Disziplinen wie Sonderpädagog*innen, Therapeut*innen oder Integrationshelfer*innen zusammen.	„Die I-Kraft geht mit der Schülerin während der Arbeitsphasen häufiger nach draußen und spielt dann mit ihr Bewegungsspiele oder einfach nur Uno, wenn sie sich nicht mehr konzentrieren kann“ (I1, Abs. 74).	Diese Kategorie wird kodiert, wenn Aussagen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit innerhalb der Schule oder mit externen Fachkräften gemacht werden.

		<p>„Die Sonderpädagogen sind entweder im Team mit in der Klasse oder der Junge wird mal in Einzel- oder einer Kleingruppe von einer Sonderpädagogin betreut, damit er mal etwas seine Ruhe bekommt“ (I3, Abs. 78).</p>	
K3: Fördermethoden			
K3.1: Lernzieldifferente Förderung (UK)	Schüler*innen werden mittels individueller Lehrplänen unterrichtet.	<p>„Die Schülerin arbeitet in der vierten Klasse im Zahlenraum bis 100, da ist es natürlich kaum möglich, den Mathematikunterricht anzupassen, wenn die anderen im Zahlenraum, bis eine Millionen arbeiten“ (I1, Abs. 13).</p> <p>„Sie hat an dem gleichen Thema gearbeitet wie die anderen Schüler*innen, nur halt mit einer vereinfachten Aufgabenstellung“ (I2, Abs. 49).</p>	Die Kategorie wird kodiert, wenn Lehrkräfte Aussagen dazu machen, dass einzelne Schüler*innen differenziert unterrichtet werden. Hierzu zählt sowohl die innere als auch die äußere Differenzierung.
K3.2: Lernzielgleiche Förderung (UK)	Schüler*innen werden nach dem regulären	„Er wird inhaltlich genauso unterrichtet wie	Diese Kategorie wird kodiert, wenn Lehr-

	Lehrplan unterrichtet.	die anderen Kinder“ (I3, Abs. 24).  „Sie wird gleich unterrichtet, die ((Schulglocke klingelt)) körperliche Behinderung ist die einzige Beeinträchtigung, die sie hat“ (I4, Abs. 14).	kräfte berichten, dass alle Schüler*innen die gleichen Lerninhalte gelehrt bekommen.
K3.3: Förderpläne (UK)	Ein individueller Förderplan beschreibt Ziele und Maßnahmen, die ein Kind mit Förderbedarf unterstützen und seine Entwicklung fördern sollen.	„Es ist so, dass wir die individuellen Förderpläne zusammen mit der Sonderpädagogin schreiben“ (I1, Abs. 80).  „Förderpläne haben wir definitiv. Da haben wir Dinge vereinbart wie diese Fühlkiste, mit dem ganzen Sensorik-Material“ (I3, Abs. 32).	Diese Kategorie wird kodiert, wenn Schüler*innen einen individuellen Plan von der Lehrkraft erhalten, indem Lernziele, Fördermaßnahmen und dazugehörige Unterstützungsmöglichkeiten verschriftlicht sind.
K4: Ressourcen und Rahmenbedingungen (OK)			
K4.1: räumliche Rahmenbedingungen (UK)	Zusätzliche Räume in der Schule bieten Rückzugsmöglichkeiten für Schüler*innen und fördern eine störungsfreie Lernumgebung.	„Wir haben natürlich hier an der Schule den großen Vorteil der Nebenräume, dass sich die Schülerin zurückziehen kann“ (I1, Abs. 63).	Diese Kategorie wird kodiert, wenn Aussagen darüber gemacht werden, welche Räumlichkeiten den Lehrkräften für die Förderung der Schüler*innen zur Verfügung stehen. Dazu zählen auch Aus-

			sagen über die Barrierefreiheit.
K4.2: materielle Ressourcen und Rahmenbedingungen (UK)	Geeignete materielle Ressourcen und Rahmenbedingungen, wie passende Arbeitsmaterialien und technische Hilfsmittel, sind unerlässlich, um ein optimales Lernumfeld zu schaffen.	„Wir haben Schränke mit Materialien und da kann man ganz gut fungieren werden“ (I3, Abs. 93).	Diese Kategorie wird kodiert, wenn Aussagen darüber gemacht werden, welche Materialien den Lehrkräften für die Förderung der Schüler*innen zur Verfügung stehen.
K5: Herausforderungen von Inklusion (OK)			
K5.1: Räumliche Herausforderungen (UK)	Herausforderungen bei der Förderung und Inklusion von Schülerinnen entstehen unter anderem, wenn nicht ausreichend zusätzliche Räumlichkeiten in der Schule vorhanden sind, um den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen gerecht zu werden.	„Es ist räumlich eng, weil die Klassen klein sind. Wir haben keine Nebenräume und nur wenige Förderräume, die in der Schule verteilt sind“ (I3, Abs. 136).  „Die Räume sind da einfach zu (seufzt) klein für uns“ (I6, Abs. 26).	Die Kategorie wird kodiert, wenn Aussagen auf Schwierigkeiten hinweisen, die durch die räumlichen Gegebenheiten in der Schule entstehen. Dazu zählen fehlende oder unzureichend ausgestattete Förderräume, Bewegungsräume, Mangel an barrierefreien Zugängen, unzureichende Raumaufteilung oder ein Mangel an barrierefreien Zugängen.
K5.2: Materielle Herausforderungen (UK)	Materielle Herausforderungen ergeben sich, wenn Lehrkräfte nicht	Wir sind zwar mit Anschauungsmaterial wirk-	Diese Kategorie wird kodiert, wenn Aussagen sich auf Schwie-

	genügend Arbeits- oder Fördermaterialien haben, um Schüler*innen bedarfsgerecht zu fördern.	aber da die Schülerin schlussendlich drei Jahre nicht über den Zahlenraum von 20 gekommen ist, war dann natürlich irgendwann das Material knapp“ (I1, Abs. 22).	rigkeiten bei der Förderung beziehen, die durch fehlende, unzureichende oder nicht geeignete Materialien entstehen und die Effektivität der Förderung beeinträchtigen.
K5.3: Personelle Herausforderungen (UK)	Personelle Herausforderungen beziehen sich auf Schwierigkeiten, die Lehrkräfte aufgrund von Personalengpässen oder fehlender Unterstützung erleben.	„Es ist eine große Herausforderung, ständig allein zu sein“ (I2, Abs. 153).  „Die Herausforderungen sind groß einfach alle Kinder mitzunehmen und alle gleichermaßen zu fördern, wenn ich daran denke, manchmal <u>allen 26 Kinder</u> gleichzeitig zu helfen“ (I1, Abs. 34).	Diese Kategorie wird kodiert, wenn Lehrkräfte aufgrund von Personalengpässen oder fehlender Unterstützung, wie etwa durch Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Schulbegleiter*innen oder Therapeut*innen, auf Schwierigkeiten stoßen. Sie umfasst auch zeitliche Herausforderungen, die sich aus der personellen Situation ergeben.
K5.4: Fachliche Herausforderungen in spezifischen Förderschwerpunkten (UK)	Die Kategorie thematisiert die Schwierigkeiten, die Lehrkräfte aufgrund mangelnden Wissens in spezifischen Förderschwerpunkten erleben.	„Ich weiß nicht, ob die Schülerin aufgrund ihrer körperlichen Behinderung lernschwächer ist oder ob sie einfach so langsamer arbeitet. Ich bin mir unsicher, ob das zusammenhängt“ (I4,	Diese Kategorie wird kodiert, wenn Lehrkräfte aufgrund von mangelndem Fachwissen oder fehlenden Schulungen im Bereich der Diagnostik und Förderung spezifischer

		<p>Abs. 17).</p> <p>„Ich muss die zwischen- durch immer mal so an- stupsen, dass sie wei- termacht. Aber das kann ich jetzt als (...) Nicht- Mediziner auch schlecht sagen, liegt das jetzt mit an der Behinderung, dass sie insgesamt sehr langsam ist oder ist das halt einfach ein Wesen- zug“ (I4, Abs. 19).</p>	<p>Förderschwerpunkte Schwierigkeiten haben, insbesondere bei der Einschätzung und För- derung von Schü- ler*innen mit Unter- stützungsbedarf.</p>
<p>K6: Fort- und Weiterbil- dungen für Lehrkräfte (OK)</p>	<p>Fort- und Weiterbildun- gen für Lehrkräfte um- fassen berufliche Lern- maßnahmen, die darauf abzielen, ihre fachli- chen, didaktischen und sozialen Kompetenzen zu erweitern.</p>	<p>„Ich glaube schon, dass es noch mehr Hilfestel- lungen geben würde. So grundsätzliche Dinge, die einem manchmal gar nicht bewusst sind, die vielleicht ganz einfach durchzusetzen wären“ (I1, Abs. 169).</p> <p>„Wir hatten vor längerer Zeit <u>schulinterne</u> Fort- bildungen zu den ver- schiedenen Förder- schwerpunkten ge- macht“ (I3, Abs. 111).</p>	<p>Diese Kategorie wird kodiert, wenn Aussa- gen über Fort- und Weiterbildungen getä- tigt werden.</p>
<p>K7: Chancen heterogener Lerngruppen (OK)</p>			
<p>K7.1: Soziale Interaktio-</p>	<p>Soziale Interaktion zwi-</p>	<p>„In der Pause spielen</p>	<p>Diese Kategorie wird</p>

nen zwischen Schüler*innen (UK)	schen Schüler*innen bezieht sich auf den Austausch und die Bildung von Freundschaften untereinander, einschließlich der Eingliederung von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf in die Klassengemeinschaft.	alle zusammen, das ist ganz selbstverständlich“ (I1, Abs. 230).  „Sie bildet ganz normal Freundschaften mit anderen“ (I4, Abs. 95).	kodiert, wenn es um die sozialen Interaktionen zwischen Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf und den anderen Mitschüler*innen in der Klassengemeinschaft geht.
K7.2: Kompetenzentwicklungen durch inklusive Bildung (UK)	Heterogene Lerngruppen fördern soziale Kompetenzen wie Toleranz, Geduld und Kooperation.	„Es ist teilweise schön zu sehen, wenn gesagt wurde, ich bin fertig oder ich könnte mal helfen“ (I2, Abs. 132).  „Die Schüler und Schülerinnen entwickeln soziale Kompetenzen. Das gehört auch zur Schule, wie Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft oder aber auch Toleranz“ (I3, Abs. 123).	Diese Kategorie wird kodiert, wenn Aussagen darüber gemacht werden, welche Möglichkeiten sich durch heterogene Lerngruppen ergeben. Die Kategorie bezieht sich auf die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen mit und ohne Unterstützungsbedarf.

Tabelle 1: Kodierleitfaden (eigene Tabelle)

## 5.2 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse, die mittels der Interviews gewonnen wurden, werden im Folgenden dargestellt. Dabei erfolgt die Darstellung der Ergebnisse entlang der zuvor definierten Kategorien.

Vorab werden die einzelnen Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf kurz vorgestellt.

Die ersten beiden Interviews (I1 & I2) wurden mit Lehrerinnen geführt, die jeweils eine Schülerin mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichten.

Das dritte und vierte Interview (I3 & I4) wurde mit Lehrkräften geführt, die Kinder mit dem Förderschwerpunkt KmE unterrichten. Eine der interviewten Lehrkräfte beschrieb ihren Schüler folgendermaßen: Der Schüler hat „massive Körperwahrnehmungsprobleme, was dazu führt, dass er permanent in Bewegung ist oder Geräusche macht oder irgendwas in den Fingern oder im Mund haben muss, um sich überhaupt zu spüren oder sich orientieren zu können. Er braucht ständig Reize, darf rund um die Uhr essen, um sich besser konzentrieren zu können“ (I3, Abs. 5). Sie ergänzte, dass er zusätzlich „ganz extrem hochsensibel“ ist (I3, Abs. 69). Die andere Lehrkraft berichtete von ihrer Schülerin, die seit Geburt einen Hüftschaden hat. Sie sitzt im Rollstuhl, trägt Orthesen, kann kurze Strecken auch mit einem Rollator bewältigen und geht regelmäßig zur Ergotherapie, da sie Schwierigkeiten in der Feinmotorik hat (I4, Abs. 3).

Zudem wurden zwei Lehrkräfte befragt, die Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt EsE unterrichten (I5 & I6). Die Lehrerin aus dem fünften Interview beschrieb ihren Schüler wie folgt: „Er zeigt aggressives Verhalten gegenüber Mitschülern und Lehrkräften, wird verbal aggressiv und ist sowohl selbst- als auch fremdgefährdend. Das Kind neigt dazu, Konflikte oder Unzufriedenheit durch Schreien zu lösen. Er schreit laut und zwar stundenlang im Notfall. Also er schreit am Stück. Er schreit, schreit, schreit. Es ist ein sehr auffälliges und ungewöhnliches Verhalten. Er kann das nicht selbst regulieren. Bereits nach zehn Minuten Unterricht kann es passieren, dass er beginnt zu schreien, beispielsweise wenn er das iPad nicht benutzen darf oder eine Aufgabe machen muss, die er nicht machen will. Aufgrund dieser Problematik wurde schließlich ein AO-SF-Verfahren eingeleitet“ (I5, Abs. 5). Die Lehrkraft aus dem sechsten Interview schilderte: „Das Kind hat erst im Kindergarten begonnen, grundlegende Regeln zu lernen, da es zu Hause kaum welche gab. Und die Eltern haben auch durch die Gespräche erst gelernt, dass sie zu Hause Regeln setzen müssen. Und ja, das ist leider auch immer noch ein Prozess. Die Eltern schaffen es in Phasen, aber nicht durchgängig. Und wir in der Schule haben eben das Problem, dass das Kind halt hier von Anfang an eben keine Regel akzeptiert hat. Auch im Kindergarten war es sehr schwierig. Die Sonderpädagogen haben aber auch sofort angemerkt, dass er noch mehr Verhaltensprobleme hat und mehr Hilfe braucht“. Auf Nachfrage hin wurde ergänzt: „Der Junge handelt sehr impulsiv, wird schnell wütend und ist auch körperlich aggressiv gegenüber anderen. Er beleidigt

ständig andere Mitschüler und fängt an sie zu schubsen. Das passiert ganz unkontrolliert. Manchmal muss ich ihm sagen, dass er bitte in den Auszeitraum gehen soll, um sich zu beruhigen. Das ist dann gar nicht als Bestrafung gemeint“ (I6, Abs. 16).

### **Kategorie 1: Haltung und Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion (OK)**

In dieser Kategorie werden die Haltungen und Einstellungen der befragten Lehrkräfte zur Inklusion dargestellt, einschließlich ihrer persönlichen Überzeugungen und Werte. Es zeichnet sich eine grundsätzlich positive Bewertung ab, was durch Aussagen wie „Heterogene Klassen sind wichtig. Ich glaube, es bildet viel mehr die reale Welt ab. Jeder ist verschieden“ (I1, Abs. 118) zum Ausdruck kommt. Ähnlich äußerte sich eine andere Lehrkraft: „Es ist auf jeden Fall eine Bereicherung, ich finde es einfach so normaler“ (I4, Abs. 113). Sie fügte hinzu, dass alle Mitschüler\*innen bereits in der Grundschule die Möglichkeit haben, erste Kontakte mit Menschen mit Behinderungen zu knüpfen (I4, Abs. 114). Eine andere Lehrerin schilderte: „Es ist auf jeden Fall richtig. Wir müssen dann halt manchmal neue Dinge in den Unterricht bringen, aber es muss sich ja alles weiterentwickeln“ (I2, Abs. 109). Die Aussage „Das Konzept von Inklusion ist gut, aber auch oft herausfordernd. Manchmal habe ich das Gefühl nicht allen gerecht zu werden, weil ich mich dann so viel um den einen Schüler kümmere“ (I5, Abs. 27) verdeutlicht, die ambivalente Haltung der Lehrkraft gegenüber der Inklusion. Eine Lehrerin erzählte: „Ich bin offen, ich habe da auch keine Hemmschwelle oder so, wenn hier Kinder mit Förderbedarf sind. Was eben nicht passt, wird passend gestrickt (lacht). Aber generell würde ich sagen, ist das schon so, dass die Schulen allgemein gesprochen schlecht auf Inklusion vorbereitet sind“ (I4, Abs. 128). Die Lehrerin aus dem sechsten Interview erzählte: „Ich glaube es tut dem Jungen gut hier. Für mich ist es manchmal aber schwierig. Ich möchte alle willkommen heißen, aber manchmal ist das schon schwer, weil ich ihm alleine einfach so viel Aufmerksamkeit schenken muss“ (I6, Abs. 24).

### **Kategorie 2: Zusammenarbeit (OK)**

Die Oberkategorie „Zusammenarbeit“ umfasst die beiden Unterkategorien „Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften“ und „Multiprofessionelle Zusammenarbeit“. Die Unterkategorien werden im Folgenden vorgestellt.

