



Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Masterarbeit  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Education

**Der Wechsel von Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Geistige  
Entwicklung zwischen inklusiver Schule und Förderschule Geistige  
Entwicklung**

Eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Lehrkräften

Lehramt für sonderpädagogische Förderung  
Sonderpädagogische Fachrichtung Förderschwerpunkt Geistige  
Entwicklung

**Erstgutachter\*in:** Prof.\*in Dr.\*in Kerstin Ziemer

**Zweitgutachter\*in:** Dr.\*in Anke Groß-Kunkel

**vorgelegt von:**

Lotte Pauline Ebert



# Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| Einleitung.....   | 7         |
| <b>THEORETISCHER TEIL .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>1 Personenkreis von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung.</b>  | <b>10</b> |
| <b>1.1 Perspektiven auf den Personenkreis der Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung .....</b>            | <b>10</b> |
| 1.1.1 Die medizinische Perspektive.....   | 11        |
| 1.1.2 Die psychologische Perspektive .....  | 11        |
| 1.1.3 Die pädagogische Perspektive .....  | 12        |
| 1.1.4 Die soziale Perspektive.....  | 12        |
| 1.1.5 Das Bio-Psycho-Soziale Modell .....   | 14        |
| <b>1.2 Soziale Situation des Personenkreises in der schulischen Inklusion .....</b>                               | <b>14</b> |
| <b>1.3 Veränderung des Personenkreises.....</b>   | <b>16</b> |
| <b>2 Bildungsbedarfe von Schüler:innen mit einer sogenannten geistigen Behinderung.....</b>                       | <b>18</b> |
| <b>2.1 Der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung .....</b>   | <b>18</b> |
| <b>2.2 Die Feststellung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung .....</b>                                    | <b>19</b> |
| 2.2.1 Das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs .....                                | 19        |
| 2.2.2 Zieldifferenter Bildungsgang Geistige Entwicklung .....   | 21        |
| <b>2.3 Pädagogische Bedarfe im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.....</b>                                    | <b>23</b> |
| <b>3 Das Bildungssystem und Inklusion in Deutschland.....</b>   | <b>24</b> |
| <b>3.1 Rechtlicher und bildungspolitischer Rahmen inklusiver Bildung .....</b>                                    | <b>25</b> |
| <b>3.2 Das Bildungssystem in Deutschland und NRW als struktureller Rahmen sonderpädagogischer Förderung .....</b> | <b>26</b> |

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| <b>3.3</b> | <b>Lernorte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung</b> .....                      | <b>29</b> |
| 3.3.1      | Förderschule Geistige Entwicklung.....   | 29        |
| 3.3.2      | Allgemeine Schule mit Angebot im Gemeinsamen Lernen .....                            | 30        |
| <b>3.4</b> | <b>Status Quo schulischer Inklusion: Ein Blick auf die Statistik</b> .....           | <b>32</b> |
| <b>3.5</b> | <b>Strukturelle Spannungsfelder inklusiver Bildung</b> .....                         | <b>34</b> |
| <b>3.6</b> | <b>Lernortwechsel in der sonderpädagogischen Förderung: empirische Befunde</b> ..... | <b>38</b> |
|            | <b>EMPIRISCHER TEIL</b> .....  | <b>42</b> |
| <b>4</b>   | <b>Forschungsanliegen und Forschungsfrage</b> .....                                  | <b>42</b> |
| <b>5</b>   | <b>Forschungsdesign und Methodologie</b> .....                                       | <b>43</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Verortung der Arbeit in der qualitativen Sozialforschung</b> .....                | <b>44</b> |
| <b>5.2</b> | <b>Stichprobe</b> .....  | <b>45</b> |
| <b>5.3</b> | <b>Methode der Erhebung: Das Problemzentrierte Interview</b> .....                   | <b>46</b> |
| 5.3.1      | Das Problemzentrierte Interview.....   | 46        |
| 5.3.2      | Konzeption des Leitfadens .....  | 47        |
| <b>5.4</b> | <b>Methode der Auswertung: qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring</b> .....         | <b>48</b> |
| <b>6</b>   | <b>Darstellung der Ergebnisse</b> .....  | <b>49</b> |
| <b>6.1</b> | <b>Begründungslogiken für den Lernortwechsel</b> .....                               | <b>49</b> |
| 6.1.1      | Soziale Begründungen.....  | 50        |
| 6.1.2      | Lern- und leistungsbezogene Begründungen .....                                       | 51        |
| 6.1.3      | Entwicklungs- und lebensphasenspezifische Begründungen .....                         | 51        |
| 6.1.4      | Übergangsbezogene Begründungen.....  | 52        |
| <b>6.2</b> | <b>Perspektiven auf die Lernorte</b> .....   | <b>53</b> |
| 6.2.1      | Perspektiven auf die allgemeine Schule mit Gemeinsamen Lernen .....                  | 53        |
| 6.2.2      | Perspektiven auf die Förderschule Geistige Entwicklung.....                          | 56        |
| <b>6.3</b> | <b>Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen für einen Lernortwechsel</b> .....         | <b>58</b> |
| 6.3.1      | Strukturelle und systemische Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen.....             | 59        |
| 6.3.2      | Akteur:innenbezogene Einflussfaktoren.....   | 61        |

|   |  |           |
|---|--|-----------|
| <b>6.4</b>  | <b>Professionelle Deutungen und Haltungen .....</b>                            | <b>63</b> |
| 6.4.1   | Bewertung von Inklusion .....  | 64        |
| 6.4.2   | Professionelle Positionierungen im schulischen System .....                    | 65        |
| <b>INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE .....</b> |  | <b>67</b> |
| <b>7</b>  | <b>Diskussion der Ergebnisse.....</b>  | <b>67</b> |
| 7.1   | Begründungen für einen Lernortwechsel .....                                    | 67        |
| 7.2   | Strukturelle Bedingungen und ihre Deutung im Kontext von Lernortwechseln ..... | 71        |
| 7.3   | Rollen und Einflussnahmen von Akteur:innen bei Lernortwechseln .....           | 73        |
| 7.4   | Positionen und Haltung zu Inklusion .....                                      | 76        |
| <b>8</b>  | <b>Methodendiskussion .....</b>  | <b>81</b> |
| <b>9</b>  | <b>Fazit .....</b>   | <b>83</b> |
| <b>Literaturverzeichnis.....</b>                          |  | <b>86</b> |
| <b>Anhang .....</b>                                       |  | <b>92</b> |

## Abkürzungsverzeichnis

|        |   |
|--------|---|
| AO-SF  | Ausbildungsordnung Sonderpädagogischer Förderbedarf                   |
| ASS    | Autismus-Spektrum-Störung   |
| DSM    | Diagnostic and statistical manual of mental disorders                 |
| FSP GE | Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung                                |
| GL     | Gemeinsames Lernen  |
| ICD    | International Classification of Disease                               |
| ICF    | International Classification of Functioning, Disability and Health    |
| MSB    | Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-<br>Westfalen |
| NRW    | Nordrhein-Westfalen   |
| PZI    | Problemzentriertes Interview  |
| Sek I  | Sekundarstufe I   |
| Sek II | Sekundarstufe II  |
| SPF    | Sonderpädagogischer Förderbedarf                                      |
| SuS    | Schülerinnen und Schüler  |
| UN-BRK | UN-Behindertenrechtskonvention  |

## **Abbildungsverzeichnis**

|  |    |
|--|----|
| Abbildung 1: Soziale Situation von Menschen mit geistiger Behinderung<br>(Ziemen, 2025)..... | 13 |
| Abbildung 2: Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen (MSB, 2026) .....                        | 27 |
| Abbildung 3: Beschulungsmöglichkeiten im Überblick (Fischer, 2008, S. 29) .                  | 93 |

## Einleitung

Mit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 sind die Rechte von Menschen mit Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland gesetzlich verankert und das Land zu seiner Umsetzung und Sicherung verpflichtet. Das Recht auf Bildung wird innerhalb dieser gesetzlichen Bestimmung in Artikel 24 geregelt und umfasst den Anspruch auf ein Bildungssystem, das allen Schüler:innen, unabhängig von individuellen Voraussetzungen, eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung ermöglicht (United Nations, 2006). Dabei fordert Artikel 24 nicht nur eine diskriminierungsfreie Bildung auf der Grundlage gleicher Chancen für alle, sondern lehnt gleichzeitig die Sonderbeschulung von Menschen mit Behinderung in segregierenden Schulformen ab (Art. 24, United Nations, 2006, S. 24 f.).

Vor diesem Hintergrund ist mit Blick auf das deutsche Bildungssystem erkennbar, dass die Anforderungen und Vorgaben der UN-BRK in einem Konflikt mit den Bildungsstrukturen stehen, die auf (Leistungs-)Selektion und Exklusion aufgebaut sind. Dass sich die Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem innerhalb bestehender Strukturen bislang nur begrenzt vollzieht, zeigt sich unter anderem in der Exklusionsquote seit der Ratifizierung der UN-BRK, die in Nordrhein-Westfalen konstant bei 4,8 % liegt und darauf verweist, dass ein konstant bleibender Anteil von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weiterhin in Förderschulen unterrichtet wird (vgl. Lepper & Steinmann, 2024, S. 6).

Diese Bedingungen erscheinen mit Blick auf den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (FSP GE) besonders relevant, da dieser durch heterogene Lernvoraussetzungen und Unterstützungsbedarfe auf verschiedenen Ebenen gekennzeichnet ist. Diese Bedarfe wirken sich auch auf schulische Lernprozesse aus und erfordern eine entsprechende pädagogische und sonderpädagogische Gestaltung von Unterricht und der Lernumgebung. Die Beschreibung von Unterstützungsbedarfen ist dabei nicht als defizitorientierte Zuschreibung zu verstehen, sondern verweist auf Anforderungen an das Bildungssystem, angemessene Lern- und Teilhabebedingungen zu schaffen. Innerhalb eines inklusiven Bildungssystems bedarf der Förderschwerpunkt in besonderer Weise einen individuellen und differenzierten Unterricht, ohne exkludierende und ableistische Strukturen zu reproduzieren. So wird anhand der spezifischen Unterstützungsbedarfe und des Anspruchs inklusiver Bildung deutlich, wie vielfältig die Umsetzung von Inklusion im schulischen Alltag ist, um allen Schüler:innen gerecht zu werden.

Während die Exklusionsquote auf eine strukturelle Stabilität hinweist, zeigen Analysen jener Quote zugleich, dass sich innerhalb dieses Systems

Wechselbewegungen von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen der allgemeinen Schule und Förderschulen vollziehen, die nicht den üblichen Übergängen innerhalb von Bildungsbiografien entsprechen (vgl. Hollenbach-Biele et al., 2020, S. 12). Diese Wechselbewegungen schließen Schüler:innen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung mit ein.

Mit Blick auf den Forschungsstand wird deutlich, dass dieses Phänomen bislang nur in geringem Umfang empirisch untersucht wurde. Insbesondere für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung liegen kaum differenzierte Erkenntnisse über Lernortwechsel in Deutschland vor. Internationale Studien erweisen sich aufgrund der spezifischen Struktur des deutschen Schulsystems, das durch die parallele Existenz von Regel- und Förderschulen geprägt ist, als nur eingeschränkt übertragbar. Daraus ergibt sich ein Forschungsbedarf, der sich den Lernortwechseln der Schüler:innen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung widmet und deren Begründungszusammenhänge ergründet.

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, die Perspektiven von Lehrkräften auf Lernortwechsel von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu rekonstruieren und die damit verbundenen Begründungslogiken sowie Einflussfaktoren herauszuarbeiten. Im Zentrum steht dabei die folgende Forschungsfrage:

Wie begründen Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung Lernortwechsel von Schüler:innen dieses Förderschwerpunkts?

Zur Beantwortung dieser Frage wird ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Auf Grundlage leitfadengestützter Interviews mit Lehrkräften werden deren Perspektiven erhoben und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. In Kapitel 1 wird der Begriff ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ zunächst fachlich eingeordnet und dessen theoretischen Verständnisse entlang verschiedener Perspektiven ausgeführt. Die soziale Situation sowie die Veränderung des Personenkreises bilden aktuelle Entwicklungen für den Personenkreis ab, deren Erläuterung an das Kapitel zur Begriffsklärung anschließt.

Kapitel 2 widmet sich dem Zuweisungsverfahren eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als administrativer Kategorie sowie den damit verbundenen pädagogischen Bedarfen. In Kapitel 3 wird der bildungspolitische Rahmen inklusiver Bildung im Kontext der UN-BRK dargestellt und dem bestehenden Schulsystem in Nordrhein-Westfalen gegenübergestellt. Darüber hinaus werden die in dieser Arbeit relevanten Lernorte, allgemeine Schule mit Angebot im Gemeinsamen Lernen und Förderschule Geistige Entwicklung, sowie der aktuelle Forschungsstand zu Lernortwechseln erläutert.

Nachdem die Forschungsfrage noch einmal detailliert dargestellt wurde, beginnt der empirische Teil mit der Darstellung des Forschungsdesigns und der methodischen Vorgehensweise (Kapitel 6). Anschließend werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse entlang der gewonnenen Kategorien präsentiert und in Kapitel 7 unter Rückbezug auf die theoretischen Grundlagen diskutiert.

Die Arbeit schließt mit einem Fazit, in dem zentrale Ergebnisse zusammengeführt sowie Implikationen für Praxis und Forschung aufgezeigt werden.

## THEORETISCHER TEIL

### 1 Personenkreis von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung

Das erste Kapitel widmet sich dem Personenkreis von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. Aufgrund der Komplexität dieses Begriffes werden in Kapitel 1.1 zunächst verschiedene Perspektiven auf das Verständnis von geistiger Behinderung sowie dessen Relevanz für die pädagogische Arbeit beschrieben. Ziel ist es darzustellen, wie die sogenannte geistige Behinderung aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven verstanden wird und wie sich diese Sichtweisen auf die Beschreibung und Wahrnehmung des Personenkreises auswirken. Darüber hinaus wird in Kapitel 1.2 ein Fokus auf die soziale Situation des Personenkreises gelegt, die als Produkt sozialer Zuschreibungen, institutioneller Rahmenbedingungen und gesellschaftlicher Normvorstellungen (vgl. Feuser et al., 2013, S. 345) von Behinderung im Zusammenhang mit Inklusion und dessen Ausrichtung für den Personenkreis für diese Arbeit bedeutsam sind. Daran schließt Kapitel 1.3 an, welches sich mit der Veränderung des Personenkreises und den damit einhergehenden Folgen, insbesondere für die pädagogische Praxis, beschäftigt.

#### 1.1 Perspektiven auf den Personenkreis der Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung

Für die Bezeichnung geistige Behinderung gibt es keine einheitliche Definition. Vielmehr ist sie als Sammelbegriff zu verstehen, der abhängig von der beschreibenden Disziplin verschiedene Theorien und Ansätze zur Definition dieses Begriffes heranzieht (vgl. Fornefeld, 2013, S. 60; vgl. Stöppler, 2017, S. 16 ff.). Grundsätzlich versucht dieser Begriff ein „komplexes Phänomen“ (Stöppler, 2017, S. 18) zu beschreiben, das einen Personenkreis mit einer Vielzahl von Eigenschaften und Zuschreibungen etikettiert, die mit Stigmatisierungen und Exklusionsrisiken in der Gesellschaft verbunden sind. Dazu beschreiben Haveman und Stöppler (2010), dass eine geistige Behinderung „oft [mit] lebenslangen, aber verschiedenen Äußerungsformen einer unterdurchschnittlichen Verarbeitung kognitiver Prozesse und Problemen mit der sozialen Adaption“ (zit. nach Stöppler,

2017, S. 18) gekennzeichnet ist. „Behinderung ist [jedoch] kein Faktum“ (Fornefeld, 2013, S. 60), sondern ein von Individualität und Heterogenität bestimmtes Phänomen, das von Umweltbedingungen, gesellschaftlichen Normvorstellungen, Einstellungen und Bewertungen mitbestimmt wird (vgl. ebd.). In dieser Arbeit wird der Begriff „Menschen mit geistiger Behinderung“ verwendet, der in der Sonderpädagogik als gängiger Terminus gilt (vgl. Fornefeld, 2020, S. 61). Gleichzeitig ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Begriff von vielen betroffenen Personen selbst abgelehnt und teilweise als „zutiefst diskreditierend“ (Biewer et. al., 2022, zit. nach Bernasconi, 2024a, S. 25) empfunden wird.

Im Folgenden werden die medizinische, die psychologische und die pädagogische Perspektive auf das Phänomen geistige Behinderung kurz skizziert, die Aufschluss über verschiedene Verständnisse und Deutungsweisen von geistiger Behinderung geben. Darauf folgt eine ausführlichere Betrachtung der sozialen Perspektive auf geistige Behinderung, die für diese Arbeit in Hinblick auf schulische Inklusion von besonderer Bedeutung ist.

#### 1.1.1 Die medizinische Perspektive

Die medizinische Perspektive betrachtet das Phänomen geistige Behinderung auf Grundlage diagnostizierter und kategorisierter „Erscheinungs- und Störungsbilder“ (Bernasconi, 2024a, S. 27), die geistige Behinderung zunächst als Entwicklungsverzögerung der kognitiven Verarbeitungsfähigkeiten und adaptiven Kompetenzen sieht. Diese können mit Komorbiditäten in den Bereichen Sprache, Kommunikation, Wahrnehmung oder sozial-emotionale Entwicklung einhergehen (vgl. Bernasconi, 2024a, S. 28). Dabei steht die Beschreibung von Ursachen und Entstehung einer geistigen Behinderung im Zentrum der medizinischen Perspektive. Medizinisches Wissen ist insofern bedeutsam, als dass es als Begründungsgrundlage für Entscheidungen und pädagogische Maßnahmen herangezogen werden kann, die auf Teilhabe und Integration von Menschen mit Behinderung abzielen. Dabei können medizinische Voraussetzungen eine Einschätzung sowohl bestehender Potenziale als auch bestehender Begrenzungen ermöglichen und zu einer realistischen Bewertung von Entwicklungsverläufen beitragen (vgl. Fornefeld, 2020, S. 76).

#### 1.1.2 Die psychologische Perspektive

Die psychologische Perspektive auf geistige Behinderung ist maßgeblich durch diagnostische Klassifikationssysteme wie das *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM) und die *International Classification of Disease* (ICD) geprägt. In diesen Systemen wird geistige Behinderung anhand standardisierter diagnostischer Kriterien bestimmt, wobei insbesondere die Intelligenzleistung sowie Einschränkungen in den adaptiven Fähigkeiten berücksichtigt werden (vgl. American Psychiatric Association, 2013; vgl. World Health Organisation, 2019).

Auf Grundlage standardisierter Testverfahren erfolgt eine Einteilung in unterschiedliche Schweregrade anhand von Abweichungen vom Normmittelwert. Diese stark kognitionszentrierte Bestimmung wird jedoch seit längerem als unzureichend kritisiert, da sie der Heterogenität individueller Entwicklungsverläufe nur begrenzt gerecht wird. Mit der Etablierung der ICD-11 wird eine Weiterentwicklung des Verständnisses von geistiger Behinderung angestrebt, indem die diagnostische Einordnung nicht mehr ausschließlich an der Intelligenzleistung orientiert ist. Stattdessen werden Störungen der intellektuellen Entwicklung als heterogene Bedingungen beschrieben, die sowohl deutlich eingeschränkte kognitive Funktionen als auch erhebliche Beeinträchtigungen im adaptiven, insbesondere alltagsbezogenen Verhalten umfassen. Damit rückt neben der kognitiven Leistungsfähigkeit verstärkt die Bewältigung alltäglicher Anforderungen in den Fokus der Beschreibung, auch wenn eine vollständige Abkehr von IQ-basierten Kriterien bislang ausbleibt (vgl. Bernasconi, 2024a, S. 34). Feuser (2013) kritisiert diese Perspektive jedoch als reduktionistisch verengt und betont, dass die Orientierung am IQ die Stigmatisierung von geistiger Behinderung verstärkt (zit. nach Bernasconi, 2024a, S. 38).

### 1.1.3 Die pädagogische Perspektive

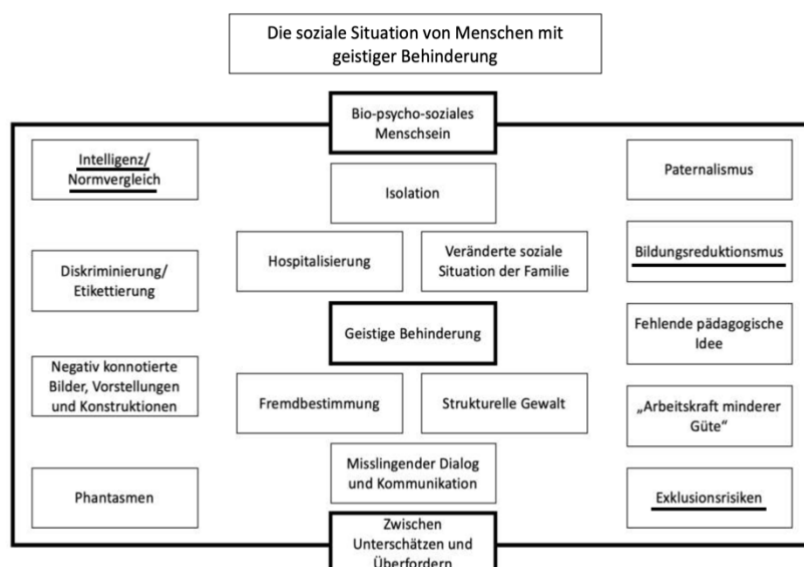
Bildung und Erziehung von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung sind die zentralen Anliegen der pädagogischen Perspektive. Hier stehen die „Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse [sowie] Erziehungs- und Bildungsbedarfe im Kontext kultureller Normen und sozialer Erwartungen“ (Fornfeld, 2020, S. 83) im Vordergrund. Unter Berücksichtigung der je spezifischen Lebenssituation eines Menschen mit sog. geistiger Behinderung und mit Anerkennung des Rechts auf Bildung sowie einer Kompetenz- und Entwicklungsorientierung sollen Möglichkeiten des Lernens durch die Gestaltung von „Lebens- und Lernumwelt“ (Bernasconi, 2024a, S. 40 ff.) geschaffen werden (vgl. Stöppler, 2017, S. 28). Besonders weil sich die Annahme über die „Erziehungs- und Bildungsunfähigkeit [...] als so resistent und zeitlich überdauernd [erweist]“ (Bernasconi, 2024a, S. 41) kommt der Pädagogik eine bedeutsame Position zu. Ihre zentrale Aufgabe ist es, als „kritische Instanz [...] Felder der Macht zu enttarnen, stigmatisierende und exkludierende Tendenzen aufzudecken und gleichberechtigte Zugänge zu gesellschaftlichen (Teil-)Systemen einzufordern und zu sichern“ (Bernasconi & Böing, 2015, S. 115).

### 1.1.4 Die soziale Perspektive

Feuser, Ling und Ziemer (2013) deklarieren die sogenannte geistige Behinderung als (soziales) Konstrukt, das als Produkt einer kollektiven gesellschaftlichen Geschichte in die „Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von Menschen eingeschrieben ist“ (Ziemer, 2003, zit. nach

Feuser et al., 2013, S. 345) und immer wieder durch die Geschichten einzelner Individuen reproduziert wird. Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata sind häufig mit Etikettierungen und Zuschreibungen, mit negativ konnotierten Bildern und Vorstellungen, Fremdbestimmung, struktureller Exklusion und Gewalt sowie einer Tendenz andauernder Unterschätzung verbunden (vgl. Abbildung 1, Ziemer, 2025). In diesem Zusammenhang verweist bereits Vygotskij darauf, dass die vermeintliche Gemeinsamkeit der als ‚geistig behindert‘ bezeichneten Personen nicht in den Subjekten selbst liege, sondern in gesellschaftlichen Wahrnehmungsweisen und den daraus resultierenden negativen Bewertungen und Urteilen (vgl. Feuser et al., 2013, S. 347).

Die soziologische Perspektive auf die sogenannte geistige Behinderung macht deutlich, dass diese keine festgeschriebene Eigenschaft oder ein Defekt einer Person ist, sondern auf die „sozialen Gegebenheiten [und die] gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Feuser et al., 2013, S. 345) verweist, die für jene Menschen behindernd wirken. In diesem Zusammenhang lässt sich mit Jantzen (1976) Behinderung als Ergebnis eines Zusammenwirkens individueller Beeinträchtigungen und gesellschaftlicher Deutungs- und Bewertungsprozesse verstehen (zit. nach Feuser, 2013, S. 348). Nicht allein das Ausmaß persönlicher Einschränkungen ist dabei ausschlaggebend, sondern insbesondere soziale Normen und Konventionen, die darüber entscheiden, ob eine wahrnehmbare Abweichung als Behinderung eingeordnet wird und welche sozialen Zuschreibungen und Konsequenzen daraus folgen (vgl. ebd.). Aus sozialer Perspektive wird der Begriff der sogenannten geistigen Behinderung erst im Rahmen gesellschaftlicher Normvorstellungen und leistungsbezogener Erwartungen formulierbar und dem betreffenden Personenkreis durch vergleichende Bewertungsprozesse zugeschrieben. Die gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen, die auf Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung wirken, gehen mit hohen Risiken hinsichtlich Isolation, Exklusion und allgemeiner Diskriminierung und Stigmatisierung einher (vgl. Feuser et al., 2013, S. 348).



### 1.1.5 Das Bio-Psycho-Soziale Modell

Das bio-psycho-soziale Modell der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) versucht, die genannten Perspektiven zu integrieren. Behinderung wird hier als „mehrdimensionales Phänomen“ (Bernasconi, 2024a, S. 49) verstanden, welches aus der Wechselwirkung von Körperfunktionen, Aktivitäten, Partizipation und Umweltfaktoren entsteht. Eine Person gilt nicht aufgrund einer Diagnose als behindert, sondern dann, wenn ihre Teilhabe an wesentlichen Lebensbereichen behindert wird (vgl. Bernasconi, 2024a, S. 50). Damit verschiebt sich der Fokus von Defiziten hin zu Lebenssituationen und Unterstützungsbedarfen.

Die ICF bietet für pädagogische und schulische Kontexte eine wichtige Grundlage für die Förderplanung und Unterstützung (vgl. Bernasconi, 2024a, S. 51). Gleichzeitig wird im Diskurs darauf hingewiesen, dass mit ihrer Anwendung normative Vorstellungen von Normalität und Teilhabe verbunden sein können, die nicht immer reflektiert werden (vgl. Feuser et al., 2013, S. 347).

## 1.2 Soziale Situation des Personenkreises in der schulischen Inklusion

Betrachtet man nun die schulische Inklusion, so ist die aktive Teilhabe und das Eingebundensein in die sozialen Strukturen von Klasse und Schule essenziell für eine gelingende Inklusion. Damit einher gehen sowohl positive Effekte auf die soziale und emotionale Entwicklung aller Schüler:innen (SuS) als auch ein veränderter, sensiblerer Umgang mit Behinderung (vgl. Böttinger, 2022, S. 217). Zu beachten ist, dass Böttinger in dem herangezogenen Review nicht explizit den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung betrachtet, sondern sich auf Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf allgemein bezieht. Dennoch sind die Ergebnisse auf die Schüler:innen mit FSP GE, die Teil der Personengruppe Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) sind, übertragbar.

Bereits in den 1990er Jahren konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden, dass Teilhabe und Akzeptanz durch Gleichaltrige als Prädiktoren für eine erhöhte Unterrichtsbeteiligung, bessere schulische Leistungen sowie geringere schulische Unzufriedenheit sind. Demgegenüber wirkt sich soziale Ablehnung negativ auf die Leistungsmotivation, die Anzahl der Fehltage sowie auf verstärkte externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen aus (Ladd et al., 1997; DeRosier et al., 1994; Bagwell et al., 1997; Coie et al., 1995; Hoza et al., 1995; zit. nach Böttinger, 2022, S. 217).

In ihrem Review stellt Böttinger fest, dass es kein eindeutiges Forschungsbild zur sozialen Eingebundenheit von Schüler:innen mit SPF gibt (vgl. Böttinger, 2022, S.

229). Dennoch zeigen eine Vielzahl an Studien, dass Schüler:innen mit SPF im Bereich der sozialen Partizipation im Durchschnitt ungünstigere Bedingungen aufweisen als ihre Mitschüler:innen ohne SPF. Sie verfügen über eine geringere soziale Integration (vgl. Huber & Wilbert, 2012, S. 156) sowie eine ungünstigere soziale Position innerhalb der Klasse und beteiligen sich insgesamt weniger an sozialen Interaktionen (vgl. Kulawiak & Wilbert, 2015, zit. nach Böttinger, 2022, S. 226). Befunde von Huber und Wilbert (2012) sowie Krull et al. (2014) verdeutlichen, dass soziale Ausgrenzung bereits ab der ersten Jahrgangsstufe auftreten kann und sich vor allem in Form eingeschränkter sozialer Teilhabe zeigt. Dabei wird von teils mittleren bis starken Effektgrößen berichtet, die sich vor allem in der sozialen Ablehnung, dem wahrgenommenen Integrationsstatus, dem akademischen Selbstkonzept und dem subjektiven Gefühl sozialer Akzeptanz zeigen (zit. nach Böttinger, 2022, S. 226). Darüber hinaus gestaltet sich das Eingehen und Aufrechterhalten von Freundschaften für Schüler:innen mit SPF häufig schwieriger, da Kontaktangebote vergleichsweise oft unerwidert bleiben (Henke, Bogda et al., 2017, zit. nach Böttinger, 2022, S. 226). Entsprechend weisen diese Schüler:innen weniger soziale Kontakte auf, was mit „ungünstigen sozial-emotionalen Schulerfahrungen“ (Krull et al., 2018, zit. nach Böttinger, 2022, S. 227) einhergeht. Hinzu kommt eine häufig negativ geprägte Selbsteinschätzung (Krawinkel, zit. nach Böttinger, 2022, S. 227), die zu einem höheren Belastungserleben bei Schüler:innen mit SPF führt (Schuck, 2018, zit. nach Böttinger, 2022, S. 227). Infolge der engen Verbindung zwischen akademischem Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und subjektiver Einschätzung sozialer Zugehörigkeit können sich weitere negative Effekte auf die soziale Partizipation ergeben (ebd.).

Trotz dieser insgesamt ungünstigen Befundlage betont Böttinger (2022), dass ein SPF nicht automatisch soziale Ausgrenzung bedingt. Mehrere Studien weisen darauf hin, dass soziale Integration in einzelnen Klassen durchaus gelingen kann und die Ergebnisse erheblich zwischen Klassen variieren. Diese Klassen- und Kontexteffekte sprechen gegen einen pauschalen Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation (vgl. Böttinger, 2022, S. 228; vgl. Huber & Wilbert, 2012, S. 162). Dabei wird soziale Ausgrenzung in der Mehrzahl der Studien nicht primär als Folge kognitiver Defizite interpretiert, sondern überwiegend mit sozialen Kompetenzdefiziten in Verbindung gebracht. Vor allem aggressive Verhaltensweisen stehen in einem engen Zusammenhang mit sozialer Ausgrenzung, während kognitive Variablen eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Huber & Wilbert, 2012, S. 149). Schüler:innen mit SPF werden dennoch insgesamt als Risikogruppe sozialer Ausgrenzung beschrieben, da sie insbesondere aus Sicht der Lehrkräfte häufiger als schlechter integriert wahrgenommen werden und sich ihre sozialen Kompetenzen im Durchschnitt ungünstiger entwickeln (vgl. Elting, 2019, zit. nach Böttinger, 2022, S. 227).

Huber und Wilbert (2012) stellen außerdem fest, dass es eine enge Kopplung von schulischer Leistung und sozialer Integration gibt. Über verschiedene Untersuchungen hinweg zeigt sich, dass insbesondere leistungsschwache SuS ein erhöhtes Risiko sozialer Ablehnung tragen, unabhängig davon, ob ein SPF vorliegt (vgl. Huber & Wilbert, 2012, S. 150). Mit abnehmendem Leistungsniveau sinken sowohl der objektive Integrationsstatus als auch die subjektive Wahrnehmung sozialer Eingebundenheit und das Gefühl, von der Lehrkraft angenommen zu sein, während leistungsstarke Schüler:innen überdurchschnittlich häufig soziale Akzeptanz erfahren. Dabei betonen die Autoren auch, dass „ein Schulsystem in dem Schüler mit [SPF] ein höheres Ausgrenzungsrisiko haben und soziale Integration an Schulleistungen gebunden ist [...] in einem inhaltlichen Widerspruch zu den zentralen Gedanken der Inklusion und der UN-Behindertenrechtskonvention“ (Huber & Wilbert, 2012, S. 150) steht.

Darüber hinaus kommt den Lehrkräften eine Schlüsselrolle bei der sozialen Positionierung von Schülerinnen und Schülern zu. Nicht die objektive Leistung, sondern deren schulische Bewertung und kommunikative Rahmung prägen maßgeblich soziale Akzeptanzprozesse innerhalb der Klasse. Bewertungs- und Rückmeldungspraktiken strukturieren damit nicht nur Lern- und Leistungsmotivation, sondern auch soziale Interaktionen und Hierarchien unter Gleichaltrigen (vgl. Huber & Wilbert, 2012, S. 154 f.).

### 1.3 Veränderung des Personenkreises

Neben der Vielzahl an Perspektiven, die den Personenkreis mit zugeschriebener geistiger Behinderung beschreiben, lässt sich seit einigen Jahren eine Veränderung dieses Personenkreises beobachten.

So zeigt die Studie von Bernasconi (2024), dass die Zahl der Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (FSP GE) in den vergangenen Jahren kontinuierlich angestiegen ist. Im Jahr 2023 wurden allein in Nordrhein-Westfalen 27.585 Schüler:innen mit diesem Förderschwerpunkt beschult; 2016 waren es 21.479 Schüler:innen und 2021 24.740 mit diesem Förderschwerpunkt (vgl. Bernasconi, 2024b, S. 448). Die Veränderung des Personenkreises im FSP GE erfolgt dabei nicht isoliert, sondern im Kontext einer allgemeinen Ausweitung sonderpädagogischer Förderung. Empirische Befunde zeigen, dass trotz steigender Inklusionsquoten kein Rückgang der Schüler:innenzahlen an Förderschulen zu verzeichnen ist. Vielmehr steigt sowohl die Inklusionsquote als auch die absolute Zahl der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf insgesamt an (vgl. Bernasconi & Dietze, 2024, S. 169). Außerdem berichten die befragten Schulleitungen, dass sich „das Profil der Schülerschaft“ (Bernasconi, 2024b, S.

446) merklich verändert hat. Insbesondere wird ein deutlicher Anstieg von Schüler:innen „mit herausforderndem Verhalten, im Autismus-Spektrum, mit Fluchthintergrund, mit Sprachbarrieren oder mit Zuwanderungsgeschichte“ (Bernasconi, 2024b, S. 450) beschrieben. Ob die Veränderungen der Schüler:innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in einem Zusammenhang mit den Schulwechseln dieser Schüler:innen stehen, kann auf Grundlage der bisherigen Datenlage nicht beantwortet werden.

Eine genauere Betrachtung sogenannter Verhaltensauffälligkeiten aus Perspektive der Schüler:innen verdeutlicht, dass dieses Verhalten „ein Problemlösungsmuster darstellt, [das] zweckmäßig und somit funktional bedeutsam [ist], jedoch keine soziale Akzeptanz [erfährt]“ (Theunissen, 2021, S. 49). Sogenannte Verhaltensauffälligkeiten sind nicht als Ausdruck einer inneren, endogenen Störung zu verstehen, sondern als Ergebnis komplexer Anpassungsprozesse eines Individuums an seine familiären, schulischen und sozialen Umweltbedingungen. Sie entstehen im Zusammenspiel von Belastungs- und Schutzfaktoren sowie verfügbaren Ressourcen und erfüllen für die betroffenen Personen eine funktionale Bedeutung (vgl. Hennicke & Buscher, 2021, S. 61). Besonders in Hinblick auf die soziale Akzeptanz werden Verletzungen von Normen oder unerwünschtes Verhalten abgelehnt, was infolgedessen „die Inklusion (unmittelbare Zugehörigkeit) und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben [für diese Menschen erschwert]“ (Theunissen, 2021, S. 49).

Auch wenn der Umgang mit herausforderndem Verhalten im Kontext der FS GE vertrauter ist, so wird die steigende Anzahl von Schüler:innen mit diesem Merkmal von den Lehrkräften und Schulleitungen als Belastung empfunden (vgl. Bernasconi, 2024b, S. 452). Diese berichten von vielseitigen „Anforderungen, Herausforderungen und Problemen in der Praxis, das von der Schwierigkeit des Klassenmanagements über Probleme in der Elternzusammenarbeit bis hin zu den Schwierigkeiten bzgl. der Sicherung des Bildungsauftrags reicht“ (Bernasconi, 2024b, S. 451). Darüber hinaus erleben die befragten Lehrkräfte strukturelle Rahmenbedingungen, zu denen Räumlichkeiten, Personal und zeitliche Ressourcen zählen, aufgrund der veränderten Schüler:innenschaft als Herausforderung (vgl. Bernasconi, 2024b, S. 452).

## 2 Bildungsbedarfe von Schüler:innen mit einer sogenannten geistigen Behinderung

Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung haben an allen schulischen Lernorten einen uneingeschränkten Anspruch auf bestmögliche individuelle Bildung, Erziehung und Unterstützung mit dem Ziel größtmöglicher Aktivität und Teilhabe. (Kultusminister Konferenz, 2021, S. 3)

Vor diesem Hintergrund geht Kapitel 2 der Frage nach, wie im schulischen Kontext der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugewiesen wird und welche pädagogischen und didaktischen Bedarfe mit diesem Förderschwerpunkt verbunden sind. Im Fokus steht das schuladministrative Verständnis einer sogenannten geistigen Behinderung, dem Vorgang der Zuweisung dieses Förderschwerpunktes sowie dem besonderen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule, der mit dem FSP GE einhergeht. Ob und wie diesen Bedarfen im deutschen Bildungssystem und seinen Strukturen begegnet wird und wie sich die jeweiligen Lernorte unterscheiden, wird unter anderem in Kapitel 3 dargestellt.

### 2.1 Der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Im schulischen Feld beschreibt der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung die Pädagogik und Didaktik für Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung. Der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung kann als „schulrechtliche [bzw. schuladministrative] Kategorie“ (Selmayr & Kölbl, 2025, S. 21) betrachtet werden, die nicht an eine (medizinische) Diagnose gekoppelt ist, sondern innerhalb eines sonderpädagogischen Gutachtens festgestellt wird (vgl. Bernasconi & Dietze, 2024, S. 169; vgl. Selmayr & Kölbl, 2025, S. 21). Das Verfahren rund um die Zuweisung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung wird in Kapitel 2.2 vertieft.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) orientiert sich bei der Beschreibung des Personenkreises in den *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung* (2021) an den Klassifikationssystemen ICD 10 und DSM V. Dabei ist neben dem Intelligenzquotienten, der vor allem als Abgrenzungskriterium zum Förderschwerpunkt Lernen dient, auch das adaptive Verhalten ausschlaggebend dafür, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung vergeben wird. Dazu wird in der *Verordnung*

*über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF)* beschrieben, dass

ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besteht, wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist, und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür sprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt. (2005b, S. 2)

Bernasconi und Dietze beschreiben den Bedarf von sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf Grundlage der AO-SF als Ergebnis eines komplexen Bedingungsgefüges, in dem individuelle, umweltbezogene und strukturelle Faktoren zusammenwirken. Von einem entsprechenden Unterstützungsbedarf wird ausgegangen, wenn sowohl das kognitive als auch das adaptive Funktionsniveau deutlich unter dem altersgemäßen Durchschnitt liegen und sich daraus erhebliche Einschränkungen der Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten ergeben (vgl. 2024, S. 168).

Der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zeichnet sich durch eine große Heterogenität aus, die von Schüler:innen mit Komplexer Behinderung bis hin zu Schüler:innen im Grenzbereich zum Förderschwerpunkt Lernen reicht (vgl. Kultusminister Konferenz, 2021, S. 10).

## 2.2 Die Feststellung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung

Wie ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung festgestellt wird, wird im Folgenden thematisiert. Dazu wird besonders der rechtliche Rahmen beleuchtet und die aus der Feststellung resultierende Zuweisung des zieldifferenten Bildungsgangs Geistige Entwicklung.

### 2.2.1 Das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs

Das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs lässt sich in drei Phasen gliedern: Die Einleitung des Verfahrens, der Prozess der Feststellung über die Gutachtenerstellung und die Entscheidung über Förderbedarf und Lernort (vgl. Dietze & Wolf, 2022, S. 337).

Das Verfahren wird in den meisten Fällen auf Antrag der Eltern eröffnet. Der Antrag wird entweder bei der zuständigen Schulaufsichtsbehörde oder bei Anmeldung des Kindes in der (Förder-)Schule gestellt (vgl. § 11, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005b, S. 3). In

Ausnahmefällen kann auch die Schule einen Antrag auf Eröffnung des Verfahrens stellen, insbesondere wenn Schüler:innen nicht zielgleich beschult werden können und bzw. oder im Rahmen eines vermuteten Förderschwerpunkts emotionale-soziale Entwicklung selbst- und fremdverletzendes Verhalten zeigen. Jedoch müssen die Eltern zuvor informiert und die (pädagogischen) Fördermöglichkeiten ausgeschöpft sein (vgl. §12, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005b, S. 3).

In Hinblick auf den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung kann, in begründeten Einzelfällen, auch vor Schuleintritt ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren eingeleitet werden (vgl. Dietze & Wolf, 2022, S. 327). Die sonderpädagogische Diagnostik, die innerhalb des Verfahrens durchgeführt wird, wird im Auftrag der Schulaufsichtsbehörde gemeinsam von einer Lehrkraft der allgemeinen Schule sowie einer sonderpädagogischen Lehrkraft durchgeführt. In dem Gutachten werden die „Kind-Umfeld-Analyse, [das] kognitive Funktionsniveau sowie adaptive Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso wie die Ergebnisse einer Intelligenzdiagnostik berücksichtigt“ (Kultusminister Konferenz, 2021, S. 18). Daneben umfasst das Gutachten Angaben zum Entwicklungsstand, zur vorschulischen Bildung sowie zum bisherigen schulischen Bildungsweg und zum soziokulturellen Umfeld des Kindes oder Jugendlichen. Darüber hinaus werden das Lern- und Leistungsverhalten, das Arbeits- und Sozialverhalten sowie die Ergebnisse der Diagnostik innerhalb des Gutachtens beschrieben. Falls vorhanden werden medizinische Diagnosen oder Anamnesen einbezogen. Ebenfalls Bestandteil des Gutachtens sind die Inhalte des Gesprächs mit den Eltern, einschließlich ihres Wunsches zum Förderort.

Auf Grundlage des Gutachtens wird dann ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf abgeleitet, bei dem auch der Bedarf an pflegerisch-therapeutischer Unterstützung oder an räumlicher, technischer und materieller Ausstattung festgehalten wird (vgl. Kultusminister Konferenz, 2021, S. 18). Das Gutachten wird der Schulaufsicht als Grundlage für die Entscheidung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, den Förderschwerpunkt und den Bildungsgang vorgelegt (vgl. §13, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005b, S. 3). Die Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf liegt bei der Schulaufsichtsbehörde. Wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf in mehreren Förderschwerpunkten festgestellt, legt die Schulaufsichtsbehörde einen vorrangigen fest (vgl. §14, ebd.).

Die Schulaufsicht informiert die Erziehungsberechtigten über den festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf und schlägt ihnen dann eine allgemeine Schule mit Angebot im Gemeinsamen Lernen bzw. eine Förderschule mit entsprechendem Förderschwerpunkt vor (vgl. §16, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005b, S. 4). Grundsätzlich bezieht die

Schulaufsichtsbehörde die Entscheidung der Erziehungsberechtigten über den Lernort ihres Kindes ein. Dieses Wahlrecht steht jedoch unter dem sogenannten Ressourcenvorbehalt, sodass die Schulaufsicht eine gewünschte Beschulung ablehnen kann, wenn die personellen, räumlichen oder sächlichen Voraussetzungen an der gewählten Schule nicht vorhanden sind oder nicht geschaffen werden können (vgl. Dietze & Wolf, 2022, S. 337; vgl. Kultusminister Konferenz, 2021, S. 4).

An dem Feststellungsverfahren gibt es Kritik: Für die Zuweisung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung gibt es neben den im vorherigen Kapitel beschriebenen Kriterien kein einheitliches Verfahren. Außerdem führen „Unterschiede in den Arbeitshilfen bzw. Standards der Feststellungsdiagnostik in den Schulämtern“ (Bernasconi & Dietze, 2024, S. 171) zu einer inhaltlichen und qualitativen Heterogenität in den Gutachten. Bernasconi und Dietze haben in einer Analyse von Gutachten ebenso festgestellt, dass „vereinzelt [...] eher schulstrukturelle, anstatt schülerspezifische Gründe genannt [werden], die die Zuschreibung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung rechtfertigen“ (2024, S. 179), was mit dem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, auf das in Kapitel 3.5 näher eingegangen wird, begründet werden kann.

### 2.2.2 Zieldifferenter Bildungsgang Geistige Entwicklung

Mit der Zuweisung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung im Rahmen des AO-SF-Verfahrens ist der zieldifferente Bildungsgang Geistige Entwicklung verbunden, in dem Schüler:innen unabhängig vom Lernort unterrichtet werden (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 14). Der Bildungsgang Geistige Entwicklung gliedert sich inhaltlich in Vorgaben zu verschiedenen Aufgabenfeldern (Mathematik, Sprache und Kommunikation, Gesellschaftswissenschaftlicher und Naturwissenschaftlicher Unterricht sowie Wirtschaft und Arbeitswelt) und Vorgaben zu den Entwicklungsbereichen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022c). Diese werden von der Kultusministerkonferenz als handlungsleitende, bildungsgangspezifische Lehrpläne beschrieben, die den „vielfältigen Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ (Kultusminister Konferenz, 2021, S. 13) gerecht werden sollen (vgl. ebd.). In ihrer Zielsetzung, Strukturierung und Leistungsorientierung unterscheiden sich diese Lehrpläne von denen der allgemeinen Schule.

Der Bildungsgang gliedert sich in die Primarstufe, die eine dreijährige Schuleingangsphase vorsieht und insgesamt fünf Schuljahre umfasst, die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Die Sekundarstufe II dient der Erfüllung der Berufsschulpflicht und kann „entweder an einem Berufskolleg im Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung oder an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt

Geistige Entwicklung absolviert werden“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 15). Erfolgt die Beschulung an einem allgemeinen Berufskolleg, werden Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dort gemäß §19 AO-SF für bis zu drei Jahre unterrichtet. An der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung wird die Berufsschulpflicht in der Berufspraxisstufe absolviert, in der die SuS auf den Übergang in die Arbeitswelt vorbereitet werden und Grundlagen für die kommende berufliche Beschäftigung erwerben (vgl. §9, §39, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005b, S. 2, 7). Insgesamt sind im Bildungsgang Geistige Entwicklung elf Schulbesuchsjahre verpflichtend (§19 AO-SF, vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022, S. 14).

Zentrales Instrument der Leistungsbewertung im zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung sind individuelle Lern- und Entwicklungspläne, die „die Grundlage für die am individuellen Leistungsvermögen orientierte Leistungsüberprüfung“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 42) bilden. Dem Bildungsgang liegt damit ein Leistungsverständnis zugrunde, das sich an individuellen Bezugsnormen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler:innen orientiert und nicht primär an allgemein gültigen Leistungsanforderungen. Daraus kann sich ein Spannungsverhältnis zu normorientierten Leistungsanforderungen anderer Bildungsgänge ergeben, insbesondere für SuS mit FSP GE in inklusiven Settings. Auf Grundlage der Lern- und Entwicklungspläne (Förderpläne) werden die individuellen Leistungen und Lernentwicklungen gemeinsam mit den Schüler:innen reflektiert (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 43). Die Leistungsdokumentation erfolgt dabei ohne Notenstufen in Form beschreibender Texte, die sowohl Lernentwicklungen als auch individuelle Entwicklungsfortschritte berücksichtigen (vgl. §40, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005b, S. 7 f.). Eine Versetzung findet gemäß §41 AO-SF nicht statt. Stattdessen entscheidet die Klassenkonferenz, in welcher Klasse und/oder Stufe der/die Schüler:in im nächsten Schuljahr unterrichtet wird. Das Abschlusszeugnis im zieldifferenten Bildungsgang am Ende der Schulbesuchszeit beschreibt die erworbenen Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005b, S. 8).

Da sich diese Arbeit auf den schulischen Kontext konzentriert, wird der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt, auf den der zieldifferente Bildungsgang ebenfalls Einfluss hat, an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt.

### 2.3 Pädagogische Bedarfe im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Die pädagogische Arbeit im FSP GE ist durch die Individualität und Heterogenität der SuS bestimmt. Dementsprechend wird ein Leistungsverständnis vertreten, das sich von einer Outputorientierung von Wissen und Kompetenzen distanziert und vielmehr die individuellen Entwicklungsperspektiven und die Lernprozesse der SuS in den Vordergrund stellt (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 12). Jede:r SuS verfügt über eine „individuelle Entwicklungsbasis für die Anbahnung sozial-emotionaler, kommunikativer, kognitiver, motorischer und wahrnehmungsbezogener Kompetenzen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 8), die kontextabhängig ausgeprägt sind und als Ausgangspunkt schulischer Bildung dienen.

