



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Masterarbeit

Gelingsbedingungen von Inklusion.

Befragung von sonderpädagogischen Lehrkräften
im Förderschwerpunkt Sprache

1. Gutachter: Prof. Dr. Ulrich von Knebel
2. Gutachter: Saskia Schlüter

Abgabetermin: 09.04.2019

Institut für Behindertenpädagogik

vorgelegt von

Frederike Burkhardt

Davina Fuchs

Malin Roßmann

Kurzfassung

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage nach den Gelingensbedingungen von schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache. Dabei geht der Blick über bisherige theoretische Erkenntnisse hinaus und richtet sich gezielt auf die Erfahrungen der in der Hamburger Schulpraxis tätigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Für diesen Kontext wurde ein Untersuchungsdesign entwickelt, das sowohl einen Rekrutierungsfragebogen als auch einen Interviewleitfaden sowie ein qualitatives Auswertungsverfahren der Interviews miteinschließt. Das Ergebnis der Untersuchung ist eine Kategoriendarstellung, die alle im Rahmen dieser Befragung von den einzelnen Lehrkräften geäußerten Gelingensbedingungen erfasst. Der Interpretation dieser Ergebnisse folgt ein Vergleich der aus der Praxis gewonnenen Gelingensbedingungen mit denen, die zu Beginn dieser Arbeit aus der Theorie generiert wurden. Abschließend werden konkrete Handlungsbedarfe und -felder sowie Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der inklusiven Schulpraxis sowohl auf theoretischer als auch praktischer Ebene aufgezeigt.

Abstract

In the centre of this master thesis lies the approach of investigating conducive conditions of successful inclusion in school. Besides analysing present theoretical findings, the main concern of this thesis is to survey the experiences of teachers, who professionally focus on special needs in speech and work in inclusive schools in Hamburg. In this context, a research design was developed, which contains a recruitment questionnaire, an interview guide, and a qualitative evaluation method for analysing the interviews. As a result of the study, categories are presented, which cover all the conditions of success stated by the individual teachers within this survey. The interpretation of these results is followed by a comparison between the conditions of success developed from practice with those generated from theory. To conclude, the needs for action as well as the fields of action and the possibilities of further development of the inclusive school practice are presented on a theoretical and a practical level.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Theoretische Grundlage	4
1.1 <i>Verwaltungsrechtliche Anforderungen an inklusive sonderpädagogische Sprachförderung (Malin Roßmann)</i>	4
1.2 <i>Förderschwerpunktspezifische Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Sprachförderung (Frederike Burkhardt)</i>	11
1.2.1 Sprachbehindertenpädagogische Qualität	13
1.2.2 Zehn Qualitätsmerkmale	14
1.3 <i>Schulpädagogische Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts (Davina Fuchs)</i>	17
1.3.1 Schulische Rahmenbedingungen und Organisation	18
1.3.2 Inklusiver Unterricht	21
1.3.3 Pädagogisches Personal.....	24
1.4 <i>Zusammenfassung von Gelingensbedingungen und Qualitätsmerkmalen sonderpädagogischer Sprachförderung im inklusiven Unterricht</i>	25
1.4.1 Anforderungen an die schulische Organisation.....	26
1.4.2 Anforderungen an den inklusiven Unterricht	27
1.4.3 Anforderungen an die sonderpädagogische Sprachförderung.....	29
1.4.4 Anforderungen an die Lehrkräfte	30
2. Methodische Herangehensweise	32
2.1 <i>Entwicklung eines Rekrutierungsfragebogens</i>	35
2.2 <i>Der Rekrutierungsfragebogen</i>	38
2.2.1 Verbreitung und Rücklauf	38
2.2.2 Auswertung des Rekrutierungsfragebogens	40
2.2.3 Diskussion der Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens	40
2.3 <i>Entwicklung des Interviewplans</i>	46
2.4 <i>Durchführung eines Probeinterviews</i>	52
2.5 <i>Auswertungsmethode (Qualitative Inhaltsanalyse)</i>	54
3. Fallbezogene Auswertung der Interviews mit den Untersuchungspersonen der Grundschulen G1 und G2 (Malin Roßmann)	61
3.1 <i>Fallbezogene Auswertung des Interviews mit Untersuchungsperson G1</i>	62
3.1.1 Fallbeschreibung von G1 – zur Person und Schule	62
3.1.2 Ergebnisse des Fragebogens von G1	63
3.1.3 Durchführung des Interviews mit G1	64
3.1.4 Transkription des Interviews mit G1	65
3.1.5 Auswertung des Interviews mit G1 – Qualitative Inhaltsanalyse	65
3.1.6 Ergebnisse der Auswertung des Interviews mit G1.....	70
3.1.7 Interpretation und Reflexion der Ergebnisse des Interviews mit G1.....	77
3.2 <i>Fallbezogene Auswertung des Interviews mit Untersuchungsperson G2</i>	79
3.2.1 Fallbeschreibung von G2 – zur Person und Schule	79
3.2.2 Ergebnisse des Fragebogens von G2.....	81
3.2.3 Durchführung des Interviews mit G2.....	81
3.2.4 Transkription des Interviews mit G2.....	83
3.2.5 Auswertung des Interviews mit G2 – Qualitative Inhaltsanalyse	83
3.2.6 Ergebnisse der Auswertung des Interviews mit G2.....	84

3.2.7	Interpretation und Reflexion der Ergebnisse des Interviews mit G2.....	91
3.3	<i>Fallübergreifende Auswertung der Ergebnisse der Untersuchung von G1 und G2.</i>	93
4.	Fallbezogene Auswertung der Interviews mit den Untersuchungspersonen der Stadtteilschulen S1 und S2 (Davina Fuchs)	96
4.1	<i>Auswertung der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache: S2</i>	<i>96</i>
4.1.1	Die Schule von S2	96
4.1.2	Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens von S2	100
4.1.3	Die Befragungsperson S2	101
4.1.4	Durchführung des Interviews mit S2.....	102
4.1.5	Transkription des Interviews	102
4.1.6	Die Auswertungstabelle zu den Gelingenbedingungen von S2.....	102
4.1.7	Die Ergebnisse der Auswertung des Interviews mit S2	105
4.1.8	Die Relevanz der Gelingenbedingungen von S2	109
4.1.9	Reflexion und Interpretation der Beziehung zwischen den schulischen Bedingungen und Gelingenbedingungen von S2	111
4.1.10	Reflexion der Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens mit denen des Interviews.....	112
4.1.11	Reflexion des Interviews mit S2	112
4.2	<i>Auswertung des Interviews mit der Befragungsperson S1.....</i>	<i>113</i>
4.2.1	Die Schule von S1	113
4.2.2	Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens von S1	117
4.2.3	Die Befragungsperson S1	118
4.2.4	Durchführung des Interviews mit S1.....	119
4.2.5	Transkription des Interviews.	119
4.2.6	Die Auswertungstabelle zu den Gelingenbedingungen von S1.....	119
4.2.7	Die Ergebnisse der Auswertung des Interviews mit S1	119
4.2.8	Die Relevanz der Gelingenbedingungen von S1	124
4.2.9	Reflexion und Interpretation der Beziehung zwischen den schulischen Bedingungen und den Gelingenbedingungen von S1.....	125
4.2.10	Reflexion der Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens mit denen des Interviews.....	126
4.2.11	Reflektion des Interviews.....	127
4.3	<i>Fallübergreifende Auswertung der Ergebnisse der Untersuchung von S1 und S2</i>	<i>127</i>
5.	Fallbezogene Auswertung der Interviews mit den Untersuchungspersonen der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren R1 und R2 (Frederike Burkhardt).....	130
5.1	<i>Beschreibung und Auswertung des Interviews mit der Sonderpädagogischen Fachkraft R1</i>	<i>130</i>
5.1.1	Die Schule von R1.....	130
5.1.2	Der Rekrutierungsfragebogen von R1	134
5.1.3	Die befragte Person R1.....	134
5.1.4	Die Interviewsituation mit R1	136
5.1.5	Transkription des Interviews	136
5.1.6	Die Tabelle zu den Gelingenbedingungen	137
5.1.7	Darstellung der Kategorien	141
5.1.8	Relevanz der Gelingenbedingungen	147
5.1.9	Zusammenhang zwischen den strukturellen Bedingungen und den Gelingenbedingungen.....	149

5.1.10	Stimmigkeit des Fragebogens zum Ergebnis des Interviews	150
5.1.11	Reflexion des Interviews	151
5.2	<i>Beschreibung und Auswertung des Interviews mit der Sonderpädagogischen Fachkraft R2</i>	152
5.2.1	Die Schule von R2.....	152
5.2.2	Der Rekrutierungsfragebogen von R2.....	155
5.2.3	Die befragte Person R2.....	155
5.2.4	Die Interviewsituation mit R2	155
5.2.5	Transkription des Interviews	156
5.2.6	Die Tabelle zu den Gelingensbedingungen	156
5.2.7	Darstellung der Kategorien	156
5.2.8	Relevanz der Gelingensbedingungen	159
5.2.9	Zusammenhang zwischen den strukturellen Bedingungen und den Gelingensbedingungen.....	161
5.2.10	Stimmigkeit des Fragebogens zum Ergebnis des Interviews	162
5.2.11	Reflexion des Interviews	162
5.3	<i>Gelingensbedingungen von R1 und R2 im Vergleich</i>	163
6.	Fallübergreifende Auswertung	166
6.1	<i>Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse aller sechs Interviews</i>	166
6.2	<i>Vergleich der Ergebnisse der theoretischen und praktischen Herausarbeitung der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache</i>	177
7.	Fazit und Ausblick	183
	Literaturverzeichnis	187
	Anhang	192

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aufgaben der (sonderpädagogischen) Lehrkräfte	8
Tabelle 2: Merkmale qualitativ hochwertiger Sprachförderung im inklusiven Unterricht	11
Tabelle 3: Anforderungen an schulische Organisation zur Qualitätssicherung	27
Tabelle 4: Anforderungen an den inklusiven Unterricht zur Qualitätssicherung.....	28
Tabelle 5: Anforderungen an die sonderpädagogische Sprachförderung zur Qualitätssicherung.....	30
Tabelle 6: Anforderungen an die Lehrkräfte zur Qualitätssicherung.....	32
Tabelle 7: Untersuchungspersonen	33
Tabelle 8: Auffällige Ergebnisse aller Schulen – Erfahrungen mit Inklusion	41
Tabelle 9: Auffällige Ergebnisse des ReBBZ – Erfahrungen mit Inklusion.....	41
Tabelle 10: Auffällige Ergebnisse der Stadtteilschulen – Erfahrungen mit Inklusion.....	42
Tabelle 11: Auffällige Ergebnisse aller Schulen – Erfahrungen mit Inklusion	42
Tabelle 12: Auffällige Ergebnisse aller Schulen – Inklusionsverständnis	43
Tabelle 13: Auffällige Ergebnisse der Grundschulen – Inklusionsverständnis	44
Tabelle 14: Auffällige Ergebnisse aller Schulen – Einschätzung zum Gelingen von Inklusion	44
Tabelle 15: Auffällige Ergebnisse der ReBBZ – Einschätzung zum Gelingen von Inklusion	45
Tabelle 16: Auffällige Ergebnisse der Grundschulen – Einschätzung zum Gelingen von Inklusion	45
Tabelle 17: Teil A - Erzählanstoß.....	50
Tabelle 18: Teil B – Leitfaden mit Fokus auf Erfahrungen der sonderpädagogischen Fachkräfte	51
Tabelle 19: Teil C – Leitfaden mit Fokus auf Einschätzungen der sonderpädagogischen Fachkräfte	51
Tabelle 20: Teil 0 - Eisbrecher.....	53
Tabelle 21 – Auswertung Mayring: Paraphrase.....	60
Tabelle 22 – Auswertung Mayring: Generalisierung.....	60
Tabelle 23 – Auswertung Mayring: Hilfestellung Generalisierung	60
Tabelle 24 – exemplarischer Auszug aus der Auswertungstabelle des Interviews mit G1....	66
Tabelle 25 – Kategorien G1: Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen	71
Tabelle 26 – Kategorien G1: Anforderungen an schulische Organisation.....	73
Tabelle 27 – Kategorien G1: Anforderungen an Unterricht	74
Tabelle 28 – Kategorien G1: Anforderungen an sonderpädagogische Förderung.....	76
Tabelle 29 – Kategorien G1: Anforderungen an Lehrkräfte	76
Tabelle 30 – Kategorien G2: Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen	85
Tabelle 31 – Kategorien G2: Anforderungen an schulische Organisation.....	87
Tabelle 32 – Kategorien G2: Anforderungen an Unterricht	88

Tabelle 33 – Kategorien G2: Anforderungen an Sprachförderung	89
Tabelle 34 – Kategorien G2: Anforderungen an Lehrkräfte	90
Tabelle 35 – Fallübergreifende Forschungsergebnisse von G1 und G2: Kategorienliste	94
Tabelle 36 – Überblick Auswertung S2	103
Tabelle 37 – Beschreibung explizit und implizit S2	103
Tabelle 38 – Beschreibung Reduktion S2	104
Tabelle 39 – Beschreibung Reduktion 2 S2	105
Tabelle 40 – GB: Einstellungen der Schule S2	106
Tabelle 41 – GB: Schulische Verankerung der Arbeit im Förderschwerpunkt Sprache S2	107
Tabelle 42 – GB: Ressourcenoptimierung S2	107
Tabelle 43 – GB: Allgemeine Annahmen über inklusiven Unterricht S2	107
Tabelle 44 – GB: Didaktik S2	108
Tabelle 45 – Fähigkeiten der Lehrkräfte S2	108
Tabelle 46 – GB: Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften S2	108
Tabelle 47 – GB: Einstellung der Lehrkräfte S2	109
Tabelle 48 – GB: Rechtliche Voraussetzungen S2	109
Tabelle 49 – GB: Außerschulische Zusammenarbeit S1	120
Tabelle 50 – Allgemeine Annahmen über inklusiven Unterricht S1	120
Tabelle 51 – GB: Voraussetzungen, Didaktik und Methoden des inklusiven Unterrichts S1	121
Tabelle 52 – GB: sonderpädagogische Sprachförderung S1	122
Tabelle 53 – GB: Aufgaben und fachliche Kompetenz der Sopäds S1	122
Tabelle 54 - Zusammenarbeit der Lehrkräfte S1	123
Tabelle 55 – GB: Einstellungen der Lehrkräfte und Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden S1	123
Tabelle 56 – GB: Ausbildung der Sopäds S1	123
Tabelle 57 – Übersicht der Tabelle der ReBBZ	137
Tabelle 58 – Darstellung der Zuordnung (ReBBZ)	139
Tabelle 59 – Darstellung der Paraphrasierung und Generalisierung (ReBBZ)	139
Tabelle 60 – Darstellung der Reduktion (ReBBZ)	139
Tabelle 61 – Darstellung der Reduktion von zwei ähnlichen Generalisierungen (ReBBZ)	140
Tabelle 62 – Darstellung der Anzahl von ähnlichen Generalisierungen (ReBBZ)	140
Tabelle 63 – Darstellung der Zuordnung (ReBBZ)	141
Tabelle 64 – Gelingensbedingungen als Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen..	168
Tabelle 65 – Gelingensbedingungen als Anforderungen an schulische Organisation	169
Tabelle 66 – Gelingensbedingungen als Anforderungen an Unterricht	170
Tabelle 67 – Gelingensbedingungen als Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung	171

Tabelle 68 – Gelingensbedingungen als Anforderungen an Lehrkräfte	173
Tabelle 69 – Gelingensbedingungen aus sowohl theoretischer als auch praktischer Analyse	179
Tabelle 70 – Gelingensbedingungen nur aus theoretischer Analyse.....	180
Tabelle 71 – Gelingensbedingungen nur aus praktischer Analyse	181

Abkürzungsverzeichnis

A	Aufgaben der Sonderpädagogin
AFS	andere Förderschwerpunkte
Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasser
B	Beratung
BGBL	Bundesgesetzblatt
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
E	Einstellung
ebd.	Ebenda
EuSE	(Förderschwerpunkt) Emotionale und soziale Entwicklung
FSP	Förderschwerpunkt
GE	(Förderschwerpunkt) Geistige Entwicklung
G1	Erste interviewte sonderpädagogische Lehrkraft aus der Grundschule
G2	Zweite interviewte sonderpädagogische Lehrkraft aus der Grundschule
I	Kategorie zum Inklusionsverständnis
i.d.F.	in der Fassung
i.d.R.	in der Regel
K	Kategorie
KMK	Kultusministerkonferenz
LSE	(cross-kategoriealer Förderschwerpunkt) Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung
Nr.	Nummer
O	schulische Organisation
ReBBZ	Regionales Bildungs- und Beratungszentrum
Repäds	Regelschullehrkräfte
R1	Erste interviewte sonderpädagogische Lehrkraft aus dem Regionalen Bildungs- und Beratungszentrum
R2	Erste interviewte sonderpädagogische Lehrkraft aus dem Regionalen Bildungs- und Beratungszentrum
Sopäds	Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (bzw. sonderpädagogische Fachkräfte)
SpF	Sprachförderung
SuS	Schülerinnen und Schüler
StS	Stadtteilschule

S1	Erste interviewte sonderpädagogische Lehrkraft aus der Stadtteilschule
S2	Erste interviewte sonderpädagogische Lehrkraft aus der Stadtteilschule
Tr:	Transkript
U	Unterricht
UN- BRK	UN- Behindertenrechtskonvention
usw.	und so weiter
etc.	et cetera
Z	Zeile

Einleitung

Wie funktioniert Inklusion in Schule? Spätestens seit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (KMK 2011) wird diese Frage bundesweit diskutiert. Sie tangiert in erster Linie alle Schulen, die Schulleitungen und das pädagogische Fachpersonal, aber natürlich auch die Schülerinnen und Schüler¹ selbst sowie deren Eltern. Kurz: „Schulische Inklusion ist eine Querschnittsaufgabe, die alle Akteure einer Schule betrifft“, (Urton et al. 2018, 40). Die Lehrkräfte nehmen hierbei zweifellos eine tragende Rolle ein. Sie sind es, die schließlich unmittelbar für die Realisierung von (inklusive) Unterricht verantwortlich sind. *Wie also funktioniert Inklusion in Schule aus Sicht der Lehrkräfte, die nun bereits einige Jahre Praxiserfahrungen mit der schulischen Inklusion sammeln konnten?* Diese Frage ist bislang noch weitgehend unerforscht. „Viele Lehrkräfte unterstützen zwar das normativ-gesellschaftliche Ziel der Inklusion [...], hinsichtlich der praktischen Umsetzung von Inklusion zeigen sich jedoch eher neutrale bis negative Überzeugungen und Gefühle“, so heißt es im aktuellen Artikel der Zeitschrift für Heilpädagogik (ebd., 44). Dies impliziert zunächst, dass aus Sicht vieler Lehrpersonen Probleme bei der Realisierung von Inklusion in Schule bestehen. *Worin bestehen diese Probleme? Wie wird Inklusion realisiert? Wo misslingt und wo gelingt Inklusion? Welche Bedingungen sind mit dem Gelingen oder Misslingen von Inklusion in Verbindung zu bringen? Wie wird Inklusion überhaupt verstanden und welche Rolle spielt dabei die sonderpädagogische Förderung?* Diese Fragen gilt es zu klären, um zur Weiterentwicklung der inklusiven Schulpraxis beizutragen.

Die Kultusministerkonferenz fordert in ihren Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, dass „[b]ei allen geplanten Veränderungen und Entwicklungen [...] darauf zu achten [ist], dass [...] die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen gesichert sind“ (KMK 2011, 3-4). Sonderpädagogische Förderung darf also nicht an „Qualität“ verlieren, doch *was macht die Qualität sonderpädagogischer Förderung aus?* Aus Sicht des Förderschwerpunktes² Sprache interessiert zunächst, welche Anforderungen in der Theorie an qualitativ hochwertige

¹ im Nachfolgenden mit SuS abgekürzt

² im Nachfolgenden abgekürzt mit FSP

sonderpädagogische Sprachförderung im inklusiven Unterricht gestellt werden. Noch kaum erforscht ist darüber hinaus die Frage, welche Qualitätsmerkmale oder Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache sich aus der aktuellen Praxis ableiten lassen. In der vorliegenden Masterarbeit wird der Schwerpunkt dabei auf die Perspektiven sonderpädagogischer Lehrkräfte³ mit dem FSP Sprache und auf ihre Arbeit in der Inklusion gelegt. Aus dem beschriebenen Forschungsinteresse heraus, wird die folgende Forschungsfrage formuliert: *Was im Urteil der Lehrkräfte sind Faktoren für das Gelingen von Inklusion (im FSP Sprache) und wie sind diese zu interpretieren?* Zur Annäherung an diese Forschungsfrage werden im Rahmen dieser Arbeit Interviews mit Sopäds mit dem FSP Sprache durchgeführt, die aktuell in Hamburger Grundschulen, Stadtteilschulen⁴ und Regionale Bildungs- und Beratungszentren⁵ tätig sind. Der Ablauf der vorliegenden Masterarbeit wird im Folgenden dargestellt.

In Kapitel 1 werden die Bedingungen, die für das Gelingen von Inklusion (im FSP Sprache) von Bedeutung sind, aus der verwaltungsrechtlichen, förderschwerpunktspezifischen und allgemeinen schulpädagogischen Perspektive theoretisch untersucht und zusammengefasst. Als Ergebnis erfolgt am Ende des ersten Kapitels eine Zusammentragung der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache, die aus den einzelnen theoretischen Analysen gewonnen wurden. Im zweiten Teil dieser Masterarbeit, welcher den Hauptteil der Arbeit darstellt, folgt eine empirische Untersuchung, um der oben vorgestellten Forschungsfrage nachzugehen. Die hierfür ausgewählten Forschungsmethoden werden in Kapitel 2 erläutert. Die Methoden werden in der Reihenfolge ihrer Verwendung aufgeführt, begonnen mit der Erstellung und Verbreitung eines Rekrutierungsfragebogens, gefolgt von der Auswertung der Ergebnisse. Dem schließt sich die Auswahl einer Interviewmethode und die Entwicklung eines Interviewplans sowie die Durchführung eines Probeinterviews an. Am Ende des zweiten Kapitels wird die Methode zur qualitativen Auswertung der Interviews vorgestellt. Die Kapitel 3-5 umfassen die fallbezogenen Auswertungen der Interviews. Kapitel 3 beinhaltet die Auswertung der Interviews mit Sopäds aus der Grundschule, Kapitel 4 die Auswertung der Interviews mit Sopäds aus der StS und Kapitel 5 die Auswertung der

³ im Nachfolgenden i.d.R. mit Sopäds abgekürzt

⁴ im Nachfolgenden abgekürzt mit StS

⁵ im Nachfolgenden abgekürzt mit ReBBZ

Interviews mit Sopäds aus dem ReBBZ. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse aller Interviews in einer fallübergreifenden Auswertung zusammengetragen und analysiert und schließlich mit den Ergebnissen der Theoretischen Analyse verglichen. Zum Abschluss der Arbeit erfolgt in Kapitel 7 ein Fazit und Ausblick.

1. Theoretische Grundlage

Im Zentrum der Arbeit steht die Erforschung der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache in Hamburger Schulen. Der Fokus liegt dabei auf der Perspektive der in dieser Praxis tätigen Expertinnen und Experten, d.h. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen⁶ mit dem FSP Sprache, deren Erfahrung nach Inklusion mehr oder weniger gelingt. Bislang wurde sich der Frage nach den Gelingensbedingungen von Inklusion bzw. nach den Merkmalen guten inklusiven Unterrichts und qualitativ hochwertiger sonderpädagogischer Sprachförderung in verschiedenen Bereichen und unterschiedlichen Ausprägungen vorwiegend theoretisch angenähert. Sowohl in der Fachliteratur der allgemeinen Unterrichtspädagogik als auch im Diskurs der Sprachbehindertenpädagogik sind Vorstellungen vorhanden, wie Inklusion gelingt und was die Qualität von inklusivem Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung sichert. Über diese wissenschaftlichen Anforderungen an inklusiven Unterricht und sonderpädagogische Sprachförderung hinaus ist die Realisierung der sonderpädagogischen Sprachförderung im inklusiven Unterricht an verwaltungsrechtliche Vorgaben gebunden, deren Rahmen in der Bundesrepublik Deutschland die Kultusministerkonferenz (KMK) länderübergreifend setzt. In dieser Arbeit werden zunächst sowohl die verwaltungsrechtlichen als auch die wissenschaftlichen Anforderungen genauer untersucht und die theoretisch beschriebenen Gelingensbedingungen bzw. Qualitätsmerkmale von Inklusion im FSP Sprache in einer Übersicht zusammengefasst. Diese bilden dann die theoretische Basis, auf die bei der anschließenden Erforschung der Praxis – dem Hauptforschungsinteresse dieser Arbeit – zurückgegriffen wird.

1.1 Verwaltungsrechtliche Anforderungen an inklusive sonderpädagogische Sprachförderung (*Malin Roßmann*)

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (KMK 2011) orientieren sich primär an den Vorgaben der Kinder- und der Behindertenrechtskonventionen der Vereinten Nationen. Sie betont das Recht eines jeden Kindes und Jugendlichen auf einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung (ebd., 2 ff.), d.h. „[...] zu allen

⁶ im Nachfolgenden ebenfalls mit Sopäds abgekürzt

Angeboten des Unterrichts, zu den Angeboten der verschiedenen Bildungsgänge und des Schullebens“ (ebd., 8). Die angestrebte gemeinsame Bildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung fordert somit von allen Schulen, sich auf die unterschiedlichen Voraussetzungen dieser einzustellen und alle SuS gemeinsam in einem inklusiven Unterricht zu unterrichten und zu fördern (ebd., 3). Grundsätzlich gelten für alle SuS die gleichen Bildungsstandards und Lehrpläne, die Standards und Zielsetzungen für allgemeine schulische Abschlüsse, wobei die individuellen Kompetenzen der SuS zu berücksichtigen sind (ebd., 8-9). SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf haben Anspruch auf Hilfen, zum Beispiel durch sonderpädagogische Förderung und Nachteilsausgleiche. Ein inklusiver Unterricht benötigt eine entsprechende pädagogische Rahmensetzung sowie didaktisch-methodische Konzepte und Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung (ebd., 9).

Die Kultusministerkonferenz betont in ihren Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, dass „[b]ei allen geplanten Veränderungen und Entwicklungen [...] darauf zu achten [ist], dass [...] die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen gesichert sind“ (ebd., 3-4). Gemäß den Empfehlungen umfassen qualitativ hochwertige sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote unter anderem die Diagnostik und Beratung, die Vernetzung und Kooperation und die Weiterentwicklung der Professionalität der Fachkräfte (siehe ebd. 17). Die Professionalität inklusiver Lehrkräfte schließt besondere Kenntnisse und Fähigkeiten mit ein, zum Beispiel hinsichtlich Lern- und Entwicklungsbegleitung, Individualisierung auf Basis diagnostischer Fundierung, Anleitung von SuS zum selbstgestaltenden Lernen, Anpassung von unterrichtlichen Anforderungen, kooperative Planung und Gestaltung von Unterrichts- und Lernprozessen, Kooperation mit außerschulischen Fachkräften (siehe ebd., 19). Wie die „Qualität“ der sonderpädagogischen (Sprach-)Förderung genau zu verstehen ist, wird im Folgenden genauer untersucht.

Laut der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland (KMK 1994) soll *sonderpädagogische Förderung* behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen „ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher

Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung“ ermöglichen (ebd., 4). Somit zielt sonderpädagogische Förderung auf die Überwindung von Abhängigkeiten und Barrieren ab (ebd., 5). Um dies zu erreichen, muss zunächst das Bedingungsgefüge der Beeinträchtigung erkannt und schließlich verändert werden (ebd., 4). Dafür ist eine Orientierung an der Lebenswelt und den Handlungsmöglichkeiten der SuS vonnöten, was wiederum eine entsprechende Diagnostik voraussetzt (ebd. 4-6). Zudem ist die Kooperation aller erforderlich, die an der Erziehung und Bildung der SuS mit Förderbedarf beteiligt sind (ebd., 17).

Gemäß den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum FSP Sprache (KMK 1998) bedeutet sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache ein Förderbedarf im sprachlichen Handeln (ebd., 5). Ziel der *sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Sprache* ist demnach, „[...] Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich Sprache dabei zu unterstützen, eine möglichst allseitig entfaltete sprachliche Handlungskompetenz und eine selbstbestimmte Verständigungsfähigkeit zu erwerben“ indem sie „[...] über einen dialoggerichteten Gebrauch Sprache aufbauen und ausgestalten, diese in Bewährungssituationen anwenden, sich als kommunikationsfähig erleben und lernen, mit sprachlichen Beeinträchtigungen und deren Auswirkungen umzugehen“ (ebd., 2). Sonderpädagogische Förderung im FSP Sprache ist somit letztlich dem Ziel untergeordnet, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im sprachlichen Handeln bei der Überwindung ihrer Beeinträchtigungen zu unterstützen und ihnen so berufliche Eingliederung, gesellschaftliche Teilhabe und selbstständige Lebensgestaltung zu ermöglichen (ebd., 4). Ausgangspunkt des sprachlichen Handelns ist die Lebenswelt der Betroffenen, in der schließlich Sprechsituationen durch Sprachgebrauch zu bewältigen sind und Funktionen und Formen von Sprache somit erst ihre Bedeutung erhalten (ebd., 2).

Zur Bestimmung der Förderbedürfnisse und Planung der Förderung bedarf es einer entsprechenden Diagnostik, die nicht nur die sprachlichen Gestaltungsmittel, sondern auch „Ausprägungsformen, mögliche Bedingungs Hintergründe, Entwicklungsverläufe und Wechselwirkungen von Beeinträchtigungen sprachlichen Handelns“ bedenkt (ebd., 3). Es wird eine auf die Sprachhandlungsfähigkeit gerichtete Kind-Umfeld-Analyse gefordert, die die sprachlichen Handlungskompetenzen der SuS im Kontext ihrer Lebenswelt und der schulischen

Anforderungen beschreibt und interpretiert (ebd., 6). Der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich Sprache umfasst letztlich „vielfältige Aufgaben bei der Entwicklung eines Selbstkonzeptes und der Überwindung, Minderung oder Kompensation der Beeinträchtigung und ihrer Auswirkungen sowie die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Ausweitung ihrer sozialen und kommunikativen Handlungsfähigkeiten“ (ebd., 5). Die Aufgabe von sprachtherapeutischen Maßnahmen ist dabei, „[...] individuelle sprachliche Beeinträchtigungen zu bewältigen und zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen mit Hilfe individueller Förderpläne und spezieller Methoden beizutragen, so daß sprachliche Verständigung und unterrichtliches Lernen wirksam werden können“ (ebd., 13). Schließlich ist die Qualität der Förderung „[...] durch eine begleitende Dokumentation der Förderziele, der Förderangebote und -verläufe sowie der erreichten Lernfortschritte abzusichern“ (ebd., 12).

Inklusiver Unterricht muss demnach so gestaltet werden, dass Ziele und Inhalte mit den Förderbedürfnissen der SuS verbunden werden (ebd., 3). Für die inklusiven Lehrkräfte bedeutet dies zunächst, Förderbedürfnisse der SuS zu erkennen, Sprachförderziele zu bestimmen und Unterrichtsgegenstände auf sprachliche Anforderungen und Fördermöglichkeiten zu überprüfen (ebd., 9). Zur Sicherung des inhaltlichen Zugangs müssen Unterrichtsthemen an den Erfahrungen der SuS anknüpfen (ebd., 10). Darüber hinaus, müssen „[...] kommunikations-förderliche Erziehungs- und Unterrichtssituationen und -zusammenhänge hergestellt werden, in denen sich die [SuS] mit ihren Fähigkeiten und Neigungen, mit ihren Motiven, Fragen und Zielvorstellungen als handelnde Personen erleben und begegnen sowie Interesse an der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Handlungskompetenzen aufbauen können“ (ebd., 8). Dafür eignet sich insbesondere ein handlungs- und projektorientierter Unterricht mit lebensnahen Unterrichtssituationen (ebd. 10). Die heterogene Lerngruppe erfordert außerdem eine Differenzierung hinsichtlich Lernhilfen und sprachlichen Anforderungen durch sprachlich unterschiedlich stark strukturierte Unterrichtsphasen und durch den „Einsatz sonderpädagogischer Methoden und Medien“ (ebd.). Bei der Realisierung der sonderpädagogischen Sprachförderung im inklusiven Unterricht sind darüber hinaus allgemeine methodische Grundsätze und inhaltliche Angebotsformen zu beachten (siehe ebd.,

10-13). Inklusiver Unterricht erfordert schließlich eine Einbettung in ein pädagogisch-didaktisches Rahmenkonzept (ebd., 15). Kooperatives Denken und Handeln aller Personen, die an der Bildung und Erziehung der SuS beteiligt sind, ist notwendig, um die Förderbedürfnisse der SuS besser zu verstehen und die schulische Anforderung und die Lebenswelt der SuS besser aufeinander abzustimmen (ebd., 17). Dabei kommen sonderpädagogischen und nicht sonderpädagogischen Lehrkräften unterschiedliche Aufgaben zu⁷:

Spezifische Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte im FSP Sprache	Aufgaben aller Lehrkräfte
<ul style="list-style-type: none"> – diagnostische Arbeit – Planung und Durchführung sonderpädagogischer Förderung und sprachtherapeutischer Maßnahmen – gemeinsamer Unterricht – Zusammenarbeit mit Eltern und Fachdiensten – Fortschreibung der Förderpläne 	<ul style="list-style-type: none"> – Kooperation miteinander und gemeinsame Gestaltung sprachförderlicher Angebote – Berücksichtigung sonderpädagogischer Belangen im Unterricht – Förderung des gemeinsamen Lebens und Lernens der SuS durch Unterstützung der Kontakte untereinander in Unterricht und Schulleben – Zusammenarbeit mit Eltern – Förderung der Zusammenarbeit mit den Personen, die für die Bildung der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf Verantwortung tragen

Tabelle 1: Aufgaben der (sonderpädagogischen) Lehrkräfte

Die tabellarische Übersicht der Aufgabenverteilung der sonderpädagogischen und nicht sonderpädagogischen Fachkräfte zeigt, dass beide gleichermaßen für die Förderung von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache verantwortlich sind. Es sind die Aufgabenfelder der Diagnostik und Planung, Realisierung und Dokumentation von Förderung (inklusive sprachtherapeutischer Maßnahmen) und die Zusammenarbeit mit Fachdiensten, die die Arbeit und Professionalität der Sopäds von anderen Lehrkräften abzugrenzen scheint. Nur, wenn diese Aufgabenfelder von Sopäds gemäß den Vorstellungen der KMK erfüllt werden, ist eine Sicherung der Qualität sonderpädagogischer Förderung zu erwarten. Da die fachspezifischen Kompetenzen der Sopäds eine außerordentlich wichtige Rolle

⁷ Die Inhalte der Tabelle sind entnommen aus KMK 1998, 15.

einzunehmen scheinen, wird der Blick im Folgenden noch einmal auf die Anforderungen an und Erwartungen von Sopäds im FSP Sprache gerichtet.

In der Überarbeitung des Fachprofils „Sonderpädagogik“ in den Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2014) ist ein *Fachspezifisches Kompetenzprofil* studierter Sopäds aufgeführt. In diesem werden Kenntnisse und Fähigkeiten beschrieben, die die Qualität ausgebildeter Sopäds ausmacht (ebd., 2-3). Dazu gehören, unter anderem, Kenntnisse über Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationstheorien, Kenntnisse über Erscheinungsformen und Entwicklungsbedingungen von Behinderungen und Benachteiligung, Kenntnisse über pädagogische Konzepte der Früherkennung und Präventionsmaßnahmen im FSP sowie Kenntnisse über geeignete Maßnahmen zur Förderung im Unterricht. Außerdem gehört dazu die Fähigkeit „Erscheinungsformen individueller und struktureller Diskriminierung und gesellschaftlicher Ausgrenzung vor dem Hintergrund kulturell geprägter Werte und Normen [...] kritisch ein[zu]ordnen“, die Fähigkeit „Entwicklungs- und Lernarrangements professionell [zu]gestalten“ und Einsatzmöglichkeiten von Hilfen einzuschätzen, die Fähigkeit Förderpläne auf Basis eines fundierten diagnostischen Wissens zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren sowie schließlich auch grundlegende personale Ressourcen und professionelle Kompetenzen, wie zum Beispiel die Kooperationsfähigkeit (ebd.).

Von Sopäds wird darüber hinaus erwartet, dass sie mit Abschluss ihres Studiums, neben allgemeinen Grundlagen sonderpädagogischer Förderung (siehe ebd., 3), förderschwerpunktspezifische Studieninhalte beherrschen, die pädagogische, psychologische, diagnostische und didaktische Dimensionen einschließen. Diese beinhalten Erscheinungsformen und Entwicklungsbedingungen von beeinträchtigten Entwicklungs- und Lernprozessen; Konzepte und Methoden der Prävention; Förderung aller SuS im Unterricht; Lebensbewältigung, Teilhabe und Selbstbestimmung von SuS mit Beeinträchtigung; Bedeutung und Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und des Lehrerselbstkonzeptes; Konzepte und Verfahren zu Kooperation und Beratung (pädagogische Dimension); Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung; Möglichkeiten des Umgangs mit Syndromen; Konzepte der Entwicklungsförderung; Konzepte der Beratung; Konzepte der Konfliktmoderation und -bewältigung (psychologische Dimension); Diagnostik als

ein kooperativer Prozess; diagnostische Methoden und Strategien der Kind-Umfeld-Analyse; Auswertung, Interpretation und Kommunikation der Ergebnisse diagnostischer Verfahren; Entwicklung und Evaluation individueller Förderkonzepte; Erstellen pädagogischer Berichte und Gutachten (diagnostische Dimension); Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht; Theorien der Lehr-Lernforschung und Entwicklung von Lehr-Lernkonzepten; Konzepte einer förderschwerpunktspezifischen Ausformung der Didaktik des Unterrichts; reflektierter Einsatz von Methoden, Medien, Hilfsmitteln, Differenzierungs- und Sozialformen sowie Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns; Strategien der individuellen Leistungsförderung, -rückmeldung und -bewertung; didaktische Konzepte zur Förderung fachlicher Kompetenzen; innere Differenzierung; förderschwerpunktspezifische Konzepte zur Unterstützung bei der Lebensgestaltung (didaktische Dimension; vollständig nachzulesen in ebd., 4-5). Darüber hinaus wird von Sopäds mit dem FSP Sprache erwartet, folgende förderschwerpunktbezogene Studieninhalte zu beherrschen (entnommen aus ebd., 6):

- Erscheinungsformen, Ursachen, Verläufe und Begleiterscheinungen von entwicklungsbedingten und erworbenen Beeinträchtigungen des sprachlichen Handelns;
- Modelle der Sprachlern- und Sprachentwicklungstheorien sowie der Persönlichkeitsentwicklung unter sprachlich beeinträchtigenden Bedingungen;
- Theorien des Bedeutungserwerbs, zur Entwicklung der Grammatik und der Kommunikationsfähigkeit;
- Diagnostische Verfahren und Förderkonzepte bei Stimm- und Redegestaltungsstörungen sowie bei Störungen des Lesens und Schreibens;
- Internationale Klassifikationssysteme und diagnostische Verfahren zur Bestimmung des Sprachentwicklungsstandes auch bei Mehrsprachigkeit;
- Pädagogische, logopädische, sprach-, musik- und bewegungstherapeutische Maßnahmen zur Sprachförderung;
- Didaktische und methodische Konzepte der Hör-Sprachförderung;
- Alternative Kommunikationsformen für die Förderung mehrfach behinderter SuS

Die hier zusammengetragenen verwaltungsrechtlichen Anforderungen an die Sopäds im FSP Sprache zeigen, was sprachbehindertenpädagogische Professionalität gemäß den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz als solche qualifiziert. Aus dieser Perspektive können sie als Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Förderung im FSP Sprache und somit schließlich auch als Gelingensbedingung professioneller

förderschwerpunktspezifischer Sprachförderung im inklusiven Unterricht betrachtet werden. In folgender Liste werden diese abschließend noch einmal in Oberkategorien zusammengefasst:

<p style="text-align: center;">Merkmale qualitativ hochwertiger Sprachförderung im inklusiven Unterricht gemäß den verwaltungsrechtlichen Anforderungen der KMK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fachwissenschaftliche Fundierung (<i>pädagogisch, psychologisch, diagnostisch, didaktisch, förderpunktspezifisch</i>) • Orientierung an übergeordneten Bildungszielen und -aufgaben von Schule (<i>berufliche Eingliederung, gesellschaftliche Teilhabe, selbstständiger Lebensgestaltung</i>) • Orientierung an Lebenswelt und Handlungskompetenzen der SuS • Diagnostische Fundierung (<i>Analyse der Sprache sowie eine auf die Sprachhandlungsfähigkeit gerichteten Kind-Umfeld-Analyse</i>) • Reflektierte Förderplanung, -umsetzung, -evaluation und -dokumentation (<i>didaktische Strukturierung von sonderpädagogischer Sprachförderung im inklusiven Unterricht, Verbindung von Unterricht und individuellen sprachtherapeutischen Maßnahmen</i>) • Kooperation mit allen an der Erziehung und Bildung der SuS Beteiligten sowie professionelle Beratung (<i>Kooperationsfähigkeit und Beratungskompetenz; Verantwortlichkeit aller Beteiligten; klare Aufgabenverteilung</i>)
--

Tabelle 2: Merkmale qualitativ hochwertiger Sprachförderung im inklusiven Unterricht

1.2 Förderschwerpunktspezifische Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Sprachförderung (*Frederike Burkhardt*)

Als Bezugssystem für die Analyse förderpunktspezifischer Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Sprachförderung werden die zehn Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Professionalität in der inklusiven Schule von Ulrich von Knebel herangezogen (von Knebel 2013b). Sie gehen auf frühere Veröffentlichungen des Autors zurück, die vor allem historische Analysen, (von Knebel 2000) erziehungswissenschaftliche Verankerungen (von Knebel 2004; von Knebel/Schuck 2007), sprachdidaktische Strukturierung (von Knebel 1996; von Knebel 2007) und Inklusionsorientierung (von Knebel 2010) beinhalten (von Knebel 2013b, 232).

Diese Qualitätsmerkmale basieren auf der Sprachhandlungstheorie von Alfons Welling. Der Sprachhandlungstheorie liegen die Gedanken der Kooperativen

Pädagogik nach Schönberger, Jetter und Praschak (1987) zugrunde. Deren anthropologische Grundannahme ist, dass der Mensch ein soziales Wesen ist, dessen Grundbedürfnis und wesensgemäße Tätigkeit das Handeln ist (von Knebel 2005, 24). Das leitende Bildungsziel der Kooperativen Pädagogik ist die Handlungsfähigkeit, wobei Handeln die zielgerichtete, plangeleitete, wertorientierte Form menschlicher Tätigkeit ist (Schönberger 1987, 84). „Zielgerichtet“ bedeutet an dieser Stelle, die Wirklichkeit gestaltend, „plangeleitet“ heißt, geordnet und ordnend und „wertorientiert“ meint in gesellschaftliche und kulturelle Wertesysteme integriert (von Knebel/Welling 2002, 108). Für die Inklusive Schule, somit für die Förderung von SuS, bedeutet dieses, dass die Schule Voraussetzungen schaffen muss, die es allen Beteiligten ermöglicht, gemeinsam (kooperativ) gestaltend, geordnet und wertorientiert aktiv zu werden (Jetter 1987, 39).

Welling erweiterte mit seiner Sprachhandlungstheorie den Handlungsbegriff der Kooperativen Pädagogik um die sprachlichen Dimensionen. Dadurch rückt das sprachliche Handeln (Sprache und Sprachgebrauch) des Individuums in den Mittelpunkt der Betrachtung (Welling 2004, 131). Das Konzept der Kooperativen Sprachdidaktik betrachtet sprachdidaktische Fragen als „kooperativ gestaltbare Unterrichtspraxis“ (ebd., 128). Die Lehrperson trägt hierbei eine hohe Verantwortung gegenüber SuS mit Behinderung und denen, die von einer Behinderung bedroht sind. Es ist ihre Aufgabe, Kooperationen zwischen den verschiedenen Fachkräften herzustellen, die für Unterricht, Förderung, Sprachtherapie und Beratung zuständig sind. Das gemeinsame Ziel sollte es sein, „[...] Sprachgebrauch in Unterrichtsprozessen (Sprachproduktion und Sprachrezeption) unter kooperativen Prozessbedingungen didaktisch zu gestalten und als Mittel der Kommunikation sowie als Gegenstand sprachbezogener Reflexion zugänglich zu machen [...]“ (ebd., 131).

Diese sprachhandlungstheoretischen Grundgedanken lassen sich in den zehn Qualitätsmerkmalen wiederfinden, die die Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeiten der SuS in den Mittelpunkt der Bemühungen der Lehrkräfte stellen. Von sprachbehindertenpädagogischer Professionalität ist demnach nur dann zu sprechen, wenn die von den Lehrkräften angesetzte Förderung den zehn Qualitätsmerkmalen entspricht und die Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der SuS unterstützt (von Knebel 2013a, 35).

1.2.1 Sprachbehindertenpädagogische Qualität

Im folgenden Abschnitt wird der Begriff der sprachbehindertenpädagogischen Professionalität näher erläutert, der in dieser Arbeit als ein Merkmal für gelungene Inklusion im Bereich Sprache dient. Pfadenhauer stellt dar, dass der öffentliche Gebrauch des Attributs „professionell“ durchweg als positiv betrachtet wird, jedoch ist ihm der zugrunde gelegte Qualitätsbegriff nicht ausreichend beschrieben und lässt sich daher nicht auf professionelles Handeln übertragen (Pfadenhauer 2003, 11f). Damit Handlungsweisen als ‚professionell‘ bezeichnet werden können, ist es notwendig, dass ein Verständnis gesellschaftlicher Formen des beruflichen Lernens und einer professionellen Entwicklung vorhanden ist. Diese bilden die Grundlagen für Qualität und Standards in der Beurteilung (Kracht 2010, 10).

Erhält ein Kind Sprachförderung, verweist dies darauf, dass die sprachliche Entwicklung des Kindes gefährdet oder erschwert ist, so dass der Sprachgebrauch und die Sprachentwicklung normativ als gestört oder sozialwissenschaftlich als behindert bezeichnet wird. Befindet sich ein Kind in einer solchen Krisensituation, ist die Sicherung der personalen Unversehrtheit und die Identitätsstabilisierung von großer Bedeutung (ebd., 155). Kracht (2010) definiert sprachbehindertenpädagogische Professionalität als ein „[...] berufliches Können, das sich an einer wissenschaftlichen Wissensbasis orientiert und auf die personale Problemlage in Erziehungs-, Bildungs- und Weiterbildungsprozessen ... zielt [...]“ (ebd.). Dabei ginge es neben dem beruflichen Können auch darum, sich auf die individuelle Problemlage eines Kindes einzustellen (ebd.). Diese Merkmale, die wissenschaftliche Wissensbasis und das Wissen um die personale Problemlage in Erziehungs-, Bildungs- und Weiterbildungsprozessen werden in den zehn Qualitätsmerkmalen von von Knebel (2013a) aufgenommen und näher bestimmt. Er fordert, dass die Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Professionalität sich sowohl auf die wissenschaftlichen Grundlagen, als auch auf die schulische Praxis beziehen müssen. So betrachtet er drei verschiedene Perspektiven, die sich in den Qualitätsmerkmalen wiederfinden lassen, die fachwissenschaftlichen Perspektive, die schulverwaltungsrechtliche Perspektive und die professionalitätstheoretische Perspektive (von Knebel 2013a, S.19). Im Folgenden werden die zehn Qualitätsmerkmale genauer dargestellt.

1.2.2 Zehn Qualitätsmerkmale

Im Fokus der sprachbehindertenpädagogischen Professionalität stehen die zehn Qualitätsmerkmale nach von Knebel (2013a), die er in seinem Buch zu seiner Antrittsvorlesung, anlässlich seiner Berufung auf die Professur für Sprachbehindertenpädagogik gehalten und dokumentiert hat. Nach von Knebel soll mit Hilfe dieser Qualitätsmerkmale überprüfbar gemacht werden, inwieweit fachliche Anforderungen an Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Sprachbehinderungen durch die Schule erfüllt werden (ebd., 11). Nur, wenn diese Qualitätsmerkmale sich in der schulischen Praxis wiederfinden, kann auch von sprachbehindertenpädagogischer Professionalität in der Schule gesprochen werden (ebd., 35).

Die ersten sechs Merkmale können in fachgeschichtlicher Hinsicht als charakteristische Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit angesehen werden (ebd., 19). Zu ihnen gehören, die sprachwissenschaftliche Kompetenz, die diagnostische Kompetenz, die Kenntnis und das Wissen zur Nutzung von Sprachentwicklungstheorien sowie die Fähigkeit zur Beobachtung und Analyse individueller Sprachentwicklungsverläufe. Weiter gehören die Methodenkompetenz, die didaktische Strukturiertheit und das Wissen über die Bedeutung der Handlungs- und Lebensweltorientierung zu den ersten sechs Qualitätsmerkmalen (ebd., 19f). Die drei folgenden Merkmale ergeben sich vor allem aus einer professionalitätstheoretischen Perspektive heraus und beziehen sich auf die Notwendigkeit einer pädagogischen Anerkennung der Sprachförderung. Hieraus resultiert, dass sich die Sprachförderung an den Bildungszielen orientiert, sie erziehungstheoretisch fundiert ist und sie „reflektiert Organisationsformen wählen muss, in denen die angestrebten Bildungsziele mittels Erziehung optimal realisiert werden können“ (ebd., 22, 30). Das zehnte Merkmal bezieht sich auf die angemessene Beratung des Fachpersonals, das durch die Einführung der Inklusion an Bedeutung gewonnen hat (ebd., 19).

Von Knebels Wunsch ist es, dass diese zehn Qualitätsmerkmale als Kennzeichen oder auch als Prüfkriterien für sprachbehindertenpädagogische Professionalität in der inklusiven Schule genutzt werden (ebd., 11, 36). Die Darstellung seiner Qualitätsmerkmale erfüllen in der vorliegenden Form strenggenommen nicht die systematischen Anforderungen, da inhaltliche Überschneidungen nicht

ausgeschlossen werden können (ebd., 19). Sie ergeben sich im Wesentlichen daraus, dass sie Bezug auf unterschiedliche Abstraktionsniveaus nehmen (ebd., 39). Es ist anzumerken, dass sich einige der zehn Merkmale auch in anderen Punkten wiederfinden. So kann man z.B. die methodische Angemessenheit auch in der didaktischen Strukturierung wiederfinden oder als Förderansatz auf sprachfunktioneller Grundlage (Praxis Sprache, 232).

Q1: Sprachwissenschaftlich qualifizierte Beschreibung

Mit Hilfe der sprachwissenschaftlichen Kompetenz können sprachliche Besonderheiten kindlicher Äußerungen erfasst und dokumentiert werden. Sie orientiert sich an den linguistischen Strukturebenen, zu denen die phonetische, phonologische, morphosyntaktische, syntaktische, semantische, sowie lexikalische Aspekte gehören (von Knebel 2013a, 19).

Q2: Sprachdiagnostische Fundierung

Für die individuelle sprachliche Förderung reicht eine rein linguistische Beschreibung und Erhebung von kindlichen Äußerungen nicht aus. Zusätzlich müssen diese Beschreibungen analysiert und systematisch geordnet werden (von Knebel 2013a., 19). Sprachdiagnostische Kompetenz umfasst konzeptionelle Grundlagen (mit der Leitfrage: Was will ich diagnostizieren?), und methodisches Handlungswissen (mit der Leitfrage: Wie gehe ich bei der Erhebung, Auswertung und Interpretation vor? ; von Knebel 2013b, 233).

Q3: Sprachentwicklungsorientierung

Zu der Sprachentwicklungsorientierung gehören zwei Bereiche, zum einen die Kenntnis und Nutzung spezifischer Sprachentwicklungstheorien und somit das Wissen um phonologische und grammatische Entwicklungstheorien. Auf ihrer Grundlage kann bestimmt und gemessen werden, an welcher Stelle der üblichen Entwicklung ein Kind aktuell steht. Daraus resultiert die Bestimmung notwendiger Folgeschritte zum Erwerb, zum Beispiel grammatischer oder phonologischer Formen. Zum anderen gehört die Fähigkeit zur Beobachtung und Analyse individueller Sprachentwicklungsverläufe zur Sprachentwicklungsorientierung, um zu erkennen, welche „[...]sprachlichen Gegebenheiten sich ein Kind gerade aneignet, um es in diesem Aneignungsprozess gezielt unterstützen zu können“ (Knebel 2013a, 20).

Q4: Methodische Angemessenheit

Methodenkompetenz ist in der Sprachförderung eine wichtige Fähigkeit der Förderkräfte, da nicht jeder sprachliche Lerngegenstand mit jeder Methode vermittelt werden kann und auch nicht jede Methode für jedes Kind geeignet ist. Die Methoden, die für die Sprachförderung genutzt werden, müssen daher „[...] dem sprachlichen Gegenstand als auch dem zu fördernden Kind angepasst werden“ (Knebel 2013, 20).

Q5: Handlungs- und Lebensweltorientierung

Situationen der Sprachförderung sollten immer so gestaltet werden, dass sie dem Kind ein sinnhaftes und bedeutungsvolles Handeln ermöglichen, folglich sind der Erwerb und der Gebrauch von Sprache immer in bedeutsame Sprachhandlungen einzubetten. Die Sprachhandlungen erlangen dann einen hohen Wert, wenn sie an die Handlungserfahrungen des Kindes anknüpfen, die es in seiner Lebenswelt gewonnen hat (Knebel 2013, 21).

Q6: Didaktische Strukturierung

Planungsentscheidungen für Sprachförderung in Therapie und Unterricht sollten nicht nur getroffen, sondern auch sinnvoll begründet werden. Dabei liefern sprachdidaktische Konzepte zentrale Grundlagen für die Planung professioneller und qualifizierter Sprachförderung. Für eine qualifizierte Auswahl von Sprachförderzielen, sprachlichen Lerngegenständen, Handlungsinhalten, Methoden der Sprachförderung und Medien liefern sie hilfreiche Anregungen und strukturieren mögliche Verknüpfungen von Sprachtherapie und Unterricht (Knebel 2013, 21).

Q7: Bildungsorientierung

Sprachförderung orientiert sich an Bildungszielen, da sie „[...] darauf ausgerichtet sind, dem Kind durch Sprachförderung zu einer verbesserten Handlungsfähigkeit in seinem Alltag zu verhelfen“ (von Knebel 2013, 23). Durch diese gezielte Orientierung wird nicht nur die Anforderung nach pädagogische Sprachförderung erfüllt, sondern auch die „vordringlichen Aufgaben“ der Kultusministerkonferenz von 1994 umgesetzt (von Knebel 2013b, 233).

Q8: Erziehungstheoretische Fundierung

Erziehungstheoretische Fundierung bedeutet, dass Sprachfördersituationen erziehungswissenschaftlich verankert sein müssen (von Knebel 2013a, 23). Hierzu zählt z.B. die Gestaltung von Sprachfördersituationen nach der kooperativen Sprachtherapie (von Knebel 2013b, 233).

Q9: Institutionelle Passung

Für jede Form der Sprachförderung muss, abhängig von den bestehenden Rahmenbedingungen, eine passende Organisationsform gefunden werden. Beispiele hierfür sind unter anderem Einzel- oder Gruppentherapie, sprachtherapeutischer Unterricht, Elternmitwirkung und Beratung. Diese verschiedenen Organisationsformen sollen Bildungsprozesse insofern wirksam unterstützen, dass sprachliche Handlungsfähigkeit entwickelt werden kann (von Knebel 2013a, 23).

Q10: Zielgruppen- und gegenstandsangemessene Beratung

In der Inklusiven Schule ist das Handlungsfeld der Beratung ein noch wenig bearbeitetes Themengebiet. Aufgrund der geringen Stundenzahlen, die den SopaDs mit dem Kind zustehen, nimmt die Bedeutung der Beratung erheblich zu. Zur Zielgruppe der Beratung gehören, neben den Eltern, auch die therapeutischen Fachkräfte und insbesondere auch die Lehrkräfte der Schule. Beratung soll ermöglichen, dass „[...] die Bedingungen des Umfeldes eines Kindes und somit die Bedingungen seines Spracherwerbs [...]“ verbessert werden (von Knebel 2013a, 28).

Die in diesem Kapitel erläuterten Qualitätsmerkmale dienen der Orientierung, welche als Grundvoraussetzung für eine gelungene Inklusion gegeben sein müssen. Sie können daher als Gelingensbedingungen für die sonderpädagogische Förderung im FSP Sprache angesehen werden.

1.3 Schulpädagogische Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts (Davina Fuchs)

Nach der Betrachtung der rechtlichen Rahmenbedingungen durch die KMK und der förderschwerpunktspezifischen Sicht durch die Qualitätsmerkmale von Ulrich von Knebel wird in diesem Kapitel die wissenschaftliche, schulpädagogische, und dabei förderschwerpunktübergreifende Sicht auf gelungene Inklusion betrachtet. Für den schulpädagogischen Blick auf Merkmale von gelungener Inklusion werden hier zwei

Bezugssysteme genutzt. Zum einen zwei Bücher von Hans Wocken (2012 und 2015), die eine theoretische Abhandlung von gelungener Inklusion darstellen. Dabei geht Wocken von einem Inklusionsverständnis aus, in dem Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in der allgemeinen Schule unterrichtet werden und in dem inhaltlich mit der „Sonderstellung von Behinderung, als defizitäres Anderssein“ gebrochen und stattdessen eine Subjekt- und Kompetenzorientierung in den Vordergrund gestellt wird (Wocken 2012, 7). Zudem bezeichnet Wocken Integrationsfähigkeit als ein Passungsverhältnis von Förderbedarfen und Förderressourcen nicht jedoch als Eigenschaft einzelner Personen (Wocken 2012, 7).

Zum anderen wird eine empirische Sichtweise gewählt, die den Blick auf konkrete Beispiele von Schulen richtet, an denen Inklusion als gelungen empfunden wird. Hierfür wurden AutorInnen aus dem Komitee des Jakob Muth Preises ausgewählt, die aus der schulischen Praxis Merkmale entwickelt haben, die für gelungene Inklusion entscheidend sind. Das Komitee des Jakob Muth Preises geht davon aus, dass sich Inklusion nicht ausschließlich auf Kinder mit und ohne Behinderung bezieht, sondern sieht inklusive Pädagogik als eine allgemeine Pädagogik, in der von einer einzigen untrennbaren heterogenen Gruppe ausgegangen wird, in der unterschiedlichste Dimensionen von Heterogenität vorhanden sind. Das sind zum Beispiel verschiedene Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen, sowie unterschiedlichste Fähigkeiten und Einschränkungen. Zudem geht das Komitee davon aus, dass eine inklusive Schule den Grundstein dafür legt, wie Kinder und Jugendliche miteinander umgehen und welches Gesellschaftsbild sie erleben und daraus entwickeln (Döttinger 2016, 82). Aus den theoretischen und den empirischen Zugängen wurden drei schulische Bereiche herausgearbeitet, in welchen jeweils Gelingensbedingungen für Inklusion sichtbar werden. Dies sind die Bereiche: *schulische Rahmenbedingungen, Unterricht und pädagogisches Personal*.

1.3.1 Schulische Rahmenbedingungen und Organisation

In diesem Kapitel wird sich mit den strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen auseinandergesetzt, die sich förderlich auf den Erfolg von Inklusion auswirken. Dieser Bereich wird allerdings weniger durch die Lehrkräfte, als durch das Konzept der Schule wie auch durch die Schulleitung beeinflusst. Es

wird als wichtig erachtet, den Aspekt aufzuführen, weil dabei viele Wechselwirkungen mit anderen für die Inklusion wichtigen Bereichen wie etwa dem Unterricht bestehen und zudem auch der Einfluss der Verwaltung und des Konzepts einer Schule als Ganzes deutlich gemacht werden soll. Dieses Kapitel gliedert sich in die Bereiche: *Kooperationen, schulische Strukturen, Gemeinschaftsleben in der Schule, sowie den Umgang mit Ressourcen.*

1.3.1.1 Kooperation

Als wichtiger Aspekt gelungener Inklusion wird von Wocken und Hollenbach-Biele/Vogt die Zusammenarbeit mit den Eltern angesehen. Wocken beschreibt die Eltern als „wichtigen Teil des individuellen Lebenskreises“ eines Kindes (Wocken 2015, 153). Auch an den für gelungene Inklusion ausgezeichneten Schulen zeigt sich, dass häufig einen besonderen Fokus auf die Elternarbeit gelegt wird. Angebote in diesem Bereich gehen an den entsprechenden Schulen häufig über Elternabende und Sprechtag hinaus. Je nach Schule gibt es sowohl Besuche der Lehrkräfte bei den Eltern, als auch Angebote, bei denen die Eltern an die Schule kommen können (Hollenbach-Biele/Vogt 2016, 167f). Neben der Zusammenarbeit wird in der inklusiven Schule auch Wert auf weitere Kooperationen gelegt. Dies beinhaltet die Einbindung von anderen pädagogischen Kräften wie TherapeutInnen und SchulbegleiterInnen in das Schulleben und das Kollegium einerseits und andererseits die Kooperation mit anderen Schulen oder pädagogischen Institutionen wie Kitas an den Übergängen zwischen den Bildungsinstitutionen (ebd., 168). Neben der schulischen Zusammenarbeit scheint es für inklusive Schulen auch wichtig zu sein, enge Kontakte und Kooperationen mit der Nachbarschaft der Schule herzustellen. Wocken sieht die inklusive Schule als Teil einer inklusiven Gemeinde und sagt darüber hinaus, dass sich inklusiver Unterricht, für ihn, durch die Einbindung in soziale und gemeindliche Netzwerke auszeichnet (Wocken 2012, 133). Diese Forderung findet sich auch in der UN- BRK von 2006 wieder. Dort wird gefordert, dass Menschen mit Behinderung Zugang zu gemeindenahen Unterstützungsdiensten, sowie gemeindenahen Dienstleitungen und Angeboten für die Allgemeinheit haben (UN-BRK 2006, Art.19, b, c, in BGBl 2008 II, 1433). Auch in den von Hollenbach-Biele und Vogt beschriebenen Schulen werden vielfach solche gemeindenahen Kooperationen eingegangen (für weitere Informationen, siehe Hollenbach-Biele/Vogt 2016, 168).