### **Kategorie 2.1: Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften (UK)**

Aus den Interviews geht hervor, dass die Lehrkräfte regelmäßig mit anderen Lehrkräften zusammenarbeiten. Viele Lehrer\*innen tauschen mit anderen Lehrkräften geeignetes Fördermaterial für Kinder und teilen Ideen (I1, Abs. 43; I2, Abs. 107; I3, Abs. 91). Zwei Lehrkräfte berichteten, dass sie sich wöchentlich mit allen Lehrkräften des Jahrgangs zusammensetzten, um sich über aktuelle Ereignisse im Unterricht zu unterhalten und gegebenenfalls nach Rat zu fragen (I5, Abs. 72, I6, Abs. 45). Eine Lehrkraft erklärte: „Wir versuchen immer Herausforderungen und Probleme als Team auch zu lösen, weil ich finde, anders ist das kaum machbar“ (I6, Abs. 46). Alle Lehrkräfte schilderten, dass teilweise im Team-Teaching gearbeitet wird. Eine Lehrkraft erzählte: „Team-Teaching ist eigentlich so das Überwiegende bei uns an der Schule“ (I3, Abs. 78). Eine andere Lehrkraft erläuterte: „Theoretisch soll im Team gearbeitet werden. Aber wenn eine andere Lehrkraft erkrankt, muss quasi das Team aufgelöst werden. Die zweite Lehrkraft vertritt dann die Erkrankte“ (I1, Abs. 189). Eine andere Lehrerin teilte mit: „Prinzipiell gibt es Team-Teaching. Wir haben zwei Vertretungslehrerinnen, die hier neben dem Studium arbeiten. Die sind dann für ein paar Stunden bei mir in der Klasse. Sie werden aber oft zur Vertretung kurzfristig woanders eingeteilt“ (I5, Abs. 23). Eine weitere Lehrkraft erklärte: „Das Personal steckt in Stufe Eins und Zwei, was wir auch wirklich brauchen, die Kinder kommen ja wirklich mit ganz wenigen Basiskompetenzen, aber dadurch haben wir weniger Team-Teaching in den Klassen Drei und Vier. Ich bin in der Klasse Drei, das ist manchmal schon problematisch. Aber hin und wieder kommt auch eine zweite Lehrerin dazu, wenn sie sieht, dass es mit dem Jungen gerade schwierig ist. Unsere Klassentüren stehen immer auf und dann bekommt man meistens schon mit, wenn es in der Nachbarklasse lauter wird“ (I6, Abs. 32). Eine andere Lehrerin erläuterte: „Die Schulleitung fragt regelmäßig, welche Lehrer gerne im Team arbeiten würden und dann wird geguckt, wie man das umsetzt und wie die Lehrer eingeteilt werden. Aber bei mir passt es auch so. Ich glaube, andere brauchen es mehr als ich. Aber manchmal kommt trotzdem jemand dazu, das ist dann schon gut“ (I4, Abs. 32).

### **Kategorie 2.2: Multiprofessionelle Zusammenarbeit (UK)**

Die Kategorie „Multiprofessionelle Zusammenarbeit“ bezieht sowohl die Zusammenarbeit mit Sonderpädagog\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen, Schulbegleiter\*innen und Therapeut\*innen ein. Alle sechs Lehrkräfte schilderten, dass es Sonderpädagog\*innen in ihrer

Schule gibt. Aus dem Interview mit der Ersten Lehrkraft wurde deutlich, dass die Förderpläne in Absprache mit der Sonderpädagogin geschrieben werden und die Sonderpädagogin die Schülerin mit Unterstützungsbedarf vor allem individuell fördert und Fördergruppen bildet, die Jahrgangübergreifend sind (I1, Abs. 101). Auch die Lehrkraft aus dem zweiten Interview berichtete, dass an der Schule Lerngruppen für Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf existieren. Diese Gruppen werden zweimal pro Woche von der Sonderpädagogin geleitet, die gezielte individuelle Förderung anbietet. Dabei nimmt sie sich Zeit, um wichtige Inhalte zu wiederholen und den Schüler\*innen lebenspraktische Fähigkeiten zu vermitteln (I2, Abs. 42). Die Lehrkraft aus dem dritten Interview erklärte, dass die Sonderpädagogin eher selten im Unterricht eingesetzt wird, da sie überwiegend für Kinder zuständig ist, die lernzieldifferent unterrichtet werden und dass die Schule generell wenig Personal im sonderpädagogischen Bereich hat. Dennoch kommt es gelegentlich vor, dass die Sonderpädagog\*innen entweder im Team gemeinsam mit der Lehrkraft in der Klasse arbeiten oder den Jungen in Einzel- oder in Kleingruppen unterstützt, um ihm die Möglichkeit zu geben, zur Ruhe zu kommen (I3, Abs. 78). Die vierte Lehrkraft, die eine Schülerin mit dem Förderschwerpunkt KmE unterrichtet, sagte: „Wir haben das Glück mit den Sonderpädagoginnen an unserer Schule. Bei uns ist das tatsächlich so, dass die Klassen auf die Sonderpädagog\*innen aufgeteilt sind, sodass die Sonderpädagoginnen die Kinder mit Unterstützungsbedarf gut kennen. Aber sie ist nicht so oft bei uns in der Klasse“ (I4, Abs. 34). Im weiteren Verlauf des Interviews kristallisierte sich allerdings noch heraus, dass eine Sonderpädagogin Ende des Jahres in Ruhestand geht und dass dann wieder zwei Sonderpädagog\*innen für alle Klassen zuständig sind. Auch in dem fünften Interview berichtete die Lehrerin, dass es an der Schule nur einen Sonderpädagogen gibt. „Der kommt einmal die Woche. Der nimmt alle mit Förderschwerpunkt raus. Aber das ist kaum machbar“ (I5, Abs. 44). Aus dem Interview mit der sechsten Lehrkraft stellte sich heraus, dass der zuständige Sonderpädagoge bei wöchentlichen Teamsitzungen dabei ist, in denen gemeinsam über sinnvolle und realistische Zielsetzungen für die zukünftige Förderung der Kinder mit Unterstützungsbedarf beraten wird: „Es werden bei den Sitzungen Ziele für die Zukunft überlegt. Man kann den Sonderpädagogen auch immer ansprechen, wenn man Fragen hat oder wenn man jetzt Probleme beim AO-SF hat. Er unterstützt auch bei den Elterngesprächen“ (I6, Abs. 40). Die Lehrerin schilderte: „Der Junge mit dem Förderschwerpunkt EsE, der geht zwei, drei mal die Woche in einer Kleingruppe oder manchmal sogar allein mit dem Sonderpädagogen raus, bespricht

den Wochenplan und der Fortschritt wird gezeigt. Probleme werden gemeinsam überlegt oder wo er nochmal wirklich Unterstützung braucht, wird aufgearbeitet. Die Lücken werden dann einfach aufgearbeitet“ (I6, Abs. 33). Allerdings bezeichnete die Lehrerin diese 2-3 Stunden Förderung als „Sparmodell“, welches dringend ausgebessert werden müsste (I6, Abs. 34).

Bei der Zusammenarbeit mit Integrationshelfer\*innen gab es Unterschiede, da nur drei von sechs Kindern mit Unterstützungsbedarf eine Integrationshelferin haben. Die Lehrkraft, mit der das erste Interview geführt wurde, erzählte: „Die I-Kraft geht mit der Schülerin während der Arbeitsphasen häufiger nach draußen und spielt dann mit ihr Bewegungsspiele oder einfach nur Uno, wenn sie sich nicht mehr konzentrieren kann“ (I1, Abs. 74). Die Lehrkraft kommunizierte: „Natürlich hat das einen ultimativen Vorteil, weil sie mir da einfach viel Arbeit nimmt und die Zeit hat, der Schülerin immer wieder das Gleiche zu erzählen. Das schaffe ich alleine nicht. Sie kommt mir da sehr entgegen“ (I1, Abs. 191). Die Lehrerin aus dem vierten Interview, die ein Mädchen mit dem Förderschwerpunkt KmE in ihrer Klasse unterrichtet, teilte mit, dass die Integrationskraft vor allem dafür da ist, das Mädchen beim Laufen festzuhalten, ihr beim Umziehen im Sportunterricht zu helfen, den Rollstuhl zu schieben und den Rollator bei Gelegenheit die Treppen hoch oder runterzutragen (I4, Abs. 172). Im fünften Interview schilderte die Lehrerin ebenfalls, dass ihr Schüler mit dem Förderschwerpunkt EsE eine Integrationskraft zur Unterstützung hat. Die Lehrkraft erläuterte: „Der Junge hat jetzt auch einen Integrationshelfer, da muss ich wirklich sagen, ohne den Helfer hätten wir wirklich ein Problem. Da wäre es in diesem Fall auch so, dass wir überlegen müssten, ob das Kind überhaupt noch an der Regelschule unterrichtet werden kann“ (I5, Abs. 18). Die Lehrerin teilte mit: „Wenn der Junge jetzt zum Beispiel einen Schreianfall hat, dann geben wir ihm erstmal die Möglichkeit, sich zu beruhigen. Wir haben mehrere Nebenräume, da ist wirklich Ruhe. Und das Kind braucht erstmal einen Moment Zeit, um wirklich runterzukommen. Er braucht extrem viel Zeit. Das Problem ist, dass dieser Junge dann auch eine permanente Betreuung braucht, weil er auch selbst und fremdgefährdet ist in der Situation. Da begleitet ihn dann der Integrationshelfer. Manchmal gehen sie auch zusammen in den Bewegungsraum und kommen dann manchmal erst nach 40 Minuten wieder, wenn es ihm dann besser geht“ (I5, Abs. 33). Der Integrationshelfer hilft dem Schüler zusätzlich dabei sich zu beruhigen, bevor es zu Wutanfällen kommt und bewahrt ihn davor sich und andere zu verletzen (I5, Abs. 36).

Beide Lehrkräfte, die jeweils ein Kind mit dem Förderschwerpunkt KmE unterrichten, bestätigten, dass es Zusammenarbeit mit Therapeut\*innen gibt, wobei die Häufigkeit der Zusammenarbeit variiert. „Wir arbeiten manchmal mit Therapeuten zusammen. Wir haben leider nicht die Möglichkeit, dass die Therapeuten hier bei uns in der Schule arbeiten. Trotzdem klappt der Austausch ganz gut“ (I3, Abs. 97). Die andere Lehrkraft erzählte: „Ja, gelegentlich telefoniere ich mit einer Therapeutin, das kommt aber eher unregelmäßig vor“ (I4, Abs. 42). Die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter\*innen wurde nur in dem fünften und sechsten Interview hervorgehoben. Die eine Lehrkraft informierte, dass die Schulsozialarbeiterin in allen Klassen mit den Schüler\*innen viel Präventivarbeit macht, also viel zum Thema gewaltfreie Sprache bespricht. Es handelt sich hierbei um die „Wolf- und Giraffensprache, die teilweise wöchentlich mit den Kindern thematisiert wird“. Zusätzlich werden auch Rollenspiele geübt, die symbolisieren sollen, wie Konflikte gewaltfrei gelöst werden (I5, Abs. 60). Die andere Lehrkraft berichtete: „Wir haben für Toilettengänge oder sowas ja jetzt die Schulsozialpädagogin oder die Schulsozialarbeiterin, die gerade in den Schuleingangsphasen unterstützen und die auch Kinder jetzt in Kleingruppen rausnehmen. Einfach die Kinder mehr auf das spätere Leben vorbereiten“ (I6, Abs. 50).

### **Kategorie 3: Fördermethoden (OK)**

Die Oberkategorie der Fördermethoden umfasst die Unterkategorien der lernzieldifferenten Förderung, der lernzielgleichen Förderung und der individuellen Förderpläne, die nun einzeln vorgestellt werden.

#### **Kategorie 3.1: Lernzieldifferente Förderung (UK)**

In den Interviews äußerten sich die Lehrkräfte, die jeweils eine Schülerin mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichten, zu dieser Kategorie. Darüber hinaus wurde aus beiden Interviews deutlich, dass der Grad der Differenzierung stark vom jeweiligen Fach abhängt. Während in Fächern wie Mathematik und Deutsch oft an anderen Inhalte gearbeitet wird, arbeiten die Schülerinnen in Fächern wie Kunst, Musik, Religion und Sachunterricht meist lernzielgleich. In diesen Fächern benötigen die beiden Schülerinnen lediglich leichte Unterstützung. Eine Lehrkraft beschrieb exemplarisch: „Die Schülerin arbeitet in der vierten Klasse im Zahlenraum bis 100, da ist es natürlich kaum möglich, den Mathematikunterricht anzupassen, wenn die anderen im Zahlenraum, bis eine Millionen arbeiten“ (I1, Abs. 13). Meist

arbeitet die Schülerin mit ihrer Integrationskraft zusammen an ihren individuellen Lernheften. Die andere Lehrkraft merkte an, dass die Schülerin häufig am gleichen Thema wie die anderen Schüler\*innen arbeiten konnte, jedoch mit angepassten Rahmenbedingungen. „Wenn wir mit Geld gearbeitet haben, konnte sie ja auch mitmachen, aber dann eben in ihrem Zahlenraum. Sie kann gut in den Unterricht eingebunden werden, ihre Aufgabenstellungen werden einfach vereinfacht“ (I2, Abs. 49). Der Junge mit Wahrnehmungsproblemen (I3, Abs. 5) bekommt zwar teilweise angepasste Materialien, bei denen die Schrift größer ist oder farblich markierte Testpassagen für die bessere Orientierung. Des Weiteren erklärte die Lehrerin: „Wir haben festgehalten, dass er abhängig von seiner aktuellen Konzentration einfach auch weniger bearbeiten oder andere Aufgaben bekommt und auch bei Klassenarbeiten und Leistungsbewertungen manchmal Alternativen bekommt, weil er nicht so lange mündlich mitmachen kann und dann eher mit Arbeitsblättern arbeitet“ (I3, Abs. 45).

### **Kategorie 3.2: Lernzielgleiche Förderung (UK)**

Lehrkräfte, die Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt KmE und EsE unterrichten, berichteten, dass die Kinder lernzielgleich unterrichtet werden. Eine Lehrkraft erzählte, dass der Schüler zwar „massive Körperwahrnehmungsprobleme“ (I3, Abs. 5) hat, aber aufgrund seines hohen IQs von 140 lernzielgleich unterrichtet werden kann (I3, Abs. 25). Er habe zwar an seinem Platz eine Fühlkiste mit Materialien „mit denen er möglichst ohne Geräusche spielen, puzzeln oder basteln kann, um ruhiger zu werden und sich dann wieder besser zu konzentrieren“, aber das sei nur eine zusätzliche Fördermaßnahme, um ihm zu helfen (I3, Abs. 9). Eine andere Lehrkraft berichtete von ihrer Schülerin, deren körperliche Behinderung die einzige Beeinträchtigung ist und sie somit nach dem regulären Lehrplan unterrichtet werden kann (I4, Abs. 14). In dem fünften Interview wurde auch eine passende Aussage zu der Kategorie gefunden. Der Schüler kann „die Aufgaben eigentlich genauso gut lösen wie die anderen. Aber wenn er so oft die Wutanfälle bekommt, dann wird es manchmal schwieriger, weil er dann den Stoff nachholen muss. Manchmal machen die Eltern das Zuhause. Wir sagen, dass dann gar nicht. Das machen die von allein. Der Sonderpädagoge arbeitet auch manchmal mit ihm nach. Aber er kommt schon irgendwie trotzdem ganz gut klar. Ich weiß nicht, wie es in der Zukunft so wird“ (I5, Abs. 15). Eine weitere Lehrkraft erwähnte ähnliche Umstände. „Manchmal muss ich da einfach etwas den Druck rausnehmen, wenn er mal nicht arbeiten kann oder will. Er ist tendenziell etwas leistungsschwächer, aber macht Zu-

hause immer recht ordentlich die Hausaufgaben und versteht dann meist auch die Inhalte im Unterricht, wenn er nach einer Pause wieder zurück in die Klasse kommt“ (I6, Abs. 18).

### **Kategorie 3.3: Individuelle Förderpläne**

Individuelle Förderpläne kommen bei jeder befragten Lehrkraft im Unterricht zum Einsatz. Diese werden zum Teil zusammen mit der zuständigen Sonderpädagogin erstellt (I1, Abs. 80, I2, Abs. 47; I3, Abs. 31). Die individuellen Förderpläne werden eingesetzt, damit die Schüler\*innen ihre individuellen Lernziele erreichen können oder dienen zur Orientierung oder als Hilfestellung, was sie tun können, wenn sie zum Beispiel unruhig werden oder sich nicht mehr konzentrieren können. „Die Förderpläne gibt es, die sind da und dann müssen wir regelmäßig gucken, ob die Lernziele so erreicht werden können oder überarbeitet werden müssen. Die Schülerin hat zum Beispiel im Bereich der Kognition einen Förderplan“ (I2, Abs. 44). Eine Lehrerin schilderte, dass sie für ihren Schüler einen Förderplan erstellt hat, der sich vor allem auf den Bereich der Wahrnehmung bezieht. „Wir haben Dinge vereinbart, wie diese Fühlkiste, also mit dem Sensorikmaterial. Es hilft ihm auch dabei weniger zu lautieren“ (I3, Abs. 32). Darin ist festgehalten, dass er „essen darf, dass er all die Dinge tun darf, um konzentriert arbeiten zu können, wo auch genau festgehalten ist, dass es eben keine Dinge sind, mit denen er Ärger provozieren oder stören kann“ (I3 Abs. 33).