Inhaltlich rücken daher Bildungsangebote in den Fokus, die für die Schüler:innen sowohl gegenwarts- als auch zukunftsbedeutsam sind (vgl. Klafki, 2007; vgl. Kultusminister Konferenz, 2021, S. 4). Didaktisch wird Unterricht entlang individueller Aneignungswege und dominierender Tätigkeiten, in Anlehnung an Leontjew (vgl. Terfloth et al., 2019, S. 105 f.), differenziert, sodass allen Schüler:innen ein Zugang zu den jeweiligen Lerngegenständen ermöglicht wird. Die angestrebten Kompetenzen werden dabei fachlich, entwicklungsbezogen und lebensweltorientiert ausgerichtet und im Rahmen einer individuumsbezogenen didaktisch-methodischen Planung umgesetzt (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 11 f.).

Diese inhaltlich-didaktische Ausrichtung ist eng mit den Entwicklungsbereichen verbunden, die im Unterricht in Wechselwirkung zu den Inhalten aufgegriffen werden. So fördert der Unterricht kontinuierlich Kompetenzen in den Bereichen Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Sozialisation sowie Kommunikation und bezieht dabei verschiedene fachliche Aufgabenfelder mit ein (vgl. §38, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005b, S. 7). In diesem Zusammenhang sind pädagogische, therapeutische und pflegerische Aspekte eng mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule verbunden. Unterstützung in der Selbstversorgung sowie in der persönlichen Hygiene und Pflege kann für manche Schüler:innen eine grundlegende Voraussetzung für eine würdevolle Teilhabe an Bildungsprozessen darstellen und ist daher Bestandteil schulischer Bildung im FSP GE (vgl. Kultusminister Konferenz, 2021, S. 11; vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 20)

Die dargestellte Ausrichtung des Unterrichts im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erfordert eine systematische Form der Planung, die individuelle Lern- und Entwicklungsverläufe berücksichtigt. In diesem Zusammenhang kommt der

individuellen Lern- und Entwicklungsplanung (Förderplanung) eine zentrale Bedeutung zu. Sie erfolgt in einem zirkulären Prozess, der auf einer hypothesengeleiteten Diagnostik basiert und die Grundlage für die Planung konkreter Unterrichts- und Förderangebote bildet (vgl. Kultusminister Konferenz, 2021, S. 17; vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 41). Die Förderplanung ist als kontinuierlicher Reflexions- und Steuerungsprozess zu verstehen, in dem pädagogische Entscheidungen und Maßnahmen regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt werden. Zentrale Voraussetzung hierfür ist die Einbindung aller am Bildungsprozess beteiligten Personen, um unterschiedliche Perspektiven zusammenzuführen und Förderentscheidungen transparent zu gestalten (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 42). So verbindet die Förderplanung diagnostische Erkenntnisse, didaktische Planung sowie die Ausrichtung schulischer Bildung an Teilhabe- und Entwicklungszielen.

Übergeordnetes Ziel des Bildungsgangs Geistige Entwicklung ist die Ermöglichung von Partizipation und aktiver gesellschaftlicher Teilhabe in allen Lebensbereichen, auf die die Schüler:innen innerhalb ihrer Schullaufbahn vorbereitet werden sollen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 12).

### **3 Das Bildungssystem und Inklusion in Deutschland**

Nachdem in Kapitel 2 die Heterogenität des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung sowie die damit verbundenen individuellen Bedarfe herausgearbeitet wurden, richtet sich der Blick im Folgenden auf die strukturellen und systemischen Bedingungen, unter denen die schulische Bildung dieses Personenkreises im inklusiven Bildungssystem Nordrhein-Westfalens stattfindet.

Ausgangspunkt bildet dabei der rechtliche und bildungspolitische Rahmen inklusiver Bildung durch die UN-Behindertenrechtskonvention sowie die Struktur des deutschen Bildungssystems. Darauf aufbauend werden mit der Förderschule Geistige Entwicklung und der allgemeinen Schule mit gemeinsamem Lernen zentrale Lernorte in den Blick genommen und hinsichtlich ihrer strukturellen Bedingungen eingeordnet.

Vor dem Hintergrund aktueller statistischer Entwicklungen zur schulischen Inklusion werden anschließend bestehende Spannungsfelder herausgearbeitet, die die Umsetzung inklusiver Bildung prägen. Darauf aufbauend richtet sich der Fokus schließlich auf Lernortwechsel im Kontext individueller Bildungsbiografien.

### 3.1 Rechtlicher und bildungspolitischer Rahmen inklusiver Bildung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) am 26. März 2009 wurde der Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in zentralen gesellschaftlichen Bereichen völkerrechtlich verbindlich festgeschrieben. Ziel der Konvention ist es, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“ (Art. 1, Vereinte Nationen, 2025, S. 8). Das Übereinkommen der Vereinten Nationen markiert damit einen grundlegenden Paradigmenwechsel, der häufig als Übergang von einem Integrations- hin zu einem Inklusionsverständnis beschrieben wird.

Im Bildungsbereich kommt insbesondere Artikel 24 der UN-BRK eine zentrale Bedeutung zu. Er verankert das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung und verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang wird schulische Inklusion zu einem Menschenrecht (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 63). Artikel 24 formuliert dabei den Anspruch, dass Bildung ohne Diskriminierung und auf Grundlage gleicher Chancen zugänglich sein muss. Neben der Wissensvermittlung soll Bildung auch die persönliche Entwicklung fördern sowie zur Entfaltung individueller Fähigkeiten und zur gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen beitragen (Art. 24, Abs. 1 Vereinte Nationen, 2025, S. 21). Dazu zählt auch der Erwerb von Kompetenzen, die eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglichen und lebenspraktische Fähigkeiten ermöglichen. Der Zugang zu geeigneten Kommunikationsformen und spezifischen Unterstützungsmaßnahmen muss ebenfalls gewährleistet sein (Art. 24, Abs. 3 Vereinte Nationen, 2025, S. 21 f.).

Zur Umsetzung des Rechts auf Bildung müssen die Vertragsstaaten sicherstellen, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nicht aus dem allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und gleichberechtigten Zugang zu kostenfreier schulischer Bildung erhalten. Eine Beschulung in Förderschulen wird demnach nur als Ausnahme vom Grundsatz eines inklusiven Bildungssystems verstanden und bedarf aufgrund des Eingriffs in das Recht auf diskriminierungsfreie Bildung einer besonderen Rechtfertigung im Sinne einer strengen Verhältnismäßigkeitsprüfung (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 31).

Dementsprechend sind angemessene Vorkehrungen sowie individuelle Unterstützungsmaßnahmen innerhalb des Bildungssystems bereitzustellen (Art. 24, Abs. 2 Vereinte Nationen, 2025, S. 21). Auch der Zugang zu weiterführenden Bildungsangeboten, wie beruflicher Bildung, Hochschulbildung oder weiteren

Angeboten des lebenslangen Lernens, muss gewährleistet werden (Art. 24, Abs. 4 und 5 Vereinte Nationen, 2025, S. 22).

Mit der Ratifizierung der Konvention sind die Bundesländer verpflichtet, die Vorgaben von Artikel 24 schrittweise in ihren Bildungssystemen umzusetzen (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 19). Damit verbunden ist auch die Forderung, vorhandene Ressourcen langfristig stärker aus segregierenden Förderschulsystemen in das allgemeine Bildungssystem zu überführen (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 48). Inklusive Bildung beschränkt sich dabei jedoch nicht auf strukturelle Reformen, sondern muss auch auf der Ebene der individuellen Bildungsbiografie wirksam werden. In diesem Zusammenhang wird betont, dass inklusive Bildung für die einzelnen Lernenden „verfügbar (available), zugänglich (accessible), annehmbar (acceptable) und adaptierbar (adaptable)“ (Steinmetz et al., 2021, S. 31) sein muss. Damit wird deutlich, dass der bloße Zugang zu allgemeinen Schulen nicht ausreicht, um den Anforderungen der UN-BRK zu entsprechen. Vielmehr müssen Bildungseinrichtungen so gestaltet werden, dass sie den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht werden und eine hochwertige Bildung ermöglichen (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 32). Ebenso genügt es nicht, wenn gemeinsamer Unterricht zum Regelfall wird, während parallel für einen Anteil von Schüler:innen mit Behinderungen weiterhin ein separates Bildungssystem bestehen bleibt (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 37).

Der Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen verdeutlicht diesen umfassenden Anspruch an inklusive Bildung folgendermaßen:

Inclusion involves a process of systemic reform embodying changes and modifications in content, teaching methods, approaches, structures and strategies in education to overcome barriers [...] Placing students with disabilities within mainstream classes without accompanying structural changes [...] does not constitute inclusion. (UN-CRPD Committee, 2016, para. 11, zit. nach Steinmetz et al., 2021, S. 33)

Inklusion in Deutschland erfordert demnach einen umfassenden Transformationsprozess des Bildungssystems.

### 3.2 Das Bildungssystem in Deutschland und NRW als struktureller Rahmen sonderpädagogischer Förderung

Das Bildungssystem ist in Deutschland föderal organisiert und obliegt somit den Ministerien für Bildung eines jeden Bundeslandes. Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich durch eine auf „mehreren Ebenen hochgradige“ (Steinmetz et al., 2021, S. 57) Differenzierung sowie „ein im internationalen Vergleich

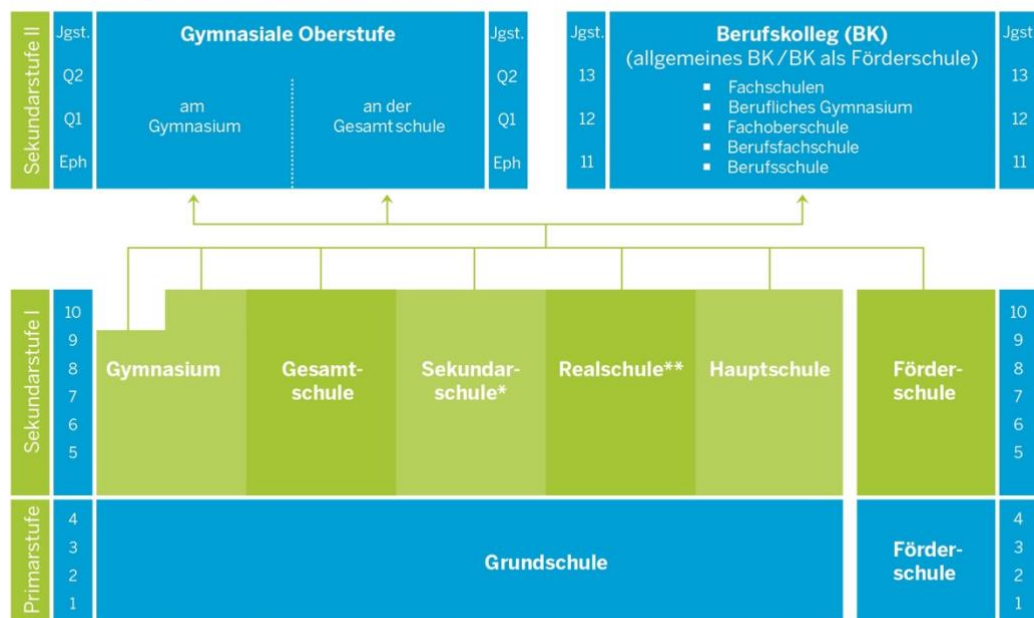
einzigartig[es] [...] Sonder- und Förderschulwesen aus“ (ebd.). Diese Organisationsform hat in der Bundesrepublik Deutschland einen starken Effekt auf die Umsetzung von Inklusion gemäß der UN-BRK (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 68).

Dieses ausdifferenzierte System in Deutschland ist grundsätzlich schwer mit dem Anspruch auf Inklusion zu vereinbaren – die Implementation der UN-Behindertenrechtskonvention und die Forderung eines inklusiven Schulsystems berührt entsprechend einen Kernkonflikt der bildungspolitischen Debatte. (Steinmetz et al., 2021, S. 64)

Aufgrund der föderalen Unterschiede zwischen den Bundesländern und der Ausrichtung der Untersuchung auf Nordrhein-Westfalen konzentriert sich dieses Kapitel auf die strukturellen Gegebenheiten und die Umsetzung inklusiver Bildung in diesem Bundesland.

Auch das Schulsystem in NRW zeichnet sich durch eine binäre Schulstruktur aus. Neben der allgemeinen Schule besteht demnach ein Förderschulsystem, in dem Schüler:innen mit SPF in separaten Schulen unterrichtet werden (Steinmetz et al., 2021, S. 64). Abbildung 2 stellt die Parallelität der existierenden Schulformen dar. Das Gemeinsame Lernen ist in Nordrhein-Westfalen organisatorisch an allgemeine Schulen angebunden, erfolgt somit innerhalb bestehender Schulstrukturen der Primar- und Sekundarstufe und ist in das mehrgliedrige Schulsystem integriert. Das mehrgliedrige Sekundarschulsystem teilt sich in „institutionell getrennte

### Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen



#### Legende

Eph: Einführungsphase (1. Jahr der gymnasialen Oberstufe), Q: Qualifikationsphase (2. und 3. Jahr der gymnasialen Oberstufe)

\* Verbindliche Kooperation mit mindestens einer Oberstufe eines Gymnasiums, einer Gesamtschule oder eines Berufskollegs.

\*\* Gemäß dem 12. Schulrechtsänderungsgesetz ist das Angebot eines Hauptschulbildungsganges unter bestimmten Bedingungen möglich.

Abbildung 2: Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen (MSB, 2026)

Bildungsgänge“ (Steinmetz et al., 2021, S. 64) auf. Dazu zählen die Hauptschule, die Realschule, die Gesamtschule sowie das Gymnasium. Diese Bildungsgänge unterscheiden sich in den Abschlüssen und damit einhergehenden Leistungsanforderungen, die somit mit einer nach Leistung selektierten Verteilung der Schüler:innen auf die jeweilige Institution (vgl. ebd.) einhergehen.

Förderschulen bestehen parallel zu diesen Angeboten fort. In NRW werden Förderschulen nach Schwerpunkten unterschieden, sodass es Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache, Emotionale-soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, Körperliche und motorische Entwicklung sowie Geistige Entwicklung gibt (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2026). Die formale Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie die Zuweisung eines Förderschwerpunkts erfolgen über das Feststellungsverfahren, das in Kapitel 2.2.1 dargestellt wird. Für die Systemstruktur ist dabei entscheidend, dass mit der Feststellung eines Förderbedarfs nicht nur individuelle Unterstützungsmaßnahmen verbunden sind, sondern eine institutionelle Zuordnung innerhalb der bestehenden Doppelstruktur aus allgemeiner Schule und Förderschule möglich wird. Insbesondere dann, wenn im Zuge des Ressourcenvorbehalts eine Zuweisung an die Förderschule stattfindet (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 139).

Steinmetz et. al. beschreiben das Verhältnis zwischen allgemeiner Schule und Förderschule als „Arbeitsteilung [...], bei der die Förderschule jene Kinder aufnimmt, die aufgrund von vermeintlichen Leistungsdefiziten von der allgemeinen Schule aussortiert wurden“ (2021, S. 181). Zugleich ist gemäß §20 Schulgesetz NRW vorgesehen, dass alle Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf zunächst an sogenannten Schulen des gemeinsamen Lernens, also inklusiv, beschult werden (vgl. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, 2005). Darüber hinaus besteht für Erziehungsberechtigte die Möglichkeit, abweichend zu der vorrangigen inklusiven Beschulung, eine Förderschule als Lernort zu wählen. Dieses sogenannte Elternwahlrecht wird bildungspolitisch als Ausdruck individueller Entscheidungsfreiheit verstanden. Es wird jedoch kritisch diskutiert, dass das Elternwahlrecht im Kontext eines strukturell ungleichen Schulsystems nicht unter Bedingungen vollständig freier Wahl steht. Unterschiedliche Angebotsstrukturen, Kapazitätsgrenzen und Ressourcen beeinflussen die tatsächlichen Entscheidungsmöglichkeiten erheblich. Das Elternwahlrecht wirkt somit als strukturstabilisierendes Element innerhalb einer fortbestehenden Doppelstruktur aus allgemeiner Schule und Förderschule, das den Vorgaben der UN-BRK nicht gerecht wird (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 144 f.). In Kapitel 3.5 wird das Elternwahlrecht innerhalb des Spannungsfeldes der Lernorte noch einmal eingeordnet.

### 3.3 Lernorte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Gemäß §1 AO-SF erfolgt sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen sowohl an allgemeinen Schulen im Gemeinsamen Lernen (GL) als auch an Förderschulen. Als allgemeine Schulen im Gemeinsamen Lernen werden im Folgenden Schulen verstanden, an denen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden; verkürzt wird hierfür der Begriff „allgemeine Schule“ verwendet.

Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention kommt dem Gemeinsamen Lernen eine vorrangige Bedeutung im Sinne inklusiver Bildung zu. Gleichzeitig besteht für Erziehungsberechtigte die Möglichkeit, die Förderschule als Lernort zu wählen. Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden somit an unterschiedlichen Lernorten unterrichtet. Eine Übersicht über die Vielfalt dieser Lernorte findet sich im Anhang (vgl. Fischer, 2008). In diesem Kapitel liegt der Fokus auf den Lernorten der allgemeinen Schule und der Förderschule Geistige Entwicklung, die in dieser Arbeit zentral sind. Das Kapitel untersucht, wie diese Lernorte strukturell aufgebaut sind und welche Ressourcen jeweils zur Verfügung stehen. Ziel ist es, die grundlegenden Rahmenbedingungen für die Beschulung von Schüler:innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aufzuzeigen.

#### 3.3.1 Förderschule Geistige Entwicklung

Förderschulen sind hinsichtlich „ihres sonderpädagogischen Fachwissens spezialisierte Schulen“ (Kultusminister Konferenz, 2021, S. 14), die entsprechend ausgestattet sind, um auf die Lernausgangslagen und Bedarfe der SuS im FSP GE einzugehen. Sie stellen im Bildungssystem einen gesonderten, exklusiven Lernort dar, der entgegen der Beschulung in der allgemeinen Schule von den Eltern oder der Schulaufsicht bestimmt werden kann (vgl. Kapitel 2.2.1).

Laut AO-SF §39 findet der Unterricht an der Förderschule Geistige Entwicklung in der Regel ganztägig statt: „Der schulische Tagesablauf gliedert sich in Unterricht einschließlich spezieller sonderpädagogischer Förderung, gestaltete Freizeit, andere Angebote im Rahmen der Ganztagschule, [wie beispielsweise gemeinsame Mahlzeiten] und Ruhepausen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005b, S. 7).

Die in 2.3 dargestellten pädagogischen Anforderungen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bedürfen spezifischer struktureller Rahmenbedingungen, die baulicher, materieller und personeller Art sein können. Individualisierte und differenzierte Lern- und Entwicklungsplanung sowie die Einbindung von Pflege und Therapien setzen ausreichende personelle Ressourcen voraus. Dafür arbeiten sonderpädagogische Lehrkräfte häufig in multiprofessionellen Teams, die durch

weitere (sozial-)pädagogische, therapeutische, medizinische oder pflegerische Mitarbeiter:innen ergänzt werden (vgl. Fischer, 2016, S. 51). Darüber hinaus erfordert ein an den einzelnen Schüler:innen orientierter Unterricht eine entsprechende räumliche und sächliche Ausstattung. Dazu zählen insbesondere kleine Klassengrößen, die in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung häufig bei etwa 14 Schüler:innen liegen, sowie geeignete Räumlichkeiten, sowohl für innere als auch äußere Differenzierung (vgl. Fischer, 2016, S. 52). Außerdem gilt neben der baulichen Barrierefreiheit auch jene hinsichtlich Sprache und Kommunikation (*Leichte Sprache*, Maßnahmen zur *Unterstützten Kommunikation*), um individuelles Lernen zu ermöglichen. Diese strukturellen Voraussetzungen sind als konstitutive Bedingungen für Bildung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu verstehen (vgl. Kultusminister Konferenz, 2021, S. 10 f.).

Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gliedert sich in verschiedene Schulstufen: es gibt die Primarstufe, die Mittelstufe, die Oberstufe und die Berufspraxisstufe. Innerhalb der Stufen werden die Schüler:innen in Klassen unterrichtet, die heterogen zusammengesetzte Lerngruppen bilden (vgl. ebd.). Besonders in der Ober- und Berufspraxisstufe ist die Förderschule darauf ausgerichtet, schulische Bildungsprozesse mit lebenspraktischen Anforderungen zu verknüpfen und den Übergang in berufliche und außerschulische Lebensbereiche, wie beispielsweise Wohnen, Freizeit oder Selbstversorgung, anzubahnen.

Die Einzugsgebiete von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind häufig groß, sodass die Schüler:innen mit einem Schülerspezialverkehr zur Schule gebracht und wieder abgeholt werden (vgl. §97 Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005a).

### 3.3.2 Allgemeine Schule mit Angebot im Gemeinsamen Lernen

Allgemeine Schulen stellen im inklusiven Bildungssystem den primären Lernort für Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dar. Unter dem Begriff der allgemeinen Schule werden alle Schulformen der Primar- sowie der Sekundarstufe I und II mit Ausnahme der Förderschulen zusammengefasst (vgl. Thümmel, 2016, S. 175). Das Gemeinsame Lernen ist rechtlich im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen verankert und verpflichtet Schulen dazu, wohnortnahe, inklusive Bildungsangebote zu schaffen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022a, S. 2). Schüler:innen, denen im Rahmen des AO-SF-Verfahrens der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugewiesen wird, „haben einen Anspruch auf ein zieldifferentes Bildungsangebot an einer allgemeinen Schule“ (Kultusminister Konferenz, 2021, S. 14). Da der zieldifferente Bildungsgang Geistige Entwicklung unabhängig vom Lernort geregelt ist (vgl. Kap. 2.2),

unterscheiden sich die grundlegenden pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen für Schüler:innen des FSP GE zwischen Förderschule und allgemeiner Schule nicht.

Auf schulischer Ebene ist das Gemeinsame Lernen konzeptionell zu verankern. Zentrale Voraussetzung ist das Vorhandensein eines pädagogischen Konzepts zur inklusiven Bildung, das die organisatorischen, personellen und räumlichen Bedingungen des gemeinsamen Unterrichts ermöglicht (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022a, S. 2). Die Verantwortung für die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens liegt dabei bei der gesamten Schule als Organisation. Die personelle und sächliche Ausstattung allgemeiner Schulen im Gemeinsamen Lernen erfolgt überwiegend im Rahmen schülerbezogener Ressourcenzuweisung. Diese Form der Ressourcenverteilung ist mit strukturellen Spannungsfeldern verbunden, da zusätzliche Ressourcen häufig an diagnostisch festgestellte Bedarfe gekoppelt sind. So werden beispielsweise Unterstützungsmaßnahmen wie eine Schulbegleitung oder ein ‚Talker‘ zur Unterstützten Kommunikation in der Regel erst nach Antragstellung und Bewilligung auf Grundlage des zugewiesenen Förderschwerpunkts finanziert.

Das Gemeinsame Lernen an allgemeinen Schulen wird durch multiprofessionelle Teams getragen. Neben Lehrkräften des allgemeinen Lehramts sind sonderpädagogische Lehrkräfte sowie weitere Fachkräfte beteiligt, deren Einsatz auf Grundlage eines der Schule zugewiesenen Mehrbedarfs erfolgt (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022a, S. 2). Die konkrete Ausgestaltung des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte wird durch die Schulleitung auf Basis der von der Lehrer:innenkonferenz beschlossenen Grundsätze der Unterrichtsverteilung festgelegt (vgl. ebd., S. 4).

Zentrales Element im Gemeinsamen Lernen ist die gemeinsame Planung im multiprofessionellen Team, die sich auf Unterrichtsinhalte, Lernzugänge, den Einsatz von Materialien und Medien sowie Fördermaßnahmen bezieht (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022a, S. 7). Inklusiver Unterricht setzt voraus, dass Lehr- und Lernziele, Inhalte, Methoden sowie Lernformen differenziert gestaltet werden, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler:innen gerecht zu werden. Ziel inklusiver Bildungsangebote für Lernende mit dem FSP GE ist es, eine möglichst umfassende Teilhabe am schulischen Leben und Unterricht zu ermöglichen (vgl. Kultusminister Konferenz, 2021, S. 14). Dabei sollen sonderpädagogische Förderziele und Bildungsinhalte mit den Lehrplänen der allgemeinen Schule verknüpft werden.

Insgesamt zeigen sich die strukturellen Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens an allgemeinen Schulen als stark kontextabhängig und in hohem Maße von regionalen und schulträgerseitigen Voraussetzungen bestimmt. Die allgemeine Schule fungiert als inklusiver Lernort, dessen organisationale, personelle und räumliche Strukturen jedoch kontinuierlich weiterentwickelt werden müssen, um den unterschiedlichen Bedarfen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

Sonderpädagogische Förderung bleibt im Gemeinsamen Lernen dennoch als besondere Form der Ausgestaltung innerhalb der allgemeinen Schule organisiert, die sich strukturell von ‚regulären‘ Bildungsangeboten unterscheidet und so eine institutionelle Differenzierung besteht, die dem Anspruch inklusiver Bildung in einem Spannungsverhältnis gegenübersteht (vgl. Dietze & Wolf, 2022, S. 327; vgl. Kultusminister Konferenz, 2021, S. 13).

Bevor diese Spannungsfelder weiter ausgeführt werden, soll mit einem Blick auf die Statistik der aktuelle Stand inklusiver Bildung in Deutschland dargestellt werden, der in Hinblick auf das Bildungssystem und systemimmanente Schulwechsel einen Begründungsrahmen für diese Arbeit formuliert.

### 3.4 Status Quo schulischer Inklusion: Ein Blick auf die Statistik

Zentralen Aufschluss darüber, ob ein Land sich den Zielen der UN-BRK nähert, gibt die Exklusionsquote. Diese beschreibt den Anteil von Schüler:innen mit SPF, die, gemessen an allen Schüler:innen mit Vollzeitschulpflicht an allgemeinbildenden Schulen der Jahrgangsstufen 1-10, trotz gesetzlicher Verpflichtung zur Inklusion auf Förderschulen beschult werden (vgl. Hollenbach-Biele et al., 2020, S. 9). Klemm begründet die konkrete Untersuchung der Exklusionsquote damit, dass die Inklusionsquote nicht aufschlussreich genug ist, da die Zuweisung eines SPF und die damit einhergehende Diagnostik häufig erst im Laufe der Schulzeit erfolgt (vgl. Klemm, 2021, S. 46). Die Exklusionsquote zeigt in Hinblick auf diese Arbeit an, wie persistent der Erhalt der Doppelstruktur von allgemeinem Schulsystem und Förderschulsystem ist und deutet auf das Spannungsfeld zwischen den Forderungen der UN-BRK und der Umsetzung in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland hin.

Die Exklusionsquote zeigt deutschlandweit seit dem Schuljahr 2008/2009 nur eine minimale Abnahme von 4,8% auf 4,2% im Schuljahr 2022/2023 (vgl. Lepper & Steinmann, 2024, S. 4). Diese Stagnation wird im Bericht der Bertelsmann Stiftung vor allem damit begründet, dass trotz verstärktem Ausbau des inklusiven Schulsystems ein Abbau des exkludierenden und separierenden Förderschulsystems kaum stattgefunden hat (ebd.). Daraus ergibt sich eine „paradoxe Situation: Die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen steigt, während der Anteil der an Förderschulen unterrichteten Schüler:innen entweder nur geringfügig abnimmt, stagniert oder sogar ebenfalls zunimmt“ (Steinmetz et al., 2021, S. 20). Die Exklusionsquote in NRW hat sich seit 2008/2009 um 0,3% reduziert (von 5,1% auf 4,8% im Schuljahr 2022/2023), wobei gleichzeitig die Förderquote auf von 5,9% auf 8,8% gestiegen ist (vgl. Lepper & Steinmann, 2024, S. 6). Es gibt demnach mehr Schüler:innen mit

sonderpädagogischem Förderbedarf als im Schuljahr 2008/2009. Gemäß der Schülerzahlenvorausschätzungen der KMK wird die erwartete Exklusionsquote für Deutschland im Jahr 2030 unverändert bei 4,2% liegen.

Zusätzlich zu der sich kaum verändernden Exklusionsquote stellen Hollenbach-Biele et. al. (2020) für das Schuljahr 2018/2019 „starke Schülerbewegungen“ (S. 12) von der allgemeinen Schule in die Förderschule fest. Die berechneten Werte beziehen alle Förderschwerpunkte außer den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ein. Aufgrund der wenigen statistischen Daten zu den Lernortwechseln der SuS mit SPF sollen diese Daten der Vollständigkeit halber dennoch genannt werden. Deutschlandweit sind im Schuljahr 2018/2019 25.662 Schüler:innen aus der allgemeinen Schule auf eine Förderschule gewechselt - davon 10.572 aus Grundschulen und 15.090 aus weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I (vgl. Hollenbach-Biele et al., 2020, S. 12; 41).

Mit Blick auf den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind von insgesamt 116.793 Schüler:innen in diesem Förderschwerpunkt 101.321 in Förderschulen unterrichtet worden. Das entspricht 86,6% im Schuljahr 2024/2025. Nur 13,2%, also 15.472 Schüler:innen des FSP GE, sind an allgemeinen Schulen beschult worden (ebd.). Damit ist der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung am stärksten separiert und exklusiv beschult. Im direkten Vergleich der statistischen Daten aus dem Schuljahr 2023/2024 ist die Zahl der an allgemeinen Schulen beschulten SuS mit FSP GE um 928 SuS gestiegen (eigene Rechnung; vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik, 2024, S. 8). In NRW werden von 73.592 Schüler:innen mit SPF in allgemeinen Schulen 3.837 mit dem FSP GE unterrichtet (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik, 2026a, S. 27). Auch hier ist im direkten Vergleich der Daten des Schuljahres 2023/2024 ein leichter Anstieg der Schüler:innenzahlen des Förderschwerpunktes in allgemeinen Schulen zu verzeichnen. So wird deutlich, dass Schüler:innen des Förderschwerpunktes weiterhin überwiegend in Förderschulen beschult werden und die Doppelstruktur des Schulsystems fortbesteht. Gleichzeitig weist die stagnierende Inklusionsentwicklung darauf hin, dass der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention bislang nur begrenzt umgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie es innerhalb dieser stabilen Strukturen dennoch zu Lernortwechseln kommt und unter welchen Bedingungen Wechsel in die allgemeine Schule erfolgen.

### 3.5 Strukturelle Spannungsfelder inklusiver Bildung

Die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Zugang zu allgemeinen Schulen ist nach Artikel 24 UN-BRK das Kernelement schulischer Inklusion (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 136). Damit einher geht, dass SuS jeglicher Förderschwerpunkte „nicht vom allgemeinen Schulsystem ausgeschlossen und in Sondersysteme gedrängt werden“ (Steinmetz et al., 2021, S. 237) dürfen. Das deutsche Bildungssystem, welches insbesondere ab der Sekundarstufe I stark nach Leistung selektiert und damit strukturell exklusiv ist, steht mit diesem Zugangsanspruch von Schüler:innen mit (geistiger) Behinderung in einem Widerspruch. Es entsteht das Dilemma, ein inklusives System „in einem Schulwesen zu etablieren, das auf [...] Selektion und Leistungshomogenität ausgelegt ist (Steinmetz et al., 2021, S. 2). Besonders die zieldifferenten Bildungsgänge, in denen der hier betrachtete Personenkreis unterrichtet wird, stellen allgemeine Schulen der Sekundarstufe I vor Herausforderungen, da hier die Berücksichtigung individueller Lernausgangslagen und -bedarfe der Leistungsausrichtung der allgemeinen Schulen entgegensteht (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 132).

Vor diesem Hintergrund lassen sich strukturelle Spannungsfelder identifizieren, die die Umsetzung inklusiver Bildung im deutschen Schulsystem prägen. Im folgenden Kapitel werden daher zentrale strukturelle und ressourcenbezogene Bedingungen dargestellt, die die Realisierung inklusiver Bildung beeinflussen und damit zugleich den Kontext für Lernortentscheidungen und mögliche Schulwechsel bilden.

Die Herausforderung einer grundlegenden Reform des Bildungssystem zeigt sich auch in Nordrhein-Westfalen. Steinmetz et al. (2021) ordnen Nordrhein-Westfalen auf Grundlage ihrer Analysen der Gruppe der „entwicklungsambivalenten Bundesländer“ zu. Diese Länder zeichnen sich unter anderem durch ein „hohes Niveau der Exklusionsquote“ (Steinmetz et al., 2021, S. 208) aus, die seit der Ratifizierung der UN-BRK nur gering zurückgegangen ist und auf einem vergleichsweise stabilen Niveau stagniert (vgl. Lepper & Steinmann, 2024, S. 6). Trotz eines steigenden Anteils von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an allgemeinen Schulen in NRW unterrichtet werden, bleibt die segregierende Beschulung in Förderschulen weitgehend stabil. Diese Entwicklung deutet darauf hin, dass die bisherigen bildungspolitischen Maßnahmen zur Umsetzung der UN-BRK nur begrenzt zu einer strukturellen Veränderung des Schulsystems geführt haben. Vielmehr bestehen parallele Beschulungsformen weiterhin fort, sodass die Förderschule als eigenständiger Lernort institutionell aufrechterhalten bleibt. So zeigt sich, dass die durch Artikel 24 UN-BRK vorgeschriebene Reform hin zu einem inklusiven Bildungssystem bislang nur teilweise realisiert wurde (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 210). Mit der Exklusionsquote wird die Persistenz des Erhalts der Doppelstruktur sichtbar, die

sich gleichzeitig auch in dem Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ der KMK zeigt, in dem eine dezidierte Abkehr der Förderschule nicht vorgesehen ist. Auch die Verortung schulischer Inklusion in den Fachbereich der Sonderpädagogik deutet auf das fehlende „Bekenntnis zur Umgestaltung des deutschen Bildungs- und Schulsystems zugunsten inklusiver Bildung“ hin (vgl. Kultusminister Konferenz, 2011; Steinmetz et al., 2021, S. 65 f.).

Die Legitimationsargumente des Förderschulsystems, dass die Regelschule nicht allen SuS gerecht werden kann, dass die Förderschule für diese SuS eine besondere Lernumwelt schafft und dass der Erfolg spezieller Förderung nur in Förderschulen gewährleistet werden kann, wird von Helbig und Steinmetz (2021) als Mythen betitelt, die gesellschaftlich verwurzelte Paradigmen über Behinderung widerspiegeln und dem Ideal „leistungshomogene[r] Lerngruppe[n] [entsprechen], welches dem hierarchisch gegliederten Schulsystem zugrunde liegt“ (Helbig & Steinmetz, 2021, S. 245; vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 69). So überrascht es nicht, dass auf den Förderschulen Geistige Entwicklung zunehmend Schüler:innen beschult werden, „die in keinem anderen Setting ‚funktioniert‘ haben“ (Helbig & Steinmetz, 2021, S. 255).

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wird die institutionelle Legitimation der Förderschule jedoch zunehmend kritisch hinterfragt. Aus ethischer, sozialer und menschenrechtlicher Perspektive hat diese Schulform an normativer Rechtfertigung verloren, obwohl sie weiterhin den Großteil der Schüler:innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf beschult (vgl. Helbig & Steinmetz, 2021, S. 245). Diese zeigt sich auch darin, dass in Nordrhein-Westfalen die Schüler:innenzahl für die Mindestgröße von Förderschulen nach dem Regierungswechsel 2017 nach unten korrigiert wurde und so ein „flächendeckendes Förderschulangebot gewährleistet werden“ (Steinmetz et al., 2021, S. 198) kann. So wird der Fortbestand der Förderschulen „auch bei sinkender Schülerzahl“ (Steinmetz et al., 2021, S. 243) garantiert, wobei damit einhergeht, dass Ressourcen innerhalb des Förderschulsystems eingebunden bleiben, selbst wenn Erziehungsberechtigte vermehrt ihr Wahlrecht zugunsten des Gemeinsamen Lernens in allgemeinen Schulen nutzen würden (vgl. ebd.).

Der Ausbau inklusiver Bildungsangebote kann auch durch das Elternwahlrecht erschwert werden (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 144). Mit diesem Wahlrecht sollen Erziehungsberechtigte zwischen den Lernorten bzw. Schulformen wählen dürfen, wobei die Wahl der allgemeinen Schule unter dem sogenannten Ressourcenvorbehalt steht (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 241 ff.). Trotz des Vorrangs gemeinsamer Beschulung kann das Schulamt die Förderschule als Lernort zuweisen, wenn die personellen, sächlichen und räumlichen nicht vorhanden sind und nicht geschaffen werden können (§20, Abs. 4-5 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, 2005). Der Ressourcenvorbehalt relativiert

damit den normativen Vorrang des Gemeinsamen Lernens und beeinflusst indirekt Entscheidungen über Lernortwechsel. Das Elternwahlrecht wird bildungspolitisch häufig als Argument für den Erhalt von Förderschulen genannt, da Sonderstrukturen so lange aufrechterhalten werden, wie Erziehungsberechtigte diese als Beschulungsform wählen (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 192). Jedoch wird von Steinmetz et. al. (2021) kritisiert, dass durch das Wahlrecht eine zentrale Steuerungsaufgabe für die Umsetzung schulischer Inklusion an die Erziehungsberechtigten delegiert wird, was als nicht mit den Anforderungen von Artikel 24 UN-BRK vereinbar bewertet wird (vgl. S. 192.). Verzögert das Wahlrecht den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems, kann dies als Verstoß gegen das Prinzip der progressiven Verwirklichung interpretiert werden. Zugleich würde ein tatsächliches Wahlrecht voraussetzen, dass Förderschulen und allgemeine Schulen vergleichbare Optionen darstellen. Angesichts der häufig deutlich geringeren Klassengrößen und höheren personellen Ausstattung an Förderschulen erscheint eine solche Gleichwertigkeit jedoch fraglich (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 144).

Neben den bisher dargestellten strukturellen Bedingungen wird in der Literatur auch die soziale Selektivität von Bildungsentscheidungen hervorgehoben. Bildungsentscheidungen von Eltern verlaufen demnach häufig sozial selektiv und können bestehende Ungleichheiten reproduzieren, sodass auch bei der Wahl zwischen allgemeiner Schule und Förderschule von entsprechenden sozialen Effekten auszugehen ist (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 39). So konnte festgestellt werden, dass Schüler:innen, die eine Förderschule besuchen, überdurchschnittlich häufig aus bildungsfernen und finanziell benachteiligten Familien stammen, wodurch schulische Inklusion „nicht nur eine Frage der Rechte von Menschen mit Behinderung, sondern [auch eine] zentrale Frage der sozialen Ungleichheit“ ist (vgl. Helbig & Steinmetz, 2021, S. 244; Steinmetz et al., 2021, S. 73). Der Besuch der Förderschule, insbesondere jene mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung, der keinen berufsqualifizierenden Abschluss ermöglicht, ist „hochgradig sozial selektiv“ (Steinmetz et al., 2021, S. 72) und geht für die Schüler:innen mit einem Stigmatisierungseffekt einher (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 71). Mit dem Erhalt von Doppelstrukturen sind „soziale Selektionsprozesse im Bildungsbereich“ (Steinmetz et al., 2021, S. 145) verbunden, die Einfluss auf die Bildungs- und Lebensverläufe der Schüler:innen des FSP GE haben können.

Darüber hinaus ist der Erhalt der Doppelstruktur ein „kostenintensives Modell“ (Steinmetz et al., 2021, S. 201), da sowohl die allgemeinen Schulen als auch die Förderschulen mit Ressourcen ausgestattet werden müssen. Dennoch beschreiben Steinmetz et. al. (2021) dieses Modell als das „einfacher[e] bzw. [günstiger[e]“ (S. 134), da die allgemeinen Schulen durch den Erhalt der Sonderstrukturen nicht zusätzlich mit Mitteln für die Bedarfe von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgestattet werden müssen (vgl. ebd.).

Steinmetz et al. (2021) benennen außerdem die Verfügbarkeit begrenzter Ressourcen als einen zentralen Grund für die schleppende Umsetzung schulischer Inklusion entlang der Bedarfe von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. S. 169). Ein wesentlicher Kritikpunkt betrifft dabei die Verteilung der Ressourcen zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen. Innerhalb der Systeme zeigen sich deutliche Unterschiede, insbesondere in der Schüler:innen-Lehrkraft-Relation sowie in der Anzahl zusätzlicher (sonderpädagogischer) Unterrichtsstunden pro Schüler:in. Insgesamt wird damit sichtbar, dass Förderschulen im Vergleich zu allgemeinen Schulen häufig über günstigere personelle Rahmenbedingungen verfügen. Vor diesem Hintergrund wird argumentiert, dass inklusive Bildungsangebote nur dann vergleichbare Förderbedingungen gewährleisten können, wenn die personelle Ausstattung im Gemeinsamen Lernen nicht wesentlich hinter der Ressourcenausstattung der Förderschulen zurückbleibt (vgl. ebd., S. 169 ff.). Die Ressourcenzuweisung erfolgt in Nordrhein-Westfalen jedoch schülerbezogen, sodass zusätzliche Unterstützung häufig an die Anzahl diagnostizierter Förderbedarfe gekoppelt ist (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 166). Ergänzend können auch sozialstrukturelle Faktoren, etwa die Zusammensetzung der Schülerschaft, Einfluss auf die Zuweisung zusätzlicher Mittel haben (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 160). In diesem Zusammenhang wird vom sogenannten Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma gesprochen. Einerseits sind diagnostizierte Förderbedarfe Voraussetzung für die Zuweisung zusätzlicher Ressourcen, andererseits kann dadurch ein Anreiz entstehen, Förderbedarfe häufiger festzustellen. Gleichzeitig bestehen institutionelle Interessenlagen, da Förderschulen auf stabile Schülerzahlen angewiesen sind, während allgemeine Schulen durch entsprechende Diagnosen zusätzliche Ressourcen generieren können (vgl. Dietze & Wolf, 2022, S. 326; vgl. Schuppener et al., 2021, S. 92; vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 147).

Auch die personelle Ausstattung stellt eine zentrale Herausforderung für die Umsetzung schulischer Inklusion dar. Studien zeigen, dass viele Lehrkräfte die verfügbaren personellen Ressourcen für inklusive Bildungsangebote als unzureichend bewerten (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 147). Gleichzeitig gilt die Unterstützung durch sonderpädagogische Lehrkräfte als wesentliche Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Umsetzung inklusiver Beschulung (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 201). Allerdings bleibt ein großer Teil des sonderpädagogischen Personals weiterhin an Förderschulen gebunden, sodass der Einsatz entsprechender Fachkräfte im Gemeinsamen Unterricht begrenzt ist (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 147). Zudem wird kritisiert, dass eine lediglich punktuelle oder stundenweise sonderpädagogische Unterstützung für allgemeine Schulen langfristig nicht ausreicht, um den Anforderungen inklusiver Bildung und den individuellen Bedarfen der SuS mit FSP (GE) gerecht zu werden. Neben der quantitativen Ausstattung wird auch die fachliche Qualifikation des pädagogischen

Personals als zentraler Faktor für das Gelingen inklusiver Beschulung hervorgehoben (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 49).

In Nordrhein-Westfalen sind personelle Ressourcen eng an organisatorische Rahmenbedingungen gekoppelt. So erfolgt die Ressourcenzuweisung im Sekundarbereich teilweise nach festen Personalisierungsmodellen. Entsprechend sieht ein Modell vor, dass Schulen pro Eingangsklasse mindestens 25 Schüler:innen aufnehmen, darunter drei mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, wofür eine halbe zusätzliche Lehrkraftstelle bereitgestellt wird (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 125; S. 166).

Mit der Neuausrichtung im Zuge des Regierungswechsels 2017 wurde die Umsetzung inklusiver Beschulung außerdem stärker an bestimmte strukturelle Voraussetzungen gebunden. Gemeinsames Lernen findet seither an ‚Schulen des Gemeinsamen Lernens‘ statt, die definierte personelle, organisatorische und konzeptionelle Anforderungen erfüllen müssen. Dadurch konzentrieren sich inklusive Bildungsangebote zunehmend auf bestimmte Schulstandorte, während andere Schulen kein entsprechendes Angebot vorhalten, da die Kriterien für das Gemeinsame Lernen nicht erfüllt werden können. In Folge dessen kann die Verfügbarkeit inklusiver Beschulung regional eingeschränkt sein und ist nicht überall flächendeckend gegeben (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 125).

### 3.6 Lernortwechsel in der sonderpädagogischen Förderung: empirische Befunde

Übergänge in der Bildungsbiografie von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sind aufgrund des Aufbaus des Bildungssystems immanent. Dabei handelt es sich insbesondere um Übergänge, die innerhalb des institutionellen Lebenslaufs stattfinden, beispielsweise vom Kindergarten in die Primarstufe oder von der Primarstufe in die Sekundarstufe I, und als normative Übergänge bezeichnet werden (vgl. Walther, 2020, S. 63). Darüber hinaus werden in der Übergangsforschung folgende Übergänge beschrieben: *Abstiege* meinen einen Schulformwechsel von einer anspruchsvolleren in eine anspruchsniedrigere Schulform (vom Gymnasium auf die Realschule), *Umstiege* beschreiben einen Schulform- oder Lernortwechsel, bei dem es keine eindeutige Wertung aufgrund gleicher Abschlussmöglichkeiten besteht (vom Gymnasium auf die Gesamtschule) und *Aufstiege* beschreiben einen Schulformwechsel von anspruchsniedrigeren zu anspruchsvolleren Schulformen (von der Realschule auf das Gymnasium) (vgl. Bellenberg, 2020, S. 11). Da diese Schulformwechsel jedoch zielgleiche Bildungsgänge voraussetzen und auf die Leistungshomogenität des Regelschulsystems ausgelegt sind, sind diese

Wechsellogiken für die Lernortwechsel im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht anwendbar, denn SuS des FSP GE werden auch in der allgemeinen Schule zieldifferent im Bildungsgang Geistige Entwicklung unterrichtet (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 14). Schüler:innen mit zugewiesenem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die inklusiv beschult werden, durchlaufen ebenfalls Übergänge zwischen Primar- und Sekundarstufe I und II sowie in den Beruf.

Darüber hinaus lassen sich Wechsel zwischen der allgemeinen Schule und der Förderschule Geistige Entwicklung beobachten, die diese Schüler:innengruppe auch betreffen. Hollenbach-Biele und Klemm (2020) benennen diese „Schülerbewegungen“ (S. 12) im Kontext der Entwicklung schulischer Inklusion in Deutschland unter Beachtung der Exklusionsquote und äußern, dass trotz des Ausbaus schulischer Inklusion weiterhin umfangreiche Wechsel von der allgemeinen Schule in Förderschulen zu verzeichnen sind. Im Schuljahr 2018/19 wechselten bundesweit insgesamt 25.662 Schüler:innen aus dem allgemeinen Schulsystem in eine Förderschule, davon 10.572 aus der Grundschule sowie 15.090 aus Schulen der Sekundarstufe I. Diese Wechselbewegungen machten rund 11,2 % der Schüler:innen aus, die in diesem Schuljahr eine Förderschule besuchten (vgl. Hollenbach-Biele et al., 2020, S. 12). Derartige Wechsel sind rechtlich über die AO-SF strukturiert und können im Rahmen der jährlichen Überprüfung des Bedarfs an sonderpädagogischer Förderung beantragt werden (vgl. §14, §16, §17, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005b). Entscheidungskriterien oder Begründungen für einen Wechsel werden darin nicht konkret benannt.

Für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung liegen keine spezifischen empirischen Befunde zu den Begründungen und den Entscheidungsprozessen für einen Lernortwechsel vor. Insgesamt erweist sich die Datenlage zu Lernortwechseln innerhalb der Bildungsbiografie dieses Personenkreises als begrenzt.

Bastges et. al. (2020) untersuchten in ihrer Studie die Wechselgründe von Schüler:innen der Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation, Körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Sprache in der Sekundarstufe I, die von der allgemeinen Schule auf eine Förderschule des jeweiligen Förderschwerpunktes gewechselt haben. Aus den qualitativen Interviews, die geführt wurden, konnten die folgenden förderschwerpunktübergreifenden Gründe herausgearbeitet werden. Dabei lassen sich Lernortwechsel nicht auf einzelne Ursachen zurückführen, sondern als Ergebnis eines mehrdimensionalen Zusammenspiels personaler, sozialer, organisationaler und institutioneller Faktoren beschreiben. Auf personaler Ebene werden insbesondere ein hoher bzw. steigender Unterstützungsbedarf, gesundheitliche Entwicklungen sowie herausforderndes Verhalten als Wechselgründe benannt. Gleichzeitig spielen motivational-affektive Aspekte wie

ein geringes Selbstbewusstsein oder negative Selbstwirksamkeitserfahrungen eine Rolle. Auf sozialer Ebene stehen vor allem fehlende Unterstützung durch das Umfeld, negative Haltungen gegenüber inklusiver Beschulung sowie soziale Ausgrenzungserfahrungen im Fokus. Insbesondere das Fehlen stabiler sozialer Beziehungen und wiederholte Misserfolgserlebnisse werden als belastend beschrieben und können Lernortwechsel begünstigen. Organisationale Bedingungen betreffen vor allem die fehlende Barrierefreiheit, unzureichend qualifiziertes oder nicht kontinuierlich verfügbares Unterstützungspersonal, mangelnde multiprofessionelle Zusammenarbeit sowie begrenzte Möglichkeiten individueller Förderung benannt. Auch die unzureichende Nutzung spezifischer Förder- und Berufsvorbereitungsangebote wird als Begründung beschrieben. Leistungsbezogene Selektionsmechanismen, große Klassen, unzureichende personelle und materielle Ausstattung sowie fehlende Qualifizierung des Personals werden als zentrale Herausforderungen auf der institutionellen Ebene beschrieben. Zudem wird auf fehlende neutrale Beratungsangebote verwiesen, wodurch Entscheidungsprozesse zusätzlich beeinflusst werden können (vgl. Bastges et al., 2020).