1.3.1.2 Schulische Strukturen

Neben vielfältigen Formen der Kooperation mit schulischen und außerschulischen PartnerInnen zeichnen sich Schulen aus, in denen aus Sicht des Komitees des Jakob Muth Preises gelungene Inklusion praktiziert wird – durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Kollegium und eine damit einhergehende gute schulische Organisation – (Hollenbach- Biele/Vogt 2016, 160f). Dies betrifft verschiedene Bereiche innerhalb der Schule. Ein Bereich ist dabei die Abstimmung grundlegender Strukturen. Dies betrifft an vielen Schulen neben generellen Entscheidungen zum Schulkonzept, wie etwa des jahrgangsgemischten Unterrichts auch eine Absprache von Ritualen, Zeichen und Regeln, welche dann lehrerübergreifend beziehungsweise klassenübergreifend gelten (ebd., 156). Zudem sind nach Meinung der Autoren Strukturen, die Reflexion und Weiterentwicklung ermöglichen, entscheidend für das Gelingen von Inklusion. Dazu können gehören die Einrichtung fester Reflexionszeiten, Hospitationen im Unterricht von KollegInnen und in anderen Schulen, interne und externe Fortbildungen (ebd., 156f) aber auch die Einrichtung spezieller aus verschiedenen Akteuren gemischter (z.B. Eltern, Mitarbeitende) Gremien, die an der Umsetzung und Weiterentwicklung der Schule arbeiten (ebd., 162f).

1.3.1.3 Gemeinschaftsleben in der Schule

Neben der Kooperation und der Organisation grundsätzlicher Strukturen in der Schule, ist es für eine gelungene Inklusion ebenso wichtig, das Gemeinschaftsleben in der Schule so zu organisieren, dass ein inklusives Zusammenleben in der Schulgemeinschaft ermöglicht und gefördert wird. Wocken betont insbesondere, dass „[...] gerade die Beziehungen untereinander, die Momente wechselseitigen Lernens, Freundschaften, gemeinsame alltägliche Lebensvollzüge und gemeinsame Interessen, die auch über die Schule hinauswirken, Aspekte des schulischen Lebens sind, die die Zugehörigkeit zum Ganzen erlebbar machen“ (Wocken 2015, 150). Er ist zudem der Ansicht, dass dem Aufbau und der Pflege des Gemeinschaftslebens in der Schule mehr Aufmerksamkeit zukommen soll (ebd., 153).

1.3.1.4 Umgang mit Ressourcen in der Schule

Das Thema Ressourcen und insbesondere das Fehlen von Ressourcen werden in der Inklusionsdebatte häufig diskutiert. Doch ein besonderes Merkmal von Schulen, in

denen Inklusion erfolgreich umgesetzt wird, ist es, dass diese auch mit geringen Ressourcen kreativ umzugehen wissen und diese bedacht einsetzen. Das kann zum Beispiel so aussehen, dass ErzieherInnen aus dem Ganztage auch am Vormittag eingesetzt werden oder dass Räume für verschiedene Zwecke, auch als Differenzierung genutzt werden (Hollenbach-Biele/Vogt 2016, 172f). Wocken plädiert dafür, vorhandene Ressourcen für die Inklusion förderlich einzusetzen. Dies kann so aussehen, dass verschiedene Schulräume als Lernlandschaft mit inklusiven Arbeitsplätzen, Ruhezeiten und Stationen der Gemeinschaft genutzt werden oder, dass die kulturellen Ressourcen wie Ritualen, für den inklusiven Unterricht genutzt werden. Er spricht sich jedoch besonders dafür aus, die Heterogenität der Schülerschaft als soziale Ressource anzusehen und diese als Chance für das gemeinsame Lernen produktiv zu nutzen (Wocken 2012, 125-127).

1.3.2 Inklusiver Unterricht

Ein Kernaspekt gelungener Inklusion besteht in der Umsetzung eines guten inklusiven Unterrichts. Mit diesem wird sich im folgenden Kapitel näher befasst. Dafür werden vier Bereiche des Unterrichts einzeln betrachtet. Diese Bereiche sind: *das Bildungsverständnis einschließlich der Grundlagen für den Unterricht, die Bildungsziele, die Methoden und die Leistungsrückmeldung.*

1.3.2.1 Bildungsverständnis

Zu einem förderlichen Bildungsverständnis der Schulen gehören, im Rahmen gelungener Inklusion, dass sich die Schulen an ihre heterogene Schülerschaft, sowie an jede Schülerin und jeden Schüler anpassen (Hollenbach- Biele /Vogt 2016, 143). Die Individualität jedes Kindes sollte dabei in den Mittelpunkt gestellt werden. Das bedeutet, dass das Lernen an der Persönlichkeit, den Begabungen, sowie den geistigen und körperlichen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes ausgerichtet und den vielfältigen Fähigkeiten der Kinder sowie multiplen Intelligenzen⁸ mehr Beachtung zugesprochen werden sollte (Wocken 2015, 154). Neben diesem Bildungsverständnis sind als Grundlage für inklusiven Unterricht auch gewisse Normen für das Verhalten und den Umgang untereinander zu verstehen. Dazu gehört, dass SuS im Unterricht und Schulalltag allgemein vor Diskriminierung geschützt werden. Dies findet sich in

⁸ für weitere Informationen, siehe Howard Gardner (1985): Frames of mind: the theory of multiple intelligence

der „gleiche[n] Achtung und Wertschätzung aller Kinder, sowohl im Schüler-Lehrer, als auch im Schüler-Schüler Verhältnis⁹ wieder. Mobbing und Gewalt, klischeehafte Vorstellungen und vorurteilsvolle Einstellungen [sind] zu vermeiden und ggf. zu bekämpfen“ (Wocken 2012, 128). Wocken geht in seinen Forderungen noch weiter und verlangt, dass „inklusive Unterricht [...] Bildungsungerechtigkeit mindern und abbauen [muss]“ (ebd., 128-130).

1.3.2.2 Bildungsziele

Nach dem Bildungsverständnis wird nun ein vertiefender Blick auf die übergeordneten Bildungsziele geworfen. Das Ziel inklusiver Bildung ist laut Wocken Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit zu erwerben. Dies soll die Grundlage einer inklusiven Gesellschaft bilden (Wocken 2012, 122). Auch die UN-BRK betont in ihrem Artikel zur Bildung, die Befähigung zur Partizipation, bzw. zur wirklichen Teilhabe an der Gesellschaft (UN-BRK 2006, Art. 24, 1c). Um dieses Ziel verwirklichen zu können, wird die Partizipation der SuS in der Klasse und an der Schulgemeinschaft besonders gefördert und die Kinder und Jugendlichen werden in die Gestaltung des Schullebens, sowie an wesentlichen Entscheidungen in der Schule beteiligt. Im Rahmen dessen wird auch der Umgang mit Konflikten als wichtiger Lerngegenstand erachtet (Arndt/ Werning 2016, 123). Neben diesen, auf die Partizipationsfähigkeit ausgerichteten Zielen, ist es ein weiteres Unterrichtsziel, das selbständige und eigenverantwortliche Lernen zu fördern. Dementsprechend wird Methodentrainings an vielen Schulen eine wichtige Rolle zugesprochen (Arndt/Werning 2016, 118).

1.3.2.3 Methoden

Ein entscheidender Aspekt von inklusivem Unterricht ist die Auswahl der Methoden und die Frage wie besondere Förderung in den Unterricht eingebunden wird. Wocken betont, dass „die Förderung der besonderen Kinder mit den Lernprozessen der übrigen Lerngruppe in Zusammenhang stehen [soll]“ (Wocken 2015, 37). Darüber hinaus fordert er eine Ausrichtung des Unterrichts an den individuellen Bedürfnissen und Interessen der SuS. Diese sollen in ein ausgeglichenes Verhältnis mit dem allgemeinen Curriculum gebracht werden (Wocken 2012,123). Viele der

⁹ Anm. d. Verf.: Dies ist darüber hinaus um das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Mitarbeitenden zu ergänzen.

von Arndt und Werning beschriebenen Inklusionsschulen schaffen es dabei, eine individuelle Differenzierung innerhalb des gleichen Materials zu ermöglichen (Arndt/Werning 2016, 115). Sowohl Wocken, als auch Arndt und Werning erachten es als wichtig für einen guten inklusiven Unterricht, eine ausgeglichene Mischung aus differenzierten und individuellen Lernformen auf der einen und kooperativen Lernformen auf der anderen Seite herzustellen (Wocken 2012, 124 und Arndt/Werning 2016, 117f). Beide Formen für sich genommen könnten, bei einem zu starken Fokus auf die Individualisierung und Differenzierung entweder die Gefahr der Vereinzelung oder bei ausschließlich gemeinsamem Unterricht, die Gefahr des gleichschrittigen Unterrichts bergen (Wocken 2012, 124). Die Frage nach einer äußeren Differenzierung wird von den Autoren grundsätzlich eher kritisch betrachtet (ebd., 125). Allerdings sind durchaus Formen denkbar in denen sich Gruppen mit den gleichen unterrichtlichen Bedürfnissen zusammenschließen, um gemeinsam und dabei auch vorübergehend getrennt von den anderen SuS, zu lernen (ebd., 151f). Darüber hinaus werden an guten inklusiven Schulen Methoden der äußeren Differenzierung in Absprache mit SuS und Eltern umgesetzt, dabei wird darauf geachtet, dass die sozialen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen Beachtung finden (Arndt/Werning 2016, 115f).

1.3.2.4 Leistungsrückmeldung

Bei der Entwicklung hin zur Inklusion spielt die Frage der Leistungsrückmeldungen eine wichtige Rolle. Die in bisherigen (Regel-) Schulformen üblichen Ziffernnoten kommen an inklusiven Schulen nicht mehr unbedingt vor. Dort wo sie noch bestehen, werden sie durch weitere Formen ergänzt (Arndt/Werning 2016, 119). Der Grundgedanke von Leistung in einem inklusiven System besteht darin, dass diese nicht an einem „abstrakten Soll“ gemessen werden, sondern allein am Potenzial, über das jeder einzelne Mensch verfügt (Wocken 2012, 156). Grundsätzlich lässt sich sagen, dass gute inklusive Schulen die Aussagekraft von Ziffernnoten im Primar-, als auch im Sekundarbereich in Frage stellen (Arndt/Werning 2016, 121f). Stattdessen werden andere Formen der Leistungsrückmeldung genutzt. Dabei spielen regelmäßiges Feedback, Transparenz in der Bewertung, sowie die Förderung der Selbsteinschätzung der Kinder und Jugendlichen eine wichtige Rolle. Ebenso werden auch die Eltern in diesen Prozess miteingebunden (ebd., 119f). Neben den oben beschriebenen Formen der Rückmeldung spielt auch das Verständnis von Leistung

eine Rolle. Die Leistungen einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers sollten nach individuellen Maßstäben bewertet werden. Dabei sollte ein Vergleich der Leistungen der SuS untereinander eingeschränkt werden (Wocken 2012, 130).

1.3.3 Pädagogisches Personal

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich nicht ausschließlich mit den Sopäds, sondern bezieht sich auf alle pädagogisch Mitarbeitenden in der Schule. Dabei werden zwei Bereiche näher betrachtet. Zum einen die Kooperation zwischen den verschiedenen pädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Professionen und zum anderen ihre Einstellungen und Haltungen bzgl. der Inklusion.

1.3.3.1 Kooperation

In einer inklusiven Schule ist es unabdingbar, dass die Kooperation auf verschiedenen Ebenen funktioniert. Eine davon ist die Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und dem Kollegium, dabei ist es an vielen Schulen entscheidend, dass Beide in allen Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen zusammenarbeiten. Darüber hinaus wird die Rolle der Schulleitung so verstanden, dass sie auf der einen Seite Rahmenbedingungen vorgibt, den Mitarbeitenden dabei aber trotzdem organisatorische Freiräume ermöglicht (Hollenbach-Biele/Vogt 2016, 160f). Neben dem Verhältnis zwischen der Leitung und dem Kollegium, ist auch die Kooperation zwischen allen Mitarbeitenden im pädagogischen Bereich von entscheidender Bedeutung. Wocken betont, dass die Qualität des inklusiven Unterrichts stark von dieser Kooperation abhängt (Wocken 2012, 132). Für die Leitung einer Klasse stellt er sich ein pädagogisches Team vor, welches seiner Meinung nach nicht unbedingt aus einem Sopäd und einer Fachlehrkraft bestehen muss, sondern auch von anderen pädagogischen Mitarbeitenden wie beispielsweise Erziehern ergänzt werden kann (ebd.). Inklusiver Unterricht soll als gemeinsame Aufgabe aller PädagogInnen verstanden werden (ebd.).

1.3.3.2 Einstellung und Haltung

Die Haltung der pädagogischen Fachkräfte spielen für das Gelingen von Inklusion ebenfalls eine entscheidende Rolle. Dies findet sich einerseits darin wieder, dass alle Mitarbeitenden allen Kindern und Jugendlichen gegenüber, eine wertschätzende Haltung einnehmen, welche sich auch in alltäglichen Strukturen der Schule bzw. des

Unterrichts widerspiegelt. Dies kann beispielsweise eine positive Rückmeldestruktur sein¹⁰. Außerdem wird die Haltung gefordert, alle Kinder und Jugendlichen und nicht nur jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsprechend ihrer Stärken und Schwächen zu fördern (Hollenbach-Biele/Vogt 2016, 170f). Neben der eben beschriebenen grundsätzlichen Haltung, haben auch die Einstellungen gegenüber dem Lernen und der Lernfähigkeit der Kinder eine wichtige Bedeutung für die Inklusion. Dazu gehören die Einstellung, an den Lernwillen der Kinder zu glauben ebenso wie die Haltung sich selbst als Lehrkraft als teilnehmende Lernbegleitung wahrzunehmen und dabei Lernschwierigkeiten als gemeinsam zu bearbeitende Aufgabe zu sehen (Wocken 2012, 131).

Die in diesem Kapitel erläuterten Merkmale von qualitativ hochwertigem inklusivem Unterricht und der Gestaltung eines für die Inklusion förderlichen Schullebens stellen Grundlagen für den Erfolg von Inklusion dar, auf Basis dieser Grundlagen kann dann die Umsetzung der sonderpädagogische Sprachförderung erfolgen. Viele der dargestellten Bedingungen dienen dazu, Barrieren für die SuS mit Förderbedarf aus dem Weg zu räumen und Grundvoraussetzungen zu schaffen auf deren Basis dann erst die sonderpädagogische Sprachförderung oder auch andere sonderpädagogische Arten der Förderung anderer Schwerpunkte realisiert werden können.

1.4 Zusammenfassung von Gelingensbedingungen und Qualitätsmerkmalen sonderpädagogischer Sprachförderung im inklusiven Unterricht

Im vorherigen Teil dieses Kapitels wurden Qualitätsmerkmale von sonderpädagogischer Sprachförderung und Inklusion sowohl aus verwaltungsrechtlichen Vorgaben als auch aus wissenschaftlichen Anforderungen aus Sicht des FSP Sprache sowie der allgemeinen Schulpädagogik herausgearbeitet. In diesem Kapitel folgt die Zusammenführung der theoretisch gewonnenen Erkenntnisse in einer Tabelle¹¹, welche die wichtigsten Aspekte beinhaltet, die sich aus den drei Perspektiven ergeben. Die in der Tabelle aufgeführten Aspekte werden als Gelingensbedingungen von erfolgreicher Inklusion im FSP Sprache betrachtet. Sie gliedern sich in folgende vier Anforderungsbereiche: **schulische Organisation**,

¹⁰ für weitere Beispiele, siehe Hollenbach- Biele/Vogt 2016, 170f

¹¹ zur Ansicht der vollständigen Tabelle, siehe Anhang 1., 1 ff.

inklusive Unterricht, sonderpädagogische Sprachförderung und Lehrkräfte, welche hier nacheinander dargestellt werden. Die Anforderungen an inklusiven Unterricht und sonderpädagogische Sprachförderung könnten in der Tabelle auch zusammengefasst werden, da letztlich ein Unterricht anzustreben ist, der sonderpädagogische Sprachförderung beinhaltet. Sie wurden hier dennoch als Einzelbereiche dargestellt, um spezifische Anforderungen an die einzelnen Bereiche deutlich zu machen.

1.4.1 Anforderungen an die schulische Organisation

Der Anforderungsbereich der schulischen Organisation gliedert sich in die drei Hauptaspekte, *Haltung, Struktur und Gestaltung, Kooperation* und *Ressourcen*. Der erste Aspekt beinhaltet die Orientierung an einem pädagogischen Rahmenkonzept als Grundlage aller pädagogischer Arbeit, das sich auch an übergeordneten Bildungszielen und -aufgaben von Schule orientiert. Das pädagogische Handeln innerhalb einer Schule geschieht auf Basis der im Rahmenkonzept verankerten Grundannahmen und Ziele, so zum Beispiel auch das Streben nach Barrierefreiheit, unterrichtsimmanenter sonderpädagogischer Sprachförderung und kollegialer Beratung (Hollenbach- Biele/Vogt 2016, 160f). Der zweite Aspekt, die *Kooperation* aller an der Erziehung und Bildung der SuS beteiligten Personen, stellt ebenso eine wichtige Bedingung für das Gelingen von Inklusion dar. Sie bezieht sich sowohl auf die Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Fachkräfte als auch auf die Kooperation mit der Schulleitung sowie mit externen PartnerInnen (Hollenbach-Biele/Vogt 2016, 167-168). Die Zusammenarbeit mit Bezugspersonen der SuS kann erstrebenswert sein, um diagnostische Erkenntnisse zu vertiefen und auch die Kooperation mit Fachdiensten wie LogopädInnen kann zu einer Optimierung der Förderung eines Kindes beitragen. Zudem kann die Zusammenarbeit mit weiterführenden Schulen dazu dienen, den SuS den Übergang zu erleichtern (ebd., 168). Der dritte Aspekt betrifft die *Ressourcen* und wird hier besonders mit Hinblick auf die Optimierung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen relevant. Während die Ressourcenvermehrung als schulpolitische Verhandlungssache außerhalb des Einflussbereichs der Schule liegt, richtet sich der Blick bei der Ressourcenoptimierung darauf, wie Ressourcen von inklusiven Schulen optimal eingesetzt und genutzt werden können (ebd., 172f und Wocken 2012, 125-127). Dies

kann sowohl die schulische Struktur und Organisation als auch die Weiterentwicklung fachspezifischen Kompetenzen der Fachkräfte betreffen.

Anforderungen an schulische Organisation	
Haltung, Struktur und Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an <i>übergeordneten Bildungszielen und -aufgaben</i> von Schule (berufliche Eingliederung, gesellschaftliche Teilhabe, selbstständiger Lebensgestaltung) • Transparentes <i>pädagogisches Rahmenkonzept</i>, das auf der Grundannahme basiert, dass alle Lerngruppen heterogen sind und die gemeinsame Bildung und Erziehung gelingt, wenn ein entsprechender Rahmen gegeben ist, z.B. <ul style="list-style-type: none"> → durch differenzierte Lernangebote • Stetige <i>Weiterentwicklung</i> der Rahmenkonzepte der inklusiven Schule • <i>Barrierefreiheit</i> in Schule und Unterricht • Organisation von individueller <i>sonderpädagogischer Sprachförderung</i> innerhalb (zeitlich, örtlich, thematisch) des inklusiven Unterrichts • Organisation von <i>Beratung</i>
Kooperation aller an der Erziehung und Bildung der SuS beteiligten Personen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Schulintern:</i> <ul style="list-style-type: none"> → Schulleitung → Sopäds → Repäds • <i>Schulextern:</i> <ul style="list-style-type: none"> → Bezugspersonen → Fachdienste wie Therapeuten → Erzieher und Sozialpädagogen → FSJler und Schulbegleitungen → Andere Schulen, Kitas und Ausbildungsbetriebe
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Vermehrung von Ressourcen (zunächst Sache der Politik) • Optimierung des <i>Umgangs</i> mit vorhandenen Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> → Organisatorisches Rahmenkonzept → Weiterentwicklung der Professionalität der Fachkräfte

Tabelle 3: Anforderungen an schulische Organisation zur Qualitätssicherung

1.4.2 Anforderungen an den inklusiven Unterricht

Der inklusive Unterricht ist eine der Kernaufgaben der inklusiven Schule. Ähnlich wie die gesamte pädagogische Arbeit in der inklusiven Schule, wird auch der inklusive Unterricht durch ein *Rahmenkonzept* bestimmt. Dieses Konzept sollte Grundbestandteile der Unterrichtsgestaltung vorgeben. Dazu gehört die Orientierung an der Lebenswelt und den Handlungsmöglichkeiten des Kindes, die Aufarbeitung

und Bereitstellung differenzierter Lernangebote sowie die in den Unterricht integrierte sonderpädagogischen Förderung. (KMK 2011, 4 ff.; Hollenbach-Biele/Vogt 2016, 143; Wocken 2015, 154). Auch die *Organisation von Lernprozessen* ist schließlich mit den Rahmenkonzepten abzustimmen. Inklusiver Unterricht muss so gestaltet werden, dass Ziele und Inhalte mit den diagnostisch ermittelten, individuellen Förderbedürfnissen der SuS verbunden werden (KMK 1998, 3). Die Auswahl des Unterrichtsangebots, sowie die Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung sind entsprechend zu gestalten. Ein weiteres Qualitätsmerkmal inklusiven Unterrichts ist die Gestaltung der *Leistungsrückmeldung und -bewertung*. Stärker als in der nicht-inklusive Schule ist diese darauf bedacht, den Vergleich der SuS untereinander einzuschränken und sich in erster Linie an den individuellen Fortschritten eines jeden Kindes zu orientieren (Wocken 2012, 130; 156). Da die Leistungen jeder Schülerin bzw. jedes Schülers nach individuellen Maßstäben zu beurteilen sind, sind Ziffernnoten laut Arndt/Werning im inklusiven Kontext kritisch zu sehen (Arndt/Werning 2016, 121f).

Anforderungen an inklusive Unterricht	
Einbettung in Rahmenkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Differenzierte Lernangebote</i> (auch hinsichtlich Lernhilfen und sprachlichen Anforderungen) • <i>Lebenswelt- und Handlungsorientierung</i> • <i>Kommunikations-förderliche Erziehungs- und Unterrichtssituationen und -zusammenhänge</i> → Handlungs- und projektorientierter Unterricht mit lebensnahen Unterrichtssituationen • In Unterricht integrierte <i>sonderpädagogische Förderung</i>
Organisation von Lernprozessen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diagnostik</i> (welches Kind steht wo im individuellen Lernprozess) • <i>Lernziele</i> (übergreifend allgemein, sprachlich, überfachlich, fachlich, individuell) • <i>Unterrichtsangebot</i> (Themen, Inhalte, Materialien, Methoden) • Maßnahmen der inneren und äußeren <i>Differenzierung</i>
Leistungs-rückmeldung und -bewertung	<ul style="list-style-type: none"> • an <i>individuellen Fortschritten</i> orientiert statt Vergleich zwischen den SuS untereinander

Tabelle 4: Anforderungen an den inklusiven Unterricht zur Qualitätssicherung

1.4.3 Anforderungen an die sonderpädagogische Sprachförderung

Die sonderpädagogische Sprachförderung wird als Teilbereich des inklusiven Unterrichts betrachtet¹². Auch sie orientiert sich an den übergeordneten Bildungszielen der selbstständigen Lebensgestaltung, gesellschaftlichen Teilhabe und beruflichen Eingliederung (KMK 1994, 4). Sie setzt sich aus den drei Bereichen der *Diagnostik*, der *Förderplanung und -umsetzung*, sowie der *Förderevaluation* zusammen. Aufgabe der Diagnostik ist zunächst, das Bedingungsgefüge der sprachlichen Beeinträchtigung zu erkennen. Dafür ist nicht nur eine kontextbezogene Sprachanalyse, sondern auch eine auf die Sprachhandlungsfähigkeit des Kindes gerichtete Kind-Umfeld-Analyse durchzuführen (KMK 1998, 6). Mit Hilfe der auf diesem Wege diagnostisch gewonnenen Erkenntnisse sind schließlich Förderbedürfnisse zu bestimmen sowie Förderziele zu formulieren, welche sich sowohl in der Auswahl der Fördermaßnahmen (Knebel 2013a, 20f). als auch in der Förderdokumentation (KMK 1998, 12) widerspiegeln sollten. Die Evaluation der Fördermaßnahmen ist darüber hinaus ein wichtiger Bestandteil sonderpädagogischer Förderung, denn die Überprüfung der Effektivität der umgesetzten Maßnahmen dient als Ausgangspunkt für die weitere Förderplanung.

Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung	
Diagnostik	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ziel</i>: Bedingungsgefüge der Beeinträchtigung erkennen und verändern • <i>Kind-Umfeld-Analyse</i> • Fokus auf <i>Sprachhandlungsfähigkeit</i> des Kindes • <i>Sprachanalyse</i> im Kontext
Förderplanung und -umsetzung mit Hilfe eines didaktisch strukturierten Konzeptes	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Übergeordnetes Ziel</i>: Berufliche Eingliederung, gesellschaftliche Teilhabe und selbstständige Lebensführung durch Überwindung von Abhängigkeiten und Barrieren • Formulierung von <i>Förderbedürfnissen und Förderzielen</i> (auf Basis der diagnostischen Fundierung und mit Hinblick auf die Bewältigung sprachlicher Beeinträchtigungen und Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen) • Planung entsprechender <i>Fördermaßnahmen</i> (auch sprachtherapeutischen Maßnahmen; unter Einbezug der Lebens- und Handlungswelt der SuS) innerhalb des inklusiven Unterrichts (sodass sprachliche Verständigung und unterrichtliches Lernen wirksam werden können)

¹² Aufgrund der Fokussierung auf den FSP Sprache werden andere sonderpädagogische Förderschwerpunkte hier nicht berücksichtigt.

	<ul style="list-style-type: none"> → Auswahl geeigneter <i>Unterrichtsinhalte</i> → Auswahl geeigneter <i>Methoden und Medien</i> • <i>Dokumentation</i> der Förderziele, der Förderangebote und -verläufe sowie der erreichten Lernfortschritte
Förder-evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung effektiv? • Ausgangspunkt der nächsten Förderung

Tabelle 5: Anforderungen an die sonderpädagogische Sprachförderung zur Qualitätssicherung

1.4.4 Anforderungen an die Lehrkräfte

Die Anforderungen an Lehrkräfte überschneiden sich teilweise mit den Anforderungen an den inklusiven Unterricht und die sonderpädagogische Sprachförderung, schließlich ist die Organisation und Realisierung von Unterricht und Förderung Aufgabe der Lehrkräfte. Da in dieser Arbeit aber ein besonderer Fokus auf die Lehrkräfte gelegt wird, werden Qualitätsmerkmale, die in der Verantwortung und im Einflussbereich der Lehrpersonen liegen, hier gesondert aufgeführt. Einige dieser Anforderungen richten sich speziell an Sopäds mit dem FSP Sprache, während andere für alle Lehrkräfte gelten. Für die Umsetzung der Inklusion tragen alle pädagogischen Fachkräfte gleichermaßen Verantwortung, nichtsdestotrotz kommen den Sopäds einige fachspezifische Aufgaben zu. Eine wichtige Voraussetzung für die inklusive Arbeit ist die *Haltung und Einstellung* der Lehrkräfte. Diese beinhalten neben der Wertschätzung und Förderung aller Kinder und Jugendlichen auch deren Befähigung zur selbstständigen Lebensführung und gesellschaftlicher Partizipation. Darüber hinaus ist es auch Aufgabe der Lehrkräfte ihre SuS zur Mitwirkung an der gesellschaftlichen Weiterentwicklung zu befähigen (Wocken 2012, 128-130; KMK 1994, 4). Neben einer entsprechenden Haltung und Einstellung der Lehrkräfte, wird hier auch das *Fachwissen und die Fähigkeiten* der Sopäds im FSP Sprache sowie die Aufgabenteilung der Lehrkräfte als förderliche Bedingungen für die Inklusion im FSP Sprache aufgeführt. Das Fachwissen gliedert sich in fachwissenschaftliche Kenntnisse wie zum Beispiel fachspezifische Entwicklungstheorien sowie Werkzeugwissen zur Diagnostik und Förderung (KMK 2014, 2 ff.). Zudem sind Kooperationsfähigkeit und Beratungskompetenz (von Knebel 2013a, 23) wichtige Anforderungen an Sopäds im FSP Sprache (KMK 2014, 2 ff.). Die *Aufgaben* der Lehrkräfte unterscheiden sich fachspezifisch. Während einige Aufgaben wie z.B. die sonderpädagogische Förderplanung, die Fortschreibung der Förderpläne, sowie die Zusammenarbeit mit Fachdiensten den Sopäds im FSP

Sprache vorbehalten sind, sind andere durch die Repäds zu erfüllen (KMK 1998, 15). Dazu gehören beispielsweise auch die Kooperation, die Zusammenarbeit mit den Eltern (ebd.), die Unterstützung der SuS im Schulalltag sowie weitere, die der Tabelle zu entnehmen sind.

Anforderungen an Lehrkräfte	
Haltung/ Einstellung aller Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzung aller Kinder und Jugendlichen • Orientierung an <i>übergeordneten Bildungszielen und -aufgaben</i> von Schule: <ul style="list-style-type: none"> → SuS zur autonomen Lebensgestaltung befähigen, dazu gehört auch <ul style="list-style-type: none"> · Berufliche Eingliederung · gesellschaftliche Teilhabe · selbstständiger Lebensgestaltung → SuS befähigen, an der Weiterentwicklung der Gesellschaft mitzuwirken
Fachwissen und Fähigkeiten von Sopäds	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fachwissenschaftliche Kenntnisse</i> (pädagogisch, psychologisch, diagnostisch, didaktisch, förderpunktspezifisch) <ul style="list-style-type: none"> → Bildungs- und Erziehungstheorien → Lern- und Entwicklungstheorien sowie Lern- und Entwicklungsbegleitung → Beeinträchtigungen und deren Bedingungsgefüge → Spracherwerbstheorien und Sprachebenen (phonetische-phonologische, semantisch-lexikalische, grammatische, pragmatische Sprachebene, spezifische Erwerbssystematiken, usw.) • „<i>Werkzeugwissen</i>“ zur <i>Diagnostik</i>, d.h. Kennen und anwenden können von Verfahren zur Analyse der Sprache sowie einer auf die Sprachhandlungsfähigkeit gerichtete Kind-Umfeld-Analyse sowie die Fähigkeit Bedingungsgefüge von Beeinträchtigungen und Förderbedürfnisse von SuS zu erkennen • „<i>Werkzeugwissen</i>“ zur <i>Förderung</i> (didaktische Strukturierung, Maßnahmen, Methodenwahl) sowie die Fähigkeit, auf diagnostischer Basis Sprachförderziele für SuS zu bestimmen und Unterrichtsgegenstände auf sprachliche Anforderungen und Fördermöglichkeiten zu überprüfen • Kooperationsfähigkeit • Beratungskompetenzen
Aufgaben	<p><i>Sopäds im FSP Sprache:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostische Arbeit • Planung und Durchführung sonderpädagogischer Förderung und sprachtherapeutischen Maßnahmen • Gemeinsamer Unterricht • Zusammenarbeit mit Eltern und Fachdiensten

	<ul style="list-style-type: none"> • Fortschreibung der Förderpläne <p><i>Alle Lehrkräfte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kooperation miteinander und gemeinsame Gestaltung sprachförderlicher Angebote • Berücksichtigung von sonderpädagogischen Belangen im Unterricht • Förderung des gemeinsamen Lebens und Lernens durch SuS durch Unterstützung der Kontakte untereinander in Unterricht und Schulleben • Zusammenarbeit mit Eltern • Förderung der Zusammenarbeit mit den Personen, die für die Bildung der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf Verantwortung tragen
--	---

Tabelle 6: Anforderungen an die Lehrkräfte zur Qualitätssicherung

Durch die Zusammenführung der verschiedenen, theoretisch gewonnenen Merkmale zur Qualitätssicherung von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung konnte sich hier ein erster Überblick über theoretisch relevante Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache verschafft werden. Im Folgenden wird der Blick von der theoretischen Betrachtung gelöst und auf die Schul- und Unterrichtspraxis gerichtet. Der Fokus wird dabei auf die Erfahrungen der Sopäds gelenkt, die in Hamburg in der Inklusion arbeiten. Das Hauptforschungsinteresse liegt darin, die Faktoren aufzudecken, die aus der Perspektive der Sopäds mit FSP Sprache das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache in der Praxis maßgeblich beeinflussen. Die hier aus der Theorie gewonnenen Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache sollen am Ende dieser Arbeit dazu dienen, die Ergebnisse der praktischen Untersuchung zu prüfen.

2. Methodische Herangehensweise

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird eine Erforschung der Gelingensbedingungen von Inklusion in Schule im FSP Sprache in Hamburg aus Sicht der in der Praxis tätigen Sopäds mit dem FSP Sprache geplant, umgesetzt und reflektiert. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Befragung der Sopäds im FSP Sprache. Ziel der Erhebung ist es, erste Einblicke in die Perspektive der Praxis zu gewinnen, um diese zur Entwicklung weiterer Forschungen und schließlich zur Weiterentwicklung der Theorie und Praxis zu nutzen. Da es in diesem Rahmen nicht möglich ist, die gesamte Expertengruppe der in Hamburg tätigen Sopäds mit dem FSP Sprache zu befragen, wird eine qualitative Stichprobenerhebung angestrebt,

deren Aufbau im Folgenden genauer dargestellt und erläutert wird. An dieser Stelle sei bereits vorweggenommen, dass die Ergebnisse einer solchen qualitativen Stichprobenerhebung keineswegs als repräsentativ gelten und lediglich Hinweise auf mögliche Tendenzen liefern können.

Forschende Person	Untersuchungspersonen	
Studentin A	Jeweils zwei Sopäds mit FSP Sprache (davon jeweils eine, die Inklusion im FSP als <i>(eher) gelungen</i> und eine, die Inklusion im FSP als <i>(eher) nicht gelungen</i> bewertet)...	...aus zwei verschiedenen <i>Grundschulen</i> , möglichst aus verschiedenen Stadtteilen
Studentin B		...aus zwei verschiedenen <i>StS</i> , möglichst aus verschiedenen Stadtteilen
Studentin C		...aus zwei verschiedenen <i>ReBBZ</i> , möglichst aus verschiedenen Stadtteilen

Tabelle 7: Untersuchungspersonen

In Hamburg bilden *Grundschulden*, *StS* und *ReBBZ* die drei Organisationsformen, in denen schulische Inklusion im FSP Sprache primär realisiert wird. Nicht berücksichtigt ist in dieser Aufzählung das *Gymnasium*, in dem der Einsatz von Sopäds mit dem FSP Sprache seltener ist, da diese Ressource überwiegend in den anderen drei Schulformen verteilt wird. Um mit der Stichprobe unterschiedliche, regionalbedingte Gegebenheiten abzudecken, sollen bei der Untersuchung aus jeder der drei oben genannten Schulformen zwei verschiedene Schulen in verschiedenen Stadtteilen berücksichtigt werden. Jede Studentin untersucht im Idealfall zwei Lehrpersonen aus verschiedenen Schulen (verschiedener Stadtteile) einer Schulform, die Inklusion als *(eher) gelungen* und *(eher) nicht gelungen* betrachten. Folgende sechs Untersuchungspersonen werden demnach insgesamt benötigt:

- 1) Sonderpädagogische Lehrkraft mit dem FSP Sprache, die an *Grundschule* tätig ist und Inklusion im FSP Sprache als *(eher) gelungen* erlebt
- 2) Sonderpädagogische Lehrkraft mit dem FSP Sprache, die an *Grundschule* tätig ist und Inklusion im FSP Sprache als *(eher) nicht gelungen* erlebt
- 3) Sonderpädagogische Lehrkraft mit dem FSP Sprache, die an *StS* tätig ist und Inklusion im FSP Sprache als *(eher) gelungen* erlebt
- 4) Sonderpädagogische Lehrkraft mit dem FSP Sprache, die an *StS* tätig ist und Inklusion im FSP Sprache als *(eher) nicht gelungen* erlebt *StS*

- 5) Sonderpädagogische Lehrkraft mit dem FSP Sprache, die am *ReBBZ* tätig ist und Inklusion im FSP Sprache als *(eher) gelungen* erlebt
- 6) Sonderpädagogische Lehrkraft mit dem FSP Sprache, die am *ReBBZ* tätig ist und Inklusion im FSP Sprache als *(eher) nicht gelungen* erlebt

Ursprünglich war eine Untersuchung geplant, in der jeweils drei sonderpädagogische Lehrkräfte einer Schulform untersucht werden, die Inklusion alle als *(eher) gelungen* betrachten und die jeweils an verschiedenen Schulen in verschiedenen Stadtteilen mit verschiedenen Kess-Faktoren¹³ arbeiten. Zunächst war also ein stärkerer direkter Fokus auf Gelingensbedingungen geplant und weniger der Blick auf Misslingensbedingungen und ihre Implikationen für förderliche Gegebenheiten. Außerdem sollten mit der Berücksichtigung der verschiedenen Kess-Faktoren möglichst auch die verschiedenen Bildungsvoraussetzungen der Hamburger SuS Beachtung finden. Folgende neun Untersuchungspersonen wurden also ursprünglich angestrebt, die alle Inklusion im FSP Sprache als *eher gelungen* erleben:

- Drei Sopäds mit dem FSP Sprache, die an verschiedenen *Grundschulen* arbeiten (eine mit *Kess-Faktor 1-2*, eine mit *Kess-Faktor 3-4*, eine mit *Kess-Faktor 5-6*)
- Drei Sopäds mit dem FSP Sprache, die an verschiedenen *StS* arbeiten (eine mit *Kess-Faktor 1-2*, eine mit, *Kess-Faktor 3-4* eine mit *Kess-Faktor 5-6*)
- Drei Sopäds mit dem FSP Sprache, die an verschiedenen *ReBBZ* arbeiten (eine im *Stadtteil X*, eine im *Stadtteil Y*, eine im *Stadtteil Z*)

Allerdings konnten nicht genügend Untersuchungspersonen dieser Art ausfindig gemacht werden. Lediglich aus dem Bereich der *StS* wurde mehr als eine sonderpädagogische Lehrperson mit dem FSP Sprache gefunden, die Inklusion im FSP Sprache als *(eher) gelungen* erlebt und sich für ein Interview bereit erklärte. Aus diesem Grund wurde beschlossen, den Untersuchungsaufbau noch einmal zu verändern und als Gegenüberstellung zu der einen Person, die Inklusion im FSP Sprache als *(eher) gelungen* erlebt, auch eine Person zu befragen, die Inklusion im FSP Sprache als *(eher) nicht gelungen* bezeichnet. Damit wird der Fokus leicht

¹³ Der Kess-Faktor oder auch Sozialindex ist „ein Maß für die soziale Belastung der verschiedenen Hamburger Schulen“, der „die soziale Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler“ beschreibt. Der Kess-Faktor 1 wird an Schulen vergeben, deren Schülerschaft aus überwiegend „bildungsfernen Schichten und schwierigen Verhältnissen“ kommen, während der Kess-Faktor 6 an Schulen vergeben wird, deren Schülerschaft überwiegend aus „bildungsnahen Schichten und wohlhabenden Verhältnissen“ kommen. Je nach Kess-Faktor werden Ressourcen verteilt, sodass diejenigen bevorzugt werden, „die einen höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit schlechteren Startbedingungen haben“. (BSB 2017)

verschoben, sodass neben unmittelbaren Gelingensbedingungen auch Misslingensbedingungen von Inklusion im FSP stärker in den Vordergrund rücken. Diese Änderung wird nicht als Verlust, sondern als Gewinn betrachtet. Durch die Miterfassung hinderlicher Bedingungen können möglicherweise in ihrer Umkehrung bedeutsame Erkenntnisse über förderliche Bedingungen gewonnen werden. Zur Vorauswahl entsprechender Untersuchungspersonen, wurde ein Rekrutierungsfragebogen entwickelt, der im Folgenden dargestellt und erläutert wird.

2.1 Entwicklung eines Rekrutierungsfragebogens

Zur Vorauswahl der Untersuchungspersonen für die Stichprobenerhebung wird die selbstadministrative schriftliche Befragungsmethode eines vollstandardisierten Fragebogens gewählt. Diese quantitativ ausgelegte Fragemethode hat gegenüber einer qualitativen, den entscheidenden Vorteil, dass sie durch bloßes Ankreuzen verschiedener vorgegebener Antwortmöglichkeiten deutlich weniger Zeit in Anspruch nimmt. Darüber hinaus wurde sich für die Papier-und-Stift Variante eines Fragebogens entschieden, da angenommen wurde, dass Lehrpersonen Fragebögen am ehesten ausfüllen, wenn ihnen diese im Lehrerzimmer in Papierform persönlich übergeben und anschließend auch direkt wieder abgenommen werden. Der gewünschte Verbreitungsweg ist also die persönliche Übergabe und Abnahme der Fragebögen. Da dies in den Schulen nur nach Absprache mit den entsprechenden Lehrpersonen bzw. der Schulleitung möglich ist, muss dem eine erste Kontaktaufnahme vorgeschaltet sein. Im besten Fall geschieht auch dies persönlich, denn so kann, zum einen, das Anliegen am besten erklärt und dafür geworben werden und, zum anderen, kann mit Glück noch beim selben Besuch der Fragebogen ausgefüllt werden. Da eine solche persönliche Kontaktaufnahme aus zeitlichen und logistischen Gründen allerdings nicht bei jeder Schule in Hamburg erfolgen kann, ist auch die telefonische Kontaktaufnahme oder die per E-Mail denkbar.

Das Hauptziel des Fragebogens ist die Rekrutierung von geeigneten Befragungspersonen für die Hauptuntersuchung, die qualitativen Experteninterviews. Zum einen kann das Finden der Befragungspersonen dadurch gesteuert werden, dass der Fragebogen nur an diejenigen Personen verteilt wird, die die entsprechenden organisatorischen Kriterien (Fachausbildung, Tätigkeit, Schulform, Schule) erfüllen. Zum anderen müssen die inhaltlichen Antworten der Befragungspersonen abgewartet

werden, um herauszufinden, ob die Personen von ihren persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen her tatsächlich geeignet sind, d.h., ob sie Inklusion im FSP Sprache als (eher) gelungen oder (eher) nicht gelungen erleben – denn schließlich wird die Befragung sowohl einer Person angestrebt, die diese als (eher) gelungen betrachtet als auch einer, die diese für (eher) nicht gelungen hält. Um die Antworten auf die Frage nach dem Gelingen von Inklusion interpretieren zu können, ist eine Klärung dessen notwendig, was Inklusion für die einzelne Person bedeutet und wie sie die Umsetzung erlebt. Da das Abfragen des Inklusionsverständnisses der Personen durch eine offene Frage ohne Vorgabe möglicherweise zu einer Überforderung oder Auslassung dieser Frage führen könnte, ist die differenzierte Erfragung unter Einbezug verschiedener Antwortmöglichkeiten vonnöten.

Das Ergebnis – der Fragebogen – ist im Anhang (2., 5 ff.) zu finden. Konzeptionell wurde er in Anlehnung an Döring und Bortz Beschreibung einer vollstrukturierten Fragebogenstudie entwickelt (Döring/Bortz 2016, 405 ff.). Es gibt einen Fragebogens-Titel, eine Fragebogeninstruktion, Inhaltliche Frageblöcke, ein Fragebogen-Feedback und eine Verabschiedung mit Möglichkeit zur Kontaktaufnahme (ebd.). Die inhaltlichen Frageblöcke sind so voneinander abgegrenzt, dass in Teil 1) nach der persönlich erlebten *organisatorischen Umsetzungsform* von Inklusion in Schule gefragt wird, in Teil 2) nach dem persönlichen *Verständnis* von gelungener Inklusion und in Teil 3) nach der persönlichen *Einschätzung* des Gelingens von Inklusion, so, wie die Untersuchungspersonen sie im Alltag erfährt. Bezeichnet eine befragte Person Inklusion in Teil 3) beispielsweise als gelungen, können Teil 2) und 1) Aufschluss darüber geben, was das genau bedeutet. Als Frageinstrument wird eine psychometrische Skala verwendet. Pro Frageblock werden unterschiedliche Antwortmöglichkeiten angeboten, die dann jeweils mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ bewertet werden. Der Aufwand der Befragung wird dadurch relativ geringgehalten, die Messgenauigkeit gegenüber der bloßen Verwendung von Einzelitems allerdings leicht verbessert (ebd., 407). Alle drei Teile des Fragebogens sind so aufgebaut, dass eine Frage gestellt und verschiedene Antwortmöglichkeiten gegeben werden, die jeweils durch die Setzung eines Kreuzes als (eher) zutreffend oder (eher) nichtzutreffend zu bewerten sind. Das

Format verändert sich also gemäß der Empfehlung von Döring und Bortz kaum, sodass den Befragungspersonen ein ständiges Umdenken erspart bleibt (ebd.).

Die Teile **1)** und **2)** des Rekrutierungsfragebogens wurden inhaltlich in Anlehnung an die verschiedenen Formen und Stufen der Integration nach Kobi entwickelt (Kobi 1983, 196-215)¹⁴. Das erste Item in Teil **1)** und **2)** *SuS mit und ohne Behinderung besuchen eine Klasse* verweist auf die „physisch-ökologische Form der Integration“. Bei Kobi ist dabei noch der Besuch der gleichen Schule aber unterschiedlicher Klassen gemeint (ebd., 197-199), dies wurde für den Rekrutierungsfragebogen an die aktuellen Gegebenheiten der Inklusion angepasst. Zusätzlich wurde noch die Option ergänzt, dass SuS mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen eine Klasse besuchen, um unter anderem die Situation im ReBBZ zu berücksichtigen. Das sich anschließende Item aus dem ersten Teil des Fragebogens *Die sonderpädagogische Förderung der SuS mit dem FSP Sprache findet innerhalb (zeitlich, örtlich und thematisch) des allgemeinen Unterrichts statt* bzw. mit der anderen Antwortoption *findet außerhalb statt* lehnt sich an Kobis Stufen der „sozial kommunikativen“ (ebd., 203-208) und der „curricular funktionalen Integration“ (ebd., 208-210) an. In ersterer besuchen die SuS zwar die gleiche Klasse, werden jedoch unterschiedlich unterrichtet, wie es im dritten Item aus Teil **1)** zum Ausdruck kommt. In der „curricular- funktionalen Form der Integration“ hingegen, werden die SuS nach einheitlichen Lehrplänen und dem gleichen Curriculum unterrichtet (ebd.). In Teil **2)** des Rekrutierungsfragebogens wird diese Option noch *durch die gleichen Ziele*, nach denen SuS mit Behinderung unterrichtet werden, erweitert. Dies entspricht der Stufe der „Lern- und Lehrpsychologischen Integration“ welche für Kobi die anspruchsvollste und am schwierigsten zu verwirklichende Form der Integration darstellt (ebd., 211). Das Item aus Teil **2)**, dass *alle Sops für alle SuS mit allen Förderschwerpunkten zuständig sind* ist an Kobis Form der „administrativ-bürokratischen Integration“ angelehnt. Dort kritisiert er, die Spezialisierungen und fachlichen Abgrenzungen zwischen den Förderschwerpunkten (ebd., 202). Neben den verschiedenen Formen der Integration nach Kobi, wurden auch Teile aus der in dieser Arbeit vorgestellten Theorie (Kapitel 1) für die Entwicklung der Items des Rekrutierungsfragebogens genutzt. So wurden das Items aus Teil **2)** *dass alle SuS im*

¹⁴ Ein vergleichbares Modell verschiedener Stufen der Inklusion ist nicht verfügbar. Aufgrund dessen wurden hier die oben erwähnten Formen der Integration von Kobi ausgewählt, die an einigen Stellen jedoch an die Gegebenheiten der Inklusion angepasst wurden, wie im Folgenden zu sehen ist.

Unterricht kooperativ lernen an die theoretischen Ausführungen der Methoden des inklusiven Unterrichts (Wocken 2012, 124 und Arndt/Werning 2016, 117f) und das Item: *dass alle SuS individuell gefördert werden* aus den Vorgaben der KMK (2011, 19) entwickelt. Auch das letzte Item aus Teil 2), die Kooperationen unter den Lehrerkollegen, Eltern und außerschulischen Partnern ist in Anlehnung an den Theorieteil dieser Arbeit (Kapitel 1.4.2/1.4.4.) entwickelt worden. Einige der Antwortoptionen stellen zudem weitere Differenzierungen der bereits vorgestellten Optionen dar oder sind Anpassungen an die Situation in den Schulformen.

2.2 Der Rekrutierungsfragebogen

2.2.1 Verbreitung und Rücklauf

Um eine möglichst hohe Reichweite und Rücklaufquote des Fragebogens zu erreichen, wurde dieser an verschiedenen Hamburger Schulen verteilt, mit dem Ziel, für die qualitative Studie zu den Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache eine große Auswahl an geeigneten InterviewpartnerInnen zu finden. Zunächst wurde der Fragebogen nur an eine gezielte Auswahl von Grund- und Stadtteilschulen als E-Mail versandt, die über ihren Kess-Faktor ausgewählt wurden. Die Auswahl der angeschriebenen ReBBZ wurde zudem über ihre verschiedenen Standorte in Hamburg getroffen. Als Erstes wurden insgesamt 27 Schulen, zehn Grundschulen, neun StS und acht ReBBZ per E-Mail angeschrieben. Es erfolgte nur eine geringe Rücklaufquote von sechs E-Mails, von denen drei SchulleiterInnen eine Teilnahme am Fragebogen ablehnten und drei leiteten die E-Mail weiter, sodass sich drei Sopäds mit dem FSP Sprache meldeten und den Fragebogen ausgefüllt zurückschickten. Die drei Sopäds arbeiten an verschiedenen StS. Nur zwei von ihnen kreuzten in dem Rekrutierungsfragebogen an, dass Inklusion im FSP Sprache zumindest teilweise gelungen sei. Beide Schulen hatten denselben Kess-Faktor. Zunächst bestand das Ziel darin, drei Sopäds im FSP Sprache aus den drei Schulformen Grundschule, StS und ReBBZ mit unterschiedlichem Kess-Faktor zu interviewen. Voraussetzung hierfür war, dass sie die Inklusion im FSP Sprache an ihrer Schule zumindest als teilweise gelungen erleben. Folglich fehlten für ein Interview noch acht Sopäds, drei aus einer Grundschule, drei aus einem ReBBZ und zwei aus einer StS.

Aufgrund dieser geringen Rücklaufquote wurden 69 weitere Schulen ohne Berücksichtigung des Kess-Faktors per Mail kontaktiert. Hierzu gehörten 29 Grundschulen, 35 StS und weitere vier ReBBZ. Daraufhin meldeten sich insgesamt 36 Sopäds aus 20 verschiedenen Schulen mit einem ausgefüllten Fragebogen zurück. Von diesen 36 Sopäds waren 17 bereit ein Interview zu führen und sieben sahen Inklusion im FSP Sprache als teilweise gelungen an. Vor allem bei den Grundschulen und ReBBZ zeigten sich erhebliche Schwierigkeiten beim Rücklauf der Fragebögen. Acht Sopäds aus sechs Grundschulen meldeten sich zurück, von denen sechs für ein Interview bereit waren. Von diesen sechs kreuzten nur zwei an, dass Inklusion im FSP Sprache zumindest teilweise gelingt. Ähnlich verhielt es sich beim ReBBZ. Hier meldeten sich zehn Sopäds aus vier ReBBZ zurück. Vier waren für ein Interview bereit. Zwei von ihnen sahen Inklusion im FSP Sprache als zumindest teilweise gelungen an. Die Rücklaufquote in den StS war ein wenig höher. Es meldeten sich 18 Sopäds aus zehn Schulen zurück. Sieben waren bereit für ein Interview und drei von ihnen sahen Inklusion im FSP Sprache als eher gelungen an. Betrachtet man den gesamten Rücklauf der Fragebögen, so wurden 96 Schulen angeschrieben, 39 Grundschulen, 44 StS und 13 ReBBZ. Hierbei handelte es sich um alle ReBBZ und alle Stadtteilschule in ganz Hamburg. 70 Schulen haben sich auf die E-Mail zur Teilnahme an dem Fragebogen nicht zurückgemeldet, davon sind 30 Grundschulen, 30 StS und zehn ReBBZ. An dieser Stelle wird noch einmal erwähnt, dass vier der erwähnten 19 Schulen sich vermutlich nur zurückmeldeten, da die Sopäds aus dem Bekanntenkreis der „Forschungsgruppe“ stammten und direkt kontaktiert wurden. Hierzu gehörten zwei Grundschulen mit drei ausgefüllten Fragebögen, eine StS mit zwei Fragebögen und zwei ReBBZ mit insgesamt vier der aus den ReBBZ erhaltenen acht Fragebögen.

Da die Rücklaufquote weiterhin zu gering war, konnten nicht genügend Schulen für die Interviews gefunden werden. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, dass anstatt von drei Interviews pro Schulform mit Sopäds im FSP Sprache, die Inklusion als (teilweise) als gelungen betrachteten, nur zwei Interviews mit Sopäds geführt und ausgewertet werden. Eine dieser Fachkräfte sollte Inklusion als (eher) gelungen und die andere Inklusion als (eher) nicht gelungen betrachten.

2.2.2 Auswertung des Rekrutierungsfragebogens

Die Auswertung des Rekrutierungsfragebogens wurde in Excel¹⁵ erarbeitet. „Trifft zu“ hat den Faktor 1 erhalten und „trifft nicht zu“ den Faktor 4. Aussagen, die mit einem A (für Auslassung) markiert worden sind (gilt nur für Lehrkräfte des ReBBZ) erhielten den Faktor 5, wurden in den Berechnungen für den Mittelwert und die Standardabweichung aber nicht berücksichtigt. Aussagen die gar keine Markierung erhalten haben, wurde der Faktor 0 zugeordnet. Sie wurden ebenfalls nicht in der Berechnung berücksichtigt. Berechnet wurden der Mittelwert und die Standardabweichung. Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl am Fragebogen, sind die Ergebnisse nicht repräsentativ. Des Weiteren ist an dieser Stelle kritisch zu erwähnen, dass aufgrund der verschiedenen Rückmeldequoten aus den unterschiedlichen Schulformen, die Ergebnisse voneinander abweichen und schwer zu vergleichen sind.

2.2.3 Diskussion der Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens

Im folgenden Abschnitt werden einzelne ermittelte Daten des Rekrutierungsfragebogens dargestellt und erläutert. Die in den Tabellen angegebenen Daten sind nachstehend auf drei Kommastellen gerundet. Angegeben sind neben den Einzelergebnissen der Mittelwert¹⁶ und die Standardabweichung¹⁷. Bedeutsame Unterschiede werden gegebenenfalls in Tabellen mit Fettdruck dargestellt und anschließend im Text verdeutlicht. Es werden nur die Ergebnisse beschrieben, die in der Auswertung auffällig waren, sowie die, mit dem höchsten und niedrigsten Mittelwert und Standardabweichung¹⁸. Dabei werden zuerst alle Schulen gemeinsam betrachtet und danach einzeln. Alle weiteren Ergebnisse können im Anhang (7.-10., 124 ff.) eingesehen werden.

¹⁵ siehe Anhang 6., 112 ff.

¹⁶ im Nachfolgenden abgekürzt mit MW

¹⁷ im Nachfolgenden abgekürzt mit STW

¹⁸ Da die Varianz der Ergebnisse für die Arbeit keine größere Rolle spielt, wurde sie an dieser Stelle nicht berücksichtigt. Lediglich der Mittelwert (zentrale Tendenz) und die Standardabweichung (Streuung der Werte um den Mittelwert) wurden berücksichtigt.

Wie haben Sie Inklusion in der Schule bisher erlebt?

Alle Schulformen	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	MW	STW
Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt besuchen eine Klasse.	28	0	0	5	1,455	1,092
Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten besuchen eine Klasse.	34	1	1	0	1,083	0,368
Die sonderpädagogische Förderung der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache findet innerhalb (zeitlich, örtlich und thematisch) des allgemeinen Unterrichts statt.	7	21	7	0	2	0,642
Nur die sonderpädagogischen Fachkräfte fördern die Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Sprache sonderpädagogisch.	7	13	7	8	2,457	1,067

Tabelle 8: Auffällige Ergebnisse aller Schulen – Erfahrungen mit Inklusion¹⁹

Die Frage, ob SuS mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eine Klasse besuchen, wurde von 28 Sopäds mit „trifft zu“ beantwortet. Nur fünf Sopäds kreuzten an, dass sie diese Erfahrung bisher nicht gemacht haben. Bei diesen Sopäds handelt es sich um fünf Fachkräfte der ReBBZ. Zwei von ihnen gaben an, dass sie bereits erlebt haben, dass SuS mit und ohne sonderpädagogischen FSP eine Klasse besuchen.

ReBBZ	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	MW	STW
Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt besuchen eine Klasse.	2	0	0	5	3,143	1,464

Tabelle 9: Auffällige Ergebnisse des ReBBZ – Erfahrungen mit Inklusion²⁰

¹⁹ vollständige Tabelle im Anhang 10., 130 f.

Die Frage ob SuS mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten eine Klasse besuchen, wurde von der Mehrzahl der Sopäds mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ angekreuzt. Es gibt nur eine Abweichung, von einer Lehrkraft aus den Stadtteilschulen, die „trifft eher nicht zu“ mit einem Kreuz markierte.

Stadtteilschule	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	MW	STW
Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt besuchen eine Klasse.	17	0	1	0	1,111	0,471

Tabelle 10: Auffällige Ergebnisse der Stadtteilschulen – Erfahrungen mit Inklusion²¹

Bei der Frage, ob die sonderpädagogische Förderung der SuS mit dem FSP Sprache innerhalb (zeitlich, örtlich und thematisch) des allgemeinen Unterrichts stattfindet, kreuzten 21 Sopäds „trifft eher zu“ an und sieben Sopäds „trifft zu“. Nur sieben Sopäds kreuzten „trifft eher nicht zu“ an. Zehn Sopäds kreuzten „trifft nicht zu“ an, bei der Frage, ob sonderpädagogische Förderung der SuS mit dem FSP Sprache außerhalb des allgemeinen Unterrichts stattfindet. Dabei handelt es sich um drei Sopäds aus den ReBBZ und sieben Sopäds aus Stadtteilschulen.

Alle Schulformen	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	MW	STW
Die sonderpädagogische Förderung der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache findet außerhalb (zeitlich, örtlich oder thematisch) des allgemeinen Unterrichts statt.	2	11	13	10	2,861	0,899

Tabelle 11: Auffällige Ergebnisse aller Schulen – Erfahrungen mit Inklusion

Bei der Frage, ob nur die Sopäds die SuS mit dem FSP Sprache sonderpädagogisch fördern, gab es einen hohen Mittelwert und eine hohe Standardabweichung. Die angekreuzten Aussagen aller Schulformen gehen weit auseinander. So kreuzten die Sopäds der StS und Grundschulen „trifft eher zu“ und „trifft zu“ an, wohingegen die ReBBZ eher „trifft nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“ ankreuzten.

²⁰ vollständige Tabelle im Anhang 9., 128 f.

²¹ vollständige Tabelle im Anhang 8., 126 f.

Inklusion ist meinem Verständnis nach erst dann gelungen, wenn...

Alle Schulformen	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	MW	STW
...Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt dieselbe Klasse besuchen.	26	7	1	2	1,417	0,806
...alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht kooperativ lernen.	17	18	0	1	1,583	0,649
...alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht individuell gefördert werden.	30	6	0	0	1,167	0,378
... Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Sprache nach den gleichen Inhalten, Methoden und Zielen unterrichtet werden wie ihre Mitschüler/innen ohne Förderschwerpunkt.	7	17	6	5	2,334	1,042
... alle Lehrkräfte interdisziplinär und multiprofessionell zusammenarbeiten.	31	4	1	0	1,167	0,447
... Kooperation unter den Lehrerkollegen, Eltern und außerschulischen Partnern stattfindet.	26	8	1	0	1,278	0,513

Tabelle 12: Auffällige Ergebnisse aller Schulen – Inklusionsverständnis

Aus Sicht von 26 Sopäds ist Inklusion erst dann gelungen, wenn SuS mit und ohne FSP dieselbe Klasse besuchen. Aus Sicht von sieben trifft dieses eher zu. Die Abweichungen entstanden durch die Aussagen von einer Lehrkraft aus einem ReBBZ („trifft nicht zu“) und zwei Lehrkräften aus StS. 35 Sopäds kreuzten an, dass Inklusion gelingt, wenn alle SuS im Unterricht kooperativ lernen. Nur eine sonderpädagogische Fachkraft aus einer StS kreuzte an, dass dieses nicht zutrifft. 36 Sopäds und somit alle Sopäds, die an der Umfrage teilgenommen haben, kreuzten bei der Aussage „Inklusion ist meinem Verständnis nach erst dann gelungen, wenn alle SuS im Unterricht individuell gefördert werden“, „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ an. Bei der Aussage, ob Inklusion erst dann gelingt, wenn SuS mit FSP Sprache nach

den gleichen Inhalten, Methoden und Zielen unterrichtet werden wie ihre MitschülerInnen ohne FSP fällt auf, dass 17 Sopäds „trifft eher zu“ ankreuzten, und die anderen Ankreuzmöglichkeiten ähnlich häufig angekreuzt wurden. Betrachtet man die einzelnen Schulformen, lässt sich feststellen, dass die Sopäds der StS und der ReBBZ eher „trifft zu“ (StS: 3 ReBBZ 4) und „trifft eher zu“ (StS: 11, ReBBZ: 4) ankreuzten. Nur die Sopäds aus den Grundschulen kreuzten mit einer Tendenz von 5 zu 2 „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ an.

Grundschule	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	MW	STW
... Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Sprache nach den gleichen Inhalten, Methoden und Zielen unterrichtet werden wie ihre Mitschüler/innen ohne Förderschwerpunkt.	0	2	4	1	2,857	0,690

Tabelle 13: Auffällige Ergebnisse der Grundschulen – Inklusionsverständnis²²

35 Sopäds (31 „trifft zu“, 4 „trifft eher zu“) kreuzten an, dass Inklusion aus ihrer Sicht gelingt, wenn alle Lehrkräfte interdisziplinär und multiprofessionell zusammenarbeiten und 34 Sopäds (26 „trifft zu“, 8 „trifft eher zu“), dass Inklusion gelingt, wenn Kooperationen unter den Lehrerkollegen, Eltern und außerschulischen Partnern stattfinden würde. Die einzige Abweichung bei beiden Aussagen entstand durch eine Sopäd aus einem der ReBBZ.