Die andere Lehrkraft berichtete von einer Schülerin, die einen Rollator nutzt und für die sie einen Förderplan im Bereich der Motorik erstellt hat. Der Fokus des Plans liegt auf der Förderung der Feinmotorik, da die Schülerin Schwierigkeiten bei der Stifthaltung und beim Schnürsenkel binden hat. Zur Unterstützung verwendet die Schülerin spezielle Stiftaufsätze, die die richtige Fingerhaltung erleichtern. Ergänzend dazu führen sie während des Unterrichts gelegentlich Knetübungen durch, die ihre Greifkraft und Feinmotorik stärken sollen (I4, Abs. 61). Die beiden Lehrkräfte, die einen Schüler mit EsE unterrichten, erzählten, dass sie einen Förderplan haben, dessen Schwerpunkte auf dem Sozialverhalten und der Emotionalität liegen. Beide Schüler haben Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Mitschüler\*innen. Eine Lehrkraft teilte mit, dass die Ziele alle drei Monate bei Bedarf erneuert werden. Das aktuelle Ziel sei: „Der Schüler soll, versuchen sein Verhalten selbst zu regulieren“ (I5, Abs. 50). Zuvor hatte die Lehrkraft erzählt: „Er kann sein Verhalten nicht selbst regulieren“ (I5, Abs. 35). Die Lehrerin ergänzte noch zu den Zielen des Förderplans, dass der Schüler lernen soll, von sich aus in den Nebenraum zu gehen, wenn die äußeren Reize zu viel

werden. Die andere Lehrkraft berichtete, dass im Förderplan das Ziel festgelegt wurde, dem Schüler dabei zu helfen, die Regeln für ein soziales und friedliches Miteinander zu akzeptieren und umzusetzen. Dafür wurden „feste Rituale“ eingeführt. Wir machen morgens immer einen Morgenkreis, besprechen den Stundenplan und so, aber auch kurz die Klassenregeln. Durch unsere Tagesstruktur versuchen wir eben auch Präventivarbeit im Bereich emotional-sozialer Entwicklung zu leisten, weil wir merken, viele Kinder kommen mit den Problematiken. Es werden immer mehr. Wir brauchen also eine ganz klare Struktur“. Die Lehrerin sagte, dass sie visuelle Symbole ausgedruckt und auf seinen Tisch geklebt hat, damit er sich das im Unterricht immer anschauen kann. „Wir sagen dem Jungen immer, dass er kurz in einen anderen Raum darf, wenn er merkt, es geht nicht mehr. Ansonsten gelten die gleichen Regeln für ihn. Er muss lernen, sich daran zu halten“ (I6, Abs. 60).

#### **Kategorie 4: Ressourcen und Rahmenbedingungen (OK)**

Die Oberkategorie „Ressourcen und Rahmenbedingungen“ gliedert sich in die Unterkategorien „räumliche Herausforderungen“ und „materielle Herausforderungen“ auf. Die Unterkategorien werden im Folgenden präsentiert.

##### **Kategorie 4.1: Räumliche Ressourcen und Rahmenbedingungen (UK)**

Zu dieser Kategorie zählen alle räumlichen Ressourcen und Rahmenbedingungen, die Lehrkräften in der Schule zur Verfügung stehen. Eine Lehrkraft betonte, dass in der Schule jede Klasse mit einem Nebenraum ausgestattet ist, was einen sehr großen Vorteil bietet. Der Nebenraum wird zum Beispiel für die Schülerin genutzt, „wenn sie sich zurückziehen möchte, wenn die äußeren Reize zu stark sind“ oder aber auch, wenn die Schülerin in Einzelförderung mit der Integrationskraft gearbeitet hat (I1, Abs. 74). Auch die Lehrerin aus dem fünften Interview erzählte, dass es einige Nebenräume in der Schule gibt. „Wir haben zwei Räume und dazwischen liegt immer ein Nebenraum für beide Klassen“. Die Nebenräume sind mit vielen Spielen, Sitzsäcken und Kuscheltieren ausgestattet. Die Lehrerin hat eine typische Situation beschrieben, die vorkommt, wenn der Schüler in den Nebenraum geht, wenn er Wutanfälle bekommt: „Wenn wir da reinkommen, dann ist er im Spiel vertieft. Er bekommt dann manchmal gar nicht mit, dass ich reinkomme. Oder er dreht sich um und zeigt mir ganz begeistert sein Spielzeug. Er ist dann ganz bei sich und er wirkte auch sehr entspannt in der Situation, was ich bei ihm selten kenne“ (I5, Abs. 36). Es gibt in der Schule auch Bewe-

gungsräume mit einer Kletterwand, die in Begleitung eines Erwachsenen genutzt werden können. Auch die Lehrerin des sechsten Interviews erzählte, dass es vereinzelt Auszeiträume in der Schule gibt. Die Räume sind insbesondere für Kinder gedacht, die Zeit für sich brauchen, um sich beispielsweise zu beruhigen (I6, Abs. 63). Den anderen Lehrkräften stehen keine separaten Räume neben dem Klassenzimmer zur Verfügung (I2, Abs. 62; I3, Abs. 52). Der Aspekt der Barrierefreiheit wurde ausschließlich von der Lehrerin aus dem vierten Interview angesprochen. Ihre Schülerin ist auf eine barrierefreie Gestaltung der Schule angewiesen, da sie im Rollstuhl sitzt oder am Rollator läuft und keine Treppen, ohne Hilfe, überwinden kann. Die Schule verfügt über einen Fahrstuhl. Damit kann die Schülerin vom ersten Stock, in dem sich ihre Klasse befindet, zum Schulhof gelangen (I4, Abs. 83).

#### **Kategorie 4.2: Materielle Ressourcen und Rahmenbedingungen (UK)**

Beide Lehrkräfte, die eine Schülerin mit Unterstützungsbedarf Lernen in ihrer Klasse haben, erwähnten, dass es viele unterschiedliche Anschauungs- und Differenzierungsmaterialien in der Schule gibt (I1, Abs. 20; I2, Abs. 106). „Wir haben schon viel Material hier an der Schule, also wir werden auch ausgestattet durch unsere Sonderpädagogin. Sie gibt uns teilweise Dinge mit oder auf meine Nachfrage hin“ (I1, Abs. 106). Die Lehrerin aus dem zweiten Interview schilderte: „Wir haben vom Finken Verlag beispielsweise im Mathematikunterricht eine große Reihe mit wirklich gutem Fördermaterial, was sehr einfach und sehr strukturiert ist“ (I2, Abs. 107). Eine Lehrerin erwähnte die Verfügbarkeit elektronischer Hilfsmittel wie iPads, die jeder Klasse zur Verfügung stehen. Der Junge mit Unterstützungsbedarf im Bereich der Wahrnehmung nutzt das iPad, um die Schrift im Schulbuch zu vergrößern und sie dadurch besser lesen zu können (I3, Abs. 36).

Im Gegensatz dazu äußerten sich die anderen Lehrkräfte kaum zur materiellen Ausstattung, da die Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf in ihren Klassen lernzielgleich unterrichtet werden. Sie nutzen überwiegend dasselbe Unterrichtsmaterial wie die übrigen Kinder, welches von der Schule bereitgestellt wird (I4, I5, I6).

#### **Kategorie 5: Herausforderungen bei der Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf (OK)**

Diese Oberkategorie umfasst die Herausforderungen bei der Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf. Sie wird in die Unterkategorien „räumliche Her-

ausforderungen“, „personelle Herausforderungen“, „materielle Herausforderungen“ sowie „fachliche Herausforderungen in spezifischen Förderschwerpunkten“ unterteilt, die im Folgenden beschrieben werden.

### **Kategorie 5.1: Räumliche Herausforderungen (UK)**

In den kodierten Interviews finden sich Aussagen, welche darauf hinweisen, dass Schwierigkeiten durch die räumlichen Gegebenheiten in der Schule entstehen. Häufig mangelt es an ausreichend Platz, Nebenräumen oder speziellen Förderräumen. Eine Lehrkraft beschrieb die räumliche Situation wie folgt: „Es ist räumlich eng, weil die Klassen klein sind. Wir haben keine Nebenräume und nur wenige Förderräume, die in der Schule verteilt sind“ (I3, Abs. 52). Die fehlenden Nebenräume wirken sich unmittelbar auf die Förderung der Schüler\*innen aus. So teilte die Lehrerin mit, dass ihr Schüler oft im Flur arbeitet, da dies für ihn eine ruhigere Umgebung bietet: „Der Junge arbeitet deshalb häufig im Flur, der eher als Durchgang genutzt wird. Da kann er sich manchmal trotzdem besser konzentrieren, da es dort meist ruhiger ist“ (I3, Abs. 54). Die Lehrkraft ergänzt noch den Aspekt der Lärmkulisse, der sich durch die fehlenden Nebenräume ergeben würde. „Da mein Schüler ständig Geräusche produziert und häufig in Bewegung ist, wird es in der Klasse oft chaotisch. Die anderen Schüler\*innen lassen sich dann schneller ablenken und beginnen leise Gespräche mit ihrem Sitznachbarn“ (I3, Abs. 54). Ergänzend erklärte die Lehrkraft, dass dieses Problem gelöst werden könnte, wenn der Junge die Möglichkeit hätte, an einem anderen Ort zu arbeiten, der nicht der Flur ist. Vor allem die Lehrkräfte, die einen Schüler mit dem Unterstützungsbedarf EsE unterrichten, hoben die Begrenztheit an Räumlichkeiten hervor. „Wir haben den Auszeitraum. Aber ich habe mal an einer Schule gesehen, dass die einen Bewegungsraum haben. Da können die Kinder dann immer rennen. Das wäre für den Jungen auch gut. Unser Raum hilft zwar auch, aber er ist zu klein zum Rennen. Der ist eher zum Ausruhen da“ (I6, Abs. 64). Die Lehrkraft aus dem fünften Interview erzählte, dass es zwar ausreichend Nebenräume gibt, aber die Klassenräume sehr klein sind. „Wir sollen jetzt auch noch mehr Schüler bekommen. Das ist ein großes Problem. Die Politik hat sich hier ordentlich verrechnet. Und es kommen jetzt doch viel mehr Kinder ins erste Schuljahr. Hier sind bis zu 30 Kinder. Das ist eigentlich nicht machbar. Die Räume sind da einfach zu (seufzt) klein für uns. Ich glaube, das ist auch ein Grund, warum der Junge sich schneller provozieren lässt, weil ihm einfach

sein Freiraum fehlt und alle Kinder so dicht bei ihm sind. Ich kann ihn ja nicht ständig in den Nebenraum schicken“ (I5, Abs. 40).

Aussagen zur unzureichenden baulichen Barrierefreiheit konnten nur in dem vierten Interview gefunden werden. Die Lehrerin erwähnte, dass es in der Schule einige Treppen gibt, die die Schülerin überwinden muss, um beispielsweise den Fahrstuhl zu erreichen. Die Treppen kann die Schülerin nur mit Hilfe bewältigen. „Ihr muss dann immer jemand den Rollator oder den Rollstuhl hoch und runter tragen“ (I4, Abs. 174).

### **Kategorie 5.2: Personelle Herausforderungen (UK)**

Die Kategorie der personellen Herausforderungen konnte in allen Interviews gefunden werden und zeigt sich deutlich in Aussagen wie: „Personell sind wir im sonderpädagogischen Bereich natürlich recht knapp“ (I4, Abs. 63) oder „es ist eine große Herausforderung, ständig allein zu sein“ (I2, Abs. 153). Aufgrund der personellen Engpässe käme es wohl auch zu zeitlichen Herausforderungen und weniger Team-Teaching (I1, Abs.188). Eine Lehrerin erwähnte, dass sie gerne alle Kinder individuell fördern würde, aber die Zeit dafür nicht ausreicht. Es sei eine tägliche Herausforderung „alle Kinder mitzunehmen und alle gleichermaßen zu fördern, wenn ich daran denke, manchmal allen 26 Kinder gleichzeitig zu helfen“ (I1, Abs. 34). Eine andere Lehrerin schilderte auch, dass die „zeitlichen Herausforderungen die größten sind“, die sich aufgrund des Personalmangels ergeben (I2, Abs. 152). Nach Angabe der Lehrerin ist es aufgrund der Unterbesetzung manchmal nicht möglich, viel im Team zu arbeiten, wodurch die individuelle Förderung der Schülerin vernachlässigt werden würde, da die Lehrerin keine Zeit für eine intensive Eins zu eins Förderung hätte (I2, Abs. 152). Die Lehrerin, die das Mädchen mit dem Förderschwerpunkt KmE in ihrer Klasse unterrichtet, berichtete auch von den Herausforderungen, die sie miterlebt hat, bevor eine Integrationskraft eingestellt wurde. Ihre Schülerin „benötigt bis auf die Fortbewegung keine Hilfe“, dennoch war es in der Vergangenheit oft der Fall, dass die Schülerin Schwierigkeiten hatte am Sportunterricht teilzunehmen, da der Sportlehrer es zeitlich nicht geschafft hat, sie bei der Fortbewegung zu unterstützen und sie dadurch nur begrenzt beim Sportunterricht teilgenommen hat (I4, Abs, 87). Eine Lehrerin erklärte, dass an ihrer Schule nur ein Sonderpädagoge tätig sei, der „einmal die Woche kommt und alle Kinder mit Förderschwerpunkt rausnimmt“ Dies sei aber wohl „kaum machbar“. Sie erklärte, dass es aufgrund des häufig nicht stattfindenden Team-Teaching oder bei Krankheitsfällen der Integrationskraft nicht möglich

sei, den Schüler unbeaufsichtigt in den Nebenraum zu schicken. Sollte die Situation aufgrund von Wutanfällen eskalieren, würde sie die Schulleitung oder die Schulsozialarbeiterin kontaktieren, die dann helfen würde. Allerdings sei dies keine optimale Lösung, da die Schulleitung nicht immer verfügbar sei. Sie ergänzte jedoch, dass die Integrationskraft in der Regel anwesend ist und den Jungen in den Nebenraum begleiten kann (I5, Abs. 45). Eine weitere Lehrerin informierte von Veränderungen in der Unterrichtsorganisation, die ebenfalls mit personellen Einschränkungen zusammenhängen. Während in den ersten beiden Schuljahren in ihrer Klasse Team-Teaching möglich war, findet dies im dritten Schuljahr kaum noch statt (I6, Abs. 36). Diese Regelung, vor allem in den unteren Jahrgängen zu zweit zu unterrichten, sei notwendig, um grundlegende Kompetenzen zu fördern, könne jedoch in den höheren Jahrgängen nicht konsequent umgesetzt werden. Die Lehrerin schilderte: „Daran muss ich mich erst einmal gewöhnen. Es würde mir schon helfen, wenn ich jemanden für die [...] Betreuung des Jungen hätte“ (I6, Abs. 38).

### **Kategorie 5.3: Materielle Herausforderungen (UK)**

Einige Aussagen der Lehrkräfte, die Kinder mit dem Unterstützungsbedarf Lernen unterrichten, verdeutlichen, dass die Beschaffung und Auswahl geeigneten Arbeitsmaterials für Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf wesentliche Herausforderungen darstellen. Eine Lehrerin schilderte ihre Erfahrungen mit einer Schülerin, die seit drei Jahren im Zahlenraum bis 20 arbeitet: „Wir sind zwar mit Anschauungsmaterial wirklich gut ausgestattet, aber da die Schülerin schlussendlich drei Jahre nicht über den Zahlenraum von 20 gekommen ist, war dann natürlich irgendwann das Material knapp“ (I1, Abs. 20). Eine weitere Lehrkraft hebt die Bedeutung der Konsistenz im Förderschwerpunkt Lernen hervor, betonte jedoch gleichzeitig die Schwierigkeit, dabei Abwechslung zu schaffen: „Es ist im Förderschwerpunkt Lernen natürlich wichtig, nicht zu häufig das Material zu wechseln, da es zur Verwirrung führen kann, aber man will ja trotzdem nicht immer das Gleiche machen. Dann muss man irgendwie schauen, wie man es schafft, trotzdem nicht immer das Gleiche zu machen. Man will die Schülerin nicht langweilen“. Die Lehrkraft ergänzte: „Einiges kann ich von dem Material in der Schule nutzen, aber vieles muss ich mir selbst überlegen und anschaffen“ (I2, Abs. 108). Auch die Lehrerin, die den Jungen mit „massiven Wahrnehmungsproblemen“ (I3, Abs. 5) unterrichtet erzählte, dass sie seine Arbeitsblätter anpassen muss. „Ich muss schauen, dass seine Arbeitsblätter übersichtlich gestaltet sind. Ich muss auch die Schrift größer machen,

damit er alles lesen kann“. Die Lehrerin fügte hinzu: „Dann muss ich manchmal neue Arbeitsblätter entwerfen. Das kann manchmal zeitintensiv sein“ (I3, Abs. 47). Neben den Herausforderungen im Bereich der Arbeitsmaterialien wird auch der Mangel an barrierefreien Sitzmöglichkeiten thematisiert. Eine Lehrkraft berichtete von der Situation ihrer Schülerin: „Sie sitzt im Klassenraum in einem Rollstuhl, hauptsächlich deshalb, weil sie auf den vorhandenen Stühlen nur schlecht sitzen kann“ (I4, Abs. 23).