Ähnliche Befunde zeigen sich in einer australischen Studie, die die Perspektive der Eltern in den Blick nimmt. So untersuchten Mann, Cuskelly und Moni (2018) die Entscheidungsprozesse von Eltern, deren Kinder von einer Regelschule auf eine Förderschule gewechselt sind. Als zentrale Gründe werden unzureichende Lern- und Förderbedingungen im inklusiven Setting, eine hohe emotionale Belastung der Kinder sowie eine als exkludierend wahrgenommene Schulkultur beschrieben. Eltern berichten insbesondere von fehlender spezialisierter Unterstützung, ausbleibendem Lernfortschritt sowie von Stress- und Überforderungserfahrungen ihrer Kinder im schulischen Alltag. Mit der Förderschule verbinden viele Eltern hingegen ein stärker individualisiertes Lernangebots sowie ein Umfeld, in dem sich ihre Kinder sicherer und sozial eingebundener fühlen. Auch hier wird der Lernortwechsel durch mehrere miteinander verknüpfte Faktoren begründet. Der Wechsel in die Förderschule wird jedoch vielfach nicht als freie Wahl, sondern als Konsequenz unzureichender Unterstützungsbedingungen im bisherigen schulischen Umfeld wahrgenommen (vgl. Mann et al., 2018).

Während diese Studien insbesondere die Gründe für Lernortwechsel beleuchten, richten andere Arbeiten den Fokus stärker auf deren Auftreten, Richtung und zeitliche Verläufe im Kontext sonderpädagogischer Förderung. So zeigt eine Längsschnittstudie aus den Niederlanden, dass trotz inklusionspolitischer Reformen Wechsel aus Regelschulen in Förderschulen weiterhin auftreten und insbesondere bei Schüler:innen mit höherem Unterstützungsbedarf wahrscheinlicher sind. Als relevante Faktoren werden unter anderem kognitive Voraussetzungen, Komorbiditäten sowie soziale Schwierigkeiten im schulischen Kontext beschrieben (vgl. Van Den Helder et al., 2025).

Auch Analysen administrativer Daten aus der Schweiz weisen auf eine hohe Mobilität zwischen unterschiedlichen schulischen Settings hin. Dabei zeigt sich, dass Wechsel häufig an institutionellen Übergangspunkten im Bildungssystem auftreten und insbesondere Übergänge von der Regelschule in segregierte Settings häufiger sind als umgekehrte Wechsel (vgl. Snozzi et al., 2024).

Gleichzeitig verweisen die Studien auch auf Bedingungen, unter denen Wechsel in die entgegengesetzte Richtung gelingen können. Eine Untersuchung aus Großbritannien zeigt, dass ein Lernortwechsel von Schüler:innen aus Förderschulen in Regelschulen insbesondere dann erfolgreich verläuft, wenn eine enge Kooperation zwischen den beteiligten Schulen besteht, spezialisiertes Fachwissen verfügbar ist und eine inklusive Schulkultur in der aufnehmenden Schule gefördert wird (vgl. Gibb et al., 2007).

Insgesamt verdeutlichen die Studien, dass Schulformwechsel im Kontext sonderpädagogischer Förderung sowohl durch individuelle Voraussetzungen der Schüler:innen als auch durch strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungssystems beeinflusst werden. Empirische Untersuchungen aus Deutschland zu Lernortwechseln im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind bislang kaum vorhanden und markieren somit ein zentrales Forschungsdesiderat dieser Arbeit.

## EMPIRISCHER TEIL

### 4 Forschungsanliegen und Forschungsfrage

Trotz bildungspolitischer Zielsetzungen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention zeigt sich insbesondere für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung weiterhin eine vergleichsweise hohe Exklusionsquote, die den Fortbestand exklusiver Beschulung in Förderschulen sowie bestehender Schulstrukturen widerspiegelt (vgl. Lepper & Steinmann, 2024, S. 6; vgl. Art. 24, United Nations, 2006). Es besteht somit eine Diskrepanz zwischen dem normativen Anspruch auf inklusive Bildung und der schulischen Praxis. So zeigt sich in der statistischen Veröffentlichung „Sonderpädagogische Förderung in Schulen“ für das Schuljahr 2024/2025 des Landes Nordrhein-Westfalen, dass nur 3.837 Schüler:innen des Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule, insbesondere der Grundschule beschult werden. Demgegenüber stehen 24.156 Schüler:innen, die an der Förderschule Geistige Entwicklung unterrichtet werden (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik, 2026b, S. 15, vgl. 2026a, S. 27). So sind neben der stagnierenden inklusiven Entwicklung für SuS des FSP GE Wechselbewegungen des SuS des FSP GE zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen zu beobachten, die von normativen Übergängen innerhalb der Bildungsbiografie abweichen. Lernortwechsel stellen dabei bedeutsame Einschnitte in Bildungsbiografien dar, da sie mit Veränderungen sozialer Beziehungen, Lernumgebungen und Unterstützungsstrukturen verbunden sind (vgl. Bastges et al., 2020). Vor diesem Hintergrund sind Lernortwechsel zwischen allgemeiner Schule und Förderschule bei Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ein erklärungsbedürftiges Phänomen von zentraler Bedeutung.

Lernortwechsel verweisen auf Entscheidungsprozesse, in denen ausgehandelt wird, unter welchen Bedingungen inklusive Beschulung als möglich oder sinnvoll gilt. Um diese Prozesse näher zu verstehen, ist es erforderlich, die zugrunde liegenden Entscheidungslogiken und Begründungsmuster zu rekonstruieren. Ein besonderer Zugang ergibt sich dabei über die Perspektiven schulischer Akteur:innen, da diese an der Bewertung, Initiierung und Umsetzung von Lernortwechseln maßgeblich beteiligt sind.

Die bisherige Forschung zeigt bisher schwerpunktübergreifende Begründungen (vgl. Bastges et al., 2020). Da der bisherige Forschungsstand zu Lernortwechseln

im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bislang nur begrenzt vorliegt, geht diese Arbeit den Begründungen und Logiken eines Lernortwechsels förderschwerpunktspezifisch nach. Ziel der Arbeit ist es, die Gründe für Lernortwechsel von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aus der Perspektive von Lehrkräften zu rekonstruieren, um zentrale Begründungsmuster sowie zugrunde liegende strukturelle und akteur:innenbezogene Einflussfaktoren herauszuarbeiten.

Daraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

Wie begründen Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung Lernortwechsel von Schüler:innen dieses Förderschwerpunkts?

Zur weiteren Differenzierung der zentralen Forschungsfrage werden folgende Unterfragen formuliert:

- Welche (Rahmen-)Bedingungen nehmen Einfluss auf den Wechsel des Lernorts von SuS mit dem FSP GE?
- Welche Rolle spielen unterschiedliche Akteur:innen in der Begründung und Entscheidung von Lernortwechseln?

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt im Rahmen der folgenden qualitativen Untersuchung auf Grundlage leitfadengestützter Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen.

Das methodische Vorgehen dieser Untersuchung wird im nächsten Kapitel dargestellt.

## 5 Forschungsdesign und Methodologie

Um diesem Forschungsanliegen nachzugehen, bedarf es einer gegenstandsangemessenen Konzeption des methodischen Vorgehens.

Zunächst wird die Studie in der qualitativen Sozialforschung verortet und es werden zentrale Forschungsprinzipien sowie Gütekriterien qualitativer Forschung dargelegt. Anschließend werden die Stichprobe sowie das zugrunde liegende Studiendesign beschrieben.

Zur Erhebung der Perspektiven der an Lernortwechseln beteiligten Akteur:innen wird auf das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000a) zurückgegriffen,

dessen methodische Grundlagen sowie die Leitfadenzonzeption im weiteren Verlauf dargestellt werden.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), um die Perspektiven und subjektiven Sichtweisen der interviewten Personen systematisch entlang des Materials zu rekonstruieren.

## 5.1 Verortung der Arbeit in der qualitativen Sozialforschung

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt in den Perspektiven von Lehrkräften sowie in deren subjektiven Sichtweisen auf den Schulwechsel von Schüler:innen mit dem FSP GE und den damit verbundenen Begründungszusammenhängen. Damit ist die Arbeit der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen, deren zentrales Ziel die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen und eine „möglichst unverfälschte Erfassung der sozialen Wirklichkeit“ darstellt (Krell & Lamnek, 2024, S. 94; vgl. Helfferich, 2011, S. 21). Im Zentrum qualitativer Forschung steht das Verstehen sozialer Wirklichkeit aus der Perspektive der beteiligten Akteur:innen sowie die Analyse der Sinnkonstitution, die diesen Perspektiven zugrunde liegt. Während in der quantitativen Forschung Sinnstrukturen häufig als bereits gegeben vorausgesetzt werden, zielt qualitative Forschung darauf, diese Sinnzuschreibungen selbst zum Gegenstand der Analyse zu machen (vgl. Helfferich, 2011, S. 22). Qualitative Forschung setzt demgegenüber an der Offenheit dieser Sinnzuschreibungen an. Der Fokus liegt dabei auf den Akteur:innen des Untersuchungsfeldes, ihren Praktiken, Regeln und Deutungsmustern sowie auf der detaillierten Analyse von „Sinnsetzungs- und Sinndeutungsvorgängen“ (Krell & Lamnek, 2024, S. 144). Die zu analysierenden Deutungen entstehen dabei in sozialen Interaktionen und werden überwiegend über sprachliche Äußerungen erschlossen, die als symbolisch vorstrukturierte Gegenstände verstanden werden (vgl. Helfferich, 2011, S. 21 f.).

Zugleich ist qualitative Forschung in ein Wechselspiel von Theorie und Empirie eingebunden. Empirische Daten sind durch theoretische Vorannahmen und operative Definitionen geprägt und erfordern daher eine reflektierte methodische Vorgehensweise, in der theoretisches Vorwissen und empirische Erkenntnisse fortlaufend aufeinander bezogen werden (vgl. Schieferdecker, 2025, S. 27).

Zur Sicherung wissenschaftlicher Qualität sind Kriterien erforderlich, die es ermöglichen, unterschiedliche qualitative Methoden vor einem gemeinsamen wissenschaftstheoretischen Hintergrund zu erfassen und zu vergleichen. Diese Kriterien besitzen einen normativen Charakter und fungieren als Zielvorgaben sowie als Prüfsteine angewandter Forschungsmethoden (vgl. Krell & Lamnek, 2024, S. 144). Die klassischen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität,

wie sie in der quantitativen Forschung Anwendung finden, lassen sich aufgrund der selektiven und subjektiven Natur empirischer Sozialforschung nicht ohne Weiteres übertragen (vgl. Gras, 2025, S. 33). Insbesondere da die qualitative Datenerhebung als soziale Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten verstanden wird und jede Forschungssituation als einzigartig gilt, sind Objektivität und Validität im quantitativen Sinne weder vollständig realisierbar noch primäres Ziel qualitativer Forschung (vgl. ebd.). Stattdessen orientiert sich qualitative Forschung an den folgenden Kernkriterien: die begründete Passung methodischer Entscheidungen, deren transparente Darstellung sowie die Gegenstandsangemessenheit des Vorgehens (vgl. Gras, 2025, S. 35). Darüber hinaus gelten intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Transparenz und Rückbindung der Interpretation, eine umfassende Dokumentation des Forschungsprozesses sowie kontrastive Verfahren zur Prüfung der Verallgemeinerbarkeit als zentrale Aspekte zur Sicherung der Qualität qualitativer Forschungsarbeiten (vgl. Gras, 2025, S. 42).

Neben weiteren leitenden Prinzipien der qualitativen Sozialforschung werden hier vor allem jene in Augenschein genommen, die für diese Arbeit von besonderer Relevanz sind. Dazu zählt das Prinzip der Offenheit, der Prozessualität und der Reflexivität (vgl. Helfferich, 2011b, S. 24 f.).

## 5.2 Stichprobe

In Anlehnung an eine bewusste Auswahl von Fällen folgt die Fallauswahl für dieses Forschungsanliegen inhaltlichen Kriterien (vgl. Döring, 2023, S. 303): Zur Beantwortung der Fragestellungen ist es erforderlich Interviews mit Personen zu führen, die in ihrer beruflichen Laufbahn mit den Lernortwechseln von Schüler:innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung zwischen Förderschule Geistige Entwicklung und inklusiver Beschulung begleitet bzw. erlebt haben. Für einen ersten empirischen Zugang zu diesem Thema wird der Personenkreis der Lehrkräfte hier in das Zentrum gerückt, die als professionelle Akteur:innen im System sowohl das formale als auch das biografische Wissen mitbringen und nicht persönlich von einem Lernortwechsel betroffen sind. Dabei ist es in dieser Arbeit nicht ausschlaggebend, ob es sich dabei um Sonderpädagog:innen oder Regelschullehrkräfte handelt. Das Alter, Geschlecht, Herkunft oder andere Merkmale spielen bei der Auswahl der Stichprobe sowie zur Beantwortung der Forschungsfrage keine Rolle.

Zur Rekrutierung der Fälle wurden Interviewanfragen an 12 Förderschulen sowie allgemeine Schulen mit Angebot im Gemeinsamen Lernen in Köln und Umgebung in Form einer E-Mail geschrieben, von denen sich eine Schule zu Interviews bereit erklärt hat. An dieser Schule wurden zwei Interviews geführt (N=2). Aufgrund der

geringen Zahl an Rückmeldungen basiert die Stichprobe somit auf einer Gelegenheitsstichprobe und ist entsprechend durch die Verfügbarkeit der befragten Personen begrenzt (vgl. Döring, 2023, S. 307; vgl. Glaser et al., 2008, S. 69). Die Befragten sind an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung tätig, sodass die Stichprobe auf eine spezifische institutionelle Perspektive limitiert bleibt und keine „breite Variation“ (Helfferich, 2011a, S. 174) aufweist.

Beide Personen wurden im Rahmen einer Einwilligungserklärung über das Forschungsanliegen sowie die Aufzeichnung und Verarbeitung der erhobenen Daten informiert (siehe Anhang 2). Die Befragten haben ihre Einwilligung für die Teilnahme an diesem Forschungsprojekt freiwillig erteilt. Die personenbezogenen Daten der Befragten wurden durch die Kürzel B1 (Befragte:r 1) und B2 (Befragte:r 2) anonymisiert. Der Ort und Name der Schule wird zur Wahrung der Anonymität der befragten Personen nicht genannt.

### 5.3 Methode der Erhebung: Das Problemzentrierte Interview

Für die Erhebung der Daten wurden leitfadengestützte Interviews geführt. Als methodische Grundlage dient das problemzentrierte Interview, das im Folgenden dargestellt wird. Die Konzeption des Leitfadens wird in Kapitel 5.3.2 erläutert.

#### 5.3.1 Das Problemzentrierte Interview

Für die vorliegende Untersuchung, die auf die Perspektiven der befragten Personen abzielt, eignet sich das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (2000) als methodischer Zugang. Das PZI ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das die Sicht der befragten Personen auf ein gesellschaftliches Problem darstellt. Ziel ist es, durch leitfadengestütztes Nachfragen möglichst unvoreingenommen die individuelle Haltung sowie subjektive Wahrnehmungen auf das gesellschaftliche Problem zu erfassen (vgl. Witzel, 2000b, S. 1). Die Problemstellung wird durch die Forscherin vorgegeben und bietet die Grundlage für den Gesprächsanlass. So steht nach dem Prinzip der Gegenstandorientierung die Problemstellung im Zentrum der Erhebung (vgl. Herzmann & König, 2023, S. 48).

Das problemzentrierte Interview stellt ein halbstrukturiertes Erhebungsverfahren dar, das durch einen an der Forschungsfrage orientierten Leitfaden strukturiert wird und zugleich eine flexible Reaktion auf den Gesprächsverlauf ermöglicht. Die Offenheit der Antworten bleibt dadurch gewahrt, dass die befragten Personen ihre Perspektiven frei darstellen können (vgl. Döring, 2023, S. 355).

Erkenntnisse werden im Rahmen des PZI besonders dadurch generiert, dass der Forschungsprozess sowohl induktiv als auch deduktiv organisiert ist. Das

theoretische Vorwissen (deduktiv) wird im Laufe der Erkenntnisgewinnung immer wieder in Bezug zu neu gewonnenen Kenntnissen (induktiv) gesetzt. Gestaltet wird das problemzentrierte Interview primär durch erzählungsgenerierende und verständnisgenerierende Fragen, die hier als zentrale Kommunikationsstrategien genutzt werden. Dazu soll die befragte Person durch die erzählungsgenerierenden Fragen zu einem möglichst offenen Erzählen angeregt werden. Die Fragen greifen dabei den zu untersuchenden Themenkomplex auf, ohne die Interviewten in ihrer Antwort zu beeinflussen oder in eine vorgegebene Richtung zu lenken. Dem gegenüber stehen die verständnisgenerierenden Fragen, die das aus dem Gespräch gewonnene Wissen für spontane Nachfragen nutzt, um dem Erkenntnisgewinn und der subjektiven Problemsicht weiter nachzugehen (vgl. Witzel, 2000b, S. 7).

Vor dem Hintergrund des Forschungsanliegens, das subjektive Perspektiven und Deutungen fokussiert, wurde auf konfrontative Interviewtechniken, wie die *Konfrontation* verzichtet. So konnten die individuellen Sichtweisen der befragten Personen ohne zuspitzende oder widersprechende Nachfragen möglichst unvoreingenommen erhoben werden. Die Interviews wurden im Anschluss entlang der Transkriptionsregeln nach Fuß und Karbach (vgl. 2019, S. 39 ff.) wörtlich transkribiert. Das Material wird ausschließlich anonymisiert verwendet.

### 5.3.2 Konzeption des Leitfadens

Der Leitfaden dient der Steuerung und Strukturierung des Interviews. Gleichzeitig ist es notwendig, dass der Leitfaden trotz der erforderlichen Strukturierung offen und flexibel gestaltet ist, sodass im Interview spontan auf das Erzählte eingegangen werden kann und zugleich der Fokus auf das Forschungsanliegen erhalten bleibt (vgl. Schmidt, 2025, S. 166 ff.).

Die Konzeption des Interviewleitfadens orientierte sich an dem SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011a, S. 182 ff.), nach dem in vier Schritten die Fragen entlang des Forschungsanliegens gesammelt, geprüft, sortiert und subsumiert wurden. So wurden zunächst alle potenziellen Fragen aufgelistet, die für die Untersuchung interessant erschienen, ohne dabei auf die Formulierung oder Eignung zu achten. Vielmehr ging es hier darum, Fragen an das Forschungsvorhaben zu stellen und das Erkenntnisinteresse über diese Fragen zu konkretisieren.

In einem zweiten Schritt wurden die Fragen reduziert. Jene Fragen, die Vorwissen oder Fakten abfragen, wurden gestrichen, ebenso wie solche, die zu detailliert formuliert waren und der nötigen Offenheit des Leitfadens nicht gerecht werden konnten.

Um den Fragen eine inhaltliche Struktur zu geben, wurden die Fragen nun nach Bereichen geordnet. Daraus resultieren die folgenden Bereiche: *Erfahrungen, Ablauf von Schulwechseln, Rahmenbedingungen, schüler:innenbezogene Merkmale, Folgen eines Schulwechsels*. Diese Themenbereiche sollten sowohl den

Erfahrungsrahmen der befragten Person als auch verschiedene Ebenen von Perspektiven auf den Wechsel des Lernortes ermöglichen.

Für jeden dieser Bereiche wird zuletzt eine Kernfrage formuliert, die möglichst offen ist und zur Erzählung auffordert. So soll ein offener Einstieg in den Themenbereich garantieren, dass die Interviewten von ihren subjektiven Sichtweisen berichten können. Neben den Kernfragen werden zu jedem Bereich Nachfragen formuliert, die das Erzählte aufgreifen und einen Rückbezug zum Forschungsanliegen herstellen (vgl. Schmidt, 2025, S. 167).

Nach dem ersten Interview (I1) wurde der Leitfaden überprüft und um Fragen reduziert, die sich als wiederholend oder wenig relevant erwiesen. Der Leitfaden wurde in tabellarischer Form gestaltet und wird dieser Arbeit im Anhang 3 beigelegt.

#### 5.4 Methode der Auswertung: qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Um die erhobenen Daten systematisch und regelgeleitet auszuwerten, wurde eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt (vgl. Mayring, 2022, S. 13). Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse „ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte der Aussagen erhalten bleiben [und] durch Abstraktion ein überschaubares Corpus zu schaffen“ (Mayring, 2022, S. 66), das das Gesamtmaterial weiterhin abbildet. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, subjektive Sinngehalte und Perspektiven der Befragten systematisch zu erfassen. Zu diesem Zweck wird ein Kategoriensystem entwickelt, anhand dessen zentrale Aussagen im Hinblick auf die Forschungsfrage identifiziert werden (vgl. Herzmann & König, 2023, S. 72).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode, die auf Grundlage von bereits erhobenem Material Anwendung findet. Das Corpus bilden die aus den Tonaufnahmen der Interviews entstandenen Transkripte. Die Transkriptionsregeln sind im Anhang 4 nachzulesen. Die Transkripte der Interviews 1 und 2 (siehe Anhang 5) bilden die Grundgesamtheit an Daten, die innerhalb des Auswertungsprozesses analysiert werden (vgl. Mayring, 2022, S. 55).

Als Kodiereinheit wurden thematisch zusammenhängende Aussagen definiert, die in sich geschlossen sind und sich inhaltlich aufeinander beziehen und so die erfragten Perspektiven auf die Schulwechsel enthalten. Als Kontexteinheit wurde das vollständige Interview der jeweiligen befragten Person festgelegt, um Aussagen im Gesamtzusammenhang interpretieren zu können.

Die Inhaltsanalyse soll sich an den Prinzipien der induktiven Kategorienbildung orientieren, die das erhobene Material möglichst gegenstandsnah abbilden (vgl.

Mayring, 2022, S. 85). Dabei werden die Kategorien spontan aus dem Datenmaterial selbst und erst während des Analyseprozesses gebildet (vgl. Mayring, 2022, S. 84). Von einer strukturierenden oder explizierenden Inhaltsanalyse wurde abgesehen, da das Erkenntnisinteresse nicht in der Überprüfung vorab definierter Kategorien, sondern in einer materialnahen Reduktion zentraler Aussagen liegt (vgl. Mayring, 2022, S. 68).

Innerhalb des Analyseprozesses werden Textbestandteile, die nicht inhaltstragend sind, von vornherein fallen gelassen. Daraufhin werden die zu analysierenden Aussagen paraphrasiert und auf ein einheitliches Abstraktionsniveau verallgemeinert, bevor das Material in mehreren Durchläufen reduziert wird (vgl. Mayring, 2022, S. 71). Sich wiederholende oder für das Forschungsanliegen irrelevante Paraphrasen werden gestrichen, sodass sich die Kategorien aus dem bereits reduzierten Material bilden lassen und die Kernaussagen der analysierten Einheit wiedergeben. Die gebildeten Kategorien stellen das Zentrum der Analyse dar, von denen aus die subjektiven Sinngehalte theoriegeleitet diskutiert werden können (vgl. Mayring, 2022, S. 13).

Die Kategorien sowie die codierten Aussagen finden sich übersichtlich in den Kategoriensystemen in Anhang 7 wieder, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen.

## 6 Darstellung der Ergebnisse

Aus der Zusammenfassung und Auswertung der Interviews gehen vier Oberkategorien hervor: (1) benannte Begründungslogiken für den Lernortwechsel, (2) Perspektiven auf die Lernorte allgemeine Schule und Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung, (3) Einflussfaktoren auf und Rahmenbedingungen für einen Lernortwechsel sowie (4) professionelle Haltungen und Deutungen im Kontext der thematisierten Lernortwechsel.

Innerhalb dieser vier Oberkategorien konkretisieren zehn Kategorien die jeweiligen Perspektiven und Begründungslogiken. Diese werden nun dargestellt.

### 6.1 Begründungslogiken für den Lernortwechsel

Im Rahmen der Interviews zu Lernortwechseln von SuS des FSP GE konnten direkte Begründungen identifiziert werden, die zu einem Lernortwechsel geführt haben. Dabei werden sowohl Wechsel von der allgemeinen Schule auf die

Förderschule Geistige Entwicklung als auch Wechsel von der Förderschule Geistige Entwicklung auf die allgemeine Schule berücksichtigt. Die Lehrkräfte benennen in diesem Zusammenhang soziale Begründungen, lern- und leistungsbezogene Begründungen sowie entwicklungs- und lebensphasenspezifische Begründungen. Außerdem werden Begründungen genannt, die auf normative Übergänge innerhalb der Schullaufbahn bezogen sind.

### 6.1.1 Soziale Begründungen

Zentrale Begründungen, die zu einem Lernortwechsel bei Schüler:innen des Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung geführt haben, beziehen sich auf soziale Dynamiken oder das Sozialverhalten der vom Wechsel betroffenen Schüler:innen und deren Mitschüler:innen, meist im inklusiven Setting. So wird beschrieben, dass insbesondere „soziale Probleme“ (I2, Z. 10 f.) zu einem Lernortwechsel von der allgemeinen Schule auf die Förderschule Geistige Entwicklung führen. Diese seien so erheblich, dass sie von B2 sehr klar von lern- oder unterrichtsbezogenen Herausforderungen, die für SuS des FSP in der allgemeinen Schule auftreten können, abgegrenzt werden. Am Beispiel einer Schülerin wird die soziale Isolation genauer geschildert, die häufig allein bleibt und nicht selbstverständlich zu der Klassengemeinschaft oder Peer-Group dazugehört (vgl. I2, Z. 44 ff.). Außerdem wird von Situationen berichtet, in denen diese Schülerin ihren Mitschülern gegenüber grenzüberschreitendes und übergreifendes Verhalten in Form von unerwünschten Umarmungen zeigt. Soziale Regeln und Signale wurden von der Schülerin an der allgemeinen Schule nicht berücksichtigt. Die Lehrkraft führt dieses Verhalten unter anderem darauf zurück, dass der Schülerin der Unterschied zwischen freundlicher Zuwendung und einer festen Beziehung nicht klar gewesen sei. Nach dem Wechsel auf die Förderschule wird dieses Verhalten bei der Schülerin jedoch nicht weiter beobachtet und sie wird eher als zurückhaltend wahrgenommen (vgl. I2, Z. 26-30). Die Lehrkraft beschreibt außerdem einen Schüler, dessen stark körperlich orientiertes Verhalten im schulischen Kontext zu Herausforderungen führte. Der Schüler suchte wiederholt sportliche Auseinandersetzungen mit Mitschülern, was aus Sicht der Lehrkraft zu Situationen führte, die als konflikthaft wahrgenommen wurden. Die Lehrkraft stellt dieses Verhalten in Zusammenhang mit dem späteren Lernortwechsel (vgl. I2, Z. 100-105).

Am Beispiel eines weiteren Schülers werden im Kontext „soziale[r] Probleme“ (I2, Z. 10 f.) massives Mobbing und Ausgrenzung als Grund für den Lernortwechsel beschrieben: „Ja, also wir hatten auch Schüler, die dann also noch massiver jetzt gemobbt worden sind als die letzte Schülerin (I: mhm). Also wirklich ausgegrenzt.“ (I2, Z. 99 f.). Auch B1 beschreibt im Kontext negativer Schulerfahrung die Rolle der SuS mit FSP GE als „Außenseiter“ (I1, Z. 100), die mit fehlenden stabilen Beziehungen zu den Mitschüler:innen der Klasse oder der Jahrgangsstufe

verbunden sind und mit auseinandergelenden Bedürfnissen begründet werden (vgl. I1, Z. 97-101).

Begründungen der sozialen Ebene, die zu einem Lernortwechsel von der Förderschule Geistige Entwicklung auf die allgemeine Schule geführt haben, werden von den befragten Lehrkräften nicht benannt. „Soziale Möglichkeiten“ (I2, Z. 49) im Sinne von Fähigkeiten in der Kommunikation und dem Durchsetzungsvermögen werden jedoch als nötige Voraussetzung beschrieben, die SuS bei einem Lernortwechsel von der FS GE auf die allgemeine Schule erfüllen müssen (vgl. I2, Z. 48 ff.).

Insgesamt werden in dieser Kategorie insbesondere soziale Isolation, konflikthafte Interaktionen mit Mitschüler:innen sowie Erfahrungen von Ausgrenzung als relevante Faktoren für einen Lernortwechsel von den Lehrkräften beschrieben.

### 6.1.2 Lern- und leistungsbezogene Begründungen

Lern- und leistungsbezogene Faktoren, die zu einem Wechsel des Lernortes führen, werden im Rahmen der Interviews kaum benannt. Somit rücken Lernprozesse und die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und den fachlich-curricularen Anforderungen im inklusiven Setting als Begründungslogik für den Wechsel von der allgemeinen Schule auf die Förderschule Geistige Entwicklung für diese Arbeit in den Hintergrund.

Hinsichtlich der Wechselrichtung von der Förderschule Geistige Entwicklung auf die allgemeine Schule werden jedoch lern- und leistungsbezogene Gründe benannt. So hat insbesondere eine sehr gute Leistung dazu geführt, dass den Erziehungsberechtigten ein Lernortwechsel auf die allgemeine Schule empfohlen wurde (vgl. I2, Z. 48 ff.). Darüber hinaus galt es aus Sicht von B2, das Potential der Schüler:innen in der allgemeinen Schule zu stärken (vgl. I2, Z. 68 f.). Es wird somit implizit ein Unterschied in den Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten der beiden Lernorte deutlich, wobei die allgemeine Schule in diesem Zusammenhang als förderlicher Ort für die weitere Potenzialentwicklung bewertet wird.

### 6.1.3 Entwicklungs- und lebensphasenspezifische Begründungen

Entlang der Begründungslogiken für einen Lernortwechsel konnten entwicklungs- und lebensphasenspezifische Gründe identifiziert werden, die Entwicklungsprozesse und -aufgaben in Kindheit und Adoleszenz aufgreifen.

B2 beschreibt, dass im Grundschulalter, etwa zwischen sechs und zehn Jahren, häufig noch wenige soziale Probleme mit Mitschüler:innen im Kontext des gemeinsamen Lernens auftreten. So setzen diese Probleme laut B2 erst mit zunehmendem Alter ein (vgl. I2, Z. 14 ff.). Gleichzeitig wird das Grundschulalter als Zeitraum dargestellt, in dem häufig Lernortwechsel stattfinden, die von der Förderschule Geistige Entwicklung auf die allgemeine Schule erfolgen. Als Begründung führt die Lehrkraft an, dass in den unteren Klassenstufen der

Förderschule Geistige Entwicklung mehr Ressourcen bestehen, die Schüler:innen genauer zu beobachten und ihre individuellen Lern- und Entwicklungspotenziale zu erkennen. Gerade vor dem Hintergrund begrenzter diagnostischer Möglichkeiten im inklusiven vorschulischen Bereich könne dadurch erst im schulischen Kontext deutlicher werden, welche Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten bei einzelnen Schüler:innen vorhanden sind. Auf dieser Grundlage entsteht aus Sicht der Lehrkraft in einzelnen Fällen die Möglichkeit, dass Schüler:innen nach einem anfänglichen Besuch der Förderschule Geistige Entwicklung in die allgemeine Schule mit GL wechseln (vgl. I2, Z. 13 f.; Z. 283-297).

B1 nennt außerdem einen zentralen Konflikt in der Adoleszenz, der laut Aussagen der Lehrkraft einen Einfluss auf den Lernort und einen möglichen Wechsel hat:

In der Regel sind das die- sind das Schüler und Schülerinnen, die sich- die für sich selber noch nicht abgeschlossen haben mit dem Thema Selbstbild „Ich bin ein junger Mensch mit einer Behinderung“. Die also- die von hier aus dahin wechseln. Die (...) denken, dass dieses hier nicht, also unsere Schulform, nicht die geeignete Schulform für sie ist, die sich gar nicht identifizieren, die sich selber gar nicht als Mensch mit Behinderung wahrnehmen (I: mhm) und glaube ich, die Hoffnung haben einen Wechsel aufs Berufskolleg, ja, würde- (I1, Z. 199-204)

B1 beschreibt in diesem Zusammenhang innere Konflikte, die insbesondere auf die Phase des Jugendalters zurückzuführen sind, in denen Fragen der Identitätsentwicklung und des Selbstbildes stärker in den Vordergrund treten. Nach Darstellung von B1 betrifft dies vor allem Schüler:innen, die sich noch nicht final mit der eigenen Behinderung auseinandergesetzt oder diese für sich angenommen haben und sich daher nur schwer mit der Schulform der Förderschule identifizieren können.

Auch B2 beschreibt zunehmende Schwierigkeiten mit Beginn der Pubertät. Die Lehrkraft führt aus, dass Themen wie Partnerschaft, Sexualität, Zuneigung und Freundschaft mit zunehmender Bedeutung zu Herausforderungen in der allgemeinen Schule führen können (vgl. I2, Z. 14-17). Dabei treten Unterschiede in der Bewältigung altersbezogener Entwicklungsaufgaben zwischen Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf stärker hervor, was aus Sicht der Lehrkraft zu Spannungen in der sozialen Dynamik führen kann.

#### 6.1.4 Übergangsbezogene Begründungen

Die Kategorie der übergangsbezogenen Begründungen, die sich auf schullaufbahnspezifische Übergänge als Anlass für einen Lernortwechsel bei Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bezieht, wird ausschließlich von B1 bedient. Die Aussagen von B1 sind im Kontext ihrer Tätigkeit in der Berufspraxisstufe einer Förderschule GE zu verorten, in der der

Übergang von der Schule in den Beruf eine zentrale Rolle spielt. In den Aussagen werden beide Wechselrichtungen thematisiert.

Im Zusammenhang mit bevorstehenden normativen Übergängen von der Schule in den Beruf beschreibt B1 einen Lernortwechsel von der allgemeinen Schule an die Förderschule Geistige Entwicklung, „weil es jetzt in das Thema Berufsfindung geht für die Schülerin“ (I1, Z. 86 f.). Nach Darstellung der Lehrkraft war insbesondere die Vorbereitung auf diesen Übergang ausschlaggebend für den Wechsel. Diese sei aus Sicht der Eltern an der zuvor besuchten Gesamtschule nicht ausreichend umgesetzt worden (vgl. I1, Z. 87 ff.). Der Lernortwechsel der Schülerin war demnach eng mit dem bevorstehenden Übergang in den Beruf verbunden (vgl. I1, Z. 154 ff.). Während B1 den Wechsel dieser Schülerin also vor allem im Kontext des bevorstehenden Übergangs in die Berufsvorbereitung beschreibt, wird derselbe Fall von B2 in erster Linie mit sozialen Problemen im inklusiven Setting begründet (vgl. I2, Z. 8 ff.).

Darüber hinaus beschreibt B1 schullaufbahnspezifische Übergänge auch als Lernortwechsel von der Förderschule Geistige Entwicklung in eine allgemeine Schule. Die Lehrkraft verweist auf den Abschluss der Sekundarstufe I als möglichen Übergangszeitpunkt in der Bildungslaufbahn von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Da diese nach Klasse neun oder zehn ihre Schulpflicht noch nicht beendet haben, können sie im Anschluss an ein Berufskolleg wechseln. Dieser Übergang wird von der Lehrkraft als Teil eines inklusiven Bildungswegs verstanden und mit erweiterten Möglichkeiten der beruflichen Orientierung und Vorbereitung begründet (vgl. I1, Z. 173-175).

## 6.2 Perspektiven auf die Lernorte

Innerhalb der Interviews wurden Aussagen getroffen, die die Lernorte Förderschule Geistige Entwicklung und allgemeine Schule in ihren Möglichkeiten, Grenzen und Funktionen beschreiben, bewerten oder charakterisieren. Darüber hinaus wurden Vergleichslogiken zwischen den Lernorten sichtbar. Entlang der Analyse lassen sich daraus Deutungsrahmen für Lernortwechsel rekonstruieren.

### 6.2.1 Perspektiven auf die allgemeine Schule mit Gemeinsamen Lernen

Die allgemeine Schule mit Gemeinsamen Lernen wird innerhalb der getroffenen Aussagen hinsichtlich ihrer pädagogischen, didaktischen, sozialen, strukturellen oder organisationalen Eigenschaften sowie ihrer wahrgenommenen Möglichkeiten und Grenzen als Lernort beschrieben oder bewertet und dient als Deutungsrahmen für die Einordnung von Lernortwechsel. Diese Beschreibungen

und Bewertungen unterscheiden sich innerhalb der Aussagen der Lehrkräfte deutlich.

So beschreibt B1 vor allem Grenzen schulischer Inklusion und konzentriert sich dabei auf die folgenden Aspekte: fehlende Erfahrungen im inklusiven Setting, die Rolle von Schulbegleitungen und dem fehlenden lebenspraktischen Unterricht. Im Kontext des Beispiels der Schülerin, die aufgrund der bevorstehenden Berufsvorbereitung auf die Förderschule Geistige Entwicklung gewechselt ist, beschreibt B1 die aus Sicht der Eltern fehlende Erfahrung der Gesamtschule im Umgang mit dieser Thematik (vgl. I1, Z. 87 ff.). Diese Einschätzung verweist zugleich auf fehlende sonderpädagogische Begleitung dieses Personenkreises an der allgemeinen Schule sowie fehlende Konzepte und Expertise an der aus dem Beispiel benannten Gesamtschule.

Bezogen auf Schulbegleitungen, die SuS mit FSP GE im inklusiven Setting häufig durch den Schulalltag begleiten, spricht B1 über die Auswirkungen einer Schulbegleitung, die sie bei Schüler:innen, die auf die FS GE gewechselt sind, beobachtet hat:

Und viele dieser Schüler und Schülerinnen, die in der Regelschule inklusiv beschult wurden, haben wenig gelernt, sich selbst zu organisieren, eigenständig zu arbeiten, sich den Arbeitsplatz alleine einzurichten, sich innerhalb der Schule alleine zu bewegen (I: mhm). Die haben immer eine erwachsene Bezugsperson an der Seite. (I1, Z. 121 ff.)

Die Lehrkraft beschreibt weiter, dass Schüler:innen nicht dazu veranlasst werden selbstständig zu sein, Entscheidungen zu treffen oder Beziehungen zu anderen aufzubauen, weil sie permanent von einer erwachsenen Person begleitet werden. Dies beschreibt B1 als hinderlich (vgl. I1, Z. 134-138). Bezüglich der Orientierung in der Schule und dem Raumwechsel, den es an allgemeinen Schulen der Sek I häufig gibt, werden Schulbegleitungen jedoch als „sinnvoll“ (I1, Z. 134) bezeichnet.

Weiter nennt die Lehrkraft den aus ihrer Perspektive fehlenden lebenspraktischen Unterricht im inklusiven Setting, den es „leider nicht [gibt]“ (I1, Z. 153). B1 führt aus, dass entsprechende Räume, etwa für Hauswirtschaftsunterricht, das Üben von Fahrradfahren oder die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, nicht vorhanden seien, und betont deren Bedeutung insbesondere für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Die didaktische Perspektive wird am Lernort allgemeine Schule für SuS des FSP GE insgesamt als „sehr schwierig“ (I1, Z. 296) beschrieben und eine gelingende Umsetzung an zeitliche und personelle Kapazitäten gebunden (vgl. I1, Z. 302-310), jedoch nicht weiter ausgeführt.

Darüber hinaus beschreibt B1 insbesondere im Umgang mit stark herausforderndem Verhalten deutliche Grenzen der allgemeinen Schule und stellt

infrage, inwiefern solche Bedarfe unter den strukturellen Bedingungen großer Klassen überhaupt angemessen berücksichtigt werden können (vgl. I1, Z. 289-294). Dies wird auch in Aussagen von B2 deutlich, die im Zusammenhang mit stark herausforderndem Verhalten auf Grenzen der Umsetzung im Regelschulsystem verweist: Schüler:innen „die hier wirklich gegen die Wand laufen [...] oder Menschen anfallen, beißen, treten, ähm das ist natürlich herausfordernd in einem Regelschulsystem“ (I2, Z. 184 ff.). So wird von der Lehrkraft weiter beschrieben, dass Verhaltensweisen von Schüler:innen auch im Kontext ihrer schulischen Umwelt zu betrachten sind und führt aus, dass bestimmte Verhaltensweisen im inklusiven Setting verstärkt auftreten können, wenn Schüler:innen in ihren Bedürfnissen nicht ausreichend wahrgenommen und unterstützt werden (vgl. I2, Z. 291 ff.).

Zudem wird die allgemeine Schule als sozialräumlich näher am Lebensumfeld der Schüler:innen beschrieben, wodurch Kontakte zu Gleichaltrigen aus dem eigenen Wohnumfeld erleichtert werden. Diese Form von Peergroup-Strukturen ist an der Förderschule aufgrund größerer Einzugsgebiete weniger gegeben (vgl. I1, Z. 344-352).

B2 hingegen beleuchtet innerhalb der getroffenen Aussagen sowohl Grenzen als auch Möglichkeiten schulischer Inklusion. Im Zusammenhang mit der Akzeptanz der Behinderung auf Seiten der Eltern sowie der damit verbundenen Entscheidung über den Lernort und der Hoffnung auf eine möglichst reguläre Schulbiografie äußert B2, dass Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung häufig den Bedingungen inklusiver Schulsettings ausgesetzt werden und sich in diesen zurechtfinden müssen, auch wenn diese aus ihrer Sicht nicht immer optimal auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind (vgl. I2, Z. 119 ff.). Das bezieht sich auch besonders auf die soziale Situation der SuS mit FSP GE in allgemeinen Schulen. Dabei wird von der Lehrkraft betont, dass es „absolut furchtbar“ (I2, Z. 356) sei, wenn nur wenige SuS mit SPF an derselben allgemeinen Schule unterrichtet werden, da diese dann nur schwer sozialen Anschluss fänden: „und was dann natürlich super wichtig ist und wenn es gut klappt, dann da, wo es mehrere sind. Wo zwei geistig behinderte Menschen rumlaufen ist es schwer. Wie soll das gehen, ne?“ (I2, Z. 354 ff.).

Eine weitere formulierte Grenze in der allgemeinen Schule stellt für B2 stark herausforderndes Verhalten von SuS mit FSP GE dar. Dieses wird deutlich als „Herausforderung“ (I2, Z. 188) für die Regelschule bezeichnet: „Also wenn dort Schüler sehen, wie andere- wie wie ein Siebenjähriger einen Erwachsenen so heftig beißt, dass er zum Arzt gehen muss, das ist schon eine Herausforderung.“ (I2, Z. 186 ff.). Weiter heißt es, dass Regelschüler:innen wenig bis keine Berührungspunkte mit Schüler:innen mit Behinderung oder herausforderndem Verhalten haben und diese „dann sofort in dieses Starren [kommen]“ (I2, Z. 193 f.). Die Lehrkraft beschreibt diese Dynamik als einen „Zoo-Charakter“ (I2, Z. 192), da

die betroffenen Schüler:innen dadurch stark exponiert würden und nur schwer aus dieser Rolle innerhalb der Klassengemeinschaft herauskämen (vgl. I2, Z. 190 ff.). So stellt sich für B2 in diesem Zusammenhang die Frage, wie für diese Schüler:innen innerhalb der Strukturen einer allgemeinen Schule Räume geschaffen werden können, die ihre Teilhabe und Partizipation ermöglichen (vgl. I2, Z. 189 ff.).

Neben den beschriebenen Herausforderungen werden von B2 auch Chancen inklusiver Beschulung für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung benannt. So wird hervorgehoben, dass Schüler:innen im inklusiven Kontext fachlich mehr lernen können (vgl. I2, Z. 267 ff.). Unterricht könne im inklusiven Setting so gestaltet werden, dass alle Schüler:innen „mitkommen“ (I2, Z. 216) und sich daraus sogar Vorteile für die gesamte Lerngruppe ergeben können, etwa wenn Unterrichtsinhalte für alle zugänglich gemacht werden (vgl. I2, Z. 216 ff.). Als weiterer zentraler Vorteil wird die Erfahrung von Zugehörigkeit beschrieben. Die allgemeine Schule ermögliche es aus Sicht der Lehrkraft, Normalität zu erleben und das Gefühl zu entwickeln, Teil der Gemeinschaft zu sein (vgl. I2, Z. 278 f.).

### 6.2.2 Perspektiven auf die Förderschule Geistige Entwicklung

Auch die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wird in den Interviews als Lernort beschrieben und in Bezug auf ihre pädagogischen, didaktischen, sozialen sowie strukturellen und organisationalen Merkmale und Möglichkeiten eingeordnet. Die Aussagen dienen ebenso als Deutungsrahmen für die Einordnung von Lernortwechseln und deren Begründungen.

B1 konzentriert sich in ihren Aussagen vor allem auf strukturelle und organisationale Merkmale, die die Förderschule Geistige Entwicklung kennzeichnen. Im Zentrum steht dabei der lebenspraktische Unterricht, beispielsweise im Rahmen von Hauswirtschaftsunterricht oder Verkehrserziehung, den B1 als „total große[n] Vorteil“ (I1, Z. 153 f.) bezeichnet. Darüber hinaus verweist B1 auf spezifische Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung an der Förderschule, etwa durch die Planung unterschiedlicher fachlicher Zugänge, wodurch Schüler:innen vielfältige Lerngelegenheiten eröffnet werden (vgl. I1, Z. 305 f.). Außerdem hebt sie die vergleichsweise kleine Klassengröße sowie das den Schüler:innen bekannte Umfeld als Merkmale der Förderschule hervor (vgl. I1, Z. 231 ff.).

In der Gegenüberstellung der Lernorte beschreibt B1, dass Schüler:innen aus inklusiven Settings teilweise über stärkere fachliche Kompetenzen verfügen, während die Förderschule stärker auf lebenspraktische Fähigkeiten ausgerichtet ist (vgl. I1, Z. 101-106).

Schulbegleitungen sind für jene Schüler:innen, die aus der Inklusion gewechselt haben, nach Aussagen von B1 an der Förderschule Geistige Entwicklung nicht

mehr nötig (vgl. I1, Z. 129 ff.). Für jene Schüler:innen mit stark herausforderndem Verhalten aus dem Autismus-Spektrum sind Schulbegleitungen jedoch notwendig, da diese Schüler:innen trotz der guten personellen Ausstattung und den kleinen Klassen sowie Schulgebäuden „ohne einen Integrationshelfer oder -helferin gar nicht durch den Alltag kommen.“ (I1, Z. 264). B1 beschreibt dabei unterschiedliche Unterstützungsbedarfe innerhalb des Förderschwerpunktes.

Zusätzlich dazu beschreibt B2 die Förderschule als einen Lernort, an dem stärker auf individuelle Bedürfnisse der Schüler:innen eingegangen werden kann. In diesem Zusammenhang wird von der Lehrkraft geschildert, dass sich herausfordernde Verhaltensweisen im Verlauf der Beschulung an der Förderschule GE stabilisieren können und Schüler:innen „zur Ruhe“ kommen (vgl. I2, Z. 290 ff.). B2 beschreibt außerdem, dass ein hoher Anteil an Schüler:innen mit stark herausforderndem Verhalten den Unterricht so beeinflussen kann, dass der Umgang mit diesem Verhalten Vorrang erhält und das Erlernen von Grundfertigkeiten in den Hintergrund tritt (vgl. B2, Z. 262-267).

B2 beschreibt den Lernort Förderschule vor allem aus der Perspektive der Erfahrungen der Schüler:innen. Dabei hebt sie hervor, dass diese nach einem Wechsel „so gut aufgefangen werden und sich so mit ihrer Gruppe wohlfühlen“ (I2, Z. 57 f.). Die Förderschule erscheint damit als ein Lernort, der soziale Einbindung ermöglicht und in dem nach Einschätzung der Lehrkraft nur selten weitere Schwierigkeiten auftreten (vgl. I2, Z. 55 ff.). Damit einher geht außerdem, dass sich die Rolle der Schüler:innen im förderschulischen Kontext verändern kann, indem sie innerhalb der Lerngruppe nicht mehr als Außenseiter positioniert sind, sondern stärker als Teil der Gemeinschaft wahrgenommen werden. So kann die Förderschule GE als Lernort die Möglichkeit eröffnen, sich in veränderten sozialen Rollen zu erleben. Im Unterschied zu vorherigen Erfahrungen nehmen die Schüler:innen dort häufiger Positionen ein, in denen sie als kompetent und als Vorbild wahrgenommen werden und so Anerkennung durch ihre Mitschüler:innen erfahren (vgl. I2, Z. 249-256):

Oft haben die das erste Mal in ihrem Leben mit 16 dann Freunde. Und das zu sehen, was das bedeutet, Freunde zu haben oder an Karneval der Prinz zu sein von der Gruppe, das ist einfach nicht so. In Inklusion werden die kein Karnevalsprinz, also höchstens dann so ein Vorzeigepinz. Also das kriegen die ja auch mit, dass sie jetzt so dahingesetzt sind, weil man ja Mitleid oder weil man sie gerne auch dabei haben will, aber wirklich gewählt würden sie nicht. (I2, Z. 58-63)

B2 macht deutlich, dass Anerkennung im inklusiven Setting aus ihrer Sicht häufig nicht als authentisch erlebt wird, sondern eher als symbolische oder wohlwollende Einbindung, die von den Schüler:innen auch so wahrgenommen wird.