Wie schätzen Sie das Gelingen von Inklusion bisher ein?

Alle Schulformen	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	MW	STW
An meiner Schule gelingt Inklusion.	4	14	8	2	2,286	0,810
Inklusion gelingt im Förderschwerpunkt Sprache.	0	16	13	4	2,636	0,699
Inklusion gelingt in allen Förderschwerpunkten.	0	7	16	9	3,063	0,716

Tabelle 14: Auffällige Ergebnisse aller Schulen – Einschätzung zum Gelingen von Inklusion

Die Aussage: „An meiner Schule gelingt Inklusion“ wurde von vier Lehrkräften mit „trifft zu“ markiert, dabei waren alle befragten Schulformen vertreten. Es war die

²² vollständige Tabelle im Anhang 7., 124 f.

einzigste Aussage, die mit „trifft zu“ markiert wurde. 14 Mal wurde angekreuzt, dass Inklusion an der eigenen Schule eher gelingt (StS 9, GS 4, ReBBZ 1) und acht Mal, dass Inklusion an der eigenen Schule eher nicht gelingt. Die zwei Kreuze zu „gelingt nicht“, stammen von Sopäds aus zwei verschiedenen ReBBZ. Nur fünf von zehn Lehrkräften aus den ReBBZ kreuzten bei dieser Aussage etwas an. Die anderen markierten diese Aussage mit einem A. Eine Sopäd schrieb als Kommentar, dass diese Aussage entfällt, da es sich bei der Schule um ein ReBBZ handle.

ReBBZ	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	MW	STW
An meiner Schule gelingt Inklusion.	1	1	1	2	2,8	1,304

Tabelle 15: Auffällige Ergebnisse der ReBBZ – Einschätzung zum Gelingen von Inklusion

Die Aussage „Inklusion gelingt in FSP Sprache“ hat einen ausgeglichenen Mittelwert und nur eine leichte Tendenz zum Bereich „Trifft eher nicht zu“. In der Auswertung der einzelnen Schulformen ist interessant, dass die Sopäds der StS neun Mal „trifft eher zu“, fünf Mal „trifft eher nicht zu“ und drei Mal „trifft nicht zu“ ankreuzten, somit ist ihr Mittelwert mit 2,235 eher im 2er Bereich. In den ReBBZ ist es ausgeglichen. Vier Sopäds kreuzten an, dass Inklusion im FSP Sprache eher gelingt, drei, dass es eher nicht gelingt und eine, dass es nicht gelingt. In der Schulform der Grundschulen sieht man hingegen eine stärkere Tendenz, dass Inklusion im FSP eher nicht gelingt. Fünf Sopäds kreuzten an, dass Inklusion im FSP Sprache eher nicht gelingt und nur drei, dass es eher gelingt.

Grundschule	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	MW	STW
Inklusion gelingt im Förderschwerpunkt Sprache.	0	3	5	0	2,625	0,517

Tabelle 16: Auffällige Ergebnisse der Grundschulen – Einschätzung zum Gelingen von Inklusion

Die Aussage: „Inklusion gelingt in allen Förderschwerpunkten“ war am deutlichsten. Bei einem Mittelwert von 3.063 haben neun Sopäds angekreuzt, dass Inklusion nicht in allen Förderschwerpunkten gelingt, sechzehn dass Inklusion in allen Förderschwerpunkten eher nicht gelingt und nur sieben, dass Inklusion in allen Förderschwerpunkten eher gelingt. Hier gehen die Aussagen der verschiedenen Schulformen nur leicht auseinander. Sechs Sopäds der StS kreuzten an, dass

Inklusion in allen Förderschwerpunkten eher gelingt, in den Grundschulen war es nur eine Sopäd und in den ReBBZ keine. Alle weiteren angekreuzten Antworten waren im Bereich „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.

Die persönlich hinzugefügten Kommentare auf den einzelnen Fragebögen wurden bei der Auswertung nicht weiter berücksichtigt, da es sich bei dem Fragebogen um einen Rekrutierungsfragebogen handelt und die Auswertung der einzelnen Aussagen im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist. Dennoch wird an dieser Stelle betont, dass eine genauere Betrachtung der Anmerkungen aufschlussreich ist und diese in Teilen die Aussagen²³ der für diese Arbeit ausgewählten Befragten widerspiegeln. Die Anmerkungen der Befragten werden außerdem insbesondere mit Hinblick auf die inhaltliche Weiterentwicklung des hier verwendeten Fragebogens relevant, was allerdings ebenfalls außerhalb des Rahmens dieser Arbeit liegt.

2.3 Entwicklung des Interviewplans

In diesem Kapitel wird der Blick auf die Interviewmethode zur Befragung der Untersuchungspersonen gerichtet. Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung bildet die Forschungsfrage „*Was im Urteil der Lehrkräfte sind Faktoren für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache und wie sind diese zu interpretieren?*“ Der Fokus wird hier auf die Perspektive der Lehrkräfte gelegt. Ihnen muss möglichst offen begegnet werden, wozu eine entsprechend offene Form der Befragung benötigt wird, bei der die Befragten dazu angeregt werden, unvoreingenommen und ohne starke Lenkung von ihren Erfahrungen zu erzählen. Zur qualitativen Befragung der Untersuchungspersonen wurde sich also zunächst gegen ein vollstrukturiertes Interview (Döring & Bortz 2016, 372 ff.) entschieden. Um eine passenden, geöffnete Interviewform auszuwählen, wurden verschiedene Interviewmethoden näher betrachtet. Dazu zählten unter anderem das ursprünglich von Fritz Schütze entwickelte *narrative Interview* (Döring/Bortz 2016, 370) das *Leitfaden-Interview*, welches auch als halbstrukturiertes Interview bekannt ist (Döring/Bortz 2016, 372) sowie das *problemzentrierte Interview*, welches von Andreas Witzel (siehe auch Witzel 1982, 66-74) entwickelt wurde (Döring/Bortz 2016, 376-377).

Um eine Unvoreingenommenheit gegenüber den Befragten und ihren Erfahrungen zu gewährleisten, schien zunächst die Methode des *narrativen Interviews* geeignet. Bei

²³ Aussagen sind im Anhang (3.-5., 8 ff.) zu finden

dieser kann durch einen Erzählanstoß von Seiten der Interviewer und einer anschließenden längeren Erzählphase des zu Interviewenden eine unstrukturierte subjektive Sichtweise der Befragungsperson erfasst werden (Döring/Bortz 2016, 370). Laut Mayring eignet sich das narrative Interview besonders zur Erfassung von Thematiken mit starkem Handlungsbezug (Mayring 2002, 74). Dies trifft auch auf die, in dieser Arbeit behandelte Thematik der (gelingenden) Inklusion zu. Allerdings ist anzumerken, dass die oben genannte Forschungsfrage trotz einer zunächst sehr offenen, unvoreingenommenen Sichtweise auf die Erfahrungen der Sopäds den Fokus klar auf die Gelingensbedingungen legt. Eine zu wenig gelenkte Befragungsmethode könnte dabei dazu führen, dass die verschiedenen Bedingungen für das Gelingen von Inklusion nicht in ihrer Vielzahl erfasst werden können und sich der Einblick der Interviewer in die Erfahrungen der Befragten ausschließlich auf einen kleinen Teilaspekt konzentriert. Um die Thematisierung verschiedener Aspekte herbeizuführen, muss dem Interview eine stärkere Strukturierung verliehen werden. Infolgedessen wurde die Methode des *Leitfaden-Interviews* ins Auge gefasst. In diesem wird, durch einen zuvor entwickelten Leitfaden, ein Gerüst für die Datenerhebung und die spätere Analyse geschaffen. Diese Interviewmethode ermöglicht eine bessere Vergleichbarkeit mehrerer Interviews, wie sie auch in dieser Arbeit erwünscht ist. (Döring/Bortz 2016, 372). Da insgesamt sechs Interviews mit Lehrkräften aus drei verschiedenen Schulformen von drei verschiedenen Interviewerinnen geführt werden sollen, ist eine gewisse Vergleichbarkeit der Methode zu gewährleisten.

Um die Vorteile der beiden Interviewformen zu kombinieren, wurde eine Mischform beider Methoden erwogen. Im Laufe der weiteren Recherche zu verschiedenen qualitativen Interviewmethoden wurde dazu passend schließlich die Methode des *problemzentrierten Interviews* gefunden und ausgewählt, welches als halbstrukturiertes Interview eine Balance zwischen geringer und starker Strukturierung herstellt (Döring & Bortz 2016, 372 ff). Hier kann unter anderem die Option offengehalten werden, spontan von einem Interviewleitfaden abzuweichen, um Verständnis- und Vertiefungsfragen zu stellen oder auch den Wortlaut der Fragen zu variieren, sodass ein Anpassen der Fragen an die Situation möglich bleibt. Laut Döring und Bortz verbindet diese Methode gesellschaftsrelevante Fragestellungen mit der Biografie der Befragungspersonen (ebd., 377) und folgt zudem bestimmten

Prinzipien., wie der *Problemzentrierung*. Diese beinhaltet, dass an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt wird, deren wesentliche Aspekte zuvor durch die InterviewerInnen erarbeitet wurden (Mayring 2002, 67). Im Kontext dieser Arbeit wird das Thema der erfolgreichen Umsetzung von Inklusion (im FSP Sprache) behandelt, welches – wie auch der Einleitung dieser Arbeit zu entnehmen ist – aktuell eine hohe gesellschaftliche Relevanz besitzt.

Ein weiteres Prinzip des problemzentrierten Interviews ist, laut Mayring, die *Gegenstandsorientierung*. Diese betont einen Bezug der Gestaltung des Interviews auf den konkreten Gegenstand und schließt eine Übernahme von fertigen Instrumenten aus (Mayring 2002, 67). Auch in dieser Arbeit wird ein eigenständig, für den zu untersuchenden Gegenstand entwickeltes Interview-Instrument erstellt. Allerdings wirft das Problemzentrierte Interview auch gewissen Fragen auf. So zum Beispiel die Frage, wie sich feststellen lässt, ob eine gesellschaftlich relevante Fragestellung auch für die befragte Person von Relevanz ist (Kruse 2014, 157). Im Falle dieser Forschungsarbeit legt die Veränderung der beruflichen Situation und des Arbeitsumfeldes der befragten Sopäds durch die Inklusion eine persönliche Relevanz für die befragten Personen nahe. Döring und Bortz zufolge sind qualitative Interviews nach bestimmten Kriterien zu klassifizieren. Nach diesen Kriterien handelt es sich bei der hier ausgewählten Interviewmethode um ein halbstrukturiertes Experten-Einzelinterview im persönlichen Interview Modus, welches von einem Interviewer geführt wird (Döring/Bortz 2016, 358-360). Die Autoren unterteilen das Vorgehen des problemzentrierten Interviews in fünf Bereiche, die nachfolgend beschrieben und erläutert werden und sich auch in dem hier entwickelten Interview wiederfinden.

Das Interview beginnt mit einer *Erklärungsphase (1)*, in der betont wird, dass es im Interview nicht um intellektuelle Leistungen der Befragungsperson, sondern um deren persönliche Meinungen geht (Döring/Bortz 2016, 377). Nach dieser kurzen Erklärung sieht das problemzentrierte Interview einen *Kurzfragebogen zu Sozialdaten (2)* vor (ebd.). In dieser Arbeit wurde entschieden, die Sozialdaten mündlich abzufragen. Dazu wurden folgenden Fragen ausgewählt: „Wie lange arbeiten Sie schon an der inklusiven Schule?“, „An wie vielen Schulen haben Sie vorher schon gearbeitet?“, „Welche Förderschwerpunkte haben Sie studiert?“. Anschließend startet das Interview mit einer *Erzählaufforderung (3)* von Seiten der

Interviewer, die eine Stegreiferzählung zu dem Untersuchungsthema hervorlocken soll (ebd.).

In **Teil A** des hier entwickelten Interviewleitfadens wurden zwei aufeinander folgenden Erzählaufforderungen ausgewählt (siehe Tabelle 17), welche jeweils möglichst ohne eine Lenkung oder Beeinflussung von Seiten der Interviewer die persönliche Erfahrung von gelungener Inklusion erfassen sollen. Laut Bortz und Döring werden in freien Erzählungen „[...] oftmals mehr Informationen offenbart als bei direktem Nachfragen, das auf Widerstände, Misstrauen oder Verschlossenheit treffen kann“ (ebd., 370). Um tatsächlich erlebte Gelingensbedingungen von Inklusion zu erfassen, wird hier nach einer konkreten Situation gefragt, in der Inklusion im FSP Sprache für gelungen empfunden wurde. Der Fokus liegt hierbei (noch) nicht auf einer bewussten Benennung von Gelingensbedingungen. Von besonderem Interesse ist vielmehr die erste Assoziation der Befragten zur gelungenen Inklusion im FSP Sprache. So kann nicht nur auf die implizierte Relevanz der Bedingung geschlossen werden, sondern es können bestenfalls auch die im weiteren Verlauf des Interviews explizit genannte Bedingungen durch die hier geschilderten Veranschaulichungen konkretisiert werden. Im Anschluss an diesen ersten Erzählstoß folgen *erzählungsgenerierende und Vertiefungs-, sowie Verständnisfragen (4)* zu der geschilderten Situation, die in dieser Form auch im in der Beschreibung des problemzentrierten Interviews festgehalten sind (ebd. 77). Nach der ersten Nachfrage-Phase folgt die zweite Erzählaufforderung, mit welcher nun die persönlichen Erfahrungen von nicht gelungener Inklusion im FSP Sprache erfasst werden sollen. Auch dieser Phase folgen Nachfragen in Hinblick auf Verständnis und der weiteren Vertiefung. Es wird angenommen, dass auch aus Antworten auf die Frage nach nicht gelungenen Situationen schließlich förderliche Bedingungen regeneriert werden können.

	Forschungsfragen	Interviewfragen
Teil A: Erzähl- anstoß (3)	A1 möglichst nicht gelenkt/unvoreingenommen: Merkmale von gelungener Inklusion im FSP Sprache (Relevanz implizit)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erzählen Sie doch einmal von <i>einer</i> Situation, in der Sie <i>Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache</i> zumindest teilweise als gelungen erlebt haben. <i>Mögliche Hilfen: z.B. Rückgriff auf Fragebogen vorbereiten</i>
		Pausen + Nachfragen (z.B. Details; Begründungen)

	A2 möglichst nicht gelenkt/unvoreingenommen: Merkmale von misslungener Inklusion im FSP Sprache (Relevanz implizit)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erzählen Sie doch auch noch einmal von <i>einer</i> Situation, in der Sie <i>Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache als eher nicht gelungen</i> erlebt haben.
		Pausen + Nachfragen (z.B. Details; Begründungen)

Tabelle 17: Teil A - Erzählanstoß

Im zweiten Teil des Interviews werden sogenannte *Ad-hoc Fragen* (5) anhand eines eigens entwickelten Leitfragens gestellt (ebd.). Dieser Leitfaden ist in die **Teile B** (siehe Tabelle 18) und **Teil C** (siehe Tabelle 19) unterteilt. In Teil B wird der Fokus gezielt auf die Erfahrungen der Befragungsperson mit der Organisation von schulischer Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung gelegt. Die Fragen sollen einerseits die Arbeitsbedingungen der zu befragenden Person im Hinblick auf die sonderpädagogische Sprachförderung erfassen. Dies ist auch für die spätere Interpretation wichtig, um die in Teil A erfassten Erzählungen in den Kontext der schulischen Organisation einordnen zu können. Andererseits dienen sie der Befragungsperson selbst als inhaltliche Stütze, um die im Anschluss gestellte Frage nach Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache besser reflektieren zu können. Die in Teil B gewonnenen Erkenntnisse können schließlich für die Herausarbeitung förderlicher und hinderlicher Bedingungen relevant sein.

	Forschungsfragen	Interviewfragen
Teil B: Leitfaden mit Fokus auf Erfahrung der Sonder-Pädagogen.	B1 schulorganisatorische Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie ist sonderpädagogische Sprachförderung bei Ihnen an der Schule organisiert? <ul style="list-style-type: none"> – Gibt es ein Konzept?
	B2 Unterrichtsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Unterrichtsformen finden überwiegend statt? (z.B. offen/geschlossen) ▪ Wie wird Unterricht geplant?
	B3 Organisation der sonderpädagogischen Sprachförderung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie wird sonderpädagogische Sprachförderung geplant? <ul style="list-style-type: none"> – Diagnostisch fundiert? Diagnostische Maßnahmen? – Planungskonzept? – Wie werden individuelle Förderziele bestimmt? (Beispiel + warum genau dieses Ziel?) – Wie wird aus einem Förderziel eine Fördermaßnahme? (Nachfragen) – Wie wird Förderung evaluiert und weiterentwickelt?

		→ möglichst Beschreibungen + Begründungen
--	--	--

Tabelle 18: Teil B – Leitfaden mit Fokus auf Erfahrungen der sonderpädagogischen Fachkräfte

Im Anschluss folgt **Teil C**. In diesem Teil werden die Befragten aufgefordert, förderliche und hinderliche Bedingungen für die Umsetzung der Inklusion im FSP Sprache zu benennen und ihre Relevanz mit Hinblick auf das Gelingen von Inklusion einzuschätzen. Zunächst wird nach den Gelingensbedingungen gefragt, da dies das vorrangige Forschungsinteresse in dieser Arbeit darstellt. Die Gelingensbedingungen wurden bereits in implizierter Form durch die Frage A1 im Gedächtnis der befragten Personen aktiviert. Im Anschluss wird den Befragungspersonen auch die Möglichkeit gegeben, Misslingensbedingungen zu nennen, die ebenfalls bereits in impliziter Form durch die Frage A2 hervorgerufen wurden. Da bei den geplanten Interviews auch Sopäds befragt werden, die Inklusion als eher nicht gelungen erleben, kann durch die Frage nach den Misslingensbedingungen auch von ihnen wertvolle Praxis Erfahrung erhoben werden. Selbst, wenn sie nicht in der Lage sein sollten, förderliche Bedingungen zu benennen, kann schließlich durch die Äußerung von hinderlichen Bedingungen auf förderliche Bedingungen geschlossen werden.

	Forschungsfragen	Interviewfragen
Teil C: Leitfaden mit Fokus auf Einschätzung der Sonderpädagogogen	C1 gelenkt: Merkmale von gelungener Inklusion im FSP Sprache (Relevanz, explizit)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Bedingungen sind Ihrer Erfahrung nach für den Erfolg der <i>inkluisiven Arbeit im Förderschwerpunkt Sprache</i> förderlich? (+ warum?) ▪ Sie können gerne erstmal einen Moment nachdenken und sich Stichpunkte auf Zettel notieren. (optional) <ul style="list-style-type: none"> – Vorlesen, erklären, begründen, nach Relevanz sortieren
	C2 gelenkt: Merkmale von misslungener Inklusion im FSP Sprache (Relevanz, explizit)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Bedingungen sind Ihrer Erfahrung nach für den Erfolg der <i>inkluisiven Arbeit im Förderschwerpunkt Sprache</i> hinderlich? (+ warum?) <ul style="list-style-type: none"> – Mit welcher Relevanz? , Welcher Faktor am hinderlichsten?

Tabelle 19: Teil C – Leitfaden mit Fokus auf Einschätzungen der sonderpädagogischen Fachkräfte

Die expliziten Fragen in Teil C leitet die Untersuchungspersonen unmittelbar dazu an, eine auf unsere Forschungsfrage passende Antwort zu liefern. Allerdings erhöht eine solch direkte Frage auch das Risiko sozial erwünschter Antworten, d.h. Antworten, von denen die Interviewten (bewusst oder unterbewusst) denken, dass sie

erwartet werden. Während in Teil A nach einer konkreten Situation gefragt wird, in der die Lehrpersonen Inklusion im FSP als (nicht) gelungen erlebt haben – aus der sich dann gegebenenfalls ableiten lässt, was die Lehrpersonen unter gelungener Inklusion im FSP Sprache verstehen und welche Bedingungen es dafür braucht – wird in Teil C nach einer Abstraktion (im Sinne einer Kategorie Bildung) der Lehrkräfte in Bezug auf Gelingensbedingungen gefragt, die möglicherweise weniger Details liefert und somit geringeren Interpretationsspielraum bietet. Die Vorteile dieses letzten Interviewteils liegen darin, dass das Nennen verschiedener Gelingensbedingungen wahrscheinlicher ist als im ersten Teil, dass die persönlichen Einschätzungen der Lehrkräfte explizit Ausdruck finden und, dass den Untersuchungspersonen das Antworten auf die stärker zielorientierten Fragen am Ende höchstwahrscheinlich leichter fällt, als das Antworten auf die noch wenig richtungsweisenden Fragen am Anfang. Die Interviewten werden in gewisser Weise durch die Teile A und B auf den Teil C vorbereitet, sodass ihnen förderliche und hinderliche Faktoren für den Erfolg inklusiver Arbeit am Ende vermutlich präsenter sind. Durch diese Vorbereitung werden die Antworten der Befragten allerdings auch zunehmend gesteuert, sodass ein Ausbleiben der positiven Effekte des ungesteuerten Erzählens zu erwarten sind (ebd., 370). Schließlich ergänzen sich Teil A und Teil C, indem sie unterschiedliche Informationen zur Beantwortung derselben Forschungsfrage hervorbringen sollen, was idealerweise zu einer differenzierteren Interpretation beitragen kann.

Die letzten beiden Vorgehensschritte des problemzentrierten Interviews, *Postskriptum* (6) und *Transkription und Datenanalyse* (7), werden in der Beschreibung der Auswertungsmethode in Kapitel 2.5. aufgegriffen.

2.4 Durchführung eines Probeinterviews

Vor der Durchführung des tatsächlichen Interviews wird von Autoren wie Döring und Bortz (2016) oder Mayer (2013) dazu geraten, Probeinterviews durchzuführen, um den entwickelten Leitfaden zu testen (Döring/Bortz 2016, 365f und Mayer 2013, 45). Auch der zuvor beschriebene Interviewleitfaden wurde mit einem solchen Testlauf überprüft. Dazu wurde eine Befragungsperson ausgewählt, die im Rahmen eines Lehrauftrages an einer inklusiven Grundschule tätig ist. Die Test-Befragungsperson besitzt einen Masterabschluss im Fach: Lehramt Sonderpädagogik

mit den Förderschwerpunkten: Sprache und LSE²⁴, hat jedoch das zweite Staatsexamen (Vorbereitungsdienst) noch nicht absolviert. Aus Gründen der Eingrenzung wird das durchgeführte Probeinterview an dieser Stelle nicht näher beschrieben. Es werden lediglich die daraus resultierenden Änderungen am Interview- Leitfragen und dem Ablauf des Interviews beschrieben und erläutert.

Bei der Durchführung des Probeinterviews stellte sich heraus, dass die Frage A1 (die 1. Erzählaufforderung) eine kurzzeitige Überforderungssituation für die Befragungsperson darstellte. Laut Aussage der Befragten, fiel es schwer, gleich zu Beginn eine derart komplexe Frage zu beantworten, welche auf eine zu rekonstruierende Situation zurückgreift. Daraufhin wurde dieser ersten Erzählaufforderung eine weitere Frage vorgeschaltet, die Gesprächsatmosphäre auflockern und die Befragungsperson auf die Beantwortung der folgenden Fragen vorbereiten soll (Döring/Bortz 2016, 366).

	Forschungsfragen	Interviewfragen
Teil 0: Eisbrecher	01	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sie arbeiten jetzt seit ... an einer <i>inklusive Grundschule (am ReBBZ) als Sonderpädagogin mit dem Förderschwerpunkt Sprache</i> ▪ Ich würde gerne wissen, wie ein typischer Arbeitstag bei Ihnen aussieht. Erzählen Sie doch einfach mal, wie Ihr Arbeitstag heute/gestern ablief?

Tabelle 20: Teil 0 - Eisbrecher

Die Frage nach dem Tagesablauf soll der Befragungsperson den gedanklichen Einstieg in das Thema Schule und Arbeitssituationen erleichtern und dient außerdem als gedankliche Stütze für die folgende Erzählaufforderung. Dies könnte den Befragungspersonen helfen, durch zuvor ins Bewusstsein gerückte Arbeitsabläufe leichter eine konkrete Situation zu erinnern, welche die Anforderungen der Frage erfüllt. Im Weiteren hat so eine zusätzliche Erzählaufforderung auch den Vorteil, dass die Befragungsperson gleich anfangen kann zu erzählen und deshalb bei den weiteren inhaltlichen Fragen gesprächsbereiter ist.

Eine zweite Änderung, die durch das Probeinterview durchgeführt wurde, bezieht sich auf die Frage C1. Um bei dieser Frage eine Strukturierungshilfe für die Befragungsperson einzurichten, wird, während des Interviews angeboten die Antwort

²⁴ Ein sogenannter cross-kategorialer Förderschwerpunkt, der sich aus den Bereichen Lernen, Sprache und sozial- emotionale Entwicklung zusammensetzt und der zeitweilig an der Universität Hamburg gelehrt wurde.

auf die Frage (also die Aufzählung von förderlichen Bedingungen zum Gelingen von Inklusion) auf dafür bereitgestellten Karteikarten aufzuschreiben. Dies hat mehrere Vorteile, dazu gehört, dass die Zeit zum Überlegen bei dieser Frage natürlicher gestaltet wird, denn es entsteht keine unangenehme Pause, da die Befragungsperson mit dem Aufschreiben beschäftigt ist. Außerdem dient es als visuelle und schriftliche Hilfe zur Strukturierung und zur späteren Ordnung der Bedingungen nach ihrer Relevanz. Diese schriftliche Hilfe wurde nur für die Frage C1 und nicht für die Frage C2 ausgewählt, da die Frage C1 von größerer Bedeutung für das Forschungsinteresse dieser Arbeit ist und die Dauer des Interviews nicht durch eine weitere Verschriftlichung zu Frage C2 verlängert werden sollte. Ausgehend von den Erfahrungen aus dem Probeinterview kann zudem vermutet werden, dass den Befragungspersonen die Beantwortung von Frage C1 tendenziell schwerer fallen könnte, als die von C2, weshalb hier keine zusätzliche Hilfe angeboten werden muss.

2.5 Auswertungsmethode (Qualitative Inhaltsanalyse)

Im vorherigen Kapitel wurde der Interviewleitfaden, angelehnt an die Methode des problemzentrierten Interviews beschrieben, mit dessen Hilfe die insgesamt sechs Interviews mit den Sopäds durchgeführt wurden. In diesem Kapitel wird nun die Auswertungsmethode der Interviews beschrieben. Dazu wurde bei der Durchführung der Interviews eine Audioaufnahme erstellt, die im Anschluss transkribiert wurde. Die Methode der Transkription wird fallspezifisch im Anhang (13.1, 14.1, 15.1) beschrieben. Ein genauer Verweis findet sich in den fallspezifischen Auswertungen.

Auswahl der Methode

Aus den Transkriptionen der Interviews sollen, die von den befragten Personen genannten Bedingungen für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache gewonnen werden. Dafür wird eine Auswertungsmethode benötigt, die eine große Offenheit gegenüber den Ergebnissen ermöglicht. Darüber hinaus sollte die Methode Nachvollziehbarkeit gegenüber Dritten, sowie eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse untereinander gewährleisten. Es wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse von Phillip Mayring ausgewählt, da diese durch ihr Kategoriensystem eine gute Vergleichbarkeit der Ergebnisse (Mayring 2010, 50) und eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit (ebd., 49) ermöglicht. Außerdem bietet die Methode, durch die Erstellung der Kategorien und ihrer Anpassungsfähigkeit an jede Fragestellung, eine

gewisse Offenheit gegenüber dem Material (ebd.), wie sie bei dieser Analyse gewünscht ist. Im Folgenden werden die Grundlagen der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse von Phillip Mayring kurz dargestellt, bevor anschließend die Durchführung der Analyse in dieser Arbeit in Anlehnung an Mayring vorgestellt und erläutert wird. Die hier ausgewählte Auswertung lehnt sich an Mayrings Methode der qualitativen Inhaltsanalyse an, entspricht dieser allerdings nicht in allen Aspekten, da sie teilweise an das Material und die Fragestellung der Analyse angepasst wurde.

Grundlagen der Qualitativen Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse interpretiert Kommunikation in einer fixierten Form und geht dabei systematisch vor. (ebd., 13). Das Zentrum der Qualitativen Inhaltsanalyse bildet die Entwicklung eines Kategoriensystems. Die Kategorien werden in dieser Arbeit, im Hinblick auf das konkrete Material in diesem Fall, den Aussagen aus den Interviews, entwickelt. Den Kategorien liegen Konstruktions- und Zuordnungsregeln zu Grunde, die vor der Analyse definiert und währenddessen laufend überprüft werden (ebd., 59). Im Prozess induktiver Kategorienbildung, wie er in dieser Arbeit vorgenommen wurde, kann es nach Mayring zielführend sein, inhaltsanalytische Einheiten sehr offen zu halten (ebd., 49). Zudem wurde hier eine synthetische Kategorienkonstruktion gewählt, bei der das Kategoriensystem das Ergebnis der Analyse darstellt (ebd.)

Erste Schritte der Analyse

Im Weiteren werden die ersten Schritte der Analyse vorgestellt, bevor es dann zur eigentlichen Auswertung kommt. Als erstes wird das Ausgangsmaterial bestimmt (ebd., 52). Dies beinhaltet: die Festlegung des Materials, die Analyse der Entstehungssituation und formale Charakteristika des Materials. Zuerst wird das Material festgelegt. Es handelt sich in dieser Arbeit um insgesamt sechs Fallbeispiele, die durch einen Rekrutierungsfragebogen ausgewählt wurden. Das Transkript eines jeden Interviews dient jeweils als Material der Analyse, wobei nur die Aussagen der befragten Personen und nicht die der Interviewenden analysiert werden. Bei den befragten Personen handelt es sich jeweils um Sopäds, die den FSP Sprache studiert haben. Von diesen sechs Lehrkräften arbeiten, jeweils zwei an der Grundschule, zwei an der StS und zwei am ReBBZ. Zur Anonymisierung und Vereinfachung wurden die Befragungspersonen nach ihrer Schulform benannt, G für

Grundschule, S für StS und R für ReBBZ. Da es sich jeweils um zwei Personen von der gleichen Schulart handelt, ergeben sich daraus die Bezeichnungen: G1, G2, S1, S2, R1, R2. Die Zahl zeigt dabei, welche Person als erstes interviewt wurde, was jedoch für die Auswertung nicht von Bedeutung ist, sondern nur organisatorische Gründe zur Unterscheidung beinhaltet. Von jeder Schulform empfindet jeweils eine der befragten Sopäds Inklusion als eher gelungen und eine als eher nicht gelungen. Die genaue Zuteilung wird in den fallspezifischen Auswertungen erklärt. In einem zweiten Schritt soll laut Mayring die Entstehungssituation des Interviews analysiert werden. Dies erfolgt zum Teil in Kapitel 2.2., sowie in den fallspezifischen Auswertungen der einzelnen Fälle. Anschließend folgen formale Charakteristika, die beschreiben, in welcher Form das Material vorliegt (ebd.,52 f). In dieser Arbeit liegt es in Form von Transkriptionen der Interviews vor, die im Anhang zu finden sind (auf einen genauen Verweis wird an dieser Stelle verzichtet, da es insgesamt sechs Transkripte gibt, die aus Gründen der Eingrenzung hier nicht aufgeführt werden).

Anschließend wird die konkrete Fragestellung für die Analyse behandelt. Dazu gehören: die Festlegung der Richtung der Analyse, die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung und die Bestimmung der Analysetechnik (ebd., 65f). In der Analyse sollen die persönlichen Einschätzungen der befragten Sopäds in Bezug auf die Gelingensbedingungen von Inklusion in erhoben werden. Der Erfahrungshintergrund der befragten Personen steht hier also im Fokus. Im Folgenden wird die Fragestellung theoriegeleitet differenziert (ebd., 56). Dafür wird die Fragestellung dieser Arbeit: „Was im Urteil der Lehrkräfte sind Faktoren für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache?“, auf die Analyse hin konkretisiert. Für diese ergibt sich daraus die Hauptfragestellung: *Welche Bedingungen, die das Gelingen von Inklusion beeinflussen, nennen die befragten Personen, aus ihren Erfahrungen heraus?*

Neben dieser Hauptfragestellung wurden auch zwei Nebenfragestellungen festgelegt, die an späterer Stelle zur Einordnung der Auswertung wichtig werden. Die erste Nebenfragestellung untersucht das Verständnis der befragten Person von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung, auf Grundlage ihrer Aussagen aus dem Interview. Die zweite Nebenfragestellung analysiert, an welche Rahmenbedingungen im Sinne von schulischer Organisation und Struktur die Erfahrungen der Untersuchungsperson gekoppelt sind. Die Nebenfragestellungen dienen dazu, die

gewonnen Gelingensbedingungen dahingehend einordnen zu können, welches Verständnisses von (schulischer) Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung ihnen zu Grunde liegt. So wird ein späterer Vergleich zwischen den einzelnen Fällen sowie mit der Theorie besser möglich. Außerdem sollen sie einen Überblick über die schulischen Strukturen geben, um auf dieser Basis die persönliche Bedeutung der Gelingensbedingungen und die Einordnung in den Arbeitsalltag der befragten Person zu ermöglichen. Die drei verschiedenen Analyseschwerpunkte wurden in jeder fallbezogenen Auswertung berücksichtigt. In der Auswertung von S1, S2, R1, R2 wurden für die Nebenfragestellungen zwei gesonderte Tabellen erstellt, in der Auswertung von G1 und G2 wurden diese in die Haupttabelle integriert (siehe Kapitel 3-5).

Darauffolgend wird schließlich die genaue Analysetechnik bestimmt. In dieser Arbeit wurde eine zusammenfassende Inhaltsanalyse angestrebt. Diese hat das Ziel einer Reduktion des Materials, in der die wesentlichen Bestandteile erhalten bleiben, jedoch durch Abstraktion besser erkennbar sind (ebd., 65). Da bei der Analyse nur bestimmte Textbestandteile berücksichtigt werden, kann von einer induktiven Kategorienbildung gesprochen werden (ebd., 66). Für die oben erwähnten Konstruktions- und Zuordnungsregeln des Kategoriensystems braucht es drei verschiedene Einheiten, die Kodiereinheit, die Kontexteinheit und die Analyseeinheit. Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf und was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann. Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann. Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils hintereinander ausgewertet werden. (ebd., 59). In dieser Arbeit ist die Kodiereinheit auf ein Wort festgelegt, dabei ist jedoch anzumerken, dass jedes Wort nur eingebunden in seinen Kontext Teil der Analyse werden kann, da die Bedeutung und die Beziehung zu den Bedingungen des Gelingens von Inklusion sonst nicht wissenschaftlich analysierbar sind. Um dies zu verdeutlichen wird hier an ein Beispiel angeführt. Nennt eine Befragungsperson auf die konkrete Frage nach den Gelingensbedingungen (C1, siehe Kapitel 2.3.) „Personalmangel“, würde dieses Wort eine Kodiereinheit bilden können und in dieser Form in die Analyse miteinbezogen werden. Trotzdem müsste dabei der Kontext dieses Wortes im Interview berücksichtigt werden, um zu verstehen, ob die Befragungsperson damit

speziell auf den Mangel an Sopäds, den Mangel an Lehrkräften im Allgemeinen oder sogar den Mangel an weiterem pädagogischem oder nichtpädagogischem Personal meint. Dieser Kontext müsste dann ebenfalls in die Analyse miteinbezogen werden. Die Kontexteinheit betrifft ein komplettes Interview-Transkript und die Auswertungseinheit umfasst hier die Aussagen der befragten Person in chronologischer Reihenfolge.

Durchführung der Auswertungsmethode in dieser Arbeit

Nach der Analyse und Festlegung des Materials durch die Fragestellung wird mit der Analyse begonnen. Diese erfolgt angelehnt an Mayring (ebd., 68). Dafür werden im ersten Schritt die Analyseeinheiten bestimmt. In einem zweiten Schritt werden dann die inhaltstragenden Textstellen paraphrasiert. Hierfür hat Mayring eigene Regeln erstellt, die im Falle der Paraphrasierung Z1 Regeln genannt werden. Sie beinhalten folgende drei Regeln:

Z1.1. Streiche alle nicht inhaltstragenden Textbestandteil wie ausschmückende oder wiederholende, verdeutlichenden Wendungen.

Z1.2. Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene.

Z1.3. Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform. (ebd., 70)

Als nächstes wird das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt und die Paraphrasen werden verallgemeinert. Diesen Schritt nennt Mayring „Generalisierung“. Die Generalisierung auf das Abstraktionsniveau wird von der Forschungsfrage bzw. dem jeweiligen Forschungsschwerpunkt bestimmt. Der Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit liegt mit der Hauptfragestellung *Welche Bedingungen, die das Gelingen von Inklusion beeinflussen, nennen die befragten Personen, aus ihrer Erfahrung heraus?* auf den Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache. Hierzu werden die Äußerungen der befragten Personen über die eigenen Erfahrungen, wie Inklusion im FSP Sprache gelingen kann, herangezogen. Anschließend werden die einzelnen Paraphrasen unter Berücksichtigung dieses Abstraktionsniveaus generalisiert (ebd., 69). Dafür hat Mayring vier Regeln erstellt, die Z2 Regeln genannt werden:

Z2.1. Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten implizit sind.

Z2.2. Generalisiere die Satzaussagen auf die gleiche Weise.

Z2.3. Belasse die Paraphrasen, die auf dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen.

Z2.4. Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zur Hilfe (ebd., 70).

In der Auswertung folgt der Generalisierung der *Gelingensbedingungen* die Reduktion. Mayrings (ebd., 69) sieht dabei zwei Reduktionen vor, die an dieser Stelle jedoch in einem Reduktionsschritt zusammengefasst wurden. Für die Reduktionen gelten die Z3 und Z4 Regeln von Mayring (ebd., 70). Dafür werden mehrere bedeutungsgleiche Paraphrasen auf eine reduziert bzw. zu einer Aussage gebündelt, Paraphrasen mit mehreren Aussagen werden dem entsprechenden Gegenstand zugeordnet, Paraphrasen mit ähnlichem Gegenstand aber unterschiedlicher Aussage werden zu einer Paraphrase zusammengefasst (ebd., 69). Die Ergebnisse werden dann zu Kategorien zusammengetragen und geordnet. Die Nummerierung der Kategorien erfolgt chronologisch nach ihrem Auftreten im Transkript.

Beschreibung der Auswertungstabelle an Beispielen

Die oben beschriebene Auswertungsmethode nach Mayring wurde in Tabellenform umgesetzt. Eine genaue Beschreibung und Erläuterung dieser Auswertungstabelle finden sich im Folgenden anhand von Beispielen aus den fallspezifischen Auswertungen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Auswertung in dieser Arbeit getrennt nach den drei Schularten Grundschule, Stadtteilschule und ReBBZ durchgeführt wurde, aufgrund dessen ergeben sich in jeder Auswertung einige Besonderheiten, die in anderen Teilen nicht vorkommen. Diese werden jeweils in den fallspezifischen Auswertungen erläutert. Die Festlegung des jeweiligen Materials findet sich in den Tabellen der fallspezifischen Auswertung in der ersten Spalte wieder und ist mit „Fall“ oder „F“ beschrieben. Neben der Festlegung des Falls, finden sich in allen drei Auswertungen in den darauffolgenden Spalten Zuordnungen, wo die Kodiereinheit im Transkript zu finden ist. Da sich dies von Fall zu Fall unterscheidet, wird es in den fallspezifischen Auswertungen näher erläutert. In allen Auswertungstabellen wurde zudem eine Differenzierung nach impliziten und expliziten Aussagen vorgenommen. Die Umsetzung dieser Einteilung erfolgt, fallspezifisch und wird, deshalb in den entsprechenden Kapiteln für die einzelnen Fälle erläutert.

Im Anschluss daran wird die Analyse mit dem ersten Schritt der Paraphrasierung begonnen. Dies wird im Folgenden anhand eines Beispiels verdeutlicht. Das Beispiel

bezieht sich auf das Transkript vom Fall S2 (Anhang 14.6, 262 f.). Dort antwortet S2 auf die Frage C1 aus dem Interviewleitfaden: „*Also einmal habe ich aufgeschrieben Schulcurriculum und Schulstrukturen. Also das es überhaupt rein strukturell im Schultag verankert ist [...]*“. Um daraus nun eine Paraphrase zu extrahieren, müssen an dieser Stelle die irrelevanten Textbestandteile aus der Kodiereinheit entfernt werden. „~~Also einmal habe ich aufgeschrieben Schulcurriculum und Schulstrukturen. Also das es überhaupt (...) rein strukturell im Schultag verankert ist [...]~~“. Nun steht dort nur noch: „Schulcurriculum und Schulstrukturen [...] das strukturell im Schultag verankert ist“ Daraus ergibt sich die Paraphrase:

Paraphrase
Inklusion im FSP Sprache muss strukturell durch das Schulcurriculum im Schulalltag verankert sein

Tabelle 21 – Auswertung Mayring: Paraphrase

Als nächster Auswertungsschritt folgt die Generalisierung, die hier am Beispiel von G1 verdeutlicht wird. Hier wird eine Paraphrase dahingehend analysiert, welche förderlichen Bedingungen sie für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache enthält. Äußerungen von hinderlichen Bedingungen werden zu diesem Zweck zu entsprechenden förderlichen Bedingungen umformuliert. Aus der Äußerung der hinderlichen Bedingung *nicht genügend Personal* wird beispielsweise die Gelingensbedingung *genügen Personal* (Nr. 2).

Paraphrase	Generalisierung
Nicht genügend Personal da	<i>Gelingensbedingung</i> : Genügend Personal

Tabelle 22 – Auswertung Mayring: Generalisierung

In der Auswertung der Fälle S1, S2, R1 und R2 wurde als Hilfestellung zur Generalisierung die Unterfrage: „*Inklusion gelingt, wenn...*“, hinzugefügt. So kann die vorliegende Paraphrase in eine knappe Antwort auf diese Frage umgewandelt werden, wie in der Tabelle unten am Beispiel von R1 zu sehen ist.

Paraphrase	Generalisierung (Inklusion gelingt, wenn:)
Unterrichtsinhalte werden gemeinsam im Jahrgangsteam vorbereitet und differenziert	... Inhalte gemeinsam im Team vorbereitet und differenziert werden

Tabelle 23 – Auswertung Mayring: Hilfestellung Generalisierung

Als nächster Schritt, folgt, wie oben beschrieben, die Reduktion. Da diese in ihren genauen Ausführungen einige Unterschiede zwischen den einzelnen Fällen aus den drei Schulformen aufweist, wird sie anhand von Beispielen erst in den fallspezifischen Auswertungen Kapitel 3-5 genauer beschrieben und erläutert.

In diesem Kapitel wurden die Forschungsmethoden beschrieben, die zur Untersuchung der Frage nach den Gelingensbedingungen der Sopäds mit dem FSP Sprache genutzt wurden. In den folgenden drei Kapiteln werden die Ergebnisse der Auswertung der durchgeführten Interviews fallspezifisch vorgestellt und erläutert. Neben den Analyseergebnissen, den Gelingensbedingungen der einzelnen Sopäds, werden in den folgenden Kapiteln auch der Rekrutierungsfragebogen der Person sowie Informationen zu ihrer Schule und der Befragungsperson selbst dargestellt und in die Interpretation der Ergebnisse miteinbezogen. Die folgenden Kapitel sind dabei nach den drei Schulformen Grundschule (3), StS (4) und ReBBZ (5) unterteilt.

3. Fallbezogene Auswertung der Interviews mit den Untersuchungspersonen der Grundschulen G1 und G2 (Malin Roßmann)

Im folgenden Kapitel wird die Durchführung und Auswertung der Untersuchungen mit den Untersuchungspersonen G1 und G2 dargestellt und erläutert. Zunächst werden in der *Fallbeschreibung* jeweils einige relevante Informationen zur Person und Schule zusammengetragen, die überwiegend einer Analyse des Interviews entstammen, bei der die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen im Mittelpunkt stehen²⁵ (G1: Anhang 13.3, 175 ff.; G2: Anhang 13.5, 224 ff.). Anschließend folgt eine Zusammenfassung der *Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens* (G1: Anhang 3., 8 ff.; G2: Anhang 3., 11 ff.), eine kurze Beschreibung und Reflexion der *Durchführung des Interviews*, ein Verweis auf die *Transkription des Interviews* (G1: Anhang 13.2, 138 ff.; G2: Anhang 13.4, 178 ff.) sowie die Darstellung und Erläuterung der *Auswertung des Interviews* in Anlehnung an Mayrings qualitative Inhaltsanalyse. Schließlich werden die Ergebnisse in Form einer Kategorienaufstellung präsentiert und begründet (für vollständige Auswertung des Interviews, siehe für G1: Anhang 13.3, 151 ff.; G2: Anhang 13.5, 196 ff.), wobei der

²⁵ Einzelne Informationen wurden darüber hinaus der Website der Schule entnommen, die hier im Folgenden mit der Quelle „Website G1“ bzw. „Website G2“ angegeben ist, um die Anonymität der Schule und Untersuchungsperson zu gewährleisten. Die Quelle kann gegen Unterzeichnung einer Datenschutzvereinbarung an vertrauliche Einzelperson auf Nachfrage herausgegeben werden.

Fokus auf den Bedingungen liegt, die die Untersuchungsperson als förderlich für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache wahrnimmt. Zum Abschluss der Auswertung werden die Äußerungen und Einschätzungen der Untersuchungsperson jeweils mit Hinblick auf die sie umgebenden schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und auf ihr Verständnis von Inklusion und sonderpädagogische Sprachförderung analysiert und reflektiert.

Zugunsten der Anonymisierung werden keinerlei Informationen wiedergegeben, die Rückschlüsse auf die Schulen oder die Personen zulassen. Das bedeutet, dass Namen von Schulen, Personen, schulspezifischen Gruppen usw. im gesamten Material verändert bzw. mit Buchstaben abgekürzt wurden. Darüber hinaus wird hier davon ausgegangen, dass die Informationen der Untersuchungsperson der Wahrheit entsprechen und richtig verstanden wurden, allerdings ist zu bedenken, dass es sich dabei auch um subjektiv wahrgenommene Eindrücke handelt.

3.1 Fallbezogene Auswertung des Interviews mit Untersuchungsperson G1

3.1.1 Fallbeschreibung von G1 – zur Person und Schule

Bei Untersuchungsperson G1 handelt es sich um eine sonderpädagogische Lehrkraft mit den studierten Förderschwerpunkten Sprache und Lernen. G1 war zunächst an einer Sprachheilschule tätig und arbeitet nun, ihrer eigenen Aussage zufolge, schon seit 30 Jahren *inklusiv* an einer *Grundschule* in Hamburg, in der sie Inklusion im FSP Sprache als *eher gelungen* erlebt. Bei der inklusiven Grundschule handelt es sich um eine Ganztagschule mit Vorschule, die bereits vor der Umsetzung des Beschlusses zur Inklusion eine integrative Regelschule war. Wie beim alten Integrationsmodell, sind an dieser Schule nicht alle Klassen eines Jahrgangs inklusiv, d.h. nur in bestimmten Klassen werden auch SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet. Diese inklusiven Klassen werden von einem Team betreut, das aus einer Regelschullehrkraft, einer sonderpädagogischen Lehrkraft und einer erzieherischen Fachkraft sowie ggf. einer Schulbegleitung und einer Praktikantin bzw. einem Praktikanten besteht. Die Sopäds betreuen mehrere inklusive Klassen gleichzeitig. G1 ist in zwei bis drei Klassen fest eingesetzt und unter anderem dafür zuständig, dass die SuS mit FSP im Unterricht versorgt sind und mitkommen. Zu den

alltäglichen Aufgaben zählt auch die Vertretung, da inklusive Klassen die einzigen Klassen mit Doppeltbesetzung sind und i.d.R. dort als erstes jemand abgetreten wird.

Die Sopäds werden förderschwerpunktunabhängig eingesetzt, d.h. alle Sopäds sind für alle SuS mit allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zuständig. G1 ist daher nicht nur für SuS mit dem FSP Sprache und Lernen verantwortlich, sondern beispielsweise auch für SuS mit dem FSP emotionale und soziale oder geistige Entwicklung²⁶. Gelegentlich fragen und beraten sich die Sopäds gegenseitig bzgl. ihrer verschiedenen Förderschwerpunkte. Die sonderpädagogische Förderung ist dann letztlich Aufgabe der Teams. In diesen wird besprochen, wo die SuS stehen und wo sie mit welchen Maßnahmen hin befördert werden sollen. Eine spezifische Förderung im FSP Sprache findet G1 zufolge nicht statt. Die Gestaltung des Unterrichts ist ebenfalls abhängig vom Team bzw. letztlich von der unterrichtenden Lehrperson. In der Regel findet alle 45 Minuten ein Fächerwechsel statt und die SuS arbeiten überwiegend in Stillarbeit an individuell für sie ausgewählten Arbeitsheften.

Aktuell umfasst die Grundschule, in der G1 arbeitet, etwas mehr als 500 SuS (Website G1), über 20 SuS besuchen jeweils eine Klasse. Die Grundschule ist nicht nur eine inklusive Schule, sondern auch eine Kulturschule, d.h. ihr Schwerpunkt liegt auf kultureller Teilhabe und Bildung, wozu insbesondere Musik, Theater, Kunst, Tanz, Film und Schreiben zählen (ebd.). Durch die verschiedenen Schwerpunkte und teilweise auch durch Eltern der SuS entstehen hohe Anforderungen, die von der Grundschule bzw. den Lehrkräften und SuS im Alltag erfüllt werden müssen.

3.1.2 Ergebnisse des Fragebogens von G1

Durch den Rekrutierungsfragebogen wurden bereits vor dem Interview erste Hinweise auf die erlebte **organisatorischen Umsetzungsform** von Inklusion in Schule **(1)**, auf das **persönliche Verständnis** von gelungener Inklusion **(2)** und auf die **persönlichen Einschätzungen** des Gelingens von Inklusion **(3)** eingeholt. Dem Fragebogen zufolge erlebt G1 Inklusion bisher in gemischten Klassen mit SuS ohne und mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten sowie sonderpädagogische Förderung der SuS mit FSP durch Sopäds sowie Klassen- und Fachlehrkräfte und innerhalb (zeitlich, örtlich oder thematisch) des allgemeinen Unterrichts **(1)**.

²⁶ FSP emotionale und soziale Entwicklung im Folgenden abgekürzt mit FSP EuSE; FSP geistige Entwicklung im Folgenden abgekürzt mit FSP GE

Inklusion ist nach dem Verständnis von G1 erst dann gelungen, wenn SuS ohne und mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten eine Klasse besuchen, alle SuS kooperativ lernen, individuell gefördert werden und am selben Unterricht teilnehmen, alle Lehrkräfte interdisziplinär und multiprofessionell zusammenarbeiten, Kooperation mit KollegInnen, Eltern und außerschulischen Partnern stattfindet und alle Sopedas für SuS mit allen Förderschwerpunkten zuständig sind. Inklusion ist dem Verständnis von G1 nach *nicht* erst dann gelungen, wenn SuS mit dem FSP Sprache nach den gleichen Inhalten, Methoden und Zielen unterrichtet werden wie ihre MitschülerInnen ohne FSP sowie wenn alle Lehrpersonen für alle SuS zuständig sind (2). Nach Einschätzung von G1 gelingt Inklusion an der eigenen Schule, im FSP Sprache und in allen Förderschwerpunkten eher und an anderen Schulen in Hamburg und generell an Schulen in Hamburg eher nicht (3). Diese Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens lassen also zunächst vermuten, dass es sich bei der Untersuchungsperson G1 um eine sonderpädagogische Lehrkraft handelt, die sonderpädagogische Sprachförderung in Kooperation mit anderen Lehrkräften innerhalb des allgemeinen Unterrichts einer heterogenen Lerngruppe realisiert und diese als erfolgreich einschätzt. Im Anschluss an die Auswertung der Ergebnisse des Interviews wird überprüft, ob sich diese Erwartung bestätigen lässt.

3.1.3 Durchführung des Interviews mit G1

Das Interview wurde am Vormittag in der Schule der Untersuchungsperson in einem Besprechungsraum geführt, der an das Lehrerzimmer angrenzt. Die ersten 20 Minuten des Interviews waren die Interviewpartner allein im geschlossenen Besprechungsraum, dann kam eine Kollegin (ebenfalls sonderpädagogische Lehrkraft) herein und setzte sich an einen der Computer. Es waren keine Anzeichen erkennbar, dass die Untersuchungsperson durch die Anwesenheit ihrer Kollegin beeinflusst wurde. Dennoch ist anzunehmen, dass die Untersuchungsperson in Abwesenheit aller KollegInnen anders auf die Fragen geantwortet hätte. Davon betroffen ist primär der Interviewteil C. Die Dauer des gesamten Interviews betrug ca. 28 Minuten.

Das Interview verlief überwiegend nach Plan. Im Interviewteil 0 berichtete die Untersuchungsperson zunächst von ihrem Arbeitsalltag, wobei sie dabei generell

blieb und sich nicht, wie ursprünglich angedacht, auf einen konkreten Tag bezog. Durch die narrativ geprägten Fragen im Interviewteil A wurde die Untersuchungsperson schließlich erfolgreich dazu gebracht, von Beispielsituationen zu erzählen, in den Inklusion im FSP Sprache ihrer Meinung nach eher gelingt bzw. eher nicht gelingt. Diese Informationen können teilweise, wie geplant, als Konkretisierung der in Interviewteil C explizit erfragten förderlichen bzw. hinderlichen Bedingungen für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache genutzt werden. Im Interviewteil B wurde primär nach der Organisation bzw. Planung und Umsetzung von sonderpädagogischer Sprachförderung und Unterricht gefragt. An einigen Stelle fielen die Antworten der Untersuchungsperson ungenau aus, sodass konkret nach der Bedeutung hätte gefragt werden müssen, z.B. bei der Äußerung, dass der FSP Sprache genau wie Lernen einer ist, „der eher so nebenbei mitschwingt“ (Transkript G1, Zeile 36²⁷ im Anhang 13.2, 143). Es wäre interessant gewesen, zu erfahren, was damit genau gemeint ist. So bleibt nur die Möglichkeit zur Interpretation und es lässt sich lediglich aus dem Kontext vermuten, dass auf die Förderschwerpunkte Sprache und Lernen im Alltag kein Fokus gelegt wird. Im Interviewteil C entschied sich die Untersuchungsperson dazu, keine Schreibkarten zu verwenden, nannte allerdings mündlich mehrere förderliche bzw. hinderliche Bedingungen für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache, begründete diese und stellte sie in Kausalzusammenhänge mit anderen Bedingungen.

3.1.4 Transkription des Interviews mit G1

Das Interview wurde mithilfe eines Diktiergerätes aufgenommen und am selben Tag sowie an den Folgetagen transkribiert. Bei der Transkription wurden Transkriptionsregeln in Anlehnung an das einfache Transkriptionssystem und dessen Erweiterung von Dresing und Pehl (2015, 21-23) verwendet. Die übernommenen sowie eigenständig veränderten und erweiterten Transkriptionsregeln werden vor der Transkription des Interviews im Anhang (13.1, 137) genau dargestellt und erläutert.

3.1.5 Auswertung des Interviews mit G1 – Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung des Interviews erfolgt in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (2010), die bereits in Kapitel 2.5 genauer beschrieben wurde.

²⁷ Im Folgenden wird ein solcher Verweis auf „Z. 36“ (Z für Zeile) reduziert und bezieht sich im Kapitel *Fallbezogene Auswertung des Interviews mit Untersuchungsperson G1* auf das Transkript des Interviews mit der Untersuchungsperson G1, das im Anhang (13.2, 138 ff.) zu finden ist.

Der folgende, gekürzte Auszug aus der hier verwendeten Auswertungstabelle dient der exemplarischen Darstellung und wird im Anschluss erläutert (für vollständige Auswertung, siehe Anhang 13.3, 151 ff.).

F	Z	Nr.	Paraphrase der Äußerung	i/e	Generalisierung auf das Abstraktionsniveau	R	Thema
G1-0	14	1	Jeder Arbeitstag ist hektisch	e	<i>Schulische Organisation:</i> Arbeitsalltag als hektisch empfunden		Schulstruktur: Arbeitsalltag
				i	<i>Gelingensbedingung:</i> Weniger Hektik im Alltag	K1	
G1-0	14	2	Nicht genügend Personal da	e	<i>Schulische Organisation:</i> Personalmangel		Ressource Personal
				i	<i>Gelingensbedingung:</i> Genügend Personal	K2	
G1-0	14	3	Muss oft spontan vertreten	e	<i>Schulische Organisation:</i> Sopäd häufig zur Vertretung eingesetzt		Ressource Personal Einsatz Sopäds
				i	<i>Gelingensbedingung:</i> Kein Vertretungszwang für Sopäds	K2; K3	
	
G1-0	14	9	Unterricht mit starrem Fächerwechsel ist für Inklusion ungünstig, da man immer eine Weile braucht, bis man reinkommt	e	<i>Schulische Organisation:</i> Teilweise findet Unterricht mit starrem Fächerwechsel statt		für Inklusion ungünstig Unterricht Fächerorientierung
				i	<i>Inklusionsverständnis:</i> Inklusion bedeutet Beschulung von allen SuS in einem Unterricht		
				e	<i>Gelingensbedingung:</i> Unterricht ohne starren Fächerwechsel	K5	
G1-0	14	10	Braucht mehr handlungsorientiertes Material	e	<i>Schulische Organisation:</i> gibt wenig handlungsorientiertes Unterrichtsmaterial		Unterricht Material; Handlungsorientierung
				i	<i>Inklusionsverständnis:</i> Im inklusiven Unterricht muss Unterrichtsmaterial an SuS angepasst werden		
				e	<i>Gelingensbedingung:</i> handlungsorientiertes Unterrichtsmaterial	K5	
G1-0	14	11	Eine Dreiviertelstunde ist für einige SuS zu kurz, um sich in Fachunterrichtsstunde einzufinden – anderer Rhythmus wäre wünschenswert	e	<i>Schulische Organisation:</i> Unterrichtsstunde = 45 min. ein Fach		Für Inklusion wünschenswert Unterricht Rhythmus (45 min. ein Fach)
				i	<i>Inklusionsverständnis:</i> Im inklusiven Unterricht müssen unterrichtliche Strukturen an Bedürfnisse der SuS angepasst werden		
				e	<i>Gelingensbedingung:</i> Öffnung des Unterrichts hinsichtlich der Fächer und des Zeitrahmens einer Schulstunde	K5	

Tabelle 24 – exemplarischer Auszug aus der Auswertungstabelle des Interviews mit G1

Viele der Spaltenüberschriften und Abkürzungen wurden bereits im vorherigen Kapitel 2.5 ausführlich erläutert und werden hier nur nochmal in Kürze zur Vergegenwärtigung angerissen. **F** bedeutet Fall, **G1** ist die Abkürzung der Untersuchungsperson und **0/A/B/C** gibt den Teil des Interviews an, dem die Äußerung entnommen wurde (siehe Aufbau des Interviews in Kapitel 2.3-2.4). Die Spaltenüberschrift **Z** bedeutet Zeile und bezieht sich auf die Zeile des Transkriptes (Anhang 13.2, 138 ff.), in dem die Äußerung zu finden ist, **Nr.** bezeichnet die Nummer der Äußerung in dieser Auswertungstabelle (Anhang 13.3, 151 ff.). Die **Paraphrase** der Äußerung ist eine Kürzung der ursprünglichen Aussage, auf so wenig Inhalt wie möglich, aber so viel wie nötig, um die Aussage noch angemessen nachvollziehen und interpretieren zu können. Umformulierungen der ursprünglichen Aussage, die den Sinn erhalten, werden hier ggf. zugunsten einer einheitlicheren Sprachebene vorgenommen. Die **Generalisierung** auf das Abstraktionsniveau hängt von der Forschungsfrage bzw. dem jeweiligen Forschungsschwerpunkt ab. Der Hauptschwerpunkt liegt auf den *Gelingensbedingungen* von Inklusion im FSP Sprache, wobei die Paraphrasen dahingehend analysiert werden, welche förderlichen Bedingungen sie für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache enthalten. Darüber hinaus werden einige Paraphrasen auch dahingehend analysiert, welche Informationen sie über die *schulische Organisation* und Struktur im Arbeitsfeld der Untersuchungsperson sowie über das den Äußerungen zugrundeliegenden *Inklusionsverständnis* bzw. Verständnis von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung enthalten. Im Anschluss an die Hauptanalyse der Gelingensbedingungen, werden die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen sowie das Verständnis von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung mit der Einschätzung bzgl. Gelingensbedingungen in Verbindung gesetzt und interpretiert.

In der Auswertungstabelle ist jede **Generalisierung** mit einem **e** (explizit) bzw. einem **i** (implizit) versehen. Diese Bezeichnung gibt an, ob sich die abgeleitete Generalisierung explizit oder implizit aus der Äußerung in der Paraphrase ableitet. Zu den **expliziten Gelingensbedingungen** von Inklusion im FSP Sprache zählen hier

- a) förderliche und hinderliche Bedingungen, die an beliebiger Stelle des Interviews sprachlich als solche markiert werden, z.B. **Nr. 92²⁸**: *Unterricht mit starrem Fächerwechsel ist für Inklusion ungünstig, da man immer eine Weile braucht, bis man reinkommt* (explizit: *Unterricht ohne starren Fächerwechsel*)
- b) förderliche und hinderliche Bedingungen, die durch den Kontext der Äußerung als solche markiert werden, d.h.,
- wenn die Äußerung eine Antwort auf die explizite Frage nach förderlichen bzw. hinderlichen Bedingungen für Inklusion ist (**Fragekontext**), z.B.: Frage: *Welche Bedingungen erscheinen Ihnen am hinderlichsten für die Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache?* Antwort **Nr. 101**: *Die hinderlichste Bedingung ist Stress – es wird zu viel gewollt* (explizit: *Reduzierung des Stresses durch Herabsetzen der Anforderungen*)
 - wenn bei einer expliziten Äußerung bzgl. förderlicher/hinderlicher Bedingungen von Inklusion eine konkrete Ausführung folgt (**Gesprächskontext**), z.B.: nach Nr. 69 (explizit: *Großzügig bemessene Vertretungsreserven der Behörde*), **Nr. 70**: *Damit nicht jedes Mal, wenn eine Vertretung gebraucht wird, Personen aus den doppelt besetzten i-Klassen vertreten müssen* (explizit: *Kein ständiger Vertretungszwang für Personen aus Teams in Doppeltbesetzung in inklusiven Klassen*).