In den restlichen Interviews wurden die materiellen Herausforderungen nicht thematisiert.

#### **Kategorie 5.4: Fachliche Herausforderungen in spezifischen Förderschwerpunkten (UK)**

Die fachlichen Herausforderungen, die sich bei der Arbeit mit Schüler\*innen in spezifischen Förderschwerpunkten ergeben, wurden ausschließlich von den beiden Lehrerinnen, die Kinder mit dem Unterstützungsbedarf KmE unterrichten, thematisiert. Eine Lehrerin schilderte beispielsweise ihre Unsicherheit im Umgang mit einer Schülerin, die eine körperliche Behinderung hat: „Ich weiß nicht, ob die Schülerin aufgrund ihrer körperlichen Behinderung lernschwächer ist oder ob sie einfach so langsamer arbeitet. Ich bin mir unsicher, ob das zusammenhängt“ (I4, Abs. 17) Sie fügte hinzu, dass sie sich aufgrund mangelnder medizinischer Kenntnisse nicht sicher ist, ob es Zusammenhänge gibt. „Das kann ich jetzt als (...) Nicht-Mediziner auch schlecht sagen“ (I4, Abs. 19). Auch die Lehrkraft, die einen Jungen mit Unterstützungsbedarf im Bereich KmE unterrichtet, beschrieb ihre fachlichen Herausforderungen im Umgang mit ihm: „Manchmal reagiert er nicht, wenn er neue Aufgaben bekommt. Ich weiß nicht, ob er die Aufgabe dann nicht versteht oder ob ihn die Situation überfordert – besonders, wenn viele andere Kinder um ihn herum sind. Vielleicht konzentriert er sich auch einfach darauf, auf seinem Platz sitzenzubleiben. Das versucht er, weil es ihm schwerfällt, nicht durch die Klasse zu laufen“ (I3, Abs. 16).

#### **Kategorie 6: Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte (OK)**

In dieser Kategorie werden die Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrkräfte zu verfügbaren Fortbildungsangeboten untersucht. Dabei wird beleuchtet, wie häufig Lehrkräfte Fortbildungen besuchen und wie diese Angebote ihre fachlichen Kompetenzen und ihr Wissen über Inklusion erweitert haben und welche Bedarfe noch bestehen. In den kodierten Interviews finden sich verschiedene Aussagen zu dieser Kategorie. Eine Lehrkraft äußerte den Wunsch

nach mehr praktischen Hilfestellungen: „Ich glaube schon, dass es noch mehr Hilfestellungen geben würde. So grundsätzliche Dinge, die einem manchmal gar nicht bewusst sind, die vielleicht ganz einfach durchzusetzen wären“ (I1, Abs. 169). Einige Lehrkräfte berichteten von bisherigen Fortbildungen. Sie erinnerte sich: „Wir haben vor längerer Zeit schulinterne Fortbildungen zu den verschiedenen Förderschwerpunkten gemacht. Da wurde auch das Thema Förderplanung angerissen. Ich fühle mich da trotzdem nicht fähig zu, den alleine zu schreiben“ (I3, Abs. 111). Eine weitere Lehrkraft ergänzte: „Bei unseren Konferenzen gibt es immer einen Abschnitt zu ‚Neues aus der Inklusion‘, und da werden dann bei gegebenem Anlass wichtige Sachen besprochen“ (I2, Abs. 171). Teilweise wurden auch Fortbildungen von Sonderpädagog\*innen an der Schule organisiert: „Es gab mal Fortbildungen bei uns zu den Förderschwerpunkten. Das wurde dann von den Sonderpädagogen an unserer Schule vorbereitet. Ansonsten jetzt nicht viel mehr“ (I4, Abs. 112). Eine Lehrkraft berichtete von Schwierigkeiten bei der Erstellung von Förderplänen und der Beantragung eines Förderbedarfs: „Wir hatten mal eine Fortbildung zum Thema Förderplanung, die war aber sehr theoretisch. Es wurden Fallbeispiele besprochen, das war's dann auch“ (I5, Abs. 70). Sie erklärte: „Wir haben jetzt einmal die Woche eine Teamsitzung und da überlegen wir schon, was das Kind braucht, und dann notieren wir das. Das ist schon sehr hilfreich für mich. Alle sechs Leute, die da so sitzen, haben ganz andere Ideen. Das ist dann sehr fruchtbar, finde ich. Das ist dann wie eine Fortbildung für mich.“ (I5, Abs. 71). Die Lehrerin aus dem sechsten Interview berichtete ebenfalls, dass sie sich ausschließlich durch die Zusammenarbeit und regelmäßige Absprachen mit dem Sonderpädagogen auf dem aktuellen Stand hält. In diesen Gesprächen werden beispielsweise Fragen zu Förderplänen geklärt oder praktische Tipps gegeben, wie man auf die Verhaltensauffälligkeiten des Jungen reagieren kann, um ihm zu helfen. Zusätzliche Fortbildungen besucht die Lehrerin hingegen nicht (I6, Abs. 70).

### **Kategorie 7: Chancen heterogener Lerngruppen (OK)**

Die Oberkategorie „Chancen heterogener Lerngruppen“ gliedert sich in die Unterkategorien der „sozialen Interaktion zwischen Mitschüler\*innen“ und den „Kompetenzentwicklungen durch inklusive Bildung“ auf.

### **Kategorie 7.1: Soziale Interaktionen zwischen Schüler\*innen (UK)**

In dieser Kategorie werden die Erfahrungen und Beobachtungen der Lehrkräfte zu den Interaktionen innerhalb heterogener Klassen näher betrachtet. In den kodierten Interviews finden sich Aussagen, welche soziale Interaktionen zwischen Schüler\*innen zeigen. Einige Lehrkräfte berichteten davon, dass Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf in die Gemeinschaft eingegliedert werden. „In der Pause spielen alle zusammen, das ist ganz selbstverständlich“, beschrieb eine Lehrkraft (I1, Abs. 230) oder „Die Schülerin spielt ganz normal in der Pause mit anderen. Nur im Unterricht findet sie nicht so schnell einen Partner, wenn Aufgaben in Partnerarbeit gelöst werden sollen. Das versuche ich dann manchmal zu vermeiden, indem ich die Tandems selbst bestimme“ (I2, Abs. 183). Eine Lehrkraft erzählte, dass ein Mitschüler in der Klasse sehr sozial ist und sich freiwillig neben den lautierenden Jungen setzt. Der Mitschüler sagte: „Ich mag ihn und versuche es auszuhalten“ (I3, Abs. 73). Andere Kinder hätten nicht so viel Kontakt mit dem Jungen (I3, Abs. 74). Das Mädchen mit dem Rollator „bildet ganz normal Freundschaften“. Die Lehrerin fügte noch hinzu, dass sie beliebt in der Klasse sei (I4, Abs. 95). Andererseits schilderten einige Lehrkräfte auch schwierige Situationen. So führt fremdverletzendes Verhalten eines Schülers dazu, dass er von den anderen gemieden wird: „Die Kinder haben teilweise Angst, wenn er so laut schreit oder andere verletzt“ (I5, Abs. 85). Auch der andere Junge interagiert nur wenig mit seinen Mitschüler\*innen. Diese binden ihn zum einen wenig in das Gruppengeschehen ein und zum anderen zeigt er selbst wenig Interesse an sozialen Interaktionen: „Ich glaube, der Junge hat gar nicht so viel Interesse an den anderen Kindern. Er spielt auch gerne alleine, was oft einfacher ist, da es sonst häufig zu Konflikten kommt“ (I6, Abs. 82).

Einige Lehrkräfte erzählten, dass die soziale Interaktion gezielt durch Gruppen- oder Partnerarbeit gefördert wird. Eine Lehrkraft erzählte: „Ich versuche so häufig wie es geht Stationenlernen oder kleine Projekte anzubieten. Da arbeiten dann so drei bis vier Kinder zusammen“ (I2, Abs. 185). Zwei Lehrerinnen schilderten, dass sie kooperative Sozialformen in die Unterrichtsgestaltung integrieren, um die soziale Interaktion mit den Mitschüler\*innen zu fördern (I5, Abs. 87; I6, Abs. 85).

### **Kategorie 7.2: Kompetenzentwicklungen durch inklusive Bildung (UK)**

In dieser Kategorie werden die Kompetenzen beschrieben, die Schüler\*innen durch inklusiven Unterricht entwickeln. Eine Lehrerin teilte mit, dass alle Schüler\*innen soziale Kompe-

tenzen durch die inklusive Beschulung entwickeln. „Das gehört auch zur Schule, wie Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft oder aber auch Toleranz“ (I3, Abs. 72). „Die Kinder haben sich an das Lautieren gewöhnt, sie akzeptieren und tolerieren ihn“ (I3, Abs. 71). Eine Lehrerin erzählte ebenfalls, dass die Mitschüler\*innen viel durch den inklusiven Unterricht lernen. „Alle profitieren davon. Sie lernen voneinander und unterstützen sich gegenseitig“ (I5, Abs. 93). Eine weitere Lehrkraft ergänzte, dass es schön sei zu sehen, wenn Mitschüler\*innen Hilfe anbieten, um der Schülerin zu helfen, wenn sie selbst schon mit den Aufgaben fertig sind (I2, Abs, 132). Die Mitschüler\*innen würden Eigenschaften wie „Hilfsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein“ lernen (I2, Abs. 133). Eine weitere Lehrkraft fügte den Aspekt der Teilhabe hinzu: „Ich finde einfach schön, wenn alle zusammen sind und überall dran teilnehmen können. Sei es der Unterricht oder das gemeinsame Spielen“ (I1, Abs. 231). Die Lehrerin aus dem vierten Interview verwies darauf hin, dass Schüler\*innen lernen, rücksichtsvoll zu handeln, damit niemand mit der Schülerin am Rollator zusammenstößt und sie dann ihr Gleichgewicht verliert und hinfällt (I4, Abs. 106). Eine andere Lehrerin erzählte, dass die Heterogenität im Klassenzimmer wichtig ist, um die „Vielfalt an Menschen“ für das spätere Leben kennenzulernen (I5, Abs. 94). Eine Lehrerin sprach darüber, dass nicht nur die Mitschüler\*innen wichtige Kompetenzen für die Zukunft erwerben, sondern auch ihr Schüler mit Unterstützungsbedarf, da er sich positive Verhaltensweisen von den anderen Schüler\*innen abschaut und dadurch viel lernen kann. Die Lehrerin sieht das als Chance für die positive Entwicklung der Verhaltensauffälligkeiten (I6, Abs. 86).

## **6. Diskussion**

Bei der Diskussion werden zunächst die Ergebnisse zusammengefasst, die aus den Interviews gewonnen wurden. Danach folgt die Interpretation der Ergebnisse im Kontext des theoretischen Hintergrunds. Anschließend erfolgt eine Bewertung der Forschung anhand qualitativer Gütekriterien. Abschließend werden die Chancen und Grenzen des eigenen Forschungsansatzes reflektiert.

## 6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die im Rahmen der Interviews gewonnenen Ergebnisse werden entlang zuvor definierter Kategorien zusammengefasst. Im Anhang befindet sich zusätzlich eine tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse (siehe Anhang 5).

Als nach der Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion gefragt wurde, äußerten alle Befragten eine grundsätzlich positive Haltung zur Inklusion. Einerseits wird das Ziel der Inklusion positiv anerkannt, andererseits werden die Umsetzung im schulischen Alltag und die Vorbereitung der Schulen auf die praktische Umsetzung als herausfordernd empfunden.

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften erfolgt regelmäßig, häufig in Form von Materialaustausch oder wöchentlichen Besprechungen im Jahrgangsteam. Lehrkräfte betonten, dass die gemeinsame Lösung von Herausforderungen im Team eine notwendige Unterstützung darstellt. Alle Lehrkräfte erwähnen, dass die Zusammenarbeit und das Team-Teaching ein wertvoller Bestandteil des Unterrichts sind, aber aufgrund des Personalmangels das Team-Teaching häufig ausfällt. Die Kooperation mit Sonderpädagog\*innen, Integrationshelfer\*innen und Therapeut\*innen variiert je nach Förderschwerpunkt. An allen sechs Schulen sind Sonderpädagog\*innen tätig, jedoch ist die Anzahl unterschiedlich. Während an manchen Schulen die Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf von den Sonderpädagog\*innen regelmäßig gefördert werden, ist in anderen Fällen die Unterstützung aufgrund des Personalmangels begrenzt. Integrationshelfer\*innen haben drei der sechs Schüler\*innen. Ihre Aufgaben reichen von der Unterstützung bei Bewegungs- und Konzentrationsproblemen bis hin zur Hilfe bei der Vermeidung von Selbst- oder Fremdverletzungen. Die Zusammenarbeit mit Therapeut\*innen erfolgt nur bei Lehrkräften, die eine/ einen Schüler\*in mit dem Förderschwerpunkt KmE unterrichten, allerdings nicht regelmäßig. Der Austausch findet überwiegend telefonisch statt. Schulsozialarbeiter\*innen sind insbesondere an Schulen, an denen die Schüler im Bereich EsE sind und führen dort präventive Programme durch oder fördern Kinder in Kleingruppen, um ihnen grundlegende Verhaltensweisen zu vermitteln.

Im Bereich der Fördermethoden legen Lehrkräfte großen Wert auf individuelle Förderung, insbesondere bei Schülerinnen mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen. Für diese Schülerinnen erfolgt die Förderung durch lernzieldifferente Aufgabenstellungen, wobei der Unterricht in Nebenfächern weitgehend lernzielgleich bleibt. Ein Schüler mit Wahrnehmungsproblemen erhält individuelle Fördermaterialien wie eine Fühlkiste oder Arbeitsblätter mit größerer Schrift, arbeitet jedoch weiterhin nach dem regulären Lehrplan. Die anderen Lehrkräfte

berichten von einer lernzielgleichen Förderung ihrer Schüler\*innen. Alle befragten Lehrkräfte setzen individuelle Förderpläne ein, die häufig gemeinsam mit Sonderpädagog\*innen erstellt und regelmäßig überprüft werden. Je nach Unterstützungsbedarf decken die Förderpläne unterschiedliche Bereiche ab. Die Schwerpunkte der Förderpläne reichen von Verhaltensregulation über Wahrnehmungsförderung bis hin zur motorischer Förderung.

Viele Lehrkräfte sprachen die Bedeutung der zur Verfügung stehenden materiellen und räumlichen Ressourcen an. Einige Lehrkräfte haben Zugang zu Nebenräumen und Auszeiträumen, die zur Rückzugsmöglichkeit, Beruhigung oder individuellen Förderung von Schüler\*innen genutzt werden. Barrierefreiheit wird in bestimmten Fällen zum Teil berücksichtigt, etwa durch Fahrstühle für die Schülerin mit Rollstuhl. Wobei die Lehrerin auch räumliche Herausforderungen angesprochen hat, die sich durch fehlende Barrierefreiheit ergeben, da es in der Schule auch Treppen gibt, die die Schülerin nicht selbstständig überwinden kann. Lehrkräfte, die Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen unterrichten, verfügen häufig über differenziertes Förder- und Anschauungsmaterial. Eine Lehrkraft erwähnt die Verfügbarkeit von iPads, die sie zur Förderung ihres Schülers einsetzt. Andere Lehrkräfte, die lernzielgleichen Unterricht anbieten, nutzen hauptsächlich das standardisierte Material der Schule. Trotz der Bereitstellung von Differenzierungsmaterial ergeben sich auch materielle Herausforderungen, vor allem für Lehrkräfte im Bereich Lernen, da das zur Verfügung stehende Material nicht immer zum aktuellen Förderziel passt und dadurch neu erstellt werden muss. Weitere Herausforderungen liegen im Bereich der räumlichen und der personellen Rahmenbedingungen sowie der fachlichen Expertise im Bereich der Förderschwerpunkte. Insbesondere die räumliche Begrenzung wird von Lehrkräften, die Kinder mit dem Unterstützungsbedarf EsE unterrichten, als problematisch empfunden, primär in Bezug auf zu kleine Klassenräume und fehlende Bewegungsräume. Der Personalmangel führt bei fast allen Lehrkräften zu einer Überforderung, was auch zu zeitlichen Herausforderungen bei der individuellen Förderung der Schüler\*innen führt. Die begrenzte Verfügbarkeit von Personal erschwert die Umsetzung von Team-Teaching, einer individuellen Förderung im Bereich Lernen und einer intensiven Betreuung von Kindern im Bereich EsE. Fachliche Herausforderungen ergeben sich besonders bei der Förderung von Schüler\*innen im Bereich KmE, da Lehrkräfte oft unsicher sind, wie körperliche Beeinträchtigungen mit kognitiven Leistungen zusammenhängen und ihnen medizinisches Fachwissen fehlt. Dies erschwert die Anpassung der Förderung.