Dem gegenüber steht der von B2 beschriebene Prozess der Auseinandersetzung des Selbstbildes und mit der eigenen Behinderung. Der Wechsel an die Förderschule kann für einzelne Schüler:innen mit Schwierigkeiten verbunden sein, sich mit der dort sichtbaren Heterogenität von Behinderung zu identifizieren. So äußert B2: „Also ohne, dass sie es sagt jetzt, aber das merkt man, dass es ihr schon Mühe macht, sich damit zu identifizieren.“ (I2, Z. 388-390). Gleichzeitig wird der Lernort von der Lehrkraft als ein Raum beschrieben, in dem belastende Vorerfahrungen verarbeitet werden können (vgl. I2, Z. 389-397).

Als großen Vorteil der Förderschule Geistige Entwicklung beschreibt B2 die Art des Kontaktes zu den Schüler:innen und die professionelle, aber offene Haltung gegenüber den Schüler:innen:

Aber das wirklich gesehen werden, wirklich gesehen werden in dem in dem gesamten Spektrum, was ein Menschen abbildet, das würde ich sagen ähm, ist unser großer Vorteil hier. Und die Art von Kontakt, die unsere Schüler brauchen ähm, die wird denen hier gegeben. Und auch das wirkliche Sehen von den Fertigkeiten. (I2, Z. 279-283)

B2 hebt damit insbesondere die Qualität der Beziehungsgestaltung sowie die individuelle Wahrnehmung der Schüler:innen an der Förderschule hervor. In diesem Zusammenhang beschreibt B2 die Förderschule zudem als ein unterstützendes System, das für Schüler:innen vertraut ist und einen Wechsel in die allgemeine Schule erschweren kann (vgl. I2, Z. 53 ff.).

B2 verweist zudem auf die Funktion der Förderschule, im Rahmen der Berufsvorbereitung auf den Übergang in nachschulische Kontexte vorzubereiten. So wird berichtet, dass Schüler:innen, die zuvor inklusiv beschult wurden, die Förderschule häufig mit günstigen Voraussetzungen verlassen. Als zentral wird in diesem Zusammenhang die Möglichkeit beschrieben, durch Praktika eigene Interessen und Fähigkeiten in realen Arbeitskontexten zu erproben und berufliche Vorstellungen zu konkretisieren, die über die Beschäftigung in der Werkstatt für Menschen mit Behinderung hinausgehen (vgl. I2, Z. 327-343).

### 6.3 Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen für einen Lernortwechsel

In den Interviews der Lehrkräfte werden institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen beschrieben, die Einfluss auf einen Lernortwechsel nehmen. Außerdem spezifizieren die Befragten handlungsrelevante Einflussnahmen durch beteiligte Akteur:innen, die Lernortwechsel ermöglichen, begrenzen oder

strukturieren. Diese Faktoren und Bedingungen werden in Oberkategorie 3 aufgezeigt.

### 6.3.1 Strukturelle und systemische Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen

In Kategorie 3.1 werden Aussagen zusammengefasst, die sich auf übergeordnete strukturelle und systemische Rahmenbedingungen beziehen, die einen Lernortwechsel beeinflussen können. Dazu zählen insbesondere organisatorische und institutionelle Gegebenheiten wie Ressourcen, Klassengrößen, schulische Strukturen sowie systembedingte Begrenzungen und Möglichkeiten.

In dem Interview bezeichnet B1 Lernortwechsel als „systemimmanent“ (I1, Z. 46) und beschreibt eine Wechselwirkung zwischen Inklusion und „Rückkehrern und Rückkehrerinnen“ (I1, Z. 46 f.). So beschreibt B1, dass es Lernortwechsel von der allgemeinen Schule mit GL auf die Förderschule GE gäbe, seitdem es schulische Inklusion gibt (vgl. ebd.).

Bezüglich der Strukturen des Systems beschreibt B1 insbesondere Begrenzungen gelingender Inklusion. Sie benennt zunächst die Größe der Schulen, vor allem von Gesamtschulen der Sekundarstufe I, die eine hohe Schüler:innenzahl aufweisen und deren „Gelände“, laut B1, „nicht zu [...] im Sinne von sicher“ (I1, Z. 128 f.) seien. In diesem Zusammenhang beschreibt B1 die Orientierung und Sicherheit von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als erschwert und begründet daraus den Bedarf an Schulbegleitungen in der Sekundarstufe I an allgemeinen Schulen (vgl. ebd.). Auch im Zusammenhang mit sogenannten Lehrer-Raum-Systemen, bei denen Schüler:innen je nach Fach den Raum wechseln müssen, erscheint aus Sicht von B1 eine Schulbegleitung sinnvoll (vgl. I1, Z. 131-134). Schulbegleitungen werden damit von B1 als notwendige Unterstützung beschrieben, um die Orientierung und Sicherheit der Schüler:innen im schulischen Alltag zu gewährleisten. Auch B2 thematisiert strukturelle Begrenzungen im Hinblick auf die Umsetzbarkeit von Inklusion und verweist insbesondere auf Klassengrößen im Regelschulsystem. Aus ihrer Sicht lassen sich kleinere Lerngruppen, die für eine intensivere Förderung notwendig wären, unter den gegebenen Bedingungen nicht realisieren (vgl. I2, Z. 303 ff.).

Die Umsetzung schulischer Inklusion beschreibt B1 als abhängig von dem jeweiligen Schulkonzept und den Möglichkeiten, die eine Schule für die Inklusion von SuS mit SPF hat (vgl. I1, Z. 278 ff.). Konkret benennt die Lehrkraft verschiedene Ressourcentypen, die das Gelingen oder Scheitern von schulischer Inklusion beeinflussen. Zunächst wird in diesem Zusammenhang die personelle Ausstattung an allgemeinen Schulen mit GL genannt. Dazu sagt B1, sie fände „Inklusion dann gut, wenn die personell komplett anders aufgestellt ist“ (I1, Z. 148 f.). Dazu führt sie weiter aus, dass die Verteilung der Stunden von Sonderpädagog:innen pro „Inklusionsschüler“ (I1, Z. 281) unzureichend ist und

stellt sich die Frage, wie Regelschullehrkräfte dieses Defizit an sonderpädagogischer Unterstützung auffangen sollen (vgl. I1, Z. 280 ff.).

Was macht man denn dann in Erdkunde? Weil in Erdkunde sitzt ganz bestimmt kein Sonderpädagoge noch mit drin, oder das ist ja oft so, dann kommen die entweder in den kulturtechnischen Fächern kommen die oder in sowas wie Sport ne, weil einfach die Kollegen an den Gesamtschulen oder Grundschulen sagen „ich brauche bitte jemanden, der noch in Sport mit dabei ist“, eben wegen des auffälligen Verhaltens oder so zum Beispiel. Ähm „Das kann ich alleine gar nicht mehr leisten. Komm bitte in meine Sportstunde und dann wäre super, wenn du noch einmal in Mathe dazu kommst“. Ja, und dann sind meine zwei Stunden aufgebraucht. Das war's dann. (I1, Z. 282-289)

Neben den personellen Ressourcen bezieht sich B1 auf die räumlichen Bedingungen von Regelschulen, die ihrer Ansicht nach nicht ausreichend ausgestattet seien (vgl. I1, Z. 237 f.). So benennt die Lehrkraft vor allem die Möglichkeit für Schüler:innen des FSP GE, sich zurückziehen zu können als räumliches Defizit (vgl. I1, Z. 170 ff.).

Auch zeitliche Ressourcen wirken sich auf die Umsetzung schulischer Inklusion aus, die eng mit den personellen Ressourcen verbunden sind und besonders vor dem Hintergrund von Unterrichtsplanung und der Unterstützung der SuS mit SPF im Unterricht deutlich werden. Dementsprechend äußert B1, dass die Aufbereitung des Gemeinsamen Gegenstandes für alle nur dann möglich ist, wenn auch die Kapazitäten dafür vorhanden seien (vgl. I1, Z. 303-310). In der Konkretisierung der Aussage werden weitere Begrenzungen deutlich: Die gleichzeitige Förderung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht wird herausfordernd, insbesondere wenn unterschiedliche Leistungsanforderungen, etwa im Hinblick auf Abschlussprüfungen, parallel berücksichtigt werden müssen. Daraus resultiert, dass die individuelle Unterstützung von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in solchen Situationen und unter den gegebenen personellen Bedingungen als schwer umsetzbar wahrgenommen wird (vgl. I1, Z. 303). B1 betont zusammenfassend: „Das muss personell, finanziell, räumlich, sächlich müssen Schulen komplett anders ausgestattet sein“ (I1, Z. 237 f.).

Auch bei dem Thema Schulwahl werden in den Schilderungen von B1 Grenzen sichtbar. B1 verweist bei der Wahl eines schulischen Lernortes auf bedeutsame strukturelle Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der Schulplatzvergabe und der Erreichbarkeit von Schulen. So wird beschrieben, dass Eltern nur eingeschränkte Entscheidungsmöglichkeiten haben und die Vergabe von Schulplätzen nicht primär an individuellen Präferenzen oder schulischen Profilen ausgerichtet ist, sondern von verfügbaren Plätzen bestimmt wird (vgl. I1, Z. 315-324). Diese Perspektive wird durch B2 ergänzt, die ebenfalls auf begrenzte

Kapazitäten im Schulsystem verweist und hervorhebt, dass nicht immer ein Platz an der gewünschten oder wohnortnahen Schule zur Verfügung steht, da entsprechende Angebote nur begrenzt vorhanden sind (vgl. I2, Z. 83-87). Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Kontext der Schulwahl auch hinsichtlich der Erreichbarkeit der Schule behindert werden. Insbesondere größere Distanzen zwischen Wohnort und zugewiesenem Schulstandort können zusätzliche Barrieren darstellen, da entsprechende Transportmöglichkeiten im Sinne eines Schülerspezialverkehrs nicht in allen Fällen gegeben sind (vgl. I1, Z. 326-333). Abschließend wird von B2 die Frage aufgeworfen, wie innerhalb bestehender schulischer Strukturen Räume geschaffen werden können, die den Bedürfnissen von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht werden und gleichzeitig in bestehende schulische Abläufe eingebettet sind (vgl. I2, Z. 189-192).

### 6.3.2 Akteur:innenbezogene Einflussfaktoren

Die hier aufgeführten Einflussfaktoren auf den Lernortwechsel gehen von verschiedenen Akteur:innen aus, die in diesem Kontext eine Rolle spielen. Dazu zählen in dieser Arbeit Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Eltern sowie die Schüler:innen selbst. In dieser Kategorie werden Aussagen gebündelt, in denen Lernortwechsel durch das Handeln, Entscheiden oder die Einflussnahme von Akteur:innen begründet werden.

Die Rolle der Lehrkräfte wird im Kontext von Lernortwechseln von Schüler:innen mit dem FSP GE in den Interviews unterschiedlich dargestellt. B1 beschreibt im Zusammenhang mit möglichen Empfehlungen für einen Wechsel an die allgemeine Schule, die von Lehrkräften ausgesprochen werden können, dass Lernortwechsel oder die Entscheidung für oder gegen einen solchen „mit uns nichts zu tun“ (I1, Z. 225) haben, sondern „Elternentscheidung“ (I1, Z. 224) seien. Dem gegenüber berichtet B2 von einer Lehrkraft, die die Eltern einer Schülerin auf einen möglichen Lernortwechsel anspricht. Zuvor hatte sie über einen längeren Zeitraum beobachtet, dass sich die Schülerin in der allgemeinen Schule nicht mehr wohlfühlt (vgl. I2, Z. 30–37). Somit war die Lehrkraft in diesem Fall Initiatorin für einen Lernortwechsel von der allgemeinen Schule auf die Förderschule GE. Die Rolle der Lehrkraft scheint also situationsabhängig unterschiedlich zu sein.

Darüber hinaus wird mit Aussagen von B2 deutlich, wie relevant die Vorbereitung der Schüler:innen auf einen bevorstehenden Wechsel ist, auf die die Lehrkräfte maßgeblich einwirken. So sagt B2: „Ja, da ist es ähm, weil wir das ja auch gut unterstützt und vorgebaut haben mit ähm meistens so, dass sie dann bis zum Ende drin sind und äh das auch gut klappt und die sich auch wohlfühlen [...]“ (I2, Z. 349 ff.). Die Vorbereitung der Schüler:innen auf den Wechsel sei „das Wichtigste“ (I2, Z. 370). In diesem Zusammenhang berichtet die Lehrkraft, dass die Vorstellung eines neuen Schulsettings für die Schüler:innen vor dem Wechsel eine

Herausforderung darstellt und vorbereitende Gespräche daher an Bedeutung gewinnen (vgl. I2, Z. 371 ff.).

Wie bereits von B1 benannt spielen die Erziehungsberechtigten bzw. die Eltern bei der Entscheidung des Lernortes und eines Wechsels eine zentrale Rolle, da bei ihnen die Entscheidung über den Lernort liegt (vgl. I1, Z. 218). Am Beispiel des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, bei dem Eltern, deren Kinder bislang inklusiv beschult wurden, zwischen Förderschule Geistige Entwicklung und Berufskolleg entscheiden müssen, betont B1 diese Entscheidungsverantwortung erneut (vgl. I1, Z. 180-184). Gleichzeitig schreibt B1 den Eltern zu, dass gelingende Inklusion für SuS mit FSP GE von ihrem Engagement abhinge. Wie dieses Engagement aussähe, beschreibt die Lehrkraft nicht weiter (vgl. I1, Z. 314 ff.).

B2 macht in diesem Kontext einen anderen Aspekt geltend. B2 berichtet, dass aus ihrer Erfahrung die Entscheidung des Lernortes von SuS des FSP GE auch davon abhinge, wie die Behinderung des eigenen Kindes von den Eltern und auch von dem Kind selbst verarbeitet und integriert wurde (siehe auch 6.1.3). Dies beeinflusse sowohl die Entscheidung von vornherein die allgemeine Schule als Lernort zu wählen als auch spätere Entscheidungen rund um Lernortwechsel (vgl. I2, Z. 116 ff.; I2, Z. 153 ff.). So berichtet B2 von einem Beispiel, bei dem die Eltern im Gespräch über die Möglichkeit eines Wechsels zunächst entsetzt waren und mit Ablehnung reagiert haben:

Und da waren die völlig außer sich. Also das haben sie auch nachher noch mal gesagt hier (I: Okay, ja). „Wir waren ja sehr empört über die Anfrage.“ Das waren immer freundliche Gespräche. Die Eltern sind sehr aufgeschlossen, aber die waren schon sehr entsetzt darüber, über diese Idee, ihre Tochter könnte nicht in der Inklusion bleiben [...]. (I2, Z. 38-41)

B2 führt innerhalb des Interviews weiter aus, dass bei der Entscheidung der Eltern der Blick auf das Kind, die Wünsche und Erwartungen an und für das Kind zentral sind (vgl. I2, Z. 156-159). Demgegenüber beschreibt B2 auch, dass Eltern, deren Kind für die allgemeine Schule empfohlen wird, zunächst ablehnend reagieren und gerne im Förderschulsystem bleiben würden (vgl. I2, Z. 154 ff.). So wird auch hier deutlich, dass die Einstellung der Eltern und die Entscheidungen für den Lernort sehr individuell und subjektiv sind.

Abschließend weist B2 darauf hin, dass Lernortentscheidungen auf Seiten der Eltern ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und die Bereitschaft erfordern, sich auch mit alternativen Bildungswegen auseinanderzusetzen (vgl. I2, Z. 395 ff.).

Auch die Schüler:innen des Förderschwerpunktes, für die ein Lernortwechsel in Frage kommt, haben laut der Berichte der Lehrkräfte einen Einfluss auf die Entscheidung. So gehen negative Schulerfahrungen häufig mit Gefühlen von Überforderung und Belastung der Schüler:innen mit und ohne SPF einher, die sich

auf einen Lernortwechsel auswirken bzw. einen Lernortwechsel zur Folge haben können. Beide Lehrkräfte berichten von Schüler:innen, die an der allgemeinen Schule negative Schulerfahrungen gemacht haben. Diese waren in den beschriebenen Fällen oftmals das Resultat der zuvor bestehenden angespannten sozialen Situation der SuS mit FSP GE. Demnach schildert B1, dass „alle Schülerinnen und Schüler, die aus der Inklusion wechseln, in die Förderschule, [...] mit mittleren bis negativen Schulerfahrungen [ankommen]“ (I1, Z. 97 ff.). Diese mittleren bis negativen Schulerfahrungen gehen in der Erzählung von B1 mit einem negativen Selbsterleben der SuS mit FSP GE einher, das sich auf das gesamte Feld Schule bezieht und sich nicht mehr nur auf die soziale Komponente ausrichtet (vgl. I1, Z. 105 f.).

Am Beispiel der beschriebenen Schülerin zeigt sich, dass wiederkehrende grenzüberschreitende Verhaltensweisen, für die keine tragfähige Lösung gefunden werden konnte, zu einer zunehmenden Belastung für die beteiligten Schüler:innen führten. Vor diesem Hintergrund wurde der Lernortwechsel mit den sozialen Konflikten und der emotionalen Belastung der Schülerin mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung begründet und schließlich umgesetzt (vgl. I2, Z. 30-34). An einem weiteren Beispiel beschreibt B2, dass ein Schüler „sehr viele schon dramatische [...] Erlebnisse gehabt [hat], bevor er gekommen ist“ (I2, Z. 105 ff.). B2 führt nicht genauer aus, was mit dramatischen Erlebnissen genau gemeint ist, allerdings wird der Bezug auf negative Schulerfahrungen deutlich, die sich auf die Entscheidung für einen Lernortwechsel auf die Förderschule GE ausgewirkt haben.

Außerdem berichtet B2 von Situationen, in denen Schüler:innen explizit den Wunsch nach einem Lernortwechsel äußern, der aus ihrer Sicht ernst genommen und umgesetzt werden sollte (vgl. I2, Z. 69 ff.). So beschreibt B2, dass „da [...] eigentlich kein Weg dran vorbei [führt], als das dann auch ernst zu nehmen und durchzusetzen“ (I2, Z. 73 f.). Im Gegensatz dazu formuliert B1, dass ein Wechsel in die allgemeine Schule aus ihrer Sicht ein gewisses Maß an persönlicher Stabilität voraussetzt und nicht für alle Schüler:innen gleichermaßen geeignet ist (vgl. I1, Z. 233).

#### 6.4 Professionelle Deutungen und Haltungen

In den Aussagen der Lehrkräfte werden übergeordnete professionelle Überzeugungen, normative Bewertungen und reflexive Einordnungen zu Inklusion, schulischen Systemen und der eigenen Rolle deutlich, die die Perspektive auf Lernortwechsel prägen. Diese erweitern den Deutungsrahmen von Wechsellogiken, die für diese Arbeit interessant sind.

#### 6.4.1 Bewertung von Inklusion

Die Bewertung von Inklusion durch die Lehrkräfte umfasst Einschätzungen, Bewertungen und Positionierungen. Dazu gehören Aussagen über Gelingensbedingungen, Grenzen, Realisierbarkeit sowie gesellschaftliche Bedeutung aus Sicht der befragten Personen.

Inklusion wird innerhalb der Interviews unterschiedlich von den Lehrkräften bewertet. So berichtet B2 aus ihrer Erfahrung von Wechseln von der Förderschule auf die allgemeine Schule, die „meistens [...] sehr gut funktioniert“ haben (I2, Z. 51). Woran gelingende inklusive Beschulung in diesen Fällen konkret festgemacht wird, wird jedoch nicht weiter ausgeführt. B1 positioniert sich demgegenüber deutlich kritischer und bewertet die aktuelle Umsetzung schulischer Inklusion an „vielen Stellen“ (I1, Z. 373) als nicht gelungen. Maßgeblich ist für sie dabei, dass Inklusion nur dann als gelungen gelten kann, wenn es allen beteiligten Akteur:innen „damit gut gehen kann“ (ebd.). Sie führt dies unter anderem auf politische, strukturelle und ressourcenbezogene Rahmenbedingungen zurück, die ihrer Ansicht nach „offensichtlich gewollt“ (I1, Z. 364) seien. Diese Einschätzung begründet B1 damit, dass sich die Bedingungen in der Inklusion aus ihrer Sicht eher verschlechtert haben (vgl. I1, Z. 300 ff.). Besonders für SuS im Autismus-Spektrum, die in ihrem Verhalten herausfordernd sein können, hält B1 die Inklusion, wie sie „jetzt gerade ist und gelebt wird in Grundschulen und in Sek I-Schulen, [...] weder für die Kinder [insbesondere im Autismus-Spektrum] noch für die Inklusionshelfer, noch für die Lehrer, noch für eine restliche Klasse für sinnvoll“ (I1, Z. 266 ff.).

Im Zusammenhang mit strukturellen Bedingungen schulischer Inklusion benennt B1 eine ausreichend personelle Ausstattung als zentrale Gelingensbedingung (vgl. I1, Z. 148 f.). Zugleich problematisiert B2 im Kontext des Förderschulsystems, dass eine Ausstattung von Regelschulen, wie sie an Förderschulen zu finden sind, nicht umsetzbar sei:

[...] aber äh ähm wenn man das jetzt auf die Regelschule übertragen würde mit all den Ressourcen, die gebraucht würden (I: mhm), sprengt es komplett den Rahmen von dem Land, was es leisten kann, ne. Also überall ganz kleine Klassen, immer zu zweit, immer alle Therapeuten mit dabei, die Räume. (I2. Z. 307-310)

Außerdem äußert B2, dass mehr Ressourcen nicht zwangsläufig ein entscheidender Faktor für gelingende Inklusion sind. So beschreibt die Lehrkraft, dass bei sozialen Problemen innerhalb der Klasse oder bei SuS mit FSP GE, zusätzliche Lehrkräfte keinen Unterschied machen würden (vgl. I2, Z. 170-174). B2 relativiert damit die Annahme, dass die personelle Ausstattung ausschlaggebend sei, und betont stattdessen, dass Inklusion aus ihrer Sicht nicht (allein) von strukturellen Bedingungen abhängt, sondern maßgeblich durch die Haltung und Offenheit der

Schule und ihrer Akteur:innen bestimmt wird (vgl. I2, Z. 201 ff.; I2, Z. 212 ff.). Dazu zählt aus Sicht von B2 auch die Haltung der Eltern von Regelschüler:innen, die der Meinung sind, Schüler:innen mit SPF hielten den Unterricht und Lernerfolg anderer Mitschüler:innen auf. Dies könne zu Druck auf die Lehrkraft führen und dazu beitragen, dass Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in den Hintergrund treten (vgl. I2, Z. 203-207). B2 betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Haltung und Veränderungsbereitschaft auf Seiten der Schule und der Lehrkräfte, da gelingende Inklusion aus ihrer Sicht voraussetzt, dass diese bereit sind, sich sonderpädagogischen Bedarfen zu öffnen, bestehende Routinen zu hinterfragen und von etablierten Handlungsmustern abzuweichen (vgl. I2, Z. 228-231).

Darüber hinaus wird in den Aussagen der Lehrkräfte auch deutlich, welche normativen Erwartungen mit Inklusion verbunden sind. Dabei wird Schule nicht ausschließlich als Ort der Wissensvermittlung verstanden, sondern auch als sozialer Lebensraum, in dem sich Schüler:innen wohlfühlen können sollen. B1 betont in diesem Zusammenhang, dass schulische Bildung einen Großteil von Kindheit und Jugend ausmache und Inklusion nur dann als gelungen betrachtet werden könne, wenn „es wirklich allen damit gut gehen kann“ (I1, Z. 372 ff.).

Im Rahmen der Bewertung von Inklusion äußert B1 außerdem: „die Schüler und Schülerinnen bleiben Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (I: mhm). Der Förderschwerpunkt ändert sich nicht, es ändert sich nur der Förderort“ (I1, Z. 222 ff.). Diese Aussage erfolgt im Zusammenhang mit der Einschätzung, dass Empfehlungen für einen Wechsel in die Inklusion aus ihrer Erfahrung heraus kaum ausgesprochen werden, und verweist darauf, dass Inklusion aus ihrer Sicht keine grundlegende Veränderung der Zuschreibung oder des Förderstatus bewirkt.

#### 6.4.2 Professionelle Positionierungen im schulischen System

Innerhalb der Aussagen der Lehrkräfte werden unterschiedliche professionelle Positionierungen im schulischen System sichtbar. Diese beziehen sich sowohl auf das eigene Selbstverständnis als Lehrkraft als auch auf die Einordnung von Rollen, Zuständigkeiten und Abläufen innerhalb des Bildungssystems.

B1 äußert im Interview unterschiedliche Positionierungen in Bezug auf Inklusion und die Rolle der Förderschule. Einerseits betont sie, dass sie kein „Plädoyer für die Förderschule“ (I1, Z. 363) halten wolle, verweist jedoch gleichzeitig wiederholt auf aus ihrer Sicht fehlende Rahmenbedingungen für gelingende Inklusion von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Im Hinblick auf ihre eigene Rolle beschreibt B1 zudem, dass sie keine Empfehlungen für einen Wechsel in die Inklusion ausspricht und dementsprechend keine Lernortwechsel initiiert. Dies begründet sie damit, dass eine solche Empfehlung aus ihrer Sicht implizieren würde, sie leiste keine angemessene Arbeit: „Ich- dann würde ich mich

ja selber [...] sagen ‚Ich mache hier keine gute Arbeit. Geh mal lieber auf eine andere Schule‘“ (I1, Z. 225 f.). Darüber hinaus wird in den Aussagen von B1 deutlich, dass Prozesse, beispielsweise jene der Schulplatzvergabe im inklusiven System, für sie nicht transparent seien. So äußert die Lehrkraft, dass sie „überhaupt keine Ahnung“ (I1, Z. 321) habe, wie diese für SuS mit SPF im GL abliefen.

Auch B2 positioniert sich in ihren Aussagen zu verschiedenen Aspekten. So beschreibt sie im Kontext von Wechselhäufigkeiten, dass mehr Wechsel aus der Förderschule GE in die allgemeine Schule mit GL stattfinden (vgl. I2, Z. 46 ff.). Bei Wechselfällen aus der Inklusion auf die Förderschule GE betont B2, dass diese „durchweg [...] verspätet zu uns kommen, das ist meistens zwei Jahre zu spät“ (I2, Z. 381 ff.). Die Lehrkraft führt aus, dass insbesondere ab dem Alter von 12 Jahren die Eingewöhnung an der FS GE für die SuS aus der Inklusion herausfordernd sein kann (vgl. ebd.).

Darüber hinaus beschreibt B2 Veränderungen im professionellen Selbstverständnis von Sonderpädagog:innen im inklusiven Setting. Am Beispiel von Lehrkräften, die in die Inklusion gewechselt sind, führt sie aus, dass diese sich in ihrem Selbstverständnis zunehmend an den Anforderungen der allgemeinen Schule orientieren und es ihnen teilweise schwerfalle, den sonderpädagogischen Fokus aufrechtzuerhalten. Dabei berichtet sie auch davon, dass diese Lehrkräfte in konkreten Fällen Unterstützung durch die Förderschulen einholen. So äußert B2:

Also das sehe ich oft bei Lehrern, die in die Inklusion gehen, die dann quasi zu Hauptschullehrern werden oder zu Grundschullehrern (I: mhm) werden, auch von ihrem Selbstverständnis. Und diesen sonderpädagogischen Aspekt, schwer haben, den zu erhalten. Ich kenne auch andere Beispiele (I: mhm), aber ich kenne ja eigentlich alle Schulen hier in der Umgebung über die vielen Jahre und da gibt es Einzelne, die sich das erhalten haben (I: mh), diese sonderpädagogische Expertise, aber viele sind auch wirklich zu Grundschullehrern geworden (I: mhm) und haben einfach andere Anforderungen. (I2, Z. 136-142)

Damit wird deutlich, dass sich nach Darstellung von B2 das professionelle Selbstverständnis und die Anforderungen an Sonderpädagog:innen im inklusiven Setting verändern.

Darüber hinaus beschreibt B2 eine Veränderung in der professionellen Haltung der „jüngere[n] Generation“ (I2, Z. 408), die B2 deutlich von der dogmatischen Haltung ihrer eigenen Generation abgrenzt und als wünschenswerte Veränderung beschreibt (vgl. I2, Z. 408 ff.).

Abschließend beschreibt B2 das Förderschulsystem als „hochpolitisch“ (I2, Z. 305) und zugleich als ein System, das ressourcenintensiv ist.

## INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

### 7 Diskussion der Ergebnisse

Abschließend werden die dargestellten Ergebnisse im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen diskutiert und unter Rückbezug auf Theorie und Forschungsstand eingeordnet.

Ziel der Arbeit ist es, die Begründungslogiken hinter Lernortwechseln von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung herauszuarbeiten sowie einflussnehmende Rahmenbedingungen und die Rolle zentraler Akteur:innen aus Perspektive der befragten Lehrkräfte zu rekonstruieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lernortwechsel von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung weniger durch einzelne, klar benennbare Begründungen erklärt werden, sondern vielmehr im Zusammenspiel struktureller Rahmenbedingungen und akteur:innenbezogener Einflussfaktoren entstehen. Während diese Bedingungen die Handlungsspielräume und Entscheidungsprozesse prägen, treten soziale Aspekte häufig als konkrete Auslöser von Lernortwechseln auf.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen:

Wie begründen Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung Lernortwechsel von Schüler:innen dieses Förderschwerpunkts?

Entlang dieser leitenden Fragestellung werden die Ergebnisse der Interviews nun diskutiert.

#### 7.1 Begründungen für einen Lernortwechsel

Im Zentrum der benannten Begründungen, die einen Lernortwechsel für Schüler:innen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung zur Folge hatten, stehen die sozialen Begründungen. Insbesondere der Wechsel von der allgemeinen Schule auf die Förderschule Geistige Entwicklung wird von den befragten Lehrkräften mit fehlender sozialer Teilhabe, instabilen Beziehungen und Erfahrungen sozialer Ausgrenzung begründet (vgl. I1, Z. 99 ff.; vgl. I2, Z. 42 ff.). Diese Befunde decken sich mit jenen von Böttinger (2017) sowie Huber und

Wilbert (2012), die einen Zusammenhang von negativen Schulerfahrungen aufgrund fehlender sozialer Teilhabe aufzeigen (vgl. S. 226 f.; vgl. S. 156). Die Schüler:innen des Förderschwerpunktes werden von den befragten Lehrkräften als Außenseiter:innen beschrieben, die teilweise Erfahrungen mit Mobbing machen und keine stabilen sozialen Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft in der allgemeinen Schule führen (vgl. I1, Z. 100; vgl. I2, Z. 99). Damit werden die durchschnittlich ungünstigeren Bedingungen der sozialen Teilhabe von SuS mit SPF auch in den Daten dieser Untersuchung deutlich (vgl. Huber & Wilbert, 2012, S. 156). Dass soziale Ablehnung Auswirkungen auf das Verhalten hat, zeigt sich neben den Befunden zahlreicher Studien (Ladd et al., 1997; DeRosier et al., 1994; Bagwell et al., 1997; Coie et al., 1995; Hoza et al., 1995; zit. nach Böttinger, 2022, S. 217) auch in den hier vorliegenden Ergebnissen. So schildert B2 von dem übergreifigen Verhalten einer Schülerin, das als Resultat wiederholter sozialer Ablehnung und unerwiderten Kontaktversuchen, insbesondere von ihren Mitschülern, verstanden werden kann. So wird diese soziale Dynamik in den Ergebnissen mit unterschiedlichen oder auseinandergehenden Bedürfnissen beschrieben, welches unter anderem auf mögliches Unwissen oder fehlende soziale Kompetenz bei der Schülerin mit FSP GE zurückgeführt wird (vgl. I2, Z. 23-34). Auch wenn soziale Ausgrenzung in der Mehrzahl der Studien nicht als Folge kognitiver Defizite, sondern im Zusammenhang mit sozialen Kompetenzdefiziten erklärt wird, sollte dieser Zusammenhang nicht pauschalisierend verstanden werden. Vielmehr kann er als Ausgangspunkt für die Förderung sozialer Kompetenzen im inklusiven Unterricht dienen (vgl. Huber & Wilbert, 2012, S. 149; vgl. Stöppler, 2010, zit. nach Stöppler, 2017, S. 18). Dennoch resultiert aus solchen sozialen Dynamiken nicht selten ein hohes Belastungserleben für alle Beteiligten (vgl. Schuck, 2018, zit. nach Böttinger, 2017, S. 227), welches in dieser Untersuchung zu einem Lernortwechsel geführt hat (vgl. I2, Z. 33 f.). Diese Dynamiken lassen sich dabei nicht ausschließlich auf individuelle Voraussetzungen der Schüler:innen zurückführen, sondern verweisen auch auf gesellschaftliche Normvorstellungen und leistungsbezogene Erwartungen, innerhalb derer Zuschreibungen wie jene einer sogenannten geistigen Behinderung entstehen und wirksam werden. Vor diesem Hintergrund erscheinen Erfahrungen von Ausgrenzung und fehlender sozialer Einbindung nicht als Einzelfälle, sondern als strukturell mitbedingte Risiken, denen Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Gemeinsamen Lernen ausgesetzt sein können (vgl. Feuser et al., 2013, S. 345 ff.). Auf diese sozialen Dynamiken haben insbesondere Lehrkräfte einen maßgeblichen Einfluss, die laut den Ergebnissen von Huber und Wilbert (2012) durch die schulische Bewertung und kommunikative Rahmung die sozialen Akzeptanzprozesse innerhalb der Klasse prägen (vgl. S. 154 f.). Auch wenn ein solcher Zusammenhang in den vorliegenden Ergebnissen nicht systematisch ausgearbeitet wird, deutet sich an, dass die Gestaltung sozialer

Interaktionen im Unterricht eine relevante Rolle im Umgang mit sozialen Dynamiken spielt und im Kontext von Lernortwechseln bedeutsam sein kann.

Auffällig ist zudem, dass soziale Aspekte nicht nur als Begründung für Lernortwechsel aus der allgemeinen Schule auf die Förderschule Geistige Entwicklung erscheinen, sondern zugleich auch als Voraussetzung für Wechsel in die entgegengesetzte Richtung benannt werden. So verweisen die befragten Lehrkräfte darauf, dass insbesondere kommunikative Fähigkeiten und Durchsetzungsvermögen notwendig seien, um sich im inklusiven Setting behaupten zu können (vgl. I2, Z. 49 f.). Diese Perspektive verdeutlicht, dass soziale Aspekte nicht nur in Form bestehender sozialer Problemlagen in die Begründung von Lernortwechseln einfließen, sondern auch als antizipierte Anforderungen an soziale Interaktion wirksam werden. Damit greifen die Lehrkräfte mit der sozialen Teilhabe einen zentralen Aspekt auf, der für gelingende Inklusion auf sozialer Ebene von Bedeutung ist (vgl. Böttinger, 2022, S. 217).

Zusätzlich zur sozialen Situation von Schüler:innen des Förderschwerpunktes wurde in den Interviews das Zusammenspiel von sozialen und entwicklungsbedingten Begründungen deutlich. So wurde geschildert, dass insbesondere die beginnende Pubertät zu Spannungen zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF geführt habe und in diesem Zusammenhang die Bedürfnisse nach Art und Intensität sozialer Kontakte auseinandergehen (vgl. I1, Z. 100 f.; vgl. I2, Z. 14 ff.). Diese Beobachtungen lassen sich im Kontext entwicklungsbedingter Veränderungen sozialer Beziehungen einordnen, ohne dass sie als alleinige Ursache für Lernortwechsel zu verstehen sind. Insgesamt zeigen sich soziale Prozesse als eine zentrale Begründungsdimension im Kontext von Lernortwechseln.

Neben den sozialen Begründungen werden in den Interviews auch entwicklungs- und lebensphasenspezifische Gründe deutlich, die eng mit den institutionellen Rahmenbedingungen der Lernorte zusammenhängen. So beschreibt B2, dass Schüler:innen im vorschulischen inklusiven Setting ihrer Erfahrung nach nur eingeschränkt gefördert worden seien und erst im Förderschulsystem die zeitlichen und strukturellen Kapazitäten vorhanden gewesen seien, um die Lern- und Entwicklungspotenziale der SuS umfassend zu erkennen (vgl. I2, Z. 283-287). In diesem Zusammenhang wird für die Primarstufe eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für einen Lernortwechsel von der Förderschule Geistige Entwicklung in die allgemeine Schule beschrieben (vgl. I2, Z. 283 f.). Wechselprozesse sind nach Aussagen der Lehrkräfte damit sowohl an individuelle Entwicklungen als auch an die Bedingungen der jeweiligen Lernorte gebunden. Ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Alter der Schüler:innen und Lernortwechseln lässt sich aufgrund der Individualität von Bildungsbiografien nicht herstellen, sodass entwicklungsbezogene bzw. lebensphasenspezifische Aspekte nicht als alleinige Erklärung herangezogen werden können.

Lern- und leistungsbezogene Begründungen treten in den vorliegenden Ergebnissen im Vergleich zu sozialen Aspekten deutlich in den Hintergrund und fungieren nicht als unmittelbare Begründungen für einen Lernortwechsel von der allgemeinen Schule auf die Förderschule Geistige Entwicklung. Auffällig ist, dass der Lern- und Leistungsbezug von B1 insbesondere im Zusammenhang mit strukturellen Bedingungen wie Differenzierungsmöglichkeiten oder zeitlichen und personellen Ressourcen thematisiert wird. B1 beschreibt in diesem Kontext das Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen des Regelunterrichts mit Ausblick auf einen Schulabschluss und jenen des zieldifferenten Bildungsgangs geistige Entwicklung und benennt dieses als Herausforderung innerhalb des bestehenden Systems (vgl. I1, Z. 306 ff.). Dabei nimmt B1 Bezug auf die individuellen Lernausgangslagen der Schüler:innen mit FSP GE, die didaktisch und methodisch aufgegriffen und eingebettet werden müssen, um Zugänge zu unterschiedlichen Themen zu ermöglichen (vgl. Therfloth et al., 2019, S. 105 f.; vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 12). Diese Ausgangslage steht der Output- und Leistungsorientierung des Regelschulsystems entgegen, die zu Herausforderungen im inklusiven und förderschwerpunktspezifischen Unterricht führen kann, insbesondere dann, wenn die personellen und zeitlichen Ressourcen von Sonderpädagog:innen gering sind (vgl. I1, Z. 280 f.).

Auch das Bildungs- und Leistungsverständnis im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung weicht von jenem des Regelschulsystems ab, werden im Förderschwerpunkt vor allem die individuelle und kriteriale Bezugsnorm zur Leistungsbewertung einbezogen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022b, S. 42 f.). Dennoch erscheinen Lern- und Leistungsaspekte im Rahmen dieser Arbeit damit weniger als isolierte Wechselgründe. Entsprechend konnten lern- und leistungsbezogene Begründungen in den vorliegenden Daten nicht als unmittelbare Wechselgründe identifiziert werden.

Darüber hinaus werden die mit dem Lernort allgemeine Schule verbundenen Möglichkeiten für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von den befragten Lehrkräften unterschiedlich bewertet. Während B2 in der allgemeinen Schule deutliche Vorteile hinsichtlich sozialer Teilhabe und Lernmöglichkeiten sieht, versteht B1 den zugewiesenen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als lernortunabhängig und geht davon aus, dass sich an der allgemeinen Schule keine erweiterten Möglichkeiten für Schüler:innen dieses Förderschwerpunktes ergeben (vgl. I1, Z. 222 ff.; Z, 228 ff.; vgl. I2, Z. 268 f.). Dass die inklusive Beschulung laut UN-BRK jedoch verpflichtend umgesetzt werden soll und damit einen normativen Rahmen für schulische Bildungsentscheidungen darstellt, wird in den Aussagen der Lehrkräfte nicht berücksichtigt und scheint für

die Begründung von Lernortwechseln keine relevante Rolle zu spielen (vgl. Art. 24, Vereinte Nationen, 2025, S. 21). Gleichzeitig wird deutlich, dass positive Leistungsentwicklungen bzw. sehr gute schulische Leistungen im Förderschulsystem durchaus als Anlass für Lernortwechsel in die allgemeine Schule gesehen werden (vgl. I2, Z. 48 f.). In diesen Fällen wird die allgemeine Schule als ein Lernort beschrieben, der im Vergleich zur Förderschule Geistige Entwicklung erweiterte Möglichkeiten für das Lernen bietet (vgl. I2, Z. 269). Leistungsbezogene Aspekte werden somit weniger als Grund für einen Wechsel aus der allgemeinen Schule heraus genannt, spielen jedoch eine Rolle, wenn es um Wechsel in die allgemeine Schule geht.

Normative Übergänge fungieren in den Ergebnissen dieser Arbeit als Auslöser für eine Neubewertung des bestehenden Lernortes. So wird ein Wechsel im Kontext des Übergangs von Schule in den Beruf damit begründet, dass die berufsvorbereitenden Angebote an der allgemeinen Schule als nicht ausreichend wahrgenommen werden (vgl. I1, Z. 86 ff.). Die Begründung liegt damit in einer fehlenden Passung zwischen den Anforderungen des bevorstehenden Übergangs und den Möglichkeiten des aktuellen Lernortes, wobei der Förderschule eine größere fachliche Expertise im Hinblick auf die Bedarfe von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugeschrieben wird.

## 7.2 Strukturelle Bedingungen und ihre Deutung im Kontext von Lernortwechseln

Neben den direkten Begründungen für Lernortwechsel werden in den Ergebnissen strukturelle Bedingungen der Lernorte sichtbar, die einen Deutungsrahmen hervorbringen, der die Entscheidung für oder gegen einen Lernortwechsel beeinflussen kann, ohne selbst als unmittelbare Begründung zu fungieren.

In den Aussagen der Lehrkräfte werden dem Lernort allgemeine Schule mit Gemeinsamen Lernen wiederkehrend Grenzen in Bezug auf die Förderung von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugeschrieben. Diese betreffen insbesondere die Passung zwischen großen Lerngruppen und individuellen Förderbedarfen sowie die eingeschränkten Möglichkeiten, auf herausforderndes Verhalten angemessen zu reagieren (vgl. I1, Z. 231; vgl. I2, Z. 186 ff.). Die Schwierigkeiten im Umgang mit herausforderndem Verhalten sind dabei nicht als individuelle Problemlagen der Schüler:innen zu verstehen. Vielmehr wird in der Literatur betont, dass jedes Verhalten als funktionales und kontextabhängiges Bewältigungsmuster zu begreifen ist, das in Wechselwirkung

mit den jeweiligen Umweltbedingungen entsteht (vgl. Theunissen, 2021, S. 49). Vor diesem Hintergrund verweisen die in den Ergebnissen beschriebenen strukturellen und ressourcenbezogenen Einschränkungen, insbesondere der personellen Ressourcen und dessen Expertise, auf Bedingungen, unter denen sich Verhaltensweisen verstärken oder verfestigen können (vgl. I2, Z. 291 f.). Damit rückt weniger das Verhalten selbst als vielmehr dessen Kontextualisierung in den Fokus der Betrachtung. In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle von Schulbegleitungen ambivalent beschrieben, da diese zwar zur Stabilisierung des Unterrichts beitragen, gleichzeitig jedoch als einschränkend für die Entwicklung von Selbstständigkeit und sozialen Beziehungen wahrgenommen werden (vgl. I1, Z. 127-138). Zudem wird die soziale Einbindung der Schüler:innen im Gemeinsamen Lernen teilweise als nicht authentisch beschrieben, sondern eher als symbolisch hergestellt, was mit den Ausführungen zu den sozialen Begründungen in Kapitel 7.1 übereinstimmt (vgl. I2, Z. 61 ff.).

Demgegenüber wird der Förderschule Geistige Entwicklung eine höhere Passung im Hinblick auf die Bedürfnisse der Schüler:innen zugeschrieben. Dies wird insbesondere mit kleineren Lerngruppen, einer stärkeren Ausrichtung an lebenspraktischen Kompetenzen sowie der Möglichkeit eines stärker individualisierten Lernens begründet. Darüber hinaus wird die Förderschule als ein Raum beschrieben, in dem Schüler:innen eher sozialer eingebunden sind (vgl. I1, Z. 141 f.; vgl. I2, Z. 55 ff.). Die unterschiedlichen Perspektiven auf die Lernorte lassen sich zu den Befunden von Steinmetz et al. (2020) in Bezug setzen, die auf deutliche Unterschiede zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen verweisen. Dabei handelt es sich besonders um die personellen Rahmenbedingungen sowie die Schüler:innen-Lehrer:innen-Relation und die Klassengröße, die im Förderschulsystem deutlich günstigere Bedingungen für das Lernen der SuS im FSP GE darstellen (vgl. S. 169 ff.). Diese Unterschiede werden in den vorliegenden Ergebnissen sichtbar und prägen die Bewertung der jeweiligen Lernorte durch die Lehrkräfte.

Die allgemeine Schule hingegen ist durch Rahmenbedingungen, wie etwa die Ressourcenzuweisung, die an eine sonderpädagogische Diagnostik gebunden ist, strukturiert. Auch die Bündelung sonderpädagogischer Lehrkräfte im Förderschulsystem, die aufgrund des Erhalts der Doppelstruktur besteht, wirkt sich auf die materielle und personelle Ausstattung an der allgemeinen Schule aus (vgl. Dietze & Wolf, 2022, S. 326; Schuppener et al., 2021, S. 92; Steinmetz et al., 2021, S. 147). Außerdem werden die hohe Schüler:innenzahlen sowie organisatorische Strukturen der allgemeinen Schule, etwa häufige Raumwechsel, als erschwerend beschrieben (vgl. I1, Z. 131 ff.).

Darüber hinaus wird ein Spannungsverhältnis zwischen den leistungsbezogenen Anforderungen des Regelschulsystems und den Bedarfen von Schüler:innen mit zieldifferentem Bildungsgang deutlich (vgl. I1, Z. 306-310). Dieser Konflikt wird

auch in der Literatur beschrieben, denn nach Leistung selektierte Strukturen sind nur begrenzt mit individualisierten Förderansätzen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung vereinbar (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 132). Die personellen und zeitlichen Ressourcen erweisen sich in diesem Zusammenhang als zentrale Faktoren. In den Interviews wird deutlich, dass die zur Verfügung stehenden Stunden sonderpädagogischer Lehrkräfte sowie die zeitlichen Ressourcen nicht ausreichen, um den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gerecht zu werden (vgl. I1, Z. 280 ff.). Diese Einschätzung findet sich auch in der Analyse von Steinmetz et al. (2021), die auf entsprechende Spannungsverhältnisse hinweisen (vgl. S. 49). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass zentrale Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Teilhabe und individuelle Förderung im inklusiven Setting nicht durchgängig gewährleistet werden können.

Die hier diskutierten Bewertungen der Lernorte sind eng an strukturelle und ressourcenbezogene Rahmenbedingungen gebunden und machen deutlich, dass Lernortwechsel nicht allein aus individuellen Gründen erfolgen, sondern wesentlich durch die Bedingungen des Schulsystems mitstrukturiert werden.

### 7.3 Rollen und Einflussnahmen von Akteur:innen bei Lernortwechseln

Auch Akteur:innen spielen mit Blick auf Lernortwechsel unterschiedliche Rollen, innerhalb derer sie Einfluss auf die Entscheidung über einen Lernortwechsel nehmen. Diese stellen erneut keine eindeutige Begründung für einen Wechsel zwischen den Lernorten dar, markieren aber maßgebliche Einflussnahmen, die Wechsel zur Folge haben können.