Zu den **impliziten Gelingensbedingungen** von Inklusion im FSP Sprache zählen hier

- a) Äußerungen von Bedingungen, die sich aus dem Kontext (des Gesprächs/der Frage) dahingehend interpretieren lassen, ob sie als positiv oder negativ wahrgenommen werden und möglicherweise Gelingensbedingungen implizieren, bzw. mit an anderer Stelle explizit genannten Gelingensbedingungen in Verbindung stehen und diese konkretisieren, z.B.
- **Gesprächskontext: Nr. 1-3**: *Jeder Arbeitstag ist hektisch* (implizit: *weniger Hektik im Alltag*). *Nicht genügend Personal da.* (implizit: *Genügend Personal*). *Muss oft spontan vertreten* (implizit: *kein ständiger*

²⁸ Die Angabe „Nr. ...“ bezieht sich im Kapitel *Fallbezogene Auswertung des Interviews mit Untersuchungsperson G1* auf die Nummer der Äußerung in der Auswertungstabelle G1, die im Anhang (13.3, 151 ff.) zu finden ist.

*Vertretungszwang für Sopäds). Verbindung zu Nr. 83 (explizit): wichtigste Bedingung für Erfolg von Inklusion im FSP Sprache: Beruhigung im Schulalltag. Die Äußerungen Nr. 1-3 beschreiben genauer, warum der Schulalltag unruhig ist (z.B. zu wenig Personal) und geben somit Hinweise darauf, welche Bedingungen zur explizit genannten Gelingensbedingung *Beruhigung im Schulalltag* verhelfen könnten (z.B. genügend Personal).*

- **Fragekontext:** *Frage: Erzählen Sie doch mal von einer Situation, in der Sie Inklusion im FSP Sprache zumindest teilweise als gelungen erlebt haben. Antwort Nr. 13-14: Mit SuS mit dem FSP GE wurde das Unterrichtsthema Sexualkunde durch das Thema Mein Körper vorbereitet, indem Körperteile benannt, Fachbegriffe an lebensgroße Figuren gehängt und geklebt und Fachbegriffe geschrieben und gelesen wurden. Im anschließenden Unterricht konnten alle SuS mitmachen, lernen und am Wortschatz arbeiten (implizit: Möglichkeit, SuS mit FSP auf gemeinsamen Unterricht vorzubereiten). Das als Antwort auf die Frage folgende Beispiel impliziert den positiven Effekt dessen, wenn Unterrichtseinheiten mit SuS mit FSP vorbereitet werden, sodass sie anschließend in der gemeinsamen Unterrichtseinheit teilhaben und mitwirken können.*

- b) Äußerungen von Bedingungen, deren Bedeutung sich lediglich aus dem Kontext interpretieren lässt, z.B., **Nr. 66:** *Weil man nicht dauernd durch die Drehtür muss* (implizit: *weniger Lerngruppenwechsel für Lehrkräfte im Alltag*). Hier legt der Kontext (**Nr. 64-65**) eine solche Interpretation nahe.

An dieser Stelle sei drauf hingewiesen, dass es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, jede einzelne Entscheidung zu begründen und daher lediglich das Entscheidungssystem anhand der ausgewählten Beispiele dargelegt werden kann.

In der Auswertungstabelle folgt der Generalisierung der *Gelingensbedingungen* die Reduktion (**R**). Mayrings erster und zweiter Reduktionsschritt werden hier zusammengelegt, Paraphrasen gebündelt, zugeordnet und zusammengefasst wie in Kapitel 2.5. bereits genau erläutert wurde. Zum Schluss werden die Reduktionsergebnisse zu Kategorien zusammengetragen und geordnet. Die Nummerierung der Kategorien erfolgt chronologisch, d.h. die erste Bedingung, die

im Interview genannt wird, fällt beispielsweise unter die Überkategorie **Optimierung der Schulstruktur**, und bekommt die Abkürzung **K1**. In der Auswertungstabelle ist bei der Reduktionsspalte lediglich das Ergebnis im Sinne der zugeordneten Kategorie (K1) zu sehen. Die vollständige Kategoriensammlung wird im Anschluss an die Auswertungstabelle im Anhang (13.3, 172 ff.) sowie hier im folgenden Abschnitt präsentiert. In der Auswertungstabelle werden einigen Aussagen mehreren Kategorien zugeordnet, so kann die Gelingensbedingung *Kein ständiger Vertretungszwang für Sopäds* (Nr.3), beispielsweise sowohl die Kategorie **K2 Ausreichend Fachpersonal** als auch die Kategorie **K3 Ressourcenoptimierung** betreffen. Während die Kategorie **K2** eine Gelingensbedingung darstellt, die lediglich durch die Veränderung äußerer Rahmenbedingungen geschaffen werden kann (durch die Vermehrung der Ressource Personal), geht es bei der Gelingensbedingung **K3** um die Optimierung vorhandener Ressourcen (die Optimierung des Einsatzes der Sopäds). Die letzte Spalte mit der Spaltenüberschrift **Thema** wurde der ursprünglichen Tabelle nach Mayring hinzugefügt und dient der verbesserten Übersicht hinsichtlich der in den Äußerungen thematisierten Inhalte. Im folgenden Abschnitt wird das Ergebnis der Analyse der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache, d.h. die Reduktion im Sinne der Kategorienaufstellung, dargestellt und erläutert.

3.1.6 Ergebnisse der Auswertung des Interviews mit G1

Im ersten Schritt zur Kategorisierung wurden die **Generalisierungen** hinsichtlich der *Gelingensbedingungen* von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung der Auswertungstabelle entnommen und folgenden fünf Anforderungsbereichen zugeteilt: *Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen, an schulische Organisation, an Unterricht, an sonderpädagogische Sprachförderung und an Lehrkräfte*. Dort wurden die verschiedenen Gelingensbedingungen zunächst gesammelt und anschließend weiter ausdifferenziert, sodass innerhalb der fünf Anforderungsbereiche wieder verschiedene Bündelungen zustande kamen, für die schließlich Überschriften bzw. Überkategorien formuliert wurden. In folgenden Tabellen ist jeweils unterhalb der **fettgedruckten Überschrift der Kategorie** die Konkretisierung der Kategorie aufgeführt, d.h. die konkreten Bedingungen, die der Kategorie untergeordnet sind. In *schwarzer Schrift* sind die explizit genannten Gelingensbedingungen dargestellt, in *graue Schrift* die ausschließlich implizierten.

Mit *** ist die Bedingung gekennzeichnet, die explizit als relevanteste Bedingung genannt wurde. Die Zahl in der eckigen Klammer steht für die Anzahl der Thematisierung der Bedingung (explizit und implizit, direkt hintereinander und an verschiedener Stelle des Interviews). Bei den unterschiedlich kategorisierten Gelingensbedingungen handelt es sich ausdrücklich nicht um klar voneinander trennbare, sondern vielmehr um miteinander vernetzte und voneinander abhängige Bedingungen. So ist beispielsweise die Bedingung der *Ausschöpfung fachspezifischer Kompetenzen der Lehrkräfte* unter **K3 Ressourcenoptimierung** auch an die Bedingung **K2 Ausreichend Fachpersonal** gebunden.

Im Folgenden werden die einzelnen Anforderungsbereiche sowie ihre relevantesten Kategorien und Gelingensbedingungen von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung dargestellt und erläutert. Als besonders relevant werden hier diejenigen Kategorien betrachtet, die von der Untersuchungsperson G1 ausdrücklich als wichtig markiert wurden. Außerdem als relevant eingeschätzt werden diejenigen Gelingensbedingungen, die von G1 mehrfach explizit geäußert wurden. Eine geringere Relevanz wird hier den Gelingensbedingungen zugeschrieben, die nur einmal explizit oder nur implizit genannt wurden. Sowohl die hiernach relevanten als auch die weniger relevanten Bedingungen sind in der tabellarischen Kategorienuflistung mit aufgeführt, allerdings finden aus Platzgründen nur die relevanteren Bedingungen in der folgenden Erläuterung der Ergebnisse besondere Beachtung. Es wird dennoch betont, dass Bedingungen, die nur einmal explizit oder nur implizit geäußert wurden, für die Untersuchungsperson möglicherweise keineswegs von weniger Relevanz sind.

Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen

K2 Ausreichend Fachpersonal

- Großzügig bemessene Vertretungsreserven der Behörde [3x]
- Genügend Personal (Sopäds und ErzieherInnen) [2x]

K11 Optimierung der Klassenbedingungen

- Große Lernräume mit wenig Enge und niedrigem Lärmpegel
- Maximal 20 SuS in einer Klasse

K9 Zu bewältigende Anforderungen

- Weniger, was Grundschulen leisten müssen [5x]
- Weniger, was SuS lernen müssen [3x]

Tabelle 25 – Kategorien G1: Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen

In den *Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen* sind Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die nur durch das Setzen eines entsprechenden (rechtlichen) Rahmen und nicht allein durch die Organisation der Schulen geschaffen werden können, z.B. das zur Verfügung stellen von mehr Ressourcen. In diesem Anforderungsbereich finden sich drei Kategorien wieder, die sich jeweils in zwei Unterpunkten gliedern. Besonders relevant sind hier die Gelingensbedingungen **K9 Zu bewältigende Anforderungen** (mit insgesamt achtfacher Nennung) sowie **K2 Ausreichend Fachpersonal** (mit insgesamt fünffacher Nennung). Die Untersuchungsperson G1 äußert, dass die Erwartungen, die an die Grundschulen, Lehrkräfte und SchülerInnen gestellt werden, zu hoch sind, um sie realisieren zu können, es wird „zu viel gewollt“ (Z. 68), alles ist „sehr eng getaktet und das ist [...] hinderlich [...] einfach ein bisschen viel von allem“ (Z. 66). Ein Herabsetzen der Anforderungen an Grundschulen, Lehrkräfte und SuS wird nahegelegt. Darüber hinaus wird der Fachpersonalmangel als hinderliche Bedingung aufgeführt. Insbesondere der Mangel an Vertretungsreserven stellt laut G1 eine Erschwernis dar, da für spontane Vertretungen häufig auf Personen der doppeltbesetzten inklusiven Klasse zurückgegriffen wird (Z. 60), sodass der geplante Unterricht in den inklusiven Klassen nicht zustande kommt. Der Wunsch nach „großzügig bemessene Vertretungsreserven der Behörde“ (Z. 60) wird sowohl implizit als auch explizit zum Ausdruck gebracht.

Anforderungen an schulische Organisation

K1 Optimierung der Schulstruktur

- Ruhiger, beständiger Schulalltag [***5x]
 - wenig Lehrpersonen- und Lerngruppenwechsel [3x]
 - Zeit für Lehrpersonen, etwas in Ruhe mit SuS/Team zu besprechen [2x]
 - Konzentration der Sopäds auf eine Lerngruppe zur Zeit
 - bessere Orientierungsmöglichkeit für SuS und Lehrpersonen
- Unterricht und sopäd.²⁹ Förderung gleichermaßen nachkommen [2x]
 - kein Ablehnen sopäd. Belangen, um mit Unterrichtsstoff durchzukommen

K3 Ressourcenoptimierung

- Ausreichend Zeit schaffen
 - für Vorbereitung und Umsetzung von sopäd. Sprachförderung [4x]
 - für Vorbereitung von (differenziertem) Unterricht [4x]
 - für Vorbereitung der SuS mit FSP auf gemeinsamen Unterricht

²⁹ In dieser und den folgenden Tabellen wird „sonderpädagogisch“ teilweise mit „sopäd.“ abgekürzt

- für Teambesprechung und Umsetzung des Besprochenen
 - für Klärung von Konflikten mit SuS außerhalb des Unterrichts [2x]
 - Ausschöpfen fachspezifischer Kompetenzen der Lehrkräfte
 - kein ständiger Vertretungszwang für Sopäds [3x]
 - schulinterner Fortbildungen mit dem Schwerpunkt Sprache
 - Sammlung von differenziertem Unterrichtsmaterial (Schulfundus)
- sodass sopäd. Pläne umgesetzt und Vorbereitungen genutzt werden können

Tabelle 26 – Kategorien G1: Anforderungen an schulische Organisation

In den *Anforderungen an schulische Organisation* werden Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die durch die Organisation der Schulen geschaffen werden können. In diesem Anforderungsbereich werden zwei Kategorien gebildet, die mehrere Unterkategorien enthalten, **K1 Optimierung der Schulstruktur** (im Sinne einer Optimierung des Schulalltags) und **K3 Ressourcenoptimierung** (im Sinne eines verbesserten Umgangs mit vorhandenen Ressourcen). Die Untersuchungsperson G1 bezeichnet explizit die Bedingung eines *ruhigen, beständigen Schulalltags (K1)* als relevanteste Bedingung für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache. Wenig Lehrpersonen- und Lerngruppenwechsel (Z. 60) sowie Zeit für Lehrpersonen, sich in Ruhe mit SuS oder im Team zu besprechen (Z. 64 und 66), trage zur besseren Orientierung der SuS und Lehrpersonen bei (Z. 62). Diese Bedingungen bilden letztlich Voraussetzungen, um sonderpädagogische Pläne umzusetzen und Unterrichts- und Fördervorbereitungen nutzen zu können. Die Relevanz dieser Bedingung wird schon vor ihrer Explikation in Teil C des Interviews angedeutet. „Jeder Arbeitstag ist hektisch“ (Z. 14) – so lautet die erste Äußerung in der Auswertungstabelle. Die positive Umkehrung ergibt bereits die später explizit gewünschte Bedingung eines ruhigen, beständigen Arbeitsalltags. Die Wichtigkeit dieser Gelingensbedingung für G1 wird durch die Mehrfachäußerung an unterschiedlicher Stelle des Interviews unterstrichen.

Die Kategorie **K2** schließt die Optimierung verschiedener Ressourcen mit ein. An erster Stelle steht die Optimierung der Ressource Zeit im Sinne des *Schaffens von ausreichend Zeit* für die Vorbereitung und Umsetzung von sonderpädagogischer Sprachförderung und inklusivem Unterricht (jeweils vierfach genannt). Die Untersuchungsperson G1 bemängelt, dass Planen in ihrem Alltag bisher „wenig erfolgreich [ist], weil es immer umgeworfen wird“ (Z. 48). Für G1 ebenfalls bedeutsam, ist die Optimierung der Ressource Personal im Sinne der *Ausschöpfung*

fachspezifischer Kompetenzen der Lehrkräfte – insbesondere dadurch, dass Sopedä nicht ständig als Vertretungskräfte eingesetzt werden (dreifach genannt, z.B. Z. 60), sondern ihren sonderpädagogischen Aufgaben nachgehen können. Diese Bedingungen bilden ebenfalls Voraussetzungen dafür, dass sonderpädagogische Pläne umgesetzt und Unterrichts- und Fördervorbereitungen genutzt werden können.

Anforderungen an Unterricht

K5 Öffnung des Unterrichts

- Orientierung an Interessen der SuS
 - Interesse der SuS wecken, verstehen zu wollen [2x]
 - Auflösung des starren Fächerwechsels alle 45 min.
 - Projektunterricht, in dem Förderung wie Wortschatzerweiterung und Grammatikanbahnung stattfinden kann
 - Fächerübergreifende Unterrichtsplanung zu einem Thema
 - Ganzheitliche Beschäftigung mit Unterrichtsthemen
 - z.B. musikalischer Zugang [2x]
 - Differenzierung/Individualisierung [4x]
 - hinsichtlich Lernziele, Lerngegenstände, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmaterialien
 - heftunabhängiges Lernen [2x]
 - handlungsorientiertes Unterrichtsmaterial
 - verschiedene Sozialformen
- Zugänge schaffen, Barrieren abbauen (z.B. Sprache visuell unterstützen)

K13 Zeit im Unterricht schaffen

- um langsames Tempo zulassen zu können [2x]
- um Wiederholungen zu ermöglichen
- durch exemplarisches Lernen (weniger Inhalte durchnehmen)

K6 Orientierung für SuS schaffen

- Vorbereitung auf Unterrichtseinheiten (inhaltlich/sprachlich) [3x]
- Strukturgebende Rituale (Besprechen von Organisatorischem/Inhaltlichem/Sprachlichem)

K8 Orientierung an Unterrichtszielen

- Prioritäten setzen
 - primäre Lernziele für SuS mit FSP: Lesen, Leseverständnis, Grundrechenarten [2x]
- Sprachliche Förderung aller SuS

Tabelle 27 – Kategorien G1: Anforderungen an Unterricht

In den *Anforderungen an Unterricht* werden Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die Unterrichtsgestaltung betreffen. In diesem Anforderungsbereich werden vier verschiedene Kategorien unterschieden, die

jeweils mehrere Unterkategorien beinhalten. Die relevanteste Kategorie ist **K5 Öffnung des Unterrichts** im Sinne der *Differenzierung/Individualisierung* (vierfach genannt) beispielsweise durch „heftunabhängigeres Arbeiten“ (Z. 60). Auch die *Orientierung an Interessen der SuS* bildet eine Gelingensbedingung und bezieht sich vor allem darauf, durch entsprechende Unterrichtsgestaltung das Interesse der SuS zu wecken, verstehen zu wollen (zweifach genannt, z.B. Z. 60). Die *Auflösung des starren Fächerwechsels alle Dreiviertelstunde* sowie die Organisation von Projektunterricht, indem Förderung wie Wortschatzerweiterung und Grammatikanbahnung stattfinden kann (Z. 60), fällt ebenfalls in Kategorie **K5**.

Die Kategorie **K6 Orientierung für SuS schaffen** bezieht sich vor allem darauf, *Unterrichtseinheiten mit den SuS vorzubereiten* – sowohl inhaltlich als auch sprachlich (dreifach genannt). Die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit mit SuS mit FSP wird von G1 als Beispiel für gelungene Inklusion im FSP Sprache angeführt (Z. 18). G1 betont darüber hinaus, dass „Vorbereitungszeit [...] sehr intensiv gebraucht [wird]“, um differenzierten Unterricht zu planen und mit den SuS vorzubereiten (Z. 26). Hinter der Kategorie **K13 Zeit im Unterricht schaffen** steckt primär die Gelingensbedingung, den Unterricht so zu gestalten, dass auch SuS mit langsamerem Lerntempo sowie Wiederholungsbedarf teilhaben und lernen können, denn laut G1 würde es „[einigen] Kindern viel besser tun, sich mehr Zeit zu nehmen [und] Sachen zu wiederholen“ (Z. 66). Die Kategorie **K8 Orientierung an Unterrichtszielen** bedeutet hier das Setzen von Prioritäten für SuS mit FSP – und zwar auf Lesen, Leseverständnis und Grundrechenarten (Z. 66). An anderer Stelle erklärt G1, dass es nicht möglich ist, alle Anforderungen zu erfüllen, und Prioritäten gesetzt werden müssen, „um überhaupt sich einfädeln zu können mit den Kindern“ (Z. 26).

Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung

K10 Optimierung der Förderorganisation

- Ausreichend Zeit für Planung und Umsetzung von Förderung
 - Förderung in kleinen Schritten
 - Förderung in entschleunigtem Tempo
- Förderziele und Pläne für kürzere Zeitabschnitte als ein (halbes) Jahr

K12 Optimierung der Fördermaßnahmen/-methoden

- Orientierung an Interessen der SuS [2x]
 - Interesse der SuS wecken, verstehen zu wollen
 - Interesse der SuS wecken, sich mitteilen zu wollen
 - Kommunikationsabsichten schaffen [2x]

- Kommunikationsanlässe nutzen

- Heterogene Lerngruppe, die SuS mit FSP Sprache Sprachvorbilder bietet [2x]
- Einzelförderung außerhalb des Unterrichts, um individuell fördern zu können

K7 Zielorientierung

- Prioritäten (um)setzen, was von den SuS mit FSP gelernt werden soll [3x]
 - Primär: Lesen, Leseverständnis, Grundrechenarten
- Sprachliches Werkzeug erarbeiten, das im Unterricht benötigt wird [2x]
 - Zugang schaffen

Tabelle 28 – Kategorien G1: Anforderungen an sonderpädagogische Förderung

In den *Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung* werden Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die die Gestaltung der sonderpädagogischen Sprachförderung betreffen. Die Kategorie **K7 Zielorientierung** beschreibt zunächst das *(Um-)Setzen der Prioritäten* auf jenes, was von den SuS mit FSP Sprache primär gelernt werden soll (dreifach genannt). Dies bezieht sich, zum einen, auf das Erlernen der grundlegenden Kulturtechnik des Lesens und Rechnens (Z. 66) und, zum anderen, auf das Erarbeiten des sprachlichen Werkzeugs, das im Unterricht benötigt wird (Z. 18). Die Kategorie **K12 Optimierung der Fördermaßnahmen/-methoden** beinhaltet vor allem die *Orientierung an Interessen der SuS* (zweifach genannt) und dem damit einhergehenden Schaffen von Kommunikationsanlässen (zweifach genannt), denn laut G1 geht Sprachförderung nur über „Kommunikationsabsicht“ (Z. 60). Darüber hinaus spielt auch die Zusammensetzung der Lerngruppe eine Rolle und so wird eine möglichst *Heterogene Lerngruppe*, die SuS mit FSP Sprache Sprachvorbilder bietet, zu einer weiteren Gelingensbedingung (zweifach genannt), denn in heterogenen Lerngruppen „lernen die Kinder [...] von den anderen Kindern“ (Z. 72).

Anforderungen an Lehrkräfte

K4 Aufgabenbewältigung

- Ziele im Alltag präsent haben [2x]
- Kommunikationsabsichten schaffen
- Interesse der SuS wecken, verstehen zu wollen
- sprachliche Förderung aller SuS
- dafür sorgen, dass SuS mit FSP im Unterricht mitkommen

Tabelle 29 – Kategorien G1: Anforderungen an Lehrkräfte

In den *Anforderungen an Lehrkräfte* werden Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die durch die Lehrkräfte selbst geschaffen werden können. In diesem Anforderungsbereich findet sich nur die Kategorie **K4**

Aufgabenbewältigung wieder. Innerhalb dieser Kategorie sind Aufgaben zusammengefasst, die Lehrkräfte allgemein bewältigen müssen. Dazu zählt, zum Beispiel, die Gelingensbedingung, dass Lehrkräfte ihre *Ziele im Alltag präsent haben* (zweifach genannt), um im Alltag entsprechend zu reagieren (Z. 52) bzw. entsprechende Maßnahmen vorzunehmen. Darüber hinaus wird das *Schaffen von Kommunikationsabsichten* sowie das *Wecken der Interessen der SuS*, ebenfalls als Gelingensbedingung und Aufgabe der Lehrkräfte betrachtet.

3.1.7 *Interpretation und Reflexion der Ergebnisse des Interviews mit G1*

Die Analyse der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache nach der Untersuchungsperson G1 zeigt, dass Gelingensbedingungen vielschichtig und nicht klar voneinander trennbar, sondern vielmehr eng miteinander verbunden sind, sowie dennoch verschiedenen Anforderungsbereichen zugeordnet werden können. Die Gelingensbedingung, der G1 die größte Relevanz mit Hinblick auf den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache zuschreibt, wird in dem Bereich der *Anforderungen an schulische Organisation* verortet. Die wichtigste Voraussetzung für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache sieht G1 demnach in der Etablierung eines *ruhigen, beständigen Schulalltags (K1)*, der mehr Orientierung für Lehrpersonen und SuS bietet und schließlich das *Ausschöpfen der fachspezifischen Kompetenzen der Lehrkräfte (K3)* und das Planen und Umsetzen von inklusivem Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung erst ermöglicht. Er ist nicht zuletzt auch an die Bedingung der *Ressourcenoptimierung (K2)* im Sinne des *Schaffens von ausreichend Zeit* gebunden. Diese Einschätzung der Untersuchungsperson erfolgt daraus, dass sie diese Bedingung in ihrem eigenen Schulalltag vermisst und dies als äußerst hinderlich für die Inklusion im FSP Sprache wahrnimmt. Die Analyse der *Schulischen Organisation und Struktur* (Anhang 13.3, 175 ff.) zeigt unter anderem, dass der Alltag der Untersuchungsperson geprägt ist durch spontane Vertretungen sowie Mangel an Zeit, um inklusiven Unterricht und sonderpädagogische Sprachförderung vorzubereiten und umzusetzen und mit anderen Fachkräften zu kooperieren. Zur Planung der Förderung gibt es kein Konzept, sie wird mit dem Team der inklusiven Klasse gemeinsam besprochen, allerdings findet im Alltag keine Beschäftigung speziell mit dem FSP Sprache statt (Z. 28). Trotzdem gelingt Inklusion im FSP Sprache laut G1 „auf jeden Fall eher, als dass es nicht gelingt“, da

die SuS in der Inklusion „von den anderen Kindern halt super viel [lernen]“ (Z. 72). Hier stellt sich die Frage, welches Verständnis von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung der Untersuchungsperson G1 zugrunde liegt. Zur genaueren Betrachtung wird hier die Analyse des *Verständnisses von Inklusion und sonderpädagogischer Förderung* der Untersuchungsperson (Anhang 13.3, 174 f.) hinzugezogen. Die folgende Darlegung dieses Verständnisses beruht auf einer subjektiven Interpretation der Äußerungen, wodurch kein Anspruch auf Objektivität oder allgemeine Gültigkeit erhoben werden kann.

Die Unterscheidung von Sprachförderung und sonderpädagogischer Sprachförderung ist nicht eindeutig ersichtlich. Während G1 äußert, dass keine Beschäftigung mit dem FSP Sprache stattfindet, schätzt sie die Inklusion im FSP Sprache an ihrer Schule trotzdem als eher gelungen ein und begründet dies damit, dass sie SuS viel von anderen SuS lernen (Z. 72). Der Erfolg sonderpädagogischer Förderung im FSP Sprache zeichnet sich demzufolge dadurch aus, dass die SuS mit FSP Sprache ‚viel Lernen‘. Das Beispiel, was G1 zur Veranschaulichung einer Situation nennt, in der Inklusion im FSP Sprache gelingt, bezieht sich auf die Vorbereitung einiger SuS mit FSP GE auf eine bevorstehende Unterrichtseinheit (vermutlich in einer Kleingruppenförderung außerhalb des Unterrichts). Gelungen ist die Situation laut G1 deshalb, da alle SuS in der vorbereiteten Unterrichtseinheit mitmachen, lernen und am Wortschatz arbeiten, sprich: am Unterricht teilnehmen und inhaltlich und sprachlich lernen können. Die Aussage der Untersuchungsperson, sie unterrichte seit dreißig Jahren inklusiv, sowie Formulierungen der Untersuchungsperson wie „einfädeln“ von „i-Kindern“ (Z. 70) weisen auf ein Verständnis von Inklusion als Integration hin: eine Untergruppe, die von einer Hauptgruppe ausgeschlossen ist, wird in diese eingefügt. Dies spiegelt sich auch in der vorher beschriebenen Situation wieder: SuS mit FSP werden aus der Klasse herausgenommen, gefördert und danach wieder in die Gruppe eingeschlossen.

Wer Inklusion und inklusiven Unterricht anders versteht, das Herausnehmen der SuS mit FSP aus dem allgemeinen Unterricht als Exklusion bezeichnet und sonderpädagogische Sprachförderung erst als solche anerkennt, wenn der Fördergegenstand nicht nur aus den sprachlichen Anforderungen gewählt wird, die der Unterricht mit sich bringt, sondern darüber hinaus auch die individuellen Förderbedürfnisse der SuS berücksichtigt, der wird vermutlich nicht mit G1

übereinstimmen, dass Inklusion im FSP Sprache unter den geschilderten Umständen tatsächlich gelingt. Um dieser Frage allerdings wissenschaftlich nachzugehen, würde es weitere Untersuchungen benötigen, beispielsweise ein zweites Interview im Sinne einer genaueren Befragung der Untersuchungsperson bezüglich ihrer Vorstellungen von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung sowie eine Hospitation des Unterrichts bzw. der Sprachförderung der Untersuchungsperson, um mithilfe wissenschaftlicher Beobachtungen besser einschätzen zu können, um was für eine Art Unterricht und Förderung es sich nun praktisch tatsächlich handelt.

Interessant ist, dass – obwohl die Untersuchungsperson G1 Inklusion im FSP Sprache als eher gelungen betrachtet – beinahe ausschließlich solche Bedingungen als Gelingensbedingungen geäußert werden, die der Untersuchungsperson fehlen und die sie sich wünschen würde und nicht etwa die Bedingungen, die das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache an ihrer Schule konkret ermöglichen. Mit Rückblick auf das Ergebnis des Rekrutierungsfragebogens lässt sich feststellen, dass es sich bei der Untersuchungsperson nicht, wie anfänglich vermutet, um eine sonderpädagogische Lehrkraft handelt, die sonderpädagogische Sprachförderung in Kooperation mit anderen Lehrkräften innerhalb des allgemeinen Unterrichts einer heterogenen Lerngruppe realisiert, sondern um eine Person, die vermutlich gar keine sonderpädagogische Sprachförderung gemäß den Anforderungen der KMK (siehe Kapitel 1.1) betreibt, was nicht zuletzt auch an den sie umgebenden Bedingungen (siehe Anhang 13.3, 175 ff.) liegen könnte. Es bleibt festzustellen, dass die Ergebnisse des erstellten Rekrutierungsfragebogens möglicherweise weniger aussagekräftig sind und die Befragten dazu verleitet werden, sozialangepasste Antworten zu liefern.

3.2 Fallbezogene Auswertung des Interviews mit Untersuchungsperson G2

3.2.1 *Fallbeschreibung von G2 – zur Person und Schule*

Bei Untersuchungsperson G2 handelt es sich um eine sonderpädagogische Lehrkraft mit den studierten Förderschwerpunkten Sprache und GE. Zurzeit arbeitet G2 mit einer halben Stelle (drei Tage die Woche) in einer inklusiven Schule, in die sie vor zweieinhalb Jahren gewechselt ist. Zuvor arbeitete G2 fast zehn Jahre an einer Sprachheilschule, die mit der Umstellung zum ReBBZ wurde. Bei der inklusiven

Grundschule handelt es sich um eine Ganztagschule mit Vorschule mit ca. 300 SuS, 30 Lehrkräften, drei Sopäds, drei ErzieherInnen sowie einer sozialpädagogischen Fachkraft (Website G2). Ein Jahrgang besteht aus maximal vier Klassen mit jeweils 16-19 SuS und wird von einem Jahrgangsteam betreut, das primär aus Klassenlehrkräften, Fachlehrkräften und einer sonderpädagogischen Fachkraft besteht. Mit einer vollen Stelle werden die Sopäds i.d.R. in mehreren Jahrgängen eingesetzt, wobei jede primär für einen Jahrgang zuständig ist. Außerdem werden die Sopäds auch förderschwerpunktunabhängig eingesetzt, d.h. alle Sopäds sind für alle SuS mit allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zuständig. G2 ist daher nicht nur für SuS mit dem FSP Sprache und GE verantwortlich, sondern beispielsweise auch für SuS mit dem FSP EuSE.

Die Aufgaben der Sopäds sind nicht klar definiert und variieren von Team zu Team. Die Untersuchungsperson G2 ist zurzeit primär für einen Jahrgang mit drei Klassen zuständig und wird dort mit jeweils fünf Stunden in der Woche für das Unterrichten des Fachs Mathematik in einer Klasse sowie für die inklusive Förderung im ganzen Jahrgang eingesetzt. Darüber hinaus zählen zu ihren Aufgaben das Diagnostizieren, das Schreiben der Förderpläne, das Kooperieren mit schulischen und außerschulischen Fachkräften sowie die jahrgangsübergreifende Beratung im FSP GE. Unter anderem unterstützt G2 auch dabei, Deutschunterricht differenziert zu gestalten. Für die sonderpädagogischen Sprachförderung gibt es kein einheitliches Konzept, i.d.R. findet diese allerdings in Kleingruppen statt. G2 bestimmt Förderziele und -maßnahmen, die allerdings nicht mit in den Unterricht einfließen. Die Untersuchungsperson versucht nach eigener Aussage, Unterricht und Sprachförderung zunehmend zu verbinden. Die Gestaltung des Unterrichts ist teamabhängig und G2 erlebt vornehmlich Frontalunterricht und Wochenplanarbeit.

Im Interview beschreibt die Untersuchungsperson G2, dass der sonderpädagogische FSP Sprache im Alltag bisher wenig im Vordergrund steht. Dies liegt vor allem daran, dass viele SuS mit dem FSP EuSE die Schule besuchen und die Priorität zunächst darauf liegt, diese SuS soweit zu fördern, dass sie am gemeinsamen Unterricht teilnehmen können, ohne andere SuS zu gefährden. Solange keine Lernatmosphäre herrscht, in der sich die SuS sicher fühlen können, ist die Arbeit im FSP Sprache kaum möglich. Außerdem hat die Schule standortbedingt einen hohen Anteil an SuS mit Migrationshintergrund, sodass der FSP Sprache häufig in

Verbindung mit DaZ auftritt. Die meisten SuS mit sprachlichen Auffälligkeiten zeigen Probleme im Bereich Sprachverständnis und Wortschatz. Diagnostik und Förderung im lautsprachlichen Bereich wird gänzlich von einer Logopädin übernommen, die an die Schule kommt.

3.2.2 Ergebnisse des Fragebogens von G2

Dem Rekrutierungsfragebogen zufolge (Anhang 3., 11 ff.) erlebt G2 Inklusion bisher in gemischten Klassen mit SuS ohne und mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten sowie sonderpädagogische Förderung der SuS mit FSP eher nur durch Sopäds und eher außerhalb (zeitlich, örtlich oder thematisch) des allgemeinen Unterrichts (1)³⁰. Inklusion ist nach dem Verständnis von G2 erst dann gelungen, wenn SuS ohne und mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten eine Klasse besuchen, alle SuS kooperativ lernen und individuell gefördert werden, alle Lehrkräfte interdisziplinär und multiprofessionell zusammenarbeiten, Kooperation mit KollegInnen, Eltern und außerschulischen Partnern stattfindet und alle Lehrkräfte für alle SuS zuständig sind. Inklusion ist nach dem Verständnis von G2 nach *nicht* erst dann gelungen, wenn SuS mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten eine Klasse besuchen, alle SuS am selben Unterricht teilnehmen und SuS mit dem FSP Sprache nach den gleichen Inhalten, Methoden und Zielen unterrichtet werden wie ihre MitschülerInnen ohne FSP (2). Nach Einschätzung von G2 gelingt Inklusion im FSP Sprache eher nicht (3). Diese Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens lassen also zunächst vermuten, dass es sich bei der Untersuchungsperson G2 um eine sonderpädagogische Lehrkraft handelt, die sonderpädagogische Sprachförderung in Kooperation mit anderen Lehrkräften außerhalb des allgemeinen Unterrichts einer heterogenen Lerngruppe realisiert, dies aber nicht als erfolgreich bewertet. Im Anschluss an die Auswertung der Ergebnisse des Interviews wird überprüft, ob sich diese Erwartung bestätigen lies.

3.2.3 Durchführung des Interviews mit G2

Das Interview wurde an einem Vormittag im Wohnzimmer der Untersuchungsperson durchgeführt und dauerte insgesamt ca. 50 Minuten. Damit war dieses Interview ca. 20 Minuten länger als ursprünglich angesetzt und als das Interview mit G1. Möglicherweise steht dies mit dem Interviewort und dem verfügbaren Zeitrahmen

³⁰ Die Angaben beziehen sich auf die drei Teile des Fragebogens, siehe Anhang 2., 5 ff.

der interviewten Person im Zusammenhang. Das Interview verlief größtenteils nach Plan. Im Interviewteil 0 berichtete die Untersuchungsperson zunächst von ihrem aktuellen Arbeitsalltag und ihren Aufgabenbereichen, wobei sie dabei – ähnlich wie G1 – generell blieb und sich nicht wie ursprünglich angedacht auf einen konkreten Tag bezog. Für das Beantworten dieser Frage nach einem typischen Arbeitstag benötigte G2 ca. sechseinhalb Minuten und fragt schließlich nach, ob sie bei ihrer Ausführung noch konkreter werden solle, was mit Hinblick auf die Zeit abgelehnt wurde, aber vermutlich interessant gewesen wäre. Die folgende, narrativ geprägte Frage in Interviewteil A bereitete G2 dahingehend Probleme, dass ihr keine konkrete Situation einfiel, in der sie Inklusion im FSP Sprache als gelungen erlebt hat. Dennoch berichtete sie von einer konkreten Umsetzung von Sprachförderung im Unterricht, die unter anderem auch, wie geplant, als Konkretisierung der in Interviewteil C explizit erfragten förderlichen Bedingungen für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache genutzt werden kann. Auch bei der Frage nach einer konkreten Situation, in der Inklusion im FSP Sprache nicht gelingt, nennt G2 eher allgemeine Bedingungen, als von konkreten Situationen zu berichten, was möglicherweise daran liegt, dass die Realisierung sonderpädagogischer Sprachförderung aufgrund der dann genannten Bedingungen teilweise gar nicht zustande kommt.

Im Interviewteil B wurde primär nach der Organisation bzw. Planung und Umsetzung von sonderpädagogischer Sprachförderung und Unterricht gefragt und, da es keinen einheitlichen Rahmen dafür gibt, berichtet G2 primär von ihrer eigenen Umsetzung, was indirekt Aufschluss darüber geben könnte, was sie für förderlich hält. An einigen Stellen fallen auch hier die Antworten der Untersuchungsperson ungenau aus, sodass nachdrücklicher nach der Bedeutung hätte gefragt werden müssen, z.B. bei der Frage danach, wie individuelle Förderziele bestimmt werden (Transkript G2, Zeile 37 ff.³¹ im Anhang 13.4, 178 ff.). Im Interviewteil C entschied sich die Untersuchungsperson dazu, keine Schreibkarten zu verwenden, nannte allerdings mehrere förderliche bzw. hinderliche Bedingungen für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache, begründet diese und stellt sie in Kausalzusammenhänge mit anderen Bedingungen.

³¹ Im Folgenden wird ein solcher Verweis auf „Z. 36“ (Z für Zeile) reduziert und bezieht sich im Kapitel *Fallbezogene Auswertung des Interviews mit Untersuchungsperson G2* auf das Transkript des Interviews mit der Untersuchungsperson G2, das im (Anhang 13.4, 178 ff.) zu finden ist.

3.2.4 *Transkription des Interviews mit G2*

Das Interview wurde mithilfe eines Diktiergerätes aufgenommen und am Folgetag transkribiert. Wie bereits bei der Transkription des Interviews mit G1 wurden Transkriptionsregeln in Anlehnung an das einfache Transkriptionssystem und dessen Erweiterung von Dresing und Pehl (2015, 21-23) verwendet und die übernommenen sowie eigenständig veränderten und erweiterten Transkriptionsregeln vor der Transkription des Interviews im Anhang (13.1, 137) dargestellt und erläutert.

3.2.5 *Auswertung des Interviews mit G2 – Qualitative Inhaltsanalyse*

Die Auswertung des Interviews erfolgt in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (2010), die bereits in Kapitel 2.5 genauer beschrieben wurde. Dafür wurde die gleiche Auswertungstabelle verwendet wie bei der Auswertung des Interviews mit G1, die in Kapitel 3.1.5 dieser Arbeit bereits ausführlich beschrieben wurde (für vollständige Auswertung, siehe Anhang 13.5, 196 ff.). Lediglich folgende Ergänzung lässt sich hinsichtlich der Markierung der Generalisierungen mit **i** (implizit) machen:

Zu den **impliziten *Gelingensbedingungen*** von Inklusion im FSP Sprache zählen auch

- a) Äußerungen von Bedingungen, die sich dahingehend als förderlich interpretieren lassen, dass sie von der Untersuchungsperson selbst gewählt wurden (G2 hat an ihrer Schule die Möglichkeit, ihre Arbeitsweise in gewissen Maßen selbst zu bestimmen), z.B. **Nr. 88-89**³²: *Fördere im Bereich Sprache nur in Kleingruppe* (implizit: *Sprachförderung in Kleingruppe*) *Kann Sprachförderung teilweise in eigenen Matheunterricht einfließen lassen, schaffe es noch nicht in den anderen Unterricht zu transportieren* (implizit: *Sprachförderung im Unterricht*).

Im folgenden Abschnitt wird das Ergebnis der Analyse der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache (die Reduktion im Sinne der Kategorienaufstellung) dargestellt und erläutert.

³² Die Angabe „Nr. ...“ bezieht sich im Kapitel *Fallbezogene Auswertung des Interviews mit Untersuchungsperson G2* auf die Nummer der Äußerung in der Auswertungstabelle G2, die im Anhang (13.5, 196 ff.) zu finden ist.

3.2.6 *Ergebnisse der Auswertung des Interviews mit G2*

Auch in dieser Auswertung wurden die der Auswertungstabelle entstammenden **Generalisierungen** der *Gelingensbedingung* von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung zunächst fünf Anforderungsbereichen zugeteilt und anschließend weiter ausdifferenziert, sodass innerhalb der fünf Anforderungsbereiche wieder verschiedene Bündelungen zustande kamen, für die schließlich Überschriften bzw. Überkategorien formuliert wurden. Auch hier wird die Konkretisierung der Kategorien, d.h. die Bedeutung, die hinter diesen Kategorien steckt, jeweils unter der Kategorienüberschrift aufgeführt. In *schwarzer Schrift* sind jeweils die explizit genannten Gelingensbedingungen dargestellt. In *graue Schrift* die implizierten Gelingensbedingungen. Mit *** sind die Bedingungen gekennzeichnet, die explizit als relevanteste Bedingungen genannt wurden (z.B. als Antwort auf entsprechende Frage), mit ++ die Bedingungen, die implizit als wichtigste Bedingung markiert wurden (z.B. durch entsprechenden sprachlichen Ausdruck). Die Zahl in der eckigen Klammer steht für die Anzahl der Thematisierung der Bedingung (explizit und implizit, direkt hintereinander und an verschiedener Stelle des Interviews). Bei den unterschiedlich kategorisierten Gelingensbedingungen handelt es sich auch hier ausdrücklich nicht um klar voneinander trennbare, sondern vielmehr um miteinander vernetzte und voneinander abhängige Bedingungen. So kann beispielsweise die Gelingensbedingung der *Zusammenarbeit aller Kollegen zur Fokussierung des Bereichs Sprache* (Nr. 138) sowohl die Kategorie **K1 Optimierung der Schulstruktur** als auch die Kategorie **K4 Ressourcenoptimierung** (Anforderung an schulische Organisation) sowie die Kategorie **K3 Kooperation mit anderen Fachkräften** und die Kategorie **K10 Fokussierung des Bereichs Sprache** (Anforderung Lehrkräfte) betreffen.

Im Folgenden werden die einzelnen Anforderungsbereiche sowie ihre relevantesten Kategorien und Gelingensbedingungen von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung dargestellt und erläutert. Wie bereits bei der Ergebnispräsentation der Auswertung des Interviews mit G1, werden hier diejenigen Kategorien als besonders relevant betrachtet, die von der Untersuchungsperson G2 ausdrücklich als wichtig markiert wurden. Außerdem als relevant eingeschätzt werden diejenigen Gelingensbedingungen, die von G2 mehrfach explizit geäußert wurden. Eine geringere Relevanz wird hier den Gelingensbedingungen zugeschrieben, die nur

einmal explizit oder nur implizit genannt wurden. Sowohl die hiernach relevanten als auch die weniger relevanten Bedingungen sind in der tabellarischen Kategorienuflistung mit aufgeführt, allerdings finden aus Platzgründen nur die relevanteren Bedingungen in der folgenden Erläuterung der Ergebnisse besondere Beachtung. Es wird dennoch betont, dass Bedingungen, die nur einmal explizit oder nur implizit geäußert wurden, für die Untersuchungsperson möglicherweise keineswegs von weniger Relevanz sind.

Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen

K9 Optimierung des Übergangs von Kita/Vorschule zur Grundschule

- Präventive Maßnahmen in Kita/Vorschule/Anfang der ersten Klasse
 - Förderung im Bereich Motorik [2x]
 - Förderung im Bereich Sprache [3x]
 - SuS lernen: Medium Sprache nutzen, gezielt zuhören und sprechen
 - zur Prävention von
 - Verhaltensproblemen (durch motorische/sprachliche Probleme)
 - Sprachbarrieren in der ersten Klasse
- Weitergabe von Informationen bzgl. der Förderbedarfe der SuS [4x]
 - Bessere Möglichkeit in Schule von Anfang an gezielt zu fördern [2x]

K2 Mehr Ressourcen

- Mehr Zeit (doppelt so viel Zeit in einem Jahrgang) für sopäd. Aufgaben [4x]
 - um SuS mit FSP Sprache ausreichend in ihren Bereichen zu fördern [++3x]
 - um mit einzelnen SuS diagnostische Verfahren durchführen zu können [3x]
 - als 5-7h die Woche, um herauszufinden, welche Förderbedarfe in einem Jahrgang mit 50-60 SuS vorliegen und die SuS entsprechend zu fördern
 - z.B. dadurch, dass Arbeit mit Förderplänen wegfällt [2x]
 - Mehr Raum
 - Platz für Förderung außerhalb des Unterrichts in Kleingruppen
 - Räumlichkeiten für LogopädInnen
 - Verbesserung des Personalschlüssels
 - Weniger SuS, für die ein Sopäd zuständig ist
 - Frühere Ressourcenausnutzung infolge der Förderdokumentation [2x]
- Je mehr Ressourcen, desto besser Möglichkeit zur Kooperation und Förderung

Tabelle 30 – Kategorien G2: Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen

In den *Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen* sind Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die nur durch eine entsprechende Rahmung und nicht allein durch schulische Organisation geschaffen werden können. In diesem Anforderungsbereich finden sich zwei Kategorien wieder, die sich jeweils

in mehrere Unterpunkte gliedern. Die relevanteste Bedingung fällt in die Kategorie **K2 Mehr Ressourcen: Mehr Zeit für sonderpädagogische Aufgaben** (vierfach genannt) – insbesondere, *um SuS mit FSP Sprache ausreichend in ihren Bereichen zu fördern* (dreifach genannt, implizit als wichtigste Bedingung markiert). „Hinderlich wird es vor allen Dingen dann, wenn nicht genug Zeit da ist [...]“ (Z. 90). **Mehr Zeit** wird auch benötigt, *um mit einzelnen SuS diagnostische Verfahren durchführen zu können* (dreifach genannt). Mehr Zeit für Förderung und Diagnostik wäre beispielsweise dann gegeben, wenn die *Arbeit mit Förderplänen wegfallen* würde (zweifach genannt). Je mehr Ressourcen vorhanden sind, desto besser ist letztlich die Möglichkeiten zur Kooperation und Förderung (Z. 82). Die zweite Kategorie, **K9 Optimierung des Übergangs von Kita/Vorschule zur Grundschule**, besteht primär aus zwei verschiedenen Gelingensbedingungen. Erstens, die **Weitergabe von Informationen bzgl. der Förderbedarfe der SuS** (vierfach genannt), um die SuS in Schule von Anfang an gezielt fördern zu können. Dies wird i.d.R. dadurch verhindert, dass Kitas keine Informationen weitergeben dürfen und Eltern es nicht müssen (Z. 16). Zweitens, die **Präventiven Maßnahmen in Kita und Vorschule** im Sinne einer *frühzeitigen Förderung im Bereich Sprache* (dreifach genannt) *und Motorik* (zweifach genannt), zur *Prävention von Verhaltensproblemen und Sprachbarrieren* in der ersten Klasse (Z. 88).

Anforderungen an schulische Organisation

K1 Optimierung der Schulstruktur

- Den FSP Sprache im Schulalltag gezielt in den Vordergrund rücken [4x]
 - Schwerpunkt auf Sprache setzen (statt nur auf LSE oder Verhalten) [4x]
 - Sprachförderung mehr Raum geben, um mehr SuS in Sprache zu fördern
 - Möglichkeit, Sprachförderung im Schulalltag besser durchzuziehen
 - Kein Ausfall von Förderstunden durch Prioritäten, die woanders liegen
 - Gute Struktur für den Umgang mit Ausfall von Förderung
 - Aufgabe aller Lehrkräfte: Kooperation u. Mitwirkung an Sprachförderung
 → Voraussetzung für Kooperation schaffen: Den Schulalltag so organisieren und strukturieren, dass Kooperation der Fachkräfte stattfinden kann [2x]

K4 Ressourcenoptimierung

- Einsatz sonderpädagogischer Fachkräfte
 - Ausschöpfung fachspezifischer Kompetenzen durch Kooperation der Fachkräfte: Zusammenarbeit und Aufteilung von Aufgabenbereichen [3x]
 - Jahrgangsteam: Ein Sopäd für einen Jahrgang zuständig [4x]
 - Klasse kennen, um Förderung im Unterricht anzubahnen [2x]
 - Einsatzbereich: Fachunterricht und sonderpädagogische Förderung

- Realisierung von Sprachförderung im eigenen Unterricht [2x]
 - durch eigene Beispiele Möglichkeit, KollegInnen zu inspirieren
- Nutzen von Elementen des eigenen Unterrichts für die Sprachförderung
- Einbezug der sopäd. Fachkraft in Fachunterricht anderer Lehrkraft
- Günstige Klassenkonstellation
 - Klasse/Lerngruppe
 - mit sozialem Gefüge, das Zusammenhalt statt Ausgrenzung fördert [4x]
 - die Ruhe zulässt
 - Voraussetzung für die Realisierung von Sprachförderung
- Material zum Diagnostizieren im Bereich Sprache
 - Diagnostische Verfahren für den Bereich Sprachverständnis, Wortschatz (z.B. WWT), Vorläuferfertigkeiten, auditive Wahrnehmung bereitstellen

Tabelle 31 – Kategorien G2: Anforderungen an schulische Organisation

In den *Anforderungen an schulische Organisation* werden Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die durch die Organisation der Schulen geschaffen werden können. Auch in diesem Anforderungsbereich werden zwei Kategorien gebildet, die mehrere Unterkategorien enthalten, **K1 Optimierung der Schulstruktur** und **K4 Ressourcenoptimierung**. Bei **K1** geht es hier vornehmlich um die Gelingensbedingung, *den FSP Sprache im Schulalltag gezielt in den Vordergrund zu rücken* und den *Schwerpunkt auf Sprache zu setzen, statt nur auf LSE oder Verhalten* (jeweils vierfach genannt, z.B. Z. 88). Entscheidend ist dabei, dass die Lehrkräfte miteinander kooperieren und an der Sprachförderung mitwirken wollen und können – was eine entsprechende Organisation und Struktur des Schulalltags voraussetzt (ebd.). Die Kategorie **K4** beinhaltet die Optimierung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen. Im Mittelpunkt steht hier zunächst der *Einsatz sonderpädagogischer Fachkräfte*, der das *Ausschöpfen fachspezifischer Kompetenzen durch Kooperation und Aufteilung von Aufgabenbereichen* ermöglicht (dreifach genannt). Als Gelingensbedingung wird unter anderem die Arbeit in Jahrgangsteams und die Zuständigkeit einer sonderpädagogischen Fachkraft für nur einen Jahrgang geäußert (vierfache Nennung, z.B. Z. 83-83). Als eine weitere Gelingensbedingung wird der Einsatz der Sopäds sowohl als Fach- als auch als Förderlehrkraft gesehen. Durch die Möglichkeit, so Sprachförderung im eigenen Unterricht zu realisieren, können Beispiele gesammelt und andere Fachlehrer inspiriert werden (Z. 78). Auch die Zusammenstellung *günstiger Klassenkonstellationen* ist eine relevante Gelingensbedingung. Angestrebt werden *Klasse bzw. Lerngruppe, mit einem sozialen Gefüge, das Zusammenhalt statt*

Ausgrenzung fördert (vierfach genannt), denn „absolut hinderlich ist eben tatsächlich, wenn [...] die nicht [...] als Klasse zusammenwachsen, sondern sich da gegenseitig das Leben schwermachen“ (Z. 90).

Anforderungen an Unterricht
<p>K5 Optimierung der Unterrichtsgestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schaffen von Sprachanlässen im Unterricht [2x] • Stillarbeit (Ruhe als Voraussetzung für die Arbeit im Bereich Sprache) • Differenzierte Unterrichtsmaterialien <p>K8 Sprachförderung im Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben, die Sprachförderung im Unterricht ermöglichen <ul style="list-style-type: none"> – SuS fachliche Inhalte beschreiben lassen – Strukturierungshilfen durch Konstruktionen, Satzanfänge und Fachwörter geben (z.B. Nebensätze mit ‚weil‘)

Tabelle 32 – Kategorien G2: Anforderungen an Unterricht

In den *Anforderungen an Unterricht* werden Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die Unterrichtsgestaltung betreffen. In diesem Anforderungsbereich werden zwei Kategorien voneinander unterschieden, **K5 Optimierung der Unterrichtsgestaltung** und **K8 Sprachförderung im Unterricht**. Die Untersuchungsperson G2 äußert in erster Linie die Notwendigkeit des *Schaffens von Sprachanlässen im Unterricht* (zweifache Nennung, z.B. Z. 74). Um Sprachförderung im Unterricht zu realisieren, werden außerdem Aufgabenformate benötigt, die Unterrichtsinhalte mit sprachlichen Fördergegenständen vereinen. Sollen im Matheunterricht Nebensätze gefördert werden, könnten SuS beispielsweise „[...] Satzanfänge gestellt bekommen von uns, um ihre mathematischen Entdeckungen zu beschreiben“ (Z. 14).

Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung
<p>K6 Verbindung von Sprachförderung und Unterrichtsinhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachförderung über Inhalte des Fachunterrichts (guter Fördereffekt) [3x] <p>K11 Planung sonderpädagogischer Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sonderpädagogischen Förderplan erstellen <ul style="list-style-type: none"> – Umgang mit Kind planen, Einverständnis der Eltern einholen – Förderplan kann Perspektivwechsel bringen (ggf. positiv für Unterricht) → Gestaltung des Förderplans, sodass man Nutzen daraus ziehen kann • Sonderpädagogische Sprachförderung planen <ul style="list-style-type: none"> – mithilfe diagnostischer Ergebnisse Förderbereich, Förderziel und Fördermaßnahme/-methode bestimmen

- diagnostische Fundierung zu Beginn: Testung von Sprachverständnis, Wortschatz, Vorläuferfertigkeiten, auditiver Wahrnehmung
- Förderziel: Sprachliche Kompetenzen fördern
 - Verhaltensprobleme lösen, die durch Sprachproblemen bedingt [2x]
- Fördermaßnahme/-methode
 - Auswahl von Material, das Fördervorhaben unterstützen kann
 - Sprachförderung im Unterricht als Maßnahme, um Sprachförderung in Gruppe einzuleiten

K12 Gestaltung sonderpädagogischer Förderung

- Anpassung der Förderung an Bedürfnisse der SuS [2x]
 - Sprachförderung in Kleingruppen, um SuS sicheren Raum zu geben, sich auszuprobieren [2x]
 - Orientierung an Interessen von bzw. Bedeutsamkeit für SuS

Tabelle 33 – Kategorien G2: Anforderungen an Sprachförderung

In den *Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung* werden Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die die Gestaltung der sonderpädagogischen Sprachförderung betreffen. In diesem Anforderungsbereich finden sich drei Kategorien wieder. Besonders relevant sind hier die Gelingensbedingungen **K6 Verbindung von Sprachförderung und Unterrichtsinhalten** und **K12 Gestaltung sonderpädagogischer Förderung**. G2 betont den „guten Fördereffekt“ dessen, wenn *Sprachförderung über Inhalte des Fachunterrichtsbetriebes* werden (dreifach genannt, z.B. Z. 60). Bei der Gestaltung der sonderpädagogischen Förderung ist vor allem die *Anpassung der Förderung an Bedürfnisse der SuS* zu berücksichtigen (zweifache Nennung). *Sprachförderung in Kleingruppen, um SuS sicheren Raum zu geben, sich auszuprobieren*, wird als weitere Gelingensbedingung aufgeführt (zweifach genannt, z.B. Z. 90).

Anforderungen an Lehrkräfte

K7 Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre

- Ruhe in Klassen schaffen
 - Soziale Gefüge etablieren, die Zusammenhalt statt Ausgrenzung fördert [2x]
 - freundlicher, unterstützender Umgang in Lerngruppe
 - SuS mit FSP fühlen sich in Lerngruppe zugehörig und gut aufgehoben
 - Verhaltensprobleme soweit lösen, dass keine SuS gefährdet werden [3x]
- Voraussetzung für die Realisierung von Sprachförderung

K3 Kooperation mit anderen Fachkräften [*]**

- Zusammenarbeit mit schulinternen Fachkräften
 - Zusammenarbeit im Jahrgangsteam (= Klassenlehrkraft, Fachlehrkräfte, Sopäd, erzieherische Fachkraft in ersten Klasse) [4x]

- Gespräche führen und Absprachen treffen
 - Fokussieren des Bereichs Sprache und Überlegen von Förderzielen
 - Gestaltung und Einführung von differenziertem Unterrichtsmaterial
 - Zusammenarbeit aller fördernder Fachkräfte [2x]
 - Verzahnung aller Förderungen
 - Zusammenarbeit mit LogopädInnen [2x]
 - Möglichkeit, Diagnostik der LogopädInnen zu nutzen
 - Abdecken der lautsprachlichen Förderung durch LogopädInnen
- Zusammenarbeit leichter zu koordinieren, wenn weniger Leute beteiligt [2x]

K10 Fokussierung des Bereichs Sprache [*]**

- Wahrnehmen und Fördern der SuS mit FSP Sprache und ihrer Förderbedarfe
- Wahrnehmung der Möglichkeit zur Ressourcenoptimierung (durch Kooperation und gemeinsames Fördern im Bereich Sprache)

Tabelle 34 – Kategorien G2: Anforderungen an Lehrkräfte

In den *Anforderungen an Lehrkräfte* werden Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die durch die Lehrkräfte selbst geschaffen werden können. Die Untersuchungsperson G2 bezeichnet explizit die Bedingungen **K10 Fokussierung des Bereichs Sprache** und **K3 Kooperation mit anderen Fachkräften** als relevanteste Bedingungen für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache. „[E]s müssten tatsächlich alle Kollegen ihr Augenmerk darauf richten [...] und da an einem Strang ziehen wollen – das wäre so die erste Bedingung und, wenn das gegeben ist, dann kann man, glaube ich, ganz viel schaffen, so auch [...] mit eigenen Mitteln, aber das muss eben erstmal gesehen werden“ – so G2 (Z. 88). Voraussetzung von **K10** und **K3** ist demnach die Bereitschaft aller Lehrkräfte, den FSP Sprache zu fokussieren und miteinander zu kooperieren. Als Gelingensbedingung hat sich bezüglich **K3** die *Zusammenarbeit innerhalb des Jahrgangsteams* (vierfache Nennung) sowie die *Zusammenarbeit mit LogopädInnen* (zweifache Nennung) herausgestellt. Eine weitere Gelingensbedingung und Anforderung an die Lehrkräfte ist die Kategorie **K7 Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre**. Im Mittelpunkt steht hier die Aufgabe der Lehrkräfte, eine ruhige Klassenatmosphäre mit guten sozialen Gefügen zu etablieren, die Zusammenhalt statt Ausgrenzung fördern. „[E]s fällt einfach schwer, mit einer sehr unruhigen Klasse im Bereich Sprache zu arbeiten“ (Z. 14), sodass die Fokussierung des Bereichs Sprache eigentlich erst möglich wird, sobald das Verhalten aller SuS es zulässt. Darüber hinaus ist es „absolut hinderlich [...], wenn die sozialen Gefüge einfach nicht gut sind [...]“ (Z. 90). Somit wird **K7** zu einer weiteren Voraussetzung,

um Sprachförderung überhaupt realisieren zu können.

3.2.7 Interpretation und Reflexion der Ergebnisse des Interviews mit G2

Die Analyse der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache nach der Untersuchungsperson G2 zeigt erneut, wie vielschichtig und voneinander abhängig die Gelingensbedingungen sind sowie, dass eine einfache Zuordnung der Anforderungsbereiche nicht immer möglich ist. Die Gelingensbedingungen, denen G2 die größte Relevanz mit Hinblick auf den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache zuschreibt, werden in dem Bereich der *Anforderungen an Lehrkräfte* verortet und setzen eine entsprechende Bereitschaft und Tätigkeit aller Lehrkräfte voraus: die **Fokussierung des Bereichs Sprache (K10)** und die **Kooperation mit anderen Fachkräften (K3)**. Diese Gelingensbedingungen sind nicht zuletzt auch an die **Optimierung der Schulstruktur (K1)** und **Ressourcenoptimierung (K4)** im Sinne des verbesserten Umgangs mit vorhandenen Ressourcen als *Anforderungen an schulische Organisation* gekoppelt. Damit auch im Zusammenhang steht die *Anforderung an äußere Rahmenbedingungen, Mehr Ressourcen (K12)* zu schaffen, d.h. letztlich *Mehr Zeit für sonderpädagogische Aufgaben* und somit die Möglichkeit, *SuS mit FSP Sprache ausreichend in ihren Bereichen zu fördern*. Wenn alle Lehrkräfte zusammenarbeiten und an der sonderpädagogischen Sprachförderung mitwirken, kann laut G2 bereits vieles mit eigenen Mitteln verbessert werden, weswegen die Bedingungen **K3** und **K10** hier eindeutig als wichtigste Bedingungen aufgeführt werden (Z. 88). Die Gelingensbedingung **K3** und **K10** werden von der Untersuchungsperson aus der Situation heraus genannt, dass sie sie selbst erfährt und als positiv erlebt. Die Analyse der *Schulischen Organisation und Struktur* (Anhang 13.5, 224) zeigt unter anderem, dass **Kooperation mit anderen Fachkräften** in ihrem Alltag insofern stattfindet, dass sie z.B. mit der Deutschfachlehrkraft zusammenarbeitet und den Unterricht differenziert gestaltet sowie um eine Verzahnung aller Förderungen eines Kindes bemüht ist (Z. 8 und 10). Der Schulalltag der Untersuchungsperson ist außerdem so organisiert, dass die Möglichkeit besteht, mit unterschiedlichen Fachkräften Gespräche zu führen (Z. 8), was schließlich eine Voraussetzung für die Zusammenarbeit darstellt. Die **Fokussierung des Bereichs Sprache** findet sich insofern im Alltag der Untersuchungsperson wieder, dass sie ihren eigenen Blick zunehmend auf den FSP

Sprache richtet und Sprachförderung auch mit Inhalten ihres eigenen Fachunterrichts verbindet (Z. 8 und 10). Allerdings betont G2 auch, dass das Schwerpunktsetzen auf den FSP Sprache und Zusammenarbeiten der Lehrkräfte im Schulalltag noch wenig geschieht und wesentlich mehr getan werden müsste (Z 14 und 56), um den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache zu gewährleisten. Schließlich schätzt G2 Inklusion im FSP Sprache noch als „eher nicht gelungen“ ein (siehe Anhang 2., 13).