Fort- und Weiterbildungsangebote werden von Lehrkräften als wichtig, aber oft unzureichend bewertet. Obwohl schulinterne Fortbildungen und Teamsitzungen angeboten werden, fehlen praktische Hilfestellungen, die es ermöglichen würden, Förderpläne selbstständig zu erstellen, ohne auf die Unterstützung von Sonderpädagog\*innen angewiesen zu sein. Auch im Bereich der Diagnostik fehlt oft fachliche Unterstützung.

Lehrkräfte sehen in heterogenen Lerngruppen auch Chancen. Besonders betont wird die Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Toleranz, die alle Mitschüler\*innen im Umgang mit Kindern mit Unterstützungsbedarf entwickeln können. Für Schüler\*innen mit EsE wird das Lernen von positiven Verhaltensmustern durch andere Mitschüler\*innen als zentrale Chance hervorgehoben. Die sozialen Interaktionen in heterogenen Klassen zeigen sowohl positive als auch herausfordernde Aspekte. Während viele Schüler\*innen, die den Unterstützungsbedarf KmE oder Lernen haben, gut in die Gemeinschaft integriert sind und Freundschaften schließen, treten bei Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf im Bereich EsE Schwierigkeiten auf, etwa durch fremdverletzendes Verhalten oder mangelndes Interesse an sozialen Kontakten. Lehrkräfte fördern die sozialen Beziehungen gezielt mittels kooperativer Lernformen, um die Teilhabe aller Kinder zu stärken und Konflikte zu minimieren.

## **6.2 Interpretation der Ergebnisse anhand des theoretischen Hintergrunds**

Im weiteren Verlauf werden die Kategorien interpretiert, um diese im Kontext der Forschungsfrage zu bewerten. Dabei werden die gewonnenen Ergebnisse unter Einbezug auf die Literatur interpretiert. Ziel ist es aufzuzeigen, welche Herausforderungen und Chancen Lehrkräfte bei der Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf wahrnehmen und speziell zu analysieren, welche Unterschiede sich zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten ergeben.

Zuerst wird die Kategorie der Einstellung von Lehrkräften gegenüber Inklusion thematisieren. Da die Einstellung der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle zur Umsetzung und Erfolg von Inklusion bildet (Kullmann et al. 2014, S. 3), ist es eine wichtige Grundlage, dass alle befragten Lehrkräfte eine positive Einstellung gegenüber Inklusion haben und sich aktiv bemühen alle Schüler\*innen in die Klassengemeinschaft einzugliedern. Die Lehrkräfte sehen das Konzept der Inklusion als sinnvoll an, empfinden heterogene Klassen als realitätsnäher und notwendig, um allen Kindern Werte wie Toleranz, Anti-Diskriminierung und Wertschät-

zung zu vermitteln. Trotz dieser positiven Grundeinstellung betonten die Lehrkräfte auch, dass der Unterricht mit einer inklusiven Lerngruppe Herausforderungen mit sich bringt und einige Bedingungen in der Schule verbessert werden müssten, um den Anforderungen von Inklusion gerecht zu werden. Besonders Lehrkräfte, die Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt EsE unterrichten, erwähnen, dass der Unterricht mit einer heterogenen Lerngruppe herausfordernd sein kann. Diese Herausforderungen ergeben sich, weil Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt EsE viel Aufmerksamkeit und gezielte Unterstützungsmaßnahmen benötigen, damit ihre Förderung und Teilhabe sichergestellt werden können (Hennemann & Casale 2016, Abs. 2).

Die Lehrkräfte sprachen sowohl ähnliche als auch unterschiedliche Herausforderungen an. Die angesprochenen Herausforderungen beziehen sich auf die personelle Situation, die materielle Ausstattung, die räumliche Ausstattung in der Schule und das Förderschwerpunktspezifische Wissen. Insbesondere die personellen Engpässe an den Schulen wurden von allen Lehrkräften angesprochen. Häufig fehlt es an ausreichendem Personal, obwohl vorgesehen ist, dass genug personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden sollen, um erfolgreiche Inklusion zu ermöglichen (Große-Wöhrmann o.J.). Aufgrund des Personalmangels ist es kaum umsetzbar, Team-Teaching zu ermöglichen. Dabei bietet Team-Teaching eine Möglichkeit, sich über Lerngruppen auszutauschen, und individuelle Fördermethoden und Maßnahmen festzulegen. Besonders in den Förderschwerpunkten Lernen und EsE wird Team-Teaching als wichtige Methode für den Unterricht empfohlen, um ausreichend Zeit zu haben, um auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen (Heimlich 2019, S. 217). Im Förderschwerpunkt Lernen ist es wichtig, dass Schüler\*innen individuell gefördert werden und gezielte Hilfestellungen bei Übungsaufgaben bekommen, um diese lösen zu können. Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen können Aufgaben häufig nur unter Anleitung lösen (Heimlich et al. 2016, S. 10 f.). Die beiden Lehrkräfte, die jeweils eine Schülerin mit dem Unterstützungsbedarf Lernen unterrichten, berichten allerdings, dass sie dafür im Unterricht nicht immer die Zeit finden, weil noch viele andere Kinder in der Klasse sind, die ebenfalls Fragen haben oder Hilfe benötigen. Vor allem sieht die Lehrerin aus dem zweiten Interview, die für ihre Schülerin keine Integrationskraft hat, eine große zeitliche Herausforderung darin, der Schülerin alle Aufgaben intensiv und schrittweise zu erklären, obwohl das bei dem Unterstützungsbedarf häufig notwendig ist (Heimlich et al. 2016, S. 10 ff). In dem zweiten Inklusionsverständnis wird thematisiert, dass alle Schulkinder die notwendige Unterstützung

erhalten sollen, um sich kognitiv und akademisch bestmöglich zu entwickeln und bestimmte Leistungsstandards zu erreichen (Piezunka et al. 2017, S. 214 f.). Der Zeit- und Personal-mangel führt zu mangelnden Hilfestellungen, wodurch es zu einer großen Herausforderung wird, die Ziele des zweiten Inklusionsverständnis zu erreichen.

Die Lehrerinnen, die Kinder mit dem Unterstützungsbedarf Lernen in ihrer Klasse haben, unterrichten diese lernzieldifferent. Laut der Literatur zählt zielfieldifferenten Unterricht zu den bewährten Ansätzen im Förderschwerpunkt Lernen (Heimlich et al., 2016, S. 11) und bietet den Schülerinnen somit eine große Chance, ihre individuellen Lernziele zu erreichen. Die befragten Lehrkräfte nutzen unterschiedliche Ansätze der inneren Differenzierung. Beispielsweise erhält eine Schülerin eine Inhaltsdifferenzierung, bei der sie verschiedene Aspekte eines Themas entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen bearbeitet. Eine andere Schülerin wird auf einem angepassten Niveau unterrichtet, wobei das Thema dasselbe bleibt. Beide arbeiten überwiegend differenziert innerhalb der Klasse, sodass eine übermäßige Differenzierung und damit die verbundene Abkopplung vom allgemeinen Curriculum vermieden wird (Heimlich et al. 2016, S. 10 ff). Gelegentlich wird auch eine äußere Differenzierung vorgenommen, etwa wenn Schüler\*innen in Fördergruppen separat mit Sonderpädagog\*innen arbeiten (I1, Abs. 102; I2, Abs. 40; I5, Abs. 44; I6, Abs. 33). Äußere Differenzierung bedeutet, dass die Schüler\*innen in Fördergruppen nach Leistung oder Entwicklungsstand eingeteilt werden (Riedl 2008, S. 2 ff.). Diese Förderung findet jedoch nur ein- bis dreimal pro Woche für wenige Stunden statt. Sie bietet Sonderpädagog\*innen eine gute Möglichkeit, auch bei begrenztem Zeit- und Personalaufwand eine individuelle Förderung entsprechend der Leistung der Kinder zu ermöglichen. Das Bilden der Fördergruppen ermöglicht es die größtmögliche Homogenität zu erreichen und dadurch kann eine ganze Gruppe mittels gleicher Lehrmethoden und -materialien gefördert werden (Birri 2013, S. 1). Insgesamt unterstützt die Differenzierung die individuelle Förderung. Dadurch können die Lehrkräfte auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler\*innen eingehen und sowohl schwächere als auch leistungsstarke Lernende gezielt unterstützen (Riedl 2008, 2 ff.).

Eine weitere Schwierigkeit im Alltag der Lehrkräfte stellen die materiellen Herausforderungen dar. Diese stehen in engem Zusammenhang mit der Förderung der Schüler\*innen. Die materiellen Herausforderungen werden hauptsächlich von den beiden Lehrkräften genannt, die Kinder mit dem Unterstützungsbedarf Lernen unterrichten. Schüler\*innen im Förder-

schwerpunkt Lernen benötigen oft spezielle Materialien, wie „handlungsorientierte und sinnlich ansprechende Lernangebote“ (Heimlich et al. 2016, S. 10ff), die jedoch, laut Interviews, nicht immer in ausreichendem Umfang von der Schule bereitgestellt werden. Zwar gibt es Anschauungsmaterial in der Schule oder die Lehrkräfte werden durch den Austausch von Materialien von Kolleg\*innen unterstützt, aber trotzdem berichten beide befragten Lehrkräfte, dass sie teilweise zusätzliches Material anschaffen müssen, da vorhandenes Fördermaterial nicht ausreicht, was zeitaufwendig sein kann. Die Lehrerin, die den Jungen mit massiven Wahrnehmungsproblemen unterrichtet, muss teilweise Materialien an seine Wahrnehmungsprobleme anpassen, damit er diese besser lesen kann. Bei dem Schüler mit dem Förderschwerpunkt KmE sind im Unterricht zwar auch verschiedene didaktisch-methodische Anpassungen wichtig, wie klare Strukturierung von Arbeitsmaterialien oder die Nutzung technischer Hilfsmittel wie dem iPad (Schoo 2021, S. 80 ff.), aber der Schüler kann trotzdem nach dem regulären Lehrplan unterrichtet werden. Andere Lehrkräfte sehen keine Herausforderungen in der Anschaffung und Findung von geeignetem Material, da sowohl die Schülerin mit KmE lernzielgleich unterrichtet wird als auch die beiden Schüler mit EsE und somit an den gleichen Materialien wie die Mitschüler\*innen arbeiten. Trotzdem sollte auch hier der Unterricht flexibel gestaltet sein, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden (Hennemann & Casale 2026, Abs. 6). Abgesehen von der lernzielgleichen oder der lernziel-differenten Förderung bieten individuelle Förderpläne eine wichtige Fördermethode im Unterricht. Individuelle Förderpläne sind für die Förderung von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf unverzichtbar. Sie ermöglichen eine gezielte, individuelle Förderung und stellen sicher, dass die Schüler\*innen in ihrem Lernprozess begleitet werden, unabhängig von ihrem Förderschwerpunkt (Flott-Tönjes et al. 2019, S. 84 f.). Die Interviews zeigen, dass Förderpläne als Chance zur gezielten Förderung und als strukturelles Hilfsmittel in der Unterrichtsgestaltung wahrgenommen werden. Sie helfen nicht nur, Lernziele zu dokumentieren, sondern auch das Verhalten und die sozialen Fähigkeiten von Schüler\*innen zu unterstützen, wie im Fall eines Förderplans für Sozialverhalten und Emotionen (I5, Abs. 51; I6, Abs. 60). Jedoch wird in der Literatur und den Interviews auch der hohe administrative Aufwand betont. Widlak und Witt (2004, S. 35) weisen darauf hin, dass Förderpläne fachlich richtig, nachvollziehbar und zeitlich befristet sein sollten, was einen erheblichen Ressourcenaufwand erfordert. In den Interviews wird dieser Aspekt ebenfalls thematisiert, da die Lehrkräfte berichten, dass die regelmäßige Anpassung und die enge Zusammenarbeit mit Sonderpäda-

gog\*innen erforderlich sind, um die Pläne effektiv umzusetzen (I1, Abs. 80, I2, Abs. 47). Die enge Zusammenarbeit und der damit verbundene hohe Bedarf an personellen Ressourcen und die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Evaluation stellen aufgrund der personellen Engpässe im Bereich der Sonderpädagogik eine Herausforderung dar, die die Effektivität der Förderpläne beeinflussen kann (Flott-Tönjes et al. 2019, S. 84 ff.).

Räumliche Herausforderungen wurden von drei der sechs befragten Lehrkräfte angesprochen. Die Herausforderungen wirken sich je nach Förderschwerpunkt unterschiedlich aus und haben einen erheblichen Einfluss auf die Förderung und Inklusion von Schüler\*innen. Im Förderschwerpunkt EsE erschweren fehlende Nebenräume oder zu kleine Klassenräume die Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Verhaltensauffälligkeiten. Dabei ist auf systematischer Ebene vorgesehen, dass alle Schulen über Nebenräume verfügen, um eine optimale Förderung aller Kinder zu gewährleisten (HABA o.J., o.). Rückzugsräume können bei unkontrollierten Wutanfällen oder selbst- und fremdverletzendem Verhalten der Schüler\*innen dazu beitragen, Konflikte zu entschärfen, den Schüler\*innen eine Möglichkeit zur Beruhigung zu bieten und das Unterrichtsgeschehen zu stabilisieren. Ähnlich problematisch gestaltet sich die räumliche Situation für einen Schüler mit kmE, der aufgrund seines hohen Bewegungsdrangs oft außerhalb der Klassengemeinschaft, beispielsweise im Flur, lernen muss. Dies stellt keine ideale Lösung dar, da der Flur weder ein geeigneter noch ein störungsfreier Lernort ist. Das Fehlen von Neben- oder Bewegungsräumen führt dazu, dass die spezifischen Bedürfnisse des Schülers nicht ausreichend berücksichtigt werden können, was sich negativ auf seine Konzentration und Lernbereitschaft auswirkt. Außerdem lautert er beim Arbeiten, was die anderen Kinder ablenkt, weshalb auch die anderen Mitschüler\*innen profitieren würden, wenn es Nebenräume geben würde. Die Verfügbarkeit von Nebenräumen stellt daher eine wichtige Chance für die Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf dar. Für die Schülerin im Förderschwerpunkt Lernen bieten diese Räume die Möglichkeit, sich in einem ruhigen Umfeld individuell mit der Integrationskraft auf Aufgaben zu konzentrieren oder sich spielerisch zu entspannen, wenn die Konzentration nachlässt. Dies verdeutlicht, dass Nebenräume nicht nur für die Differenzierung im Unterricht, sondern auch als Rückzugs- und Ruheorte von großer Bedeutung sind. Gut gestaltete Raumkonzepte bieten die Möglichkeit, den individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen gerecht zu werden und gleichzeitig die Lehrkräfte in ihrer Arbeit zu entlasten und sollten daher in jeder Schule zur Verfügung stehen (Frücht et al., 2022, S. 90 ff.). Die von der

Raumknappheit betroffenen Lehrkräfte wünschen sich daher verbesserte räumliche Gegebenheiten, um die Förderung zu optimieren (I3, I5, I6). Zu den räumlichen Herausforderungen gehören Barrieren, die die Selbstständigkeit einer Schülerin im Rollstuhl oder mit Rollator einschränken. Obwohl die Schule einen Aufzug hat, verhindern die Treppen eine vollständige Barrierefreiheit. Dabei ist die Barrierefreiheit ein wichtiges Kriterium inklusiver Schulen, um eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen (Baumert et al., 2028, S. 527).