Lehrkräfte haben nach Aussagen der Befragten unterschiedliche Rollen im Kontext von Wechselentscheidungen. B1 weist darauf hin, dass Lehrkräfte der Förderschule nicht in die Entscheidungsprozesse der allgemeinen Schulen eingebunden sind und beschreibt, dass ein Austausch mit der aufnehmenden Schule nicht als notwendig erachtet wird (vgl. I1, Z. 77 ff.). Damit geht ein begrenzter Einblick in die konkreten Bedingungen und Abläufe rund um den Wechselprozess einher. Diese fehlende Einbindung steht im Konflikt mit der Beratungsrolle, die Lehrkräfte im Kontext von Lernortwechseln einnehmen, da Entscheidungen über einen möglichen Wechsel auf Grundlage nur eingeschränkt verfügbarer Informationen begleitet werden (vgl. I1, Z. 33 ff.; Z. 320 ff.). Während B1 also verdeutlicht, dass Lehrkräfte an Förderschulen mit der Entscheidung über einen Lernortwechsel an sich nichts zu tun haben, betont B2 durch die Schilderung eines Falls die Einflussmöglichkeiten von Lehrkräften auf die Entscheidung über einen

Lernortwechsel (vgl. I2, Z. 34 ff.). Indem die Lehrkraft einen möglichen Wechsel gegenüber den Eltern anspricht, übernimmt sie die Rolle der Initiatorin und kommt damit ihrer pädagogischen Aufgabe nach, das Wohl der Schülerin zu sichern und deren Bedürfnisse zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus wird in den Ergebnissen deutlich, dass Empfehlungen für einen Lernortwechsel von der Förderschule Geistige Entwicklung in die allgemeine Schule durchaus zum Aufgabenrepertoire von Lehrkräften an Förderschulen gehören. Dabei zeigen sich Unterschiede in den Perspektiven der Lehrkräfte. B1 betont deutlich, dass das Szenario einer Empfehlung zum Lernortwechsel in die allgemeine Schule nicht vorkommt, da der Förderschwerpunkt bestehen bleibe und sich lediglich der Lernort verändert und die Potentiale der Bildungswege dieselben seien. Darüber hinaus äußert B1, dass sie ihre Kompetenz und Arbeit untergrabe, wenn B1 Lernortwechsel empfehlen würde (vgl. I1, Z. 220-226). Die Aussagen von B1 lassen sich dabei als Ausdruck eines spezifischen professionellen Verständnisses von Lernortwechseln interpretieren. Indem der Förderschwerpunkt als unverändert und die Bildungswege als gleichwertig beschrieben werden, verliert der Wechsel des Lernortes aus dieser Perspektive an Bedeutung. Empfehlungen für einen Lernortwechsel erscheinen vor diesem Hintergrund nicht als Teil der eigenen professionellen Aufgabe, sondern vielmehr als potenzielle Infragestellung der eigenen pädagogischen Arbeit. B2 hingegen berichtet, dass bei Schüler:innen, für die ein Wechsel in Betracht kommt, aktiv das Gespräch mit den Erziehungsberechtigten gesucht und ein möglicher Lernortwechsel thematisiert wird (vgl. I2, Z. 66 ff.). Über die Initiierung von Wechselprozessen hinaus kommt Lehrkräften zudem eine vorbereitende Rolle zu, wenn ein Lernortwechsel konkret ansteht. Aus Sicht der Förderschullehrkräfte umfasst dies neben der Vorbereitung auf Hospitationen auch Gespräche mit den Schüler:innen, in denen mögliche herausfordernde Situationen thematisiert und Handlungsmöglichkeiten erweitert werden. Diese Vorbereitung wird insbesondere vor dem Hintergrund als bedeutsam beschrieben, dass die Vorstellung eines neuen Lernsettings für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine Herausforderung darstellen kann (vgl. I2, Z. 370-378). Insgesamt zeigt sich damit, dass die Rolle der Lehrkraft im Kontext von Lernortwechseln situationsabhängig ausgestaltet ist, zugleich jedoch einen nicht unerheblichen Einfluss auf entsprechende Entscheidungsprozesse hat.

Den Erziehungsberechtigten kommt bei der Wahl des Lernortes nach Aussagen der Lehrkräfte eine zentrale Rolle zu, da sie zunächst darüber entscheiden, wo ihr Kind beschult werden soll. Diese zentrale Position spiegelt sich auch auf politisch-rechtlicher Ebene wider, da Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Wahlrecht zwischen den Lernorten zugesprochen wird sofern die personellen, sächlichen und räumlichen Voraussetzungen erfüllt sind (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 138). Sind diese Voraussetzungen jedoch nicht gegeben,

entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über den Besuch einer Förderschule, sodass das Elternwahlrecht faktisch eingeschränkt ist. Diese Einschränkung ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Förderschule und allgemeine Schule keine gleichwertigen Lernorte darstellen (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 144). Damit wird deutlich, dass die Rolle der Eltern und ihre Entscheidungsmöglichkeiten sowohl gesetzlich als auch strukturell begrenzt sind und sich in einem Spannungsfeld bewegen, das aus ungleichen Rahmenbedingungen und dem Ressourcenvorbehalt resultiert. Darüber hinaus wird den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in den Aussagen von B1 Verantwortung für Inklusion in Abhängigkeit von ihrem Engagement zugeschrieben (vgl. I1, Z. 314 f.), ohne dass näher ausgeführt wird, worin dieses Engagement konkret besteht.

Des Weiteren wird den Eltern in den Interviews die Verantwortung zugeschrieben, bestehende Problemlagen zu erkennen, einzuordnen und mögliche Handlungsoptionen, darunter auch einen Lernortwechsel, in Betracht zu ziehen. Damit verbunden ist die Erwartung einer Offenheit gegenüber alternativen Bildungswegen, insbesondere dann, wenn im bestehenden System Schwierigkeiten auftreten (vgl. I2, Z. 395 ff.). Unberücksichtigt bleibt dabei, dass Eltern nicht zwangsläufig über das hierfür erforderliche Wissen verfügen oder die Konsequenzen eines Lernortwechsels angemessen einschätzen können. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern mit dieser Zuschreibung implizit soziale Voraussetzungen mitgedacht werden, die nicht für alle Familien gleichermaßen gegeben sind. In der Forschung wird in diesem Zusammenhang auf eine soziale Selektivität von Lernorten verwiesen, die unter anderem mit dem familiären Hintergrund aus eher bildungsfernen und sozioökonomisch benachteiligten Kontexten in Verbindung steht (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 39, 72, 145).

Darüber hinaus wird in den Aussagen deutlich, dass die Verarbeitung der Behinderung des eigenen Kindes seitens der Eltern einen Einfluss auf Lernortentscheidungen hat. So wird beschrieben, dass die Entscheidung für eine inklusive Beschulung bereits im Vorfeld maßgeblich durch die individuelle Auseinandersetzung mit der Behinderung geprägt ist. Gleichzeitig beeinflusst diese auch die Reaktion der Eltern, wenn ein Wechsel in ein anderes Schulsystem beziehungsweise in eine andere Schulform vorgeschlagen wird (vgl. I2, Z. 108-117). Somit wird ein Zusammenhang zwischen der Verarbeitung von Behinderung und den zugrunde liegenden Vorstellungen von Inklusion, Behinderung und Normalität sichtbar, der im folgenden Kapitel vertiefend aufgegriffen wird.

Betrachtet man Schüler:innen als aktive Akteur:innen im Kontext von Lernortwechseln zwischen Förderschule Geistige Entwicklung und allgemeiner Schule mit Gemeinsamen Lernen, werden in den Interviews zwei zentrale Momente der Einflussnahme deutlich. So resultiert insbesondere aus negativen Schulerfahrungen im Zusammenhang mit sozialen Problemlagen und Herausforderungen eine Belastung und Überforderung der Schüler:innen mit dem

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die in einem Wechselwunsch münden kann (vgl. I1, Z. 100; vgl. I2, Z. 34).

Darüber hinaus wird deutlich, dass Schüler:innen selbst den Wunsch nach einem Lernortwechsel äußern (vgl. I1, Z. 199 ff.). Dies wird von der Befragten insbesondere auf eine fehlende Identifikation mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie auf die Wahrnehmung zurückgeführt, dass die Förderschule nicht den eigenen Vorstellungen eines passenden Lernortes entspricht. Diese Aussagen verweisen darauf, dass Entscheidungen über den Lernort aus Perspektive der Schüler:innen auch im Zusammenhang mit dem eigenen Selbstbild stehen und nicht unabhängig von gesellschaftlichen Vorstellungen von Zugehörigkeit und Abweichung zu erfolgen scheinen. Insbesondere B2 betont, dass jegliche Äußerung eines Wechselwunsches von den Schüler:innen ernst zu nehmen sei und diesem entsprechend nachgegangen werden müsse (vgl. I2, Z. 68 ff.). Darin wird die besondere Verantwortung von Lehrkräften deutlich, pädagogischen und sonderpädagogischen Ansprüchen gerecht zu werden und sich an den Bedürfnissen der Schüler:innen zu orientieren. Dies schließt auch ein, Zugänge zu alternativen Lernorten zu eröffnen, insbesondere zur inklusiven Beschulung an der allgemeinen Schule, selbst wenn die dortigen Bedingungen aus Perspektive der Lehrkraft nicht in jedem Fall den Bedürfnissen der Schüler:innen entsprechen.

Es wird deutlich, dass Lernortwechsel nicht ausschließlich auf strukturelle Bedingungen zurückzuführen sind, sondern maßgeblich durch das Handeln und die Entscheidungen der beteiligten Akteur:innen geprägt werden. Zugleich bewegen sich diese innerhalb bestehender struktureller Rahmenbedingungen, die ihr Handeln beeinflussen und Entscheidungen mitstrukturieren. Darüber hinaus wird eine enge Verbindung zu den Haltungen und Positionierungen innerhalb der jeweiligen Systeme sichtbar, die im folgenden Kapitel vertiefend aufgegriffen wird.

#### 7.4 Positionen und Haltung zu Inklusion

Die Positionen und Haltungen der Lehrkräfte gegenüber schulischer Inklusion stellen einen weiteren Deutungsrahmen dar, der sich sowohl implizit als auch explizit auf Entscheidungen im Kontext von Lernortwechseln auswirken kann. Im Folgenden werden die in den Interviews sichtbar gewordenen Haltungen der befragten Lehrkräfte analysiert.

Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede. Aus den Aussagen von B1 lässt sich eine eher kritische und teilweise ambivalente Haltung gegenüber schulischer Inklusion ableiten. Diese wird insbesondere in der Einschätzung deutlich, dass Inklusion an vielen Stellen nicht gelingt, vor allem dann, wenn die schulische Situation für die beteiligten Akteur:innen nicht als tragfähig erlebt wird (vgl. I1, Z. 371 ff.). Darüber

hinaus beschreibt B1 die gegenwärtige Ausgestaltung von Inklusion als „offensichtlich gewollt“ (I1, Z. 364) und verweist damit auf politische, strukturelle und ressourcenbezogene Rahmenbedingungen, die eine gelingende Umsetzung erschweren. Diese Einschätzung deckt sich mit Befunden von Steinmetz et al. (2021) sowie Lepper und Steinmann (2024), die auf eine Stagnation inklusiver Entwicklungen und die fortbestehende Wirksamkeit segregierender Strukturen hinweisen (vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 72, 144, 241 ff.; Lepper & Steinmann, 2024, S. 6). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die von B1 formulierte Kritik weniger als individuelle Einschätzung zu verstehen ist, sondern auf strukturelle Bedingungen verweist, die das Gelingen von Inklusion systematisch begrenzen und sich auf das Wohlbefinden der Akteur:innen im Feld Schule auswirken.

Vor diesem Hintergrund bewertet B1 Inklusion in ihrer aktuellen Ausgestaltung als wenig zielführend und führt dies insbesondere auf unzureichende personelle Ressourcen zurück, die aus ihrer Perspektive eine zentrale Gelingensbedingung darstellen. Diese werden als notwendig erachtet, um den Bedürfnissen von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Kontext der allgemeinen Schule gerecht zu werden und eine angemessene Unterstützung im Schulalltag sicherzustellen (vgl. I1, Z. 269-276).

Wie im Zusammenhang mit der Rolle der Akteur:innen deutlich wurde, spricht B1 keine Empfehlungen für einen Wechsel in die allgemeine Schule aus. Auch hierin spiegelt sich ihre Haltung gegenüber Inklusion wider, da die allgemeine Schule nicht als der geeignetere Lernort für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung angesehen wird. Trotz der Aussage, kein explizites „Plädoyer für die Förderschule“ (I1, Z. 363) formulieren zu wollen, wird deutlich, dass B1 das Förderschulsystem unter den gegenwärtigen Bedingungen als passenderen Bildungsort bewertet. In dieser Perspektive zeigt sich zugleich eine implizite Stabilisierung der bestehenden Doppelstruktur, da die Förderschule nicht nur als notwendige, sondern als angemessene Beschulungsform für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erscheint. Die Bewertung des Lernortes trägt damit zur Reproduktion der bestehenden Systemlogik bei, in der getrennte Beschulungsformen fortbestehen. Gleichzeitig wird eine Empfehlung für einen Lernortwechsel als potenzielle Infragestellung der eigenen pädagogischen Arbeit verstanden. Dies verweist auf ein professionelles Selbstverständnis, in dem die eigene Tätigkeit eng mit dem Förderschulsystem verknüpft ist.

Auch im Umgang mit Prozessen rund um Lernortwechsel werden systembezogene Haltungen deutlich. So beschreibt B1, dass sie einen Austausch mit der abgebenden Schule im Rahmen eines Lernortwechsels nicht als notwendig erachtet (vgl. I1, Z. 77 ff.). Es wird deutlich, dass Formen der Zusammenarbeit außerhalb des eigenen Systems für das professionelle Handeln nur eine geringe Relevanz besitzen. Dies verweist auf eine Abgrenzung des eigenen Zuständigkeitsbereichs, der sich primär

auf das Förderschulsystem bezieht, während andere Lernorte und deren Abläufe in der Praxis nur eine untergeordnete Rolle spielen. Diese Abgrenzung lässt sich dabei nicht ausschließlich als individuelle Position verstehen, sondern verweist zugleich auf die historisch gewachsene Trennung der Systeme von allgemeiner Schule und Förderschule. Die von B1 beschriebene fehlende Verschränkung und der geringe Austausch spiegeln damit strukturelle Bedingungen wider, die aus der bestehenden Doppelstruktur resultieren. In diesem Zusammenhang wird ein Spannungsfeld sichtbar, das sich aus dem Anspruch inklusiver Beschulung und den weiterhin wirksamen getrennten Systemlogiken ergibt. Insgesamt wird damit deutlich, dass die Haltung von B1 die Bewertung der Lernorte maßgeblich strukturiert und dadurch indirekt auch Entscheidungen für oder gegen einen Lernortwechsel beeinflusst.

Demgegenüber wird aus den Aussagen von B2 eine andere Haltung deutlich, die durch Offenheit und eine zugleich klare Einordnung von Lernortwechseln geprägt ist. So beschreibt B2, dass Inklusion in vielen Fällen gut funktioniert und Lernortwechsel grundsätzlich sinnvolle Optionen darstellen können. Gleichzeitig werden Wechsel jedoch nur dann als geeignet eingeordnet, wenn der Zeitpunkt als passend bewertet wird. Dieser wird als entscheidender Faktor in den Bildungsbiografien der Schüler:innen hervorgehoben. Insbesondere die Einschätzung, dass Wechsel aus der inklusiven Beschulung in die Förderschule häufig zu spät erfolgen, verweist auf die Annahme, dass Lernortwechsel zeitlich sensibel sind und frühzeitig erfolgen sollten, belastende Erfahrungen für die Schüler:innen zu vermeiden (vgl. I2, Z. 381 ff.). Daraus lässt sich eine pragmatische und abwägende Haltung ableiten, in der Lernortwechsel nicht grundsätzlich abgelehnt, sondern hinsichtlich ihrer Passung und ihres Zeitpunkts bewertet werden. Der Zeitpunkt fungiert damit als zentrales Kriterium zur Einordnung von Lernortwechseln. Zugleich wird deutlich, dass sich in dieser Perspektive sowohl soziale als auch entwicklungsbezogene Begründungen überlagern, was die Mehrdimensionalität dieser Prozesse unterstreicht.

Gleichzeitig wird das Gemeinsame Lernen von B2 weder pauschal abgewertet noch uneingeschränkt als passend beschrieben. Insbesondere im Hinblick auf soziale Dynamiken, die bereits in Kapitel 7.1 diskutiert wurden, zeigt sich diese differenzierte Perspektive. So betont B2, dass in verhärteten sozialen Situationen zusätzliche personelle Ressourcen nicht zwangsläufig zu einer Verbesserung führen (vgl. I2, Z. 170-174). Diese Einschätzung kann vor dem Hintergrund der Befunde von Huber und Wilbert (2012) kritisch eingeordnet werden, die die zentrale Rolle von Lehrkräften für soziale Akzeptanzprozesse hervorheben. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern zusätzliche personelle Ressourcen nicht doch indirekt Einfluss auf soziale Dynamiken nehmen können, indem sie Interaktionen begleiten und modellieren.

Mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen schulischer Inklusion wird von B2 zudem hervorgehoben, dass die Ressourcen der Förderschule nicht ohne Weiteres auf das allgemeine Schulsystem übertragen werden können, insbesondere aus finanziellen Gründen (vgl. I2, Z. 306-310). Diese Perspektive verweist auf ein Denken innerhalb bestehender Systemstrukturen, in denen Förderschule und allgemeine Schule als getrennte Einheiten mit jeweils eigenen Ressourcen verstanden werden. Wie auch Steinmetz et al. (2021) herausarbeiten, führt der Erhalt dieser Doppelstruktur dazu, dass Ressourcen nicht flexibel zwischen den Systemen verschoben werden können (vgl. S. 179). Gleichzeitig steht diese Perspektive in einem Spannungsverhältnis zu inklusionsorientierten Zielsetzungen, die langfristig auf eine Überwindung dieser strukturellen Trennung abzielen.

Über die Aussagen von B2 hinaus wird in den Ergebnissen insgesamt wiederkehrend eine fehlende oder unzureichend ausgeprägte Haltung gegenüber schulischer Inklusion und Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sichtbar (vgl. B2, Z. 201 ff.; Z. 213). Diese lässt sich im Anschluss an die soziale Perspektive auf Behinderung als Ausdruck bestehender Zuschreibungs- und Differenzordnungen verstehen (vgl. Feuser et al., 2013, S. 345 ff.). Negativ konnotierte Vorstellungen von (geistiger) Behinderung werden damit im schulischen Kontext weiterhin reproduziert und tragen dazu bei, dass Prozesse des Othering sowie ableistische Deutungsmuster fortbestehen. Im schulischen Feld verschärft sich dieser Zusammenhang dadurch, dass diagnostische Verfahren und damit verbundene Etikettierungen institutionell verankert sind und Zuschreibungen stabilisieren. In diesem Kontext wird ein Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Normvorstellungen, leistungsbezogenen Erwartungen und dem Anspruch inklusiver Bildung sichtbar. An der Aufrechterhaltung dieser Deutungsmuster sind insbesondere Regelschullehrkräfte sowie Eltern beteiligt, wodurch ableistische Strukturen im schulischen Alltag fortwirken können (vgl. I2, Z. 201-207).

Die Ergebnisse verweisen somit darauf, dass Haltungen gegenüber schulischer Inklusion eine relevante Rolle im Kontext von Lernortwechseln spielen, insbesondere insofern, als dass sie zur Reproduktion ableistischer Deutungsmuster beitragen können. Gleichzeitig wird deutlich, dass Lernortwechsel nicht ausschließlich über individuelle Haltungen erklärbar sind. Auch in Kontexten, in denen eine grundsätzlich offene Haltung gegenüber Inklusion vorhanden ist, bestehen strukturelle Bedingungen fort, die das Gelingen inklusiver Bildung begrenzen. Insbesondere die an sonderpädagogische Diagnosen gebundene Ressourcenzuweisung sowie die fortbestehende Doppelstruktur des Schulsystems setzen Rahmenbedingungen, innerhalb derer inklusive Überzeugungen nur begrenzt wirksam werden können. Haltungen und Strukturen stehen somit in einem wechselseitigen Verhältnis: Während Haltungen beeinflussen, wie mit bestehenden

Bedingungen umgegangen wird, bestimmen diese zugleich die Handlungsspielräume, innerhalb derer Inklusion umgesetzt werden kann.

Vor diesem Hintergrund lassen sich auch die weiteren Aussagen von B2 einordnen, die auf eine differenzierte Haltung gegenüber inklusiver Beschulung verweisen. Einerseits wird eine zunehmende Offenheit gegenüber Inklusion beschrieben, insbesondere im Kontext veränderter professioneller Haltungen jüngerer Lehrkräfte (vgl. I2, Z. 408 f.). Andererseits wird kritisch angemerkt, dass sich die Rolle von Sonderpädagog:innen im inklusiven Setting verändert und ihre spezifische Expertise an Kontur verlieren kann. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass bei herausfordernden Situationen weiterhin auf die Förderschule als Ort sonderpädagogischer Expertise zurückgegriffen wird (vgl. I2, Z. 136-149). Inklusion erscheint damit nicht als vollständiger Ersatz bestehender Strukturen, sondern als ein Setting, das neue Anforderungen an professionelle Rollen stellt und bestehende Professionalisierungslogiken verschiebt.

Die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Begründungen für Lernortwechsel lassen sich in weiten Teilen mit bestehenden Forschungsbefunden in Beziehung setzen. Insbesondere die von Bastges et al. (2020) beschriebene multifaktorielle Logik von Wechselentscheidungen spiegelt sich auch in den vorliegenden Ergebnissen wider. Auffällig ist jedoch, dass soziale Begründungen in dieser Untersuchung eine besonders zentrale Rolle einnehmen, was auf eine spezifische Relevanz sozialer Dynamiken im Kontext des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung hinweist. Darüber hinaus zeigt sich, dass insgesamt nur von wenigen Lernortwechseln berichtet wird und Wechsel von der allgemeinen Schule in die Förderschule Geistige Entwicklung eher als Ausnahme beschrieben werden. B2 benennt in diesem Zusammenhang jährlich drei bis vier entsprechende Wechsel sowie mehrere Fälle, in denen Gespräche über einen möglichen Wechsel in das Gemeinsame Lernen geführt werden (vgl. I2, Z. 90–94). Eine weitergehende Einordnung dieser Zahlen im landes- oder bundesweiten Kontext ist auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht möglich (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm, 2020, S. 12).

Auffällig ist zudem, dass der Grad des Unterstützungsbedarfs in den Begründungen nur eine untergeordnete Rolle spielt. Gleichzeitig wird deutlich, dass im inklusiven Setting vor allem bestimmte Gruppen von Schüler:innen des FSP GE vertreten sind, etwa mit Trisomie 21, im Autismus-Spektrum oder mit körperlichen Beeinträchtigungen, während insbesondere pflegerische oder therapeutische Bedarfe im Kontext von Schüler:innen mit komplexer Behinderung kaum thematisiert werden (vgl. I2, Z. 237 ff.). Dies deutet darauf hin, dass innerhalb des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung selektive Teilhabemuster bestehen, in denen nicht das gesamte Spektrum des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung gleichermaßen im inklusiven Kontext repräsentiert sind.

## 8 Methodendiskussion

Die Entscheidung für ein qualitatives Forschungsdesign erweist sich vor dem Hintergrund der Forschungsfrage als angemessen, da dieses auf das Verständnis subjektiver Perspektiven und Begründungszusammenhänge von Lehrkräften abzielt. Qualitative Forschung ermöglicht es, individuelle Sichtweisen sowie die Deutung sozialer Wirklichkeit aus der Perspektive der Befragten zu erfassen und in ihrem Kontext zu rekonstruieren (vgl. Krell & Lamnek, 2024, S. 94; Helfferich, 2011, S. 21). Die Offenheit des gewählten Zugangs war dabei zentral, da die Forschungsfrage auf die Exploration von Entscheidungsprozessen und deren Einbettung in strukturelle Rahmenbedingungen abzielte. Durch den Einsatz problemzentrierter Interviews konnten die Wahrnehmungen und Deutungen der Lehrkräfte im Hinblick auf Lernortwechsel gezielt erhoben werden (vgl. Witzel, 2000, S. 1). Die anschließende Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse ermöglichte eine systematische und zugleich materialnahe Strukturierung der Daten (vgl. Mayring, 2022, S. 85). Insgesamt erwies sich das gewählte Vorgehen als geeignet, um die komplexen Perspektiven der Befragten differenziert abzubilden. Die befragten Lehrkräfte erfüllen die vorab definierten Auswahlkriterien und ermöglichen damit eine inhaltlich passende Bearbeitung der Forschungsfrage. Gleichzeitig weist die Stichprobe nur eine geringe Variation auf, da ausschließlich Lehrkräfte einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung befragt wurden und somit primär die Perspektive dieses Schulsystems abgebildet wird (vgl. Helfferich, 2011a, S. 174). Zudem ist die Stichprobe mit  $N=2$  sehr klein, weshalb die Dichte des Materials gering (vgl. Döring, 2023, S. 307; Glaser et al., 2008, S. 69). Die Ergebnisse sind daher als kontextgebundene Einblicke in spezifische Perspektiven zu verstehen.

Die Datenerhebung erfolgte in Form leitfadengestützter Interviews, die offen gestaltet wurden und durch eine erzählgenerierende Einstiegsfrage einen guten Zugang zum Gespräch ermöglichten (vgl. Witzel, 2000, S. 7). Im Verlauf zeigten sich jedoch Herausforderungen in der Gesprächsführung, insbesondere in der konsequenten Fokussierung auf die Forschungsfrage. Der Leitfaden erwies sich stellenweise als unübersichtlich, wodurch vermehrt spontane Nachfragen erforderlich wurden und zentrale Leitfragen teilweise in den Hintergrund traten. Darüber hinaus kam es in dem ersten Interview zu einer externen Unterbrechung, die zu einem vorzeitigen Abbruch des Gesprächs führte und sich auf die Tiefe der erhobenen Daten ausgewirkt haben kann. Eine kurzfristige Unterbrechung im zweiten Interview hatte hingegen keinen erkennbaren Einfluss auf die Datenqualität. Insgesamt können diese Aspekte die Struktur und teilweise auch die

Vollständigkeit der Daten beeinflusst haben, ohne deren grundsätzliche Aussagekraft infrage zu stellen.

Die Auswertung erfolgte anhand einer induktiven Kategorienbildung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse, wodurch das Material entlang der Forschungsfrage strukturiert und auf zentrale Aussagen reduziert wurde. Die systematische Vorgehensweise und Dokumentation der Auswertungsschritte tragen zur Nachvollziehbarkeit des Analyseprozesses bei (vgl. Mayring, 2022, S. 13, 71, 84 f.). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Kategorienbildung durch interpretative Entscheidungen geprägt ist und keinen objektiven Prozess darstellt. Die Ergebnisse sind daher als forschungsgeleitete und kontextgebundene Interpretationen zu verstehen.

Im Hinblick auf die Gütekriterien qualitativer Forschung wurden zentrale Prinzipien weitgehend berücksichtigt. Transparenz und Nachvollziehbarkeit werden durch die systematische Darstellung des Vorgehens sowie die dokumentierte Auswertung gewährleistet. Das Prinzip der Offenheit zeigt sich in der flexiblen Gestaltung der Interviews, ging jedoch teilweise mit Herausforderungen in der Fokussierung einher. Auch die Prozessualität des Vorgehens wird darin sichtbar, dass Anpassungen im Umgang mit dem Leitfaden und in der Gesprächsführung erfolgten. Das Kriterium der Reflexivität wurde durch die nachträgliche Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Forschungsprozess berücksichtigt. Dabei zeigte sich, dass zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews eine umfassende theoretische Durchdringung des Forschungsgegenstandes noch nicht vollständig vorlag, was sich auf die Gestaltung des Leitfadens sowie die Gesprächsführung ausgewirkt haben kann. Zudem sind die Erhebung und Auswertung der Daten durch subjektive Entscheidungen geprägt sind. Insgesamt ist die Reflexivität der Studie daher nur in eingeschränktem Umfang gegeben.

Die Limitationen der vorliegenden Arbeit liegen insbesondere in der kleinen und wenig variierenden Stichprobe sowie im eingeschränkten Zugang zum Feld. So konnten ausschließlich Lehrkräfte einer einzelnen Förderschule einbezogen werden, wodurch die Ergebnisse auf eine spezifische Perspektive beschränkt bleiben. Zudem zeigen sich im Datenmaterial teilweise ähnliche Beispiele, was auf eine geringe Variation hinweist (vgl. Helfferich, 2011a, S. 174). Eine Einbeziehung weiterer Perspektiven, insbesondere aus der allgemeinen Schule, war nicht möglich. Die Ergebnisse sind daher als explorative und kontextgebundene Einblicke in mögliche Begründungszusammenhänge und Einflussfaktoren zu verstehen.

## 9 Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit lag darin, die Perspektiven von Lehrkräften auf Lernortwechsel zwischen der allgemeinen Schule mit Gemeinsamen Lernen und der Förderschule Geistige Entwicklung sowie damit einhergehende Begründungslogiken und Einflussfaktoren herauszuarbeiten. Vor dem Hintergrund der bislang begrenzten Forschungslage im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung liefert die Arbeit erste Einblicke in förderschwerpunktspezifische Perspektiven auf Lernortwechsel in NRW.

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich dabei in direkte Begründungen für einen Lernortwechsel sowie darauf einwirkende Einflussfaktoren gliedern. Die Ergebnisse zeigen, dass Lernortwechsel insbesondere durch soziale Dynamiken begründet werden. Vor allem die Wechsel von der allgemeinen Schule in die Förderschule Geistige Entwicklung werden mit belastenden sozialen Situationen, fehlender Teilhabe und nicht auflösbaren Konflikten im inklusiven Setting in Verbindung gebracht. Weitere Begründungen treten demgegenüber in den Hintergrund und erscheinen überwiegend als kontextspezifische Perspektiven, die sich nur begrenzt an bestehende Forschung anschließen lassen. Die direkten Begründungen für einen Lernortwechsel sind jedoch immer im Zusammenhang des individuellen Einzelfalls zu betrachten, da sie inter- und intraindividuell variieren und daher nicht verallgemeinerbar sind. Mit weiteren Untersuchungen können aber womöglich konkrete Begründungsmuster für die Wechsel von Schüler:innen des Förderschwerpunktes herausgearbeitet werden.

Über den Einzelfall hinaus erweisen sich insbesondere strukturelle Bedingungen als zentraler Rahmen für Lernortwechsel. Vor allem personelle, materielle und zeitliche Ressourcen beeinflussen die Möglichkeiten inklusiver Beschulung und prägen die Bewertung von Lernorten sowie entsprechende Entscheidungsprozesse, indem sie Handlungsspielräume eröffnen oder begrenzen.

Neben den strukturellen Bedingungen zeigen die Ergebnisse, dass auch die beteiligten Akteur:innen und ihre jeweiligen Haltungen einen wesentlichen Einfluss auf Lernortwechsel haben. Den Erziehungsberechtigten kommt dabei aufgrund des Elternwahlrechts eine zentrale Rolle zu, die jedoch durch die bestehenden strukturellen Rahmenbedingungen begrenzt ist. Diese bedeutsame Rolle konkretisiert sich in den Ergebnissen darin, dass die Einstellungen der Eltern gegenüber der Behinderung ihres Kindes sowie die damit verbundenen Erwartungen an Kind und Lernort maßgeblichen Einfluss auf Lernort- und Wechselentscheidungen haben. Den Lehrkräften der beiden Lernorte werden unterschiedliche Rollen zugeschrieben, die mal als aktiv und einflussnehmend als auch als passiv und unbeteiligt beschrieben werden. Die Rolle der Lehrkraft, so

lässt sich aus den Ergebnissen interpretieren, ergibt sich aus dem professionellen Selbstverständnis und der Haltung gegenüber schulischer Inklusion für SuS des FSP GE. So zeigen die Ergebnisse, dass eine negative Bewertung schulischer Inklusion für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dazu führt, dass Wechsel in die allgemeine Schule nicht initiiert werden, während Wechsel in die Förderschule als konsequente Reaktion auf als unzureichend wahrgenommene Bedingungen an der allgemeinen Schule hingenommen werden. Dagegen kann sich eine positive Haltung gegenüber Inklusion für SuS des FSP GE unter anderem darin zeigen, dass Wechsel in die allgemeine Schule eher angestoßen, inklusive Beschulung eher aufrechterhalten oder Bedürfnisse der Schüler:innen stärker berücksichtigt werden.

Auch den Schüler:innen wird in den Ergebnissen eine aktive Rolle zugeschrieben, wenngleich diese im Vergleich zu anderen Akteur:innen begrenzt bleibt. Der Einfluss auf Lernortentscheidungen zeigt sich hier vor allem in der Äußerung von Wechselwünschen. Diese sind jedoch nicht losgelöst von sozialen Kontexten zu betrachten und mit sozialen Zuschreibungen bzw. Vorstellungen von Zugehörigkeit und dem Gefühl von Abweichung im (schulischen) Alltag verbunden.

Über die unterschiedlichen Rollen der beteiligten Akteur:innen hinaus wird deutlich, dass insbesondere deren Haltung zu schulischer Inklusion eine zentrale Rolle im Kontext von Lernortwechseln spielt. Lernortwechsel sind dabei nicht allein über individuelle Einstellungen von Akteur:innen erklärbar, da strukturelle Bedingungen, insbesondere die an Diagnosen gebundene Ressourcenzuweisung und die fortbestehende Doppelstruktur, die Handlungsspielräume inklusiver Praxis begrenzen. Insbesondere Lehrkräfte und Eltern prägen durch ihre Einstellungen zu Inklusion und Behinderung die Bewertung von Lernorten und die damit verbundenen Entscheidungsprozesse. Gerade Lehrkräften kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da ihre Haltung gegenüber Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch die sozialen Dynamiken innerhalb der Klassengemeinschaft beeinflusst. Negative und defizitorientierte Haltungen können zur Reproduktion ableistischer Deutungsmuster beitragen und so unter anderem problematische soziale Dynamiken im inklusiven Setting verstärken. Haltungen und strukturelle Bedingungen stehen damit in einem wechselseitigen Verhältnis, in dem sie sich gegenseitig beeinflussen und in ihrer Wirkung verstärken oder begrenzen können. So kann in Anlehnung an Bastges et al. (2020) auch in dieser Arbeit festgestellt werden, dass Lernortwechsel durch eine Vielzahl von Gründen und Bedingungen beeinflusst werden können und damit kein monokausales Ereignis in der Bildungsbiografie von Schüler:innen des Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung darstellen.

Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Lernortwechsel von der allgemeinen Schule in die Förderschule Geistige Entwicklung im Mittelpunkt stehen, während Wechsel in die entgegengesetzte Richtung deutlich weniger präsent sind. Damit

rücken vor allem problembehaftete Verläufe im inklusiven Setting in den Fokus. Zugleich werden Bedingungen und Voraussetzungen für Wechsel von der Förderschule in die allgemeine Schule benannt, die in weiteren Untersuchungen vertieft aufgegriffen werden können.

Insgesamt zeigt sich, dass normative Vorgaben wie der in der UN-BRK formulierte Anspruch auf inklusive Bildung in den Begründungen der Lehrkräfte kaum eine Rolle spielen. Lernortwechsel werden vielmehr entlang wahrgenommener Passungsprobleme, struktureller Bedingungen und individueller Entwicklungsverläufe begründet. Damit deutet sich eine Spannung zwischen bildungspolitischen Zielsetzungen und schulischer Entscheidungspraxis an. Die Begründungen verbleiben dabei innerhalb bestehender Systemlogiken, die den Erhalt der Doppelstruktur implizieren, ohne den normativen Anspruch der UN-BRK explizit aufzugreifen.

Darüber hinaus zeigen sich in den Interviews weitere Perspektiven, die über den Fokus der vorliegenden Untersuchung hinausgehen und andere Ebenen des inklusiven Bildungssystems betreffen. Diese konnten im Rahmen der Arbeit nicht vertiefend berücksichtigt werden und bieten Ansatzpunkte für weiterführende Forschung. Dazu zählen unter anderem Fragestellungen zur Weiterentwicklung inklusiver Schulstrukturen oder zum Übergang in den Beruf für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Die geringe Stichprobengröße sowie die einseitige Perspektive auf das Förderschulsystem stellen zentrale Limitationen der Arbeit dar. Für zukünftige Untersuchungen erscheint es daher notwendig, die Perspektiven von Regelschullehrkräften, Eltern und Schüler:innen einzubeziehen, um die Logiken von Lernortwechseln differenzierter zu erfassen. Insbesondere die Rolle der Regelschullehrkräfte und der Sonderpädagog:innen in allgemeinen Schulen sollte dabei stärker berücksichtigt werden.

Aus den Ergebnissen lassen sich zudem Implikationen für die schulische Praxis ableiten. Die zentrale Bedeutung sozialer Dynamiken verweist auf die Notwendigkeit, soziale Teilhabe im inklusiven Unterricht gezielt zu fördern, etwa durch die Stärkung sozialer Kompetenzen innerhalb der Klassengemeinschaft. Darüber hinaus legen die Befunde nahe, dass die Haltung von Lehrkräften gegenüber Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine wichtige Rolle spielt, sodass entsprechende Fortbildungsangebote zur Reflexion professioneller Einstellungen an Bedeutung gewinnen.

## Literaturverzeichnis

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed). American psychiatric association.
- Bastges, C., Schmidt, B. M., Beckmann, E., & Schabmann, A. (2020). Warum wechseln Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von der allgemeinen Schule in die Förderschule? *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/549>
- Bellenberg, G. (2020). Individuelle Bildungswege durch Auf-, Abstieg, Um- und Ausstiege im Schulsystem. Eine strukturelle und empirische Bestandsaufnahme. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer, & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 19–34). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5>
- Bernasconi, T. (2024a). *Pädagogik und Rehabilitation bei geistiger Behinderung*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838562155>
- Bernasconi, T. (2024b). Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in NRW. Aktuelle Befunde zu Veränderungen und Herausforderungen der schulischen Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (75), 446–456.
- Bernasconi, T., & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung* (1. Auflage). W. Kohlhammer Verlag.
- Bernasconi, T., & Dietze, T. (2024). Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Langfassung. Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* (S. 164–195).
- Böttinger, T. (2022). *Förderbedarf gleich Ausgrenzung? Ein systematischer Forschungsreview zur sozialen Dimension schulischer Inklusion in der Primarstufe in Deutschland*. <https://doi.org/10.25656/01:23914>
- Dietze, T., & Wolf, L. M. (2022). Ein Überblick über die Organisation der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Deutschland. In M. Gebhardt, D. Scheer, & M. Schurig, *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der*

- Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung. Version 1.0* (S. 325-344). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/EPUB.53149>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl. 2022). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Feuser, G. (2013). *Geistigbehinderte gibt es nicht! Zur Negation der Entwicklung dessen, was wir 'Geist' nennen*. <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Geistigbehinderte-gibt-es-nicht-Negation-der-Entwicklung-dessen-was-wir-Geist-nennen-12-2013.pdf>
- Feuser, G., Ling, K., & Ziemer, K. (2013). Geistige Behinderung als gesellschaftliche und soziale Konstruktion. In G. Feuser, J. Kutscher, W. Jantzen, G. Feuser, I. Beck, & P. Wachtel (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (1. Auflage, S. 345–356). Kohlhammer Verlag.
- Fischer, E. (2008). *Bildung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Fischer, E. (2016). Geistige Entwicklung – Grundstrukturen und unterrichtliche Maßnahmen. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 51–54).
- Fornfeld, B. (2013). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik: Mit 14 Tabellen und 69 Übungsaufgaben* (5., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Fornfeld, B. (2020). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik: Mit 29 Abbildungen, 14 Tabellen und 69 Übungsaufgaben* (6. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838587752>
- Fuß, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung* (2. Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A., & Frederickson, N. (2007). Pathways to Inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109–127. <https://doi.org/10.1080/02667360701320770>
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., Paul, A. T., Glaser, B. G., Glaser, B. G., & Paul, A. T. (2008). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung* (1. Nachdr. der 2., korrigierten Aufl). Huber.
- Gras, J. (2025). Gütekriterien in der qualitativen Forschung mit besonderem Fokus auf pädagogische Handlungsfelder. In J. Gras & R. Schieferdecker (Hrsg.), *Einführung in Qualitative Sozialforschung: Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge* (S. 31–44). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helbig, M., & Steinmetz, S. (2021). Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen

- Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen. *Zeitschrift Für Soziologie*, 50(3–4), 241–258. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0017>
- Helfferrich, C. (2011a). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferrich, C. (2011b). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Hennicke, K., & Buscher, M. (with W. Kohlhammer GmbH). (2021). *Der verstellte Blick: Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Herzmann, P., & König, J. (Hrsg.). (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium: Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838559261>
- Hollenbach-Biele, N., Klemm, K., & Bertelsmann Stiftung. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. <https://doi.org/10.11586/2020035>
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, (Nr. 2), 147–165.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Klemm, K. (2021). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. Beltz.
- Krell, C., & Lamnek, S. (2024). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (Originalausgabe). Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Kultusminister Konferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*.
- Kultusminister Konferenz. (2021, März 18). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*. Kultusminister Konferenz.
- Lepper, C., & Steinmann, V. (2024). *Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen: Schuljahr 2022/2023*. <https://doi.org/10.11586/2024068>
- Mann, G., Cuskelly, M., & Moni, K. (2018). An Investigation of Parents' Decisions to Transfer Children From Regular to Special Schools. *Journal of Policy*

- and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 183–192.  
<https://doi.org/10.1111/jppi.12238>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2005a). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG)*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2005b). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung—AO-SF)*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022a). *Leitlinien Gemeinsames Lernen*.  
<https://www.schulministerium.nrw/leitlinien-gemeinsames-lernen>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2022b). *Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022c). *Vorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung*.  
<https://lehrplannavigator.nrw.de/vorgaben-sonderpaedagogische-foerderung/zieldifferente-bildungsgaenge/vorgaben-fuer-den-0>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2026). *Sonderpädagogische Förderung*.  
<https://www.schulministerium.nrw/sonderpaedagogische-foerderung>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2026). *Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen*. [online]  
[https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/2025-04/grafik\\_schulformen\\_schulsystem\\_nrw.jpg](https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/2025-04/grafik_schulformen_schulsystem_nrw.jpg). [02.03.2026].
- Schieferdecker, R. (2025). Entwicklungslinien qualitativer Sozialforschung. In J. Gras & R. Schieferdecker (Hrsg.), *Einführung in Qualitative Sozialforschung: Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge* (S. 19–30). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmidt, F. (2025). Interviewverfahren. In J. Gras & R. Schieferdecker (Hrsg.), *Einführung in Qualitative Sozialforschung: Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge* (S. 158–173). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2005).
- Schuppener, S., Schlichting, H., Hauser, M., & Goldbach, A. (2021). *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung* (1. Auflage). W. Kohlhammer Verlag. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025252-3>

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik. (2024, Oktober 11). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2023/2024*.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik. (2026a, Februar 6). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2024/2025*.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2024.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2024.pdf)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik. (2026b, Februar 6). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2024/2025*.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_Sopae\\_2024.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2024.pdf)
- Selmayr, A., & Kölbl, S. (2025). Adaptives Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 17(1), 19–34. <https://doi.org/10.25656/01:34363>
- Snozzi, R., A. Zurbriggen, C. L., & Müller, C. M. (2024). School transfers in special education: Frequency, direction, and timing of transfers between different school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 249–264. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207056>
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M., & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung: Mit Übungsaufgaben und Online-Ergänzungen* (2., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Terfloth, K., Bauersfeld, S., & Pitsch, H.-J. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten: Didaktik für Förder- und Regelschule* (3., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.  
<https://doi.org/10.36198/9783838552156>
- Theunissen, G. (2021). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: Basiswissen für Erziehung, Unterricht, Förderung und Therapie* (7., aktualisierte und erweiterte Auflage). UTB.  
<https://doi.org/10.36198/9783838556383>

- Thümmel, I. (2016). Organisationsformen und Modelle von Inklusion im Spiegel aktueller Schulentwicklungen. Folgen der UN-BRK und Fragen zu ihrer praktischen Umsetzung. In E. Fischer, R. Markowetz, E. Fischer, U. Heimlich, J. Kahlert, & R. Lelgemann (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (1. Auflage, S. 172–204). Kohlhammer Verlag.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disability*. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-articles>
- Van Den Helder, C., Plak, R., Meeter, M., & Begeer, S. (2025). Longitudinal Transition Between Regular and Special Education in Autistic Children: Predictors and Policy Effects. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(8), 2651–2662. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06369-4>
- Vereinte Nationen. (2025). *Die UN-Behindertenrechtskonvention Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, Hrsg.). Vereinte Nationen. [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=27](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=27)
- Walther, A. (2020). Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer, & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 61–85). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5>
- Witzel, A. (2000a). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 1*, Methodical and Empirical Examples. <https://doi.org/10.17169/FQS-1.1.1132>
- Witzel, A. (2000b). *Das problemzentrierte Interview*. In: *Forum qualitative Sozialforschung, 1, 1*.
- World Health Organisation. (2019). *ICD-11*. <https://icd.who.int/en/>
- Ziemen, K. (2025): *Soziale Situation von Menschen mit geistiger Behinderung*. [online] <https://www.impulse-inklusion.de/Grafiken/SozialeSituation-gB.pdf> [09.11.2025].

## Anhang

|  |            |
|--|------------|
| <b>Anhang 1: ergänzende grafische Darstellung .....</b>                  | <b>93</b>  |
| <b>Anhang 2: Informationsschreiben und Einverständniserklärung .....</b> | <b>94</b>  |
| <b>Anhang 3: Interviewleitfaden .....</b>                                | <b>95</b>  |
| <b>Anhang 4: Transkriptionsregeln .....</b>                              | <b>97</b>  |
| <b>Anhang 5: Transkripte der Interviews .....</b>                        | <b>98</b>  |
| Interview 1: .....   | 98         |
| Interview 2: .....   | 108        |
| <b>Anhang 6: Zusammenfassung der Transkripte .....</b>                   | <b>119</b> |
| <b>Anhang 7: Kategoriensysteme .....</b>                                 | <b>167</b> |
| Kategoriensystem – Rohfassung .....                                      | 167        |
| Kategoriensystem – Interview 1.....                                      | 172        |
| Kategoriensystem – Interview 2.....                                      | 187        |

## Anhang 1: ergänzende grafische Darstellung

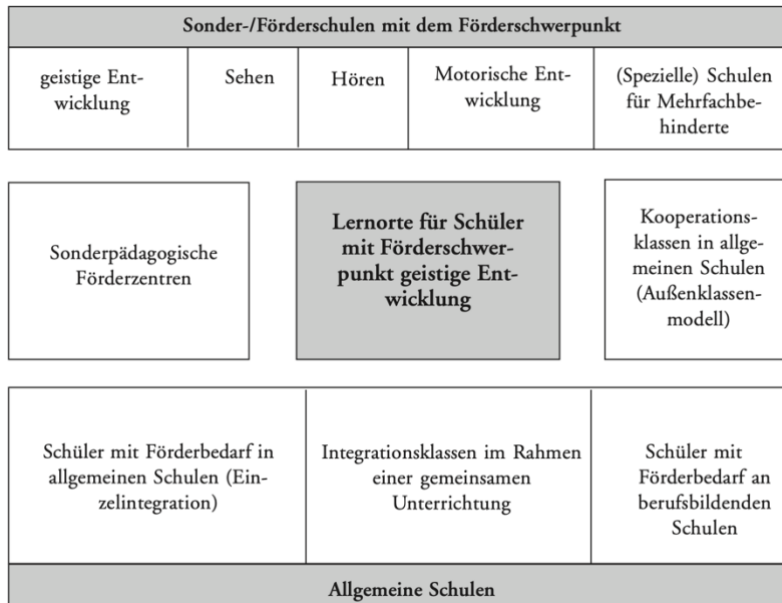


Abbildung 3: Beschulungsmöglichkeiten im Überblick (Fischer, 2008, S. 29)

## Anhang 2: Informationsschreiben und Einverständniserklärung

### Einverständniserklärung

Liebe Lehrkraft, liebe Schulleitung,

im Rahmen meiner Masterarbeit untersuche ich Gründe für den Schulwechsel von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zwischen inklusiver Schule und Förderschule Geistige Entwicklung.

Zu diesem Zweck führe ich Interviews mit Personen, die den Prozess des Schulwechsels begleiten oder begleitet haben. Diese Interviews werden zur späteren Auswertung aufgezeichnet.

Die erhobenen Daten werden nach der Transkription anonymisiert. Personenbezogene Angaben (z. B. Name, Schule, Ort, Funktionen) werden nicht in der Arbeit genannt oder an Dritte weitergegeben. Zugriff auf die anonymisierten Daten erhalten ausschließlich die Gutachter:innen der Masterarbeit zu Prüfungszwecken. Die Audioaufnahmen sowie Transkripte werden bis zum Abschluss der Masterarbeit aufbewahrt und anschließend gelöscht.

Die Ergebnisse der Interviews fließen anonymisiert in meine Masterarbeit ein und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Unterstützung meines Forschungsvorhabens.