Diese Einschätzung der Untersuchungsperson G2 ist abhängig von ihrem Verständnis von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung. Zur genaueren Betrachtung wird auch hier die Analyse hinsichtlich des *Verständnisses von Inklusion und sonderpädagogischer Förderung* (Anhang 13.5, 223) hinzugezogen. Die Darlegung dieses Verständnisses beruht lediglich auf der Interpretation von Äußerungen, sodass kein Anspruch auf Gültigkeit erhoben wird. Dem Verständnis der Untersuchungsperson zufolge, scheint Inklusion im FSP Sprache vor allem die Bewältigung verschiedene Aufgaben, allem voran die Umsetzung sonderpädagogischer Sprachförderung in der Schule zu bedeuten. Ob die Sprachförderung unterrichtsimmanent sein muss, um Inklusion im FSP Sprache als gelungen zu bezeichnen, wird nicht eindeutig ersichtlich. Die Umsetzung sonderpädagogischer Sprachförderung im Unterricht ließe sich zwar mit Hinblick auf einige Äußerungen im Interview als langfristiges Ziel interpretiert (Z. 56), allerdings steht dies im Widerspruch zur Angabe im Rekrutierungsfragebogen, dass Inklusion dem eigenen Verständnis nach *nicht erst dann* gelungen ist, wenn alle SuS am selben Unterricht teilnehmen (siehe Anhang 2., 12). Sonderpädagogische Sprachförderung wird als Förderung sprachlicher Kompetenzen verstanden, als Beispiel wird die Anbahnung der Verbzweitstellung im Nebensatz mit der Konjunktion ‚weil‘ aufgeführt (Z. 14 und 60). Die Gestaltung der Förderung sind an die Bedürfnisse der SuS anzupassen, so fördert G2 im FSP Sprache nur in der Kleingruppe (Z. 56), um den SuS den sicheren Raum zu bieten, den sie benötigen, um sich auszuprobieren (Z. 90). Inwieweit die in den Empfehlungen der KMK geforderte Lebenswelt- und Handlungsorientierung (KMK 1994, 4 ff.) eine Rolle spielt, bleibt ungeklärt. Mit Rückblick auf das Ergebnis des Rekrutierungsfragebogens lässt sich feststellen, dass es sich bei der Untersuchungsperson, tatsächlich wie anfänglich vermutet, um eine sonderpädagogische Lehrkraft handelt, die sonderpädagogische Sprachförderung

außerhalb des allgemeinen Unterrichts einer heterogenen Lerngruppe realisiert, dies aber nicht als erfolgreich bewertet. Der Grund dafür ist wohl primär der Tatsache zuzuschreiben, dass die spezifische Sprachförderung der SuS mit entsprechendem FSP bislang im Schulalltag zu kurzkommt. G2 hält die momentane Entwicklung ausdrücklich für ungünstig, den Blick auf LSE statt auf einzelne Förderschwerpunkte zu richten, da der Bereich Sprache dadurch vernachlässigt wird, dass der Bereich Verhalten stets im Vordergrund steht (Z. 88). Es wird deutlich, dass Inklusion im FSP Sprache den Erfahrungen von G2 zufolge daran scheitert, dass Voraussetzungen nicht gegeben sind – allem voran die Bereitschaft aller Lehrkräfte den FSP Sprache im Alltag mehr in den Blick zu nehmen und zusammen zu arbeiten.

3.3 Fallübergreifende Auswertung der Ergebnisse der Untersuchung von G1 und G2

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung von G1 und G2 zusammengetragen, verglichen und interpretiert. Dafür wurde in einem ersten Schritt eine Kategorienübersicht erstellt, die alle Gelingensbedingungen beider Untersuchungspersonen enthält und die im Anhang (13.6, 227 ff.) zu finden ist. Auch diese wird durch die fünf Anforderungsbereiche (äußere Rahmenbedingungen, schulische Organisation, Unterricht, Sprachförderung und Lehrkräfte) strukturiert. Die dort aufgeführten Gelingensbedingungen sind auf ihre explizite Nennung sowie auf ihre generalisierte Form reduziert (die Konkretisierung ist jeweils in der Kategorienpräsentation der einzelnen Auswertungen zu finden), **blaue Schrift** bedeutet eine Nennung durch G1, **rote Schrift** eine Nennung durch G2 und **lila Schrift** eine Nennung sowohl von G1 als auch von G2. Die nachfolgende Tabelle zeigt lediglich die Kategorienüberschriften, die mit „K“ abgekürzt und von oben nach unten durchnummeriert wurden). **Fettgedruckt** sind diejenigen Gelingensbedingungen, denen aufgrund der Nennung durch beide Untersuchungspersonen eine besondere relevant zugeschrieben wird. Der Zusatz [***] markiert, wie bei den fallbezogenen Auswertungen, die Bedingungen, die die Untersuchungspersonen explizit als wichtigste Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache genannt haben.

Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen

K1 Optimierung des Übergangs von Kita/Vorschule zur Grundschule
K2 Ausreichend Ressourcen (Zeit, Raum, Personal)

K3 Zu bewältigende Anforderungen an Schule, Lehrkräfte und SuS
Anforderungen an schulische Organisation
K4 Optimierung der Schulstruktur: ruhiger, beständiger Schulalltag [***] K5 Optimierung der Schulstruktur: FSP Sprache in den Vordergrund rücken K6 Optimierter Umgang mit Ressourcen
Anforderungen an Unterricht
K7 Öffnung des Unterrichts: Auflösung des Fächerwechsels alle 45 min. K8 Öffnung des Unterrichts: Differenzierung/Individualisierung K9 Unterrichtsgestaltung: Orientierung an Bedürfnissen/Interessen der SuS K10 Unterrichtsgestaltung: Orientierung an Unterrichtszielen (Prioritäten) K11 Unterrichtsgestaltung: Zeit im Unterricht schaffen (z.B. für Wiederholungen) K12 Unterrichtsgestaltung: Orientierung für SuS schaffen K13 Unterrichtsgestaltung: sprachförderliche Maßnahmen K14 Sprachförderung im Unterricht durch entsprechende Aufgaben
Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung
K15 Optimierung der Förderorganisation: Zeit für Planung und Umsetzung K16 Planung sonderpädagogischer Förderung K17 Gestaltung sonderpädagogischer Förderung: Anpassung an SuS K18 Zielorientierung: Prioritäten setzen bei SuS mit FSP
Anforderungen an Lehrkräfte
K19 Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre K20 Kooperation mit anderen Fachkräften [***] K21 Fokussierung des Bereichs Sprache [***] K22 Bewältigung der alltäglichen Aufgaben: Ziele, Maßnahmen, Methoden

Tabelle 35 – Fallübergreifende Forschungsergebnisse von G1 und G2: Kategorienliste

Interessant ist, dass die Bedingungen, die von G1 und G2 jeweils als am wichtigsten eingeschätzt werden, unter den Bedingungen der anderen Person gar nicht auftauchen. Allerdings sind sowohl für G1 als auch für G2 die wichtigsten Bedingungen solche, die gewisser Weise Vorbedingungen für die Realisierung von Sprachförderung darstellen (ruhiger, beständiger Schulalltag, Kooperation der Fachkräfte, Fokussierung des FSP Sprache). Allgemein nennt G1 wesentlich mehr Bedingungen im Bereich der Anforderungen an den Unterricht als G2, die wiederum mehr Bedingungen im Bereich der Anforderungen an Lehrkräfte äußert. Von beiden genannt wurde die Bedingung **K2**, die sich bei G1 vor allem auf eine *Vermehrung der Ressource Personal* und bei G2 auf die *Vermehrung der Ressource Zeit* bezieht, **K5**, bei der es G1 primär um die Möglichkeit geht, *Förderung besser im Alltag umzusetzen*, während G2 explizit eine *Hervorhebung des FSP Sprache* wünscht, **K6**,

bei der die *Ausschöpfung fachspezifischer Kompetenzen* sowohl für G1 als auch G2 eine Rolle spielen, **K8**, wobei beide Personen die *Anpassung der Methoden- und Materialien an die SuS* zum Ausdruck bringen, **K13**, bei der das *Schaffen von Sprachanlässen im Unterricht* von beiden Personen geäußert wird, **K17**, die sich sowohl bei G1 als auch G2 primär auf die *Anpassung an die Bedürfnisse der SuS* bezieht, sowie letztlich **K22**, bei der bei beiden das *Schaffen von Kommunikationsanlässen* genannt wird (für einen besseren Überblick, siehe ausführlichere Tabelle im Anhang 13.6, 227 ff.). Die Bedingungen **K2**, **K5** und **K6** stellen hierbei organisatorische und strukturelle Voraussetzungen für die Realisierung von sonderpädagogischer Sprachförderung dar, während **K8**, **K13**, **K17** und **K22** Anforderungen an die konkrete Umsetzung von inklusiven Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung stellen – was demnach beides gleichermaßen wichtig für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache zu sein scheint.

Sowohl bei G1 als auch bei G2 scheinen die notwendigen organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen für die Realisierung von sonderpädagogischer Sprachförderung noch nicht gegeben zu sein. Während G1 also beispielsweise über zu hohe Anforderungen, einen nicht planbaren Arbeitsalltag und zu viel Heftarbeit im Unterricht klagt – und nebenbei äußert, dass förderschwerpunktspezifische Sprachförderung eigentlich gar nicht stattfindet (oder stattfinden kann) – bemängelt G2 die fehlende Schwerpunktsetzung auf den Bereich Sprache sowie die geringe Bereitschaft aller Lehrkräfte zur Mitwirkung und Kooperation, sodass Sprachförderung im Unterricht bisher eigentlich nur gelegentlich in ihrem eigenen stattfindet. Trotz ähnlicher Erfahrungen (nämlich den fehlenden Voraussetzungen für die Realisierung sonderpädagogischer Sprachförderung), kommen G1 und G2 bei der Einschätzung bzgl. des Gelingens von Inklusion zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen: Während G1 Inklusion im FSP Sprache in ihrem Arbeitsumfeld als eher gelungen betrachtet – trotz der Tatsache, dass eigentlich keine sonderpädagogische Sprachförderung stattfindet – bewertet G2 Inklusion im FSP Sprache in ihrem Arbeitsumfeld als eher nicht gelungen – gerade deshalb, weil förderschwerpunktspezifische Sprachförderung im Alltag noch viel zu wenig stattfindet (oder stattfinden kann). Hier wird deutlich, wie unterschiedlich das Verständnis von gelungener Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung der Untersuchungspersonen ist und wie sehr dies ihre Einschätzungen beeinflusst. Einig

sind sich G1 und G2 zumindest in folgendem Punkt: die sonderpädagogische Sprachförderung war im Rahmen der ehemaligen Sprachheilschulen wesentlich besser zu realisieren, als heute in der Inklusion (Transkript G1, Z 72 und Transkript G2, Z 8). Auch wenn aufgrund dieser Analyse nun der Schluss gezogen werden könnte, dass Inklusion im FSP Sprache an Grundschulen in Hamburg nur im Ansatz und eher unbefriedigend gelingt und schon an fehlenden Vorbedingungen bzw. Voraussetzungen scheitert, die nicht zuletzt in der schulischen Organisation sowie Haltung und Einstellung der Lehrkräfte zu verorten ist, ist an dieser Stelle ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass diese Untersuchung mit zwei Stichproben in keiner Form als repräsentativ gelten kann und lediglich dem Versuch einer ersten Erhebung dient, auf die es zukünftig aufzubauen gilt (mehr dazu folgt im Ausblick dieser Arbeit).

4. Fallbezogene Auswertung der Interviews mit den Untersuchungspersonen der Stadtteilschulen S1 und S2 (*Davina Fuchs*)

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Auswertung der beiden Interviews und den Gelingensbedingungen der zwei Sopäds aus der StS. Im Folgenden werden die beiden Lehrkräfte S1 und S2 genannt. Die Nummerierung bezieht sich dabei auf den Zeitpunkt der Durchführung des Interviews. Da das Interview von S2 aus organisatorischen Gründen zuerst ausgewertet wurde, weil die Schule von S1 das Transkript zunächst überprüfen wollte, kommt die Auswertung von S2 in dieser Arbeit an erster Stelle.

4.1 Auswertung der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache: S2

4.1.1 Die Schule von S2

Die Befragungsperson S2 arbeitet an einer StS in Hamburg. Für die Darstellung der Schule von S2 in diesem Kapitel werden einerseits die von der Schule auf der Schulwebsite präsentierten Informationen und andererseits die durch die Analyse des Interviews mit S2 gewonnenen Angaben genutzt. Die Informationen, die von der Website der Schule stammen, werden hier mit der Quelle „Website S2“ angegeben, da sie sonst die Anonymität der Schule, sowie der Befragungsperson beeinträchtigen

würden.³³ Die hier vorgestellten schulischen Strukturen ergeben sich, neben den Informationen der Schulwebsite aus den Aussagen der Befragungsperson S2, die im Transkript (Anhang 14.6, 262 ff.) und in der Auswertungstabelle (Anhang 14.9, 281 ff.) und wurden nicht noch einmal auf ihre Richtigkeit überprüft. Es wird im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die genannten Strukturen der Wahrheit entsprechen. An dieser Stelle soll trotzdem darauf hingewiesen werden, dass es sich dabei nur um die subjektiv wahrgenommenen schulischen Strukturen von S2 handelt. Nach einer Vorstellung allgemeiner Strukturen an der Schule von S2 werden jene Strukturen näher erläutert, die sich speziell auf die sonderpädagogische Sprachförderung beziehen, dabei werden folgende Bereiche besonders in den Blick genommen: *die Aufgaben der Sopäds, die strukturelle und organisatorische Verankerung der Sprachförderung und die Einstellungen gegenüber der Arbeit im FSP Sprache.*

4.1.1.1 Allgemeine Strukturen der Schule von S2

Zunächst werden an dieser Stelle allgemeine Strukturen und organisatorische Gegebenheiten der Schule von S2 dargestellt. Die StS, setzt einen Fokus auf die Wertschätzung der Vielfalt ihrer SuS. Außerdem gibt es an der Schule Angebote zur Berufsorientierung, bei der Kooperationen mit verschiedenen außerschulischen PartnerInnen im Bereich Ausbildung, Studium und Beruf eingegangen wurden (Schulwebsite S2 (A)). Darüber hinaus beschreibt die StS sich selbst, als durch verschiedene Initiativen und Kooperationen, gut in den Stadtteil integriert. (Schulwebsite S2). Die Schule von S2 hat einen Schwerpunkt in der Inklusion eines bestimmten Förderschwerpunktes gesetzt, der nicht der FSP Sprache ist. In der StS gibt es einen Beratungsdienst, welcher in den Bereichen: Lernen, soziales Miteinander und in der persönlichen Entwicklung der SuS beratend und begleitend tätig ist. Der Beratungsdienst bietet zudem auch Angebote für Lehrkräfte und Eltern und arbeitet mit außerschulischen Institutionen und sozialen Trägern zusammen (Schulwebsite S2 (B)). In einigen Jahrgängen der StS sind die Hauptfächer auf einer Schiene parallel gelegt (Tr. S2, Z. 9).

³³ Die Quelle kann gegen Unterzeichnung einer Datenschutzvereinbarung an vertrauliche Einzelpersonen auf Nachfrage herausgegeben werden.

4.1.1.2 Strukturen der sonderpädagogischen Sprachförderung an der Schule von S2

In diesem Kapitel werden nun die schulischen Strukturen der sonderpädagogischen Sprachförderung näher dargestellt und analysiert. Zunächst wird dafür das Aufgabenfeld der sonderpädagogischen Lehrkraft beschrieben, anschließend folgt die strukturelle und organisatorische Verankerung der Sprachförderung an der Schule, sowie einige Strukturen und vorherrschenden Einstellungen, welche für die Umsetzung der sonderpädagogischen Sprachförderung von Relevanz sind.

Aufgabenfeld der sonderpädagogischen Lehrkraft

Die sonderpädagogische Lehrkraft arbeitet an der Schule in erster Linie nur in einem Jahrgang (Transkript S2, Zeile 9³⁴) und ist an der StS ebenfalls als Fachlehrkraft im Fach Deutsch eingestellt (Tr. S2, Z. 13). Zu ihren Aufgaben gehört, neben der inklusiven Sprachförderung auch die Beratung von Fach- und Klassenlehrkräften (Tr. S2, Z. 23). Nach eigener Aussage hat sie eigene Entscheidungsmacht darüber, ob sie die SuS, für die sie zuständig ist, in Einzelförderung oder in der Klasse fördert (Tr. S2, Z. 44). Im Austausch mit den Klassenlehrkräften erstellt sie die Förderpläne (Tr. S2, Z. 39). Für diese sind einmal im Schuljahr feste Zeiten eingeplant. Die Fachlehrkräfte werden zwar auch zu den Förderplänen befragt und am Ende über die Ergebnisse informiert, sie sind jedoch nicht institutionell fest in die Planung eingebunden (ebd.). Ihre Einbindung hängt vielmehr stark vom eigenen Engagement ab. Die sonderpädagogische Lehrkraft führt ebenfalls Diagnostik durch (Tr. S2, Z. 41). Allerdings wird im FSP Sprache nur in den unteren Jahrgängen neu diagnostiziert, so führt die sonderpädagogische Lehrkraft nicht mehr in allen Jahrgängen Tests durch. S2 verwendet bevorzugt informelle Verfahren der Diagnostik, wie beispielsweise Beobachtung (ebd.).

Strukturelle und organisatorische Verankerung der Sprachförderung

In der Schule gibt es einen Sprachförderkurs in Kleingruppen, der in den Jahrgängen Fünf, Sechs und Sieben stattfindet. In jedem Jahrgang gibt es einen eigenen Schwerpunkt dieser Kurse. Die SuS, welche einen Anspruch auf einen solchen Kurs besitzen, haben nicht den FSP Sprache, sondern einen anderen rechtlichen Anspruch

³⁴ Dieser Verweis wird im Folgenden mit Tr. Für Transkript und Z. für Zeile abgekürzt.

aufgrund von Ergebnissen aus Tests wie u.a. dem HSP. Die Förderung in diesen Sprachförderkursen findet in den Bereichen: Lesen, Schreiben und Sprache statt (Tr. S2, Z. 13-16). Sopäds haben eine gemeinsame Teamzeit, zusammen mit den Klassenlehrkräften, der Klassen, in denen sie tätig sind (Tr. S2, Z. 35). In dieser Zeit werden unter anderem die Förderpläne gemeinsam besprochen (Tr. S2, Z. 39). Mit den Fachlehrkräften der ihnen zugeteilten Klassen, haben die Sopäds wiederum keine institutionell verankerten Besprechungszeiten (Tr. S2, Z. 35). Eine Verknüpfung von Fachunterricht und inklusiver Sprachförderung findet nicht fortlaufend, sondern nach Aussage von S2 nur gelegentlich statt (Tr. S2, Z. 23). Grund hierfür sind nach ihrer Aussage auch die fehlenden Besprechungszeiten, beispielsweise mit den Fachlehrkräften (Tr. S2, Z. 35). So ist eine gemeinsame Planung von Unterricht zwischen Sopäd und Fach- oder Klassenlehrkraft schulorganisatorisch nicht verankert und hängt vom persönlichen Engagement der Beteiligten, sowie internen Absprachen in den einzelnen Jahrgängen ab (ebd.). Eine Ursache der fehlenden sonderpädagogischen Sprachförderung an der Schule, ist laut S2, dass an der Schule zu wenig Sopäds arbeiten. Es sind noch zwei Sopäd- Stellen unbesetzt (Tr. S2, Z.51). Ebenso begründet S2 die mangelnde Umsetzung mit dem Fehlen von Zeiten für Beratung oder Teambesprechungen zum Thema inklusiver Unterricht (Tr. S2, Z. 35; 23). Im Unterricht finden vorwiegend Frontal- und Einzelarbeitsphasen statt. (Tr. S2, Z. 33) Zusätzlich zu den oben genannten Punkten zum inklusiven Unterricht, scheint Förderung auch kaum evaluiert und weiterentwickelt zu werden (Tr. S2, Z. 48). Dies ist ebenfalls allein vom Engagement der/ des jeweiligen Sonderpädagogen/in abhängig (ebd.) und wird von Seiten der Schulleitung nicht überprüft. Außerdem scheint es an der StS kein Konzept zur Sprachförderung zu geben, diese ist nach Aussage von S2 nicht im Schulcurriculum verankert (Tr. S2, Z 23).

Einstellungen gegenüber der Arbeit im Förderschwerpunkt-Sprache

Der FSP Sprache scheint nach Aussage von S2 sowohl im Lehrerkollegium als auch bei der Schulleitung einen geringen Stellenwert zu haben (Tr. S2, Z. 56). Dies liegt ihrer Vermutung nach daran, dass es an der StS nur einen geringen Anteil an SuS mit dem FSP Sprache gibt (Tr. S2, Z. 26). Andere Schwerpunkte und Förderbedarfe wie vor allem der FSP EuSE oder DaZ sind unter der Schülerschaft deutlich mehr vertreten und würden vom Kollegium demnach auch als dringlicher angesehen, so S2

(Tr. S2, Z. 23). Eine Folge dessen scheint auch zu sein, dass Kinder mit dem FSP Sprache wenig Aufmerksamkeit von anderen Lehrkräften bekämen (ebd.).

4.1.2 Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens von S2

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens von S2 vorgestellt. Dieser im Anhang (4., 32 ff.) zu finden. In diesem wurden bereits Informationen über die strukturelle Umsetzung, das persönliche Verständnis, sowie die Einschätzung über das Gelingen von Inklusion erhoben. (siehe auch Kapitel 2.1. und 2.2.) Der Kontakt mit S2 wurde per Email über die Schulleitung hergestellt. Anschließend wurde mit S2 ein Termin vereinbart, in dem sie persönlich den Fragebogen ausfüllte. S2 hat, wie dem Rekrutierungsfragebogen zu entnehmen ist, Inklusion bisher so erlebt, dass sowohl SuS ohne, als auch mit unterschiedlichen sonderpädagogischen FSP eine gemeinsame Klasse besuchen und Förderung dabei sowohl innerhalb als auch außerhalb des regulären Unterrichts stattfindet. Diese Förderung wird nicht ausschließlich von den Sopäds durchgeführt, sondern auch von anderen Professionen wie Honorarkräften, nicht jedoch von den Fach- und Klassenlehrkräften. Die Befragungsperson S2 stimmt folgenden Unterpunkten der Frage 2 (Inklusion ist erst dann gelungen, wenn...) im Rekrutierungsfragebogen voll zu: Inklusion ist erst dann gelungen, wenn: SuS im Unterricht individuell gefördert werden, SuS mit FSP nach den gleichen Inhalten, Methoden und Zielen unterrichtet werden, wie ihre Mitschüler/innen ohne FSP, alle Lehrkräfte für alle SuS zuständig sind, alle Lehrkräfte interdisziplinär und multiprofessionell zusammenarbeiten und Kooperationen unter den Lehrerkollegen, Eltern und außerschulischen PartnerInnen stattfindet. Allen anderen Punkten stimmt sie eher zu. Außerdem ergänzt S2, dass neben kooperativen Lernformen auch andere sinnvoll sind und dass sie eine Zuständigkeit aller Sopäds für alle SuS (erst) mit entsprechender Ausbildung sinnvoll findet. Außerdem ergänzt sie, dass Inklusion in allen Bereichen auch außerhalb der Schule gelebt werden soll. Bei der Einschätzung nach dem Gelingen von Inklusion kreuzt sie in allen Kategorien³⁵ „trifft eher nicht zu“ an. Die Aussagen aus dem Fragebogen lassen annehmen, dass S2 ein ähnliches Inklusionsverständnis besitzt, wie es in der Theorie dieser Arbeit ausgeführt und erläutert wird, zudem

³⁵ „in Hamburg gelingt Inklusion an Schulen; An meiner Schule gelingt Inklusion; an anderen Schulen in Hamburg gelingt Inklusion; Inklusion gelingt im Förderschwerpunkt Sprache; Inklusion gelingt in allen Förderschwerpunkten“.

deuten die Aussagen darauf hin, dass an der Schule, an der S2 arbeitet Inklusion zwar formal vorhanden ist, da die Schülerschaft aus SuS mit und ohne FSP besteht, dass die konkrete Umsetzung jedoch noch nicht überall inklusiv verläuft, da Klassen- und Fach Lehrkräfte die SuS mit FSP nicht fördern und die Förderung sowohl innerhalb, als auch außerhalb des Unterrichts stattfindet. Im Laufe der Auswertung und Analyse des Interviews mit S2 muss dann überprüft werden, ob die hier getätigte Hypothese zutrifft.

4.1.3 Die Befragungsperson S2

Im Folgenden wird die Befragungsperson S2 vorgestellt. Dazu wird nach Nennung ausgewählter Sozialdaten, ein Fokus auf ihr Inklusionsverständnis gesetzt. S2 hat die FSP Sprache und Lernen studiert (Tr. S2, Z. 7). Sie arbeitet seit eineinhalb Jahren an der StS, an der sie jetzt tätig ist (Tr. S2, Z.3). Zuvor hat sie im Rahmen des Vorbereitungsdienstes schon ein halbes Jahr an einer inklusiven Grundschule und ein Jahr am ReBBZ gearbeitet. Darüber hinaus hat sie im Rahmen von Praktika während des Studiums noch andere Erfahrungen an inklusiven Schulen gesammelt (Tr. S2, Z. 5). Zurzeit betreut sie nur einen Schüler mit dem FSP Sprache (Tr. S2, Z. 18). Im Folgenden soll das Inklusionsverständnis von S2 genauer beschrieben werden. Diese Beschreibung, stammt aus den Ergebnissen der Auswertungstabelle (Anhang 14.8, 279 ff.). Dies wurde im Interview nicht direkt abgefragt, sondern indirekt aus den Interview Aussagen analysiert. Die Auswertungstabelle dazu ist im Anhang (14.7, 273 ff.) zu finden. In Bezug auf ihre Erfahrungen, während des Vorbereitungsdienstes bezeichnet S2 das ReBBZ als nicht inklusiv (Tr. S2, Z.5). Da sie keine Begründung für ihre Aussage liefern können, mögliche Gründe nur vermutet werden.³⁶ Dem Verständnis von S2 entsprechend beinhaltet schulische Inklusion im FSP Sprache die folgenden Aspekte: Sprachförderung muss ihrer Meinung nach, schon bei der Planung von Unterricht berücksichtigt werden (Tr. S2, Z. 19). Die Förderung findet am Lerngegenstand im Unterricht statt (ebd.) und dabei werden auch die Unterrichtsmaterialien mit in die Förderung einbezogen (Tr. S2, Z.21). Eine separate Förderung einzelner SuS, ist für S2 nicht inklusiv (Tr. S2, Z. 19). In der schulischen Inklusion im FSP Sprache, muss ihrem Verständnis

³⁶ Aus dem Fragebogen von S2 (siehe Anhang, 4., 35 ff.) lässt sich jedoch ableiten, dass diese Inklusion erst dann als gelungen ansieht, wenn „Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dieselbe Klasse besuchen“, da dies im ReBBZ in der Regel nicht der Fall ist, kann vermutet werden, dass dies ein Grund für ihre Einschätzung sein könnte.

entsprechend eine Beratung der Fach- und Klassenlehrkräfte durch die Sopäds erfolgen (Tr. S2, Z. 23) und es sollte Besprechungszeiten für multiprofessionelle Teams geben (Tr. S2, Z. 24). S2 ist zudem der Ansicht, dass sich Inklusion nicht allein auf die Schule beschränken sollte, sondern auch in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen gelebt werden muss (Tr. S2, Z. 59).

4.1.4 Durchführung des Interviews mit S2

Das Interview mit S2 fand am 28.11.2018 von 13:30 Uhr bis 14 Uhr statt. Für das Interview konnte ein ruhiger separater Raum in der Schule genutzt werden, welchen S2 zuvor zu diesem Zweck reserviert hatte. In der Stunde zuvor führte S2 im selben Raum die oben erwähnte Sprachförderung in der Kleingruppe durch. In dieser Förderung setzte sie, gemeinsam mit einer kleinen Schülergruppe Experimente, mit dem Ziel der Sprachförderung am Gegenstand um. Beiläufig zeigte S2 ein Ergebnis des Experiments, eine selbstgebaute Lava- Lampe. Zuvor fand schon ein Treffen mit S2 im September 2018 statt, bei dem diese persönlich den Fragebogen ausfüllte. Vor dem Interview erwähnt S2, dass die Schulleitung sich Sorgen gemacht habe, dass ihre Schule, durch die Teilnahme an der Befragung, in der Öffentlichkeit als Schule wahrgenommen werden könnte, in der Inklusion nicht gelingt. Aufgrund dessen bat S2 im Namen der Schule nachdrücklich um Anonymisierung. Während des Interviews herrschte grundsätzlich eine angenehme Atmosphäre. An einigen Stellen wurden Wut und Unzufriedenheit mit den derzeitigen Strukturen der sonderpädagogischen Sprachförderung am Arbeitsplatz der Befragten spürbar. Während des Interviews gab es keine Unterbrechungen.

4.1.5 Transkription des Interviews

Die Transkripte der beiden Interviews von S1 und S2 wurde in Anlehnung an die einfachen Transkriptionsregeln und deren Erweiterung von Dresing und Pehl (2015, 21-23), verfasst. Die Transkriptionsregeln und deren Erläuterung sind im Anhang (14.1, 230 f.) zu finden.

4.1.6 Die Auswertungstabelle zu den Gelingenbedingungen von S2

Zur Auswertung der Gelingenbedingungen aus dem Interview-Transkript von S2 wurde eine Auswertungstabelle, angelehnt an das Prinzip der Qualitativen

Inhaltsanalyse von Phillip Mayring erstellt (siehe Kapitel 2.5.). Die Tabelle enthält sechs Spalten. Die ersten beiden Spalten enthalten Informationen zur Zuordnung.

Fall	Zeile	Implizit/explicit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
------	-------	-------------------	------------	-----------------	-----------

Tabelle 36 – Überblick Auswertung S2

Die erste Spalte „Fall“ beschreibt um welche Befragungsperson, also S1 oder S2 es sich handelt. Die Nummerierung erfolgt nach dem Zeitpunkt der Durchführung des Interviews und hat keine inhaltliche Bedeutung. Die zweite Spalte „Zeile“ bezieht sich auf die Zeile im Transkript, welche im Anhang (14.6, 262 ff.) zu finden ist. Für die dritte Spalte „implizit/explicit“ wird an dieser Stelle nun definiert, welche Aussagen als explizit und welche als implizit gewertet werden. Demnach sind *explizite Gelingensbedingungen* jene, die die befragte Person deutlich als Gelingensbedingung für Inklusion im FSP Sprache benennt oder solche, die als Antwort auf die Frage C1 (Welche Bedingungen sind förderlich für das Gelingen von Inklusion?) im Interviewleitfaden genannt werden. Dies gilt auch für Antworten auf die Frage C2 (Welche Bedingungen sind für das Gelingen von Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache hinderlich?). Diese wurden im weiteren Verlauf der Analyse in Gelingensbedingungen umgewandelt, wie am Ende des Unterkapitels 4.1.5. noch näher erläutert wird. *Implizite Gelingensbedingungen* hingegen sind Bedingungen, die von der befragten Person sprachlich nicht eindeutig als Gelingensbedingungen bezeichnet werden, jedoch aus dem Kontext heraus als relevant für das Gelingen gewertet werden konnten. Da die Einordnung der impliziten Gelingensbedingungen zum Teil durch Interpretation erfolgte, wird dies in der Tabelle hervorgehoben. Ein Beispiel jeweils für explizit und für implizit findet sich unten in der Tabelle. Im Beispiel für den Fall „explizit“ wurde genau auf die Frage C1 geantwortet. Die Sopäd sagt: „[...] Und dann äh Bereitschaft und Zusammenarbeit der Kollegen“. Da sich diese Antwort direkt auf die Frage nach den förderlichen Bedingungen bezieht, wird sie hier als explizit gewertet.

S2	51	explizit	Bereitschaft der Kollegen zur Zusammenarbeit.
S2	23	implizit	Wenn keine Zeit da ist, findet auch keine Beratung zwischen Sonderpädagogin und Fachlehrer statt.

Tabelle 37 – Beschreibung explizit und implizit S2

Beim Beispiel für eine implizite Aussage beschreibt S2 als Antwort auf die Frage A2: „Sich jetzt da nochmal extra beraten zu lassen von der Sonderpädagogin, die nicht bei mir drin ist. Ist halt auch wieder ein Zeitfaktor.“. Da die sonderpädagogische Lehrkraft hier nicht direkt eine Gelingensbedingung benennt und auch nicht auf die Frage C1 oder C2 antwortet, sondern umschreibt, warum Inklusion im Alltag oft nicht gelingt, handelt es sich hierbei um eine implizite Gelingensbedingung. Die letzten drei Spalten: „Paraphrasierung“, „Generalisierung“ und „Reduktion“ wurden nach Mayring übernommen (siehe Kapitel 2.5) Da die ersten beiden Schritte die Paraphrasierung und die Generalisierung bereits im Kapitel 2.5. beschrieben werden, wird an dieser Stelle nur die Reduktion mit ihren fallspezifischen Besonderheiten zu den Fällen S1 und S2 genauer erläutert. Der nächste Schritt nach Paraphrasierung und Generalisierungen, ist die Erstellung einer Reduktion, aus der dann Kategorien für die Gelingensbedingungen von Inklusion für den Fall S2 entwickelt werden sollen. Im Anschluss werden die erstellten Kategorien dann nach der persönlichen Relevanz von S2 geordnet. Dazu wurde zunächst aus der ersten Generalisierung eine Reduktion erstellt (siehe Tabelle).

Paraphrase	Generalisierung (Inklusion gelingt, wenn...)	Reduktion
Inklusion im FS Sprache muss strukturell durch das Schulcurriculum im Schulalltag verankert sein. am wichtigsten	...die Sprachförderung im Schulcurriculum festgelegt ist.	K9 Verankerung von sonderpädagogischer Sprachförderung im Schulcurriculum

Tabelle 38 – Beschreibung Reduktion S2

Das Satzfragment zu „Inklusion gelingt, wenn...“, wurde in eine Kategorie umgewandelt, die „Verankerung von sonderpädagogischer Sprachförderung im Schulcurriculum genannt wurde“. Die Kategorien wurden nach der chronologischen Reihenfolge im Interview gekennzeichnet und mit einem „K“ abgekürzt, da diese Kategorie an neunter Stelle kam, wird sie als K9 bezeichnet. Wenn eine Generalisierung in mehreren Fällen auftaucht, beziehungsweise sich aus zwei sehr ähnlichen Generalisierungen die gleiche Reduktion ergibt, wurde die zweite Generalisierung durchgestrichen und dabei kenntlich gemacht, zu welcher Reduktion sie gehört. Dies lässt sich am folgenden Beispiel erkennen:

S2	23	implizit	Inklusion im FSP Sprache muss inklusiv im Schulcurriculum verankert sein.	...es eine Verankerung im Schulcurriculum gibt.	K9 Verankerung von sonderpädagogischer Sprachförderung im Schulcurriculum (5)
S2	18	implizit	Sprachförderung ist in einer bestimmten Schiene verankert.	...es eine Verankerung der Sprachförderung in den Stundenplan, auch klassenübergreifend gibt.	K9

Tabelle 39 – Beschreibung Reduktion 2 S2

In diesem Fall wurde einmal direkt das Schulcurriculum benannt, während im zweiten Fall eher eine Beschreibung, die auf das Schulcurriculum hindeutet, genannt wurde. Beide Fälle wurden jedoch als „*Verankerung von sonderpädagogischer Sprachförderung im Schulcurriculum*“ gewertet. Aufgrund dessen wurde die Generalisierung im zweiten Fall durchgestrichen und als Reduktion die Kategorie K9, die schon vorher erstellt wurde, eingefügt, zusätzlich wurde der Kategorie eine Nummer hinzugefügt, je nachdem wie oft, sie bei der Auswertung vorkommt. Im Falle von K9 waren das insgesamt fünf Mal. Nach Mayring ist ein zweiter Auswertungsschritt vorgesehen, der einer weiteren Reduktion dient. Auf diesen zweiten Schritt wurde jedoch in der hier beschriebenen Auswertung verzichtet, da die Kategorien aus dem Material so gut zu entnehmen waren, dass kein zusätzlicher Reduktionsschritt notwendig wurde (Mayring 2010, 69).

4.1.7 Die Ergebnisse der Auswertung des Interviews mit S2

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung des Interviews mit S2 vorgestellt und erläutert. Dazu wurden die in der Analyse erstellten Kategorien, welche einzelnen Gelingensbedingungen darstellen in die folgenden vier Themenbereiche, die als Oberkategorien zu verstehen sind: *Schulische Strukturen, Inklusiver Unterricht und sonderpädagogische Sprachförderung, Lehrkräfte*, sowie *Rechtliche Voraussetzungen* eingeteilt. Die genannten Oberkategorien stellen jeweils die Verantwortlichkeit für die Umsetzung der jeweiligen Gelingensbedingungen dar, so fällt die Umsetzung der Kategorien, die in den Bereich schulische Strukturen eingeteilt wurden, in die Verantwortlichkeit der Schule und dessen Leitung. Die

einzelnen Bereiche teilen sich dabei noch in jeweilige Unterkategorien auf, welche den Überblick erleichtern sollen. Um das Verständnis und die Übersichtlichkeit zu erleichtern sind die Oberkategorien in den gleichen Farben gehalten. Die Oberkategorien sind jedoch nicht als statisch und voneinander unabhängig anzusehen, sondern werden voneinander beeinflusst und sind miteinander vernetzt.

<u>Schulische Strukturen:</u> <i>Einstellungen der Schule</i>
K11 Anerkennung der Wichtigkeit des FSP Sprache
K12 Gleichwertigkeit des FSP Sprache mit anderen Förderschwerpunkten
K18 Wertschätzung der Arbeit im FSP Sprache

Tabelle 40 – GB: Einstellungen der Schule S2

In die Oberkategorie der schulischen Strukturen, fallen Kategorien, die in den Verantwortungsbereich der Organisation der Schule fallen. Dieser unterteilt sich in die drei Unterkategorien: *Einstellungen der Schule zum FSP Sprache*, *Strukturelle Verankerung der Arbeit im FSP Sprache* und *Ressourcenoptimierung*. In die Oberkategorie der schulischen Strukturen wurden insgesamt die meisten Kategorien eingeordnet. Der Unterkategorie der *Einstellungen der Schule* wurden drei Gelingensbedingungen zugeordnet, die sich alle auf eine angemessene Anerkennung des FSP Sprache beziehen. Nach den Einstellungen beinhaltet die Unterkategorie: *Strukturelle Verankerung der Arbeit im FSP Sprache*, Gelingensbedingungen welche die Umsetzung der Inklusion im FSP Sprache verbessern sollen.

<u>Schulische Strukturen:</u> <i>Strukturelle Verankerung der Arbeit im FSP Sprache</i>
K9 Verankerung von sonderpädagogischer Sprachförderung im Schulcurriculum
K6 Inklusion im FSP Sprache muss im Schulalltag verankert sein.
K7 Zeiten für die Unterrichtsplanung und Vorbereitung
K8 Zeiten für Beratung
K10 Feste Zeiten für Multiprofessionelle Teams im Stundenplan
K15 Zeiten für die gemeinsame Planung von Unterricht.
K16 Institutionelle Einbindung der Kolleginnen und Kollegen in die Sprachförderung
K21 Verankerung der Zusammenarbeit im Stundenplan

K17 Institutionelle Überprüfung der sonderpädagogischen Arbeit von Seiten der Schulleitung
--

Tabelle 41 – GB: Schulische Verankerung der Arbeit im Förderschwerpunkt Sprache S2

Ressourcenoptimierung bezeichnet eine optimalere Nutzung der bereits vorhandenen Ressourcen, von Seiten der Schule.

Schulische Strukturen: <i>Ressourcenoptimierung</i>
K14 Gute personelle Ausstattung (vor allem Sopäds mit dem FSP Sprache)
K2 Kleine Lerngruppen
K13 Gute Durchmischung der Schülerschaft mit verschiedenen Förderschwerpunkten

Tabelle 42 – GB: Ressourcenoptimierung S2

Die Themenbereiche des *inklusive Unterrichts und der sonderpädagogischen Sprachförderung* wurden hier in einer Oberkategorie zusammengefasst. Diese betrifft den Verantwortungsbereich der Gestaltung von Unterricht und Sprachförderung. Da dieser Oberkategorie nur drei Gelingensbedingungen zugeordnet werden konnten und zum anderen keine der von S2 genannten Gelingensbedingungen sich ausschließlich auf die sonderpädagogische Sprachförderung bezog, wurde nur eine Oberkategorie erstellt. Die Oberkategorie teilt sich in die beiden Unterkategorien: *Allgemeine Annahmen* und *Didaktik*. Mit der Unterkategorie: *Allgemeine Annahmen* ist ein Grundverständnis zum inklusiven Unterricht und der sonderpädagogischen Sprachförderung gemeint. Dies bezieht sich hier auf die Gelingensbedingung *K1 Durchführung der Sprachförderung aktiv am Lerngegenstand im Unterricht*, welche die Art und Weise der Verbindung von inklusivem Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung beschreibt.

<u>Inklusiver Unterricht und sonderpädagogische Sprachförderung:</u> <i>Allgemeine Annahmen</i>
K1 Durchführung der Sprachförderung aktiv am Lerngegenstand im Unterricht.

Tabelle 43 – GB: Allgemeine Annahmen über inklusiven Unterricht S2

In der Unterkategorie *Didaktik* sind zwei Gelingensbedingungen eingeordnet Dies schließt sich an die erste Unterkategorie der *allgemeinen Annahmen* an, aber wird dabei bzgl. der Gestaltung des Unterrichts konkreter. Da es sich bei den beiden hier

eingordneten Gelingensbedingungen um eine inhaltliche Strukturierung des Unterrichts handelt, wurde die Unterkategorie *Didaktik* genannt.

<u>Inklusiver Unterricht:</u> <i>Didaktik</i>
K4 Planungskonzept für die Verbindung von Fachthema und Sprachförderung.
K5 Differenzierung von Unterrichtsmaterialien für die Sprachförderung.

Tabelle 44 – GB: Didaktik S2

Die Oberkategorie Lehrkräfte, welche die drei Unterkategorien: *Fähigkeiten*, *Zusammenarbeit* und *Einstellungen* beinhaltet, beschreibt die Kategorien bzw. die Gelingensbedingungen, die in den Verantwortungsbereich der Lehrkräfte fallen. Die Unterkategorie *Fähigkeiten* beinhaltet die Gelingensbedingung *K3 Sensibilität für sprachförderlichen Unterricht bei allen Lehrkräften*, welche eine Fähigkeit der Lehrkräfte darstellt.

<u>Lehrkräfte:</u> <i>Fähigkeiten</i>
K3 Sensibilität für sprachförderlichen Unterricht bei allen Lehrkräften.

Tabelle 45 – Fähigkeiten der Lehrkräfte S2

Gelingensbedingungen der Unterkategorie *Zusammenarbeit* sind neben der Bereitschaft zur und der guten Zusammenarbeit auch unterrichtsbezogene Aspekte wie die gemeinsame Planung von Unterricht.

<u>Lehrkräfte:</u> <i>Zusammenarbeit</i>
K19 Bereitschaft zur Zusammenarbeit unter den Kolleginnen und Kollegen
K20 Gute Zusammenarbeit zwischen sonderpädagogischen und regelpädagogischen Lehrkräften.
K23 Ständiger Austausch zwischen sonderpädagogischen und regelpädagogischen Lehrkräften
K22 Gemeinsame Planung von Unterricht

Tabelle 46 – GB: Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften S2

Die Unterkategorie *Einstellungen* umfasst nur eine Gelingensbedingung, die sich bei S2 vor allem auf die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber SuS mit FSP bezieht.

<u>Lehrkräfte:</u> <i>Einstellungen</i>
--

K24 Wertschätzung aller SuS

Tabelle 47 – GB: Einstellung der Lehrkräfte S2

Die Oberkategorie: rechtliche Voraussetzungen beinhaltet Gelingensbedingungen, die in den Zuständigkeitsbereich der Schulpolitik fallen und somit nicht von einer einzelnen Schule beeinflussbar sind. Hier sind Gelingensbedingungen verortet, die einen zusätzlichen FSP, sowie die Vereinfachung der rechtlichen Zuständigkeiten beinhalten.

<u>Rechtliche Voraussetzungen</u>
K25 Eigener FSP DaZ
K26 Klarheit und Transparenz bei rechtlichen Ansprüchen und Zuständigkeiten

Tabelle 48 – GB: Rechtliche Voraussetzungen S2

4.1.8 Die Relevanz der Gelingensbedingungen von S2

Im folgenden Abschnitt wird die persönliche Relevanz der Gelingensbedingungen von S2 untersucht. Dafür werden zwei Aspekte der geäußerten Relevanz während des Interviews betrachtet: die *Häufigkeit* und die *sprachlich markierte Relevanz*. Diese teilen sich wiederum in eine *implizite* und eine *explizite Relevanz* auf, wie im Weiteren erläutert wird. Die explizite sprachlich markierte Relevanz entspricht der Antwort auf die konkrete Frage nach der Relevanz (Nachfrage zu C1, siehe Anhang 14.6, 262 ff.). Bei dieser Antwort nennt S2 die Kategorien: K9 „*Verankerung von sonderpädagogischer Sprachförderung im Schulcurriculum*“ und K19: „*Bereitschaft zur Zusammenarbeit unter den Kolleginnen und Kollegen*“ (Tr. S2, Z. 53; Anhang 14.6, 262 ff. und 14.7, 273 ff.). Beide Kategorien sind in der Tabelle: Gelingensbedingungen von S2 (ebd.) mit drei Sternchen (***) für explizite Relevanz markiert. Darüber hinaus macht S2 während des Interviews noch an insgesamt drei anderen Stellen eine Relevanz sichtbar. Dort sagt sie: „*Also, dass Sonderpädagoge und Fachkollege gut zusammenarbeiten, ist glaube ich, das Wichtigste, was es ausmacht.*“ (Tr. S2. Z.51; Kategorie K20: gute Zusammenarbeit zwischen sonderpädagogischen und regelpädagogischen Lehrkräften). Im zweiten Fall beziehen sich zwei Aussagen auf die Kategorie K11: *Anerkennung der Wichtigkeit des FSP Sprache*. Zuerst erwähnt sie, dass es „sehr hinderlich“ sei, wenn der FSP Sprache nicht als wichtig anerkannt wird. Im zweiten Satz wird ihre Aussage noch verstärkt durch folgende Äußerung: „Dann (..) ist es halt das Hinderlichste, was es gibt, weil es einfach als nicht WICHTIG betrachtet wird“ (Tr. S2, Z.56) Mit „es“ ist

hier die sonderpädagogische Sprachförderung gemeint. Diese impliziten Äußerungen zur Relevanz wurden in der Auswertungstabelle mit einem doppelten Plus (++) gekennzeichnet.

Aus der Tabelle im Anhang (14.7, 273 ff.) ist zu entnehmen, dass die Kategorie K11 (Anerkennung der Wichtigkeit des FS Sprache) sowohl am häufigsten genannt wurde (insgesamt sechs Mal), als auch in der impliziten Äußerung der Relevanz von S2 auftritt. Die Kategorie K9 (Verankerung von sonderpädagogischer Sprachförderung im Schulcurriculum) tritt bei der expliziten Relevanzäußerung auf und ist zudem am zweithäufigsten genannt worden (insgesamt fünf Mal). Aufgrund der Häufigkeit, sowie der besonderen Hervorhebung dieser beiden Kategorien durch die Befragungsperson S2 kann davon ausgegangen werden, dass diese beiden Kategorien (K11 und K9) die höchste Relevanz für die Befragungsperson besitzen. Im Anschluss daran ist, zu vermuten, dass die Kategorie *K19 (Bereitschaft zur Zusammenarbeit unter den Kolleginnen und Kollegen)* die nächsthöchste Relevanz für die Befragungsperson hat. K19 wird zum einen als explizite Relevanz im Interview benannt und kommt zudem insgesamt drei Mal als Kategorie im Interview vor, was der dritthäufigsten Nennung, direkt nach den Kategorien K11 und K9 entspricht. In der Abfolge der Relevanz ist zu vermuten, dass sich daran die Kategorie *K20: gute Zusammenarbeit zwischen sonderpädagogischen und regelpädagogischen Lehrkräften* anschließt, welche implizit von S2 als relevant gekennzeichnet wurde und zudem drei Mal im Interview genannt wurde. An dieser Stelle fällt auf, dass sich die beiden Kategorien K19 und K20 sehr ähneln. In beiden geht es um den Bereich der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften verschiedener Professionen an der Schule. Allerdings besteht der Unterschied darin, dass es im Falle von K20 um eine gute Zusammenarbeit geht und im Falle von K19 um die Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Diese Bereitschaft kann als eine Vorbedingung der tatsächlichen Zusammenarbeit angesehen werden. Wie eine Zusammenarbeit gestaltet sein muss, um als „gute Zusammenarbeit“ zu gelten, wird von S2 nicht klar definiert. Aus den genannten Gründen wurde sich hier dazu entschlossen, die Kategorien K19 und K20 nicht zusammenzufügen, sondern sie als einzelne Kategorien bestehen zu lassen.

Der Prioritätsliste relevanter Kategorien nach, folgen solche Kategorien, die insgesamt drei Mal genannt wurden, jedoch von S2 nicht explizit oder implizit mit

einer Relevanz gekennzeichnet wurden. Diese sind die Kategorien: *K1: Durchführung der Sprachförderung aktiv am Lerngegenstand im Unterricht*, *K10: Feste Zeiten für multiprofessionelle Teams im Stundenplan* und *K14: gute personelle Ausstattung*. Dem folgen dann die vier Kategorien, die insgesamt zweimal genannt worden sind. Diese sind folgenden: *K4, K8 K12 und K13* Eine genauere Beschreibung dieser Kategorien, ebenso wie derjenigen, die nur einmal genannt wurden, sind der Tabelle im Anhang (14.10, 289 f.) Tabelle zu entnehmen.

4.1.9 Reflexion und Interpretation der Beziehung zwischen den schulischen Bedingungen und Gelingensbedingungen von S2

In diesem Kapitel wird untersucht, welche möglichen Zusammenhänge zwischen den anfangs (In Kapitel 1.2.) erwähnten schulischen Strukturen und den analysierten Gelingensbedingungen bestehen. Im vorherigen Kapitel wurde deutlich, dass die beiden wichtigsten Gelingensbedingungen für S2, *die Verankerung der sonderpädagogischen Sprachförderung im Schulcurriculum* und *die Anerkennung der Wichtigkeit des FSP Sprache ist*. Dies sind wohl auch die Aspekte, welche S2 während des Interviews am häufigsten an der Schule kritisiert, indem sie beispielsweise erzählt, dass der FSP Sprache sowohl beim Kollegium als auch bei der Schulleitung einen geringen Stellenwert einnimmt. Ähnlich verhält es sich mit der Verankerung der Sprachförderung im Schulcurriculum. Neben einigen direkten Aussagen dazu, wie etwa, dass es kein Konzept zur Sprachförderung gibt, sind im Interview auch viele indirekte Hinweise auf eine fehlende Verankerung zu finden. So ist etwa eine gemeinsame Planung von sonderpädagogischer und Fach- oder Klassenlehrkraft nicht institutionell festgelegt und auch für Beratung oder Teambesprechungen zu inklusiven Themen scheinen keine Zeiten im Stundplan verankert zu sein. Außerdem werden die Fachlehrkräfte nur am Rande in die Erstellung der Förderpläne miteinbezogen. Ähnlich sieht es auch bei der Arbeit der Sopäds aus. Inwieweit diese Förderung evaluieren und weiterentwickeln scheint größtenteils von ihrem eigenen Engagement abzuhängen, da diese Evaluation nicht von Seiten der Schule kontrolliert wird. So kann also davon ausgegangen werden, dass die Relevanz der Gelingensbedingungen, die aus dem Interview mit S2 analysiert wurden, in einem engen Verhältnis zu ihren konkreten Arbeitsbedingungen und Arbeitsstrukturen stehen. Es macht ebenso verständlich,

dass sie wiederholt die Bereitschaft zur Zusammenarbeit zwischen Sopäds und Repäds als nötig erachtet.

4.1.10 Reflexion der Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens mit denen des Interviews

Bei dem Vergleich der Aussagen aus dem Interview (Anhang 14.2, 232 f.) mit denen aus dem Rekrutierungsfragebogen von S2 (Anhang 4., 32 f.), ist zu bemerken, dass die Aussagen grundsätzlich übereinstimmen. Auf dem Fragebogen kreuzte S2 bei Frage 3 (Wie schätzen Sie das Gelingen von Inklusion bisher ein?) an, dass Inklusion in allen genannten Bereichen (in Hamburg, an meiner Schule, an anderen Schulen und im FSP Sprache) eher nicht gelingt. Dies passt gut zu den Aussagen, die S2 auch im Interview tätigt, bei denen deutlich wird, dass sie Inklusion, insbesondere im FSP Sprache an ihrer Schule für nicht gelungen hält, was seine Gründe vor allem in den schulischen Strukturen und Einstellungen zu haben scheint. Auch die in Kapitel 4.1.2. getätigte Hypothese, konnte bezüglich des Inklusionsverständnisses und der Umsetzung der Inklusion an der Schule von S2 bestätigt werden. Dabei ist jedoch zu ergänzen, dass die Annahme S2s Schule würde Inklusion noch nicht konkret umsetzen, sich zumindest für den hier fokussierten FSP Sprache als noch ungünstiger darstellt, als in der Hypothese angenommen.

4.1.11 Reflexion des Interviews mit S2

Nach der Präsentation der Ergebnisse, wird an dieser Stelle eine kurze Reflexion der Durchführung des Interviews erfolgen. Dabei ist der Fokus vor allem auf das Verhalten der Interviewenden gelegt. An insgesamt drei Stellen des Interviews hätten mehr verständnisgenerierende Nachfragen erfolgen sollen, um detaillierte Informationen von der Befragungsperson zu erhalten. Dies fällt am stärksten bei Tr. S2, Z. 36 auf. Hier stellte die Interviewende die Frage nach der sonderpädagogischen Sprachförderung. Die Antwort von S2 war folgende: *(..) Alleine im Austausch mit der entsprechenden Lehrkraft, wo ich dann mit im Unterricht bin. (..) Joa* (Tr. S2, Z. 37). An dieser Stelle hätte die Interviewende eine verständnisgenerierende Nachfrage stellen sollen, um einen zentralen Aspekt der schulischen Organisation, die sonderpädagogischen Sprachförderung an der Schule von S2 besser zu erheben. Zusätzlich finden sich noch zwei weitere Stellen an denen verständnisgenerierende und vertiefende Nachfragen sinnvoll gewesen wären. Zum einen bei Zeile 48 (Tr.

S2) bezüglich der Evaluation von Förderung und zum anderen bei der letzten Frage, die nicht mehr aus dem Leitfaden stammte, sondern eine Nachfrage aus dem Fragebogen darstellte (Tr. S2, Z. 59). Hier erzählt S2, dass sie sich eine, in der Gesellschaft verankerte Inklusion wünscht bzw. Inklusion für sie erst dann gelungen sei, wenn sie auch in der Gesellschaft gelebt würde. S2 nennt dazu das Beispiel der Bundesjugendspiele. Es wäre an dieser Stelle interessant gewesen, sie direkt nach einem Beispiel für den FSP Sprache zu fragen. An anderen Stellen hingegen wurden an den passenden Stellen verständnisgenerierende und vertiefende Fragen gestellt. So beispielsweise in Zeile 14 (Tr. S2), wo zu der erwähnten durchgeführten Sprachförderung, Nachfragen gestellt wurden. So auch in Zeile 43 (Tr. S2), wo genauer nach dem Festlegen des Förderziels nachgehakt wurde.

4.2 Auswertung des Interviews mit der Befragungsperson S1

Nach der Auswertung des Interviews von S2 folgt nun die Auswertung des Interviews der befragten Person S1, welche ebenfalls als sonderpädagogische Lehrkraft im FSP Sprache an einer StS arbeitet. Aus Gründen der Eingrenzung und um Doppelungen zu vermeiden, werden einige Teile, wie etwa die Auswertungstabelle oder das Transkript in diesem Abschnitt nicht noch einmal beschrieben. An den entsprechenden Stellen wird dann auf die Auswertung von S2 verwiesen.

4.2.1 Die Schule von S1

An dieser Stelle werden, wie auch schon im vorherigen Kapitel zunächst die allgemeinen Strukturen der Schule dargestellt, bevor dann vertiefend auf die Strukturen der sonderpädagogischen Sprachförderung an der Schule eingegangen wird. Dafür werden auch hier einerseits Informationen über die Schule von deren Website und andererseits die, aus dem Interview mit S1 gewonnenen schulischen Strukturen genutzt. Für die Informationen von der Website gilt dabei das Gleiche, wie schon bei S2.³⁷ Die hier vorgestellten schulischen Strukturen, die nicht von der Website stammen, ergeben sich, ähnlich wie auch schon in Kapitel 4.1.1. aus den Aussagen der Befragungsperson S1, die im Transkript (Anhang 14.2, 232 ff.) und in der Auswertungstabelle (Anhang 14.5, 255 ff.) und wurden nicht noch einmal auf

³⁷ Die Quelle kann gegen Unterzeichnung einer Datenschutzvereinbarung an vertrauliche Einzelpersonen auf Nachfrage herausgegeben werden.

ihre Richtigkeit überprüft. Es wird im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die genannten Strukturen der Wahrheit entsprechen. An dieser Stelle soll trotzdem darauf hingewiesen werden, dass es sich dabei nur um die subjektiv wahrgenommenen schulischen Strukturen von S1 handelt.

4.2.1.1 Allgemeine Strukturen der Schule

Die StS von S1 vertritt die Idee einer inklusiven Gesellschaft, welche allerdings nicht allein von der Schule, sondern auch von gesellschaftlichen Kräften umgesetzt werden soll. Bei der Inklusion an der eigenen Schule setzen sie einen Schwerpunkt auf die Förderschwerpunkte Lernen, dabei auch Teilleistungsstörungen, EuSE, Sprache, Motorik, sowie Autismus-Spektrum-Störungen. Es wird jedoch hinzugefügt, dass sie auch allen anderen Förderschwerpunkten offen gegenüberstehen. Die Förderung der SuS erfolgt an dieser StS durch multiprofessionelle Teams, in denen Sopäds und Repäds auch Schulbegleiter eingebunden sind (Schulwebsite S1). Außerdem arbeiten Fachlehrkräfte und Sopäds häufig in Doppelbesetzung zusammen und planen auch gemeinsam den Unterricht (Tr. S1, Z. 9-10). In einem Jahrgang sind meistens nur wenig verschiedene Fachlehrkräfte eingesetzt, die dafür mehrere Fächer unterrichten (Tr. S1, Z. 34). An der Schule werden zudem moderne Medien genutzt um, Förderung, auch sonderpädagogischer Art, zu optimieren und eine angemessene Individualisierung und Anpassung des Lernstoffes an die SuS zu gewährleisten sowie Maßnahmen zum Abbau von Barrieren, etwa durch Visualisierung, umzusetzen. Darüber hinaus besteht an der StS auch ein fachlicher Austausch mit anderen StS und außerschulischen Gremien ebenso wie eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern (Schulwebsite 2019).

4.1.1.2 Strukturen der sonderpädagogischen Sprachförderung

In diesem Unterkapitel werden die Informationen zu den schulischen Strukturen, welche speziell die sonderpädagogische Sprachförderung betreffen dargelegt. Dabei werden die folgenden beiden Bereiche besonders in den Blick genommen: die Sopäds im FSP Sprache und die strukturelle und organisatorische Verankerung der Sprachförderung.

Sonderpädagogische Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Sprache

S1 ist, wie ihrer eigenen Aussage zu entnehmen ist, insgesamt für vier SuS zuständig (Tr. S1, Z.32), von denen drei die gleiche Klasse besuchen (ebd.). In dieser Klasse ist sie in fünf verschiedenen Fächern eingesetzt (Tr. S1, Z. 34). Darüber hinaus betrachtet sie sich jedoch auch als zuständig für die SuS ohne FSP aus ihrer Klasse (Tr. S1, Z. 12). An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Sopäd für den FSP Sprache nicht für den Förderbereich Rechtschreibung zuständig ist, welcher unter anderem durch die Hamburger-Schreib-Probe (HSP) diagnostiziert wird (Tr. S1, Z. 43). Auf der Beziehungsebene zu den SuS betont S1, dass ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen ihr und den ihr zugeteilten SuS besteht, sowie, dass sie eine hohe Akzeptanz in der betreffenden Klasse besitzt (Tr. S1, Z. 12).