Beide Lehrkräfte, die jeweils ein/eine Schüler\*in mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt KmE unterrichten, fehlt es an medizinischem Fachwissen und ausreichenden Kenntnissen in der Diagnostik. Dies ist herausfordernd, da für den Umgang, die Förderung und die Verbesserung der körperlichen Einschränkungen oft spezielles medizinisches oder therapeutisches Wissen notwendig ist. Diese Unsicherheiten werden zusätzlich verstärkt, da die beiden Lehrkräfte nur selten mit Therapeut\*innen in Kontakt stehen, von denen sie medizinische, psychologische oder therapeutische Ratschläge erhalten könnten. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit gilt jedoch als notwendig, da dies positive Auswirkungen auf alle Entwicklungsbereiche haben kann und das Lernen und die Konzentration der Schülerinnen verbessern kann (Heimlich 2019, S. 218). Wichtige Fragen, wie beispielsweise, ob eine Lernschwäche mit einer körperlichen Behinderung zusammenhängt, bleiben unbeantwortet, obwohl es zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehört, Kenntnisse über Behinderungen, ihre Ursachen und ihre Auswirkungen auf das schulische Lernen sowie auf die soziale und persönliche Entwicklung zu haben (Heimlich 2019, S. 57). Das Unwissen führt dazu, dass keine gezielten therapeutischen Maßnahmen ergriffen werden können, um die Lernschwierigkeiten zu adressieren, die möglicherweise eine medizinische Ursache haben. Eine intensivere Zusammenarbeit könnte zudem dazu beitragen, dass die Schülerin mit Hüftproblemen nicht mehr im Rollstuhl im Klassenzimmer sitzen müsste, sondern auf einem Stuhl sitzen könnte, wie ihre Mitschüler\*innen. Aktuell sitzt sie im Rollstuhl, weil es keine passenden Stühle in der Schule gibt. Wie der Stuhl angepasst werden müsste, könnte mit Therapeutinnen abgestimmt werden, da sie über die notwendige fachliche Expertise verfügen. Dies ist jedoch schwierig, wenn die Lehrerin nur selten und meist telefonisch mit Therapeut\*innen in Kontakt steht. Die mangelnde Zusammenarbeit kann wesentliche Folgen für die Schüler\*innen haben und die motorischen Fähigkeiten und die Wahrnehmungsschwierigkeiten weiter verschärfen (Lelgemann 2010, S. 231). Der fehlende oder geringe Zugang zu multiprofessionellen Teams stellt somit eine große Hürde für die Förderung im inklusiven Setting dar. Beide

Lehrkräfte, die ein Kind mit dem Förderschwerpunkt KmE unterrichten, berichten, dass sie nur selten Fortbildungen besuchen oder dass von der Schule nur wenige Fortbildungen angeboten werden. Dabei gehört es zu den Aufgaben von Lehrkräften, sich regelmäßig weiterzubilden, um die Anforderungen des inklusiven Unterrichts zu erfüllen. Dies umfasst unter anderem, sich über aktuelle Entwicklungen im Bereich der Inklusion sowie über spezifische Förderschwerpunkte zu informieren (Große-Wöhrmann o.J., o.). Der Mangel an Fortbildungen führt jedoch dazu, dass Wissenslücken – beispielsweise im medizinischen Bereich oder in der individuellen Förderung – bestehen bleiben. Dies erschwert es, eine qualitativ hochwertige Förderung zu gewährleisten. Auch andere Lehrkräfte berichten, dass ihre letzten Fortbildungen bereits längere Zeit zurückliegen, was dazu führen kann, dass sie den aktuellen Anforderungen des inklusiven Unterrichts nicht immer gerecht werden. Andere Lehrkräfte erwähnen, dass sie in Konferenzen regelmäßig über „Neues aus der Inklusion“ informiert werden. Darüber hinaus arbeiten sie in wöchentlichen Teamsitzungen mit Sonderpädagog\*innen zusammen, um sich über Förderziele auszutauschen und praktische Tipps für Förderansätze zu erhalten. Diese Form der multiprofessionellen Zusammenarbeit hilft, Lehrkräfte über aktuelle Entwicklungen zu informieren und die Förderung zu verbessern. Lehrkräfte sollten offen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit sein, da die Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche inklusive Schulentwicklung ist (Heimlich 2019, S. 284). Die Zusammenarbeit ermöglicht eine abgestimmte Förderung der Schüler\*innen, die Einleitung präventiver Maßnahmen und eine Entlastung der Lehrkräfte selbst. Gleichzeitig wird die Qualität des Unterrichts nachhaltig verbessert (Hennemann & Casale 2026, Abs. 6).

Im Bereich EsE sehen die Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter\*innen als große Unterstützung. Die Zusammenarbeit ist für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten wie Wutanfällen oder aggressivem Verhalten wichtig. Schulsozialarbeiter\*innen führen Übungen zur Konfliktbewältigung und gewaltfreien Kommunikation durch und helfen den Kindern, ihre soziale Kompetenz zu stärken, indem sie gezielte Präventionsmaßnahmen entwickeln (MSB o.J., Abs.1). Das hilft den Schüler\*innen mehr Handlungsalternativen kennenzulernen (Hennemann & Casale 2026, Abs. 6). Die Schulsozialarbeit wird daher als wertvolle Hilfe wahrgenommen, da sie die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler\*innen gezielt fördert. Die enge Zusammenarbeit in diesem Bereich bietet den beiden Lehrkräften eine wichtige Chance, um den Schülern eine umfassende Unterstützung zu ermöglichen und er-

möglichst es Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten zu klären und gezielte Interventionen zu entwickeln (Heimlich 2019, S. 27).

In allen Interviews wurde erzählt, dass mit den Sonderpädagog\*innen zusammengearbeitet wird, auch wenn die Regelmäßigkeit der Kooperation variiert. Diese Zusammenarbeit ist entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion und bietet eine weitere Chance, die Förderung bestmöglich zu gestalten und ist eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche inklusive Schulentwicklung (Heimlich 2019, S. 284). Sonderpädagog\*innen unterstützen die Lehrkräfte beispielsweise bei der Erstellung von Förderplänen, geben Ratschläge zur Förderung oder fördern Kinder gezielt in Kleingruppen. Besonders bei den beiden Schülerinnen mit dem Unterstützungsbedarf Lernen, die lernzieldifferent unterrichtet werden, bietet sich eine individuelle sonderpädagogische Förderung an. Hier liegt eine große Chance darin, dass Sonderpädagog\*innen und Klassenlehrkräfte gemeinsam die Entwicklung der Lerngruppe reflektieren, individuelle Fördermethoden entwickeln und gezielte Maßnahmen festlegen (Schoo 2021, S. 80 ff). Dies schafft die Voraussetzung, das Ziel des pragmatischen Inklusionsverständnisses zu erreichen: allen Schulkindern die notwendige Unterstützung zukommen zu lassen, damit sie sich kognitiv und akademisch bestmöglich entwickeln und bestimmte Leistungsstandards erreichen können (Piezunka et al. 2017, S. 214 f). Jedoch zeigen die Erfahrungen aus den beiden Schulen mit Schülern, die einen Unterstützungsbedarf im Bereich EsE haben, dass personelle Engpässe die Zusammenarbeit mit Sonderpädagoginnen einschränken. Laut den Lehrkräften findet die Förderung hier zu selten statt, obwohl auch in diesem Bereich die multiprofessionelle Zusammenarbeit von großer Bedeutung ist. Die sonderpädagogische Förderung ist für Kinder im Bereich EsE aus dem Grund wichtig, dass sie zur Stärkung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen beiträgt. Das kann beispielsweise durch einen Mehrebenenansatz erfolgen, der Diagnostik und Förderung miteinander verknüpft (Hennemann & Casale 2026, Abs. 6). Sonderpädagog\*innen spielen dabei eine zentrale Rolle, indem sie Diagnostik durchführen und Förderpläne erstellen. Angesichts ihrer Qualifikation im Bereich Diagnostik (Liever 2017, 29 ff.) wäre eine intensivere und regelmäßige Zusammenarbeit erforderlich, um die Ziele des Mehrebenenansatzes zu erreichen und individuelle Fördermaßnahmen effektiv umzusetzen (Hennemann & Casale 2026, Abs. 6). Die Lehrkräfte wünschen sich aufgrund der seltenen Zusammenarbeit eine intensivere Zusammenarbeit mit Sonderpädagog\*innen und generell mehr Personal. Dies steht im Einklang mit der Literatur, aus der hervorgeht, dass ausreichend personelle

Ressourcen für die Inklusion vorgesehen sind (Baumert et al. 2028, S. 527) und auch eine enge multiprofessionelle Zusammenarbeit, für eine erfolgreiche Inklusion sorgt (Heimlich 2019, S. 27).

Neben den Herausforderungen, die durch Faktoren wie Personalknappheit im Unterricht oder bei der Förderung entstehen, zeigen sich auch einige Chancen. Diese Chancen beziehen sich insbesondere auf die soziale Interaktion zwischen allen Schüler\*innen sowie die individuelle Entwicklung der Kinder mit Unterstützungsbedarf. Die Literatur hebt hervor, dass inklusiver Unterricht die soziale Teilhabe stärkt und dazu beiträgt, Diskriminierung abzubauen (Werning 2014, S. 605 ff.). Besonders durch kooperative Lernformen wie Gruppen- und Partnerarbeit werden nicht nur fachliche Fähigkeiten, sondern auch soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft gefördert (Baumert 2018, S. 527). Diese Aspekte spiegeln sich in den Erfahrungen der Lehrkräfte wider. Sie beschreiben, dass Kinder in heterogenen Lerngruppen voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen. Alle interviewten Lehrkräfte setzen verstärkt auf Partner- und Gruppenarbeit, wodurch sowohl die individuelle Förderung der Schüler\*innen als auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen unterstützt wird (Trautwein et al. 2018, S. 7 ff.). Ein weiterer positiver Effekt zeigt sich in der zunehmenden Selbstverständlichkeit, mit der Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf in den Schulalltag eingebunden werden. Beispielsweise lernen die Kinder, Rücksicht aufeinander zu nehmen und auf die Bedürfnisse anderer zu achten. Diese Entwicklung trägt zur sozialen Integration und zu einer inklusiven Gemeinschaft bei. Neben den sozialen Vorteilen fördert inklusiver Unterricht auch die individuelle Entwicklung der Schüler\*innen. Laut den Interviewergebnissen profitieren Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich EsE davon, dass sie sich positive Verhaltensweisen von ihren Mitschüler\*innen abschauen können. Darüber hinaus ermöglicht die Heterogenität im Klassenzimmer allen Lernenden, ihre individuellen Stärken einzubringen und voneinander zu lernen. Inklusiver Unterricht fördert den sozialen Kontakt im direkten Lebensumfeld der Schüler\*innen und so können die Teilhabechancen gesteigert werden (Kemper & Goldan 2019, S. 235). Lehrkräfte, die Kinder mit dem Unterstützungsbedarf KmE und Lernen unterrichten erzählen, dass die Schüler\*innen Freundschaften innerhalb der Klassengemeinschaft knüpfen. Bei den beiden Schülern mit dem Unterstützungsbedarf EsE stellt die soziale Integration mit den Mitschüler\*innen eine Herausforderung dar. Durch die Wutanfälle oder das selbst- und fremdverletzende Verhalten, bilden die Mitschüler\*innen keine Freundschaften mit den beiden Schülern. Trotz dieser

Herausforderungen können alle Kinder in der Klasse lernen, eine tolerierende Haltung gegenüber Behinderungen zu entwickeln (Werning 2014, S. 605 ff.).

### **6.3 Bewertung anhand qualitativer Gütekriterien**

Bei der Bewertung anhand qualitativer Gütekriterien werden die Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und die Triangulation, nach Mayring, in den Vordergrund gestellt (Mayring 2007, S. 145 ff.). Die qualitativen Gütekriterien wurden gewählt, um eine nachvollziehbare Analyse zu gewährleisten (Sprenger 2021, S. 115 ff.).

Das Gütekriterium der Verfahrensdokumentation erfordert eine transparente Darstellung des Forschungsprozesses, damit der Forschungsprozess sowohl für die Forschenden als auch für Außenstehende verständlich und nachvollziehbar ist (Sprenger, 2021, S. 115 ff.). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde der gesamte Ablauf der Untersuchung systematisch und nachvollziehbar beschrieben. Zunächst wurde eine theoretische Grundlage geschaffen und durch entsprechende Quellen untermauert. Im Methodikteil wurden die einzelnen Schritte der Forschungsarbeit genau erläutert, einschließlich der Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung. Ergänzend dazu finden sich relevante Tabellen und weiterführende Informationen im Anhang (Weber & Wernitz 2021, S. 11).

Das Gütekriterium, argumentative Interpretationsabsicherung, stellt ein zentrales Kriterium dar und stellt sicher, dass alle Interpretationen begründet werden (Sprenger 2021, S. 116). Dieses Kriterium wurde ebenfalls erfüllt, da alle Interpretationen mit Hilfe eines theoretischen Hintergrundes belegt und verknüpft wurden, wodurch eine subjektive Verzerrung vermieden wird.

Das dritte Gütekriterium nach Mayring ist die Regelgeleitetheit. Dieses Gütekriterium wird umgesetzt, indem auf die Einhaltung des im Methodenkapitel beschriebenen Ablaufplans geachtet wird und sorgt damit für eine systematische und strukturierte Bearbeitung des Materials (Mayring, 2007, S. 145 f). Die Analyseschritte dürfen bei Bedarf leicht verändert werden, sollten aber nicht unsystematisch sein (Weber & Wernitz 2021, S. 11). Dieses Gütekriterium wird erfüllt, indem die durchgeführten Interviews mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse, anhand von Kategorien, nach dem Ansatz von Mayring ausgewertet wurden.

Das Gütekriterium, Nähe zum Gegenstand, wurde ebenfalls erfüllt. In dem Gütekriterium geht es vor allem darum, eine angenehme Interviewsituation zu schaffen, damit ein authen-

tisch und unverfälschtes Gespräch geführt werden kann. Des Weiteren sollte das Gespräch auf Augenhöhe stattfinden (Sprenger 2021, S. 156). Die Interviews wurden mit den Lehrkräften in der Schule durchgeführt, in der sie unterrichten. Vor Ort wurde ein ruhiger Ort gewählt. Entweder der Klassenraum oder das Lehrerzimmer. Das gewählte Setting ist den Lehrkräften vertraut und gehört zum alltäglichen Umfeld der Lehrkräfte (Weber & Wernitz 2021, S. 11).

Das Gütekriterium, kommunikative Validierung, meint, dass die Ergebnisse überprüft und gesichert werden müssen, indem die Kategorien, Codierungen und Interpretationen mit den Interviewten oder im Forschungsteam diskutiert werden (Weber & Wernitz 2021, S. 11). Dieses Gütekriterium wurde nicht erfüllt, da die Ergebnisse nicht nochmal mit den Befragten durchgesprochen und verglichen wurden.

Das letzte Kriterium ist die Triangulation. Sie soll dazu dienen, durch den Einsatz verschiedener qualitativer Methoden, Vor- und Nachteile der Analyseverfahren zu verdeutlichen (Sprenger 2021, S. 155 ff.). Dieses Kriterium wurde nicht erfüllt, da nur die Form der Interviews gewählt wurde und nicht verschiedene qualitative Methoden zum Einsatz gekommen sind.

## **6.4 Chancen und Grenzen des eigenen Vorhabens**

Das Forschungsvorhaben bietet sowohl Chancen als auch Grenzen, die bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

Zu den Chancen gehört insbesondere der Fokus auf unterschiedliche Förderschwerpunkte. Durch die Untersuchung der Bereiche Lernen, EsE sowie KmE wird eine differenzierte Analyse spezifischer Herausforderungen und Chancen in diesen Förderschwerpunkten ermöglicht. Zudem weist das Vorhaben eine hohe Praxisrelevanz auf, da die Ergebnisse einen detaillierten Einblick in den Schulalltag ermöglichen und auf konkrete Bedürfnisse und Hindernisse hinweisen, die Lehrkräfte in ihrem beruflichen Alltag erleben.

Eine zentrale Einschränkung ist die begrenzte Stichprobengröße, da lediglich sechs Lehrkräfte interviewt wurden und jeweils nur zwei aus dem jeweiligen Förderschwerpunkt. Die Ergebnisse sind daher nicht repräsentativ und bieten ausschließlich eine erste Orientierung hinsichtlich der Herausforderungen und Chancen im Umgang mit Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf ab. Zudem werden nur wenige Beispiele unterschiedlicher Behinderungsformen betrachtet, obwohl es eine Vielzahl an individuellen Lern- und Entwicklungsprofilen

innerhalb eines Unterstützungsbedarfes gibt. Weiterhin liegt der Fokus des Vorhabens ausschließlich auf drei Förderschwerpunkten. Andere wichtige Bereiche wie Sprache, Hören und Kommunikation oder geistige Entwicklung werden nicht berücksichtigt, wodurch ein umfassenderes Bild der Inklusion und Förderung fehlt. Hinzu kommt eine regionale Begrenzung, da die befragten Lehrkräfte aus Schulen angrenzender Stadtteile stammen, was die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere schulische Kontexte einschränkt. Schließlich werden lediglich die Perspektiven von Lehrkräften einbezogen, wodurch die Sichtweisen von Schülerinnen, Therapeut\*innen, Eltern oder Sonderpädagoginnen außen vor bleiben und nur ein einseitiges Bild der Inklusion und der Förderung entsteht.

Zusammenfassend bietet das Forschungsvorhaben wertvolle Einblicke in den Schulalltag von Lehrkräften sowie in die Inklusion und Förderung von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf. Allerdings wird die Aussagekraft der Ergebnisse durch die begrenzte Stichprobengröße, den Fokus auf wenige Förderschwerpunkte und die einseitige Perspektive der befragten Lehrkräfte eingeschränkt.