Bei Fragen oder Rückmeldungen melden Sie sich gerne jederzeit unter: [lebert6@smail.uni-koeln.de](mailto:lebert6@smail.uni-koeln.de)

Mit freundlichen Grüßen



Lotte Ebert

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben informiert wurde, freiwillig am Interview teilnehme und der Aufzeichnung sowie Verarbeitung der Daten zustimme.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

## Anhang 3: Interviewleitfaden

### Leitfaden

Thema des Interviews: der Wechsel des Lernortes von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zwischen der Förderschule und der inklusiven Schule

| KERNFRAGE  | NACHFRAGEN   |
|--|--|
| <p><b>1. Welche Erfahrungen haben Sie in Ihrer beruflichen Laufbahn mit Schulwechseln von Schüler:innen mit dem FSP GE gemacht?</b></p>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie stellt sich ein solcher Wechsel typischerweise dar?</li> <li>• Wer initiiert üblicherweise einen Wechsel?</li> <li>• Welche Personen und Institutionen sind involviert?</li> <li>• Wie lange beobachten Sie solche Wechsel bereits?</li> <li>• Haben sich Häufigkeit oder Gründe über die letzten Jahre verändert?</li> </ul>   |
| <p><b>2. Können Sie mir einen konkreten Schulwechsel schildern, an dem Sie beteiligt waren?</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was war(en) (der erste) Auslöser?</li> <li>• Wie verlief der Entscheidungsprozess?</li> <li>• Welche Faktoren waren ausschlaggebend?</li> </ul>   |
| <p><b>3. Welche Gründe und Rahmenbedingungen führen nach Ihrer Erfahrung zu einem Schulwechsel (sowohl vom GL in die Förderschule als auch umgekehrt)?</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• schülerbezogene Gründe (Bedarfe, Lernvoraussetzungen, Diagnosen)</li> <li>• unterrichtliche Gründe (Differenzierung, Anforderungen, Fördermöglichkeiten)</li> <li>• organisatorische Gründe (Personal, Zeit, Ausstattung)</li> <li>• teambezogene Gründe (Kollegium, multiprofessionelle Zusammenarbeit)</li> <li>• familiäre Gründe (Elternwünsche, Belastung, Erwartungen)</li> <li>• strukturelle Gründe (rechtliche Vorgaben, Ressourcenverteilung)</li> <li>• Woran scheitert Inklusion in Wechsel-Fällen?</li> <li>• Was bietet die Förderschule / inkl. Schule jeweils, was der andere Lernort weniger leisten kann?</li> <li>• Welche Rahmenbedingungen braucht es, um einen Schulwechsel zu vermeiden bzw. in die wege zu leiten?</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>4. Welche Merkmale oder Voraussetzungen bringen die Schüler:innen mit, die den Lernort wechseln?</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• In welchem Alter finden Wechsel statt?</li> <li>• Welche Bedarfe sind oft relevant?</li> <li>• Was bietet die Förderschule aus Ihrer Sicht, was im gemeinsamen Lernen schwer leistbar ist, und was bietet die inklusive Schule?</li> </ul>  |
| <p><b>5. Wie beurteilen Sie die Folgen eines Schulwechsels?</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Chancen/Herausforderungen sehen Sie in einem Schulwechsel für die Schüler:innen?</li> <li>• Welche Herausforderungen entstehen für die Schulen?</li> <li>• Was würde helfen, Schulwechsel zu vermeiden und/oder anders zu gestalten?</li> <li>• Wie bewerten Sie im Rückblick die von Ihnen begleiteten Schulwechsel?</li> </ul> |

---

**6. Gibt es noch etwas, das Ihnen zu diesem Thema wichtig ist und das Sie noch ergänzen möchten?**

## Anhang 4: Transkriptionsregeln

Für die Transkription der Interviews orientiere ich mich an dem modulartigen Transkriptionssystem nach Fuß und Karbach (2019, S. 39 ff), das eine am Gegenstand angemessene Adaption der Transkriptionsregeln ermöglicht.

Bei den Transkripten wurde eine leichte Sprachglättung vorgenommen, die sich nach der deutschen Standardorthografie richtet. Dialekte oder andere Sprachvarietäten wurden zwecks besserer Lesbarkeit angepasst. Umgangssprachliche und mundartliche Ausdrucksweisen oder fehlerhafte Ausdrücke sowie ein fehlerhafter Satzbau wurden dagegen beibehalten. Die Zeichensetzung wird in Anlehnung an die grammatikalische Zeichensetzung angepasst. Planäußerungen wie beispielsweise „ähm“, „mh“ oder „mhm“ werden in Orientierung an die Lautung ausgeschrieben transkribiert. Die Planäußerung „mhm“ kann dabei sowohl bejahend als auch verneinend vorkommen und ist nur bei verneinender Äußerung markiert.

In Anführungszeichen stehen Äußerungen, die innerhalb des Gespräches als eine Art wörtliche Rede geäußert werden, aber kein richtiges Gespräch in der wörtlichen Rede wiedergeben.

Die personenbezogenen Daten der befragten Personen bleiben anonym, weshalb diese durch die Abkürzungen *B1* und *B2* unterschieden werden. Die Interviewerin wird durch das Kürzel *I* kenntlich.

Weitere Notationszeichen werden in folgender Tabelle aufgelistet und erläutert:

|  |  |  |
|--|--|--|
| Intervallskalierte Pause                         | (..)<br>(...)<br>(Pause)                                   | Kurze Pause bis ca. zwei Sekunden<br>Mittlere Pause bis zu fünf Sekunden<br>Pause ab fünf Sekunden |
| Zuhörersignale                                   | Letztes Jahr haben wir einen Schulwechsel erlebt (I: aha). | Werden ohne Zeilensprung für den Sprecherwechsel notiert   |
| Wortabbrüche                                     | einf- ähm<br>Schul- ähm -wechsel                           | Abgebrochenes Wort<br>Wiederaufnahme eines abgebrochenen Wortes                                    |
| Nicht-verbale Ereignisse<br>Hintergrundgeräusche | (lacht)<br>(Stimmen auf dem Flur)                          | Werden als Kommentar kursiv in Klammern vermerkt   |
| Unsicherheiten in der Transkription              | (...?)<br>(...??)  | Unverständliches Wort<br>Mehrere unverständliche Wörter  |

## Anhang 5: Transkripte der Interviews

### Interview 1:

- 1 I: Also ich schreibe ja zurzeit meine Masterarbeit und ähm da beschäftige ich mich mit dem  
2 Schulwechsel von Schüler:innen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung zwischen  
3 Inklusion und Förderschule Geistige Entwicklung.
- 4 B1: Ganz kurze Rückfrage: Bei wem schreiben Sie die?
- 5 I: Bei Frau Ziemer. (B1: Ah ja.) Ja und genau. Es wird ein bisschen um beide Wechsel gehen,  
6 sofern Sie da Erfahrungen haben. Also sowohl von Inklusion auf Förderschule (*Stimmen auf*  
7 *dem Flur*) als auch andersherum. Und genau, es geht um die Perspektiven und ihre Erfahrungen.  
8 Also erzählen Sie gerne, so viel Sie möchten und wenn Sie etwas nicht beantworten möchten  
9 (B1: mh), auch total fair. Und genau dann würde ich auch direkt damit anfangen und fragen,  
10 welche Erfahrungen Sie bisher mit ähm solchen Schulwechseln von Schüler:innen des  
11 Förderschwerpunkts gemacht haben.
- 12 B1: Ähm da ich ja schon ziemlich lange in der Oberstufe oder in der BPS arbeite (I: mhm),  
13 habe ich persönlich jetzt gerade in diesem Schuljahr meine allererste Erfahrung (I: mh) mit  
14 einer Rückkehrerin aus der Inklusion und habe ähm in der Parallelklasse zwei, eine Schülerin,  
15 einen Schüler, die aufs Berufskolleg gewechselt haben (I: okay), schon mal erlebt. So, das sind  
16 meine persönlichen Erfahrungen damit. Ich habe Schüler gehabt, in dem Fall tatsächlich auch  
17 nur Jungs, die in der Mittelstufe, also nach der Grundschulzeit, gewechselt haben, hierher zu  
18 uns und die dann halt irgendwann in meine Klasse gekommen sind (I: mhm). Da war aber so  
19 ein Wechsel ja nichts frisch passiertes mehr.
- 20 I: Okay, und die Rückkehrerin, von der Sie gerade gesprochen haben (B1: Ja), war sie von  
21 Anfang an ähm in der Inklusion beschult (B1: Ja) und ist dann jetzt-
- 22 B1: jetzt zu diesem Schuljahr hat sie neu gewechselt (I: mhm), war auf der Grundschule und  
23 danach auf der Gesamtschule und ist jetzt zu uns gekommen.
- 24 I: Okay, und ähm wer hat diesen Wechsel initiiert?
- 25 B1: Die Eltern.
- 26 I: Okay. Wie lief das dann ab?
- 27 B1: Technisch, oder?

28 I: Ja. Also alles rund um Abläufe. Formalitäten. (B1: Das weiß ich nicht) Wie waren Sie da  
29 beteiligt?

30 B1: Gar nicht. (I: Okay) Die hat hospitiert. Also, die Eltern haben wohl überlegt, ob ein Wechsel  
31 Sinn macht oder nicht. Und an welche Schule? Und ich kann Ihnen auch nicht sagen, ob die in  
32 mehreren Schulen hospitiert hat oder so. Da sie aber hier im Einzugsgebiet wohnt, war sie auch  
33 hier, zweimal oder dreimal oder so für jeweils einen Schultag. Und dann- damit haben wir gar  
34 nichts zu tun. (I: Okay) Vielleicht die Schulleitung. Das kann ich Ihnen aber gar nicht sagen.  
35 Aber ich als Lehrerin habe damit überhaupt nichts zu tun.

36 I: Okay. Und ähm über die Wechsel, von denen Sie vorhin auch schon gesprochen haben, die  
37 Sie ähm von den Schüler:innen aus der Mittelstufe mitbekommen haben. Gab es darüber hinaus  
38 auch noch weitere? Also es geht so ein bisschen darum, wie lange solche Wechsel schon  
39 beobachtbar sind (B1: Achso). Ähm und wie viele Schüler:innen sowas betreffen

40 B1: Wie lange das schon beobachtbar ist? Tatsächlich in Zahlen wahrscheinlich gerne. (I: Ja,  
41 so wie Sie antworten können). Ja, ich glaube tatsächlich- also ganz zu Anfang (..) gab es glaube  
42 ich ja sowieso nur Inklusion an der Grundschule (I: mhm). Und dann sind ja die Schüler und  
43 Schülerinnen sowieso zur Förderschule gegangen, ab der fünf und ne Inklusion in Sek I, das  
44 wissen Sie sicherlich besser, seit wann es die gibt – weil- und seitdem gibt es das, dass das  
45 funktioniert oder dass das nicht funktioniert (I: Ja). Also ich glaube, das gibt, das ist  
46 systemimmanent, das gibts seitdem es Inklusion gibt, gibt es auch Rückkehrer und  
47 Rückkehrerinnen (I: Ja). Also ja,-

48 I: Okay (...). Ähm. Muss ich einmal schauen, mit welcher Frage (lacht) ich weitermache. Ähm  
49 (...). Genau. Und noch mal ganz genau zu dem Beispiel zurück. Ähm es wurde dann  
50 angekündigt, dass diese Schülerin in ihre Klasse kommt und dann war sie einfach- also wie  
51 wurden Sie dann auch in diesen Übergangsprozess involviert? Gab es da auch Gespräche mit  
52 ähm Lehrkräften der Schule, an der sie vorher war (B1: nein)? Mit den Eltern?

53 B1: Mit den Eltern (I: mhm) haben wir besprochen, dass- die- es wurde uns mitgeteilt, dass-  
54 „Ihr bekommt nach den Sommerferien eine neue Schülerin“. (I: mhm) Weiß ich auch nicht  
55 mehr. Kurz vor den Ferien halt. (I: Ja) Dann haben wir da Kontakt aufgenommen, eine Mail  
56 hingeschrieben und einmal telefoniert, mit den Eltern (I: mhm), uns einmal vorgestellt und  
57 gesagt „Wir sind jetzt das neue Team“ (I: mhm). „Ihre Tochter-“ oder- also in der Mail haben  
58 wir auch das Mädchen selber angesprochen „Du kommst in unsere Klasse, da sind noch  
59 soundso viele andere drin. Wir freuen uns, jetzt erstmal schöne Ferien.“ So (I: mhm, ja), das  
60 war's. Und mit den Kollegen aus der Gesamtschule haben wir tatsächlich nicht gesprochen.  
61 Und (..) ähm, jetzt in dem Fall hat es auch noch relativ lange gedauert, bis die Akte dann mal  
62 ge- rübergekommen ist (I: Okay). Aber auch das ist- manchmal ist die Akte mit dem Schüler  
63 gleichzeitig da und manchmal dauert das halt. Das ist aber- das hat nicht was mit Inklusion zu  
64 tun, sondern das hat einfach was mit bürokratischen Abläufen zu tun. Also-

65 I: Okay. Und gab es Gründe, warum es keinen Austausch mit der Gesamtschule gab?

66 B1: Das ist nicht vorgesehen. Es gibt auch Schüler, die weg- die ziehen um oder so. In der  
67 Regel (..) hat man da keinen Kontakt zu den abgebenden Schulen (I: Okay). Also wenn es  
68 irgendwelche Besonderheiten gibt-, jetzt in dem Fall ist immer noch nicht so ganz klar „hat die  
69 schon ne Berufsfelderkundung gemacht oder nicht?“ So dann- jetzt ist die Akte ist jetzt  
70 angekommen. Also jetzt kann ich die Akte einsehen und wenn ich das da nicht raus erkennen  
71 kann, dann kann ich da noch mal nachfragen. Gibt es ne Berufsfelderkundung oder nicht?  
72 Ansonsten ist sowas nicht vorgesehen und auch so Akten tatsächlich- ich weiß nicht, wie Sie  
73 sich da auskennen. Da in den- mit Akten kommen wirklich ausschließlich Dokumente,  
74 Zeugnisse, Förderpläne, das AO-SF (I: Ja) Elternbriefe. Also aber jetzt nicht Elternbriefe so  
75 „Hallo, wir machen Weihnachtsfrühstück.“ Sondern „Für Ihre Tochter, Ihren Sohn, wurde eine  
76 Schulbegleitung bewilligt. Hier ist der Bescheid.“ Also solche Elternbriefe komm- sind da drin.

77 I: Und ähm wie würden Sie das einschätzen? Wäre für Sie ein Austausch wichtig gewesen mit  
78 der Gesamtschule?

79 B1: Ne

80 I: Okay. Wie alt war die Schülerin?

81 B1: 16.

82 I: Okay. Und würden Sie sagen, das Alter hat beim Wechsel eine Rolle gespielt? (B1: Ja)  
83 Inwiefern?

84 B1: Also, die Schülerin war im neunten Schuljahr und ich- das weiß ich, aber nicht gesichert  
85 da- wie Beziehung innerhalb der Stufe oder der Klasse oder so gewesen sind zu  
86 Mitschülerinnen und Mitschülern. Es hat aber deswegen eine Rolle gespielt, weil es jetzt in das  
87 Thema Berufsfindung geht (I: mhm) für diese Schülerin. Und da, das haben die Eltern im  
88 Gespräch berichtet, ist klar geworden das hat die Gesamtschule nicht zumind- also nicht im  
89 Sinne der Eltern, sag ich jetzt mal ähm hat da nicht ausreichend Erfahrung, um da in alle  
90 Richtungen gut weiter beraten zu können. (I: mhm) Um das jetzt mal vielleicht so zu-  
91 auszudrücken.

92 I: Ja, okay. Und das war dann quasi auch der Ausgangspunkt an Bedarfen, die die Schülerin  
93 hat, mit denen sie hierhin gekommen ist. Oder wo würden Sie sagen, was kann Förderschule  
94 jetzt gerade besser abdecken als die Gesamtschule?

95 B1: Also ich habe mich tatsächlich auch gestern extra noch mal mit einer Kollegin aus der  
96 Mittelstufe unterhalten, die halt schon viele Rückkehr, also ich sag jetzt mal Rückkehrer oder  
97 Wechsler oder Wechslerinnen hatten und was wir-, wo wir uns einig sind, ist der- alle  
98 Schülerinnen und Schüler, die aus der Inklusion wechseln, in die Förderschule, kommen mit  
99 mittleren bis negativen Schulerfahrungen (I: mhm) bei uns an, (..) sind oft tatsächlich  
100 Außenseiter gewesen (I: mhm), haben eher wenig stabile Beziehungen aufbauen können, weil  
101 dann doch Bedürfnisse irgendwann auseinandergehen (I: mhm) (..) und können vielleicht- sind  
102 vielleicht inhaltlich in Bezug auf Mathe oder Deutsch ihren Mitschülerinnen und Mitschülern  
103 hier in der Schule überlegen oder haben so ein Unterrichtsfach wie Englisch, was wir hier nicht

104 regelhaft unterrichten, haben aber oft nicht so viel lebenspraktische Erfahrungen gemacht, weil  
105 dafür- gerade dafür an Regelschulen einfach wenig Möglichkeiten da sind, und haben sich oft  
106 als negativ in Bezug auf Schule erlebt (I: mhm). Das ist tatsächlich ein Punkt, der uns immer  
107 wieder begegnet bei den Schülerinnen und Schülern, die aus den Regelschulsystemen zu uns  
108 wechseln. (I: Okay) Und was- sagen Sie bitte noch mal die Frage. Ich hatte nämlich noch was  
109 anderes im Kopf.

110 I: Ähm welche Bedürfnisse die Schülerinnen haben, wenn sie herkommen (B1: Ja). Und ja-

111 B1: Ähm (...) Also ich kann das jetzt sagen in Bezug auf die Schülerin, die (I: mhm) jetzt in  
112 meiner Klasse ist. Das ist so, dass auch die Eltern berichten, dass sie inzwischen total gerne zur  
113 Schule geht und das einfach vorher oft nicht so war, dass da mehr-, ähm, dass es schwierig war,  
114 die Schülerin zur Schule irgendwie ähm zu motivieren. Und das hat sich tatsächlich geändert.  
115 Und die Eltern sagen, sie blüht auf. So das ist aber jetzt nicht meine private Meinung, sondern  
116 wirklich Elternmeinung. Das kann ich nicht beurteilen, weil ich die ja vorher nicht gekannt hab  
117 (I: Ja). Was in meinen Augen ein Nachteil ist an der Inklusion für Förderschüler mit geistiger-  
118 , also Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung ist, dass die in der Regel eine  
119 Schulbegleitung an der Seite haben im Regelschulsystem (I: mhm). Und das- die gibt es hier  
120 dann nicht, weil das- also in den meisten Fällen gar nicht nötig ist, weil das Schüler und  
121 Schülerinnen (I: mhm) sind, die hier keine Schulbegleitung brauchen. Und viele dieser Schüler  
122 und Schülerinnen, die in der Regelschule inklusiv beschult wurden, haben wenig gelernt, sich  
123 selbst zu organisieren, eigenständig zu arbeiten, sich den Arbeitsplatz alleine einzurichten, sich  
124 innerhalb der Schule alleine zu bewegen (I: mhm). Die haben immer eine erwachsene  
125 Bezugsperson an der Seite. Einzeln. Das ist eine Schwierigkeit.

126 I: Aber würden Sie sagen, dass es das in der Inklusion nicht bräuchte, oder-?

127 B1: Doch, das braucht es, weil wenn ich mir die Gesamtschule angucke, die zweieinhalb oder  
128 3000 Schüler und Schülerinnen hat, dann- und das Gelände ist nicht zu, also abgeschlossen so  
129 im Sinne von sicher (I: mhm), dann braucht es natürlich eine Schulbegleitung. Und wenn ich  
130 mir überlege, dass man an der Gesamtschule- ich kenne die jetzt nicht hier, um die es da geht,  
131 das weiß ich nicht. Aber wenn man da so was hat wie ein ähm Klassen-, also Lehrer-Raum-  
132 System, also der- ein Lehrer hat seinen oder ihren Raum und die Schüler wechseln je nach  
133 Mathe, Deutsch, Kunst und so von Raum zu Raum und die Schule ist einfach riesengroß (I: Ja)  
134 dann ist das natürlich sinnvoll. Aber in- also zum Thema Selbstständigkeit, zum Thema  
135 Arbeitsverhalten, zum Thema Lebenspraxis, zum Thema Peergroups, also Beziehungen  
136 aufbauen und so ist ein Erwachsener an meiner Seite, permanent, ist hinderlich. Also ist für  
137 mich auch so (I: mhm), wenn ich- da kann ich ja nicht so viel alleine entscheiden und muss es  
138 auch nicht. Also nicht nur ich kann es nicht, ich muss es auch nicht.

139 I: Ja, das stimmt. Und ähm (...). Ich muss einmal noch mal kurz überlegen, weil wir jetzt ein  
140 bisschen abgebogen sind. (B1: Ja, tschuldigung) Nein, das ist total toll, dass Sie so viel erzählen.  
141 Ähm (...). Ähm genau. Eine Frage wäre auch „Was bietet Förderschule aus Ihrer Sicht?“ Das  
142 hatten wir gerade schon mal angeschnitten mit der- mit der Lebenspraxis (B1: Lebenspraxis).

143 Genau. Und was vielleicht dann auch dem ent- gegenübersteht (B1: Ja), was Inklusion nicht  
144 schafft. #00:13:56-8#

145 B1: (seufzt) Ich- also mir ist schon bewusst, dass alles, was ich jetzt gesagt habe, da kommt die  
146 Inklusion nicht so gut bei weg und der- #00:14:06-0#

147 I: Ist aber gar nicht schlimm. #00:14:06-9#

148 B1: Ich weiß (B1 und I lachen), aber der Eindruck soll gar nicht entstehen. Ich finde Inklusion  
149 dann gut, wenn die personell komplett anders aufgestellt ist (I: mhm). Dann würde ich das super  
150 finden (I: mhm). Und wenn es eine gute Möglichkeit gibt zu sagen, hier ist auch Raum für so  
151 was wie ich weiß nicht Hauswirtschaftsunterricht oder so oder ähm (..) ah was weiß ich wir  
152 üben Fahrradfahren oder wir machen Verkehrserziehung und üben KVB fahren (I: mhm) oder  
153 sowas. Das gibt es aber leider nicht. Die Möglichkeit haben wir hier aber schon (I: mhm). Das,  
154 finde ich, ist ein total großer Vorteil. Und jetzt in Bezug auf Übergang in den Beruf, weil ich  
155 jetzt ja in der BPS arbeite und diese Schülerin jetzt auch genau aus dem Grund ja gewechselt  
156 hat (I: Ja), ist das so, dass wir jetzt zum Beispiel im Gegensatz zu einem Berufskolleg bringen  
157 wir schon mehr Schüler in Arbeit in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung (I: mhm).  
158 Das ist richtig und das kann man, wenn man das auf der von der anderen Seite aus anguckt,  
159 kann man sagen ja, „die gehen ja sowieso alle in die Werkstatt von euch aus“. So, das ist  
160 tatsächlich auch so von unserer Schulform aus gehen die meisten der Schüler und Schülerinnen  
161 in die Werkstatt für Menschen mit Behinderung. Aber auch wir arbeiten ganz eng mit dem  
162 Integrationsfachdienst zusammen, mit verschiedenen Anbietern, die sich bemühen, auch  
163 Förderschüler geistige Entwicklung in der freien Wirtschaft irgendwo unterzubringen und,  
164 ohne an der Gesamtschule gearbeitet zu haben, nur aus der Perspektive der Eltern dieser einen  
165 Schülerin, konnten die das nicht bieten (I: mhm). So. Ähm und die Werkstatt ist nicht  
166 automatisch schlecht. Also (lacht) das- auch das noch mal so auch das ist keine Inklusion auf  
167 den Arbeitsmarkt (I: mhm), das weiß ich, das ist uns allen irgendwie hier bewusst. Aber sie  
168 bietet auch tatsächlich für alle Schüler und Schülerinnen und dann auch erwachsene Menschen  
169 die Möglichkeit, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden. Und die Arbeitswelt hat sich so extrem  
170 auch verändert und solche Hilfsarbeitsplätze gibt es nicht mehr viele. Dann muss man sich- das  
171 wäre die zweite Möglichkeit gewesen nach der neun oder nach der zehn müssen ja sowieso alle  
172 Förderschüler geistige Entwicklung noch weiterhin zur Schule. Also die müss- sind dann noch  
173 nicht fertig mit ihrer Schulpflicht. Die können dann auf das Berufskolleg wechseln (I: mhm).  
174 Das wäre dann ja weiterhin Inklusion. Die bieten tatsächlich noch mal andere Möglichkeiten  
175 zum Thema Beruf (I: mhm). Aber da muss man, glaube ich, ein sehr, sehr selbstbewusster und  
176 selbstständiger junger Mensch sein, um in der freien Wirtschaft tatsächlich am Ende einen  
177 guten Arbeitsplatz zu bekommen.

178 I: Welche Schülerinnen sind das dann, die ähm weiter ins Berufskolleg wechseln? Also welche  
179 Voraussetzungen oder auch Merkmale bringen die mit?

180 B1: Das weiß ich nicht, ob man das so festmachen kann. Also am Ende der Sek I also das ist ja  
181 dann in der Regel nach der zehn, ähm besteht einfach weiterhin Schulpflicht, elfte und zwölfte  
182 Klasse und die Schüler und Schülerinnen mit den Eltern müssen einfach entscheiden „Wechsle

183 ich jetzt an die Förderschule oder wechsele ich ans Berufskolleg?“ Weil das sind die zwei  
184 Möglichkeiten, die es gibt.

185 I: Also dass die quasi für die BPS dann wieder kämen.

186 B1: Gen- Ja, das ist aber- also da ist jetzt diese Schülerin ist die absolute Ausnahme. Habe ich  
187 bis jetzt noch nicht gehabt (I: Okay). Ich denke, dass die meisten einfach ins Berufskolleg  
188 wechseln. Ja, was da Voraussetzungen sind (I: Ja) keine Ahnung, weiß ich nicht. Da muss man  
189 sich halt bewerben und es gibt nicht viele Plätze. Also die sind schulpflichtig und müssen sich  
190 trotzdem irgendwie bewerben und so, zumindest um an ihr Berufs- ähm Wunsch-Berufskolleg  
191 zu kommen. (I: Ja) Genau. Ähm sonst gibt es da glaube ich, keine Voraussetzungen. Also man  
192 kann auch von hier aus nach der zehn ausgehen. #00:18:27-2#

193 I: Genau das dachte ich nämlich, dass Sie 11222(B1: Ja. Ja) davon berichtet haben. Und darauf  
194 hatte sich die Frage so ein bisschen bezogen, welche Schülerinnen (B1: Das geht) von hier mit  
195 dem Förderschwerpunkt (B1: Ja) ähm-. #00:18:32-4#

196 B1: Die von hier aus wechseln das sind ähm auch sehr, sehr wenig. Das waren- also ich kenne  
197 zwei und die waren beide in einem Jahrgang (I: mhm). Wo-, genau jetzt hatte mir die  
198 Schulleitung gesagt, dass da wohl jetzt in der Oberstufe jemand ist, für den das ansteht (I: mhm).  
199 In der Regel sind das die- sind das Schüler und Schülerinnen, die sich- die für sich selber noch  
200 nicht abgeschlossen haben mit dem Thema Selbstbild „Ich bin ein junger Mensch mit einer  
201 Behinderung“. Die also- die von hier aus dahin wechseln. Die (...) denken, dass dieses hier  
202 nicht, also unsere Schulform, nicht die geeignete Schulform für sie ist, die sich gar nicht  
203 identifizieren, die sich selber gar nicht als Mensch mit Behinderung wahrnehmen (I: mhm) und  
204 glaube ich, die Hoffnung haben einen Wechsel aufs Berufskolleg, ja, würde- ich weiß es nicht  
205 das ist zu sehr psychologisiert. Kann ich- weiß ich nicht. Alles, was ich jetzt sagen würde, wäre  
206 total spekulativ. Macht- macht nicht viel Sinn. Also ich-, das ist meine private Meinung, dass  
207 die einfach mit diesem Selbstbild noch nicht zu Ende sind (I: mhm). So, und unsere Erfahrung  
208 ist von diesen zwei Fällen, die ich jetzt kenne, ähm (..) dass die auch- die machen, auch von  
209 hier aus in die Inklusion, also den umgekehrten Weg machen auch die keine guten Erfahrungen  
210 mit dem Thema Schule (I: mhm). So, das läuft oft nicht so richtig gut und wahrscheinlich auch  
211 anders, als sie sich das gewünscht hätten. Aber es ist so man hört noch mal von den Schülern  
212 über jemand, der jemanden kennt, der einen kennt (I: mhm). Aber wir selber haben keinen  
213 Kontakt mehr zu denen und auch kein- weiß ich nicht, ob das Berufskolleg sich bei den  
214 Kollegen mal gemeldet hat. Das- Die waren nicht bei mir in der Klasse. Kann ich nichts zu  
215 sagen (I: Okay), weiß ich nicht. #00:20:45-0#

216 I: Und wie wird der Prozess begleitet von der Förderschule in die Inklusion, das initiieren dann  
217 also dann auch wieder- Wer initiiert? Wer entscheidet das? (...??) #00:20:56-9#

218 B1: Das entscheidet- Das entscheiden Schüler und Eltern. Das ist nicht unsere Entscheidung.  
219 #00:21:02-0#

- 220 I: Es gibt nicht den Prozess, dass Sie eine Empfehlung aussprechen bei Schüler:innen und das  
221 an die Eltern herantragen (B1: Ne) und das dann- #00:21:11-2#
- 222 B1: Weil die Schüler und Schülerinnen bleiben Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt  
223 Geistige Entwicklung (I: mhm). Der Förderschwerpunkt ändert sich nicht, es ändert sich nur  
224 der Förderort (I: mhm. Ja) und das ähm (..) also das müssen- das ist Elternentscheidung, das hat  
225 mit uns nichts zu tun (I: mhm). Ich- dann würde ich mich ja selber, würde ich da sagen „Ich  
226 mache hier keine gute Arbeit. Geh mal lieber auf eine andere Schule.“ Also ja- #00:21:35-3#
- 227 I: Obwohl es ja auch um die Perspektive von Potenzial und Bildungswegen geht. #00:21:41-5#
- 228 B1: Ja, aber die Perspektive gibt es ja hier auch. (I: Ja, okay) Also ich bin ja, ich kann ja von  
229 hier aus Schüler in die Werkstatt, auf den betriebsintegrierten Arbeitsplatz, in irgendeine  
230 Projekte bringen (I: mhm) oder auf den ersten Arbeitsmarkt. (I: Okay) Also das ist quasi die  
231 gleiche Möglichkeit, habe ich hier und da. Und dafür habe ich hier kleinere Klassen und so und  
232 und bekanntes Umfeld und einen Wechsel in so ein riesen riesen System dafür muss man meiner  
233 persönlichen Meinung nach (I: mhm) eine wirklich gefestigte Persönlichkeit haben. #00:22:18-  
234 1#
- 235 I: Ja, und gäbe es Rahmenbedingungen für Sie, die es in Inklusion bräuchte (..), damit das eine  
236 Option eher wäre, für Schülerinnen hin zu wechseln oder dort auch zu bleiben? #00:22:32-9#
- 237 B1: Ja, habe ich ja schon gesagt. Das muss personell, finanziell, räumlich, sächlich müssen  
238 Schulen komplett anders ausgestattet sein (I: Ja) (...). Also, was wir hier bieten, vielleicht ist  
239 das noch interessant für Sie. Das ist entstanden aus so einem Projekt „Inklusion andersrum“.  
240 Es gibt eine Kooperation mit der Realschule hier in Wahn. Also ich weiß nicht, ob Sie hier sich  
241 im Ort auskennen, aber es ist ein Nachbarstadtteil (I: mhm). Ähm und da gibt- das gab es wohl  
242 mal- ich bin hier auch erst seit sechs Jahren oder so an der Schule ne, also noch davor- das  
243 können Sie gleich B2 mal fragen (I: Ja) gab es wohl mal irgendwie eine- irgendwie eine ganze  
244 Klasse oder so? Die- also irgendwie- -die hatten sogar hier einen Klassenraum und so und die  
245 waren dann irgendwie immer regelmäßig hier und haben so ja also andersrum einfach Inklusion  
246 gemacht. Und daraus geblieben ist immer noch, dass die Realschülerinnen und -schüler in der  
247 sieben und in der acht und manche, glaube ich sogar noch in der neuen ähm im  
248 Sozialkundeunterricht oder ich weiß nicht genau in welchem Unterricht, haben die die  
249 Möglichkeit, hier am Unterricht teilzunehmen (I: mhm). Die kommen dann oh ich glaube,  
250 immer so drei Monate oder vielleicht sogar ein Halbjahr, weiß ich nicht mehr genau, kommen  
251 dann immer die gleichen zwei oder drei Schülerinnen und Schüler fest in eine Klasse und  
252 nehmen, ich sag- willkürlich ne, -immer mittwochs von 9 bis 12 an unserem Unterricht teil. So,  
253 (I: Ja) also das ist das, was wir bieten an Inklusion. Ja. #00:24:17-0#
- 254 I: Ähm und würden Sie sagen, es ist ja jetzt schon seit geraumer Zeit irgendwie so ein bisschen  
255 zu beobachten, dass sich der Förderschwerpunkt auch verändert (B1: Total). Und würden Sie  
256 oder wie würden Sie das einschätzen oder wie ist da so Ihre Perspektive? Inwiefern das auch  
257 (..) oder der- generell der Förderschwerpunkt- Inwiefern ist das Grund dafür, dass nicht auch in  
258 die Inklusion gewechselt wird (B1: Ja), also von Förderschulen in Inklusion? #00:24:44-6#

259 B1: Also der Förderschwerpunkt, die Schülerschaft ändert sich ganz, ganz stark. (I: mhm). Es  
 260 gibt tatsächlich (...) zumindest in Nordrhein-Westfalen ich kann- hab überhaupt keine Zahlen  
 261 dafür, ob das für ganz Deutschland oder so zutrifft, das weiß ich nicht, aber es gibt sehr viele  
 262 Schüler und Schülerinnen mit Autismus (I: mhm), die oft sehr verhaltensherausfordernd  
 263 unterwegs sind, die auch in unserem System, was ja klein ist und personell gut ausgestattet und  
 264 so, ohne einen Integrationshelfer oder -helferin gar nicht durch den Alltag kommen (I: mhm).  
 265 Die sind oft, wenn sie hier ankommen und auch noch für längere Zeit nicht gut in der Lage,  
 266 sich in einer Gruppe aufzuhalten. Und so wie die Inklusion jetzt gerade ist und gelebt wird in  
 267 Grundschulen und in Sek I-Schulen, halte ich es weder für die Kinder noch für die  
 268 Inklusionshelfer, noch für die Lehrer, noch für eine restliche Klasse für sinnvoll, diese Schüler  
 269 und Schülerinnen inklusiv zu beschulen. Auch da: mehr Geld, mehr Personal, andere Räume,  
 270 Rückzugsmöglichkeiten. Sowas gibt es gar nicht an so riesen Gesamtschulen. Es gibt keine  
 271 Möglichkeit sich eine Auszeit zu nehmen. Es geht gar nicht, weil da- es gibt nicht mal einen  
 272 Raum dafür (I: Ja). So, das halte ich tatsächlich für niemanden gut. Also weder für eine  
 273 Persönlichkeitsentwicklung noch- also da sind wir noch lange nicht beim Thema  
 274 Bildungsinhalte. Also darüber haben wir jetzt gar nicht gesprochen. Wir haben gar nicht über  
 275 Inhalte gesprochen, sondern ausschließlich über so ja sozial-emotionale Aspekte (I: mhm).  
 276 Genau. #00:27:04-0#

277 I: Ja, aber was würden Sie inhaltlich ähm inhaltlich sagen? #00:27:10-3#

278 B1: Inhaltlich, ja, das kommt dann (...?) kommt dann wahrscheinlich darauf an, wie Inklusion  
 279 in der jeweiligen Schule praktiziert wird, (I: mhm) also welche Möglichkeiten die Schule auch  
 280 hat. Das ist ja gar nicht aus einem nicht wollen oder so begründet. Aber ähm wenn pro  
 281 Inklusionsschüler oder -schülerin irgendwie zwei Sonderpädagogen-Stunden pro Woche zur  
 282 Verfügung stehen. Was- was sollen die Lehrer machen? Was macht man denn dann in  
 283 Erdkunde? Weil in Erdkunde sitzt ganz bestimmt kein Sonderpädagoge noch mit drin, oder das  
 284 ist ja oft so, dann kommen die entweder in den kulturtechnischen Fächern kommen die oder in  
 285 sowas wie Sport ne, weil einfach die Kollegen an den Gesamtschulen oder Grundschulen sagen  
 286 „ich brauche bitte jemanden, der noch in Sport mit dabei ist“, eben wegen des auffälligen  
 287 Verhaltens oder so zum Beispiel. Ähm „Das kann ich alleine gar nicht mehr leisten. Komm  
 288 bitte in meine Sportstunde und dann wäre super, wenn du noch einmal in Mathe dazu kommst“.  
 289 Ja, und dann sind meine zwei Stunden aufgebraucht. (I: Ja) Das war's dann. Und was will man  
 290 denn mit wirklich, wirklich herausforderndem Verhalten? Und da reden wir von kratzen,  
 291 schlagen, spucken, beißen, sich absichtsvoll übergeben, sich extra in die Hose machen. Wie  
 292 soll das gehen? Das geht nicht. (I: Ja) Ja, das ist- ich finde das nicht gut. Aber das geht ja fast  
 293 schon nicht in unserem System. Dann geht das nicht in einem System, in dem im besten Fall  
 294 20 Kinder in einer Klasse sind. Und in der Gesamtschule sind keine 20, da sind 28. (I: Ja) Ja.

295 I: Und wie würden Sie das aus einer didaktischen Perspektive betrachten?

296 B1: Ja, super schwierig. Also meine, da hieß es ja noch Examensarbeit ne, habe ich geschrieben  
 297 über „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (I: mhm). Ich weiß nicht- Feuser und so (B1 und  
 298 I lachen) (I: Ja, genau). Genau ist immer noch ne- wir immer noch gelesen und so. Genau. Und  
 299 ähm ich war auch in so einer inklusiven Grundschule und war auch so überzeugt und so, aber

300 das- also mein Examen war 2002 (I: mhm) und da waren die Bedingungen schon nicht gut. Und  
 301 die sind ja inzwischen noch viel weniger gut (I: mhm), die Bedingungen an den Schulen  
 302 tatsächlich ähm. Auch da, ich kann es nur noch mal sagen- Ich- Natürlich, das geht. Natürlich  
 303 geht das (I: mhm). Aber auch das geht alles immer nur, wenn man auch die Kapazität hat, den  
 304 gemeinsamen Gegenstand wirklich für alle aufzubereiten. Dann geht das. Dann kann ich auch  
 305 so was wie Erdkunde oder Politik oder irgendwas (I: mhm) machen. Natürlich kann ich das,  
 306 mach das ja in meiner Klasse auch. Aber ich kann das nicht parallel für neuntes Schuljahr oder  
 307 ein zehntes, die auf die Abschlussprüfungen sich auch vorbereiten und noch die  
 308 mitberücksichtigen, die da mit Förderschwerpunkt geistiger Entwicklung in der Klasse sitzen  
 309 (I: mhm). Wenn ich alleine bin, dann kann ich das vielleicht (I: Ja) oder sollte es wahrscheinlich  
 310 gut vorbereitet haben. Aber wie soll ich denn dem oder der Schülerin helfen?

311 I: Ja und würden Sie- also wie ist da die Perspektive- Würden Sie sagen die Negativentwicklung  
 312 auch f- oder die Nicht-Entwicklung von Inklusion in Deutschland und in Schulen wirkt sich auf  
 313 potenzielle Schulwechsel aus? Sehen Sie dann Zusammenhang? #00:30:47-1#

314 B1: Also meiner Meinung nach hängt- (...) oder meiner Erfahrung nach hängt Inklusion oder  
 315 nicht Inklusion oft auch mit einem Engagement von Eltern zusammen (I: mhm). Und ich glaube  
 316 nicht, dass (...) Eltern die Möglichkeit haben, sich fünf verschiedene Schulen anzugucken und  
 317 dann zu entscheiden „nach welchem Profil wähle ich jetzt die Schule aus für mein Kind?“ (I:  
 318 mhm) Und schon gar nicht in Köln, weil so läuft Schulplatzvergabe in Köln auch nicht. Also  
 319 für keinen Schüler und für keine Schülerin. (I: mhm) Da kann man ja froh sein, wenn man  
 320 überhaupt an irgendeiner weiterführenden Schule, so ungefähr ne, einen Platz bekommt. Ich  
 321 habe überhaupt keine Ahnung, wie das geht für Inklusionsschüler. Das weiß ich ehrlich gesagt  
 322 gar nicht. Aber ich glaube, auch die bekommen Plätze zugewiesen. Also da (I: mhm) kann eine  
 323 Schule sich noch so sehr anstrengen wie sie möchte und ein super Profil haben. Wenn ich da  
 324 keinen Platz kriege, kriege ich keinen Platz.

325 I: Ja, ja, ich meine, es es werden Vorschläge gemacht und dann kann man-

326 B1: Okay, ich weiß das nicht (I: Ja) tatsächlich, aber da muss man sich ja schon- also es muss  
 327 ja auch immer noch alles leistbar sein. Wir reden ja über Schüler mit geistiger, also  
 328 Förderbedarf geistige Entwicklung (I: Ja, ja) und nicht für die, die im Bereich emotional-  
 329 soziales Verhalten Förderbedarf (I: Ja) haben. Aber unsere Schüler und Schülerinnen, die  
 330 müssen ja auch in der Lage sein zu einer Schule, wenn ich in Porz wohne, die mir in Mülheim  
 331 vorgeschlagen wird, da muss ich auch hin (I: mhm. Ja) und da werde ich nicht mehr mit dem  
 332 Schulbus hingefahren, so wie hier ne. Ja (I: Ja). Ja. (I: ähm-) Ich gucke ein bisschen auf die  
 333 Uhr. Ja, ich muss jetzt gleich- (I: Ja, unbedingt).

334 I: Ähm dann würde ich gerne noch zu Folgen und vielleicht auch Chancen, die Sie sehen, aber  
 335 vielleicht auch Herausforderungen kommen. Ähm was macht ein Wechsel mit Schüler:innen?  
 336 Oder jetzt auch in Ihrem Beispiel. Was hat das mit der Schülerin gemacht? Sie haben es schon  
 337 mal angeschnitten, dass Sie jetzt lieber zur Schule kommt. Können Sie das noch so ein bisschen  
 338 ausführen?

339 B1: Ja, das- also auch darüber habe ich mich unterhalten mit meiner Kollegin aus der  
 340 Mittelstufe (I: mhm), die gesagt hat „Eigentlich ist die Erfahrung: Allen Schülern, die wechseln,  
 341 geht es total gut (I: mhm), weil die plötzlich keine negativen Schulerfahrungen mehr machen“.  
 342 Die brauchen oft lange, bis sie das-, bis das ankommt (I: mhm) . So und ähm und danach geht  
 343 es denen gut. Und was man wirklich nicht außer Acht lassen darf, ist einfach eine Peergroup.  
 344 Also wenn ich in der Inklusion bin, habe ich Kinder, die- oder Jugendliche, die in meinem  
 345 Lebensumfeld wohnen (I: mhm). Das habe ich hier nicht (I: mhm), weil die Schüler aus ganz  
 346 vielen verschiedenen Richtungen einen relativ weiten Anfahrtsweg teilweise haben. Jetzt hier  
 347 bei uns kommen alle aus Porz, aber wenn Sie nach Poll an die Schule zum Beispiel schon mal  
 348 gehen, dann haben Sie einen ganz, ganz großen Radius (I: mhm) ne. Und auch Porz ist jetzt  
 349 nicht so super klein. So, dann hat man nicht mehr die Kinder, die vielleicht ein oder zwei  
 350 Straßen weiter wohnen. Die habe ich dann nicht mehr in meiner Klasse. Ich habe aber Kinder  
 351 und Jugendliche, die mir einfach intellektuell ebenbürtig sind (I: mhm). Und das macht min-  
 352 also spätestens als Jugendliche hat das eine große Auswirkung.

353 I: Und hinsichtlich der Rahmenbedingungen was bewirkt das für die Schülerinnen? #00:34:12-  
 354 8#

355 B1: Wie meinen Sie das?

356 I: Was vielleicht auch Angebote angeht. Also so alle Rahmenbedingungen von Unterricht bis  
 357 hin zu Organisation.

358 (Unterbrechung von etwa 30 Sekunden durch eine andere Lehrkraft, die in dem Raum kam.)

359 I: Gibt es noch was, was Sie gerne ergänzen wollen, was jetzt noch nicht Thema war, was ihnen  
 360 da hinsichtlich der Schulwechsel noch wichtig wäre? #00:34:56-0#

361 B1: (Pause) Also, das ist aber mein persönliches Anliegen. Ich möchte nicht, wenn Sie sich das  
 362 auch noch mal anhören, das soll nicht klingen wie „Na klar, die Förderschule hält natürlich ein  
 363 Plädoyer für die Förderschule.“ So ist das nicht gemeint. Ich finde nur, dass so, wie das  
 364 offensichtlich gewollt ist, von Politik, von Mitteln, von Möglichkeiten läuft Inklusion  
 365 tatsächlich nicht gut (I: mhm). Ähm, ich kann a- ich verstehe total auch die andere Seite, die  
 366 sagt, „Wir müssen die Förderschulen abschaffen“. Das kann ich inhaltlich gehe ich das mit so,  
 367 wenn Rahmenbedingungen anders sind und wenn nicht ein Schüler mit Autismus, der- Sie  
 368 haben jetzt gerade vielleicht auf dem Flur das kurz einmal schreien hören. So ein Schüler in  
 369 einer Schule mit 3000 Schülern oder eineinhalb 1000 Schülern (I: mhm) oder so, das- da sind  
 370 alle am Ende unglücklich. So, und das ist mir- also Schule ist Bildung. Aber Schule ist auch ein  
 371 so großer Teil meines kindlichen oder jugendlichen Lebens (I: mhm) und da muss es mir auch  
 372 gut gehen. So, und das, ähm, das ja- solange das nicht gegeben (I: mhm) ist, dass es wirklich  
 373 allen damit gut gehen kann, ähm, finde ich, finde ich Inklusion an vielen Stellen noch nicht  
 374 ausreichend gelungen. (I: Ja) Ja.

375 I: Okay, dann vielen Dank.

376 *(Aufgrund einer Veranstaltung in der Schule musste das Interview plötzlich beendet werden)*

## Interview 2:

1 I: Perfekt. Also ich ähm schreibe ja gerade die Masterarbeit - ich führe jetzt noch mal so ein  
2 bisschen ins Thema ein ähm - und interessiere mich ja für den Wechsel von Schüler: innen im  
3 (B2 räuspert sich) Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zwischen inklusiver Schule und  
4 Förderschule. Also mich interessieren beide Richtungen und ihre Erfahrungen und  
5 Perspektiven darauf. Ähm und genau, im Einstieg würde ich ähm Sie bitten, von Ihren  
6 Erfahrungen (B2: mhm) zu berichten, die Sie in Ihrer beruflichen Laufbahn mit Schulwechselln  
7 gemacht haben. Gerne auch in beide Richtungen, falls (B2: Ja) das äh vorhanden ist.

8 B2: Ja, geht in beide Richtungen (I lacht). Auf jeden Fall. (I: Ja) Aktuell haben wir ja gerade  
9 eine junge Frau, die ähm aus dem GL zu uns gekommen ist (I: mhm), weil sie erheblich ähm  
10 Probleme hatte mit Regelschülern. Ähm meistens, wie auch in dem Fall, sind es soziale  
11 Probleme (I: mhm) und nicht die Probleme, dass sie äh vielleicht sich im Unterricht nicht  
12 wohlfühlen oder solche Dinge (I: mhm), sondern eigentlich sind es soziale Probleme, die ähm-  
13 . Im Kleinen, mache ich die Erfahrung im Grundschulbereich, aber auch nur bis Klasse drei,  
14 ähm ist es meistens unproblematisch und danach beginnt es. (I: Okay) Dann ist die ersten  
15 Pubertätserscheinungen und später umso mehr das zum Thema wird, Partnerschaft, Wünsche  
16 gegenüber dem anderen Geschlecht oder ähm Selbstfindung in Bezug auf Sexualität und ähm  
17 Freundschaft, wird es schwierig. Und das war ja auch bei der jungen Frau jetzt hier das extreme  
18 Problem. Also so extrem habe ich es auch noch nicht gehört (I: mhm), dass sie wirklich so  
19 massiv ähm die jungen Männer da angegangen ist, was hier überhaupt nicht war. Also hier war  
20 ihr völlig klar „Das ist meine Peer-Group und ähm hier schaue ich mir genau an. Mag ich da  
21 jemanden? Nö. Ähm und dann lasse ich das auch bleiben.“ So.