Strukturelle und organisatorische Verankerung der Sprachförderung

An dieser Stelle werden die strukturellen Voraussetzungen an der Schule, näher betrachtet. Dafür werden zunächst die äußeren Rahmenbedingungen der Schule erläutert und im Anschluss daran, wird die Förderplanung und deren Evaluation genauer in den Blick genommen. Die bereits erwähnte gemeinsame Unterrichtsplanung von Sopäds und Repäds erfolgt meist in den Pausen oder durch Medien wie Email oder Telefon (Tr. S1, Z. 32), was vermuten lässt, dass keine festen Stunden für die Planung im Stundepan verankert sind. Laut Aussage der Befragungsperson haben sie und die betreffenden Fachlehrkräfte schon viel Erfahrung in der Zusammenarbeit, weshalb diese auch gut zu funktionieren scheint (Tr. S1, Z. 34). Die sonderpädagogische Förderung wird von jeder einzelnen sonderpädagogischen Fachkraft zwar zunächst selbstständig geplant (Tr. S1, Z. 25), es gibt jedoch ein sogenanntes Förderteam, in welchem ein regelmäßiger Austausch über sonderpädagogische Förderung und Diagnostik erfolgt (Tr. S1, Z. 25; 43). In diesem Team beraten sich vor allem die Sopäds verschiedener Förderschwerpunkte und hospitieren bei Bedarf gegenseitig in ihrem Unterricht (Tr. S1, Z. 73). Neben den insgesamt sieben Sopäds arbeiten in dem Team auch sieben sozialpädagogische Fachkräfte, welche ebenfalls Teil der gegenseitigen Beratung sind (Tr. S1, Z. 43). Das Team kann sich, nach Aussage von S1, selbstständig mehr Stunden für die gemeinsame Arbeit zur Verfügung stellen (Tr. S1, Z. 68). Die Schule arbeitet zudem im Bereich der Diagnostik eng mit verschiedenen Grundschulen zusammen. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit besuchen die Förderkoordinatorin und die

zuständige sonderpädagogische Fachkraft für den neuen fünften Jahrgang Grundschulklassen, beobachten die SuS mit FSP im Unterricht und lesen deren Akten (Tr. S1, Z. 42). In der Klasse, zumindest in der, in welcher S1 tätig ist, sind drei SuS mit FSP (Tr. S1, Z. 32), die auch zielgleich mit ihren MitschülerInnen unterrichtet werden, damit ihnen der gewünschte Schulabschluss ermöglicht werden kann (ebd.). Die SuS mit Förderbedarf scheinen gut in die Klassengemeinschaft integriert zu sein (Tr. S1, Z. 17) und arbeiten zudem, laut S1, motiviert mit (Tr. S1, Z. 23). Im Folgenden wird die Arbeit im Bereich der sonderpädagogischen Sprachförderung noch konkreter erläutert. Da versucht wird den SuS den Schulabschluss ihrer Wahl zu ermöglichen, wird sich bei der Förderung eng an das Curriculum gehalten (Tr. S1, Z. 34). Ungeachtet dessen können die Anforderungen einer Jahrgangsstufe auch individuell an das Niveau und Lerntempo der SuS angepasst werden (Tr., S1, Z 33). Die sonderpädagogische Sprachförderung erfolgt in den meisten Fällen im Unterricht und wird, angelehnt an das Modell der Kooperativen Therapedidaktik von Alfons Welling von der sonderpädagogischen Lehrkraft geplant (Tr. S1, Z. 36). Dafür analysiert S1 den Stoff aus dem Fachunterricht dahingehend, an welchen Stellen sie diesen, für die Sprachförderung nutzen kann (Tr. S1, Z. 10;32). Neben der Förderung im Unterricht werden jedoch auch ab und zu Einzelsitzungen mit einem Schüler/ einer Schülerin durchgeführt (Tr. S1, Z. 17). Im Förderplan, welcher einmal im Schuljahr erneuert wird, wird Förderung kleinschrittig geplant (Tr. S1; Z. 37;40). Die Evaluation der Förderung erfolgt nach Aussage von S1 während des Schuljahres „*intuitiv*“ (Tr. S1, Z. 39), in dem sie überprüft, ob eine Förderung erfolgreich war und den entsprechenden Schüler weitergebracht hat. Daneben gibt es jedoch auch eine schriftliche Dokumentation von Seiten der sonderpädagogischen Fachkraft über die Lernfortschritte der einzelnen SuS (ebd.). In den Förderplänen erfolgt dann eine ausführliche Evaluation der durchgeführten Förderung. Diese wird zwei Mal im Schuljahr durchgeführt (Tr. S1; Z.40) Obwohl der Förderplan offiziell nur einmal im Jahr erneuert werden muss, macht S1 dies selbstständig noch ein zusätzliches Mal zu jedem Halbjahr. Die Rückmeldestruktur für die SuS wird je nach Altersstufe angepasst, in niedrigeren Jahrgängen erfolgt diese beispielsweise kleinschrittiger und häufiger (Tr. S1, Z. 39; 40).

4.2.2 Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens von S1

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens von S1 vorgestellt und erläutert. Der Rekrutierungsfragebogen von S1 ist im Anhang (4., 32 f.) zu finden. Der Rekrutierungsfragebogen, dessen ausführliche Darstellung und Erläuterung in Kapitel 2.1. und 2.2. zu finden ist, erhebt bereits die strukturelle Umsetzung, das persönliche Verständnis, sowie die Einschätzung über das Gelingen von Inklusion von der befragten Person. S1 hat Inklusion bisher so erlebt, dass SuS ohne, sowie mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten eine Klasse besuchen. Sonderpädagogische Förderung hat sie bisher eher innerhalb des Unterrichts erlebt und diese wurde eher von den Sopäds und nicht von den Fach- und Klassenlehrkräften durchgeführt. Im Bereich des Inklusionsverständnisses stimmt S1 allen Aspekten voll oder eher zu, bis auf den Punkt, dass alle Sopäds für alle SuS mit Förderbedarf zuständig sind. Zudem ergänzte sie zu der Frage eigenständig vier Punkte:

- 1. Lern- und Arbeitsergebnisse von allen Schülerinnen und Schülern (auch mit sonderpädagogischem Förderbedarf) wertvoll für die Klasse werden und in den weiteren Unterricht mit einfließen (Beispiel Lernen am gemeinsamen Gegenstand auf unterschiedlichem Niveau/mit unterschiedlichen Herangehensweisen)*
- 2. Eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung für alle Arten von Stärken kann entstehen, wenn der Blick aller Beteiligten auf die Stärken gerichtet ist*
- 3. Sonderpädagogische Förderbedarfe sollten von sonderpädagogisch/fachspezifisch ausgebildeten Personal festgestellt, beobachtet und mit der Schülerin, dem Schüler gemeinsam bearbeitet werden.*
- Und 4. Austauschzeiten für multiprofessionelle Teams eingebettet werden.*

Neben den Ergänzungen hat sie auch die Frage nach dem Gelingen von Inklusion, aus dem Fragebogen kommentiert. Zum einen erklärt sie, dass sie zu der Frage keine Angabe machen könne, da sie an verschiedenen Schulen große Unterschiede erlebt habe. Außerdem hängt das Gelingen ihrer Meinung nach von folgenden Aspekten ab. Zum einen von *„der Einstellung der betreffenden Lehrkräfte, ihrem Engagement, ihrem Wertesystem und der Bereitschaft sich auf Menschen einzulassen“*. Des Weiteren differenziert sie im Folgenden Bedingungen, die speziell für den FSP Sprache relevant sind. Dort erlebt sie, dem Fragebogen zur Folge, gelungene Inklusion, wenn:

- sie als Fachpersonal in einem multiprofessionellen Team arbeitet, dass sich auch mal eine Erklärung zu sprachpädagogischen/sprachtherapeutischen*

Maßnahmen anhören mag und sich auf den jeweiligen Schüler einlässt. Dann kann sprachtherapeutische Förderung in den Unterricht einfließen.

Im Weiteren ergänzt sie noch, dass Inklusion für sie auch bedeutet:

dass bei den vielfältigen Bereichen von Sprache zum Beispiel ein Schüler mit Redeflussstörung mal in einem Gruppenraum gezielte sprachtherapeutische Maßnahmen erhält und danach wieder (gestärkt) in seinen Klassenunterricht zurückkehrt. Für sie besteht der Balanceakt aus der förderdiagnostisch begründeten individuellen, teilweise in Einzelsituationen durchgeführten Förderung und dem Nutzen von Unterrichtsthemen, um im Klassenverband sprachliche Strukturen zu erwerben/ zu festigen/ bewusst zu machen.

Die Aussagen aus dem Rekrutierungsfragebogen lassen erwarten, dass es sich bei S1 um eine sehr reflektierte sonderpädagogische Lehrkraft handelt, die schon viele, in ihrer Qualität sehr unterschiedliche Umsetzungen von Inklusion im FSP Sprache erlebt und daraus eigene Kriterien für das Gelingen entwickelt hat. Zusätzlich scheint S1 aber auch dahingehend sehr kritisch zu sein, ob Inklusion als gelungen betrachtet werden kann, da sie keine Aussage darüber machen möchte und dies ausführlich begründet. Inwieweit diese Hypothese zutrifft, muss in der Analyse des Interviews (im Folgenden) überprüft werden.

4.2.3 Die Befragungsperson S1

An dieser Stelle wird die Befragungsperson S1 selbst dargestellt. Nach Nennung einiger Sozialdaten wird dann ein Fokus auf ihr Inklusionsverständnis (dies ist im Anhang 14.4, 253 f., zu finden) gelegt. Die befragte Person hat die Förderschwerpunkte Sprache und Lernen studiert (Tr. S1, Z. 7) und arbeitet seit drei Jahren an der StS, an der sie jetzt tätig ist (Tr. S1, Z. 3). Zuvor hat sie fünf Jahre an einer anderen StS und ein Jahr an einer Grundschule gearbeitet (Tr. S1, Z.5). Die Befragungsperson ist der Ansicht, dass Inklusion bedeutet, dass die Sopäds die ganze Klasse mit in ihre Arbeit einbeziehen sollten und sie auch für die SuS ohne FSP zuständig sind (Tr. S1, Z. 13). Darüber hinaus ist in der Inklusion, nach Ansicht von S1, die sonderpädagogische Sprachförderung mit in den Unterricht eingebunden (Tr. S1, Z. 23). Daneben gehören aber auch gelegentliche Einzelsituationen zur Inklusion dazu (Tr. S1, Z. 17). Besonders die SuS mit Förderbedarf sollten in der Inklusion gerade sichtbare Fortschritte machen (Tr. S1, Z. 15). Neben Sprachförderung gehört

für S1 auch der Austausch im multiprofessionellen Team zur Inklusion (Tr. S1, Z. 68). Außerdem betont sie, dass für sie auch die englische Sprache einen Bereich für den FSP Sprache darstellt (Tr. S1, Z. 57).7).

4.2.4 Durchführung des Interviews mit S1

Das Interview mit S1 fand am 20.11.2018 von 12:05 bis 12:40 in der Schule der Befragungsperson statt. Für das Interview stellte S1 einen separaten Raum im Mitarbeitenden-Zimmer zur Verfügung. Während des Interviews fanden keine Unterbrechungen statt und es herrschte eine insgesamt angenehme Atmosphäre. Die Befragte erschien zuvorkommend und zufrieden. An einigen Stellen des Interviews, etwa als sie über ihr Studium und deren Inhalte sprach, wirkte sie sehr fröhlich, nahezu euphorisch.

4.2.5 Transkription des Interviews.

Das Interview von S1 wurde, wie das von S2 nach Dresing und Pehl (2015, 21-23) durchgeführt. Eine genaue Erläuterung dessen ist im Anhang (14, 230 f.) zu finden.

4.2.6 Die Auswertungstabelle zu den Gelingenbedingungen von S1

Die Auswertungstabelle zu den Gelingenbedingungen von S1 wurde nach der gleichen Vorgehensweise wie die von S2 erstellt. Die Beschreibung ist dementsprechend dem Kapitel 4.1.5. zu entnehmen. Lediglich im Bereich der Relevanz der Gelingenbedingungen, kommt es zu einigen Abweichungen, die jedoch im Kapitel der Relevanz noch näher erläutert werden.

4.2.7 Die Ergebnisse der Auswertung des Interviews mit S1

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung der Gelingenbedingungen von S1 vorgestellt und erläutert. Dazu wurden die in der Analyse des Interviews von S1 erstellten Kategorien, in die folgenden fünf Themenbereiche eingeordnet, die als Oberkategorien zu verstehen sind: *Schulische Strukturen, Inklusiver Unterricht, Sonderpädagogische Sprachförderung, Lehrkräfte*, sowie *Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte* eingeteilt. Die genannten Oberkategorien stellen jeweils, wie schon bei S2, die Verantwortlichkeit für die Umsetzung der jeweiligen Gelingenbedingungen dar. Die einzelnen Bereiche teilen sich dabei noch in jeweilige Unterkategorien auf, welche den Überblick erleichtern sollen. Um das Verständnis und die Übersichtlichkeit zu erleichtern sind die Oberkategorien in den

gleichen Farben gehalten. Dabei sind die Oberkategorien als miteinander verbundene Elemente zu verstehen, die sich gegenseitig beeinflussen. In den Verantwortungsbereich der schulischen Strukturen wurden hier nur drei Gelingensbedingungen eingeordnet, welche sich alle auf die Unterkategorie *außerschulische Zusammenarbeit* beziehen. Die geringe Anzahl an Gelingensbedingungen lässt vermuten, dass S1, zumindest in Bezug auf ihre Aussagen aus dem Interview, wenig Anforderungen an die schulischen Strukturen stellt, besonders da keine der Kategorien innere schulische Strukturen beschreibt. Die Unterkategorie *außerschulische Zusammenarbeit* enthält Gelingensbedingungen, die eine Zusammenarbeit mit Eltern, anderen Schulen und TherapeutInnen thematisieren.

Schulische Strukturen: <i>außerschulische Zusammenarbeit</i>
K13 Kooperationen mit anderen Schultypen an den Übergängen
K18 Gute Zusammenarbeit mit den Eltern
K19 Informationen über außerschulische Therapien wie Logopädie, deren Inhalte und deren Stand.

Tabelle 49 – GB: Außerschulische Zusammenarbeit S1

Die Oberkategorie Inklusiver Unterricht betrifft den Bereich der Gestaltung des inklusiven Unterrichtes und ist in die vier Unterkategorie: *Allgemeine Annahmen*, *Voraussetzungen*, *Didaktik* und *Methoden* unterteilt. Die Unterkategorie *allgemeine Annahmen* beinhaltet dabei eine Gelingensbedingung, die, ähnlich wie schon bei S2 zu finden, ein Grundverständnis der Verbindung von inklusivem Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung ausdrückt.

Inklusiver Unterricht: <i>allgemeine Annahmen</i>
K21 Durchführung der Sprachförderung am Lerngegenstand im Unterricht

Tabelle 50 – Allgemeine Annahmen über inklusiven Unterricht S1

Die Unterkategorie *Voraussetzungen* hingegen beschreibt Gelingensbedingungen, die konkret für den inklusiven Unterricht erfüllt sein müssen, damit dieser erfolgreich umgesetzt werden kann. Mit der Unterkategorie *Didaktik* konkretisieren sich die Gelingensbedingungen noch mehr in Richtung einer Didaktik, durch welche die

Verbindung von inklusivem Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung erfolgreich realisiert werden kann. Dies wird durch die Unterkategorie *Methoden* ergänzt, die eine Gelingensbedingung beinhaltet, welche sich mit der methodischen Gestaltung des inklusiven Unterrichts befasst.

<u>Inklusiver Unterricht:</u> <i>Voraussetzungen</i>
K24 Abbau individuell hinderlicher Bedingungen und Barrieren (wie Stress) für die einzelnen SuS.
K14 Doppelbesetzung
<u>Inklusiver Unterricht:</u> <i>Didaktik</i>
K4 Planungskonzept (Didaktik) um zu erkennen, wo sprachliche Strukturen am Unterrichtsgegenstand gefördert werden können.
K10 Sprachwissenschaftlich fundierte didaktische Theorie, die durch das Studium intensiv vermittelt wird.
<u>Inklusiver Unterricht:</u> <i>Methoden</i>
K8 Abwechslungsreiche Gestaltung der Unterrichtsphasen

Tabelle 51 – GB: Voraussetzungen, Didaktik und Methoden des inklusiven Unterrichts S1

Die Oberkategorie *sonderpädagogische Sprachförderung* wird hier, anders als bei S2 als eigenständige Oberkategorie aufgeführt, da sie einige Gelingensbedingungen umfasst, die sich ausschließlich auf diesen Bereich beziehen, dennoch besteht eine enge Verbindung zwischen der Oberkategorie: *Inklusiver Unterricht* und *Sonderpädagogischen Sprachförderung*. Dies wird an dieser Stelle durch den ähnlichen Farbton ausgedrückt. Der Oberkategorie der *sonderpädagogischen Sprachförderung* wurden zwei Gelingensbedingungen zugeordnet, die als Ziele der sonderpädagogischen Förderung für die SuS verstanden werden können. Die dritte Bedingung, betrifft eher den Bereich der Organisation der Förderung.

<u>Sonderpädagogische Sprachförderung</u>
K3 Gelegentliche Einzeltherapiestunden
K23: Sprachförderung, die für die betreffenden SuS eine Bedeutung gewinnt.
K24 Sprachförderung, die den SuS unmittelbare Erfolge im weiteren (Fach-) Unterricht ermöglicht

K2: Effiziente Fördermethoden, die auch bei wenig Zeit, Fortschritte bringen können

Tabelle 52 – GB: sonderpädagogische Sprachförderung S1

Der Bereich Lehrkräfte ist in die vier Unterkategorien: *Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte; fachliche Kompetenzen der sonderpädagogischen Lehrkraft; Zusammenarbeit, Einstellungen* sowie *Beziehung Lernenden und Lehrende* eingeteilt. Die hier zugeordneten Gelingensbedingungen fallen in den Verantwortungs- und Gestaltungsbereich der Lehrkräfte. Die ersten beiden Unterkategorien beziehen sich nur auf die Sopäds, während die letzten drei alle Lehrkräfte betreffen. Die Unterkategorie *Aufgaben der Sopäds* beinhaltet Gelingensbedingungen, die als konkrete Aufgaben der Sopäds verstanden werden können. Die Unterkategorie *fachliche Kompetenz der Sopäds* hingegen beinhaltet eine Gelingensbedingung, die sich auf eine zu erwartende Kompetenz und keine Aufgabe bezieht.

<u>Lehrkräfte:</u> <i>Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte</i>
K1 Sonderpädagogische Lehrkräfte, die alle SuS nach Bedarf fördern
K15 Sorgfältige, vorausschauende Planung der Förderung
K16 langfristiger Überblick von Seiten der Lehrkräfte über den Lernerfolg der SuS
<u>Lehrkräfte:</u> <i>Fachliche Kompetenz der sonderpädagogischen Lehrkräfte</i>
K17 Sensibilität der sonderpädagogischen Fachkraft für die Beziehung zwischen einer Person und ihrer Sprache, sowie dessen Folgen für die Arbeit und den Umgang mit SuS im FS Sprache.

Tabelle 53 – GB: Aufgaben und fachliche Kompetenz der Sopäds S1

Die Unterkategorie der *Zusammenarbeit* könnte teilweise auch der schulischen Organisation zugeordnet werden. Sie wurde hier dennoch in der Oberkategorie *Lehrkräfte* verortet, da keine expliziten Formulierungen wie beispielsweise: Zeiten im Stundenplan für Zusammenarbeit zu finden sind, sondern sich die Gelingensbedingungen konkret auf die tatsächliche Kooperation und nicht auf die Struktur beziehen.

<u>Lehrkräfte:</u> <i>Zusammenarbeit</i>
K7 Guter Austausch und gegenseitige Beratung zwischen sonderpädagogischen

Lehrkräften verschiedener Förderschwerpunkte.
K9 Routine in der Zusammenarbeit zwischen regelpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften.
K25 Austausch im multiprofessionellen Team.
K26 gute Zusammenarbeit zwischen allen Lehrkräften
K27 Beratung und Austausch zwischen sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften.

Tabelle 54 - Zusammenarbeit der Lehrkräfte S1

In der Unterkategorie *Einstellungen* sind zwei Gelingensbedingungen zu finden, die die Einstellungen jeder einzelnen Lehrkraft zu ihrer Arbeit beschreiben. Besonders die Gelingensbedingung des *Interesses und Begeisterung der Lehrkraft für die fachlichen und sprachlichen Inhalte* ist von außen nicht zu beeinflussen.

<u>Lehrkräfte:</u> <i>Einstellungen</i>
K12 Interesse und Begeisterung der Lehrkraft für die fachlichen (sprachlichen) Inhalte.
K20 Lehrkräfte, die Sprache als Teil jeden Unterrichts wahrnehmen.
<u>Lehrkräfte:</u> <i>Beziehung: Lernende und Lehrenden</i>
K5 Motivation der Lernenden
K6 gutes Vertrauensverhältnis zwischen SuS und Lehrkräften.

Tabelle 55 – GB: Einstellungen der Lehrkräfte und Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden S1

Eine weitere Unterkategorie, der hier zwei Gelingensbedingungen zugeordnet sind, ist *Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Lernenden*. Die Gelingensbedingung *Motivation der Lernenden* wurde dem Verantwortungsbereich der Lehrkräfte zugeordnet, da Lehrkräfte durch die Art wie sie Unterricht und Förderung gestalten erheblichen Einfluss auf die Lernmotivation ihrer SuS nehmen können.

<u>Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte</u>
K11 Gute Vorbereitung durch das Studium
K10 Sprachwissenschaftlich fundierte didaktische Theorie, die durch das Studium intensiv vermittelt wird.

Tabelle 56 – GB: Ausbildung der Sopäds S1

Die Oberkategorie *Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte* beschreibt den Verantwortungsbereich der Lehrerausbildung. Sie beinhaltet die Gelingensbedingungen *K11 gute Vorbereitung durch das Studium* und *K10 Sprachwissenschaftlich fundierte didaktische Theorie, die durch das Studium intensiv vermittelt wird*. Die erste Gelingensbedingung scheint S1 aus ihrer eigenen positiven Erfahrung mit dem Studium, als wichtig für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache, zu empfinden, wie es an mehreren Stellen im Interview zu sehen ist (Tr. S1, Z. 37). Die zweite Gelingensbedingung wurde in der vorliegenden Einordnung zweimal verwendet, da sie zwei verschiedene Aspekte betrifft, zum einen den der Umsetzung und Planung des inklusiven Unterrichts (s.o.) und zum anderen den der Ausbildung der Sopäds, die als Vorbedingung angesehen werden kann, da die angehenden Lehrkräfte im Studium sprachwissenschaftlich fundierte didaktische Theorien lernen müssten, um diese dann im Unterricht nutzen zu können.

4.2.8 Die Relevanz der Gelingensbedingungen von S1

In diesem Kapitel wird die Relevanz, der zuvor dargestellten Gelingensbedingungen von S1 erläutert. Im Fall der Befragungsperson S1 ist die Relevanz der genannten Gelingensbedingungen aufgrund eines anderen Antwortverhaltens während des Interviews nicht genauso aufgebaut, wie bei der Befragungsperson S2. S1 hat auf die explizite Frage nach der Relevanz eine klare Einordnung nach Relevanz vom wichtigsten zum viertwichtigsten vorgenommen. Ähnlich wie bei S2, lässt sich auch bei S1 eine Ordnung nach Häufigkeit vornehmen, wobei hier keine Kategorie öfter als zweimal genannt wurde. In der Tabelle Gelingensbedingungen S1 (Anhang 14.3, 248 ff.) wurde die Relevanzfolge der einzelnen Kategorien mit Sternchen (*) markiert. Da es vier Stufen gibt, erhält die wichtigste Kategorie vier Sternchen, die zweitwichtigste drei, die drittwichtigste zwei, und die viertwichtigste einen.

Als explizit wichtigste Kategorie nennt S1, *K14 Doppelbesetzung*, dem folgt die Kategorie *K16 Ein langfristiger Überblick von Seiten der Lehrkräfte über den Lernerfolg der SuS*. An dritter Stelle nennt S1 drei Bedingungen, welche sie alle als gleichwichtig einstuft. Diese sind: *K6 Gutes Vertrauensverhältnis zwischen SuS und Lehrkräften*, *K20 Lehrkräfte, die Sprache als Teil jeden Unterrichts wahrnehmen*, und *K3 Gelegentliche Einzeltherapiestunden*. An dieser Stelle ist, drauf hinzuweisen, dass die Kategorien K3 und K6 auch zweimal genannt wurden. Am viertwichtigsten

erscheint S1 die Bedingung: *K18 Gute Zusammenarbeit mit den Eltern*. Neben den beiden oben bereits erwähnten Kategorien K3 und K6, die S1 zweimal nannte, wurden noch drei weitere Bedingungen zweimal genannt. Diese sind somit ebenfalls als relevant für S1 zu betrachten. Das sind die Bedingungen: *K2 Effiziente Fördermethoden, die auch bei wenig Zeit, Fortschritte bringen können*, *K7 Guter Austausch und gegenseitige Beratung zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften verschiedener Professionen*, sowie *K10 Sprachwissenschaftlich fundierte didaktische Theorie, die durch das Studium intensiv vermittelt wird*. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass auch die lediglich einmal genannten Kategorien für S1 eine hohe Relevanz haben könnten. Dies kann jedoch mit der vorliegenden Analyse nicht näher untersucht werden. Eine implizite sprachliche Relevanz-Markierung, wie sie im Fall von S2 zu finden, ist kommt im Fall S1 nicht vor.

4.2.9 Reflexion und Interpretation der Beziehung zwischen den schulischen Bedingungen und den Gelingensbedingungen von S1

Bei Betrachtung der Gelingensbedingungen von S1 fällt auf, dass die meisten Bedingungen den Bereich der *Lehrkräfte* betreffen, gefolgt vom Bereich des *inklusive Unterrichts*. Daraus ließe sich interpretieren, dass S1 eine besonders hohe Verantwortung bezüglich des Gelingens von Inklusion im FSP Sprache, bei den Lehrkräften und der Gestaltung des inklusiven Unterrichts sieht. Weniger Gelingensbedingungen hingegen sind bei S1 im Bereich der Organisationsstruktur der Schule zu finden. Bei dieser, nennt die Befragungsperson zudem vor allem Bedingungen, welche die außerschulische Kooperation betreffen. Betrachtet man die schulischen Strukturen und die genannten Gelingensbedingungen in einem Zusammenhang fällt auf, dass viele der Gelingensbedingungen von S1 an ihrer Schule gegeben sind. So zum Beispiel die Doppelbesetzung, als Voraussetzung für den inklusiven Unterricht, die S1 auch als relevanteste Gelingensbedingung kennzeichnete. Aber auch die Gelingensbedingungen, der Unterkategorie *Lehrkräfte: Zusammenarbeit*, sind an der Schule von S1 vorhanden. Ebenso wie die Kooperationen mit anderen Schulen an den Übergängen, welche an der Schule stattfinden. Dieser Zusammenhang kann zum einen erklären, weshalb S1 Inklusion im FSP Sprache an ihrer Schule als gelungen wahrnimmt und zum anderen auch, warum sie nach eigener Aussage an der Schule sehr zufrieden mit ihrer Arbeit ist,

wie im folgenden Zitat deutlich wird. „Deshalb bin ich hier glaube ich auch sehr zufrieden, weil es hier einfach so gut läuft.“ (Z. 37, Nr. 23). (Anhang 14.2, 232) Ihre Zufriedenheit mit den schulischen Strukturen, könnte auch ein Grund dafür sein, weshalb sie dafür umso mehr Bedingungen für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache bei den (sonderpädagogischen) Lehrkräften—sowie der Planung und Umsetzung des inklusiven Unterrichts sieht.

4.2.10 Reflexion der Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens mit denen des Interviews

Bei der Betrachtung des Rekrutierungsfragebogens (Anhang 4., 32 f.) im Zusammenhang mit den Aussagen aus dem Interview mit S1 (Anhang 14.2, 232 ff.) ist zu bemerken, dass viele Aussagen aus Fragebogen und Interview übereinstimmen. Einige Aussagen aus dem Rekrutierungsfragebogen jedoch kommen so nicht im Interview vor und ergänzen dieses, so zum Beispiel, dass auch die Lern- und Arbeitsergebnisse der SuS mit FSP in der Inklusion wertgeschätzt und als Teil des Unterrichts betrachtet werden sollten oder auch die von ihr eingeforderte Kultur der gegenseitigen Wertschätzung für alle Arten von Stärken und ein damit verbundener stärkenorientierter Blick auf jeden Lernenden. Beide Aspekte zielen auf die Bereiche Einstellungen der betroffenen Lehrkräfte und der Schule ab und sind so nicht im Interview zu finden. Sie können also als Ergänzung des Inklusionsverständnisses angesehen werden. Im Bereich des Gelingens von Inklusion beschreibt S1 im Rekrutierungsfragebogen *Inklusion als Balanceakt aus individueller Förderung in Einzeltherapiestunden und dem Nutzen von fachlichen Themen im Unterricht, um an ihnen sprachliche Strukturen zu fördern*. Eine derartige Aussage kommt zwar so nicht im Interview vor, sie umschreibt jedoch gut das Verständnis von Inklusion, bzw. wie für S1 eine angemessene Umsetzung der sonderpädagogischen Sprachförderung in der Inklusion aussehen soll. Insgesamt wirkt die Befragte in ihren Aussagen im Rekrutierungsfragebogen eher etwas kritischer bezüglich des Gelingens von Inklusion, was u.a. auch darin deutlich wird, dass sie im Fragebogen keine Antwort auf die Frage ob Inklusion gelungen ist, geben möchte, wohingegen sie im Interview fast durchweg von gelungener Inklusion im FSP Sprache spricht und nicht mal eine Situation nennen kann, in welcher sie diese als nicht gelungen erlebt hat. Die in Kapitel 4.2.2. aufgestellt Hypothese, dass S1 sehr kritisch beurteilt, wie und wann Inklusion als gelungen bezeichnet werden kann, hat sich im Laufe des

Interviews also eher nicht bestätigt. Dort zeigte sie zwar durchaus hohe Ansprüche an Inklusion, sie schien jedoch auch mit dem aktuellen Stand der Umsetzung sehr zufrieden zu sein.

4.2.11 Reflektion des Interviews

An letzter Stelle wird die Durchführung des Interviews kritisch reflektiert. Dabei wird der Fokus vor allem auf das Verhalten der Interviewenden gelegt. Besonders an zwei entscheidenden Stellen des Interviews hätte noch genauer nachgefragt werden sollen. Zum einen war das bei der Antwort auf die Frage nach der Planung von Unterricht. Dort sagte S1 folgendes:

[...] drei Kollegen, mit denen ich ganz eng zusammenarbeite und auch schon jetzt diese drei Jahre lang. Und wir gucken uns an und wissen wie es weitergeht. Es ist einfach gut eingespielt. Das ist ein großer Vorteil. Ich glaube sonst müsste man viel länger sitzen und planen und absprechen. Ich GENIESSE das. Ich sehe sofort was die machen und weiß, was man machen kann. Es ist einfach gut eingespielt (freudige Stimme). (Tr. S1, Z. 34).

An dieser Stelle hätten verständnisgenerierende und vertiefende Nachfragen gestellt werden sollen, wie diese gemeinsame Planung aussieht und welche Rolle welche Lehrkraft bei der Planung einnimmt. Zudem hätte die Aussage: *Wir gucken uns an und wissen, wie es weitergeht* einer genaueren Erläuterung bedarf. Zur Frage nach der Planung der sonderpädagogischen Sprachförderung, sagt S1 in Zeile 36 zwar, dass sie ihre Planung nach der *Kooperativen Therapie* von Alfons Welling plant, beschreibt aber nicht wie diese Planung bei ihr genau aussieht. Eine vertiefende Erklärung wäre an dieser Stelle sinnvoll gewesen. Insgesamt kann gesagt werden, dass die Interviewende an einigen Stellen zu passiv gewesen ist und zu wenig in das Gespräch eingegriffen hat, wo dies nötig gewesen wäre. Dies lässt sich vermutlich auf die geringe Routine mit dem genutzten Interviewleitfaden zurückführen, da dies das erste Interview war und zuvor nur ein Probeinterview durchgeführt wurde. In einer zukünftigen Durchführung wären demzufolge mehr Probeinterviews zu empfehlen.

4.3 Fallübergreifende Auswertung der Ergebnisse der Untersuchung von S1 und S2

Im folgenden Kapitel werden nun die beiden Ergebnisse der Analysen der Interviews von S1 und S2 verglichen. Dabei wird das Hauptaugenmerk auf den

Gelingensbedingungen liegen. Insgesamt konnten vier Gelingensbedingungen identifiziert werden, die von beiden Sopäds aus der StS genannt wurden. Zwei davon betreffen die Oberkategorie: *Lehrkräfte-Zusammenarbeit*. Beide Befragungspersonen sehen es für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache als wichtig an, dass alle Lehrkräfte (S1) und dabei besonders die Repäds mit den Sopäds (S2) gut zusammenarbeiten. Die von S1 und S2 genannten Gelingensbedingungen decken sich zum Teil, da S1 betont, dass alle Lehrkräfte (auch die sonderpädagogischen untereinander) gut zusammenarbeiten, während S2 mit der Gelingensbedingung speziell auf die Zusammenarbeit zwischen den Repäds und den Sopäds anspielt. Aufgrund der genannten Gemeinsamkeit werden die beiden hier als gemeinsame Gelingensbedingung gewertet, da die Aussage alle Lehrkräfte, natürlich auch die Zusammenarbeit von Sopäds und Repäds zutrifft, also eine Gelingensbedingung als ein Teil der anderen angesehen werden kann. Die nächste gemeinsame Gelingensbedingung betrifft ebenfalls den Bereich *Lehrkräfte: Zusammenarbeit*. Beide befragten Sopäds halten einen Austausch zwischen Lehrkräften für notwendig. Wie schon bei der ersten Gelingensbedingung liegt der Fokus von S2 dabei auf dem Austausch zwischen Sopäds und Repäds und wird noch durch das Adjektiv *ständig* ergänzt, welches dem eine Kontinuität hinzufügt. S1 dagegen sieht den Austausch in einem multiprofessionellen Team angesiedelt, welches bei ihr, abgeleitet aus dem Interview, vermutlich neben den Sopäds und Repäds auch sozialpädagogische Fachkräfte miteinbezieht.

Die dritte gemeinsame Gelingensbedingung betrifft den Bereich des *inkluisiven Unterrichts*. Bei dieser Gelingensbedingung sind sich beide Befragungspersonen einig, dass die Durchführung der Sprachförderung am Lerngegenstand im Unterricht geschehen soll. Wobei anzumerken ist, dass dies für S2 die einzige Umsetzung der inklusiven sonderpädagogischen Förderung darstellt, wohingegen S1 auch Einzelförderung als einen Teil von Inklusion neben anderen betrachtet. Die vierte und letzte gemeinsame Gelingensbedingung betrifft ebenso die Oberkategorie des *inkluisiven Unterrichts*, dabei jedoch den Unterbereich: *Didaktik*. Auch hier sind die beiden Gelingensbedingungen nicht identisch formuliert, meinen jedoch nahezu das Gleiche. S1 sieht als Gelingensbedingung eine *Struktur oder Didaktik*, um zu erkennen, wo Sprache im Unterricht gefördert werden könnte. S2 dagegen sieht ein Konzept als Gelingensbedingung, welche die Verbindung eines Fachthemas mit der

Sprachförderung schafft. Beide meinen also eine strukturierte Vorgehensweise bei der Planung von Unterricht möglicherweise auch eine spezielle Didaktik, um damit die Sprachförderung im Unterricht, verbunden mit dem jeweiligen fachlichen Thema durchzuführen. Keine der Befragungspersonen benutzt jedoch den Ausdruck didaktisches Konzept. Von S1 wurde an einer Stelle des Interviews erwähnt, dass sie die kooperative Didaktik von Alfons Welling im Rahmen ihres Studiums lernte und auch in ihrer Arbeit verwendet. S2 erwähnt im Verlauf des Interviews zwar keine konkrete didaktische Theorie, einige ihrer Äußerungen weisen jedoch darauf hin, dass sie zumindest nach einem bestimmten Konzept oder einem didaktischen Plan vorgeht, der für sie die inklusive Sprachförderung ausmacht. So erwähnt sie im Transkript Zeile 21, wie sie das Unterrichtsthema Kombinatorik im Mathematikunterricht nutzt, um daran speziell die Akkusativstruktur bei einem bestimmten Schüler zu fördern. Die Art der Beschreibung legt nahe, wenn auch nur interpretativ, dass sie vermutlich ein Konzept anwendet, welches ebenso die Unterrichtsinhalte zur Sprachförderung nutzt.

Abschließend lässt sich sagen, dass beide Sopäds aus der StS zum Teil gleiche Gelingensbedingungen nennen, wobei bei der Betrachtung und dem Vergleich aller genannten Gelingensbedingungen der beiden Personen auffällt, dass S2 viele Bedingungen im Bereich der schulischen Strukturen ansiedelt, wohingegen S1 deutlich mehr Gelingensbedingungen in den Bereich der Verantwortlichkeit der einzelnen sonderpädagogischen Lehrkraft und damit einhergehend der Umsetzung des inklusiven Unterrichts und der Sprachförderung, einordnet. Dies lässt die Vermutung zu, dass die äußeren schulorganisatorischen Bedingungen eine Art Vorbedingung darstellen, ohne die auch die inklusive Arbeit der einzelnen Lehrkraft behindert wird. Bei Erfüllung dieser Bedingungen jedoch liegt, deutlich mehr im Verantwortungsbereich der sonderpädagogischen Lehrkraft, die dann mit ihrer Arbeit maßgeblich für das Gelingen der Inklusion im FSP Sprache verantwortlich ist.

Es ergeben sich also vier gemeinsame Gelingensbedingungen von S1 und S2, welche einige grundsätzliche Bereiche der Inklusion im FSP Sprache betreffen. Trotz dieser gemeinsamen Gelingensbedingungen der beiden Befragungspersonen vertreten sie in der Antwort auf die Frage nach gelungener Inklusion an ihrer Schule gegensätzliche Positionen. Während S1 mit der Umsetzung der Inklusion sehr zufrieden zu sein scheint und viele Strukturen in ihrer Schule lobt, empfindet S2 die Inklusion im FSP

Sprache an ihrer Schule als weniger gelungen. Passend dazu, sind auch die nonverbalen, während des Interviews wahrgenommenen, Gefühle der Befragungspersonen. Während S2 deutlich frustriert von der Umsetzung der Inklusion im FSP Sprache zu sein scheint, wirkt S1, die während des Interviews sehr fröhlich und an einigen Stellen regelrecht begeistert über die Möglichkeiten, die Inklusion im FSP Sprache bietet, sehr zufrieden. Neben den offiziellen schulischen Strukturen, unter denen die beiden Sopäds arbeiten, bestehen auch einige Aspekte der Zusammenarbeit mit den Repäds, welche bei S1 „einfach gut eingespielt“ (Tr. S1, Z 34) sind, wohingegen bei S2 bei vielen Fachlehrkräften die Zeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit fehlt (Tr. S2, Z. 23). Interessant ist dabei, dass trotz der unterschiedlichen Voraussetzungen beide Sopäds die Zusammenarbeit als Gelingensbedingung ansehen. In einem Fall aus der positiven Erfahrung heraus und im anderen aus dem Mangel daran.

5. Fallbezogene Auswertung der Interviews mit den Untersuchungspersonen der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren R1 und R2 (Frederike Burkhardt)

Das folgende Kapitel beinhaltet die Auswertungen der Interviews von zwei Sopäds, die am ReBBZ in Hamburg arbeiten. Die erste Sopäd wird mit R1 abgekürzt und sieht Inklusion im FSP Sprache als eher nicht gelungen an. Die zweite Sopäd wird mit R2 abgekürzt und sieht Inklusion im FSP Sprache als eher gelungen an.

5.1 Beschreibung und Auswertung des Interviews mit der Sonderpädagogischen Fachkraft R1

5.1.1 Die Schule von R1

Im Folgenden wird das ReBBZ an dem R1 arbeitet genauer beschrieben. Dabei wird darauf geachtet, dass aus Gründen der Anonymisierung keine Informationen weitergegeben werden, die einen Rückschluss auf die Schule zulassen.

Für die Beschreibung der Schule werden die von der Schule bereitgestellten Informationen der Schulwebsite genutzt und Informationen zu den schulischen Strukturen, den Aufgaben der Sopäds und des „*sprachtherapeutischen Unterrichtes*“ (Schulwebseite R1), die durch das Interview mit R1 gewonnen wurden. Die Schulwebsite als Quelle wird nur mit „Schulwebsite R1“ angegeben, da sonst die Anonymität der Schule und der interviewten Lehrkraft nicht gewährleistet würde.

Gegen die Unterzeichnung einer Datenschutzvereinbarung kann die Website an vertrauliche Einzelpersonen auf Nachfrage herausgegeben werden.

Das ReBBZ besteht aus zwei Abteilungen, der Bildungsabteilung und der Beratungsabteilung. Dort werden SuS mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und EuSE unterrichtet. Die Website der Schule betont, dass Wert auf professionelle Beratung, Diagnostik und wirksame Förderung gelegt wird. Es wird hervorgehoben, dass in multiprofessionellen Teams gearbeitet und bei Verhaltensproblemen, Lern- und Leistungsproblemen, psychischen Auffälligkeiten, Krisen und Konflikten eine individuell adäquate Beratung erfolgt. Es wird weiterhin erwähnt, dass psychologisch-pädagogische und sonderpädagogische Diagnostik erfolgt, anhand derer individualisierte Lösungen für eine förderliche Teilhabe an Unterricht und Bildung möglich wird. Im Bereich der Förderung wird betont, wie wichtig es ist, dass alle Sopäds, die mit den SuS zusammenarbeiten, die individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der SuS kennen sollten, um sie im Unterricht zu berücksichtigen (Schulwebsite R1).

Da das Hauptaugenmerk auf dem ReBBZ als Schulform liegt, wird an dieser Stelle hauptsächlich die Bildungsabteilung des ReBBZ beschrieben, sowie die Arbeit im FSP Sprache. Der Unterricht am ReBBZ findet im Sinne des *sprachtherapeutischen Unterrichtes*³⁸ statt. Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte, den Unterricht so vorzubereiten und durchzuführen, dass während der Vermittlung von fachlichem Wissen die Sprache selbst auch zum Lerngegenstand wird. Hierfür orientiert sich der Unterricht an den individuellen Lernvoraussetzungen der SuS (Schulwebsite R1). Im Weiteren werden die Aufgaben der Sopäds an diesem ReBBZ und der sprachtherapeutische Unterricht im Zusammenhang mit der sonderpädagogischen Sprachförderung beschrieben. Hierfür werden die Informationen des Interviews³⁹ mit R1 zur Hilfe genommen.

5.1.1.1 Aufgaben der sonderpädagogischen Fachkräfte

Die Aufgaben der Sopäds am ReBBZ sind an die Anforderungen der Inklusion angepasst. Die Vorbereitung des Unterrichts erfordert eine ständige Absprache der Jahrgangsteams und regelmäßige Treffen der Lehrkräfte, um Unterrichtsinhalte und

³⁸ Benennung *sprachtherapeutischer Unterricht* von Seiten der Schule

³⁹ siehe Anhang 15.2, 292 ff.

Materialien gemeinsam zu erarbeiten, mit Hilfe der verschiedenen Fachexpertisen zu differenzieren und den Lerngruppen anzupassen. In den Klassen wird das Arbeitsmaterial für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler individuell vorbereitet (Transkript R1, Beitrag 9 im Anhang 15.5, 292 ff.⁴⁰). Jedes Kind hat eigene Übungshefte, in denen gearbeitet wird (Beitrag 28). Zudem erfordert die große Heterogenität der Klassen eine ständige Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien. Die gemeinsame Unterrichtsplanung und Nutzung gleicher Klassenarbeiten soll der Arbeitserleichterung dienen (Beitrag 9). Hierbei ist es unerlässlich, dass Konferenzen, Fortbildungen und Elterngespräche an drei von fünf Nachmittagen stattfinden, da diese im vormittäglichen Unterrichtsalltag nur schwer unterzubringen sind (Beitrag 11).

Im Rahmen der Differenzierung, erhält jedes Kind einen individuellen Förderplan, der mit Hilfe von Diagnostik erstellt wird. Dabei gibt es für jeden Förderbereich spezielle Vorgaben, die bei der Erstellung der Pläne beachtet werden müssen (Beitrag 36). Für die diagnostische Arbeit an sich gibt es kein Stundenkontingent, daher wird sie in den Freistunden durchgeführt. Gleiches gilt auch für Gutachten, die in der Regel zuhause geschrieben werden (Beitrag 45). Die Förderpläne der Kinder werden regelmäßig fortgeführt und an die individuellen Entwicklungsfortschritte angepasst. Um eine schnelle Einsicht zu ermöglichen, werden sie möglichst kurzgehalten (Beitrag 36). Neben den unterrichtenden KollegInnen erhält die Schulleitung einmal im Jahr Einsicht in die Förderpläne, um diese zu kontrollieren. Die Förderpläne werden immer von den Klassenlehrkräften geschrieben und jeweils im Januar bei den LEGs⁴¹ mit den Eltern besprochen und von ihnen unterschrieben (Beitrag 37).

Da durch fehlende Ressourcen keine Doppelbesetzungen im Unterricht möglich sind, muss Sprachtherapie unterrichtsimmanent stattfinden und kann nicht ausgelagert werden. Dies führt dazu, dass der Unterricht sprachtherapeutisch gestaltet werden muss (Beitrag 23).

⁴⁰ Im Nachfolgenden wird ein solcher Verweis auf „(Beitrag 9)“ reduziert und bezieht sich auch das Transkript des Interviews mit der Untersuchungsperson R1, welches im Anhang (15.2, 292 ff.) zu finden ist.

⁴¹ Abkürzung für Lernentwicklungsgespräche

5.1.1.2 Sprachtherapeutischer Unterricht

Im FSP Sprache ist der sprachtherapeutische Unterricht von besonderer Bedeutung. Es wird mit korrekktivem Feedback gearbeitet, um den Kindern einen regelmäßigen Vergleich zu den Lehrkräften als Modell zu ermöglichen (Beitrag 28). Frontalphasen im Unterricht sollen möglichst kurzgehalten werden, da auf Grund der unterschiedlichen Leistungsniveaus, bei dieser Form des Unterrichts, nur schwer gewährleistet werden kann, dass alle SuS die neuen Inhalte in gleichem Maße verstehen und aufnehmen können (Beitrag 32).

Jeder Schüler und jede Schülerin erhält an seine Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten angepasstes Arbeitsmaterial und individuelle Lernziele (Beitrag 18, 27). In sogenannten Individualisierungsstunden können die SuS ihrem Lerntempo und ihren Interessen gemäß an Projekten oder Unterrichtsinhalten arbeiten. Sie arbeiten mit personalisierten Übungsheften, so dass individuelle Schwierigkeiten besser berücksichtigt werden können (Beitrag 28). Die Inhalte des Unterrichts werden über viele verschiedene Medien an die SuS vermittelt, um sie multisensorisch zu fördern (Beitrag 33). Die SuS bekommen unterschiedliche Aufgaben, verschiedene Arbeitsblätter, arbeiten an Power-Point Präsentationen oder erstellen eigene Mind-Maps in kleinen Gruppen (Beitrag 33). Hierfür ist es zielführend, dass die Lehrkräfte wissen, in welchen Bereichen jeder einzelne SuS seine Schwierigkeiten hat und gezielt gefördert werden muss. Die individuellen Schwierigkeiten werden bei der Bewertung der SuS und im laufenden Unterricht immer berücksichtigt (Beitrag 18, 19). Zudem müssen die SuS nach jeder Stunde eine Selbsteinschätzung zu ihrer Mitarbeit in der Stunde geben, um zu gewährleisten, dass sie ein realistisches Bild von sich selbst im Unterricht haben (Beitrag 28). In ihrem Logbuch werden die Ziele für die jeweils anstehende Woche festgehalten und dienen den SuS als Orientierung (Beitrag 27). In den oberen Klassen wird viel schriftlich gearbeitet, wohingegen die unteren Klassen viel mit Lernstraßen auf verschiedenen Wahrnehmungsebenen unterrichtet werden. Die Begriffserarbeitung findet hier auf verschiedenen Sinnesebenen statt und ist zudem auch handlungsorientierter (Beitrag 33).

5.1.2 Der Rekrutierungsfragebogen von R1

Im Nachfolgenden wird nicht der gesamte Rekrutierungsfragebogen⁴² beschrieben, sondern lediglich die Auffälligkeiten genannt, die für die Auswertung des Interviews und den weiteren Verlauf der Arbeit relevant sind.

Im ersten Teil wurde nach der persönlich erlebten organisatorischen Umsetzungsform von Inklusion in der Schule, in diesem Fall im ReBBZ, gefragt. Da R1 bisher hauptsächlich an einer Sprachheilschule und am ReBBZ gearbeitet hat, beziehen sich ihre Aussagen nur auf diese Schulformen. So kreuzte sie „*trifft nicht zu*“ bei der Aussage an, ob SuS mit und ohne sonderpädagogischen FSP eine Klasse besuchen. Zudem markierte sie „*trifft zu*“, dass SuS mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten eine Klasse besuchen. Weiter kreuzte sie an, dass die sonderpädagogische Förderung der SuS mit dem FSP Sprache innerhalb (zeitlich, örtlich und thematisch) des allgemeinen Unterrichts stattfindet.

Im zweiten Teil, in dem nach dem persönlichen Verständnis von gelungener Inklusion gefragt wurde, kreuzte R1 bei Frage zwei an: „*Inklusion ist meinem Verständnis nach erst dann gelungen, wenn Schülerinnen und Schüler, mit und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, dieselbe Klasse besuchen*“, mit „*trifft zu*“ an und „*Inklusion ist meinem Verständnis nach erst dann gelungen, wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten dieselbe Klasse besuchen*“, mit „*trifft eher zu*“.

Des Weiteren kreuzte sie bei Frage 3 „*Wie schätzen Sie das Gelingen von Inklusion bisher ein?*“ die Aussagen, „*In Hamburg gelingt Inklusion an Schulen*“ und „*Inklusion gelingt im FSP Sprache*“, mit „*trifft eher nicht zu*“ an und die Aussage „*Inklusion gelingt in allen Förderschwerpunkten*“, mit „*trifft nicht zu*“. Bei den Aussagen, „*An meiner Schule gelingt Inklusion und an anderen Schulen gelingt Inklusion*“, schrieb sie ein „A“ für Auslassung.

5.1.3 Die befragte Person R1

Im Nachfolgenden wird die Interviewte R1 beschrieben. Die Informationen für diese Beschreibung und ihr Inklusionsverständnis stammen aus den gesammelten Daten des Interviews⁴³ und aus dem Rekrutierungsfragebogen⁴⁴.

⁴² siehe Anhang 5., 74 ff.

R1 studierte die Förderschwerpunkte Sprache und GE. Bisher war sie aber nicht an einer Schule für SuS mit geistiger Behinderung (ausgenommen während des Referendariats) beschäftigt, sondern begann nach dem Referendariat sofort an einer Sprachheilschule zu unterrichten (Beitrag 6). Dort arbeitete sie als Sopäd mit dem FSP Sprache und seit dem Jahr 2013, in dem die Förderschulen zusammengelegt worden sind, am ReBBZ (Beitrag 2).

Im Folgenden wird das Inklusionsverständnis von R1 genauer beschrieben. Dieses wurde im Interview nicht explizit erfragt, sondern aus den Aussagen des Interviews⁴⁵ und des Fragebogens analysiert und interpretiert. Nach dem Verständnis von R1 beinhaltet schulische Inklusion den gemeinsamen Unterricht aller SuS (Beitrag 56). Die SuS mit dem FSP Sprache werden für die Sprachförderung nicht aus dem Unterricht herausgenommen, sondern der Unterricht wird so gestaltet, dass die SuS im Unterricht Förderung erfahren (Beitrag 47, 48). Deshalb braucht Inklusion eine Doppelbesetzung der Klassenleitung mit einer Repäd und einer Sopäd, damit der Unterricht nach individuellen Bedürfnissen differenziert werden kann (Beitrag 48). Schulische Inklusion für SuS mit dem FSP Sprache gelingt nur, wenn zusätzliche Ressourcen für Sprachtherapie zur Verfügung gestellt werden.

Während des Interviews und bei der Durchsicht des Rekrutierungsfragebogens deutete sich an, dass R1 die Arbeit im ReBBZ nicht als Teil einer gelungenen Inklusion ansieht. Es ist fraglich, ob R1 die Arbeit im ReBBZ überhaupt als inklusiv betrachtet. Diese Annahme wird von ihr nicht wörtlich bestätigt und ist interpretativ, lässt sich jedoch aus dem Fragebogen und den Aussagen während des Interviews ableiten. Zum einen kreuzte R1 im Beitrag 2 des Rekrutierungsfragebogens an, dass Inklusion nach ihrem Verständnis erst dann gelungen sei, wenn SuS mit und ohne FSP dieselbe Klasse besuchen. Dieses trifft nicht auf das ReBBZ zu an dem R1 arbeitet, da sie in Beitrag 1 bei der Frage, ob SuS mit und ohne FSP eine Klasse besuchen „trifft nicht zu“ ankreuzte. Zudem möchte R1 keine Aussage darüber treffen, ob Inklusion an ihrer Schule gelingt oder nicht und kennzeichnet die Frage im Rekrutierungsfragebogen mit A für Auslassung.

⁴³ siehe Anhang 15.2, 292 ff.

⁴⁴ siehe Anhang 5., 74 ff.

⁴⁵ siehe Anhang 15.2, 292 ff.

Die vorangestellten Vermutungen entsprechen dem Verlauf des Interviews. R1 verfiel immer wieder in das Muster, hauptsächlich Aussagen zur Inklusion in StS zu machen und wenig über ihre eigene Arbeit im ReBBZ im Zusammenhang mit Inklusion mitzuteilen. So sagte sie zum Beispiel im Interview, dass viele Sprachheilschüler schon in der Inklusion und gar nicht mehr im ReBBZ sind (Beitrag 18), dass der Weg der Inklusion an Grund- und Regelschulen für Sprachheilschüler genau der Richtige ist (Beitrag 44) und dass viele ihrer Kolleginnen bereits in der Inklusion arbeiten (Beitrag 46, 52).

5.1.4 Die Interviewsituation mit R1

Das Interview fand am 21.11.2018 von 11:45-12:30 Uhr in der Schule von R1 statt, dafür wurde der Computerraum genutzt. R1 wollte während des Interviews gerne geduzt werden. Die Kontaktaufnahme mit R1 fand über eine Kommilitonin der Universität Hamburg statt, die an dieser Schule einen Lehrauftrag hat. Sie leitete den Fragebogen an R1 weiter und sendete diesen auch wieder zurück. Der erste persönliche Kontakt mit R1 fand am Tag des Interviews statt. Während des Interviews herrschte eine angenehme und professionelle Atmosphäre zwischen der Befragten und der Interviewenden. An einigen Stellen des Interviews konnte bei R1 Unzufriedenheit über die Veränderung der Ressourcenverteilung, seit der Einführung der Inklusion, festgestellt werden. Während des Interviews gab es zwei Unterbrechungen durch einen Druckvorgang des Druckers im Computerraum.

5.1.5 Transkription des Interviews

Das Transkript wurde in Anlehnung an die Vorgaben der einfachen Transkriptionsregeln und deren Erweiterung von Dresing und Prehl (2015, 21-23) geschrieben. Es wurden alle Vorgaben berücksichtigt. Die übernommenen Transkriptionsregeln⁴⁶, sowie eigenständig veränderte Regeln werden im Anhang genau dargestellt.

⁴⁶ siehe Anhang 15.1, 291

5.1.6 Die Tabelle zu den Gelingensbedingungen

Die Tabelle ⁴⁷ zu den Gelingensbedingungen beschäftigt sich mit der Hauptfragestellung: *Was im Urteil der Lehrkräfte sind Faktoren für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache?* Hierfür wird die Einschätzung einer Lehrkraft aus einem ReBBZ in Hamburg zu den Gelingensbedingungen von Inklusion in Form einer Tabelle wiedergegeben. Eine weitere Tabelle zeigt die Äußerungen einer zweiten Lehrkraft.

Für die Auswertungen der Interviews wurde eine achtspaltige Tabelle in Anlehnung an das Beispiel von Mayring (S. 72ff) zur Zusammenfassung und induktiven Kategorien- Bildung genutzt. Zwei hinzugefügte Spalten sind nicht in der Tabelle von Mayring zum „Durchgang der ersten Zusammenfassung“ (S.72ff) zu finden. Ihre Relevanz wird im weiteren Verlauf dargestellt und erläutert.

F.	S./B.	Nr.	i./e.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion	Zuordnung
----	-------	-----	-------	------------	-----------------	-----------	-----------

Tabelle 57 – Übersicht der Tabelle der ReBBZ

Die ersten drei Spalten der Tabelle dienen der Zuordnung des Auswertungsmaterials. In der ersten Spalte *F.*, dem Fall, steht die Abkürzung der interviewten Person (R1 oder R2). R1 bezeichnet die Sopäd, die Inklusion im FSP Sprache als eher nicht gelungen ansieht. R2 ist du Sopäd, die im Fragebogen angekreuzt hat, dass Inklusion im FSP Sprache eher gelingt.

Die zweite Spalte *S./B.* zeigt, auf welcher Seite des Transkriptes sich die paraphrasierte Kodiereinheit befindet. Da es auf jeder Seite verschiedene Beiträge gibt, wird der Beitrag, in dem die Kodiereinheit steht, erwähnt. Hierfür wurden die Beiträge fortlaufend durchnummeriert. Die Abgrenzungen der Beiträge sind dadurch erkennbar, dass es Sprecherwechsel gibt oder die befragte Person länger als ca. eine Minute spricht. Je nach Kontext, wird die Abgrenzung nach mehr oder weniger als eine Minute gezogen. Die dritte Spalte, „*Nr*“, steht für Nummer, hier werden die Paraphrasen der inhaltstragenden Textstellen dargestellt und fortlaufend durchnummeriert.

In der vierten Spalte wird abgebildet, ob es sich bei der Paraphrase um eine explizite oder eine implizite Äußerung der Lehrkraft handelt. *Implizite Äußerungen* werden

⁴⁷ Die Tabellen zu den schulischen Strukturen des ReBBZ und des Inklusionsverständnisses von R1 spielen nur sekundär eine Rolle, sie wurden genauso wie die Tabelle zu den Gelingensbedingungen erarbeitet und ausgewertet. Aus diesem Grund werden sie an dieser Stelle nicht noch einmal erläutert.

mit „i“ und *Explizite Äußerungen* werden mit „e“ abgekürzt. Explizite Gelingensbedingungen sind Bedingungen, die die Lehrkraft eindeutig als solche ausdrückt oder zu der Beantwortung der Fragen aus dem Teil C des Interviews nutzt (dem Leitfaden mit Fokus auf die Einschätzung der Sopäds zu den Merkmalen von gelungener oder misslungener Inklusion im FSP Sprache – siehe Anhang 2., 5 ff.). Implizite Gelingensbedingungen sind solche, die von der Lehrkraft nicht ausdrücklich als Gelingensbedingungen erwähnt wurden, aber aus dem Kontext heraus eine zu sein scheinen oder ein Teil der Beantwortung zu der Frage aus Teil A des Interviews sind (dem Erzählanstoß zu den Merkmalen von gelungener und misslungener Inklusion im FSP Sprache). Aus ihrer Reduktion entsteht keine eigene Gelingensbedingung, sie dient nur der Unterstützung der Bedeutsamkeit der expliziten Gelingensbedingungen. Diese vierte Spalte ist nicht in der Auswertungstabelle von Mayring zu finden. Sie spielt für diese Auswertung allerdings eine wichtige Rolle, um zu verdeutlichen, an welcher Stelle es sich um eine Gelingensbedingung handelt, welche die Lehrkraft ausdrücklich erwähnt hat.

Die Beschreibungen der Paraphrase, der Generalisierung und der Reduktion sind in Kapitel 2.5 Auswertungsmethode (Qualitative Inhaltsanalyse) zu finden. Die reduzierten Kodiereinheiten in der Reduktion stellen die Gelingensbedingungen von Inklusion dar und werden mit „B+Zahl“ markiert. Das „B“⁴⁸ steht für die Gelingensbedingung und die Zahl zeigt eine chronologische Reihenfolge der erwähnten Gelingensbedingungen während des Interviews.

Die letzte Spalte trägt die Überschrift Zuordnung. In ihr wurden die erarbeiteten Gelingensbedingungen zu Kategorien zusammengefasst. Diese Kategorien geben wider, zu welchem Bereich von Schule die Gelingensbedingungen gehören. Es wurden neun Kategorien gebildet und chronologisch durchnummeriert: K1: Planung von Unterricht, K2: Sprachförderung im Unterricht, K3: Ressourcen, K4: Beratung, K5: Einstellung der Lehrkräfte, K6: Weiterbildung der Lehrkräfte, K7: Schulische Rahmenbedingung, K8: Schulatmosphäre und K9: Anerkennung des Berufstandes der Sopäds.

Um diesen Vorgang zu verdeutlichen, erfolgt ein Beispiel an der Analyseeinheit: „[...]wir viel mit Unterrichtsinhalten beschäftigt sind, die wir gemeinsam vorbereitet

⁴⁸ Im Folgenden werden die Gelingensbedingungen mit „B“ für Bedingung abgekürzt, da „G“ bereits als Abkürzung für Grundschule genutzt wird.

haben [...], wir bereiten z.B. eine Einheit zur Französischen Revolution, im Jahrgangsteam Klasse 7 vor [...], die Schüler bekommen ganz unterschiedliche Materialien [...], wir verbringen die Stunden mit einer ganz starken Differenzierung“. Diese Analyseeinheit Nummer 1, da es die erste Einheit in der Tabelle ist, steht auf Seite zwei im achten Beitrag. Es handelt sich um eine implizite Aussage, die aus dem Kontext heraus als eine Gelingensbedingung interpretiert wurde.

F.	S./B.	Nr.	i./e.	Paraphrase	Generalisierung (Inklusion gelingt, wenn...)	Reduktion	Zuordnung
R1	2/8	5	i.				

Tabelle 58 – Darstellung der Zuordnung (ReBBZ)

Die beiden Spalten „Paraphrasierung“ und „Generalisierung“ wurden nach den Vorgaben von Mayring, die im Kapitel 2.5 - Auswertungsmethode (Qualitative Inhaltsanalyse) beschrieben wurde, übernommen. Sie werden in folgender Tabelle dargestellt.

Paraphrase	Generalisierung (Inklusion gelingt, wenn...)	Reduktion	Zuordnung
Unterrichtsinhalte werden gemeinsam im Jahrgangsteam vorbereitet und differenziert	... Inhalte gemeinsam im Team vorbereitet und differenziert werden		

Tabelle 59 – Darstellung der Paraphrasierung und Generalisierung (ReBBZ)

Im nächsten Schritt wurde die generalisierte Paraphrase reduziert, wodurch eine Gelingensbedingung für Inklusion entstand. Die Reduktion bei diesem Beispiel gehört zu der Kategorie *Planung von Unterricht*. Sie bezieht sich darauf, dass die Lehrkräfte gemeinsame Zeiten für die Planung von Unterricht benötigen.