## **7. Fazit**

Mit der vorliegenden Arbeit wurde das Ziel verfolgt die Forschungsfrage „Welche Herausforderungen und Chancen sehen Lehrkräfte bei der Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf und wie variieren diese in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung?“ zu beantworten. Die Antworten der Lehrkräfte auf die Forschungsfrage verdeutlichen, dass sowohl die Herausforderungen als auch die Chancen in der inklusiven Bildung von den strukturellen Rahmenbedingungen und der Zusammenarbeit abhängen. Eine gezielte Verbesserung dieser Rahmenbedingungen könnte die Förderung von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf wesentlich unterstützen.

Ähnliche Herausforderungen entstehen primär durch Personalmangel und unzureichenden Ressourcen, wie fehlende Räumlichkeiten oder Materialien. Der Personalmangel führt dazu, dass Team-Teaching nur selten stattfindet, wodurch eine individuelle Unterstützung der Schüler\*innen durch eine Lehrkraft oft nicht möglich ist. Speziell bei den Förderschwerpunkten Lernen und EsE erschwert dies die Umsetzung individueller Förderung und intensiver Betreuung. Im Bereich des Unterstützungsbedarfs Lernen stellt die Heterogenität der

Lernvoraussetzungen eine zusätzliche Herausforderung dar. Da Schüler\*innen mit diesem Förderbedarf lernzieldifferenziert unterrichtet werden, ist ein hoher Differenzierungsaufwand und die Erstellung spezifischer Materialien erforderlich. Bei Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf im Bereich EsE führen Verhaltensauffälligkeiten häufig zu Unterrichtsstörungen und zu einer erschwerten Integration in die Klassengemeinschaft. Ohne Unterstützung durch Integrationskräfte und ohne Zugang zu Nebenräumen gestaltet sich die Betreuung dieser Kinder äußerst schwierig. Im Förderschwerpunkt KmE sehen Lehrkräfte zwar weniger Probleme im Unterricht, jedoch mangelt es oft an notwendigen therapeutischen und medizinischen Maßnahmen. Das Fehlen therapeutischer Maßnahmen kann die Wahrnehmungsfähigkeit und Motorik der Schüler\*innen beeinträchtigen, da die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten erschwert wird, was den Lernprozess erheblich behindert und den Schüler\*innen eine umfassende Förderung verwehrt. Eine regelmäßige Zusammenarbeit und der Austausch mit Therapeut\*innen könnte diesen Problemen entgegenwirken. Bisher erfolgt die Kommunikation mit Therapeut\*innen sporadisch. Zusätzlich könnten Fortbildungen dazu beitragen, dass Lehrkräfte sich grundlegendes medizinisches und therapeutisches Wissen aneignen. Fortbildungen könnten außerdem dazu beitragen, Unsicherheiten zu verringern, die durch fehlendes Wissen entstehen, oder Hilfestellungen bieten, um schneller geeignetes Material für Schüler\*innen zu finden, die zieldifferent unterrichtet werden. Die geringe Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungen zeigt jedoch, dass diese Potenziale bisher nicht ausgeschöpft werden, wodurch viele der genannten Herausforderungen weiterhin bestehen.

Gleichzeitig wurden mehrere Gelingensbedingungen und Chancen identifiziert. Alle befragten Regelschullehrkräfte zeigten eine positive und offene Grundhaltung gegenüber heterogenen Lerngruppen. Sie bemühen sich, ihre Schüler\*innen zu inkludieren und optimal zu fördern, wodurch sie dem Ziel des zweiten Inklusionsverständnisses näherkommen. Zwar erfordern der Unterricht und die Förderung der Kinder noch Optimierungen, um ihnen umfassende Unterstützung für ihre kognitive und akademische Entwicklung zu bieten – insbesondere angesichts der bereits genannten Herausforderungen. Dennoch wird deutlich, dass die Lehrkräfte die verfügbaren Ressourcen effizient nutzen. Sie arbeiten eng mit Kolleg\*innen, Sonderpädagog\*innen und Sozialarbeiter\*innen zusammen. Diese Kooperation ermöglicht den Austausch von Materialien, die Erstellung individueller Förderpläne sowie präventive Maßnahmen, primär im Förderschwerpunkt EsE. Des Weiteren fördern die Lehrkräfte die soziale Integration, indem sie kooperative Lernformen im Unterricht einsetzen. Die soziale

Interaktion zwischen den Kindern unterstützt die Entwicklung wichtiger gesellschaftlicher Werte wie Toleranz, Empathie, Respekt, Zusammenhalt und Partizipation, die auch für die Zukunft eine wichtige Rolle spielen. Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Inklusion ist die gelungene Integration von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf in die Klassengemeinschaft, hauptsächlich in den Förderschwerpunkten Lernen und KmE. Diese Integration ermöglicht den Aufbau von Freundschaften und stärkt das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass eine optimale Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf gelingen kann, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen wie Personalausstattung, Ressourcen und Fortbildungsangebote verbessert werden. Zusätzlich müssten langfristig auch weitere strukturelle Veränderungen angestrebt werden, wie die Förderung und Kooperation zwischen Lehrkräften und anderen Fachkräften. Eine solche Verbesserung würde nicht nur die Lehrkräfte entlasten, sondern auch eine umfassende Förderung der Schüler\*innen ermöglichen und die Grundlage für eine erfolgreiche inklusive Bildung schaffen.

## **8. Ausblick**

Die Ergebnisse dieser Arbeit könnten dabei helfen, Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte gezielt zu verbessern. Besonders der Umgang mit den Herausforderungen, die aus verschiedenen Förderschwerpunkten entstehen, sollten in Fortbildungen stärker berücksichtigt werden. Außerdem könnten die Ergebnisse der Arbeit die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Fachkräften wie Therapeut\*innen, Sozialarbeiter\*innen und Sonderpädagog\*innen fördern. Es wäre wichtig, dass Therapeut\*innen stärker in den Schulalltag integriert werden, um den Schüler\*innen eine ganzheitliche Förderung zu ermöglichen und den Erfolg inklusiver Bildung weiter zu fördern. Die Ergebnisse dieser Arbeit könnten nicht nur Lehrkräfte unterstützen, sondern auch Anregungen für die Schulpolitik und Rahmenbedingungen geben. Besonders die bessere Bereitstellung personeller und finanzieller Ressourcen könnte die Förderung und Inklusion weiter verbessern, da die Ergebnisse gezeigt haben, dass eine verbesserte Personalausstattung eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Inklusion ist. Zudem könnten die Erkenntnisse dazu beitragen, das gesellschaftliche Bewusstsein für die Bedürfnisse und die Gleichberechtigung von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf zu stärken. Zusätzlich könnten bei künftigen Forschungen andere Perspektiven wie von Eltern,

Schüler\*innen oder Therapeut\*innen berücksichtigt werden und die Stichprobe könnte somit erweitert werden.

Im Rahmen dieser Arbeit ergeben sich Fragen, die weiterführende Erkenntnisse liefern könnten. Eine zentrale Frage betrifft die langfristigen Auswirkungen verschiedener Fördermaßnahmen und -methoden auf die schulische sowie persönliche Entwicklung von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf. Darüber hinaus könnte untersucht werden, wie sich die Sichtweise von Lehrkräften auf die Herausforderungen und Chancen der Inklusion im Laufe ihrer Berufserfahrung verändert. Ein weiterer Aspekt, der berücksichtigt werden sollte, ist die Rolle der Eltern bei der Förderung und Inklusion ihrer Kinder. Diese Fragen könnten wichtige Ansätze liefern, um die Inklusion an Schulen zu verbessern.

## 9. Literaturverzeichnis

Adriaans, K., (2014). *Allgemeine Informationen zur Therapie in der Schule*. Landesverband Westfalen-Lippe. Münster. LWL.

Aktion Mensch. (o.J.). *Welchen Mehrwert bietet inklusive Bildung*. Aktion Mensch e.V. Zugriff am 23.12.2023. Verfügbar unter: [https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/potentiale-und-mehrwerte?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/potentiale-und-mehrwerte?utm_source=chatgpt.com)

Baumert, B., Vierbuchen, M. C., Baumgardt, I., Diersen, G., Döhrmann, M., Ewig, M., Zimmer, V. (2018). Eine Schule für alle–Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(11), S. 526 ff.

Bezirksregierung Detmold. (o.J.). *Praxishilfe ESE – Fragen aus der Praxis zur Förderplanung*. Abgerufen am 12.01.2025. Verfügbar unter: [https://www.bezreg-detmold.nrw.de/system/files/media/document/file/4.44\\_inklusionpraxishilfefoerderplanung.pdf](https://www.bezreg-detmold.nrw.de/system/files/media/document/file/4.44_inklusionpraxishilfefoerderplanung.pdf)

Bildungsinstitut, S. (2017). *Binnendifferenzierung und lernzieldifferenter Unterricht: ein Leitfaden für die Primarstufe und Sekundarstufe I*. S. 8 ff.

Birri, T. (2013). *Grundbegriffe der Differenzierung*. Amt für Volksschule. S. 1

Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(2), S. 6 ff.

Brand, A. (2024). *Das Deutsche Schulbarometer – die wichtigsten Ergebnisse*. Deutsches Schulportal – Robert Bosch Stiftung. Zugriff am: 17.01.2024. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/deutsches-schulbarometer/>

Büttner, A. (o.J.). *Sonderpädagogische Förderung*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 12.01.2025. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/sonderpaedagogische-foerderung>

Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57(2), S. 200 f.

Flott-Tönjes, U., Albers, S. & Ludwig, M. (2019). *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens* (3. Aufl.). Oberhausen: Athena. S. 84 ff.

Frücht, A., & Timmermann, D., (2023). *Gemeinsames Lernen auf dem Weg zur Inklusion in der allgemeinen Schule*. Düsseldorf. Bezirksregierung Düsseldorf. S. 44 f.

Frücht, A., Döller-Fleiter, L., Dörner, J., Kamber, A., Köhler, J., (2022). *Zur Erstellung eines schulischen Konzepts: Inklusion*. (3. Themenheft). Bezirksregierung Düsseldorf. S. 90 ff.

Gebhardt, M. (2023). Pädagogische Diagnostik. Leistung, Kompetenz und Entwicklung messen, bewerten und für individuelle Förderung interpretieren. Version 0.2. S. 6 ff.

Große-Währmann, K. (o.J.). *Herausforderungen an unser Bildungssystem*. Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 09.01.2024. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/abgeschlossene-projekte/musikalische-grundschule/projektthemen/inklusion>

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, S. 265 ff.

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Grundlagen und Befunde*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 20

HABA Sales GmbH & Co. KG. (2024). *Ausstattung - Der inklusive Schulalltag stellt besondere Ansprüche an Lehrkräfte und Schüler – und an die Funktionalität und Qualität der Raumausstattung*. HABA Sales GmbH & Co. KG. Zugriff am 13.12.2024. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-schule.info/ausstattung/index.html>

Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É. & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15, 21–37. Pabst Science Publishers: Lengerich. S. 21 ff.

Hennemann, T., & Casale, G. (2016). *Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – Fachwissenschaftliche Grundlagen, effektive Gelingensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext inklusiver Prozesse*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 3.10.2023. Verfügbar unter: <https://broschüren.nrw/sonderpaedagogische-foerderschwerpunkte/home/#!/Emotionale-und-soziale-Entwicklung-1>

Heimlich, U. (Ed.). (2007). *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen: ein Handbuch für Studium und Praxis*. W. Kohlhammer Verlag. S. 360.

Heimlich, U., Hillenbrand, C., & Wember, F. B. (2016). *Förderschwerpunkt Lernen. Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW*. S. 9 ff.

Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW). (2024, Oktober 31). *NRW: Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt weiter*. Zugriff am 12.01.2025. Verfügbar unter: <https://www.it.nrw/nrw-zahl-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-sonderpaedagogischem-foerderbedarf-steigt-weiter-126981>

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Transkriptionsregeln, Hinweise zur automatischen Transkription. Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, S. 2 ff.

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methode, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Beltz Juventa, S. 219 ff.
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) Gütersloh, S. 5 ff.
- Kemper, T., & Goldan, J. (2019). *Analyse zur Entwicklung der schulischen Inklusion. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von Nordrhein-Westfalen*, S. 235
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung* (2., überarbeitete und ergänzte Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa. S. 213 ff.
- Laubenstein, D. (2023, 18. Januar). *Immer mehr Schüler:innen in NRW haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf*. Uni-Paderborn. Zugriff am 12.01.2025. Verfügbar unter: <https://blogs.uni-paderborn.de/sonderpaedagogik/2023/01/18/immer-mehr-schuelerinnen-in-nrw-haben-einen-sonderpaedagogischen-foerderbedarf/>
- Laukner, J., & Hauenschild, K. (2020). *Inklusiver Unterricht–Eine qualitative Studie zur Wahrnehmung von inklusivem Unterricht von Lehrer/innen und Studierenden*. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts eV, S. 30ff.
- Lelgemann, R. (2010). *Körperbehindertenpädagogik: Didaktik und Unterricht*. Heil- und Sonderpädagogik. W. Kohlhammer.
- Liever, K. (2017). *Aufgaben der Sonderpädagogen/innen in der Inklusion - Protokoll des Fachgespräches am 11.02.2017 in Dortmund*. VDS · Sonderpädagogische Förderung in NRW. Zugriff am 11.12.2024. Verfügbar unter: [https://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/Artikel\\_Liever.pdf](https://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/user_upload/Artikel_Liever.pdf)
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J., & Wild, E. (2018). *Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)–Zentrale Befunde*. DDS–Die Deutsche Schule, 110(2), S. 109ff.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., & Werning, R. (2018). *Inklusive Bildung und Sonderpädagogik-eine Einführung*. Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in der Schule und Unterricht-Grundlage in der Sonderpädagogik, S. 9
- Mayring, P. (1994). *Qualitative Inhaltsanalyse* (Vol. 14, pp. 159-175). UVK Univ.-Verl. Konstanz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. S. 96 ff.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB). (o.J.). *Schulsozialarbeit*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 25.11.2024. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/schulsozialarbeit>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). (o. J.). *Teamteaching: Gemeinsames Unterrichten in der inklusiven Schule*. Zugriff am 01.01.2025. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Schulkultur/>

- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG. S. 12 f.
- Netzwerk Inklusion in Hagen. (o. D.). *Förderplanung – Auf welchen rechtlichen Grundlagen und für wen werden Förderpläne erstellt*. Inklusion Hagen, Netzwerk, Schule. Zugriff am 23.12.2024. Verfügbar unter: <https://inklusion-hagen.de/impressum>
- Piezunka, A., Schaffus, T., & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforscherinnen.\* *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), S. 207 ff.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule (QUA-LiS). (2018). *Kurz-Informationen zum Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung*. (QUA-LiS). Zugriff am 01.01.2025. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Fachtagung2018/Informationen\\_zum\\_Frderschwerpunkt\\_KME.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Fachtagung2018/Informationen_zum_Frderschwerpunkt_KME.pdf)
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule (QUA-LiS). (2018). *Kurz-Informationen zum Förderschwerpunkt Lernen*. (QUA-LiS). Zugriff am 08.12.2024. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Fachtagung2018/Informationen\\_zum\\_Frderschwerpunkt\\_LE.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Fachtagung2018/Informationen_zum_Frderschwerpunkt_LE.pdf)
- Rebbert, T. M., & Wilmanns, I. (2013). Gemeinsamer Unterricht am Gemeinsamen Gegenstand: Das Projekt "Jugend inklusive–global engagiert". *Erziehungswissenschaft*, 24(46), S. 59
- Riedl, A. (2008). Innere Differenzierung–Herausforderung für modernen Unterricht. In *Wirtschaft und Linguistik: Wege einer Wechselwirkung. Eine Sammlung von Materialien einer internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz von Studierenden und Doktoranden*. Jekaterinburg: Staatliche Technische Uraler Universität. S. 2ff.
- Ruberg, C., & Kleina, W. (2019). Projektarbeit in inklusiven Settings-Lehramtsstudierende für Gemeinsames Lernen sensibilisieren. *Herausforderung Lehrerinnenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 2(3), S. 24 f.
- Schoo, M., (2021). *Unterricht und Förderung*. Bezirksregierung Münster. *Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung*. S. 22 ff.
- Sprenger, P. (2021). Prozesse bei der strukturierenden Mengenwahrnehmung und struktur-nutzenden Anzahlbestimmung von Kindern im Elementarbereich: eine Eye-Tracking Studie. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 115 ff.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele (Lehrbuch)* (1. Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92118-1>
- Trautwein, U., Sliwka, A., & Dehmel, A. (2018). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung. S. 7 ff.