22 I: Okay und angegangen inwiefern? Können Sie das einmal konkretisieren?

23 B2: Ja, die hat sich wirklich de- also manchen jungen Männern da an den Hals geworfen, sich  
24 richtig äh den umarmt und ähm (I: mhm) wollte die küssen (I: Okay) und war da auch gar nicht  
25 von abzubringen und auch nicht von der von der Idee: „Das ist jetzt mein Freund.“ (I: mhm  
26 okay). Ähm sie gehört hier zu den Stärksten. Eigentlich ähm würde ich jetzt, wenn ich sie jetzt  
27 hier so hätte, ihr das gar nicht so ähm geben, dass sie so was, dass sie sich so verhält (I: mhm),  
28 weil sie eigentlich in manchen Bereichen sehr klar ist. Aber das war ihr nicht klar, dass es da  
29 einen Unterschied gibt mit Freundlichkeit und (I: mhm) Aufgeschlossenheit und ähm „Das ist  
30 mein Freund“. (I: Ja) Und das war dann auch bei anderen der Fall, sodass also sich manche  
31 nicht mehr wehren konnten und das immer wieder zum Thema wurde (I: mhm) und sich äh  
32 verschiedene Personen dort wohl- äh unwohl gefühlt haben (I: Ja) und sie natürlich auch nicht  
33 wohlgeföhlt hatte. Logisch (I: Ja), sie fühlte sich immer zurückgesetzt und irgendwann hat sie  
34 dann selber gesagt: „Ich fühle mich nicht mehr wohl.“ Also man muss dazu sagen, es gab eine

35 Kollegin, die dort in der Inklusion ich glaube, zwei Jahre vorher gearbeitet hat (I: mhm) und  
36 die auch kannte die Schülerin und den Eltern gesagt hat: „Ich habe den Eindruck, Ihre Tochter  
37 fühlt sich hier nicht wohl. Haben Sie schon mal darüber nachgedacht über einen Wechsel?“ (I:  
38 mhm) Und da waren die völlig außer sich. Also das haben sie auch nachher noch mal gesagt  
39 hier (I: Okay, ja). „Wir waren ja sehr empört über die Anfrage.“ Das waren immer freundliche  
40 Gespräche. Die Eltern sind sehr aufgeschlossen, aber die waren schon sehr entsetzt darüber,  
41 über diese Idee, ihre Tochter könnte nicht in der Inklusion bleiben, weil die Kollegin hatte das  
42 da auch schon gesehen (I: Okay), dass sie immer alleine ist ähm und dass sie sich ähm  
43 Zuneigung und äh- immer erkämpfen muss (I: mhm), also dass sie sehr viel dafür tun muss (I:  
44 mhm) und dass es nicht selbstverständlich ist, dass sie selbstverständlich dazugehört. Das war  
45 jetzt kein schlimmes Umfeld, ne (I: Ja). Das waren sehr freundliche Schüler auch, zum großen  
46 Teil jedenfalls (I: Ja). Ja, also das war bei dieser Person so. Ähm generell ähm haben wir schon-  
47 also haben wir, glaube ich, mehr Schüler in die Inklusion äh entlassen, sage ich jetzt mal (I:  
48 mhm), als dass wir welche bekommen haben. Ähm da- das war meistens von unserer Sicht aus  
49 die Leistung, die sehr gut war und die soziale ähm sozialen Möglichkeiten, heißt, sich  
50 auszudrücken (I: mhm) und sich zu behaupten. Und dann haben wir das empfohlen und das ist  
51 auch meistens, so weit wir das verfolgen konnten, auch sehr gut (I: mhm) hat das funktioniert,  
52 ne. Also am besten (I: Ja), wenn es in der Grundschule passiert, aber auch danach. (I: mhm)  
53 Ähm und auch später in die Berufsschule haben wir auch Schüler. Da wird es dann schon  
54 schwieriger, weil die halt auch das System äh hier dann sehr gut kennen, von gutem  
55 Aufgefangen sein, von ständigen Möglichkeiten anzusprechen (I: mhm). Und ja, das ist halt  
56 dann auch das Ding, wenn die Schüler hier zu uns kommen, dass die ähm also selten ein  
57 Problem haben, weil die so gut aufgefangen werden (I: Ja) und sich so mit ihrer Gruppe  
58 wohlfühlen. Oft haben die das erste Mal in ihrem Leben mit 16 dann Freunde. Und (I: Ja) das  
59 zu sehen, was das bedeutet, Freunde zu haben oder an Karneval der Prinz zu sein (I: Ja) von  
60 der Gruppe, das ist einfach nicht so. In Inklusion werden die kein Karnevalsprinz, also  
61 höchstens dann so ein Vorzeigepinz. Also das kriegen die ja auch mit, dass sie jetzt so  
62 dahingesetzt sind, weil man ja Mitleid oder weil man sie gerne auch dabei haben will, aber  
63 wirklich gewählt würden sie nicht.

64 I: Ja. Und ähm die Empfehlungen, die Sie gerade angesprochen haben, die haben Sie dann an  
65 die Eltern ähm ausgesprochen?

66 B2: Ja, wir besprechen das ja sehr eng mit den Eltern (I: mhm), sofort. Und äh es gibt ja auch  
67 den Wechsel zur Förderschule Lernen, also wenn die Eltern lieber in dem Förderschulbereich  
68 bleiben wollen (I: mhm). Aber bei vielen haben wir auch gesagt, also da empfehlen wir schon  
69 auch die Inklusion, das zu stärken, was wir da sehen (I: Ja) und auch dem Wunsch der Kinder  
70 und der Jugendlichen, gerecht zu werden. Das finde ich ganz wichtig (I: mhm). Also wenn ein  
71 Jugendlicher oder ein Kind sagt, er möchte gerne von der Schule weg, er möchte gerne in eine  
72 andere, in eine Schule, wo auch andere Kinder, das bedeutet für unsere immer die Regelkinder  
73 (I: mhm) sind das für mich-, da führt eigentlich kein Weg dran vorbei, als das dann (I: Ja) auch  
74 ernst zu nehmen und durchzusetzen.

75 I: Ja, und ähm wie läuft dann formal der Wechsel ab? Also Sie sprechen die Empfehlung aus,  
76 gehen ins Gespräch mit den Eltern. (B2: Genau.) Was sind nächste Schritte?

77 B2: Also ähm die Eltern würden- müssten sich dann äh in einer ähm Förderschule äh in einer  
78 Grundschule oder in einem Sek 1-Bereich dann vorstellen (I: mhm). Es gibt natürlich dann da  
79 die jeweiligen Schulen, die wir auch empfehlen, wo wir die Kooperation auch mit haben. Oder  
80 Sek 1 heißt ja bei uns äh in Köln Gesamtschulen (I: mhm) und ähm würden sich da in  
81 Verbindung setzen. Die können ja aufgenommen werden, weil haben ja den Förderschwerpunkt  
82 und die haben die Wahl (I: mhm). Also wenn sie hingehen und es gibt einen Platz, dann müssen  
83 sie aufgenommen werden (I: Ja). Das ist so. Und wenn das halt schwierig wird, dann äh  
84 begleiten wir die Eltern auch dahin in Kontakt mit dem Schulamt (I: mhm) und da muss das  
85 Schulamt äh einen anderen Platz suchen, der dann entsprechend (I: Okay) zur Verfügung steht.  
86 Also es wird nicht immer die Wunschschule oder die Schule nebenan (I: mhm), weil die Plätze  
87 auch sehr rar sind.

88 I: Ja, das glaube ich. Und wie würden Sie so jetzt grob einschätzen, wie viele Schüler: innen  
89 von einem Wechsel betroffen sind, sowohl in die eine Richtung als auch in die andere?

90 B2: Sie meinen, so jedes Jahr, oder? (I: Ja.) Ähm also wir- im Schnitt bekommen wir drei bis  
91 vier Schüler aus dem GU oder drei Schüler, sage ich jetzt mal (I: mhm). Und Wechsel bestimmt-  
92 also jetzt entweder in ein anderes Förderschulsystem, wobei wir dann vorziehen, auch in den  
93 GU zu wechseln (I: mhm). Also die Gespräche mit den Eltern mit einem Wechsel sind bestimmt  
94 vier bis fünf Kinder.

95 I: Okay, ja. (...) Ähm dann würde ich schon zu äh Gründen und Rahmenbedingungen kommen.  
96 Das haben Sie ja gerade schon angeschnitten, dass vor allem so die soziale Situation (B2: Ja)  
97 der Schülerin aus dem ersten Beispiel ausschlaggebend sind. Aber welche Gründe haben Sie  
98 noch mitbekommen bei den anderen Wechseln oder könnten Sie das noch mal ausführen?

99 B2: Ja, also wir hatten auch Schüler, die dann also noch massiver jetzt gemobbt worden sind  
100 als die letzte Schülerin (I: mhm). Also wirklich ausgegrenzt. Äh wir hatten einen Jungen, der  
101 sehr stark ins Körperliche gegangen ist, auch sehr sportlich war und wollte sich sportlich  
102 messen auch (I: mhm). Der ist dann nachher auch Judomeister in unserem- also dem äh Bereich  
103 für unsere Schüler geworden (I: mhm), aber ähm hat sich dann mit den Schülern dort messen  
104 wollen und das ist wirklich schiefgegangen auch und äh hat für ihn- Also das ist jetzt nicht so  
105 in Prügelei geraten, aber es war so ansatzweise (I: mhm). Und ähm also der hat sehr viele schon  
106 dramatische ähm Erlebnisse gehabt, bevor er gekommen ist und die Eltern wollten das auch  
107 absolut nicht und das ist auch, wie bei dem anderen- wie bei der jungen Frau auch in den letzten  
108 drei Jahren dann gekommen. Und dann ist natürlich das Thema mit der Akzeptanz der eigenen  
109 Behinderung (I: mhm). Also häufig ist es auch so, nicht bei allen, also bei dieser jungen Frau  
110 jetzt nicht. Da setzen sich die Eltern schon mit der Behinderung der Kinder auseinander, aber  
111 es ist halt auch immer ein Thema der Behinderungsverarbeitung, das dahintersteckt, sowohl bei  
112 den Eltern, als auch bei den Kindern (I: mhm). Und wenn ich selber kein Bewusstsein dafür  
113 habe, ähm wie ich agieren kann, ähm was mir für Möglichkeiten zur Verfügung stehen, und  
114 dass mir manche Möglichkeiten auch nicht zur Verfügung stehen, oder dass ich da ähm auf

115 Signale äh achte, dann wird das ganz, ganz schwierig. Und wenn ich das auch schwer lernen  
 116 kann mit der Gruppe, die ich vor mir habe (I: mhm). Und für die Eltern ist es auch oft schwierig  
 117 einzusehen oder zu- anzunehmen, dass das Kind eine Einschränkung hat, ne. Das wird auch  
 118 immer so, das das verstehe ich auch, zu sagen: „Wir haben alle Einschränkungen.“ Ja, ähm das  
 119 ist auch so. Ähm für die Kinder ist es halt nur irgendwie so in in eine Gruppe geschleudert, ähm  
 120 friss jetzt oder stirb, was du jetzt da vorfindest (I: mhm). Ich kann es mir noch aussuchen, was  
 121 für eine Peer-Group ich habe, was für einen Zusammenhang ich mich aussetze, und das können  
 122 die nicht (I: mhm). Und ähm ja, also ich fände es schön, wenn es gesellschaftlich mehr üblich  
 123 wäre und gerne würde ich unsere Schule auflösen und in ein großes System überführen (I:  
 124 mhm). Also mein Traum wäre so eine Vorstellung von einer großen Gesamtschule und wir sind  
 125 quasi das Herzstück, also äh Teile unserer Schüler (I: mhm) und würden dann spezielle  
 126 Angebote kriegen und dann zwischendurch in den großen Betrieb mit einfließen. Das ist so ein  
 127 Fluss wäre (I: Ja), der so organisch auch wäre (I: mhm), weil man in einem Gebäude wäre. Das  
 128 fände ich der optimalste Weg, dass diese speziellen Angebote weiter vorhanden sind (*B2*  
 129 *räuspert sich*) (I: mhm) und auch engere Ansprechpartner weiter vorhanden sind und  
 130 Menschen, die halt schauen, die wirklich sich auch zehn Kinder kann man überschauen (I:  
 131 mhm), 30 Kinder nicht (I: Ja) und ähm also dass das so enger verzahnt wäre, das würde mir (I:  
 132 Ja) sehr, sehr entgegenkommen. Und es wäre mir eigentlich auch egal, wenn es dann keine  
 133 Förderschule- dass es heißt es gibt dann keine Förder-. Es ist egal, es geht ja die Schüler (I: Ja).  
 134 (*B2 räuspert sich*) Und da so was Inklusiveres zu schaffen, was aber trotzdem ähm diesem  
 135 System gerecht wird, dass es- dass wir einen besonderen Erziehungsauftrag haben für unsere  
 136 Schüler. Also das sehe ich oft bei Lehrern, die in die Inklusion gehen, die dann quasi zu  
 137 Hauptschullehrern werden oder zu Grundschullehrern (I: mhm) werden, auch von ihrem  
 138 Selbstverständnis. Und diesen sonderpädagogischen Aspekt, schwer haben, den zu erhalten.  
 139 Ich kenne auch andere Beispiele (I: mhm), aber ich kenne ja eigentlich alle Schulen hier in der  
 140 Umgebung über die vielen Jahre und da gibt es Einzelne, die sich das erhalten haben (I: mh),  
 141 diese sonderpädagogische Expertise, aber viele sind auch wirklich zu Grundschullehrern  
 142 geworden (I: mhm) und haben einfach andere Anforderungen. Die kommen dann wirklich zu  
 143 uns oder rufen mich an und sagen: „Also dieser Schüler geht gar nicht.“ (I: mhm) Also eine  
 144 Schule, die auch oft geistige Entwicklung bei sich hat, ruft mich an und sagt: „Das geht gar  
 145 nicht.“ Also da bin ich schon mal echt *huh*: „Wie geht gar nicht? (*B2 lacht*) (I: mhm) Was  
 146 meinen Sie damit?“ (I: Ja spannend) Das sind so also von den Sonderschullehrern, nicht von  
 147 den Regelschullehrern (I: Ja), auch nicht von der Regelschulschulleitung, sondern von den  
 148 Sonderschullehrern. Und da denke ich mir so: „Ja, was machst du denn da?“ (*B2 lacht*) Erst  
 149 mal müssen wir ja bei dir mal ansetzen. (I: Ja). So das ist äh ja.

150 I: Und sehen Sie, (*B2 räuspert sich*) noch mal zu dem Aspekt von der Einstellung zu  
 151 Behinderung der Eltern, sehen Sie das als Einflussfaktor in der Entscheidung in Inklusion zu  
 152 gehen (*B2: Ja*) oder den Wechsel zu machen oder halt auch nicht?

153 *B2*: In die Inklusion zu gehen am Anfang auf jeden Fall. (I: Ja, okay). Ja. (*B2 räuspert sich*)  
 154 Nachher, wenn wir das vorschlagen, sind häufig die Eltern also am Anfang meistens entsetzt:  
 155 „Oh Gott, wir fühlen uns doch wohl. Wir sind doch hier gut drin, wir fühlen uns eingebettet.“  
 156 (I: mhm) Also alle- die meisten Eltern fühlen sich wohl. Wer sich nie wohlfühlt, der versucht

157 auch rauszukommen oder geht raus, ne (I: mhm) und ähm fühlen sich dann manchmal  
 158 rausgeschmissen oder-, aber sehen dann schon auch, dass wir das wohl der Kinder im Blick  
 159 haben und ja (I: mhm) können sich darauf einlassen. Aber insofern, wer anfängt in der  
 160 Inklusion, dann ist es häufig zumindest – ist meine meine Erfahrung – ein Thema. Wie ist das?–  
 161 Also Behinderungsverarbeitung hört sich so richtig groß an (I: mhm), aber es ist trotzdem oft  
 162 ein Thema der Eltern: „Wie schaue ich wirklich mein Kind an“ (I: mhm) oder „Wie wünsche  
 163 ich mir mein Kind“ oder „Wie würde ich mir wünschen, dass es ist und dass es äh in einer  
 164 normalen in Anführungsstrichen Umgebung agieren kann und zurechtkommt.“ Und das ist der  
 165 Wunsch von allen Eltern (I: Ja), vollkommen klar (I: Ja).

166 I: Ja. Und wie ähm betrachten Sie so strukturelle Rahmenbedingungen oder auch so, wenn man  
 167 mal an räumliche Ressourcen und personelle Ressourcen denkt? (B2 räuspert sich) Wie  
 168 beurteilen Sie das in der Inklusion? Und dann natürlich auch immer im Zusammenhang mit  
 169 dem Wechsel. Sehen Sie da Gründe für Wechsel drin?

170 B2: Also, dass die deswegen zu uns zurückkommen, weil-? (I: mhm). Mh also in denen, die ich  
 171 jetzt hatte ähm, also wenn es ein sozialer Aspekt ist, dann liegt das nie an den Kollegen (I:  
 172 mhm) und auch nicht- nie daran, dass die Kollegen nicht ausreichend (I:Ja) da sind. Also mit  
 173 mehr Kollegen könnte man das nicht ändern (I: Okay). Man könnte die- die Schüler kann man  
 174 nicht ändern durch die Kollegen.

175 I: Und unabhängig von der sozialen Situation? Also gäb es das-

176 B2: Wenn die mehr wenn die mehr Förderungen hätten?

177 I: Nein, gäbe es das Szenario, dass ähm jetzt beispielsweise die ähm personelle Situation in der  
 178 Inklusion so herausfordernd ist, dass die Schüler:innen da nicht entsprechend beschult werden  
 179 können und deswegen wechseln? Also gibt es andere, ja trifft- was heißt „trifftige Gründe“, aber  
 180 ähm Gründe, die so schwerwiegend sind, unabhängig von sozial- von der (B2: mhm) sozialen  
 181 Situation, die zu einem Wechsel führen?

182 B2: Also in den Fällen, die ich jetzt kenne, kann ich das nicht sagen (I: Okay). Ähm (..) das  
 183 wird immer gesagt, dass die personelle Situation in den Schulen nicht ist. Natürlich, wenn sie  
 184 hier durch die Flure gehen und sehen die kleinen Autisten, die hier wirklich gegen die Wand  
 185 laufen, sprichwörtlich, oder Menschen anfallen, beißen, treten, ähm das ist herausfordernd in  
 186 einem Regelschulsystem. (I: mhm) Also wenn dort Schüler sehen, wie andere- wie wie ein  
 187 Siebenjähriger einen Erwachsenen so heftig beißt, dass er zum Arzt gehen muss, das ist schon  
 188 eine Herausforderung. Das äh das inklusiv abzubilden, ist ein Thema (B2 lacht) (I: Ja), worüber  
 189 wir uns aber gesellschaftlich allgemein auseinandersetzen müssen, ne. Wie ich gerade  
 190 geschildert habe (I: Ja), was kann man da für Räume schaffen? Wie kann man das einbetten,  
 191 quasi (I: mhm) in der Normalität, dass man trotzdem die Räume für diese (I: mh) Menschen  
 192 hat? Weil da kommt man ganz schnell in diesen Zoo-Charakter (I: mh) und äh da kommen die  
 193 Kinder gar nicht raus. Also Regelschulkinder kennen das nicht (I: mh) und kommen dann sofort  
 194 in dieses Starren und (I: Ja) wir haben ja die Realschule hier ganz eng drin immer wieder, ne,  
 195 und da müssen wir schon immer gucken, dass sie nicht ähm- also dass die das verarbeiten, ne.

196 Da bin ich immer ganz eng mit denen in Kontakt (I: mhm), also mit den Realschülern (I: Ja),  
 197 dass sie verarbeiten können, was sie sehen und dass sie da nicht zu zu ähm abgestoßen sind im  
 198 Sinne von „Hilfe, da habe ich ja Angst vor“ (I: mh), sondern das Positive sehen auch. (I: Ja)  
 199 Ähm.

200 I: Aber sehen Sie diesen Rahmen jetzt schon in der Inklusion?

201 B2: Ähm also die Grenze, die ich in der Inklusion sehe, die sind- also meiner Meinung nach  
 202 nicht in Räumen und nicht in der Anzahl der Lehrer, sondern in der allgemeinen ähm Haltung  
 203 (I: mhm) in unserer Gesellschaft (I: Okay). Ne und auch in der Haltung von Eltern, die in der  
 204 Regelschule sind, die sagen: „Mein Kind muss hier ordentlich Stoff reinkriegen, damit es ins  
 205 Gymnasium kommt und äh (*B2 hustet*) so ein Kind hält mein Kind auf (I: mhm). Ähm und also  
 206 dieser Druck, in dem die die Lehrer dort sind (I: Ja), einen wirklich hochgepowerten Unterricht  
 207 zu machen und *dann* fällt so ein Kind raus. Ja.

208 [Interview wird für 1,36 Minuten unterbrochen]

209 I: Genau. Also wir waren stehengeblieben bei ‚allgemeiner Haltung, (B2: mh)  
 210 gesellschaftlicher Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen oder auch  
 211 Schüler:innen im Förderschwerpunkt‘.

212 B2: Ja, genau. Wie gesagt. Und da ähm wird, wie g- das habe ich ja gerade schon gesagt, oft  
 213 immer gesagt, es fehlen die Bedingungen, aber ähm es fehlen dann natürlich im Umkehrschluss  
 214 auch die Haltung oder die Offenheit (I: mhm) des Regelschulsystems, zu sagen: „Okay, wir wir  
 215 versuchen jetzt auch mal, uns anzupassen, ne. (I: Ja) Also dann unseren Unterricht so zu  
 216 machen, dass alle mitkommen (I: mhm) und vielleicht auch zu schauen, dass es vielleicht auch  
 217 einen Vorteil für alle Kinder hat (I: Ja), wenn man nicht was durchprescht (I: Ja). Also wenn  
 218 jeder sich mal erinnert, was er von Grundschule und Gymnasium oder Realschule oder  
 219 Hauptschule, wo er ist, noch im Kopf hat, wie wenig das ist (I: Ja) und wie wie sehr so  
 220 besondere Situationen oder besondere Ereignisse, ähm tolle Ausflüge oder Begegnungen (I:  
 221 mhm) einen prägen. Dann würde ich sagen, ist das die bessere Schule, das zu haben. Wenn ich  
 222 das erlebe, jetzt manche von den Realschülern, die sind ja jetzt hier und machen ihr Bachelor  
 223 und Master und haben sich entschieden, Sonderpädagogik (I: Ja) zu studieren, ne und haben  
 224 dann ihr Abitur noch gemacht und also wir prägen da eine ganze (*B2 lacht*) Rotte von  
 225 Sonderschulstudenten, ne (I: Ja). Also das ist halt das, was die uns auch zurückmelden, das,  
 226 was sie hier erlebt haben, das hat die so beeindruckt in ihrem Leben (I: Ja). Also natürlich auch  
 227 nicht alle, aber viele (I: Ja). Oder sie nehmen was anderes in ihre andere Arbeitsstelle mit ähm,  
 228 was sie hier erlebt haben. Also solche (I: mhm) Situationen muss man einfach schaffen, aber  
 229 dazu gehört, dass sich eine Schule aufmacht und dass dort Lehrer sind, die sich öffnen, ne, und  
 230 sagen (I: mhm), wir nehmen uns diesem Thema an, dass wir nicht alle so in einem Schema so  
 231 immer weitermachen können, ne.

232 I: Ja, total. Und würden Sie Sie sagen, dass sich das auch in den Schüler:innen abbildet, die  
 233 dann inklusiv beschult sind? (B2: mhm) Also die Frage ist so ein bisschen: Welche  
 234 Schüler:innen aus dem Spektrum von Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist dann in

- 235 Inklusion, gerade wenn (..) (B2: Down Kinder<sup>1</sup>) (*B2 lacht*) die Einstellung, ja, genau die ist, die  
236 sie halt gerade geschildert haben. Ja.
- 237 B2: Down Kinder sind hauptsächlich, ja. Auch die, die wir zurückgekriegt haben, sind (*B2*  
238 *räuspert sich*) zum großen Teil, würde ich mal sagen (I: Okay) äh Menschen aus dem Spektrum  
239 (I: Ja. Okay). Ja und ähm das ist auch sehr auffällig (I: mh). Wenn wir ‚mittendrin‘<sup>2</sup> anschauen,  
240 das sind Eltern von Kindern mit Down-Syndrom. Wenn wir in die Inklusion gucken, welche  
241 Schüler sind da, dann sind es auch Autisten, aber meistens Asperger-Autisten (I: mh) oder halt  
242 körperbehinderte Kinder oder Down-Kinder.
- 243 I: Ja, okay. Und ähm (...) Ich muss kurz die Frage suchen. Entschuldigung. (B2: Ja, klar.) (...)   
244 Ja. Ne Moment. Ich habe kurz den Faden verloren. (B2: Kein Problem.) (..) Und die  
245 Bedürfnisse, die die Schüler:innen haben, beziehen sich dann vor allem auf den sozialen  
246 Bereich? (B2: Unsere Schüler?) Ja, also die, die wiederkommen auf die Förderschule, aus der  
247 Inklusion.
- 248 B2: Ach so. Ähm die sind sehr gut gewohnt, am Unterricht teilzunehmen (I: mh) und können  
249 da viel abrufen (I: Ja). Aber was die hier sehr genießen, ist halt ähm, wie gesagt, jetzt fängt bei  
250 uns schon oder vor einer Woche hat schon Karneval angefangen und dass sie hier ähm proben  
251 können (I: mh) für Aufführungen und dass sie einfach so andere Rollen hier einüben können,  
252 das genießen die sehr also (I: Ja). Und auch sie genießen es, stark zu sein (I: mhm). Die gehören  
253 ja zu den Stärkeren, sage ich jetzt mal, aus unserem Spektrum (I: mhm) und das merken sie hier  
254 deutlich und sie kriegen mal das Gefühl, wirklich ähm ja die Kings hier zu sein, ne, an die sie  
255 sich auch orientiert wird (I: Ja). Erstmals sind sie diejenigen, die es vorgeben und wo andere  
256 die bewundern auch (I: mh) oder toll finden auch.
- 257 I: Ja. Und wenn Sie das jetzt ausführen müssten, was bietet dann die Förderschule aus Ihrer  
258 Sicht, was die Inklusion nicht schafft und vielleicht auch andersherum?
- 259 B2: Ja also ähm was wir nicht schaffen können ist ähm also wir haben so, so viele sehr, sehr  
260 schwache Schüler, die ähm also vermehrt – früher war es noch ein bisschen mehr gemischt (I:  
261 mh) –, aber jetzt haben wir wirklich sehr, sehr viele Schüler, die ganz, ganz starke  
262 Auffälligkeiten zeigen, auch mit ähm herausforderndem Verhalten (I: mh). Das ist ein  
263 Riesenthema bei uns. Und da wirklich ähm, also es ist auch immer weiter noch unser Wunsch  
264 oder der Wunsch der Kollegen, da sehr starken Mittelpunkt das zu stellen, das Unterrichten und  
265 das Erlernen von den Grundfertigkeiten, aber das ist schon im Hintergrund (I: mhm) (*B2*  
266 *räuspert sich*) immer mehr, weil wir mit so vielen Herausforderungen bei den Schülern  
267 umgehen müssen, dass ähm ein Unterricht sich schon stark ändert (I: mhm). Und das ist der  
268 definitive Vorteil der Inklusion, dass sie, wenn man das jetzt wirklich isoliert darauf sieht, die  
269 mehr lernen können (I: mhm). Ja, also wenn das Eltern als Kritik haben, kann ich nur sagen:  
270 „Ja, das stimmt, weil das Spektrum bei uns ist noch mal wirklich ganz anders“ (I: Ja). Und auch,  
271 glaube ich, von vielen Jugendlichen, so das Gefühl zu haben, wir sind jetzt normal wie alle  
272 anderen. Und das ist ja auch das, weswegen finde ich es auch wichtig, ne, was ich eben

<sup>1</sup> Kinder mit Trisomie 21, das auch als Down-Syndrom bezeichnet wird.

<sup>2</sup> Mittendrin e.V. Beratungsstelle für Inklusion.

273 beschrieben habe, ne (I: mh), dieses Gefühl dabei zu sein, und zwar im Zentrum (I: Ja) und  
 274 nicht äh, wie es zum Beispiel in dem neuen äh ähm Viertel geplant worden ist. Da war in der  
 275 Mitte waren die Schulen und außen vor, fast noch am Feld, war die Förderschule geplant und  
 276 ich sah ah ich sah das so: „was ist denn jetzt hier auffällig?“ und alle so „hä? Wieso? Was soll  
 277 denn auffällig sein?“ „Warum sitzen wir da hinten? Das ist doch Quatsch. Da in die Mitte  
 278 müssen wir.“ Ne und das ist so der Punkt (I: mh), ähm die Normalität und die dieses „Wir  
 279 gehören dazu“, das schafft die Regelschule (I: mh) und das ist ein ganz riesen Punkt. Aber dass  
 280 wirklich gesehen werden, wirklich gesehen werden in dem in dem gesamten Spektrum, was ein  
 281 Menschen abbildet, das würde ich sagen ähm, ist unser großer Vorteil hier (I: mhm). Und die  
 282 Art von Kontakt, die unsere Schüler brauchen ähm, die wird denen hier gegeben. Und auch das  
 283 wirkliche Sehen von den Fertigkeiten. Nicht umsonst ist es halt in der Unterstufe so, dass da  
 284 eine riesen Fluktuation ist, in dem, dass sie wieder woanders hin können, ne, weil da auch erst  
 285 mal die Ruhe ist und dieses wirklich Anschauen von dem Kind, was in dem Kindergarten, wo  
 286 die teilweise nur bis 10 Uhr sein dürfen, gar nicht so ihnen ermöglicht, wirklich gesehen zu  
 287 werden (I: mhm. Ja). Und das ist erstmalig hier dann, ne. (I: Ja, total.) Wir hatten schon Kinder,  
 288 wo die die haben wirklich so gekämpft mit sich und ihrem eigenen autistischen Dasein, dass  
 289 die nur sich schreiend und umsichschlagend äußern konnten und dann sind die nach einem Jahr  
 290 oder anderthalb hier zur Ruhe gekommen. Das ist jetzt kein Einzelfall und dann haben wir ein  
 291 IQ gemessen von 90. Da sind wir im Normalbereich (I: Ja). Und äh dass quasi ihr Verhalten so  
 292 stark auch von ihrer Umwelt gefördert worden ist, in Führungsstrichen, (I: Ja) weil sie nicht  
 293 richtig gesehen worden sind (I: mh) und dann auch nur dieses Verhalten zeigen konnten. Die  
 294 sind wirk- sie haben ihren Autismus behalten, natürlich. Den kann man den kann man nicht  
 295 verlieren. (I: Ja) Das ist auch für die Eltern schwer zu verstehen. Mein Kind ist so intelligent  
 296 und hat trotzdem- (I: mh) Ja, das bleibt lebenslang, aber wenn man damit anders umgeht, dann  
 297 hat ihr Kind andere Möglichkeiten (I: Ja) und die gehen dann hier anders raus.

298 I: Aber würden Sie, also wie würden Sie das dann einschätzen? Ist das dann nicht eine  
 299 strukturelle Schwäche von Inklusion oder irgendwie von fehlender Kompetenz in Inklusion,  
 300 wenn darauf nicht eingegangen und das nicht gesehen wird? (B2: Ja, wie gesagt-) Weil dann  
 301 wird man ja in seine Behinderung getrieben.

302 B2: Ja, aber wie wollen Sie das sehen mit 30 Kindern? Wie wollen Sie das machen, ne? (I: Ja,  
 303 na klar) Sie können nicht Klassen mit zehn Kindern haben, ne im Regelschulsystem (I: Ja). Das  
 304 ist einfach gar nicht darstellbar, ne (I: Ja). Das ist nicht darstellbar. Also unser System ist ja  
 305 schon ähm hochpolitisch und sehr, sehr ähm, ich würde sagen, weltweit auch ein System, was  
 306 sehr viel Ressourcen nimmt, ne. (I: Das war das Förderschulsystem?). Ja, ja klar. Ich finde es  
 307 super, aber äh ähm wenn man das jetzt auf die Regelschule übertragen würde mit all den  
 308 Ressourcen, die gebraucht würden (I: mhm), sprengt es komplett den Rahmen von dem Land,  
 309 was es leisten kann, ne. Also überall ganz kleine Klassen, immer zu zweit, immer alle  
 310 Therapeuten mit dabei, die Räume.

311 I: Aber das ist ja die darunterliegende Frage: Wie kann Inklusion umgesetzt werden, wenn die  
 312 Ressourcen dafür an der allgemeinen Schule oder in der Inklusion nicht-

313 B2: Ja, wie gesagt, also nur in dem es eingebunden wird (I: Ja, ja. Das stimmt). In dem man-  
314 ich glaube nicht, dass man dieses auflösen muss. Dass man dieses- Ich habe so viele  
315 Podiumsdiskussionen auch mit ‚mittendrin‘ gehabt, mit allen möglichen Sachen. Ich bin jetzt  
316 kurz vor meinem Ende meiner Dienstzeiten, ne (I: mh) und das ist meine meine Conclusio, dass  
317 ich sage, es muss nicht das oder das sein (I: mh), sondern wir müssen uns zusammentun, ne, (I:  
318 Ja) auch räumlich, in einem Raum zusammentun, und aber trotzdem noch die Systeme behalten.  
319 Das geht. Ich bin mir da ganz sicher, dass das geht, ne. (I: mh) Es muss viel Willen sein und es  
320 muss auch ein Ausprobieren sein, aber ich glaube, dass das möglich ist und dass ich daraus  
321 entwickeln kann ähm ‚Wir schauen intensiv nach unseren Kindern, aber wir geben ihnen die  
322 Möglichkeiten in sich zu fühlen, von einem Gesamtsystem, und viele Erfahrungen zu machen  
323 (I: mhm) mit den Schülern zusammen, weil die gehören alle in ein Gebäude (I: Ja). Und also  
324 da ist, glaube ich, ganz viel drin.

325 I: Ja. Und welche Folgen können Sie beobachten hinsichtlich der Schulwechsel? Auch gerne  
326 wieder in beide Richtungen.

327 B2: Ja, also die Schüler hier, die dann hier hinkommen, ähm wenn die das dann halt nicht als  
328 Misserfolg oder als Rückschlag erleben, was sie meistens nicht tun, weil sie sich wohlfühlen  
329 ähm, können dann in dem Nachschulischen auf jeden Fall haben die dann große Vorteile, weil  
330 sie ähm dann als sehr starke Schüler da reingehen gehen und äh meistens nicht in die  
331 Werkstätten gehen müssen, sondern auch durch den ähm Inklusionsfachdienst und durch  
332 Praktika auch in andere Bereiche reingehen können (I: mh) oder am Anfang vielleicht in der  
333 Werkstatt noch sind, aber dann äh auf jeden Fall (I: mhm) in andere Bereiche gehen und eine  
334 andere Chance haben, als es in der Berufsschule dann auch ist, weil da ist eine Person, die für  
335 die ganzen Schüler zuständig ist (I: mhm). Da ist dann tatsächlich zu wenig ähm (I: Ja) an  
336 Ressourcen dann, ne. Dass da so intensiv geguckt werden kann, äh was passiert mit den  
337 Schülern. Und da ist hier wirklich ein großer Vorteil, weil hier viel Zeit und sehr, sehr viele  
338 Praktika gemacht werden und die Fähigkeiten und die der „was macht mir wirklich Spaß?“  
339 herausgefunden wird, aber auch wirklich in Bezug auf eine Arbeit und nicht: „Ich würde gerne  
340 Schauspielerin werden“ oder „Ich möchte gerne weiß ich nicht was machen“, ne. Und wenn er  
341 im Kindergarten oder wenn sie oder er im Kindergarten arbeiten will, dann macht er sofort ein  
342 Praktikum und stellt fest: „Ne, ist nichts für mich“ (I: mhm) aber er muss nicht die Schule  
343 verlassen und steht dann da und ne (I: Ja) so ist es meistens von der Berufsschule aus, ne.

344 I: Und haben Sie zu den Schüler:innen, die Sie in die Inklusion empfehlen, noch Kontakt?

345 B2: Manchmal ähm kommen die Eltern auch tatsächlich noch zum Schulfest (I: mhm) und  
346 erzählen darüber oder wir erfahren über andere Familien ähm (I: Ja). Oder die Lehrer erfahren  
347 was, weil die auch intensiven Kontakt (I: mh) mit den Eltern natürlich haben, ne. Ja.

348 I: Und was wird dann so berichtet?

349 B2: Ja, da ist es ähm, weil wir das ja auch gut unterstützt und vorgebaut haben mit ähm meistens  
350 so, dass sie dann bis zum Ende drin sind und äh das auch gut klappt (I: mh) und die sich auch  
351 wohlfühlen und sich nicht so ähm. Also es sind dann oft Schüler, die nicht so sehr stark im

352 sozialen Bereich sind (I: mh), weil dann passieren halt solche Sachen dann auch nicht, dass sie  
 353 halt so das Missverstehen (I: mhm) oder ihre eigene Rolle nicht klar haben. Die sind dann in  
 354 ihrer Rolle drin (I: mhm) und was dann natürlich ja super wichtig ist und wenn es gut klappt,  
 355 dann da, wo es mehrere sind (I: Ja). Wo zwei geistig behinderte Menschen rumlaufen ist es  
 356 schwer. Wie soll das gehen, ne? (I: Ja) Das ist absolut furchtbar. Das würde ich äh das würde  
 357 mir genauso gehen, wenn ich mir vorstelle, ich habe so einen isolierte Charaktersachen oder  
 358 lebe im Ausland und kann nicht sprechen und so weiter und ich bin da komplett alleine mit  
 359 einer Person. Grausam (I: mh). Kann sich jeder vorstellen, wie man sich fühlt.

360 I: Ja, das stimmt. Und ähm als abgebende Schule haben Sie dann im Vorfeld auch mit den ähm  
 361 Lehrkräften der annehmenden Schule Kontakt? (B2: Ja, ja genau) Und wie sieht der aus?

362 B2: Genau. Das ist so, dass unsere im Idealfall unsere Kollegen dann mit denen in Kontakt  
 363 treten oder wir kennen auch die (I: mh) manche Kollegen jetzt auch zum Beispiel von der  
 364 Gesamtschule, wir haben hier ja nur eine (I: mh), die dafür zuständig ist, ne. Und dann ähm das  
 365 ist immer ein guter Kontakt.

366 I: Ja. Und neben dem Gespräch mit den Eltern, das Sie führen, hatten Sie ganz am Anfang –  
 367 das ist mir jetzt gerade irgendwie noch mal eingefallen, dass ich da noch mal nachfragen will  
 368 (B2: Ja klar)–, ähm ob Sie die Schüler:innen dann auch irgendwie entsprechend vorbereiten,  
 369 sage ich jetzt mal. (B2: Ja, ja.) Also wie das dann aussieht.

370 B2: Ja, das ist so das Wichtigste. Ja also wenn es gehen kann, dann (I: mh) gehen die natürlich  
 371 auch mal in diese Schule und hospitieren (I: Ja). Ähm ja ähm we- natürlich setzen wir uns mit  
 372 denen auch auseinander, aber das ist natürlich ganz schwierig für unsere Schüler, dann so diese  
 373 Vorstellung, was bedeutet das, einen anderen Rahmen zu haben (I: mh), ist schwer, ne. Das ist  
 374 auf jeden Fall so. Aber und manche wenn die älter sind und die gehen in die Berufsschule, ist  
 375 es schon auch, dass sie so idealisierte Vorstellungen manchmal haben, wo man sehr stark mit  
 376 denen auch darüber besprechen muss: „Das könnte dir auch sonst noch begegnen? Wie gehst  
 377 du damit um, wenn du traurig bist? (I: Ja) Was machst du, wenn du Fragen hast?“ So, ne, dass  
 378 man das gut bespricht.

379 I: Ja. Ähm und wie würden Sie rückblickend die Schulwechsel bewerten, die Sie begleitet haben  
 380 oder die Sie miterlebt haben?

381 B2: Also durchweg muss ich sagen, die Schüler, die ähm verspätet zu uns kommen, das ist  
 382 mindestens zwei Jahre zu spät. (I: Verspätet: heißt dann, in welchem Alter?) Also die mit ab  
 383 zwölf kommen (I: Ja), weil die haben echt was durchzustehen, sich hier umzugucken und zu  
 384 sehen, wie viele wirklich sehr stark beeinträchtigte Menschen hier rumlaufen, ne. Also jetzt die  
 385 junge Frau, die gekommen ist, die ist im Container drüben (I: mh). Da sind nur die Großen,  
 386 wenn sie will, kann sie sich da hiervon wirklich frei machen, zu sehen, wie hier die Kleinen  
 387 rumlaufen, ne. Da ist sie auch sehr selten hier (I: mhm). Auch wenn hier irgendwelche  
 388 Veranstaltungen sind, bleibt sie meistens im Container. Also das merkt man. Also ohne, dass  
 389 sie es sagt jetzt (I: mh), aber das merkt man, dass es ihr schon Mühe macht, sich damit zu  
 390 identifizieren. Und das ist auch total nachvollziehbar (I: mhm) das also-. Ja, und dann ist

391 meistens auch- also ich glaube, bei ihr ist es schon auch ein Knacks oder bei dem jungen Mann,  
392 von dem ich erzählt habe, ne (I: mh), dass die da schon ordentlich mit arbeiten, was sie so erlebt  
393 haben, ne, und von Abweisungen und äh ähm dass sie das wie so einen Kuraufenthalt hier  
394 erleben (I: mh, ja), aber das schon gut gewesen wäre. Wenn es so schwierig ist, ist es ja nicht  
395 bei allen so (I: Ja).Ne, das ist ja- viele kriegen das gut hin, ne, aber bei denen müssen Eltern  
396 schon sehr aufmerksam sein und sich gut damit auseinandersetzen (I: Ja), dass es auch einen  
397 anderen Weg gehen kann.

398 I: Ja, ähm ja ich glaube, ich habe jetzt nur noch eine letzte Frage, ob es noch Themen oder  
399 Aspekte gibt, die Sie gerne, unabhängig von meinen Fragen, gerne äußern wollen würden. Ähm  
400 genau.

401 B2: Ja, so ein bisschen auch äh ein Appell an Sie als Studierende oder die die Kohorte der  
402 Studierenden, nicht zu vergessen, dass, egal wo sie nachher arbeiten, ähm sich den Überblick  
403 zu verschaffen, was gibt es noch für Systeme (I: mh) und da offen zu sein, sich die auch immer  
404 anzuschauen und äh mitzumischen an dem, ähm dass sich da was verändert, ne (I: Ja) und sich  
405 nicht einzurichten, so „Ich bin jetzt boff hier in der Förderschule“ oder „Ich bin boff in der  
406 Inklusion, das bleibt jetzt so“, sondern wirklich immer wieder ähm zu gucken, kann man sich  
407 da irgendwie verbinden (I: mh) und äh wie kriegt man das so in die Perspektive, dass sich da  
408 was verändert, ne. Das ist so ein bisschen meine Hoffnung auch an die jüngere Generation (I:  
409 Ja), die ich schon mitkriege, die da auch anders aufgestellt ist und nicht so dogmatisch wie wir  
410 das früher waren (I: mh). Das ist schon anders und (I: Ja) das wünsche ich mir.