Paraphrase	Generalisierung (Inklusion gelingt, wenn...)	Reduktion	Zuordnung
Unterrichtsinhalte werden gemeinsam im Jahrgangsteam vorbereitet und differenziert	... Inhalte gemeinsam im Team vorbereitet und differenziert werden	Planung von Unterricht B1: Zeiten für gemeinsame Planung von Unterricht	

Tabelle 60 – Darstellung der Reduktion (ReBBZ)

Die Gelingensbedingungen wurden der chronologischen Reihenfolge nach durchnummeriert. Die beschriebene Analyseeinheit erhielt die Bezeichnung B1, da sie an erster Stelle stand. Wenn eine Generalisierung in mehreren Aussagen auftritt

oder sich aus zwei sehr ähnlichen Generalisierungen die gleiche Reduktion ergibt, wurde die zweite Generalisierung durchgestrichen und kenntlich gemacht, zu welcher Reduktion sie gehört. Sie wird in „grau“ in der Tabelle dargestellt. Dies wird am folgenden Beispiel verdeutlicht.

Paraphrase	Generalisierung (Inklusion gelingt, wenn...)	Reduktion	Zuordnung
Unterrichtsinhalte werden gemeinsam im Jahrgangsteam vorbereitet und differenziert	... Inhalte gemeinsam im Team vorbereitet und differenziert werden	Planung von Unterricht B1: Zeiten für gemeinsame Planung und Differenzierung von Unterricht	
Unterricht muss mit Hilfe einer Sonderpädagogin differenziert werden	... Zeiten für gemeinsame Planung von Unterricht vorhanden sind	Planung von Unterricht B1:	

Tabelle 61 – Darstellung der Reduktion von zwei ähnlichen Generalisierungen (ReBBZ)

Beide Analyseeinheiten beschreiben, dass Unterricht gemeinsam im Team, im Jahrgangsteam oder durch gegenseitige Beratung im Team, geplant und differenziert wird. Durch eine Zahl, in der Klammer hinter der Gelingensbedingung, wird dargestellt, wie oft die Lehrkraft diese Gelingensbedingung implizit oder explizit genannt hat. B1: *Zeiten für gemeinsame Planung und Differenzierung von Unterricht* wurde im Interview zweimal erwähnt.

Paraphrase	Generalisierung (Inklusion gelingt, wenn...)	Reduktion	Zuordnung
Unterrichtsinhalte werden gemeinsam im Jahrgangsteam vorbereitet und differenziert	... Inhalte gemeinsam im Team vorbereitet und differenziert werden	B1: Zeiten für gemeinsame Planung und Differenzierung von Unterricht (2)	

Tabelle 62 – Darstellung der Anzahl von ähnlichen Generalisierungen (ReBBZ)

Im letzten Schritt der Zuordnung werden die Gelingensbedingungen in die neun genannten Kategorien eingeordnet. Die beschriebene Gelingensbedingung gehört zu der Kategorie K1: *Planung von Unterricht*, da sie beschreibt, dass Unterricht gemeinsam geplant werden muss.

Paraphrase	Generalisierung (Inklusion gelingt, wenn...)	Reduktion	Zuordnung
Unterrichtsinhalte werden gemeinsam im Jahrgangsteam vorbereitet und differenziert	... Inhalte gemeinsam im Team vorbereitet und differenziert werden	B1: Zeiten für gemeinsame Planung und Differenzierung von Unterricht (2)	<u>K1: Planung von Unterricht</u> B1: Zeiten für gemeinsame Planung und Differenzierung von Unterricht (2)
Unterricht muss stark differenziert werden, jeder Schüler bekommt individuelles Material zu einem Thema	... jede Unterrichtsstunde individuell auf die Bedürfnisse der SuS angepasst wird	B2: Die Lehrkräfte müssen den individuellen Lern- und Entwicklungsstand der SuS kennen und in ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen (11)	

Tabelle 63 – Darstellung der Zuordnung (ReBBZ)

Im nächsten Schritt wurde den Kategorien eine Häufigkeit zugeordnet, abhängig davon, wie oft sie in der Auswertungstabelle auftraten. Zusätzlich erfolgte die Markierung der Paraphrasen, die von R1 als relevanteste Bedingungen für das Gelingen von Inklusion benannt wurden. Dieses wird im nächsten Kapitel näher beschrieben.

5.1.7 Darstellung der Kategorien

Im Nachfolgenden werden die Kategorien⁴⁹ beschrieben, die durch die Auswertung des Interviews mit R1 entstanden sind. Dem zu Folge beziehen sich alle getroffenen Aussagen der Beschreibung auf die Aussagen von R1 während des Interviews. Es gibt gewisse Überschneidungen und die Kategorien beeinflussen sich gegenseitig.

K1: Planung von Unterricht

Die Planung des Unterrichts ist das entscheidende Merkmal zur individuellen und differenzierten Förderung aller SuS. Ohne einen durchdachten und unter den Kollegen abgesprochenen Unterrichtsverlauf, kann der Unterricht nicht jedem einzelnen SuS gerecht werden. Dieser Kategorie konnten vier Gelingensbedingungen zugeordnet werden. Die Gelingensbedingung B1: *Zeiten für gemeinsame Planung von Unterricht*, B2: *Die Lehrkräfte müssen den individuellen Lern- und Entwicklungsstand der SuS kennen und in ihrem Unterricht und in der Unterrichtsplanung berücksichtigen*, B7: *Unterrichtsmethoden müssen*

⁴⁹ im Nachfolgenden abgekürzt mit K

unterschiedlichen Niveaus angepasst sein und B8: Unterrichtsmedien müssen differenziert werden.

Für die Planung von Unterricht, ist es aus Sicht von R1 unabdingbar, dass alle Lehrkräfte, auch die Fachlehrer, die die SuS mit und ohne Förderbedarf unterrichten, den individuellen Lern- und Entwicklungsstand der SuS kennen und ihn in ihrer Planung und in ihrem Unterricht berücksichtigen. So betont R1 immer wieder, dass Unterricht an die Stärken und Schwächen der SuS angepasst und jedes Kind individuell betrachtet werden muss (Beitrag 47). Das bedeutet, dass die Unterrichtsmethoden den verschiedenen Niveaus der SuS gerecht werden müssen und auch die Unterrichtsmedien dahingehend differenziert werden, dass sie sowohl dem Lerngegenstand, als auch den zu fördernden SuS angepasst werden (Beitrag 32). Um dies den SuS mit dem FSP Sprache zu ermöglichen und einen möglichst gelungenen inklusiven Unterricht zu gestalten, sollte der Unterricht gemeinsam von einer Sopäd und einer Repäd geplant werden (Beitrag 56).

K2: Schulische Rahmenbedingung

Der Begriff, „schulische Rahmenbedingungen“, beinhaltet alle Faktoren, die einen positiven Einfluss auf den inklusiven Unterricht ausüben. Sie ermöglichen im schulischen Organisationsalltag eine verbesserte Förderung der SuS im FSP Sprache. Zu dieser Kategorie zählen die Gelingensbedingungen B3: *Kleine Lerngruppen*, B10: *Kooperationen mit anderem Fachpersonal*, B15: *Gute personelle Aufstellung an sonderpädagogischen Fachkräften*, B16: *Gute Durchmischung der Schülerschaft*, B20: *Schulen brauchen Rahmenbedingungen, die Inklusion im FSP Sprache ermöglichen* und B21: *Gemeinsamer Unterricht aller SuS*.

Damit Inklusion gelingen kann, müssen aus Sicht von R1 an Schulen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die dieses ermöglichen. Wichtig ist eine ausreichende personelle Aufstellung an Sopäds. Zudem ist für den erfolgreichen Unterricht im Klassenverband eine förderliche Zusammensetzung der Klassen relevant und die Klassenstruktur sollte den Förderschwerpunkten angepasst sein. Zum Beispiel wäre es in einem Klassenverband mit vielen SuS mit dem FSP EuSE nur bedingt möglich, die SuS mit den anderen Förderschwerpunkten ausreichend zu fördern. (Beitrag 50).

Zu diesen Rahmenbedingungen gehört, dass der Unterricht mit allen SuS gemeinsam stattfindet. Die SuS mit dem FSP Sprache dürften für die Sprachförderung (explizite Sprachtherapie bildet eine Ausnahme) nicht aus dem Unterricht genommen werden. Sie sollte immer unterrichtsimmanent stattfinden (Beitrag 23). Der Unterricht ist gemeinsam von einer Repäd und einer Sopäd vorzubereiten (Beitrag 56), damit alle SuS ihren Bedürfnissen gerecht und individuell im Unterricht gefördert werden. Um dieses zu erleichtern, ist eine kleinere Lerngruppe⁵⁰ von Vorteil (Beitrag 18, 47).

Da viele Schulen nicht über ausreichende personelle Ressourcen verfügen, um explizite Sprachtherapie anzubieten, nimmt R1 an, dass die Zusammenarbeit mit anderem Fachpersonal (z.B. Logopäden) dieses ausgleichen könnte (Beitrag 45). Zusätzlich betont sie, dass es an Regelschulen wichtig wäre, den SuS mehr als eine Stunde Sprachtherapie wöchentlich anzubieten (Beitrag 46, 56). Ansonsten könnten sie ihren defizitären Umgang mit Sprache nicht ausgleichen und wären im Unterricht benachteiligt. Ihre tatsächliche Kompetenz oder ihr Leistungsvermögen wäre nicht ersichtlich (Beitrag 56).

K3: Sprachförderung im Unterricht

Sprachförderung ist der Schwerpunkt der individuellen Förderung im FSP Sprache und daher von besonderem Interesse für diese Arbeit. Dieser Kategorie konnten zwei Gelingensbedingungen zugeordnet werden, B4: *Sensibilität für sprachförderlichen Unterricht* und B6: *Unterrichtsimmanente Sprachförderung in jedem Unterricht*.

Für eine möglichst erfolgreiche Sprachförderung ist es wichtig, den Unterricht so vorzubereiten und durchzuführen, dass während des Unterrichts die Sprache immer auch gleichzeitig ein Lernziel ist. Das Ziel von Inklusion aus Sicht von R1 ist, dass alle SuS im Unterricht inklusiv lernen können (Beitrag 47). Aktuell wünschen sich die KollegInnen an Regelschulen, dass die betroffenen SuS für Sprachförderstunden aus der Klasse genommen werden. Daher sollten Repäds darauf sensibilisiert werden, dass ihr Unterricht sprachförderlich gestaltet wird, damit Förderung im Unterricht stattfinden kann (Beitrag 18). Hierbei wäre es die Aufgabe der Sopäd

⁵⁰ Die Größe der Lerngruppen der Klassen wird durch die Schulbehörde bestimmt, die Schulen haben keinen Einfluss darauf. Eine kleinere Klassengruppe kann somit nur durch außerschulische Bedingungen beeinflusst werden. Die Schulen können kleinere Lerngruppen durch die Teilung der Klassengruppen oder durch Unterricht in mehreren Kleingruppen ermöglichen. Um dieses zu ermöglichen, brauchen die Schulen jedoch entsprechende personelle Ressourcen.

ihnen zu zeigen, wie dies durch gemeinsame Planung von Unterricht gelingen kann (Beitrag 56).

K4: Ressourcenvermehrung

Eine Bereitstellung entsprechender Ressourcen in Form von Zeit, Lehrpersonal, Räumlichkeiten, etc., hat für R1 einen hohen Stellenwert, um Inklusion erfolgreich durchzuführen. Die Ressourcenvermehrung wurde von R1 besonders häufig genannt. Hierzu zählen die Gelingensbedingungen B5: *Mehr Ressourcen - in Form von personellen und zeitlichen Ressourcen* und B9: *Mehr Zeit für diagnostische Maßnahmen und das Schreiben von Gutachten*.

Ihrer Meinung nach kann Inklusion nur dann gelingen, wenn den Schulen, StS, Grundschulen oder ReBBZ, mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (Beitrag 44). Zur Verdeutlichung ihrer Aussage nutzt sie Angaben über die ihr bekannten ehemaligen Sprachheilschulen. Sie berichtet, dass es dort mehr Ressourcen und Doppelbesetzungen gab und daher mehr Zeit für Sprachtherapie zur Verfügung stand, um an individuellen Schwierigkeiten der einzelnen Schüler zu arbeiten (Beitrag 23). Am ReBBZ fehlen diese Ressourcen und deshalb findet außerhalb des Unterrichtes keine Sprachtherapie statt, sondern unterrichtsimmanent (Beitrag 23).

Im Unterricht fehlt die Doppelbesetzung durch eine weitere Lehrkraft oder eine andere pädagogische Fachkraft, damit die unterrichtsimmanente Sprachförderung individuell auf die Bedürfnisse der einzelnen SuS angepasst werden kann und die SuS genügend Aufmerksamkeit bekommen können (Beitrag 23, 44). Sie erwähnt, dass durch das Fehlen von Doppelbesetzungen, Methoden, durch die die SuS profitieren würden, nicht genutzt werden könnten, da man hierfür eine weitere Lehrkraft benötigen würde (Beitrag 44).

Aus ihrer Sicht erhält ein Schüler oder eine Schülerin mit dem FSP Sprache in der Regelschule zu wenige Ressourcen. Da der Unterricht in der Regelschule meist nicht sprachförderlich gestaltet wird, werden SuS mit dem FSP Sprache nicht Bedürfnis gerecht gefördert. Um ausreichend gefördert zu werden, benötigten die SuS in der Regelschule Sprachtherapie, die mehr als eine Stunde in der Woche stattfindet (Beitrag 56). Ebenfalls beklagt sie mangelnde Ressourcen für Diagnostik während der Wochenarbeitszeit (WAZ). Gegenwärtig führt sie die anfallende Diagnostik in

ihrer Freizeit durch. Gleiches gilt für das Schreiben von Gutachten und Förderplänen, für die in der Schulzeit nicht genügend Stunden bereitgestellt werden (Beitrag 45),

K5: Weiterbildung der Lehrkräfte

Da sich die Inklusion und deren Anforderungen in einem stetigen Wandel befinden, müssen Lehrkräfte regelmäßig geschult werden, um auf dem neuesten Stand der Entwicklung zu sein. Damit Inklusion gelingt, ist aus Sicht von R1 die Bedingung B11: *Vermittlung von Grundlagen der Inklusion an Lehrkräfte* wichtig. Sie sagt, dass die Repäds oft nicht genau wissen, wie sie den Unterricht gestalten können, damit er inklusiv ist. Sie hätten nicht gelernt, wie man den Unterricht differenzieren kann, damit alle SuS gemeinsam inklusiv lernen können (Beitrag 47). Zusätzlich äußert sie, dass Repäds meist ein anderes Verständnis von Inklusion besitzen als Sopäds und sich deswegen von ihnen wünschen, dass sie die SuS aus dem Unterricht nehmen, anstatt sie innerhalb des Unterrichts zu fördern (Beitrag 48).

K6: Beratung

Regelmäßige Absprachen unter Kollegen sind im Rahmen der Inklusion unerlässlich, da alle Lehrkräfte über die individuellen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen der SuS im FSP Sprache informiert sein müssen. Beratung zwischen Repäds und Sopäds ist aus Sicht von R1 für das Gelingen von Inklusion wichtig. Zur Kategorie Beratung gehören die Bedingungen B12: *Zeit für Beratung* und B14: *Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Fachkräften*.

R1 äußert, dass die KollegInnen der Regelschulen nicht wissen, wie sie den Unterricht differenzieren können, um auf die Schwächen und Stärken aller Schüler eingehen zu können. Um diesem Problem entgegenzuwirken, wäre die ideale Lösung eine Doppelbesetzung der Klassenleitung, damit die Repäd und die Sopäd den Unterricht gemeinsam vorbereiten und differenzieren können, sodass jeder SuS individuell gefördert werden kann. So könnten sich die Sopäd und die Repäd gegenseitig beraten, um eine optimale Lösung für die individuelle Förderung eines jeden SuS gemeinsam zu finden. Dafür benötigen sie mehr Zeit.

K7: Einstellung der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte sind für die Durchführung von Inklusion und ihr Gelingen in den Schulen verantwortlich. Zu dieser Kategorie gehört die Bedingung B13: *Bereitschaft der Lehrkräfte für Inklusion*. R1 vermutet, dass die Repäds nicht wissen, wie sie den

Unterricht differenzieren könnten, damit alle SuS ihren Stärken und Schwächen nach gefördert werden können (Beitrag 47). Die Kollegen müssten die Bereitschaft zur Inklusion zeigen, in dem sie von den Sopäds nicht mehr fordern, die SuS aus dem Unterricht zu nehmen, um sie zu fördern (Beitrag 48).

K8: Schumatmosphäre

Eine angenehme und Produktivität fördernde Schumatmosphäre sorgt aus Sicht von R1 für verbesserte Arbeitsbedingungen und besitzt einen positiven Einfluss auf den Schulalltag und den Unterricht. Als weitere Bedingung für das Gelingen von Inklusion nennt R1 B17: *Arbeitszufriedenheit durch optimalen Einsatz der sonderpädagogischen Fachkräfte*. Sie sagt, dass viele Sopäds unzufrieden mit ihrer derzeitigen Arbeitssituation sind. Inklusion kann nicht gelingen, wenn eine Schule nur eine Sopäd beschäftigt, die für alle SuS mit Förderbedarf zuständig ist. In diesem Fall wäre es nur möglich, einzelne SuS aus den verschiedenen Klassen aus dem Unterricht herauszunehmen und außerhalb des Unterrichtes zu fördern. Sie fordert den Einsatz von Sopäds in ihrem studierten Unterrichtsfach und unterrichtsbegleitend als Sopäd. (Beitrag 50).

K9: Anerkennung des Berufsstandes der sonderpädagogischen Fachkräfte

Um effektiv und gewinnbringend miteinander arbeiten zu können, müssen die Schulen und ihre Lehrkräfte über die Aufgaben der Sonderpädagogen informiert sein, denn nur so kann eine förderliche Zusammenarbeit stattfinden. Zu dieser Kategorie zählt sie B18: *Profession der sonderpädagogischen Fachkräfte muss anerkannt werden* und B19: *Sensibilität für den Beruf der Sonderpädagogen*.

R1 äußert, dass die Profession der Sopäds oft nicht gesehen wird, denn sie hat die Erfahrung gesammelt, dass viele Repäds die Aufgabe eines ReBBZ nicht kennen und sich nicht vorstellen können, wie die von den sonderpädagogischen Fachkräften geleistete Arbeit aussieht. Außerdem wissen sie nicht, dass es außer den speziellen Sonderschulen (für SuS mit dem FSP GE, Autismus, Sehen, Hören und Kommunikation und körperliche und motorische Entwicklung) auch noch reguläre ReBBZ gibt (Beitrag 52). Oftmals hat sie auch schon gehört, dass der Beruf der sonderpädagogischen Fachkraft mit dem Beruf der Sozialpädagogin verwechselt wird und so das Potential der Sopäds nicht richtig genutzt wird (Beitrag 52).

5.1.8 Relevanz der Gelingensbedingungen

Bei der Auswertung des Interviews mit R1 traten verschiedene Formen der Relevanz⁵¹ auf. Dazu gehören die Gelingensbedingungen, die von R1 explizit als wichtigste Bedingungen von Inklusion erwähnt wurden und zum anderen, explizite und implizite Aussagen von R1, die aus dem Kontext heraus als Gelingensbedingung interpretiert werden konnten.

Die explizite Form der Relevanz wurde in der Auswertungstabelle⁵² mit drei Sternen (***) markiert. Sie beschreibt, welche Bedingung R1 explizit als relevanteste Bedingung für das Gelingen von Inklusion genannt hat und entwickelte sich aus der Antwort auf die Frage C1 des Leitfadens, mit Fokus auf die Einschätzung der Sopäds: „Welche Bedingungen für den Erfolg der inklusiven Arbeit im FSP Sprache am förderlichsten sind“. Sie wurden sprachlich von R1 als die wichtigsten Bedingungen für das Gelingen von Inklusion markiert. Hier nennt R1 die Kategorien B1: *Zeiten für gemeinsame Planung von Unterricht*, B5: *Mehr Ressourcen – in Form von personellen und zeitlichen Ressourcen*, B14: *Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Fachkräften* und B21: *Gemeinsamer Unterricht aller SuS*. R1 unterscheidet zwischen der Inklusion im ReBBZ und der Inklusion an Regel- und Grundschulen. So nennt sie jegliche Form der Ressourcen als wichtigste Gelingensbedingung für Inklusion im FSP Sprache am ReBBZ; B5: *Mehr Ressourcen – in Form von personellen und zeitlichen Ressourcen*. Hierzu zählt sie vor allem personelle Ressourcen in Form von Doppelbesetzungen, zeitliche Ressourcen für Diagnostik und das Schreiben von Gutachten, sowie zeitliche Ressourcen für die explizite Sprachtherapie außerhalb des Unterrichts.

Für die Inklusion in den Regelschulen nennt sie alle der oben aufgeführten Gelingensbedingungen. Es lässt sich jedoch auf Grund der häufigen Nennung von Ressourcen im Zusammenhang mit dem Gelingen von Inklusion in Regelschulen vermuten, dass sie auch B5: *Mehr Ressourcen – in Form von personeller und zeitlicher Ressourcen* für die wichtigste Bedingung hält. Kurz gefolgt von der Gelingensbedingung B21: *Gemeinsamer Unterricht aller SuS*, da sie erwähnt, dass, so lange SuS für Differenzierung oder Sprachförderung aus dem Unterricht

⁵¹ siehe Anhang 15.6, 327,

⁵² siehe Anhang 15.3, 305 ff.

herausgenommen werden und diese nicht unterrichtsimmanent stattfindet, nicht von Inklusion gesprochen werden kann.

Die Gelingensbedingungen B1: *Zeiten für gemeinsame Planung von Unterricht* und B14: *Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Fachkräften*, erscheinen für R1 gleich relevant zu sein. Beide wurden von ihr als wichtige Bedingungen von Inklusion genannt. Es fällt auf, dass sich beide Bedingungen auf die gemeinsame Arbeit zwischen Repäds und den Sopäds beziehen. B1 bezieht sich auf die gemeinsame Planung von Unterricht in der aus Sicht von R1 die verschiedenen Fachexpertisen eine wichtige Rolle spielen, damit der Unterricht bedürfnisgerecht differenziert werden kann. Wohingegen B14 sich auf die Zusammenarbeit der Repäds und Sopäds im Unterricht bezieht. Aus diesem Grund wurden die beiden Gelingensbedingungen nicht zu einer Bedingung zusammengefasst, sondern bilden eigene Gelingensbedingungen.

In einem nächsten Schritt wird die Relevanz, der in der Tabelle (siehe Anhang 15.6, 327) genannten Gelingensbedingungen betrachtet, die R1 im Interview nicht explizit als wichtigste Gelingensbedingungen markierte. Sie wurden aus dem Kontext heraus als eine Gelingensbedingung interpretiert oder waren Teil der Antwort auf die Frage C1 des Interviews. Die Gelingensbedingung B2: *Die Lehrkräfte müssen den individuellen Lern- und Entwicklungsstand der SuS kennen und in ihrem Unterricht und in der Unterrichtsplanung berücksichtigen*, wurde von R1 nicht explizit als Gelingensbedingung genannt. Sie war jedoch Teil der Antwort auf die Frage C1 und stand dort im Zusammenhang mit den bereits erwähnten Gelingensbedingungen von Inklusion und wurde mehrfach im Interview erwähnt. Auf Grund dieser Häufigkeit (insgesamt elf Mal, vier Mal explizit und sieben Mal implizit) kann vermutet werden, dass diese Bedingung ebenfalls eine sehr hohe Relevanz für das Gelingen von Inklusion aus Sicht von R1 hat. Zusätzlich steht die Gelingensbedingung B2 in enger Verbindung zu der Gelingensbedingung B21, dies stärkt diese Vermutung. Nur wenn der individuelle Lern- und Entwicklungsstand aller SuS im Unterricht und bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wird, kann Sprachförderung unterrichtsimmanent stattfinden und können alle SuS gemeinsam unterrichtet werden.

Auch die Gelingensbedingung B6: *Unterrichtsimmanente Sprachförderung in jedem Unterricht*, erwähnte R1 mehrfach im Zusammenhang mit gelungener Inklusion (Insgesamt sieben Mal, fünf Mal explizit und zwei Mal implizit). Sie wurde im

Zusammenhang mit der Gelingensbedingung B21: *Gemeinsamer Unterricht aller SuS* genannt, aber nicht explizit als Gelingensbedingung hervorgehoben. Deshalb ist sie nur aus dem Kontext heraus und als Teil der Antwort auf Frage C1 als Gelingensbedingung interpretierbar.

Der Häufigkeit der Nennung nach folgen die Gelingensbedingungen, die insgesamt zwei Mal genannt wurden. R1 kennzeichnete sie weder mit einer impliziten noch einer expliziten Relevanz. Hierzu gehören die Bedingungen B3: *Kleine Lerngruppen*, die R1 einmal explizit als Teil der Antwort auf die Frage C1 erwähnte und einmal implizit im Zusammenhang mit dem Gelingen von Inklusion. B9: *Mehr Zeit für diagnostische Maßnahmen und das Schreiben von Gutachten* und B12: *Zeit für Beratung*, die sie beide zweimal explizit als Teil der Antwort auf die Frage C1 beschrieb. Die Bedingungen B15: *gute personelle Aufstellung an sonderpädagogischen Fachkräften* und B17: *Arbeitszufriedenheit durch optimalen Einsatz der sonderpädagogischen Fachkräfte* erwähnte R1 explizit als Antwort auf Frage C1 und einmal als Antwort auf Frage C2.

Im Anschluss folgen die Bedingungen, die R1 nur einmal nannte. Diese sind in der chronologischen Reihenfolge B4: *Sensibilität für sprachförderlichen Unterricht*, B7: *Unterrichtsmethoden müssen unterschiedlichen Niveaus angepasst sein*, B8: *Unterrichtsmedien müssen differenziert werden*, B10: *Kooperationen mit anderem Fachpersonal*, B11: *Vermittlung von Grundlagen der Inklusion an alle Lehrkräfte*, B13: *Bereitschaft der Lehrkräfte für Inklusion*, B16: *Gute Durchmischung der Schülerschaft*, B18: *Profession der sonderpädagogischen Fachkräfte muss anerkannt werden*, B19: *Sensibilität für den Beruf der Sonderpädagogen* und B20: *Schulen brauchen Rahmenbedingungen die Inklusion im FSP Sprache ermöglichen*.

5.1.9 Zusammenhang zwischen den strukturellen Bedingungen und den Gelingensbedingungen

Im folgenden Abschnitt werden mögliche Zusammenhänge zwischen den im Kapitel 5.1.1 erwähnten schulischen Strukturen und den analysierten Gelingensbedingungen untersucht und dargestellt. R1 nannte am häufigsten im Zusammenhang mit dem ReBBZ die mangelnden Ressourcen. Ihrer Meinung nach fehlen vor allem Stunden für individuelle Sprachtherapie, Stunden für Doppelbesetzungen des Regelunterrichtes, Zeiten für durchzuführende Diagnostik und das Festhalten der

Ergebnisse in Gutachten. Fehlen diese Ressourcen leidet die Qualität der Förderung der einzelnen SuS. Um dennoch die Qualität der Förderung aufrecht zu erhalten, wird die anfallende Arbeit zusätzlich in der Freizeit geleistet und hängt stark von dem individuellen Engagement der Lehrkräfte ab.

Da die Ressourcen nicht von den Schulen mitbestimmt werden, sondern die Schulen nur für die Verteilung der bereits bewilligten Ressourcen zuständig sind, sieht R1 das Problem in der mangelnden Vergabe der notwendigen Stunden durch die verantwortlichen Stellen in den Behörden. Es müssten, ihrer Meinung nach, mehr Mittel zur Verfügung gestellt werden, um die inklusive Arbeit an den Schulen zu ermöglichen.

In Bezug auf den Unterricht an Regelschulen hat R1 die Erfahrungen gesammelt, dass an den Stadtteilschulen vor allem Zeiten für die gemeinsame Planung des Unterrichts fehlen. Eine gewinnbringende Zusammenarbeit der Repäds und der Sopäds ist daher nur bedingt möglich. Auch an den StS fehlen, ihrer Meinung nach, Ressourcen im personellen und zeitlichen Bereich, um einen gemeinsamen Unterricht aller SuS im Rahmen der Inklusion zu ermöglichen.

5.1.10 Stimmigkeit des Fragebogens zum Ergebnis des Interviews

Betrachtet man den Rekrutierungsfragebogen⁵³ im Zusammenhang mit dem geführten Interview, stimmen viele der angekreuzten Aussagen mit den Aussagen aus dem Interview überein. Im Interview erklärte R1, dass ihre Klasse von SuS mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten besucht wird (Beitrag 30) und die sonderpädagogische Sprachförderung der SuS mit dem FSP Sprache nur unterrichtsimmanent stattfindet (Beitrag 23). Dieses stimmt mit den angekreuzten Aussagen aus dem Abschnitt 1 des Rekrutierungsfragebogens überein.

In dem Abschnitt „Sonstiges“ schrieb R1: *„Inklusion darf nicht bedeuten, SuS mit Förderbereich aus dem Unterricht heraus zu nehmen. SuS mit Förderbereich müssen im Unterricht individuell passend gefördert werden. SuS müssen nicht ‚in den Unterricht passen‘, sondern der Unterricht muss für jeden SuS individuell angepasst werden.“* Diese Aussagen sind in ähnlicher Form im Interview vorgekommen. Ihrer Meinung nach ist Inklusion *„absolut gemeinsamer Unterricht“* und Fördern der SuS außerhalb des Unterrichts stellt keine Inklusion dar (Beitrag 56).

⁵³ siehe Anhang 5., 74 ff.

Die in Frage 3 des Rekrutierungsfragebogens angekreuzten Aussagen stimmen mit den Aussagen von R1 im Interview überein. Es wird deutlich, dass R1 der Inklusion kritisch gegenübersteht (Beitrag 52). Sie glaubt, dass für SuS mit dem FSP Sprache, die Inklusion der grundsätzlich bessere Weg ist, aber die entsprechenden Rahmenbedingungen für gelungene Inklusion noch fehlen (Beitrag 54).

5.1.11 Reflexion des Interviews

Im Folgenden wird die Reflexion der Durchführung des Interviews beschrieben und kritisch betrachtet. Der Fokus liegt auf dem Verhalten der Interviewenden. Das Interview mit R1 verlief auf einer professionellen Ebene, es konnten wichtige Fragen gestellt werden, aus denen sich interessante und aufschlussreiche Antworten ergaben. Beim Lesen der Antworten fiel auf, dass die Aussagen von R1 oftmals keine präzisen, sondern verallgemeinerte Antworten auf die gestellte Frage waren. So wurde z.B. in Beitrag 13 nach einer Situation gefragt, in der Inklusion aus Sicht von R1 gelungen erscheint. Dies wurde nicht beantwortet, sondern R1 stellt einen Vergleich zwischen der Regelschule und dem ReBBZ dar und beschreibt, dass das ReBBZ, aufgrund einer geringeren Schülerzahl in der Klasse viel mehr Zeit hat, auf die individuellen Bedürfnisse der SuS einzugehen. Die Aufgabe der Interviewenden wäre gewesen, diese Äußerung aufzunehmen und präziser nach einer Situation zu fragen, in der Inklusion aus Sicht von R1 eher gelungen erscheint. Ähnliches tauchte auch bei der Frage nach einer Situation auf, die aus Sicht von R1 als eher nicht gelungen erscheint. Hier beschrieb sie den Ressourcenunterschied zwischen den Sprachheilschulen früher und dem ReBBZ von heute.

Im zweiten Teil des Interviews (Teil B des Fragebogens) stellte die Interviewende zu viele Fragen auf einmal, so dass R1 sich nicht auf eine Antwort konzentrieren konnte, sondern sie versuchte alle Fragen in ihrer Antwort zu beantworten. Um präzisere Antworten zu erhalten, hätte die Interviewende jeweils eine Frage zurzeit stellen müssen. Zu dem wären genauere Fragen zu Planung der Sprachförderung im Unterricht notwendig gewesen, um ein genaueres Bild der Förderung der SuS zu erlangen.

An vier Stellen des Interviews wurden von der Interviewenden wichtige verständnisgenerierende Fragen gestellt, die zu einem besseren Einblick in die Themengebiete der Ressourcen, Sprachförderung im Unterricht, Diagnostik und den

Gelingensbedingungen von Inklusion verhalten. Eine wichtige verständnisgenerierende Frage wurde allerdings nicht gestellt. R1 erzählte während des Interviews oft, dass es am ReBBZ zu wenige Ressourcen gäbe. An dieser Stelle hätte die Interviewende eine Frage zur Ressourcenverteilung im ReBBZ stellen können.

Während des Interviews fiel auf, dass R1 bei Fragen zum Themengebiet der Inklusion dazu neigte, keine Aussagen über Inklusion im ReBBZ zu treffen, sondern Aussagen zur Inklusion an Regelschulen zu machen. Da sie die Erfahrungen und Meinung von R1 möglichst unbeeinflusst erfahren wollte, beharrte die Interviewerin nicht darauf, dass Gespräch wieder zurück zum ReBBZ zu lenken.

Da R1 im Rekrutierungsfragebogen bei der Frage „Wie schätzen Sie das Gelingen von Inklusion bisher ein?“ das Feld der Aussage „An meiner Schule gelingt Inklusion“ mit einem A für Auslassung markierte, hätte die Interviewende noch einmal nach einer Einschätzung zum Gelingen von Inklusion im ReBBZ fragen sollen.

5.2 Beschreibung und Auswertung des Interviews mit der Sonderpädagogischen Fachkraft R2

5.2.1 Die Schule von R2

Im folgenden Kapitel werden die schulischen Rahmenbedingungen des ReBBZ von R2 wiedergegeben. Auf Grund der Anonymisierung wird keine Information weitergegeben, die Rückschlüsse auf die Schule ermöglicht. Um die Rahmenbedingungen der Schule und die Strukturen der Schule, die Aufgaben der Sopäds und den sprachtherapeutischen Unterricht näher beschreiben zu können, werden die bereitgestellten Informationen der Schulwebsite und die Informationen, die aus dem Interview mit R2 gewonnen wurden, genutzt. Aus Gründen der Anonymität wird die Website der Schule mit „Schulwebsite R2“ angegeben.

Der pädagogische Schwerpunkt des ReBBZ umfasst die sonderpädagogische Förderung in den Bereichen der Sprache, der Wahrnehmung, der Motorik, des Lernens, der Emotionalität und der Soziabilität. Oberstes Ziel ist es, die SuS dazu zu befähigen, selbstständige Entscheidungen treffen zu können und diese auch im Rahmen des Schulalltags zu berücksichtigen. Ein individualisierter Unterricht ist bei

diesem ReBBZ das maßgebliche Ziel, um der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden. Der sprachheilpädagogische Unterricht, der für diese Arbeit von besonderem Interesse ist, soll es den SuS ermöglichen, selbstverantwortlich zu lernen und sich individuell zu entwickeln. Hierbei werden der Lern- und Entwicklungsstand der SuS berücksichtigt und vielfältige Lernformen angewandt. Die Rahmenpläne des Fachunterrichts können von jedem einzelnen SuS individuell und im eigenen Tempo erarbeitet werden.

Um die SuS für den Unterricht zu motivieren, wird darauf geachtet, dass Inhalte so aufbereitet werden, dass sie realitätsnah und emotional berührend für die SuS sind. Auch handlungsorientierte Unterrichtsmodelle, sowie Regeln und Ritualisierungen, werden für eine bessere Orientierung der SuS genutzt. Auch die Förderung der Selbstständigkeit ist ein wichtiger Faktor und erfordert eine intensive Unterstützung. Eine individuelle Betreuung ist dafür Grundvoraussetzung und kann vor allem in den Bereichen der Wochenplanarbeit, des Werkstattunterrichts, des Lernens an Stationen, der Gruppen- und Partnerarbeit, bei einer Verbesserung der Selbstständigkeit helfen.

Im Folgenden werden die Aufgaben der Sopäds und der nach sprachtherapeutischen Richtlinien aufgebaute Unterricht noch einmal näher betrachtet. R2s Aussagen aus dem Interview werden dabei in Zusammenhang mit der sonderpädagogischen Sprachförderung beschrieben.

5.2.1.1 Aufgaben der Sonderpädagogischen Fachkräfte

Der Unterricht von R2 am ReBBZ orientiert sich an den Vorgaben des Lehrplanes und der schulinternen Curricular. Innerhalb eines Jahrgangs sprechen sich die Lehrkräfte ab; meistens wird eine Unterrichtseinheit von einer Lehrkraft geplant und an alle anderen Lehrkräfte des Jahrganges weitergegeben. Diese fügen der Einheit ihre individuelle Differenzierung des Materials hinzu, um der Heterogenität der Klassen Rechnung zu tragen (Transkript R2, Beitrag 30 im Anhang 15.7, 328 ff. ⁵⁴).

Es findet keine explizite Sprachtherapie außerhalb des Unterrichts statt, da es hierfür nicht genügend Ressourcen gibt. Sprachförderung wird unterrichtsimmanent durchgeführt (Beitrag 17), hier wird vor allem die Sprachentwicklung (Artikulation, Wortschatz, grammatische Strukturen, Sprachhandlungskompetenzen) und der

⁵⁴ Im Nachfolgenden wird ein solcher Verweis auf „(Beitrag 30)“ reduziert und bezieht sich auch das Transkript des Interviews mit der Untersuchungsperson R2, welches im Anhang (15.7., 328 ff.) zu finden ist.

Redeablauf (klar verständliche Sprache, Sprechrhythmus) gefördert (Schulwebsite R2).

Für die Sopäds bedeutet das, dass sie den Unterricht so planen, dass Unterrichtsmethoden und Materialien den Bedürfnissen der SuS angepasst werden und der individuelle Lernstand berücksichtigt wird (Beitrag 12, 43). SuS, die mehr Bedarf an Förderung haben als andere, bekommen dementsprechend mehr Unterstützung (Beitrag 36). Zum Teil haben die Sopäds im Unterricht Unterstützung durch anderes Fachpersonal (FSJer, Erzieherinnen und Erzieher), die sie zur Förderung der einzelnen SuS im Unterricht einsetzen (Beitrag 12).

Die stetige Begleitung der SuS durch die Lehrkräfte ermöglicht eine gezielte Erstellung von Förderplänen. Jedes Halbjahr werden für die SuS mindestens drei individuelle Förderziele formuliert, dabei müssen zwei Förderziele dem sonderpädagogischen FSP entsprechen und eines kann einen anderen Bereich (z.B. Lernverhalten) betreffen (Beitrag 39). Am Ende des Schuljahres werden alle Förderpläne evaluiert (Beitrag 49). In Klasse 3 oder 4 wird überprüft, ob der sonderpädagogische Förderbedarf Sprache den SuS aberkannt wird oder bestehen bleibt (Beitrag 36). In vielen Fällen wird er auf den FSP Lernen umgewandelt.

5.2.1.2 Sprachtherapeutischer Unterricht

Der sprachtherapeutische Unterricht am ReBBZ von R2 ist den individuellen Bedürfnissen der SuS mit dem FSP Sprache angepasst. Da die Sprachförderung unterrichtsimmanent stattfindet (Beitrag 17), achten die Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung darauf, dass viele Sprachanlässe geschaffen werden (Beitrag 8). Sprachanlässe und deren Anforderungen werden dem Leistungsstand der SuS angepasst und erhöhen in den kleinen Lerngruppen maßgeblich den Sprechanteil jedes SuS (Schulwebsite R2). Diese sprachförderliche Planung beinhaltet auch die Arbeit mit Visualisierungen, Mund- und Handzeichen zur Unterstützung der Kommunikation und Möglichkeiten für korrekatives Feedback (Beitrag 8, 26, 35). Zudem ermöglichen die kleinen Gruppen ein gezieltes Lehrerfeedback, individuelle Wortschatzarbeit und Begriffserklärungen während des Unterrichts (Schulwebsite R2). Der Unterricht findet ganzheitlich und zudem auf verschiedenen Ebenen, statt (enaktiv, symbolisch, ikonisch) (Beitrag 19). Im Unterricht wird auf Methodenwechsel, Medieneinsatz und angepasste Inhalte geachtet, um

sicherzustellen, dass allen individuellen Bedürfnissen der SuS entsprochen wird (Beitrag 19, 26).

5.2.2 Der Rekrutierungsfragebogen von R2

Bei der Betrachtung des Interviews im Zusammenhang mit dem Rekrutierungsfragebogen⁵⁵, sind Überschneidungen feststellbar. Im Nachfolgenden werden lediglich die Auffälligkeiten genannt, die für den weiteren Verlauf der Auswertung relevant sind. Im Fragebogen kreuzte R2 bei den Fragen „*Wie schätzen Sie das Gelingen von Inklusion bisher ein?*“ „*In Hamburg gelingt Inklusion*“, „*An anderen Schulen in Hamburg gelingt Inklusion*“ und „*Inklusion gelingt im FSP Sprache*“ mit „trifft eher zu“ an. „*Inklusion gelingt an meiner Schule*“ markierte sie mit einem „A“ für Auslassung und „*Inklusion gelingt in allen Förderschwerpunkten*“ mit „trifft eher nicht zu“ an.

5.2.3 Die befragte Person R2

Im folgenden Abschnitt wird die Sopäd R2 beschrieben. Für ihre Beschreibung und ihr Inklusionsverständnis werden die gesammelten Daten des Interviews und des Rekrutierungsfragebogens genutzt. R2 hat die Förderschwerpunkte Sprache und motorische Entwicklung studiert (Beitrag 6). Sie arbeitete jedoch nie an einer Schule für SuS mit motorischen Entwicklungsstörungen (ausgenommen während ihres Referendariats). Nach ihrem Referendariat im Jahr 2005, begann sie direkt in einer Sprachheilschule zu arbeiten und seit der Zusammenlegung der Förderschulen ist sie am ReBBZ tätig (Beitrag 2, 4).

Zum Inklusionsverständnis könnten im Interview mit R2 keine Anhaltspunkte gefunden werden. Festgestellt wurde lediglich, dass R2 fordert, dass alle SuS gemeinsam an einem Lerngegenstand arbeiten und die Lehrkraft dabei ihrem individuellen Lernstand und Tempo gerecht wird (Beitrag 14).

5.2.4 Die Interviewsituation mit R2

Das Interview mit R2 fand am 26.11.2018 von 12:30-13:15 Uhr in der Universität Hamburg statt. Für das Interview wurde ein Aufenthaltsraum für Studierende benutzt. R2 wurde während des Interviews gesiezt. Die Kontaktaufnahme mit R2

⁵⁵ siehe Anhang 5., 78 ff.

fand persönlich an ihrer Schule statt, der Rekrutierungsfragebogen wurde ihr persönlich übergeben. Während des Interviews herrschte eine angenehme Atmosphäre zwischen der Befragten und der Interviewenden.

5.2.5 Transkription des Interviews

Das Transkript für das Interview wurde in Anlehnung an das einfache Transkriptionssystem und dessen Erweiterung nach den Vorgaben von Dresing und Prehl (2015, 21-23) angefertigt. Die Transkriptionsregeln⁵⁶ werden im Anhang genau dargestellt und erläutert.

5.2.6 Die Tabelle zu den Gelingensbedingungen

Die Tabelle⁵⁷ wurde auf die gleiche Weise erstellt, wie die Tabelle von R1 die in Kapitel 5.1.6 beschrieben wurde. Deshalb wird es an dieser Stelle nicht erneut erläutert. Die Beschreibung der Tabelle kann unter dem Kapitel 5.1.6 nachgelesen werden.

5.2.7 Darstellung der Kategorien

Die Kategorien, die im Verlauf des „Verallgemeinerungsprozesses“ (Mayring 2010, 55) des Interviews entstanden sind, werden im Folgenden näher beschrieben und erläutert. Alle Aussagen, die in den Beschreibungen genutzt wurden, beziehen sich auf die Antworten, die R2 im Verlauf des Interviews gegeben hat. Innerhalb der Kategorien kommt es wiederholt zu Überschneidungen und die Inhalte der Aussagen stehen in Wechselwirkung zueinander.

K1: Planung von Unterricht

Für eine individuelle und differenzierte Förderung aller SuS ist die Planung von Unterricht ausschlaggebend. Unterrichtsverläufe müssen unter den Repäds und Sopäds abgesprochen und gemeinsam bearbeitet werden. Nur so kann die Schule allen SuS gerecht werden. Zwölf Gelingensbedingungen konnten dieser Kategorie zugeordnet werden. Hierzu gehören die Bedingungen B1: *Berücksichtigung aller SuS im Unterricht*, B3: *Die Lehrkräfte müssen den individuellen Lernstand der SuS kennen und im Unterricht und in der Unterrichtsplanung berücksichtigen*, B4: *guter*

⁵⁶ siehe Anhang 15.1, 291

⁵⁷ siehe Anhang 15.8, 342 ff.

Klassenverband, B5: Unterrichtsmethoden müssen gemeinsames Arbeiten ermöglichen, B6: Methodische Kompetenz, B10: Unterricht muss so geplant werden, dass er enaktiv, ikonisch und symbolisch stattfindet, B11: Unterricht muss sprachlernförderlich gestaltet werden, B12: Methodenvielfalt muss im Unterricht stattfinden, B13: Lehrkraft als sprachliches Vorbild, B14: Zeiten für korrekatives Feedback, B15: Unterrichtsmethoden müssen Zeiten für Förderung ermöglichen und B16: Unterrichtsmethoden müssen Kommunikation ermöglichen.

Unterricht muss aus Sicht von R2 so geplant werden, dass er dem individuellen Lernstand und –tempo aller SuS gerecht wird (Beitrag 12,14) und die Unterrichtsthemen sollten so differenziert sein, dass alle SuS gemeinsam an einem Thema arbeiten können, aber mit ihrem eigenen Lernstand, ihrem eigenen Wortschatz und in ihrem eigenen Tempo (Beitrag 14, 26). Die Unterrichtsmethoden sollten durchdacht und vielfältig sein, da nicht alle Methoden für alle SuS geeignet sind und eine gewisse Methodenvielfalt verschiedene Lernanreize setzt. Beispielhaft nennt R1 Wochenplanarbeit, Lernen an Stationen und Gruppenarbeiten, damit die SuS vermehrt selbst kommunizieren und einen hohen Sprachumsatz haben. Frontalphasen sind wichtig, denn ohne sie fehle das sprachliche Vorbild, die Zeit für korrekatives Feedback und die Zeit, um therapeutische Maßnahmen anzubieten und umzusetzen (Beitrag 26). Im Unterricht müssen die verschiedenen Ebenen enaktiv, ikonisch und symbolisch genutzt werden (Beitrag 19).

K2: Schulische Rahmenbedingungen

Die schulischen Rahmenbedingungen beinhalten Faktoren, die aus Sicht von R2 eine positive Wirkung auf die Durchführung von inklusivem Unterricht besitzen. Zu dieser Kategorie gehören die Gelingensbedingungen B2: *Gemeinsamer Unterricht aller SuS*, B8: *Gute Durchmischung der Lerngruppe* und B18: *Kleine Lerngruppen*.

Damit Inklusion gelingen kann, ist es aus Sicht von R2 notwendig, dass bestimmte Rahmenbedingungen in der Lerngruppe gegeben sind. Hierzu gehört eine heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe (Beitrag 63), ein Gleichgewicht zwischen der Anzahl der SuS mit dem FSP Sprache und den SuS mit dem FSP EuSe (Beitrag 63), damit die Förderung der SuS mit dem FSP Sprache nicht zu kurz kommt (Beitrag 17, 62). Im FSP Sprache sind kleinere Lerngruppen notwendig, damit die Lehrkräfte mehr Zeit für die Förderung der einzelnen SuS haben und der Sprachumsatz

intensiviert werden kann (Beitrag 69). Unterricht sollte so differenziert werden, dass alle SuS gemeinsam an einem Thema und in ihrem eigenen Tempo arbeiten können (Beitrag 12, 14).

K3: Ressourcenvermehrung

Ressourcen in Form von Zeit, Lehrpersonal und Räumlichkeiten ermöglichen laut R2 Inklusion erfolgreich durchzuführen und gleichzeitig den SuS gerecht zu werden. Hierzu gehört die Gelingensbedingung B7: *Mehr Ressourcen - in Form von personellen und zeitlichen Ressourcen.*

Aus Sicht von R2 kann Inklusion nur gelingen, wenn den Schulen mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Wichtig erscheint ihr die personelle und zeitliche Ressource für Sprachtherapie (Beitrag 17, 59, 81), denn Sprachtherapie kann nur im Unterricht stattfinden (Beitrag 17) und aufgrund von Zeit- und Personalmangel ist Sprachtherapie außerhalb des Unterrichts nicht mehr realisierbar. Gegenwärtig kann R2 nicht allen SuS gerecht werden, die SuS mit dem FSP Sprache kommen im Unterricht nicht mit, da sie zum Beispiel vom Wortschatz her kaum etwas verstehen (Beitrag 17). Es wären Doppelbesetzungen nötig, damit die Förderung im Unterricht den individuellen Bedürfnissen der SuS angepasst werden kann (Beitrag 21).

K4: Sprachförderung im Unterricht

Die Sprachförderung im Unterricht ist ein wichtiger Bestandteil der individuellen Förderung der SuS im FSP Sprache. In diese Kategorie gehört die Gelingensbedingung B9: *Unterrichtsimmanente Sprachförderung muss in jedem Unterricht stattfinden.*

Aus Sicht von R2 muss Sprachförderung in jedem Unterricht stattfinden, da aufgrund des bestehenden Ressourcenmangels keine Möglichkeit besteht, die SuS außerhalb des Unterrichtes in Sprachtherapie zu fördern (Beitrag 17). Jeder Unterricht sollte so gestaltet werden, dass Sprachförderung aktiv zu jedem Lerngegenstand parallel stattfinden kann (Beitrag 19).

K5: Ausbildung der Lehrkräfte

Sich stetig ändernde Anforderungen, die durch Inklusion an den Schulen entstehen, erfordern eine verbesserte Ausbildung und regelmäßige Weiterqualifizierungen der Lehrkräfte. Zu der Kategorie der Ausbildung der Lehrkräfte gehört die

Gelingensbedingung B17: *Universitäre Ausbildung muss mehr sprachheilpädagogische Inhalte vermitteln, um den Anforderungen der Inklusion des FSP Sprache gerecht zu werden.*

R2 sagt, sie hätte das Gefühl, dass die sprachheilpädagogischen Inhalte in der sonderpädagogischen Ausbildung an Bedeutung einbüßten (Beitrag 77) und wichtiges Expertenwissen dadurch verloren ginge (Beitrag 61). Der Fokus der Ausbildung läge vermehrt auf dem FSP Lernen und EuSe deshalb würden sprachheilpädagogische Inhalte nicht mehr ausreichend vermittelt werden (Beitrag 61). Die SuS mit dem FSP Sprache hätten jedoch weiterhin einen hohen Bedarf an Sprachförderung. R2 meint, dass die Ausbildung der Studierenden gegenwärtig nicht ausreicht, um diesem Bedarf gerecht zu werden. Fehlen die theoretischen Grundlagen, können sie in der Schule auch nicht erfolgreich angewendet werden (Beitrag 61).

5.2.8 Relevanz der Gelingensbedingungen

Im Verlauf der Auswertung konnten im Interview verschiedene Kategorien mit unterschiedlicher Relevanz⁵⁸ festgestellt werden. Zu diesen gehören die Gelingensbedingungen, die von der Interviewten R2 explizit als die wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Inklusion genannt wurden und die explizit und implizit getätigten Aussagen, die aus dem Kontext heraus als Gelingensbedingungen interpretiert und formuliert werden konnten. Die explizite Form der Relevanz wurde in der Tabelle mit drei Sternen (***) dargestellt. Sie beschreiben, welche Voraussetzungen R2 explizit als relevanteste Bedingungen für eine erfolgreiche Inklusion benennt. Sie entstanden durch die Analyse der Antwort auf die Frage C1 des Leitfadens mit Fokus auf die Einschätzung der Sopäds: „*Welche Bedingungen für den Erfolg der Inklusiven Arbeit im FSP Sprache am förderlichsten sind*“. Sie wurden von R2 als wichtigste Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion genannt.

Zusätzlich hat sie den explizit als wichtigste Bedingungen genannten Gelingensbedingungen, eine Reihenfolge zugeordnet, mit der sie beschreibt, welche Bedingung ihrer Meinung nach am Wichtigsten für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache ist. Sie nennt B17: *Universitäre Ausbildung muss mehr*

⁵⁸ siehe Anhang 15.11, 361

sprachheilpädagogische Inhalte vermitteln, um den Anforderungen der Inklusion des FSP Sprache gerecht zu werden, als wichtigste Bedingung für das Gelingen von Inklusion. Sie bemerkt, dass der Fokus der Ausbildung zunehmend auf den Förderschwerpunkten Lernen und EuSE liegt und der FSP Sprache immer mehr in den Hintergrund gerät. Daraus resultiert das Problem, dass es zu wenig Seminare zu sprachheilpädagogischen Inhalten an der Universität gäbe und es den Lehrkräften und LehramtsanwärterInnen an wichtigem Expertenwissen fehlt, um die SuS im FSP Sprache bedürfnisgerecht zu fördern.

Es folgt die Bedingung B7: *Mehr Ressourcen - in Form von personellen und zeitlichen Ressourcen*, gefolgt von B8: *Gute Durchmischung der Lerngruppe* und B18: *Kleine Lerngruppen*, die ihrer Meinung gleich wichtig sind für das Gelingen von Inklusion. Im Folgenden wird die Relevanz der wichtigsten Gelingensbedingungen in der Tabelle betrachtet, die von R2 nicht direkt im Interview geäußert, sondern aus dem Kontext ihrer Aussagen interpretiert wurden oder Teil ihrer Antwort auf die Frage C1 waren.

Die Gelingensbedingung B6: *Methodische Kompetenz*, ist mit der Gelingensbedingung B3: *Die Lehrkräfte müssen den individuellen Lernstand der SuS kennen und im Unterricht und in der Unterrichtsplanung berücksichtigen*, verbunden. Bei Lehrkräften kann nur von methodischer Kompetenz gesprochen werden, wenn ihnen bewusst ist, dass nicht jeder Lerngegenstand mit jeder Methode vermittelt werden kann und nicht jede Methode für jeden Schüler und jede Schülerin geeignet ist. Sie muss auf den individuellen Lernstand der SuS und ihren individuellen Lerngegenstand angepasst werden, um alle SuS individuell im Unterricht zu fördern. B3 wurde von R2 fünf Mal genannt und B6 vier Mal, sie scheinen für R2 eine ähnliche Relevanz zu besitzen. Der Häufigkeit nach folgen zwei Bedingungen, die von R2 zweimal genannt worden sind. Hierzu gehören B2: *Gemeinsamer Unterricht aller SuS* und B9: *Unterrichtsimmanente Sprachförderung muss in jedem Unterricht stattfinden*.

Im Anschluss folgen die Bedingungen, die von R1 nur einmal genannt wurden. Diese sind in der chronologischen Reihenfolge B1: *Berücksichtigung aller SuS im Unterricht* B4: *guter Klassenverband*, B5: *Unterrichtsmethoden müssen gemeinsames Arbeiten ermöglichen*, B10: *Unterricht muss so geplant werden, dass er enaktiv, ikonisch und symbolisch stattfindet*, B11: *Unterricht muss*

sprachlernförderlich gestaltet werden, B12: Methodenvielfalt muss im Unterricht stattfinden, B13: Lehrkraft als sprachliches Vorbild, B14: Zeiten für korrekatives Feedback und B15: Unterrichtsmethoden müssen Zeiten für Förderung ermöglichen.

5.2.9 Zusammenhang zwischen den strukturellen Bedingungen und den Gelingensbedingungen

In diesem Unterkapitel werden die von R2 genannten Gelingensbedingungen unter Berücksichtigung der strukturell vorherrschenden Bedingungen betrachtet. Ferner wird erläutert, welche Zusammenhänge zwischen den Gelingensbedingungen und den gegebenen Rahmenbedingungen am ReBBZ bestehen. Im Interview betrachtet R2 die universitäre Ausbildung kritisch. Für eine adäquate Anwendung sprachheilpädagogischer Inhalte in der Schule, müssten diese Inhalte als Teil der universitären Ausbildung an die Sopäds vermittelt werden. Aus den Beschreibungen über die Situation an ihrer Schule geht hervor, dass die KollegInnen, die frisch von der Universität an die Sprachförderzentren kommen, vor allem zu wenig Sachkenntnisse über sprachheilpädagogische Inhalte haben und ihnen zudem auch oftmals das Bewusstsein zur Vermittlung der Förderinhalte fehlt. Nur eine ganzheitliche Übersicht über die sich laufend verändernde Didaktik und Methodik für Inklusion im FSP Sprache und deren Vermittlung in entsprechenden Kursen an der Universität, kann die Kompetenzen der Fachkräfte auf ein stimmiges Niveau bringen, um den Anforderungen der Inklusion gerecht zu werden. Gemäß R2 werden in den letzten Jahren explizite Inhalte hierzu immer weniger in Kursen gelehrt. Dieses könnte zu einer schnellen Überforderung der jungen KollegInnen führen.

R2 bemängelt die fehlenden Ressourcen in der Schule. Sie zählt zum einen, fehlende Unterstützung in Form von Doppelbesetzungen auf und zum anderen, zu geringe zeitliche Mittel, um jeden SuS im FSP Sprache individuell fördern und unterstützen zu können. Derzeit findet Sprachförderung zu großen Teilen unterrichtsimmanent statt, da nicht genügend Stunden für Sprachtherapie mit einzelnen SuS oder in kleinen Gruppen zur Verfügung stehen. Ein weiteres Problem sieht R2 in der Zusammensetzung der Klassen, denn zu viele SuS mit dem Förderbedarf EuSe in einer Klasse, ziehen die gesamte Konzentration der Lehrkräfte auf sich. Das führt dazu, dass andere Förderschwerpunkte nicht ausreichend berücksichtigt werden können. Ihrer Meinung nach wäre es förderlich, die Klassen so einzuteilen, dass die Lehrkräfte allen SuS gleich gerecht werden könnten.

Bei der Zusammensetzung der Klassen verweist R2 auch auf die Größe der Klassen. Selbst die Arbeit in vielen Kleingruppen kann bei einer zu großen Gesamtschülerzahl von einer Lehrkraft nicht mehr effizient betreut werden. Wünschenswert wären vermehrte Ressourcen, um die Bildung kleinerer Lerngruppen zu ermöglichen, denn sie fördern ein gezieltes Lehrerfeedback, eine individuelle Wortschatzarbeit und Begriffserklärungen während des Regelunterrichtes.

5.2.10 Stimmigkeit des Fragebogens zum Ergebnis des Interviews

Die im Fragebogen angekreuzten Aussagen zum Bereich 3 „*Wie schätzen Sie das Gelingen von Inklusion bisher ein?*“ decken sich mit den Aussagen, die R2 während des Interviews machte. Im Interview sagte sie, dass Inklusion im FSP Sprache eher gelingen kann, wenn durchgängige Sprachförderung in jedem Unterricht stattfindet. Ihrer Meinung nach fehlen nur die entsprechenden Ressourcen, um explizite Sprachtherapie durchzuführen.

5.2.11 Reflexion des Interviews

Im folgenden Kapitel wird die Durchführung des Interviews beschrieben und reflektiert. Der Fokus der Reflexion liegt auf dem Verlauf des Interviews und den erfragten Inhalten. Der Ablauf des Interviews mit R2 fand auf einer professionellen Ebene statt, viele wichtige Inhalte konnten erfragt werden, aus denen sich nützliche und relevante Informationen erschlossen.

Im Beitrag 20 fragte die Interviewende, ob R2 nach einem bestimmten sprachbehindertenpädagogischen Konzept arbeitet. Dies wurde von ihr verneint. Allerdings erwähnte R2 in Beitrag 26, dass sie ihren Unterricht nach bestimmten Konzepten plant. Daraufhin hätte eine verständnisgenerierende Frage gestellt werden müssen, um heraus zu finden, nach welchem Konzept R2 ihren Unterricht plant, um ihre Erklärungen zur Planung von Unterricht besser verstehen zu können.

Nach der Auswertung des Interviews konnte festgestellt werden, dass R2 an bestimmten Themengebieten festhielt, die ihrer Meinung besonders wichtig für das Gelingen von Inklusion waren. Während des Interviews hätte die Interviewende versuchen müssen, vermehrt auf diese Aussagen einzugehen und sie durch gezielte Fragen zu erweitern. R2 erwähnte im Interview an mehreren Stellen, dass ihre Einschätzungen der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache mit ihrer

derzeitigen Schulsituation zusammenhängen (Beitrag 61, 63, 65). Die Interviewende hätte hier die bestehende Schulsituation erfragen sollen, um einen besseren Einblick darüber zu erhalten, warum R2 die genannten Gelingensbedingungen am relevantesten betrachtet.

Im Interview fehlte eine Frage, die eine Verbindung zum Fragebogen herstellt. R2 hatte bei der Frage, „Wie schätzen Sie das Gelingen von Inklusion bisher ein?“, das Feld der Aussage, „An meiner Schule gelingt Inklusion“, mit A für Auslassung markiert. Aus diesem Grund wäre es von Vorteil gewesen, R2 genauer nach ihrer Einschätzung zum Gelingen von Inklusion am ReBBZ zu fragen.

5.3 Gelingensbedingungen von R1 und R2 im Vergleich

Im Nachfolgenden werden die genannten Gelingensbedingungen von R1 und R2 miteinander verglichen, ihre Überschneidungen und ihre Unterschiede dargestellt, sowie die Gewichtungen, die die Befragten den Gelingensbedingungen zuwiesen, berücksichtigt. Zuerst wurden die Überschneidungen der Gelingensbedingungen innerhalb ihrer Kategorie betrachtet, die R1 und R2 im Interview explizit als wichtigste Bedingungen für das Gelingen von Inklusion nannten. Als eine der wichtigsten Bedingungen geben R1 und R2 die Vermehrung der bestehenden Ressourcen an.

Für eine ganzheitliche und umfassende Förderung der SuS müssten mehr personelle, als auch zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Sie sind sich einig, dass im Unterricht eine Doppelbesetzung fehlt, um den Unterricht ausreichend zu differenzieren und die SuS individuell zu fördern. Außerdem klagen beide über mangelnde Zeit für Sprachtherapie als Einzel- oder Gruppentherapie außerhalb des Unterrichtes, um den SuS und ihren Sprachproblemen gerecht zu werden, ihre Barrieren abzubauen und ihnen die Teilnahme am regulären Unterricht zu ermöglichen.