- Vogl, S. (2011). *Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadenterviews mit Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94308-4>
- Weber, S. T., & Wernitz, F. (2021). Die Inhaltsanalyse nach Mayring als Auswertungsmethode für wissenschaftliche Interviews (No. 6/2021). *IUBH Discussion Papers-Business & Management*. S. 11 ff.
- Widlak, C. & Witt, H. (2005). Förderplan(ung). In Verband Sonderpädagogik Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.). *Fördern planen. Förderzielorientierter Unterricht auf der Basis von Förderplänen*. Bornheim: VdS. S. 35
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17. S. 605 ff.
- Wüthrich, S., Sahli Lozano, C., Torchetti, L., & Lüthi, M. (2022). Zusammenhänge des peer-bezogenen Klassenklimas und der sozialen Partizipation von Schülerinnen mit kognitiven und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen.\* *Empirische Sonderpädagogik*, 14(2), S. 123 ff.

## **10. Anhang**

**Anhang 1:** E-Mail an Schulen

**Anhang 2:** Informationsblatt für die Lehrkräfte

**Anhang 3:** Datenschutzerklärung

**Anhang 4:** Leitfaden

**Anhang 5:** Tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse

## **Anhang 1: E-Mail an die Schulen**

Sehr geehrte/r Frau/Herr X,

mein Name ist Gesa Runge, ich studiere an der TU Dortmund Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Lernen und Körperliche und motorische Entwicklung. Im Rahmen meiner Bachelorarbeit möchte ich die Herausforderungen und Chancen bei der Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen, körperliche und motorische Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung in Grundschulen erforschen.

Auf Ihrer Webseite habe ich gelesen, dass Ihre Schule eine Schule des Gemeinsamen Lernens ist. In diesem Zusammenhang möchte ich nachfragen, ob aktuell Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt X Ihre Schule besuchen. Falls dies der Fall ist, würde ich mich freuen, wenn Sie den entsprechenden Klassenlehrkräften das Informationsblatt weiterleiten.

Über eine Rückmeldung würde ich mich sehr freuen und bedanke mich im Voraus für Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen

Gesa Runge

## Anhang 2: Informationsblatt für die Lehrkräfte



Sehr geehrte Lehrkräfte,

mein Name ist Gesa Runge. Ich studiere an der TU Dortmund Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Lernen und Körperliche und motorische Entwicklung. Im Rahmen meiner Bachelorarbeit möchte ich die Herausforderungen und Chancen bei der Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen, körperliche und motorische Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung in Grundschulen erforschen. Im spätere Verlauf möchte ich analysieren, inwieweit sich die Herausforderungen und Chancen zwischen den verschiedenen Förderschwerpunkten unterscheiden.

Um die Herausforderungen und Chancen genauer zu erfassen, würde ich mich freuen, ein Interview mit Ihnen führen zu dürfen. Gerne komme ich dafür an einem Termin Ihrer Wahl zu Ihrer Schule.

Die Teilnahme an dem Interview ist freiwillig und anonym. Sie können Antworten, auch bei einzelnen Fragen, verweigern. Die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit von Ihnen widerrufen werden. Auch die Löschung des Interviews kann von Ihnen verlangt werden, solange das Interview noch nicht vollständig anonymisiert ist. Des Weiteren wird auch die Veröffentlichung der Ergebnisse der Studie im Rahmen der Hausarbeit/Thesis in anonymisierter Form erfolgen, d. h. ohne dass Ihre Daten Ihrer Person zugeordnet werden können.

Hinsichtlich des Datenschutzes versichere ich Ihnen, dass sämtliche Personen- und Ortsnamen vollständig anonymisiert werden. Mit Ihrer Zustimmung würde das Gespräch mit einem Audiogerät aufgezeichnet werden, wobei die Audiodatei nach der Transkription umgehend gelöscht wird. Weitere Informationen zum Datenschutz erläutere ich Ihnen gerne in einem persönlichen Gespräch. Zudem werde ich Ihnen eine Datenschutzerklärung mitbringen, die Sie bei Einverständnis unterschreiben können.

Für Rückfragen und weitere Informationen stehe ich jederzeit zur Verfügung. Sie können mich gerne per E-Mail: \*\*\*\*\* oder per Telefonnummer: \*\*\*\*\* kontaktieren.

Ich bedanke mich für Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen

Gesa Runge

### **Anhang 3: Datenschutzerklärung**

#### Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Interviewerin: Gesa Runge

Datum des Interviews: \_\_\_\_\_

**Mit der Unterschrift bestätige ich, über das Forschungsprojekt informiert worden zu sein.**

**Ich bestätige, dass mir ein Informationsblatt zum Projekt ausgehändigt wurde und dass ich ausreichend Gelegenheit hatte, die Information zur Kenntnis zu nehmen.**

**Eine Erhebung besonderer Kategorien personenbezogener Daten findet nicht statt.**

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und von der Interviewerin in Schriftform gebracht. Die Aufnahmen werden anschließend gelöscht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann. Die Teilnahme an den wissenschaftlichen Interviews ist freiwillig. Rechtsgrundlage ist Art. 6 Abs. 1 Buchst. a DSGVO, §17 DSG NRW. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Personenbezogene Kontaktdaten werden für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung der Abschlussarbeit werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht, es sein denn, Sie stimmen einer weiteren Speicherung zur Kontaktmöglichkeit für themenverwandte Forschungsprojekte ausdrücklich zu.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen.

ja

nein

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview mittels Audiogerät aufgezeichnet wird.

ja

nein

Vorname, Nachname in Druckschrift

---

Ort, Datum / Unterschrift

---

## **Anhang 4: Leitfaden**

### **Interviewleitfaden**

#### **Während des Interviews**

##### *Begrüßung*

Herzlich willkommen, vielen Dank, dass Sie sich für das Interview Zeit nehmen.

#### **Vorstellung und Erläuterung des Forschungsprojekts**

Mein Name ist Gesa Runge, ich studieren an der TU Dortmund Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Lernen und Körperliche und motorische Entwicklung und möchte im Rahmen meiner Bachelorarbeit Herausforderungen und Chancen bei der Förderung und Inklusion von Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf erforschen. Aus diesem Grund möchte ich mit Ihnen dieses Interview durchführen.

#### **Erläuterung zu Inhalten und Zielen des Interviews**

Das Ziel des Interviews ist es, die Herausforderungen und Chancen beim Unterrichten einer inklusiven Lerngruppe zu identifizieren. Dabei soll zum einen herausgefunden werden, welche speziellen Fördermaßnahmen und Methoden im Unterricht eingesetzt werden, um Kinder mit Unterstützungsbedarf zu fördern. Zum anderen soll untersucht werden, wie sich die Herausforderungen und Fördermaßnahmen je nach Förderschwerpunkt – Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Körperliche und motorische Entwicklung – unterscheiden.

#### **Einverständnisfrage**

Die Ergebnisse dieses Interviews werden in jedem Fall anonymisiert. Stimmen Sie der anonymisierten Verarbeitung der personenbezogenen Daten zu? \_\_\_\_\_

Sind Sie damit einverstanden, dass das Interview mittels Audiogerät aufgezeichnet wird?

\_\_\_\_\_

Sie können Ihre Zustimmung jederzeit zurückziehen. Auch gilt, dass Sie jederzeit das Interview beenden oder auf bestimmte Fragen nicht antworten können.

[Beginn der Aufnahme]

### Eingangsfrage

Nun kommen wir zum Hauptteil des Interviews. Ich möchte mit Ihnen ein Gespräch darüber führen, welche Herausforderungen und Chancen Sie beim Unterrichten einer inklusiven Lerngruppe sehen und welche Fördermethoden Sie zur Förderung der Schüler\*innen einsetzen.

Bitte erzählen Sie mir alles, was Ihnen auf Anhieb zu dem Themenfeld einfällt und welchen Förderschwerpunkt der/ die Schüler\*in hat. \_\_\_\_\_

### Offene Leitfragen

#### Einstellung zur Inklusion

Erzählaufforderung	Memo für mögliche Kategorien	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungsfragen
Bitte erzählen Sie mir einmal, wie Sie die Inklusion von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf an Regelschulen wahrnehmen.	Offenheit vs. Verschlussenheit gegenüber Heterogenität	Welche persönliche Einstellung haben die zur Inklusion?	Erzählen Sie gerne noch mehr darüber.

#### Zusammenarbeit

Erzählaufforderung	Memo für mögliche Kategorien	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Erzählen Sie mir bitte einmal, wie	Team-Teaching	Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit	Können Sie das etwas genauer beschreiben?

<p>sich die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften gestaltet.</p>	<p>Multiprofessionelle Zusammenarbeit</p>	<p>anderen Lehrkräften von Ihrer Schule? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit Therapeut*innen oder Sonderpädagog*innen? Werden alle Fachkräfte regelmäßig in die Planung einbezogen (z.B. auch therapeutische Fachkräfte)?</p>	<p>Haben Sie ein konkretes Beispiel?</p>
---	---	---	--

### Fördermaßnahmen

Erzählaufforderung	Memo für mögliche Kategorien	Konkret Fragen	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Bitte erzählen Sie, welche Fördermaßnahmen/ -methoden Sie in Ihrem Unterricht einsetzen, um Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf bestmöglich zu unterstützen.</p>	<p>Lernzielgleiche Differenzierung  Lernzieldifferente Differenzierung (innere und äußere Differenzierung)  Förderpläne</p>	<p>Findet die individuelle Förderung innerhalb der Klasse statt?  Welche Bedeutung haben individuelle Förderpläne, Verstärkerpläne und Klassenregeln in Ihrem Unterricht?</p>	<p>Können Sie konkrete Beispiele für eine Fördermaßnahme nennen?  Werden die Lernausgangslage und die Lernentwicklung der Schüler*innen regelmäßig überprüft?  Warum haben sie sich für diese Art von Förder-</p>

			maßnahmen/ -methoden entschieden?
--	--	--	-----------------------------------

### Ressourcen und Rahmenbedingungen

Erzählaufforderung	Memo für mögliche Kategorien	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Bitte erzählen Sie mir, welche Rahmenbedingungen Sie an Ihrer Schule bei der Inklusion von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf wahrnehmen.	Räumliche Bedingungen  Materielle Bedingungen	Welche räumlichen Gegebenheiten unterstützen Sie besonders gut bei Ihrer Arbeit?  Welche Materialien stehen Ihnen von der Schule zur Verfügung?	Können Sie mit bitte ein Beispiel nennen.

### Herausforderungen von Inklusion

Erzählaufforderung	Memo für mögliche Kategorien	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Beschreiben Sie bitte die Herausforderungen, die Ihnen bei der Inklusion von Schüler*innen mit Unterstüt-	Räumliche Herausforderungen vs.  Materielle Herausforderung	Wie bewerten Sie die räumlichen Gegebenheiten an Ihrer Schule im Hinblick auf die Inklusion?	Welche Folgen hat das?  Können Sie ein Beispiel nennen, bei dem eine Herausforderung besonders deutlich wur-

<p>zungsbedarf begegnen.</p>	<p>Personelle Herausforderungen</p> <p>Fachliche Herausforderungen in spezifischen Förderschwerpunkten</p>	<p>Wie ist Ihre Schule mit den notwendigen Materialien für die Förderung von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf ausgestattet?</p> <p>Wie empfinden Sie die personelle Unterstützung bei der Inklusion, zum Beispiel durch Sonderpädagog*innen oder Integrationshilfen?</p> <p>Welche fachlichen Herausforderungen begegnen Ihnen bei der Arbeit mit Schüler*innen, die einen spezifischen Unterstützungsbedarf?</p>	<p>de?</p> <p>Wie gehen Sie mit diesen Herausforderungen um?</p>
------------------------------	--	---	--

### Weiterbildungsangebote

Erzählaufforderung	Memo für mögliche Kategorien	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Bitte erzählen Sie mir von Ihren Erfahrungen mit Weiterbildungsange-	Fortbildungen	Welche Fortbildung zum Thema Inklusion haben	Können Sie das ausführlicher beschreiben?

<p>boten zum Thema Inklusion und Förderung von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf.</p>		<p>Sie besucht?</p> <p>Haben Sie das Gefühl, dass die Fortbildungen ausreichend auf die Herausforderungen in Ihrem Alltag als Lehrkraft vorbereiten?</p> <p>Wie zugänglich sind Fortbildungen an Ihrer Schule?</p> <p>Haben Sie genügend Möglichkeiten, daran teilzunehmen?</p>	<p>Gibt es sonst noch etwas?</p>
--	--	---	----------------------------------

### Chancen heterogener Lerngruppen

Erzählaufforderung	Memo für mögliche Kategorien	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Bitte erzählen Sie mir von Ihren Beobachtungen und Erfahrungen bezüglich der Interaktionen zwischen Mitschüler*innen und Schüler*innen mit Unterstützungsbe-</p>	<p>Interaktionen zwischen Mitschüler*innen (Teilhabe vs. Exklusion)</p> <p>Kompetenzentwicklungen durch inklusive Bildung</p>	<p>Gab es Momente, in denen Schüler*innen besonders unterstützend oder hilfsbereit gegenüber den Mitschüler*innen mit Unterstützungsbedarf wa-</p>	<p>Erzählen Sie mir gerne ein bisschen mehr darüber.</p> <p>Wie ging es weiter?</p> <p>Bitte nennen Sie noch ein weiteres Beispiel.</p>

<p>darf.</p>		<p>ren?</p> <p>Wie erleben Sie die soziale Teilhabe von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf im Klassenzimmer?</p> <p>Wie fördern Sie die Interaktion der Schüler*innen untereinander?</p> <p>Haben Sie Situationen beobachtet, in denen es Schwierigkeiten bei den sozialen Interaktionen gab?</p> <p>Kommen in Ihrer Klasse Freundschaften zwischen Schüler*innen mit und ohne Unterstützungsbedarf zustande?</p> <p>Welche Kompetenzen erwerben</p>	
--------------	--	--	--

		die Schüler*innen mit und ohne Unterstützungsbedarf durch die Inklusion?	
--	--	--	--

### Abschluss: Fazit

Meine Zusammenfassung der Herausforderungen und Chancen bei der Förderung und Inklusion.

Habe ich ein Thema vergessen, was Ihnen wichtig ist?  Gibt es etwas, das Sie noch ansprechen möchten, bevor wir das Interview beenden?		Warum ist Ihnen das wichtig?  Wie hängt das mit dem zuvor besprochenen zusammen?	Warum genau...?  Also ist für Sie am relevantesten...?  Gibt es sonst noch etwas?
--	--	--	---

<b>Verständnis prüfen und hinterfragen</b>	<b>Aussagen, die ein Gespräch wiederbeleben können</b>
Zurückspiegeln / Paraphrase / Angebot von Deutungen	Denken Sie ruhig noch etwas nach...
Aufklärung von Widersprüchen	Was halten Sie davon?
Suggestivfragen	Was können Sie mir sonst noch dazu sagen?
Einstellungs-/Meinungsfragen	Zurückliegendes erneut aufgreifen

Wissensfragen	Sie haben vorhin gesagt...
Präzisierungen	Um noch einmal auf das Thema X zurückzu- kommen...
Mit anderen Worten...?	
Sie meinen...?	

### **Verabschiedung**

Vielen Dank für ihre Zeit und Unterstützung!

### Anhang 5: Tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse

In der Tabelle sind auf der X-Achse die Lehrkräfte (I1 bis I6) und auf der Y-Achse die deduktiven Kategorien, die aus den Interviews abgeleitet wurden. Die Haken (✓) stehen für eine vorhandene Maßnahme oder bestätigte Unterstützung, die von der jeweiligen Lehrkraft genannt oder bestätigt wurden. Ein Kreuz (X) bedeutet, dass die Unterstützung oder Maßnahme nicht vorhanden ist oder nicht genannt wurde.

Kategorie	I1 (Lernen)	I2 (Lernen)	I3 (KmE)	I4 (KmE)	I5 (EsE)	I6 (EsE)
Lernzieldifferente Förderung	✓	✓	X	X	X	X
Lernzielgleiche Förderung	X	X	✓	✓	✓	✓
Individuelle Förderpläne	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Räumliche Herausforderungen	X	X	✓	X	✓	✓
Personelle Herausforderungen	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Materielle Herausforderungen	✓	✓	✓	X	X	X
Fachliche Herausforderungen	X	X	✓	✓	X	X
Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Multiprofessionel-	✓	✓	✓	✓	✓	✓

le Zusammenar- beit mit Sonder- pädagog*innen						
Multiprofessionel- le Zusammenar- beit mit Integrati- onshelfer*innen	✓	X	X	✓	✓	X
Multiprofessionel- le Zusammenar- beit mit Thera- peut*innen	X	X	✓	✓	X	X
Multiprofessionel- le Zusammenar- beit mit Schulso- zialarbeiter*innen	X	X	X	X	✓	✓
Haltung und Ein- stellung zur Inklus- sion	Hetero- gene Klassen sind wichtig.	Inklusion wird als richtig an- gesehen, muss aber weiterent- wickelt werden.	Inklusion als Berei- cherung.	Inklus- sion wird als wichtig ange- sehen, muss aber mehr ange- passt wer- den.	Inklusion wird als sinnvoll, aber her- ausfor- dernd empfun- den.	Inklusion wird als richtig, jedoch her- ausfordernd in der prak- tischen Umsetzung wahrge- nommen.

Tabelle 2: Ergebnisdarstellung (eigene Tabelle)