Die Kategorie „Ressourcenvermehrung“ benennt R1 als wichtigste Bedingung für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache. Die massive Ressourcenminderung, seit Einführung der Inklusion, führt dazu, dass die SuS mit dem FSP Sprache nicht ausreichend gefördert werden und sie aus diesem Grund den Unterrichtsinhalten nicht mehr folgen können. Es gelingt ihnen nicht, ihre Leistungen im Unterricht darzustellen. Dies zeigt sich auch in ihrer Leistungsbewertung. Mangelnde

Ressourcen führen dazu, dass die Lehrkräfte nicht über genügend Zeit für Diagnostik, Erstellung von Gutachten und die Entwicklung von Förderplänen verfügen. Daraus folgt, dass die Förderung der SuS im Unterricht nicht bedürfnisgerecht stattfindet, da die Lehrkräfte den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand nicht kennen.

Für R2 ist die wichtigste Bedingung für das Gelingen von Inklusion die universitäre Ausbildung der Sopäds. Es fehlen sprachheilpädagogische Inhalte innerhalb der Ausbildung, die zu einem defizitären Fachwissen bei den sonderpädagogischen LehramtsanwärterInnen führen und deren Folge eine mangelnde Vorbereitung und Umsetzung der Sprachförderung im Unterricht und Sprachtherapie darstellt.

R1 bemängelt ebenfalls die Ausbildung der Lehrkräfte. Sie sieht das Problem in der Aus- und Weiterbildung der Repäds, die im Bereich der Differenzierung ungenügend auf die Anforderungen der Inklusion vorbereitet werden und nicht die Kompetenz besitzen, die Stärken und Schwächen der SuS im Unterricht zu fördern.

Eine weitere Bedingung für das Gelingen von Inklusion ist aus Sicht von R1 eine gewinnbringende Zusammenarbeit der Repäds und der Sopäds. Die verschiedenen Fachexpertisen sollten eng zusammenarbeiten und sich gegenseitig beraten. Die Idealvorstellung von R1 ist es, dass die Klassenleitung einer Lerngruppe jeweils von einer Repäd und einer Sopäd geführt wird. Bei gemeinsamer Planung könnte Unterricht so differenziert werden, dass die Förderung der SuS, ihrem individuellen Lern- und Entwicklungsstandes gemäß und unter der Berücksichtigung ihres Förderschwerpunktes, stattfindet. Für einen förderlichen inklusiven Unterricht ist R1 die Zusammensetzung der Klassengruppe wichtig, insbesondere eine ausgewogene Durchmischung der Gruppe. Beispielhaft führt sie auf, dass zu viele SuS mit dem FSP EuSE verhindern, dass die Lehrkraft auf die individuellen Bedürfnisse der anderen SuS eingehen kann, da die SuS mit diesem FSP einen hohen Bedarf an Aufmerksamkeit einfordern.

R1 und R2 äußern im Interview mehrfach, dass es für das Gelingen von Inklusion, die Aufgabe jeder Lehrkraft sein muss, den individuellen Entwicklungsstand der SuS zu kennen, um diesen in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Jedoch nannte weder R1 noch R2 diese Bedingung explizit als wichtigste Gelingensbedingung für Inklusion.

Die im Interview von R1 genannten Gelingensbedingungen können zwei Bereichen zugeordnet werden. Sie beziehen sich auf die Anforderungen der schulischen und außerschulischen Rahmenbedingung. R1 fordert mehr Zeit Ressourcen für sonderpädagogische Aufgaben und Sprachförderung, sowie Personal für Doppelbesetzungen, um den Anforderungen der Inklusion gerecht zu werden. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, sowie ihre Bereitschaft alle SuS zusammen zu unterrichten, ist eine wichtige Bedingung für das Gelingen von Inklusion und diese Bereitschaft fehlt aktuell an Schulen.

Die Gelingensbedingungen von R2 beziehen sich zu allererst auf die außerschulischen Rahmenbedingungen. Das größte Hindernis für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache sieht R2 in der universitären Ausbildung der Lehrkräfte. Ein weiteres Problem erkennt sie in der mangelnden Verteilung der Ressourcen und ihrer Umsetzung an den Schulen. Auf die Aufgaben der einzelnen Sopäds und Repäds geht R1 eher nicht ein.

Während des Interviews mit R1 entwickelte sich zunehmend das Bild einer scheiternden Inklusion. Dabei bezog sich R1 vorrangig auf die Beurteilung von Inklusion an Regelschulen und äußerte sich nur begrenzt zur inklusiven Arbeit am ReBBZ, an dem sie tätig ist. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass der Unterricht am ReBBZ vollständig auf die Förderung in den verschiedenen Förderbereichen angelegt ist und keine Klassen mit SuS ohne Förderbedarf und SuS mit Förderbedarf bestehen, in denen nur einzelne Kinder inklusiv betreut werden. Bei ihrer Tätigkeit an Grund- und Stadtteilschulen sammelte R1 die Erfahrung, dass weder die Ressourcen noch die nötige Ausbildung der Förderkräfte für ein Gelingen von Inklusion gegeben waren. Zudem wurden die vorhandenen geringen Ressourcen schulintern nicht adäquat genutzt und eine förderliche Zusammenarbeit der Repäds mit den Sopäds erfolgte kaum.

R2 beschrieb die Inklusion im FSP Sprache als eher gelungen, da sie mit den Ergebnissen ihres eigenen Unterrichtes durchaus zufrieden ist. Ihrer Meinung nach fehlen jedoch weitere Ressourcen, um Inklusion in allen Bereichen der Förderung gerecht zu werden. Eine gezielte Differenzierung innerhalb der Fördergruppen ist, ihrer Meinung nach, mit den notwendigen didaktischen und methodischen Kenntnissen möglich. Bei der derzeitigen universitären Ausbildung, im Hinblick auf die Anforderungen von Inklusion, kommen diese Inhalte zu kurz.

6. Fallübergreifende Auswertung

6.1 Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse aller sechs Interviews

In den vorherigen Kapiteln wurden die sechs Interviews mit den Untersuchungspersonen G1, G2, S1, S2, R1 und R2 qualitativ ausgewertet, die Ergebnisse präsentiert und anschließend einzeln sowie schulformspezifisch interpretiert und reflektiert. Im Rahmen einer fallübergreifenden Analyse wurden diese Ergebnisse nun zusammengeführt, gebündelt, ineinander integriert, reduziert und neu geordnet. Das Resultat wird in diesem Kapitel vorgestellt: Eine durch fünf Anforderungsbereiche strukturierte tabellarische Darstellung von Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache. Die Anforderungsbereiche betreffen *äußere Rahmenbedingungen*, *schulische Organisation*, *inklusive Unterricht*, *sonderpädagogische Sprachförderung* und *Lehrkräfte*. Die Einteilung der Gelingensbedingungen in diese Anforderungsbereiche dient dazu, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten hinsichtlich unterschiedlicher Bereiche aufzuzeigen. Allerdings handelt es sich bei den verschiedenen kategorisierten Gelingensbedingungen ausdrücklich nicht um klar voneinander trennbare, sondern vielmehr um miteinander vernetzte und voneinander abhängige Bedingungen, die nicht immer eindeutig einem Anforderungsbereich zugeordnet werden können.

Im Folgenden werden die Tabellen nacheinander dargestellt. Die linke Spalte enthält jeweils Gelingensbedingungen als Überkategorien, während die rechte Spalte Unterkategorien bzw. Konkretisierungen der Kategorien und ihrer Bedingungen beinhaltet. Dem rechten Tabellenrand ist zu entnehmen, von welcher Untersuchungsperson die Bedingung geäußert wurde, d.h., bei wem die Kategorie und/oder mindestens ein aufgeführter Unterpunkt in den Ergebnissen der fallbezogenen Auswertung wiederzufinden ist. Mit einem * versehen ist die Person, wenn sie die Bedingung explizit als wichtigste für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache genannt hat. **Fettgedruckt** sind die Personen, die Inklusion im FSP Sprache insgesamt als *eher gelungen* erfahren. **Rotmarkiert** sind Bedingungen, die von mehr als der Hälfte der Untersuchungspersonen geäußert wurden, wodurch ihnen hier eine besondere Relevanz zugesprochen wird.

In den *Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen* sind Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die nur durch das Setzen eines entsprechenden (rechtlichen) Rahmen geschaffen werden können, zum Beispiel die Ressourcenvermehrung durch das Bereitstellen von mehr Ressourcen.

Anforderung an äußere Rahmenbedingungen		
Optimierung der Übergänge von Bildungsinstitutionen	Kita/Vorschule zur Grundschule G2	<ul style="list-style-type: none"> • Präventive Maßnahmen in Kita/Vorschule/ Anfang der ersten Klasse • Weitergabe von Informationen bzgl. der Förderbedarfe der SuS
	Grundschule zur weiterführenden Schule S1	<ul style="list-style-type: none"> • Weitergabe von diagnostischen Informationen bzgl. der Förderbedarfe der SuS
Ausreichend Ressourcen	Ressource Zeit G2, R1, R2	<ul style="list-style-type: none"> • Ausreichend Zeit für sonderpädagogische Aufgaben
	Ressource Raum G1, G2	<ul style="list-style-type: none"> • Angemessene Räumlichkeiten für inklusiven Unterricht und sonderpädagogische Förderung durch unterschiedliche Fachkräfte
	Ressource Personal G1, G2, S1, S2, R1*, R2	<ul style="list-style-type: none"> • Ausreichend Personal, um professionelles Arbeiten zu ermöglichen
	→ Je mehr Ressourcen, desto besser die Möglichkeiten zur Kooperation und Förderung G2	
Zu bewältigende Anforderungen	an Grundschulen G1	<ul style="list-style-type: none"> • Weniger, was Grundschulen leisten müssen
	an GrundschülerInnen G1	<ul style="list-style-type: none"> • Weniger, was SuS lernen müssen
	für Lehrkräfte G1, G2, S2, R1, R2	<ul style="list-style-type: none"> • Kleinere Klassen/Lerngruppen • Weniger SuS, für die eine sonderpädagogische Fachkraft zuständig ist
Optimierung der Lehrkräfteausbildung	für sonderpädagogische Lehrkräfte S1, R2*	<ul style="list-style-type: none"> • Bessere Vorbereitung auf die spätere Praxis durch die universitäre Ausbildung <ul style="list-style-type: none"> – Vermittlung von relevanten sprachheilpädagogischen Inhalten wie sprachwissenschaftlich fundierter didaktischer Theorien und deren Anwendung
	für alle Lehrkräfte R1, R2	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildung hinsichtlich Grundlagen der Inklusion

	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis hinsichtlich des Aufgabenfeldes von Sopäds 	
Abgrenzung des FSP Sprache	DaZ als eigener Förderschwerpunkt	S2
Anerkennung sonderpädagogischer Arbeit	Wertschätzung der sonderpädagogischen Professionalität	R1, S2

Tabelle 64 – Gelingensbedingungen als Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen

Die *Anforderungen an schulische Organisation* umfassen Gelingensbedingungen, die durch die Organisation der Schulen geschaffen werden können, zum Beispiel die Verbesserung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen.

Anforderungen an schulische Organisation		
Optimierung der Schulalltagsstruktur	Ruhiger, beständiger Schulalltag	G1*
	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig Lehrpersonen- und Lerngruppenwechsel → Mehr Orientierung für SuS und Lehrpersonen 	
	Schulalltag, in dem Zeit/Raum für Kooperation der Fachkräfte ist	G2
Verankerung des Förderschwerpunkts Sprache im Schulalltag	Verankerung der sonderpädagogischen Sprachförderung im Schulcurriculum	G1, G2, S2
	→ um Sprachförderung im Schulalltag besser umsetzen und mehr SuS im Bereich Sprache fördern zu können	
	Institutionelle Einbindung aller Lehrkräfte in die Sprachförderung	G2, S2
	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe aller Lehrkräfte, zu kooperieren und an Sprachförderung mitzuwirken • Verankerung der Zusammenarbeit im Stundenplan 	
	Institutionelle Überprüfung der sonderpädagogischen Arbeit	S2
Optimierung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen	Ausreichend Zeit schaffen	G1, G2, S2, R1
	<ul style="list-style-type: none"> • für (gemeinsame)Vorbereitung und Umsetzung von inklusivem (differenzierten) Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung • für diagnostische Maßnahmen (Sopäds) • für das Schreiben von Gutachten (Sopäds) • für Kooperation in multiprofessionellen Teams (inkl. WAZ-Stunden) • für Beratung (inkl. WAZ-Stunden) 	
	Ausschöpfen fachspezifischer Kompetenzen der Lehrkräfte	G1, G2, S1*, R1
	<ul style="list-style-type: none"> • Schulinterner Fortbildungen mit dem Schwerpunkt Sprache 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz sonderpädagogischer Fachkräfte <ul style="list-style-type: none"> – kein ständiger Vertretungszwang für Sopäds – Kooperation mit anderen Fachkräften: Zusammenarbeit und flexible Aufteilung der Einsatzgebiete (je nach Expertise) – Jahrgangsteam: Eine sonderpädagogische Fachkraft für einen Jahrgang zuständig – Einsatzbereich: sonderpädagogische Förderung, Fachunterricht, Doppelbesetzung → Arbeitszufriedenheit durch optimalen Einsatz Günstige Klassenkonstellationen G2, S2, R1, R2 <ul style="list-style-type: none"> - Heterogene Lerngruppe mit gutem sozialem Gefüge, das Zusammenhalt statt Ausgrenzung fördert - Ruhige Lerngruppe, die sprachliches Arbeiten ermöglicht
Haltungen/ Einstellungen innerhalb der Schule	Anerkennung der Wichtigkeit des FSP Sprache G2, S2* <ul style="list-style-type: none"> • Gleichwertigkeit des FSP Sprache mit anderen Förderschwerpunkte • Wertschätzung der Arbeit im FSP Sprache
Transparente Aufgabebereiche	Klarheit der Zuständigkeiten für verschiedene Förderbereiche S2 <ul style="list-style-type: none"> • sonderpädagogische Sprachförderung vs. Sprachförderung vs. Zweitsprachförderung

Tabelle 65 – Gelingensbedingungen als Anforderungen an schulische Organisation

In den *Anforderungen an inklusiven Unterricht* sind Gelingensbedingungen aufgeführt, die sich auf die allgemeine Unterrichtsgestaltung beziehen.

Anforderungen an inklusiven Unterricht		
Unterrichtsorganisation	Gemeinsamer Unterricht aller SuS	R1*, R2
Unterrichtsplanung	in multiprofessionellen Teams	R1
	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Unterrichtsplanung von Repäds und Sopäds mit verschiedenen FSP mithilfe eines Planungskonzept, das Unterricht und Sprachförderung verbindet S1, S2 <ul style="list-style-type: none"> • Nutzen sprachlicher Strukturen des Unterrichts für Sprachförderung • Nutzen Sprachwissenschaftlich fundierte didaktische Theorie 	
	unter Berücksichtigung individueller Lern- und Entwicklungsstände der SuS	R1, R2
Öffnung des Unterrichts	Organisatorische Öffnung des Unterrichtsrahmens	G1
	<ul style="list-style-type: none"> • Auflösung des Fächerwechsels alle 45 min. • Ganzheitlicher, fächerübergreifender 	

	<p>Projektunterricht, in dem Sprachförderung im Bereich Wortschatz/Grammatik stattfinden kann</p> <p>Inhaltlich-Methodische Öffnung durch Differenzierung/Individualisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hinsichtlich der Unterrichtsziele (Zieldifferenz) • Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden, -materialien, -medien <ul style="list-style-type: none"> - Enaktive, ikonische und symbolische Gestaltung/Zugänge <ul style="list-style-type: none"> - Visuelle Unterstützung von Sprache - Handlungsorientiertes Unterrichtsmaterial - Abwechslungsreiche Unterrichtsphasen und Unterrichtsmethoden, die <ul style="list-style-type: none"> - kooperatives Lernen ermöglichen - zeitliche Möglichkeit für Förderung bieten <p>→ Berücksichtigung verschiedener Lerngeschwindigkeiten</p>	<p>G1, G2, S1, R1, R2</p>
<p>Unterrichtsgestaltung: Orientierung an Bedürfnissen/Interessen der SuS</p>	<p>Zugänge schaffen, Barrieren abbauen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkennen und verändern der für die SuS individuell hinderlichen Bedingungen • Vorbereitung der SuS auf Unterrichtseinheiten (inhaltlich und sprachlich) <p>Interesse der SuS wecken</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsinhalte verstehen zu wollen • sich mitteilen zu wollen 	<p>G1, S1</p> <p>G1</p>
<p>Sprachförderliche Unterrichtsgestaltung</p>	<p>Sprachförderliche Maßnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stillarbeit (Ruhe als Voraussetzung für die Arbeit im Bereich Sprache) • Schaffen von Kommunikations-/Sprachanlässen im Unterricht • Korrekatives Feedback 	<p>G1, G2, R2</p>
<p>Sprachförderung im Unterricht</p>	<p>In Unterricht integrierte sonderpädagogische Sprachförderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • (aktiv) am Lerngegenstand <p>Methoden und Materialien, die Sprachförderung im Unterricht ermöglichen</p>	<p>S1, S2, R1, R2</p> <p>G2</p>

Tabelle 66 – Gelingensbedingungen als Anforderungen an Unterricht

In den *Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung* sind Gelingensbedingungen zu finden, die insbesondere die Gestaltung der sonderpädagogischen Sprachförderung betreffen.

Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung		
Optimierung der Förderorganisation	Ausreichend Zeit für Planung und Umsetzung von Förderung <ul style="list-style-type: none"> • Förderung in kleinen Schritten ermöglichen • Förderung in entschleunigtem Tempo ermöglichen 	G1
Planung sonderpädagogischer Förderung	Gestaltung des sonderpädagogischen Förderplans <ul style="list-style-type: none"> • sodass Nutzen für die Förderung draus gezogen werden kann 	G2
	Auswahl von Fördermethoden und -materialien <ul style="list-style-type: none"> • die das Fördervorhaben unterstützen können • die auch bei wenig Zeit Fortschritte bringen können • die für die SuS bedeutsam/interessant sind 	G1, G2 S1
Gestaltung sonderpädagogischer Förderung	Anpassung der Förderung an Bedürfnisse der SuS <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an Interessen der SuS bzw. an der Bedeutsamkeit für SuS • Entsprechende Auswahl der Fördersituation <ul style="list-style-type: none"> – Förderung in heterogenen Lerngruppe mit Sprachvorbildern für SuS mit FSP – Kleingruppenförderung im Bereich Sprache, um SuS sicheren Raum zu geben, in dem sie sich ausprobieren können – Individuelle Einzelförderung im Bereich Sprache 	G1, G2 S1
	Verbindung von Sprachförderung und Unterrichtsinhalten <ul style="list-style-type: none"> • Sprachförderung über Inhalte des Fachunterrichts 	G2
	Zielorientierung <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Förderziele • Sprachliches Werkzeug erarbeiten, das den SuS unmittelbare Erfolge im weiteren Fachunterricht ermöglicht 	G1, S1

Tabelle 67 – Gelingensbedingungen als Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung

In den *Anforderungen an Lehrkräfte* werden schließlich Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die durch die Lehrkräfte selbst geschaffen werden können.

Anforderungen an Lehrkräfte		
Schaffen einer positiven Lernatmosphäre	durch <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen SuS und Lehrkräften • Etablieren guter soziale Gefüge, die Zusammenhalt statt Ausgrenzung fördert • Schaffen von Ruhe in Klassen • Voraussetzung für die Realisierung von 	G2, S1

	Sprachförderung	
Kooperation mit anderen Fachkräften (schulintern und schulextern)	Zusammenarbeit <ul style="list-style-type: none"> • von Repäds, Sopäds, erzieherischen und sozialpädagogischen Fachkräfte, Förderkräften, logopädischen Fachkräften • in multiprofessionellen Teams • in Jahrgangsteams → Verzahnung aller Förderungen 	G2*, S1, R1
Kooperation mit Eltern	Informationsaustausch	S1
Beratung	Zwischen sonderpädagogischen Fachkräften untereinander	S1
	Zwischen Sopäds und Repäds	R1
	Zwischen sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften	S1
Fokussierung des Bereichs Sprache	Aufgabe aller Lehrkräfte <ul style="list-style-type: none"> • Sprache als Teil jeden Unterrichts wahrnehmen • Wahrnehmen der Förderbedürfnisse der SuS mit FSP Sprache • Förderung der SuS mit FSP Sprache gemäß ihren Förderbedürfnissen • Wahrnehmung der Möglichkeit zur Ressourcenoptimierung (durch Kooperation und gemeinsames Fördern im Bereich Sprache) 	G2*, S1
Aufgabenbewältigung	Bewältigung alltäglicher Aufgaben von allen Lehrkräften <ul style="list-style-type: none"> • Ziele im Alltag präsent haben • SuS motivieren und ihr Interesse wecken, Unterrichtsinhalte verstehen zu wollen • Kommunikationsabsichten schaffen • Funktion als sprachliches Vorbild wahrnehmen • Kennen der individuellen Lern- und Entwicklungsstände der einzelnen SuS sowie Berücksichtigung dieser im Unterricht (und Unterrichtsplanung) sowie Überblick über die langfristigen Lernerfolge der SuS • Kooperation mit KollegInnen: Gespräche führen, Absprachen treffen, gemeinsame Überlegungen bzgl. gezielter Förderung anstellen 	G1, G2, S1, R1, R2
	Bewältigung alltäglicher Aufgaben von Sopäds <ul style="list-style-type: none"> • alle SuS mit FSP gemäß ihrem sonderpädagogischen Förderbedarf fördern • sorgfältige und vorausschauende Förderplanung (Bestimmung von Förderzielen, usw.) 	S1

Fachliche und soziale Kompetenz	Sozialkompetenzen S1
	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilität der sonderpädagogischen Fachkraft für die Beziehung zwischen einer Person und ihrer Sprache, sowie dessen Folgen für die Arbeit und den Umgang mit SuS im FSP Sprache (z.B. bei Kritik an Sprache eines Schülers)
	Fachliche Kompetenzen R2
	<ul style="list-style-type: none"> • Methodische Kompetenzen
Haltung/ Einstellung	Bereitschaft aller Lehrkräfte G2, S2, R1, R2
	<ul style="list-style-type: none"> • zur Umsetzung von Inklusion, d.h. zur inklusiven Arbeit in Schule <ul style="list-style-type: none"> – zur entsprechenden Gestaltung von Unterricht <ul style="list-style-type: none"> - zur Sensibilisierung für sprachförderlichen Unterricht - zur förderschwerpunktspezifischen Förderung - zur Mitwirkung an der Sprachförderung der SuS mit FSP • zur Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften • zur Wertschätzung aller SuS
	Interesse und Begeisterung der Lehrkräfte für die eigenen Fachinhalte S1

Tabelle 68 – Gelingensbedingungen als Anforderungen an Lehrkräfte

Von allen sechs Untersuchungspersonen genannt wurde die Bedingung der *Bereitstellung von ausreichend personellen Ressourcen*, um professionelles Arbeiten zu ermöglichen (Anforderung an äußere Rahmenbedingungen). Von jeweils fünf Personen geäußert wurden die Bedingungen *zu bewältigende Anforderungen an Lehrkräfte* durch die Zuständigkeit für weniger SuS (Anforderung an äußere Rahmenbedingungen), *Öffnung des Unterrichts durch Differenzierung/ Individualisierung* (Anforderung an inklusiven Unterricht) und *Bewältigung alltäglicher Aufgaben von allen Lehrkräften* (Anforderung an Lehrkräfte). Die letzte Bedingung ist dabei recht allgemein gefasst und beinhaltet unterschiedliche Aufgaben wie die Orientierung an Zielen, die Motivierung der SuS, das Schaffen von Kommunikationsanlässen usw., die es von Seiten der Lehrkräfte als alltägliche Aufgaben wahrzunehmen und zu erfüllen gilt. Von jeweils vier Untersuchungspersonen genannt wurden insgesamt drei Bedingungen, die alle unter die Überkategorie *Optimierung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen* fallen und das *Schaffen von ausreichend Zeit* für unterschiedliche sonderpädagogische Aufgaben, das *Ausschöpfen fachspezifischer Kompetenzen der Lehrkräfte* sowie das *Arrangement günstiger Klassenkonstellationen* (Anforderung an schulische

Organisation) umfassen. Außerdem von vier Personen geäußert wurde die Gelingensbedingung *unterrichtsimmanente sonderpädagogische Sprachförderung* (Anforderung an inklusiven Unterricht und sonderpädagogische Sprachförderung) sowie die *Bereitschaft aller Lehrkräfte zur Umsetzung von Inklusion* (Anforderung an Lehrkräfte). Insgesamt fünf dieser neun Gelingensbedingungen, die von mehr als der Hälfte der Untersuchungspersonen geäußert wurden, stellen Anforderungen an *äußere Rahmenbedingungen* oder *schulische Organisation* dar, zwei Anforderungen an *Lehrkräfte* und insgesamt nur zwei Anforderungen an *inklusive Unterricht* und *sonderpädagogische Sprachförderung*.

Bei Betrachtung der Gelingensbedingungen, die von den Untersuchungspersonen jeweils als wichtigste Bedingung für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache genannt wurde, zeigt sich zunächst, dass keine der Bedingungen von mehr als einer Person diese höchste Relevanz erhält. Für **G1** ist die wichtigste Bedingung ein *ruhiger, beständiger Schulalltag* mit wenig Lehrpersonen- und Lerngruppenwechsel und mehr Orientierung für SuS und Lehrpersonen (Anforderung an schulische Organisation). G2 sieht die relevanteste Bedingung in der *Fokussierung des Bereichs Sprache als Aufgabe aller Lehrkräfte* sowie in der *Kooperation der Fachkräfte* in multiprofessionellen Jahrgangsteams und schließlich im gemeinsamen Fördern der SuS gemäß ihren Förderbedürfnissen im FSP Sprache (Anforderungen an Lehrkräfte). Für **S1** besteht die wichtigste Bedingung in der *Ausschöpfung fachspezifischer Kompetenzen der Lehrkräfte durch Doppelbesetzung* (Anforderung an schulische Organisation). S2 äußert als relevanteste Bedingung die *Anerkennung des FSP Sprache* und Wertschätzung der entsprechenden förderschwerpunktspezifischen Arbeit (Anforderung an schulische Organisation). Für R1 ist die wichtigste Bedingung die *Bereitstellung von ausreichend personellen Ressourcen*, um professionelles Arbeiten zu ermöglichen (Anforderung an äußere Rahmenbedingungen). **R2** nennt die *Verbesserung der Ausbildung der Sopäds* als relevanteste Bedingung und wünscht sich insbesondere eine bessere Vorbereitung auf die Praxis durch die Vermittlung von wichtigen sprachheilpädagogischen Inhalten wie sprachwissenschaftlich fundierter didaktischer Theorien und deren Anwendung (Anforderung an äußere Rahmenbedingungen). Auffällig ist hier, dass die von den Untersuchungspersonen mit der höchsten Relevanz ausgezeichneten Bedingungen lediglich in die Anforderungsbereiche *äußere Rahmenbedingungen*

(2x), *schulische Organisation* (3x) und *Lehrkräfte* (1x) fallen – nicht aber in die Anforderungsbereiche *inklusive Unterricht* und *sonderpädagogische Sprachförderung*.

Wie bereits in der Interpretation der Ergebnisse der fallbezogenen Auswertung, lässt sich vermuten, dass der Grund dieser Gewichtung im Zusammenhang mit den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen steht, die die Befragten umgeben, sowie mit ihrem Verständnis von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung. **G1** und **G2** nennen beide in erster Linie organisatorische, strukturelle und personelle Voraussetzungen als Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion im FSP Sprache, die in der jeweiligen Praxis der Befragten (noch) nicht (ausreichend) erfüllt sind, was ihnen letztlich die förderschwerpunktspezifische Arbeit im Alltag erschwert. **S2** äußert ebenfalls vorwiegend Voraussetzungen für die Umsetzung erfolgreicher Inklusion im FSP Sprache als Gelingensbedingungen, während **S1** mehr Bedingungen nennt, die sich in ihrem persönlichen Einflussbereich befinden und zum Beispiel die Gestaltung von Unterricht und Förderung betreffen. Auch **R1** äußert vor allem Vorbedingungen von erfolgreicher Inklusion im FSP Sprache, **R2** hingegen nennt (neben dem hinderlichen Ressourcenmangel) primär Bedingungen, die sie als Ursache dafür sieht, dass Inklusion im FSP Sprache bei ihr gelingt.

Die organisatorischen und strukturellen sowie personellen Voraussetzungen für die Realisierung von sonderpädagogischer Sprachförderung in der Inklusion, gemäß dem Verständnis der Untersuchungspersonen, scheinen wichtige Vorbedingungen der konkreten Umsetzung von inklusivem Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung zu sein. Sind Bedingungen, wie beispielsweise die Bereitstellung von Fachpersonal und die Ausschöpfung ihrer fachspezifischen Kompetenzen nicht gegeben, kommt es möglicherweise gar nicht erst zum Versuch der Realisierung einer sonderpädagogischen Sprachförderung, die den Ansprüchen der KMK (siehe Kapitel 1.1) gerecht wird. Die konkrete Umsetzung professioneller sonderpädagogischer Sprachförderung im inklusiven Unterricht stellt daher möglicherweise (noch) kein Problem dar, was praktisch in den Fokus gerät. Sobald diese Vorbedingungen allerdings flächendeckend erfüllt werden, könnte die Fragen nach der konkreten Gestaltung von sonderpädagogischer Sprachförderung im inklusiven Unterricht an Bedeutung gewinnen und sich in den Vordergrund drängen. Didaktische Entscheidungsfragen bezüglich der Unterrichts- und Förderplanung,

Bestimmung von Förderzielen und Auswahl von Fördermaßnahmen und -methoden würden sich dann vermutlich zunehmend in den Mittelpunkt stellen.

Da sich alle Untersuchungspersonen einig sind, die im Rahmen dieser Forschung zu Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache befragt wurden, dass sie die **Bereitstellung von ausreichend personellen Ressourcen** eine entscheidende (Vor-) Bedingung für die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion darstellt, aber praktisch häufig ein Problem ist, wird der Blick an dieser Stelle gezielt auf die Ressourcenverteilung in Hamburg gerichtet. Die Ressourcenzuweisung für die sonderpädagogische Förderung setzt sich hier zusammen aus einer systematischen Ressource für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und EuSE, sowie einer schülerbezogenen Ressourcenvergabe für spezielle Förderbedarfe (Sehen, Hören und Kommunikation, GE, körperliche und motorische Entwicklung, Autismus). Feste personelle Ressourcen werden als systematische Ressourcen zur Finanzierung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen LSE an den Grundschulen und StS verteilt. Die Höhe der Mittel hängt hierbei von der Gesamtschülerzahl und dem Sozialindex der Schule ab (Haushaltsplan Freie und Hansestadt Hamburg, 2015/2016, 352). Das bedeutet in gewisser Hinsicht eine pauschale Ressourcenzuweisung für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und EuSE, unabhängig davon, wie viele SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache und EuSE tatsächlich die Schule besuchen und einen entsprechenden Anspruch auf förderschwerpunktspezifische Förderung erheben.

Dies führt praktisch zu einer Problematik, die bereits von den Befragten geschildert wurde: Im Arbeitsalltag der Sopäds steht die Beschäftigung mit SuS mit FSP EuSE im Mittelpunkt, sodass kaum Ressourcen für die förderschwerpunktspezifische Diagnostik und Förderung der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache bleiben. Dieser Missstand scheint die erfolgreiche der Umsetzung von Inklusion im FSP Sprache nachhaltig zu gefährden. Schließlich bleibt in diesem Belangen nur, auf schnellstmögliche Änderung zu drängen, damit die Gelingensbedingung **ausreichend personeller Ressourcen** flächendeckend erfüllt werden und somit die erste große Hürde der Umsetzung von erfolgreicher Inklusion im FSP Sprache überwunden werden kann. Die Ergebnisse der Zusammenführung aller Gelingensbedingungen, die durch die Analyse der sechs Interviews gewonnen wurden, verdeutlichen aber auch, dass an mehr als einer Stelle angesetzt werden

muss, um Inklusion im FSP Sprache erfolgreich zu realisieren. Die Einteilung der Gelingensbedingungen in Anforderungsbereiche soll dabei helfen, die unterschiedlichen Handlungsfelder zu erkennen.

Neben der *Ressourcenvermehrung* kommt der Haltung und Einstellung von Schulen und Lehrkräften eine entscheidende Rolle zu. Ist die *Bereitschaft aller Lehrkräfte* gegeben, miteinander zusammenzuarbeiten und gemeinsam an sonderpädagogischer Sprachförderung mitzuwirken, so lässt sich selbst mit den vorhandenen Ressourcen schon viel verbessern – wie eine der befragten Untersuchungspersonen betont (Transkript G2, Zeile 88). Die Optimierung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen und insbesondere das *Ausschöpfen fachspezifischer Kompetenzen der Lehrkräfte* durch entsprechende organisatorische und strukturelle Rahmen ist ebenfalls eine wichtige Gelingensbedingung, bei der nicht zuletzt auch die *Kooperation der Fachkräfte* eine entscheidende Rolle spielt. Die Zusammenarbeit der Repäds und Sopäds ist letztlich auch für die optimale Gestaltung *differenzierter Lernangebote* und für die Umsetzung *unterrichtsimmanenter sonderpädagogischer Sprachförderung* unabdingbar. Diese Bedingungen wurden von mehr als der Hälfte der Untersuchungspersonen genannt und können – wie die einstimmig geforderte Ressourcenvermehrung – zur erfolgreichen Umsetzung sonderpädagogischer Sprachförderung im inklusiven Unterricht beitragen. Abschließend ist allerdings nochmal darauf hinzuweisen, dass diese Untersuchung mit ihren sechs Stichproben nicht als repräsentativ gelten kann und lediglich der Verschaffung eines ersten Überblicks über mögliche Gelingensbedingungen und Tendenzen in der Praxis dient.

6.2 Vergleich der Ergebnisse der theoretischen und praktischen Herausarbeitung der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache

Im Folgenden werden die Ergebnisse der theoretischen Analyse der Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Sprachförderung und Inklusion (siehe Kapitel 1.4) mit den Ergebnissen der praktischen Analyse der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache verglichen. Zunächst werden die Gelingensbedingungen dargestellt, die sowohl in den Ergebnissen der theoretischen als auch in den Ergebnissen der praktischen Analyse aufgeführt sind. Dabei ist anzumerken, dass sich die Konkretisierungen zu diesen Bedingungen zum Teil

unterscheiden. Darauf wird im Anschluss an die Darstellung der gemeinsamen Gelingensbedingungen noch einmal exemplarisch eingegangen.

Anforderung an äußere Rahmenbedingungen

- **Ressourcenvermehrung** (insbesondere der Ressource Personal/Zeit)

Anforderungen an schulische Organisation

- **Zeit/Raum** im Alltag für Kooperation und Beratung
- **Kooperation** mit Kitas und anderen Schulen (Übergänge optimal gestalten), mit außerschulisch an Erziehung/Bildung der SuS Beteiligten (Eltern, Fachdiensten wie Therapeuten, ErzieherInnen/SozialpädagogInnen usw.), mit schulinternen Fachkräften (Repäds, Sopäds, ErzieherInnen/SozialpädagogInnen, usw.)
- **Barrierefreiheit** in Unterricht (gezielter Abbau von Barrieren im Unterricht)
- **Sonderpädagogische Sprachförderung innerhalb des inklusiven Unterrichts**
- **Optimierung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen** (organisatorisches Rahmenkonzept zur optimalen Ressourcennutzung; Ausschöpfen der fachspezifischen Kompetenzen der Fachkräfte)

Anforderungen an inklusiven Unterricht

- **Differenzierte Lernangebote** (handlungsorientiertes Unterrichtsmaterial)
- **Öffnung des Unterrichts** (Projektunterricht)
- **Kommunikationsanlässen** Schaffen (kommunikationsförderliche Erziehungs- und Unterrichtssituationen)
- **Orientierung an Interessen der SuS**
- **Unterrichtsimmanente Sprachförderung**

Anforderungen an Sprachförderung

- **Verbindung von Sprachförderung und Unterricht** (Sprachförderung über Inhalte des Fachunterrichts)
- **Orientierung an Bedürfnissen der SuS**
- **Fördermaßnahmen** (entsprechende Methoden/Materialien), um **Förderziele** zu erreichen (sprachliche Verständigung und unterrichtliches Lernen)

Anforderung an Lehrkräfte

- **Haltung/Einstellung aller Lehrkräfte** (Wertschätzung aller SuS, Bereitschaft zur Umsetzung von inklusiver Bildung/Erziehung und zur entsprechenden Gestaltung von Unterricht und Förderung)
- **Kooperation** (Kooperationsfähigkeit)
- **Beratung** (Beratungskompetenz)
- **Aufgaben von Sopäds** (Planung und Durchführung sonderpädagogischer Förderung, gemeinsamer Unterricht, Kooperation mit anderen Fachkräften)
- **Aufgaben von allen Lehrkräften** (Kooperation mit anderen Lehrkräften und anderen an Erziehung/Bildung der SuS mit FSP Beteiligten, Gestaltung

sprachförderlicher Angebote, Berücksichtigung der Förderbedürfnisse der SuS mit FSP Sprache sowie entsprechende Förderung im Unterricht)

Tabelle 69 – Gelingensbedingungen aus sowohl theoretischer als auch praktischer Analyse

Gelingensbedingungen, die Anforderungen an *äußere Rahmenbedingungen* darstellen, sind in der obigen Aufführung kaum berücksichtigt, da sie in den Ergebnissen der theoretischen Analyse so gut wie keine Beachtung finden⁵⁹. Fünf Bedingungen sind jeweils in den Anforderungen an *schulische Organisation*, an *Lehrkräfte* und an *Unterricht*, drei in den Anforderungen an *sonderpädagogische Sprachförderung* verortet. Wie bereits angedeutet, sind nicht alle Konkretisierungen der Bedingungen deckungsgleich. So sind **differenzierte Lernangebote** zwar in den Ergebnissen beider Analysen als Gelingensbedingung aufgeführt, allerdings geht diese in der theoretischen Beschreibung noch über die Differenzierung des Unterrichtsmaterials hinaus und schließt explizit auch die Differenzierung hinsichtlich Lernhilfen und sprachlichen Anforderungen ein. Ebenso ist die **Orientierung an den Bedürfnissen der SuS** in den Ergebnissen der theoretischen Analyse weiter gefasst. Während sich die Gelingensbedingung als Ergebnis der praktischen Analyse vornehmlich auf die Orientierung an Interessen der SuS sowie auf die Auswahl der Fördermethoden bezieht, hat diese Gelingensbedingung als Ergebnis der theoretischen Analyse eine weiterreichende Bedeutung und schließt die Orientierung an den Förderbedürfnissen der SuS unter Einbezug ihrer individuellen Lebens- und Handlungswelt mit ein.

Die oben angeführte Auflistung bietet demnach ausschließlich eine Übersicht darüber, welche Bedingungen sowohl in der untersuchten Theorie als auch Praxis eine Rolle spielen – nicht aber, in welcher konkreten Ausführung⁶⁰. Im Folgenden wird der Blick noch einmal gezielt auf die Unterschiede der Ergebnisse der theoretischen und praktischen Analyse gerichtet, indem zunächst die Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Sprachförderung in der Inklusion dargestellt werden, die so nur in den Ergebnissen der theoretischen (und nicht in den Ergebnissen der praktischen) Analyse aufgeführt sind.

⁵⁹ Die Betrachtung der Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Sprachförderung und Inklusion aus den theoretischen Perspektiven beschränkt sich auf die schulorganisatorisch beeinflussbaren Aspekte.

⁶⁰ Diese Informationen sind den einzelnen, ausführlicheren Auswertungstabellen (Anhang 1., 1 ff. und 16., 362 ff.) zu entnehmen.

Anforderungen an schulische Organisation

- Orientierung an **übergeordneten Bildungszielen**/-aufgaben von Schule: berufliche Eingliederung, gesellschaftliche Teilhabe, selbstständige Lebensgestaltung

Anforderungen an inklusiven Unterricht

- **Lebenswelt- und Handlungsorientierung** in Unterricht und Förderung
- Berücksichtigung **verschiedener Lernziele** (übergreifend allgemein, sprachlich, überfachlich, fachlich, individuell) im Unterricht
- Orientierung an **individuellem Fortschritt** statt Vergleich mit anderen SuS

Anforderungen an Sprachförderung

- Diagnostik: Neben Sprachanalyse auch **Kind-Umfeld-Analyse** mit Fokussierung der **Sprachhandlungsfähigkeit** der SuS mit FSP Sprache, um Bedingungsgefüge der Beeinträchtigung erkennen und verändern zu können
- Auswahl von **Förderzielen/-maßnahmen** unter Berücksichtigung der Lebens- und Handlungswelt der SuS sowie entsprechende Auswahl der Unterrichtsinhalte
- **Förderevaluation** der regelmäßig stattfindenden Förderung

Anforderung an Lehrkräfte

- Vielfältige **Fachwissenschaftliche Kenntnisse** von Sopäds (pädagogisch, psychologisch, diagnostisch, didaktisch, förderpunktspezifisch)
- **Diagnostische Kenntnisse** von Sopäds (insbesondere auf Sprachhandlungsfähigkeit gerichtete Kind-Umfeld-Analyse)

Tabelle 70 – Gelingensbedingungen nur aus theoretischer Analyse

Die folgenden Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache sind darüber hinaus in den Ergebnissen der praktischen Analyse aufgeführt, nicht aber (oder zumindest in anderer Form) in den Ergebnissen der theoretischen Analyse.

Anforderung an äußere Rahmenbedingungen

- **Vermehrung von Ressourcen** (konkreter/ausdifferenzierter/ausgeweiteter)
- **Senkung der Anforderungen** an Schulen, SuS und Lehrkräfte
- **Verbesserung der universitären Lehrkräfteausbildung** und **Wertschätzung** der sonderpädagogischen Professionalität
- Klare **Abgrenzung des FSP Sprache** (DaZ als eigener FSP)

Anforderungen an schulische Organisation

- Organisatorisches/Strukturelles **Rahmenkonzept für Kooperation** der Fachkräfte
- Festere **Verankerung des FSP Sprache** im Schulalltag (Schulcurriculum, Institutionelle Einbindung aller Lehrkräfte, Institutionelle Überprüfung der

sonderpädagogischen Arbeit)

- **Optimierung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen** (konkreter/ausdifferenzierter/ausgeweiteter)
- **Wertschätzung** der Arbeit im FSP Sprache
- **Klarheit der Zuständigkeiten** hinsichtlich verschiedener Förderbereiche in Schule (sonderpädagogische Sprachförderung vs. Sprachförderung vs. Zweitsprachförderung)

Anforderungen an inklusiven Unterricht

- **Vorbereitung der SuS** auf Unterrichtseinheiten (inhaltlich und sprachlich)

Anforderungen an Sprachförderung

- An **Bedürfnisse der SuS** angepasste Auswahl der Fördersituationen (unterrichtsimmanente, Kleingruppen- oder Einzelförderung)
- Orientierung am **Ziel**, sprachliches Werkzeug zu erarbeiten, um den SuS Erfolge im Fachunterricht zu ermöglichen

Anforderung an Lehrkräfte

- Schaffen einer **positiven Lernatmosphäre** als Aufgabe der Lehrkräfte
- **Zusammenarbeit** in multiprofessionellen Jahrgangsteams
- **Motivierung der SuS** – auch durch Begeisterung der Lehrkräfte für ihren Job
- **Sozialkompetenz/Sensibilität** der Sopäds für Beziehung einer Person und ihrer Sprache sowie Folgen für die Arbeit und den Umgang mit SuS
- **Bereitschaft aller Lehrkräfte zur Inklusion** (und entsprechender Gestaltung des Unterrichts und der Förderung)

Tabelle 71 – Gelingensbedingungen nur aus praktischer Analyse

Ein besonders interessanter Unterschied ist hinsichtlich der Herangehensweise zur Verbindung von inklusivem Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung festzustellen. Während in der Theorie gefordert wird, sowohl die Förderung als auch den Unterricht an die SuS anzupassen, wird in der untersuchten Praxis zwar ebenfalls die Anpassung der Förderung an die SuS mit FSP, aber auch die Anpassung der SuS mit FSP an den Unterricht als Gelingensbedingung genannt. Unterrichtsinhalte werden demnach nicht nach ihrer Eignung für die Förderung verschiedener Lern- und Förderziele der SuS ausgewählt, sondern stattdessen die SuS durch eine entsprechende Vorbereitung (inhaltlich und sprachlich) an die Unterrichtsinhalte angepasst. Hier zeichnet sich bereits der bedeutsamste Unterschied ab: Während in der Theorie eine Orientierung an den übergeordneten Bildungszielen und -aufgaben von Schule im Sinne der beruflichen Eingliederung, gesellschaftlichen Teilhabe und selbstständigen Lebensgestaltung gefordert wird, die schließlich mit einer Lebenswelt- und Handlungsorientierung einhergeht und auch die Auswahl eines

entsprechenden Unterrichts sowie diagnostischer und Fördermaßnahmen mit sich zieht, steht in der Praxis noch die Beseitigung eines sprachlichen Problems im Mittelpunkt, das eine Barriere im Unterricht darstellt.

In der Theorie weniger betont, aber in der Praxis dafür umso mehr, wird die Einstellungen und Haltungen aller Lehrkräfte und ihre Bereitschaft zur inklusiven Arbeit und entsprechenden Gestaltung des Unterrichts und der Förderung, sowie die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und die Wertschätzung der sonderpädagogischen Professionalität. Dazu gehört letztlich auch eine klare Abgrenzung der verschiedenen (sprachlichen) Förderbereiche sowie die Klärung der Zuständigkeiten. In der Praxis scheint erfolgreiche Inklusion bereits dadurch gefährdet, dass Repäds sich nicht für die sonderpädagogischen Förderbedürfnisse von SuS mit FSP verantwortlich fühlen, was schließlich auch der Zusammenarbeit mit Sopäds und somit der optimalen Ausschöpfung der Ressourcen im Wege steht.

Aufgrund der in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse könnte die Vermutung angestellt werden, dass Inklusion im FSP Sprache an allen untersuchten Schulformen in Hamburg nur im Ansatz gelingt, überwiegend unbefriedigend umgesetzt wird und schon an fehlenden Vorbedingungen bzw. Voraussetzungen scheitert, die nicht zuletzt in der schulischen Organisation sowie in der Haltung und Einstellung der Lehrkräfte zu verorten sind. An dieser Stelle ist daher noch einmal ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass diese Untersuchung mit ihren sechs Stichproben in keiner Form als repräsentativ gelten kann und lediglich dem Versuch einer ersten Erhebung dient, auf die es zukünftig aufzubauen gilt. Weiteres folgt im Fazit und Ausblick.

7. Fazit und Ausblick

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Forschungsfrage, was im Urteil der in der Hamburger Praxis tätigen SopaDs Faktoren für das Gelingen von Inklusion (im FSP Sprache) sind und wie diese interpretiert werden können. Dafür wurde ein Untersuchungsdesign entwickelt, das sowohl einen Fragebogen als auch einen Interviewleitfaden sowie ein qualitatives Auswertungsverfahren der Interviews miteinschließt. Die Forschungsergebnisse wurden in Form einer tabellarischen Kategoriendarstellung präsentiert, die alle Gelingensbedingungen zusammenfasst, die im Rahmen dieser Forschung identifiziert werden konnten (siehe Anhang 16., 362 ff.). Die Interpretation der Ergebnisse erfolgte insbesondere mit Hinblick auf die organisatorischen Rahmenbedingungen, die jede Untersuchungsperson umgeben, sowie auf ihr Verständnis von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung. Zum Abschluss wurden die aus der Praxis gewonnenen Ergebnisse mit denen verglichen, die zu Beginn dieser Arbeit aus der Theorie generiert wurden. Im Endergebnis zeichnet sich ein komplexes, vielschichtiges Netz von Gelingensbedingungen erfolgreicher Inklusion im FSP Sprache ab, deren einzelne Faktoren zum Teil stark voneinander abhängen.

In der untersuchten Praxis stehen bislang solche Bedingungen im Fokus, die Vorbedingungen von bzw. Voraussetzungen für schulische Inklusion im FSP Sprache bilden. Sowohl in der Betrachtung der Gelingensbedingungen, die von mehr als der Hälfte der Untersuchungspersonen genannt wurden, als auch in der Betrachtung der Gelingensbedingungen, denen von den einzelnen Untersuchungspersonen höchste Relevanz zugesprochen wurde, dominieren diejenigen Bedingungen, die Anforderungen an *äußere Rahmenbedingungen* und *schulische Organisation* stellen. Weniger im Mittelpunkt stehen bislang Gelingensbedingungen, die Anforderungen an *inklusive Unterricht* und *sonderpädagogische Sprachförderung* bilden. Mit einer zunehmenden Erfüllung der Vorbedingungen und Voraussetzungen für Inklusion im FSP Sprache, könnte die Frage nach der konkreten Realisierung professioneller sonderpädagogischer Sprachförderung im inklusiven Unterricht zukünftig an Bedeutung gewinnen, bei der schließlich auch didaktische Entscheidungsfragen bezüglich der Unterrichts- und Förderplanung, Bestimmung von Förderzielen und Auswahl von Fördermaßnahmen und -methoden in den Vordergrund rücken.

Noch scheint in der untersuchten Praxis die Forderung nach mehr Ressourcen im Mittelpunkt zu stehen, allerdings stellt auch die Optimierung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen eine wichtige Gelingensbedingung von erfolgreicher Inklusion im FSP Sprache dar. Letztlich muss an mehr als einer Stelle angesetzt werden, um Inklusion im FSP Sprache erfolgreich zu realisieren – wie die Zusammenführung aller Gelingensbedingungen zeigt, die durch die Analyse der sechs Interviews gewonnen wurden (siehe Anhang 16., 362 ff.). Die Einteilung der Gelingensbedingungen in die Anforderungsbereiche (*äußere Rahmenbedingungen, schulische Organisation, inklusiven Unterricht, sonderpädagogische Sprachförderung* und *Lehrkräfte*) kann dabei als Hilfestellung dienen, die unterschiedlichen Handlungsfelder zu erkennen.

Hinter allen Versuchen der Herausarbeitung und Kategorisierung der Gelingensbedingungen steht am Ende das Bestreben nach Weiterentwicklung der inklusiven Schulpraxis. Dafür müssen Bildungs- und Schulpolitik in die Lage versetzt werden und bereit sein, gegenwärtige Schwachstellen zu erkennen. In einem Dialog mit Schulleitungen und Lehrkräften müssen Wege zur Optimierung einer inklusiven Schulpädagogik insgesamt, aber auch hinsichtlich der jeweiligen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, erarbeitet sowie schließlich auf der Ebene behördlicher Rahmensetzungen umgesetzt werden. In diesem Kontext kommt der pädagogischen Forschung die Aufgabe zu, Problemzonen und Entscheidungsoptionen aufzuzeigen. Dies bedeutet im Kern eine weitere Absicherung der hier im Ansatz empirisch gewonnenen Erkenntnisse gegenwärtiger Schwachstellen und Hemmnisse, beispielsweise durch breiter angelegte empirische Untersuchungen oder auch durch die Entwicklung inklusiver schwerpunktbezogener didaktisch-methodischer Konzepte für den inklusiven Unterricht. Ziel ist letztlich, den politischen Entscheidungsträgern Kriterien für die Gestaltung rechtlicher, ressourcenbezogener und pädagogischer Rahmensetzung und insbesondere auf die Umsetzung in den Schulen gerichteten Maßnahmen zur Qualitätssicherung an die Hand zu geben. Dabei stellt sich auch die Frage, wie eine fachgerechte, an den sonderpädagogischen Förderbedürfnissen der einzelnen SuS ausgerichtete Ressourcenverwendung durch die Schule sichergestellt werden kann.

Die aus der Untersuchung der schulischen Praxis gewonnenen Gelingensbedingungen (ebd.) zeigen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung der

schulischen Gestaltungsebene, bezogen auf die organisatorische und pädagogische Herangehensweise an die inklusive Arbeit mit Blick auf die fachgerechte, förderschwerpunktspezifische sonderpädagogische Förderung des einzelnen Kindes. Die grundsätzliche Haltung zur inklusiven Arbeit und die fachliche Kompetenz sowohl der Schulleitung als auch der einzelnen Fachkräfte haben großen Einfluss auf die jeweilige schulspezifische Umsetzung. In diesen Kontext gehört auch die vorgefundene Fokussierung von Ressourcen und pädagogischen Maßnahmen auf den FSP EuSE zu Lasten anderer Förderschwerpunkte wie dem FSP Sprache. Nichtsdestotrotz muss betont werden, dass es sich bei diesen Forschungsergebnissen bislang um nicht-repräsentative Ergebnisse handelt, die zunächst weiter geprüft und ausdifferenziert werden müssen, um entsprechende Aussagekraft zu erhalten.

Eine Möglichkeit zur Prüfung der hier dargestellten Untersuchungsergebnisse ist die Entwicklung und Durchführung eines quantitativen Forschungsvorhabens. Die hier herausgearbeiteten Gelingensbedingungen könnten beispielsweise als Grundlage einer schriftlichen Befragung aller in Hamburg tätigen Sopäds mit dem FSP Sprache genutzt werden, mit der Aufforderung, die Bedingungen nach ihrer Wichtigkeit für den Erfolg der Umsetzung von Inklusion im FSP Sprache einzuschätzen und ggf. zu kommentieren und zu ergänzen. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und das Verständnis jeder einzelnen Untersuchungsperson von Inklusion, inklusivem Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung zu erfassen, da dies die Einschätzungen der Fachkräfte maßgeblich beeinflusst, wie sich in den Ergebnissen dieser qualitativ durchgeführten Forschung gezeigt hat.

Erstrebenswert ist in dem Zusammenhang eine offene Frageformulierung (z.B. *Was verstehen Sie genau unter Inklusion / inklusivem Unterricht / sonderpädagogischer Sprachförderung?*), da sich die im Rekrutierungsfragebogen gewählte, geschlossener Methode (Ankreuzen vorgegebener Antwortmöglichkeiten; siehe Anhang 2., 5 ff.) nicht gänzlich bewähren konnte. So schätzte zum Beispiel eine der Befragten Inklusion im FSP Sprache widersprüchlicher Weise als gelungen ein, obwohl ihr zufolge gar keine förderschwerpunktspezifische Förderung im Bereich Sprache stattfindet, was ohne weitere Erklärungen schwer nachzuvollziehen bleibt. Bei einer der Befragten aus dem ReBBZ wäre eine differenziertere Betrachtung ihres Verständnisses von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung interessant

gewesen, da diese das ReBBZ nicht als Teil der Umsetzung der Inklusion zu betrachten scheint.

Eine solche Forschung umzusetzen ist zweifellos aufwendig und birgt vor allem organisatorische Herausforderung – wenn man an die Rücklaufquote, der im Rahmen dieser Arbeit verteilten Fragebögen zurückdenkt (siehe Kapitel 2.2.1). Zudem muss bedacht werden, dass die Beantwortung eines Fragebogens, der die soeben dargestellten Ideen berücksichtigt, entsprechende Beantwortungszeit benötigt. Es wären Mittel und Wege notwendig, die Teilnahme aller in Hamburg tätigen Sopäds sicherzustellen, sodass die Ergebnisse dieser primär quantitativen Untersuchung am Ende auch tatsächlich als repräsentativ gelten können.

Parallel zur Weiterentwicklung der organisatorischen Rahmenbedingungen darf allerdings auch die Qualifizierung von Lehrkräften der inklusiven Schule zur Realisierung der sonderpädagogischen, förderschwerpunktspezifischen Förderung im inklusiven Unterricht nicht vernachlässigt werden. Auch hier gilt es, sowohl geeignete Organisationformen zu schaffen als auch die didaktische Strukturierung sonderpädagogischer Förderung in einer insgesamt inklusiven Unterrichtspraxis wirksam werden zu lassen. Ziel muss es sein, die diagnostizierte Lücke zu schließen, zwischen der in der Theorie sonderpädagogischer Förderung geforderten Lebenswelt- und Handlungsorientierung und der in der Unterrichtspraxis vorherrschenden Beschränkung auf die Beseitigung eines sprachlichen Problems, das als eine Barriere im Unterricht gesehen wird. Dieses Ziel wird nur erreichbar sein, wenn es gelingt, innerschulische Kooperations- und Beratungsstrukturen zu schaffen, die es ermöglichen, die fachspezifischen Kompetenzen der Sopäds mit der fachlichen Kompetenz der jeweiligen Fachlehrkräfte kurzzuschließen und zu einem gegenseitigen Austausch und Erkenntnisgewinn zu führen. Nur so kann die Verantwortung aller Lehrkräfte zur Förderung aller SuS gemäß ihren individuellen Förderbedarfen wahrgenommen werden. Auch in diesem Rahmen besteht mit Blick auf die Ergebnisse dieser Arbeit ein erheblicher Handlungsbedarf – sowohl auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene.

Literaturverzeichnis

Arndt, A. & Werning, R. (2016): Was kann man von Jakob Muth Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie >>Gute inklusive Schule>>. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis (105–140). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

BGBL: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, S. 1433. Bundesanzeiger Verlag GmbH. Verfügbar unter:

https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//%5B@attr_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D_1551104891747 (aufgerufen am 27.09.2018)

BSB (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg; 2017): BQ 12 Systemanalysen und Bildungsberichterstattung. FAQs zum Hamburger Sozialindex. Hamburg. Verfügbar unter:

<https://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/4025318/artikel-faq-sozialindex/> (aufgerufen am 02.12.2018)

Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

Döttinger, I. (2016): Jakob Muth Preis für inklusive Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis (82–91). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Dresing, T. & Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse, Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg, 2015 <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> (aufgerufen am 17.11.2018)

Gardner, H (1985): Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Haushaltsplan Freie und Hansestadt Hamburg (2015/2016): Einzelplan 3.1 Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg. Verfügbar unter:

<https://www.hamburg.de/contentblob/4362352/9d23c062ee2e7ce8f9bd23e97d449807/data/-3-1.pdf> (aufgerufen am 04.02.2019)

Hollenbach-Biele, N. & Vogt, D. (2016): Wie wird Inklusion gut gemacht? Gelebte Praxis inklusiver Schulen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis (141–178). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Jetter, K. (1985): Diagnostik. Diagnostik in der Kooperativen Pädagogik. Pädagogisches Mittel oder Anmaßung des Pädagogen? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 8 (1), 64–70.

Jetter, K. (1987): Auf dem Weg zu einer Kooperativen Pädagogik. In: Schönberger, F., Jetter, K. & Prashak, W. (Hrsg.): Bausteine der Kooperativen Pädagogik, Teil 1: Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerbehinderte (11–68). Stadthagen: Bernhardt-Pätzold.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; 1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Bonn: Ed. Bentheim. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf (aufgerufen am 16.11.2018)

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; 1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. Bonn: Ed. Bentheim. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf> (aufgerufen am 16.11.2018).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; 2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.01.2011. Bonn: Sekretariat der KMK. Verfügbar unter:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (aufgerufen am 16.11.2018).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; 2014): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.06.2014. Überarbeitung des Fachprofils „Sonderpädagogik“. Berlin: Sekretariat der KMK. Verfügbar unter:

https://pse.hu-berlin.de/de/institut/dokumente/140612_fachprofil-sonderpaedagogik (aufgerufen am 25.02.2019)

Knebel, U. von (1996): Therapedidaktische Ansatzpunkte: Entscheidungsfelder in der Sprachtherapie mit aussprachegestörten Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 41 (6), 366–375.

Knebel, U. von (2000): Kindliche Aussprachestörung als Konstruktion. Eine historische Analyse mit pädagogischer Perspektive. Münster: Waxmann.

Knebel, U. von & Welling, A. (2002): „Zum Sprechen anleiten“ – „Sprache vermitteln“ – „Persönlichkeit umerziehen“. Arten und Unarten antagonistischer Kooperation im sprachtherapeutischen Denken des 20. Jahrhunderts. In: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V. (Hrsg.): Vom Wert der Kooperation – Gedanken zu Bildung und Erziehung (7-126). Frankfurt am Main: Lang.

Knebel, U. von (2004): Sprachheilpädagogik als Wissenschaft pädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd.5: Bildung, Erziehung, Unterricht (69–87). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Knebel, U. von (2005): Kooperative Pädagogik als allgemeinerziehungswissenschaftliches Konzept. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 28 (3/4), 22-33.

Knebel, U. von & Schuck, K. (2007): Allgemeine Fragestellungen. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 3: Sonderpädagogik der Sprache (475–504). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Knebel, U. von (2013a): Sprachbehindertenpädagogische Professionalität in der Inklusiven Schule? Fachgeschichtliche, administrative und professionalitätstheoretische Aspekte. Berlin: Logos Verlag GmbH.

Knebel, U. von (2013b): 100 Jahre Sprachheilschule – Errungenschaften und Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Schule, In: Praxis Sprache 58 (4), 227-234.

Kobi, E.E. (1983): Praktizierte Integration: Eine Zwischenbilanz. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 52 (2), 196-215.

Kracht, A. (2010): Pädagogische Professionalität in der Sprachförderung und der Sprachtherapie. Eine professionalitätstheoretische Analyse im Kontext der Sprachbehindertenpädagogik. Aachen: Shaker Verlag.

Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Mayer, H.O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Ausgabe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Pfadenhauer, M. (2003): Professionalität – Eine wissenssoziologische Rekonstruktion insitutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Springer Fachmedien Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schönberger, F. (1987): Kooperation als pädagogische Leitidee. In: Schönberger, F., Jetter, K. & Praschak, W. (Hrsg.): Bausteine der Kooperativen Pädagogik, Teil 1: Grundlagen, Ethik, Therapie, Schwerbehinderte (69-139). Stadthagen: Bernhard-Pätzold.

Urton, K., Börnert-Ringleb, M., Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018): Inklusives Schulklima: Konzeptionelle Darstellung eines Rahmenmodells. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 69 (1), 40–52.

Welling, A. (2004): Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5: Bildung, Erziehung, Unterricht (127-146). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt: Campus Verlag.

Wocken, H. (2015): Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte- Botschaften- Widerworte. Hamburg: Feldhaus Verlag GmbH & Co. KG.

Wocken, H. (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus Verlag GmbH & Co. KG.

Anhang

Der Anhang dieser Arbeit befindet sich auf dem elektronischen Speichermedium, das dieser Arbeit beigelegt wurde.