411 I: Ja, dann vielen lieben Dank für Ihre Zeit.

412 B2: Gerne

## Anhang 6: Zusammenfassung der Transkripte

### Definition des Abstraktionsniveaus des ersten Reduktionsdurchgangs:

Alle Äußerungen zu Schulwechseln, zu Perspektiven auf die Förderschule Geistige Entwicklung und inklusive Schulen, deren Gegenüberstellungen sowie Rahmenbedingungen, der oben genannten Aspekte.

| Fall | Nummer | Zeile im Transkript | Paraphrase  | Generalisierung  | Reduktion   |
|------|--------|---------------------|---|--|---|
| 1    | 1      | 12                  | Arbeitet schon lange in der Oberstufe   | <del>LK in der Oberstufe</del>   | <p><b>OK 1: Begründungslogiken für einen Lernortwechsel</b></p> <p><u>K1.1 Soziale Begründungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beziehungen in der Peer-Group in Klasse und Stufe</li> <li>• Wenig stabile Beziehungen</li> <li>• Außenseiter-Rolle</li> <li>• Mobbing</li> <li>• Soziale Isolation</li> <li>• Unzugehörigkeit zur Peer-Group</li> <li>• Fehlende soziale Partizipation</li> <li>• soziale Probleme der SuS mit FSP GE</li> <li>• pubertätsbedingte Verschärfung sozialer Probleme durch zunehmende Bedeutung von Beziehungs- und Identitätsthemen</li> <li>• ausgeprägtes, grenzüberschreitendes Verhalten</li> </ul> |
| 1    | 2      | 12                  | Arbeitet schon lange in der BPS   | <del>LK in der BPS</del>   |   |
| 1    | 3      | 13                  | In diesem Schuljahr die erste, persönliche Erfahrung mit Schulwechsel             | Erste Erfahrung  |   |
| 1    | 4      | 14                  | Erfahrung mit einer Rückkehrerin aus der Inklusion                                | Erfahrung mit Wechsel aus Inklusion in die FS GE                             |   |
| 1    | 5      | 14 f.               | Wechsel von zwei Schüler:innen aus der Parallelklasse auf das Berufskolleg erlebt | Erfahrung mit Wechsel von FS GE auf Berufskolleg                             |   |
| 1    | 6      | 16 f.               | Zwei Schüler haben in der Mittelstufe auf die Förderschule gewechselt             | Wechsel von Inklusion auf die FS GE in der Mittelstufe                       |   |
| 1    | 7      | 16 f.               | Zwei Schüler haben nach der Grundschulzeit auf die Förderschule gewechselt        | Wechsel von Inklusion auf die FS GE nach der Grundschulzeit                  |   |
| 1    | 8      | 18                  | Diese Schüler waren später in B1 Klasse   | <del>SuS, die gewechselt haben, in der Klasse</del>                          |   |
| 1    | 9      | 18 f.               | Der Wechsel war nicht mehr aktuell  | <del>Wechsel nicht aktuell</del>   |   |
| 1    | 10     | 22                  | Die Rückkehrerin hat zu diesem Schuljahr auf die Förderschule gewechselt          | <del>Erfahrung mit Wechsel aus Inklusion auf FS GE in diesem Schuljahr</del> |   |

|   |    |       |  |  |   |
|---|----|-------|--|--|---|
| 1 | 11 | 22    | Die Rückkehrerin war auf der Grundschule   | Inklusion an der Grundschule                               | <p>aufgrund Missinterpretation des Verhaltens des Gegenübers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ungefragt umarmen, küssen etc.</li> <li>• gewaltbereites Verhalten (hinsichtlich körperlicher Auseinandersetzungen)</li> <li>• Herausforderndes Verhalten (kann sowohl in Inklusion als auch im Förderschulsystem kaum aufgefangen werden)</li> <li>• SuS mit ASS</li> </ul> <p><u>K1.2 Lern- und leistungsbezogene Begründungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Übergang Schule-Beruf und eine passende Berufsvorbereitung für SuS im FSP GE</li> <li>• Unzureichende didaktische Aufbereitung des Gemeinsamen Gegenstands aufgrund unzureichender Kapazitäten</li> <li>• Unzureichende förderschwerpunktgerechte didaktische Aufbereitung in der Inklusion</li> <li>• Sehr gute schulische Leistungen als Grund für Wechsel ins GL</li> <li>• Leistungserwartungen führen zu Exklusion von SuS mit FSP GE</li> <li>• zielgleicher vs. zieldifferenter Unterrichtsgestaltung</li> </ul> |
| 1 | 12 | 23    | Die Rückkehrerin war danach auf der Gesamtschule                                   | Inklusion an der Gesamtschule                              |   |
| 1 | 13 | 23    | Die Rückkehrerin ist jetzt auf die Förderschule gewechselt                         | <del>Wechsel von Inklusion auf die FS GE</del>             |   |
| 1 | 14 | 25    | Die Eltern haben den Wechsel initiiert   | Wechsel von Eltern initiiert                               |   |
| 1 | 15 | 30    | War an dem Ablauf des Wechsels nicht beteiligt                                     |  |   |
| 1 | 16 | 30    | Die Schülerin hat hospitiert   | Hospitation  |   |
| 1 | 17 | 30 f. | Die Eltern haben über die Sinnhaftigkeit eines Wechsels nachgedacht                | Sinnhaftigkeit eines Wechsels                              |   |
| 1 | 18 | 31    | Die Eltern haben darüber nachgedacht, an welche Schule die Schülerin wechseln kann | An welche Schule wechseln                                  |   |
| 1 | 19 | 31 f. | Weiß nicht, ob die Schülerin an mehreren Schulen hospitiert hat                    | <del>mehrere Hospitationen</del>                           |   |
| 1 | 20 | 32    | Die Schülerin wohnt im Einzugsgebiet   | Einzugsgebiet  |   |
| 1 | 21 | 33    | Die Schülerin hat zweimal hospitiert   | <del>Hospitation</del>                                     |   |
| 1 | 22 | 33    | Die Schülerin hat dreimal hospitiert   | <del>Hospitation</del>                                     |   |
| 1 | 23 | 33    | Die Schülerin hat für jeweils einen Schultag hospitiert                            | <del>Hospitation</del>                                     |   |
| 1 | 24 | 33 f. | Mit dem Wechsel haben wir nichts zu tun  | <del>Keine Beteiligung der LK an Ablauf des Wechsels</del> |   |
| 1 | 25 | 34    | Vielleicht hat die Schulleitung damit zu tun                                       | Schulleitung als Akteur:in bei Wechseln                    |   |
| 1 | 26 | 34 f. | Weiß nicht, ob die Schulleitung damit zu tun hat                                   | <del>Schulleitung als Akteur:in bei Wechseln</del>         |   |
| 1 | 27 | 35    | Hat als Lehrerin mit dem Wechsel nichts zu tun                                     | <del>Keine Beteiligung der LK an Ablauf des Wechsels</del> |   |

|   |    |       |  |  |  |
|---|----|-------|--|--|--|
| 1 | 28 | 41 f. | Ganz zu Anfang gab es Inklusion nur an der Grundschule                                       | <del>Inklusion an der Grundschule</del>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abschlussorientierter Unterricht vs. Lebenspraktischer Unterricht</li> <li>• Praktische Unterstützung auf unterschiedlichen Aneignungsebenen von LK nicht leistbar</li> </ul> <p><u>K1.3 entwicklungs- und lebensphasenspezifische Begründungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alter</li> <li>• Soziale Probleme entwickeln sich mit zunehmendem Alter, vor allem mit Beginn der Pubertät</li> </ul> <p><u>K 1.4 Übergangsbezogene Begründungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Übergang Schule-Beruf</li> <li>• Erfüllung der Schulpflicht in Sekundarstufe II (an FS oder Berufskolleg)</li> <li>• Teilhabechancen als Grund für Wechsel ins GL</li> </ul> |
| 1 | 29 | 42 f. | Ab der 5. Klasse sind die Schüler:innen dann zur Förderschule gegangen                       | <del>Wechsel von Inklusion auf die FS GE nach der Grundschulzeit</del> |  |
| 1 | 30 | 43    | Weiß nicht, seit wann es Inklusion in der Sekundarstufe I gibt                               | Inklusion in der Sek I   |  |
| 1 | 31 | 44 f. | Von Anfang gibt es die Möglichkeit, dass Inklusion funktioniert                              | Inklusion kann funktionieren   |  |
| 1 | 32 | 44 f. | Von Anfang an gibt es die Möglichkeit, dass Inklusion nicht funktioniert                     | Inklusion kann nicht funktionieren                                     |  |
| 1 | 33 | 46    | Wechsel sind systemimmanent  | Wechsel sind systemimmanent  |  |
| 1 | 34 | 46 f. | Seit es Inklusion gibt, gibt es Rückkehrer:innen   | Kausaler Zusammenhang von Inklusion und Schulwecheln                   |  |
| 1 | 35 | 52    | Es gab keine Gespräche mit vorherigen Lehrkräften  | Keine Besprechung zwischen abgebenden und aufnehmenden LK              |  |
| 1 | 36 | 53    | Es gab eine Besprechung mit den Eltern   | Besprechung mit den Eltern   |  |
| 1 | 37 | 54 f. | Dem Klassenteam wurde mitgeteilt, dass sie nach den Sommerferien eine neue Schülerin bekommt | Information für das Klassenteam der FS                                 |  |
| 1 | 38 | 54 f. | Kurz vor den Ferien wurde dem Klassenteam mitgeteilt, dass sie eine neue Schülerin bekommt   | <del>Information für das Klassenteam der FS</del>                      |  |
| 1 | 39 | 55    | Das Klassenteam hat den Kontakt aufgenommen  | Kontaktaufnahme zu Eltern und Schüler:in                               |  |
| 1 | 40 | 55 f. | Das Klassenteam hat eine Mail geschrieben  | <del>Kontaktaufnahme zu Eltern und Schüler:in</del>                    |  |
| 1 | 41 | 56    | Das Klassenteam hat einmal mit dem Eltern telefoniert  | <del>Besprechung mit den Eltern</del>                                  |  |

|   |    |       |   |   |  |
|---|----|-------|---|---|--|
| 1 | 42 | 56    | Das Klassenteam hat sich einmal vorgestellt   | Vorstellung Klassenteam   | <b>OK 2: Perspektiven auf Lernorte</b><br><u>K2.1 Perspektiven auf die allgemeine Schule mit GL</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grenzen inklusiver Settings</li> <li>• Fehlende Erfahrung der Gesamtschule für inklusive Berufsberatung</li> <li>• Fehlender lebenspraktischer Unterricht/Lerngelegenheit in Inklusion</li> <li>• Geringe Entwicklung von Fertigkeiten aufgrund von enger Begleitung von Schulbegleitung → Eigenständigkeit, Selbstorganisation, Orientierung auf Schulgelände, Arbeitsverhalten, lebenspraktische Erfahrungen, Einbindung in Peer-Group, Entscheidungen treffen</li> <li>• Größe der Schulen mit einer großen Schüler:innenzahl</li> <li>• Größe der Klassen (kleine Klassen nicht darstellbar)</li> <li>• Adäquate (sonder-)pädagogische Begleitung in großen Klassen</li> <li>• Didaktische Aufbereitung</li> <li>• Fehlende Erfahrung und Handlungsmöglichkeiten bei stark</li> </ul> |
| 1 | 43 | 57    | Das Klassenteam hat sich als das neue Team vorgestellt  | <del>Vorstellung Klassenteam</del>                                  |  |
| 1 | 44 | 57 f. | In der Mail hat das Klassenteam die Schülerin direkt angesprochen                                   | Kontaktaufnahme zu der Schüler:in                                   |  |
| 1 | 45 | 58 f. | In der Mail hat das Klassenteam der Schülerin erzählt, dass sie in dessen Klasse kommt              | Informationen für die Schüler:in über die Klasse                    |  |
| 1 | 46 | 59    | In der Mail hat das Klassenteam der Schülerin erzählt, wie viele weitere Schüler in der Klasse sind | <del>Informationen für die Schüler:in über die Klasse</del>         |  |
| 1 | 47 | 59    | In der Mail hat das Klassenteam der Schülerin gesagt, dass sie sich auf sie freuen                  | <del>Informationen für die Schüler:in</del>                         |  |
| 1 | 48 | 59    | In der Mail, hat das Klassenteam der Schülerin schöne Ferien gewünscht                              | <del>Informationen für die Schüler:in</del>                         |  |
| 1 | 49 | 60 f. | Mehr Kontakt gab es vor dem Schulwechsel nicht  | Wenig Kontakt vor dem Schulwechsel                                  |  |
| 1 | 50 | 60    | Es gab keinen Austausch mit den Lehrkräften der Gesamtschule  | <del>Keine Besprechung zwischen abgebenden und annehmenden LK</del> |  |
| 1 | 51 | 61    | Es hat lange gedauert, bis die Akte der Schülerin an der Förderschule angekommen ist                | Akte spät an neuer Schule   |  |
| 1 | 52 | 62    | Manchmal ist die Akte gleichzeitig mit dem Schüler da   | Akte gleichzeitig an neuer Schule                                   |  |
| 1 | 53 | 63    | Manchmal dauert das Übersenden der Akte   | Akte spät an neuer Schule   |  |
| 1 | 54 | 63 f. | Das hat nichts mit Inklusion zu tun   | Unabhängig von Inklusion  |  |
| 1 | 55 | 64    | Das hat mit bürokratischen Abläufen zu tun  | Bürokratische Abläufe   |  |

|   |    |       |   |   |  |
|---|----|-------|---|---|--|
| 1 | 56 | 66    | Ein Austausch mit den Lehrkräften der Gesamtschule ist nicht vorgesehen   | Besprechung zwischen abgebenden und annehmenden LK nicht vorgesehen | selbst- und fremdverletzendem Verhalten <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negative Schulerfahrung von SuS mit FSP GE in inklusiven Settings (sowohl Gesamtschule als auch Berufskolleg)</li> <li>• Diskrepanz zwischen erhoffter Veränderung und Realität</li> <li>• Negatives Selbsterleben aufgrund negativer Schulerfahrung</li> <li>• Benannte Gelingensbedingungen (von Wechsel und langfristiger inklusiver Beschulung)</li> <li>• personelle Ausstattung</li> <li>• Verteilung der finanziellen Mittel</li> <li>• räumliche Ausstattung</li> <li>• sächliche Ausstattung</li> <li>• gelingen abhängig vom Schulkonzept</li> <li>• Aufbereitung des Gemeinsamen Gegenstands bei ausreichender Kapazität (zeitlich sowie personell)</li> <li>• Kommunikative und soziale Kompetenzen der SuS mit FSP GE</li> <li>• Akzeptanz und Anforderungsbewältigung in der allgemeinen Schule</li> <li>• Inklusive Haltung und Offenheit</li> </ul> |
| 1 | 57 | 66 f. | In der Regel gibt es keinen Kontakt zu den abgebenden Schulen   | Kein Kontakt zwischen abgebender und annehmender Schule             |  |
| 1 | 58 | 67 f. | Kontakt zu der abgebenden Schule wird bei Besonderheiten aufgenommen  | Kontakt zur abgebenden Schule bei Besonderheiten                    |  |
| 1 | 59 | 68 f. | Bei der Schülerin war nicht klar, ob sie schon eine Berufsfelderkundung gemacht hat   | Berufsfelderkundung   |  |
| 1 | 60 | 69 f. | Die Akte der Schülerin ist angekommen   | <del>Akte</del>   |  |
| 1 | 61 | 70    | Jetzt kann B1 die Akte einsehen   | Akte einsehen   |  |
| 1 | 62 | 70 f  | Wenn B1 aus der Akte nicht lesen kann, ob die Schülerin schon eine Berufsfelderkundung gemacht hat, kann B1 bei der Gesamtschule nachfragen | Nachfragen bei Unklarheiten in der Akte                             |  |
| 1 | 63 | 71    | B1 kann bei der Gesamtschule nachfragen, ob es eine Berufsfelderkundung gibt  | <del>Nachfragen bei Unklarheiten in der Akte</del>                  |  |
| 1 | 64 | 72    | Wenn es keine Besonderheiten gibt ist ein Kontakt zu der abgebenden Schule nicht vorgesehen   | <del>Kein Kontakt zwischen abgebender und annehmender Schule</del>  |  |
| 1 | 65 | 73    | Mit den Akten kommen ausschließlich Dokumente   | Dokumente in der Akte   |  |
| 1 | 66 | 74    | Mit den Akten kommen Zeugnisse  | Zeugnisse   |  |
| 1 | 67 | 74    | Mit den Akten kommen Förderpläne  | Förderpläne   |  |
| 1 | 68 | 74    | Mit den Akten kommt das AO-SF   | AO-SF   |  |
| 1 | 69 | 74    | Mit den Akten kommen Elternbriefe   | Elternbriefe  |  |

|   |    |        |   |  |   |
|---|----|--------|---|--|---|
| 1 | 70 | 75     | In den Elternbriefen geht es nicht um das Weihnachtsfrühstück   | Elternbriefe   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierung und Zugänglichkeit (für alle SuS) an allgemeiner Schule</li> <li>• Selbstständige Bewältigung des Schulwegs</li> <li>• Schüler:innen mit FSP GE in Inklusion</li> <li>• SuS mit Trisomie 21</li> <li>• SuS mit ASS</li> <li>• SuS mit körperlicher Behinderung</li> <li>• Bieten erweiterte Lernchancen für SuS mit geringer Verhaltensbelastung/Behinderung</li> <li>• Zeitweise inklusive Beschulung schafft starke Voraussetzungen für nachschulischen Übergang</li> <li>• Idealisierte Vorstellung über Wechsel in die Berufsschule vor Wechsel (von SuS)</li> </ul> |
| 1 | 71 | 76     | In den Elternbriefen geht es um die Bewilligung von Schulbegleitungen   | Bescheide über Schulbegleitung                                   |   |
| 1 | 72 | 76     | In den Elternbriefen geht es um Bescheide   | Bescheide  |   |
| 1 | 73 | 79     | Ein Austausch mit der Gesamtschule wäre für B1 nicht wichtig gewesen  | Austausch mit abgebender Schule irrelevant                       |   |
| 1 | 74 | 81     | Die Schülerin war 16 Jahre alt  | Alter  |   |
| 1 | 75 | 82     | Das Alter der Schülerin hat eine Rolle gespielt   | Alter spielt eine Rolle  |   |
| 1 | 76 | 84     | Die Schülerin war im neunten Schuljahr  | Neuntes Schuljahr  |   |
| 1 | 77 | 84 f.  | B1 weiß nicht sicher, wie die Beziehung innerhalb der Stufe war   | Beziehung unter den SuS in der inklusiven Stufe unklar           |   |
| 1 | 78 | 85     | B1 weiß nicht sicher, wie die Beziehung innerhalb der Klasse war  | Beziehung innerhalb in der inklusiven Klasse unklar              |   |
| 1 | 79 | 86     | B1 weiß nicht gesichert, wie die Beziehung zu den Mitschüler:innen war  | Beziehung zu den Mitschüler:innen unklar                         |   |
| 1 | 80 | 86 f.  | Das Alter hat eine Rolle gespielt, weil es für die Schülerin um das Thema Berufsfindung geht  | Zusammenhang Alter und Übergang in den Beruf                     |   |
| 1 | 81 | 87 ff. | Die Eltern berichten, dass die Gesamtschule bei diesem Thema nicht ausreichend Erfahrung hat, um in alle Richtungen gut beraten zu können | Fehlende Erfahrung der Gesamtschule für inklusive Berufsberatung |   |
| 1 | 82 | 88 ff. | Die Gesamtschule hatte im Sinne der Eltern nicht genug Erfahrung, um in alle Richtungen gut beraten zu können                             | Fehlende Erfahrung der Gesamtschule für inklusive Berufsberatung |   |
|   |    |        |   |  |   |

|   |    |         |   |   |  |
|---|----|---------|---|---|--|
| 1 | 83 | 95 f.   | B1 hat sich mit einer Kollegin aus der Mittelstufe über das Thema Schulwechsel unterhalten  | Austausch über Schulwechsel mit einer Kolleg:in                   | betriebsintegrierter Arbeitsmarkt, Projekte, erster Arbeitsmarkt) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperation mit Integrationsfachdienst, anderen Anbietern</li> <li>• Ausreichend Ressourcen ermöglichen eine realistische, praxisnahe berufliche Orientierung</li> <li>• Förderschwerpunktgerechte Aufbereitung des Unterrichts</li> <li>• Lernen am Gemeinsamen Gegenstand</li> <li>• Bedürfnisgerechter Kontakt und gezielte Wahrnehmung individueller Fähigkeiten im Förderschulkontext</li> <li>• Begünstigen ggf. Wechsel in die Inklusion in der Unterstufe</li> <li>• Größe der Schule</li> <li>• Schulgebäude</li> <li>• Klassengröße</li> <li>• Personelle Ausstattung: LK, Schulbegleitungen</li> <li>• Schüler:innenspezialverkehr</li> <li>• Schüler:innenschaft</li> <li>• Starke Ausprägung herausfordernden Verhaltens unter den SuS</li> <li>• Weniger Unterricht durch mehr Störung und Begleitungsbedarf</li> </ul> |
| 1 | 84 | 96 f.   | Die Kollegin hatte schon viele Rückkehrer   | <del>Erfahrung mit Wechsel aus Inklusion in die FS GE</del>       |  |
| 1 | 85 | 96 f.   | Die Kollegin hatte schon viele Wechsler   | <del>Erfahrung mit Wechsel aus Inklusion in die FS GE</del>       |  |
| 1 | 86 | 97 ff.  | Die Kolleginnen waren sich einig, dass alle Schüler:innen mittlere Schulerfahrungen gemacht haben, die auf die Förderschule gewechselt sind | SuS mit FSP GE machen mittlere Schulerfahrungen in der Inklusion  |  |
| 1 | 87 | 97 ff.  | Die Kolleginnen waren sich einig, dass alle Schüler:innen negative Schulerfahrungen gemacht haben, die auf die Förderschule gewechselt sind | SuS mit FSP GE machen negative Schulerfahrungen in der Inklusion  |  |
| 1 | 88 | 99 f.   | Wechsler:innen sind oft Außenseiter gewesen   | Außenseiter in Inklusion  |  |
| 1 | 89 | 100     | Wechsler:innen haben wenig stabile Beziehungen aufbauen können  | Weniger stabile Beziehungen                                       |  |
| 1 | 90 | 101     | Die Bedürfnisse zwischen Schüler:innen mit und ohne Förderschwerpunkt sind irgendwann auseinander gegangen                                  | Bedürfnisse zwischen SuS mit und ohne FSP gehen auseinander       |  |
| 1 | 91 | 102 ff. | Wechsler:innen sind inhaltlich den Schüler:innen der Förderschule überlegen   | Wechsler:innen kognitiv stärker sind als SuS der FS GE            |  |
| 1 | 92 | 102 f.  | Wechsler:innen sind in Bezug auf Mathe oder Deutsch den Mitschüler:innen der Förderschule überlegen   | <del>Wechsler:innen kognitiv stärker sind als SuS der FS GE</del> |  |
| 1 | 93 | 103     | Wechsler:innen hatten ein Unterrichtsfach wie Englisch  | Englischunterricht  |  |

|   |     |         |   |  |   |
|---|-----|---------|---|--|---|
| 1 | 94  | 103 f.  | Englisch wird an der Förderschule nicht regulär unterrichtet  | Kein Englischunterricht  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anerkennung des gesamten Personenkreises an der FS GE</li> <li>• Förderschulsystem ist politisch und ressourcenintensiv</li> </ul> |
| 1 | 95  | 104     | Wechsler:innen haben weniger lebenspraktische Erfahrungen gemacht   | Weniger lebenspraktische Erfahrungen in der Inklusion  |   |
| 1 | 96  | 104 f.  | Regelschulen haben für lebenspraktische Erfahrungen weniger Möglichkeiten                                       | Weniger Möglichkeiten für lebenspraktische Erfahrungen in der Inklusion                      |   |
| 1 | 97  | 105 f.  | Wechsler:innen haben sich in Bezug auf Schule oft negativ erlebt  | Negative Selbsterleben aufgrund von negativen Schulerfahrungen                               |   |
| 1 | 98  | 106 ff. | Das begegnet B1 und ihrer Kollegin wiederkehrend bei Schulwechseln aus dem Regelschulsystem in die Förderschule | Wiederkehrende Erfahrung von negativem Selbsterleben aufgrund von negativen Schulerfahrungen |   |
| 1 | 99  | 111 f.  | Über Bedürfnisse kann B1 nur in Bezug auf die Schülerin in ihrer Klasse berichten                               | Bedürfnisse personenbezogen berichtbar   |   |
| 1 | 100 | 112 f.  | Die Eltern berichten, dass die Schülerin inzwischen gerne zur Schule geht                                       | Schüler:in geht wieder gerne zur Schule  |   |
| 1 | 101 | 113     | Vor dem Wechsel ist die Schülerin oft nicht gerne zur Schule gegangen   | Schüler:in ging nicht gerne zur Schule   |   |
| 1 | 102 | 114     | Vor dem Wechsel war es schwierig die Schülerin zu motivieren, zur Schule zu gehen                               | Geringe Motivation hinsichtlich Schule   |   |
| 1 | 103 | 114     | Die Motivation zur Schule zu gehen hat sich geändert  | Veränderte Motivation hinsichtlich Schule  |   |
| 1 | 104 | 115     | Die Eltern sagen die Schülerin blühe seit dem Wechsel auf   | Schüler:in geht es nach Wechsel besser   |   |
| 1 | 105 | 115 f.  | Das ist nicht die persönliche Meinung von B1  | Bericht der Lehrkraft  |   |
| 1 | 106 | 116     | Das ist die Meinung der Eltern  | Meinung der Eltern   |   |

|   |     |         |   |   |  |
|---|-----|---------|---|---|--|
| 1 | 107 | 116 f.  | B1 kann die Veränderung nicht beurteilen, weil B1 die Schülerin vorher nicht kannte   | <del>Bericht der Lehrkraft</del>  | <p><b>OK 3: Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen für einen Lernortwechsel</b></p> <p><u>K3.1 Strukturelle und systemische Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schul- und Klassengröße</li> <li>• Schulbegleitungen</li> <li>• Personelle Ausstattung an der FS GE</li> <li>• Fehlende personelle Ressourcen begründen Wechsel nicht</li> <li>• Wird als Attribution verstanden</li> <li>• Grundlegend mehr Ressourcen, besonders für SuS mit ASS</li> <li>• Unzureichende Ausstattung</li> <li>• Verfügbare Schulplätze (?) und damit verbundener Schulzuweisung unabhängig von Konzept und damit verbundenem Schulweg</li> <li>• Schulplatzmangel</li> <li>• Bild und Einstellung über Menschen von Behinderung</li> <li>• grundlegende Einstellung ggü. Menschen mit Behinderung = Grenze von Inklusion</li> </ul> |
| 1 | 108 | 117 ff. | Schulbegleitungen stellen einen Nachteil für die Inklusion von Schüler:innen mit Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung dar | Nachteil durch Schulbegleitung für SuS mit FSP GE in Inklusion  |  |
| 1 | 109 | 119 ff. | Diese Schüler haben an der Förderschule dann keine Schulbegleitung  | Keine Schulbegleitung nötig für SuS aus Inklusion   |  |
| 1 | 110 | 120     | In den meisten Fällen ist eine Schulbegleitung gar nicht nötig  | <del>Keine Schulbegleitung nötig für SuS aus Inklusion</del>  |  |
| 1 | 111 | 120 f.  | In den meisten Fällen brauchen diese Schüler:innen an der Förderschule keine Schulbegleitung                                      | <del>Keine Schulbegleitung nötig für SuS aus Inklusion</del>  |  |
| 1 | 112 | 122 f.  | Viele Schüler:innen haben in der inklusiven Regelschule wenig gelernt, sich selbst zu organisieren                                | Wenig Förderung der Selbstorganisation der SuS mit FSP GE durch Schulbegleitung   |  |
| 1 | 113 | 123     | Viele Schüler:innen haben in der inklusiven Regelschule wenig gelernt, eigenständig zu arbeiten                                   | Wenig Förderung Eigenständigkeit der SuS mit FSP GE durch Schulbegleitung   |  |
| 1 | 114 | 123     | Viele Schüler:innen haben in der inklusiven Regelschule wenig gelernt, sich den Arbeitsplatz allein einzurichten                  | <del>Wenig Förderung Eigenständigkeit der SuS mit FSP GE durch Schulbegleitung</del>  |  |
| 1 | 115 | 124     | Viele Schüler:innen haben in der inklusiven Regelschule wenig gelernt, sich innerhalb der Schule allein zu bewegen                | Förderung selbstständiger Orientierung innerhalb der Schule erfolgt in Inklusion nur eingeschränkt aufgrund der Schulbegleitung |  |

|   |     |        |   |   |  |
|---|-----|--------|---|---|--|
| 1 | 116 | 124 f. | Diese Schüler:innen haben immer eine erwachsene Bezugsperson an der Seite   | Dauerhafte Begleitung durch Schulbegleitung                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verarbeitung der Belastungsgeschichte</li> </ul> <p><u>K3.2 Akteurbezogene Einflussfaktoren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elternwahl und -entscheidung über Beschulungsort</li> <li>• Unterstützung der FS bei Suche nach Schule und Kontakt mit dem Schulumt</li> <li>• Elternentscheidung bestimmt die Anpassungsanforderungen für SuS</li> <li>• Engagement der Eltern in der Inklusion</li> <li>• Ablehnung oder Verweigerung eines Schulwechsels (GL-FS) auf Seiten der Eltern</li> <li>• Behinderungsverarbeitung sowie Akzeptanz der Behinderung wirkt auf Wechselbereitschaft</li> <li>• Perspektivwechsel bei Fokussierung auf das Wohl des Kindes</li> <li>• Empfehlung von LK zu Wechsel</li> <li>• Aufgrund von beobachtetem Unwohlsein und sozialem Ausschluss einer Schülerin</li> <li>• Keine Empfehlung aufgrund bestehenbleibendem FSP (?)</li> </ul> |
| 1 | 117 | 125    | Diese Schüler:innen haben einzeln eine erwachsene Bezugsperson an der Seite | <del>Dauerhafte Begleitung durch Schulbegleitung</del>                    |  |
| 1 | 118 | 126    | Das ist eine Schwierigkeit  | <del>Nachteil durch Schulbegleitung für SuS mit FSP GE in Inklusion</del> |  |
| 1 | 119 | 127    | Es braucht Schulbegleitungen in der Inklusion (für SuS mit FSP GE)          | Schulbegleitung in der Inklusion notwendig                                |  |
| 1 | 120 | 127 f. | Gesamtschulen haben 2500 bis 3000 Schüler:innen                             | Gesamtschulen weisen große Schüler:innenzahlen auf                        |  |
| 1 | 121 | 128    | Das Gelände von Gesamtschulen ist nicht abgeschlossen                       | Gelände von inklusiven Schulen nicht räumlich abgegrenzt                  |  |
| 1 | 122 | 128 f. | Das Gelände von Gesamtschulen ist nicht sicher                              | Gelände von inklusiven Schulen nicht abgesichert                          |  |
| 1 | 123 | 129    | Bei den Bedingungen braucht es eine Schulbegleitung                         | <del>Schulbegleitung in der Inklusion notwendig</del>                     |  |
| 1 | 124 | 131 f. | In Gesamtschulen gibt es häufig ein Lehrer-Raum-System                      | Lehrer-Raum-System in Gesamtschule  |  |
| 1 | 125 | 132 f. | Die Schüler:innen müssen je nach Unterrichtsfach die Räume wechseln         | Raumwechsel in Gesamtschule   |  |
| 1 | 126 | 133    | Die Schule ist sehr groß  | Große Schulgebäude  |  |
| 1 | 127 | 134    | Dann ist eine Schulbegleitung sinnvoll                                      | Schulbegleitung sinnvoll  |  |
| 1 | 128 | 134    | Für das Thema Selbstständigkeit ist eine Schulbegleitung hinderlich         | Schulbegleitungen sind hinderlich für die Selbstständigkeit               |  |
| 1 | 129 | 135    | Für das Thema Arbeitsverhalten ist eine Schulbegleitung hinderlich          | Schulbegleitungen sind hinderlich für das Arbeitsverhalten                |  |
| 1 | 130 | 135    | Für das Thema Lebenspraxis ist eine Schulbegleitung hinderlich              | Schulbegleitungen behindern lebenspraktische Erfahrungen                  |  |

|   |     |        |  |  |   |
|---|-----|--------|--|--|---|
| 1 | 131 | 135    | Für das Thema Peergroups ist eine Schulbegleitung hinderlich                               | Schulbegleitungen sind hinderlich für die soziale Einbindung in einer Peergroup              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfehlung für Wechsel = Untergrabung des Förderschulsystems</li> <li>• Herausgeforderte Lehrkräfte in inklusiven Settings</li> <li>• Begrenzte Stundenzahl von Sonderpädagog:innen im inklusiven Setting</li> <li>• SuS äußern den Wunsch eines Wechsels</li> <li>• Unterstützende Vorbereitung der SuS auf den bevorstehenden Wechsel</li> <li>• Gespräche mit SuS über Handlungsmöglichkeiten im neuen Setting</li> <li>• Wunsch nach Wechsel aufgrund des nicht beendeten inneren Konflikts mit der eigenen Behinderung/Ablehnung der eigenen Behinderung</li> </ul> |
| 1 | 132 | 135 f. | Beziehungen aufzubauen, wenn ein Erwachsener die SuS begleitet, ist hinderlich             | <del>Schulbegleitungen sind hinderlich für die soziale Einbindung in einer Peergroup</del>   |   |
| 1 | 133 | 136    | Einen Erwachsenen permanent an der Seite zu haben ist hinderlich                           | <del>Nachteil durch Schulbegleitung für SuS mit FSP GE in Inklusion</del>                    |   |
| 1 | 134 | 137    | Wenn ich einen Erwachsenen an meiner Seite habe, kann ich nicht so viel allein entscheiden | Eigenständige Entscheidungen zu treffen, wird durch Schulbegleitung eingeschränkt            |   |
| 1 | 135 | 137 f. | Wenn ich einen Erwachsenen an meiner Seite habe, muss ich nicht so viel allein entscheiden | <del>Eigenständige Entscheidungen zu treffen, wird durch Schulbegleitung eingeschränkt</del> |   |
| 1 | 136 | 138    | Mit einem Erwachsenen an meiner Seite lerne ich nicht, Dinge allein zu entscheiden         | <del>Eigenständige Entscheidungen zu treffen, wird durch Schulbegleitung eingeschränkt</del> |   |
| 1 | 137 | 138    | Mit einem Erwachsenen an meiner Seite muss ich Dinge nicht allein entscheiden              | <del>Eigenständige Entscheidungen zu treffen, wird durch Schulbegleitung eingeschränkt</del> |   |
| 1 | 138 | 142    | Die Förderschule bietet mehr lebenspraktische Erfahrungen                                  | Lebenspraktischer Unterricht an FS GE  |   |
| 1 | 139 | 145 f. | B1 ist bewusst, dass B1 Inklusion stark kritisiert   | Kritik an der Inklusion  |   |
| 1 | 140 | 148    | Der Eindruck, dass B1 Inklusion nicht gut findet, soll nicht entstehen                     | Keine grundsätzliche Ablehnung von Inklusion   |   |
| 1 | 141 | 149 f. | B1 fände Inklusion gut, wenn inklusive Schulen personell anders aufgestellt wären          | Gelingende Inklusion wird an personelle Ressourcen geknüpft                                  |   |
| 1 | 142 | 149 f. | B1 fände Inklusion super, wenn inklusive Schulen personell anders aufgestellt wären        | <del>Gelingende Inklusion wird an personelle Ressourcen geknüpft</del>                       |   |

|   |     |        |   |   |  |
|---|-----|--------|---|---|--|
| 1 | 143 | 151 f. | B1 fände Inklusion gut, wenn es Raum für Hauswirtschaftsunterricht gäbe   | Gelingende Inklusion wird an lebenspraktischen Unterricht geknüpft            | <p><b>OK 4: Professionelle Deutungen und Haltungen</b></p> <p><u>K4.1 Bewertung von Inklusion</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine grundsätzliche Ablehnung von Inklusion</li> <li>• Gelingen an Ressourcen geknüpft → insbesondere personell</li> <li>• Kritik an den Rahmenbedingungen: stark herausforderndes Verhalten kann an der allgemeinen Schule nicht aufgefangen werden</li> <li>• Bedingungen in Inklusion verschlechtern sich tendenziell</li> <li>• Inklusion ist unzureichend, solange das Wohl aller SuS mit FSP GE nicht garantiert ist</li> <li>• Bedarf an zunehmender gesellschaftlicher Inklusion</li> <li>• Umgang mit stark selbst- und fremdverletzenden Verhalten ist eine gesellschaftliche Aufgabe</li> <li>• Stigmatisierungsgefahr in inklusiven Settings</li> <li>• Ermöglicht ein Gefühl von allgemeiner Zugehörigkeit und Normalität für SuS mit FS GE in der Inklusion</li> </ul> |
| 1 | 144 | 152    | B1 fände Inklusion gut, wenn es Raum zum Üben von Fahrradfahren gäbe  | <del>Gelingende Inklusion wird an lebenspraktischen Unterricht geknüpft</del> |  |
| 1 | 145 | 152    | B1 fände Inklusion gut, wenn es Raum für Verkehrserziehung gäbe   | <del>Gelingende Inklusion wird an lebenspraktischen Unterricht geknüpft</del> |  |
| 1 | 146 | 152    | B1 fände Inklusion gut, wenn es Raum zum Üben von KVB-Fahren gäbe   | <del>Gelingende Inklusion wird an lebenspraktischen Unterricht geknüpft</del> |  |
| 1 | 147 | 153    | Diese Möglichkeiten gibt es an inklusiven Schulen nicht   | Keine Ressourcen für lebenspraktischen Unterricht an inklusiven Schulen       |  |
| 1 | 148 | 153    | Diese Möglichkeiten gibt es an der Förderschule Geistige Entwicklung  | Lebenspraktischer Unterricht als fester Bestandteil der FS GE                 |  |
| 1 | 149 | 154    | Diese Möglichkeiten zu haben ist ein großer Vorteil   | <del>Lebenspraktischer Unterricht als fester Bestandteil der FS GE</del>      |  |
| 1 | 150 | 154 f. | Der Übergang in den Beruf ist für B1 bedeutend, weil B1 in der BPS arbeitet   | Übergang von Schule in Beruf zentral für SuS des FSP GE                       |  |
| 1 | 151 | 155    | Die Schülerin ist aufgrund des Übergangs in den Beruf gewechselt  | Wechsel aufgrund des Übergangs Schule-Beruf                                   |  |
| 1 | 152 | 156 f. | Im Gegensatz zu einem Berufskolleg gehen von einer Förderschule GE mehr SuS in eine Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfMB) | Häufiger Wechsel FS GE-WfMB im Vergleich zu SuS an Berufskollegs              |  |
| 1 | 153 | 159 f. | Es ist richtig, dass viele SuS von der FS GE in die WfMB gehen  | Häufiger Wechsel FS GE-WfMB   |  |
| 1 | 154 | 160 f. | Wenn man von außen auf die FS GE schaut, wird davon ausgegangen, dass   | <del>Häufiger Wechsel FS GE-WfMB</del>  |  |

|   |     |         |  |  |   |
|---|-----|---------|--|--|---|
|   |     |         | alle SuS von der FS GE aus in die WfMB gehen   |  | <u>K4.2 Professionelle Positionierungen im schulischen System</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veränderte Rahmenbedingungen in Inklusion sind obligatorisch, um Förderschulsystem abzuschaffen</li> <li>• Inklusion wird politisch verhindert</li> <li>• Mehr Wechsel in die Inklusion als aus der Inklusion zurück</li> <li>• Wechsel FS-GL wird bevorzugt</li> <li>• Strukturelle Reform des Schulsystems</li> <li>• Fokussierung der SuS im Bildungssystem</li> <li>• Deprivierende sonderpädagogische Expertise von Sonderpädagog:innen in Inklusion</li> <li>• Bedarf an Veränderungsbereitschaft von Institution und Akteur:innen</li> <li>• Übertragbarkeit förderschulischer Rahmenbedingungen wird als strukturell und finanziell begrenzt eingeschätzt</li> </ul> |
| 1 | 155 | 160 f.  | Von der FS GE gehen die meisten SuS in eine WfMB   | <del>Häufiger Wechsel FS GE WfMB</del>   |   |
| 1 | 156 | 161 f.  | Die FS GE arbeitet eng mit dem Integrationsfachdienst zusammen   | Zusammenarbeit FS GE und Integrationsfachdienst                                  |   |
| 1 | 157 | 162 f.  | Die FS GE arbeitet eng mit anderen Anbietern zusammen  | Zusammenarbeit FS GE und Anbieter  |   |
| 1 | 158 | 162 ff. | Die Anbieter bemühen sich, für SuS des FS GE einen Arbeitsplatz in der freien Wirtschaft zu finden               | Bemühungen um Arbeitsplätze auf dem ersten Arbeitsmarkt                          |   |
| 1 | 159 | 164     | Aus der Perspektive der Eltern konnte die Gesamtschule das nicht bieten  | <del>Fehlende Erfahrung der Gesamtschule für inklusive Berufsberatung</del>      |   |
| 1 | 160 | 165 f.  | Die WfMB ist nicht automatisch schlecht  | WfMB nicht grundsätzlich schlecht  |   |
| 1 | 161 | 166 f.  | B1 weiß, dass der Übergang in die WfMB keine Inklusion auf dem Arbeitsmarkt ist                                  | Übergang FS-WfMB nicht inklusiv  |   |
| 1 | 162 | 167     | Das ist allen Lehrkräften an der FS GE bewusst   | Grundsätzliche Wissen unter den Lehrkräften der FS, dass WfMB nicht inklusiv ist |   |
| 1 | 163 | 167 f.  | Die WfMB garantiert allen SuS die Möglichkeit einen Arbeitsplatz zu finden                                       | WfMB garantiert allen SuS des FSP GE einen Arbeitsplatz                          |   |
| 1 | 164 | 169 f.  | Die Arbeitswelt hat sich verändert   | Veränderung der Arbeitswelt  |   |
| 1 | 165 | 170     | Es gibt nicht mehr viele Hilfsarbeitsplätze  | Regression an Hilfsarbeitsplätzen  |   |
| 1 | 166 | 170 ff. | Eine zweite Möglichkeit der Inklusion ist, nach der neunten oder zehnten Klasse auf ein Berufskolleg zu wechseln | Wechsel FS-Berufskolleg für die Sek II   |   |

|   |     |         |  |  |  |
|---|-----|---------|--|--|--|
| 1 | 167 | 171 f.  | Nach der neunten oder zehnten Klasse müssen die SuS weiterhin zur Schule   | Schulpflicht für die Sek II  |  |
| 1 | 168 | 173     | Die SuS müssen ihre Schulpflicht noch weiter erfüllen  | <del>Schulpflicht für die Sek II</del>   |  |
| 1 | 169 | 173 f.  | Die SuS können auf ein Berufskolleg wechseln   | <del>Wechsel FS-Berufskolleg für die Sek II</del>                                |  |
| 1 | 170 | 174     | Das wäre Inklusion   | Wechsel FS-Berufskolleg ist inklusiv   |  |
| 1 | 171 | 174 f.  | Das Berufskolleg bietet andere Möglichkeiten zum Thema Beruf   | Andere Zugänge zur beruflichen Orientierung am Berufskolleg                      |  |
| 1 | 172 | 175 ff. | Um in der freien Wirtschaft einen guten Arbeitsplatz zu bekommen, muss man ein selbstbewusster und selbstständiger junger Mensch (mit FSP GE) sein | Für den ersten Arbeitsmarkt bedarf es Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit    |  |
| 1 | 173 | 180     | B1 weiß nicht, ob man die SuS, die auf das Berufskolleg wechseln, an Voraussetzungen festmachen kann   | Keine grundlegenden Voraussetzungen für Wechsel auf das Berufskolleg             |  |
| 1 | 174 | 180     | B1 weiß nicht, ob man die SuS, die auf das Berufskolleg wechseln, an Merkmalen festmachen kann   | Keine grundlegenden Merkmale bei SuS mit FSP GE für Wechsel auf das Berufskolleg |  |
| 1 | 175 | 181 f.  | Am Ende der Sekundarstufe I (Sek I) besteht weiterhin Schulpflicht   | <del>Schulpflicht für die Sek II</del>   |  |
| 1 | 176 | 181 f.  | Nach der zehnten Klasse besteht weiterhin Schulpflicht   | <del>Schulpflicht für die Sek II</del>   |  |
| 1 | 177 | 181 f.  | Die elfte und zwölfte Klasse ist Schulpflicht  | <del>Schulpflicht für die Sek II</del>   |  |
| 1 | 178 | 182 f.  | Die Eltern und SuS müssen entscheiden, ob die SuS nach der Sek I an die FS oder das Berufskolleg wechseln  | Entscheidung der Eltern über Lernort für die Sek II                              |  |

|   |     |        |   |   |  |
|---|-----|--------|---|---|--|
| 1 | 179 | 183 f. | Die zwei Möglichkeiten, die es gibt, ist nach der Sek I an die FS oder das Berufskolleg zu wechseln   | Sek II an Berufskolleg oder FS GE   |  |
| 1 | 189 | 186    | Dass die Schülerin nach der Sek I auf die FS gewechselt ist, ist eine Ausnahme                        | Wechsel von Inklusion auf FS für Sek II sind Einzelfälle                                |  |
| 1 | 181 | 187 f. | B1 denkt, dass die meisten SuS mit SPF auf das Berufskolleg wechseln                                  | Wechsel Sek I-Berufskolleg mit SPF als Regelszenario                                    |  |
| 1 | 182 | 188    | B1 kennt die Voraussetzungen für das Berufskolleg nicht   | Unbekannte Voraussetzungen für das Berufskolleg als SuS mit FSP GE                      |  |
| 1 | 183 | 188 f. | SuS müssen sich beim Berufskolleg bewerben  | Bewerbung für das Berufskolleg  |  |
| 1 | 183 | 189    | Am Berufskolleg gibt es nicht viele Plätze (für den berufsvorbereitenden Bildungsgang für FSP GE?)    | Wenig verfügbare Plätze im berufsvorbereitenden Bildungsgang für FSP GE am Berufskolleg |  |
| 1 | 184 | 189    | Die SuS sind schulpflichtig   | <del>Schulpflicht für die Sek II</del>  |  |
| 1 | 185 | 189 f. | Die SuS müssen sich bewerben, um an ihr favorisiertes Berufskolleg wechseln zu können                 | <del>Bewerbung für das Berufskolleg</del>   |  |
| 1 | 186 | 191    | Darüber hinaus sind B1 keine Voraussetzungen bekannt  | <del>Unbekannte Voraussetzungen für das Berufskolleg als SuS mit FSP GE</del>           |  |
| 1 | 187 | 192    | Es besteht die Möglichkeit auch von der FS GE nach der zehnten Klasse an das Berufskolleg zu wechseln | <del>Wechsel FS-Berufskolleg für die Sek II</del>                                       |  |
| 1 | 188 | 196    | Von der FS GE wechseln sehr wenige SuS nach der Sek I auf das Berufskolleg                            | Kaum Wechsel FS-Berufskolleg für die Sek II   |  |
| 1 | 189 | 196 f. | B1 kennt zwei SuS, die auf das Berufskolleg gewechselt haben  | <del>Kaum Wechsel FS-Berufskolleg für die Sek II</del>                                  |  |
| 1 | 190 | 197    | Diese SuS waren in einem Jahrgang   | <del>Gleicher Jahrgang</del>  |  |

|   |     |         |   |   |  |
|---|-----|---------|---|---|--|
| 1 | 191 | 197 f.  | Die Schulleitung hat B1 gesagt, dass diese Option für eine:n Schüler:in in der Oberstufe besteht                                | <del>Wechsel FS Berufskolleg für die Sek II</del>                       |  |
| 1 | 192 | 199 ff. | In der Regel wechseln SuS auf das Berufskolleg, die mit dem Thema Selbstbild noch nicht abgeschlossen haben                     | Wechsel aufgrund des inneren Konflikts mit der Behinderung              |  |
| 1 | 193 | 200 f.  | Diese SuS haben mit dem Thema „Ich bin ein junger Mensch mit Behinderung“ noch nicht abgeschlossen                              | Konflikt mit dem Selbstbild als Jugendlicher mit Behinderung            |  |
| 1 | 194 | 201     | Diese SuS wechseln von der FS auf das Berufskolleg  | <del>Wechsel FS Berufskolleg für die Sek II</del>                       |  |
| 1 | 195 | 201 ff. | Diese SuS denken, dass die FS nicht die richtige Schulform für sie ist  | Empfindung der FS GE als ungeeigneter Lernort bei diesem Konflikt       |  |
| 1 | 196 | 203     | Diese SuS identifizieren sich nicht als Mensch mit Behinderung  | Ablehnung der eigenen Behinderung                                       |  |
| 1 | 197 | 203     | Dieses SuS nehmen sich nicht als Mensch mit Behinderung wahr  | <del>Ablehnung der eigenen Behinderung</del>                            |  |
| 1 | 198 | 206 ff. | Aus der Sicht von B1 haben diese SuS ihr Selbstbild als Mensch mit Behinderung noch nicht integriert                            | <del>Konflikt mit dem Selbstbild als Jugendlicher mit Behinderung</del> |  |
| 1 | 199 | 209 ff. | Der Erfahrung dieser zwei Schüler nach, machen diese auch bei einem Wechsel in die Inklusion keine guten Erfahrungen mit Schule | Negative Schulerfahrung bei Wechsel FS GE-Berufskolleg                  |  |
| 1 | 200 | 210 f.  | Ein Wechsel von der FS in die Inklusion verläuft nicht gut  | Wechsel von FS-Inklusion verläuft schlecht                              |  |
| 1 | 201 | 210 f.  | Ein Wechsel von der FS auf das Berufskolleg verläuft anders, als die Schüler sich das wünschen                                  | Wechsel von FS-Inklusion verläuft entgegen den Wünschen                 |  |

|   |     |         |   |   |  |
|---|-----|---------|---|---|--|
| 1 | 202 | 212 ff. | Es besteht nach dem Wechsel auf das Berufskolleg kein direkter Kontakt zu den SuS                       | Kein Kontakt nach Schulwechsel                                  |  |
| 1 | 203 | 213 f.  | B1 weiß nicht, ob das Berufskolleg Kontakt zu den Lehrkräften aufgenommen hat                           | Unklare Kommunikation zwischen Schulen und Lehrkräften          |  |
| 1 | 204 | 214 f.  | Die SuS waren nicht in B1 Klasse  | <del>Kaum Wechsel FS Berufskolleg für die Sek II</del>          |  |
| 1 | 205 | 218     | Den Wechsel von der FS in die Inklusion entscheiden Schüler und Eltern                                  | <del>Entscheidung der Eltern über Lernort für die Sek II</del>  |  |
| 1 | 206 | 218     | Der Wechsel wird nicht von Lehrkräften entschieden  | Entscheidung über Wechsel unabhängig von Lehrkräften            |  |
| 1 | 207 | 221 f.  | Das Szenario, dass Lehrkräfte den Eltern einen Wechsel empfehlen, gibt es nicht                         | <del>Keine Empfehlungen für Wechsel</del>                       |  |
| 1 | 208 | 222     | Das Szenario gibt es nicht, weil die SuS Förderschüler mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung bleiben | Keine Empfehlungen, weil der FSP bestehen bleibt                |  |
| 1 | 209 | 223     | Der Förderschwerpunkt ändert sich bei einem Wechsel nicht   | <del>FSP konstant trotz Wechsel</del>                           |  |
| 1 | 210 | 224 f.  | Der Förderort ändert sich bei einem Wechsel   | Änderung des Förderorts   |  |
| 1 | 211 | 224     | Der Wechsel des Förderortes ist Entscheidung der Eltern   | Entscheidung der Eltern über Wechsel                            |  |
| 1 | 212 | 224 f.  | Die Entscheidung steht nicht in Zusammenhang mit den Lehrkräften  | <del>Entscheidung über Wechsel unabhängig von Lehrkräften</del> |  |
| 1 | 213 | 225 ff. | Einen Wechsel vorzuschlagen würde die Qualität der Arbeit der Lehrkräfte an der FS untergraben          | Empfehlung für Wechsel = Untergrabung des Förderschulsystems    |  |

|   |     |         |   |   |
|---|-----|---------|---|---|
| 1 | 214 | 228     | Das Potential verschiedener Bildungswege gibt es auch an der FS GE  | Verschiedene berufliche Anschlussmöglichkeiten von FS GE aus  |
| 1 | 215 | 229     | Von der FS GE können SuS in die Werkstatt gehen   | Perspektive: WfMB   |
| 1 | 216 | 229     | Von der FS GE können SuS auf den betriebsintegrierten Arbeitsmarkt gehen  | Perspektive: betriebsintegrierter Arbeitsmarkt  |
| 1 | 217 | 229 f.  | Von der FS GE können SuS in Projekte gehen  | Perspektive: Projekte   |
| 1 | 218 | 230     | Von der FS GE können SuS auf den ersten Arbeitsmarkt gehen  | Perspektive: erster Arbeitsmarkt  |
| 1 | 219 | 230 f.  | An der FS und der allgemeinen Schule gibt es die gleichen nachschulischen Möglichkeiten                           | Gleiche nachschulischen Perspektiven für SuS des FSP GE an FS und Berufskolleg                                      |
| 1 | 220 | 231     | Dafür gibt es an der FS kleinere Klassen und ein bekanntes Umfeld   | Geringe Klassengröße an FS  |
| 1 | 221 | 232     | Für den Wechsel in ein so großes System, wie das des Berufskollegs, muss man eine gefestigte Persönlichkeit haben | Persönlichkeit und die Größe des Schulsystems bedingen sich, wenn es um Wechsel geht                                |
| 1 | 222 | 237 ff. | Damit SuS in die Inklusion wechseln müssen inklusive Schulen personell anders ausgestattet sein                   | Es bedarf einer besseren Ausstattung hinsichtlich personeller Ressourcen für einen Wechsel in die allgemeine Schule |
| 1 | 223 | 237ff.  | Damit SuS in die Inklusion wechseln müssen inklusive Schulen finanziell anders ausgestattet sein                  | Es bedarf einer besseren finanzieller Ausstattung für einen Wechsel in die allgemeine Schule                        |
| 1 | 224 | 237 ff. | Damit SuS in die Inklusion wechseln müssen inklusive Schulen räumlich anders ausgestattet sein                    | Es bedarf einer besseren Ausstattung hinsichtlich   |

|   |     |         |   |  |  |
|---|-----|---------|---|--|--|
|   |     |         |   | verfügbarer Räume für einen Wechsel in die allgemeine Schule   |  |
| 1 | 225 | 237 ff. | Damit SuS in die Inklusion wechseln müssen inklusive Schulen sächlich anders ausgestattet sein  | Es bedarf einer besseren sächlicher Ausstattung für einen Wechsel in die allgemeine Schule   |  |
| 1 | 226 | 237 ff. | Damit SuS in der Inklusion bleiben müssen inklusive Schulen personell anders ausgestattet sein  | Es bedarf einer besseren Ausstattung hinsichtlich personeller Ressourcen damit SuS mit FSP GE an der allgemeinen Schule bleiben können |  |
| 1 | 227 | 237 ff. | Damit SuS in der Inklusion bleiben müssen inklusive Schulen finanziell anders ausgestattet sein   | Es bedarf einer besseren finanzieller Ausstattung damit SuS mit FSP GE an der allgemeinen Schule bleiben können                        |  |
| 1 | 228 | 237 ff. | Damit SuS in der Inklusion bleiben müssen inklusive Schulen räumlich anders ausgestattet sein   | Es bedarf einer besseren Ausstattung hinsichtlich verfügbarer Räume damit SuS mit FSP GE an der allgemeinen Schule bleiben können      |  |
| 1 | 229 | 237 ff. | Damit SuS in der Inklusion bleiben müssen inklusive Schulen sächlich anders ausgestattet sein   | Es bedarf einer besseren sächlicher Ausstattung damit SuS mit FSP GE an der allgemeinen Schule bleiben können                          |  |
| 1 | 230 | 239     | Im Rahmen des Projekts „Inklusion andersrum“ gibt es eine Kooperation mit der Realschule in Wahn  | <del>Projekt „Inklusion andersrum“ in Kooperation mit einer Realschule</del>   |  |
| 1 | 231 | 242 ff. | Vor etwas mehr als sechs Jahren gab es eine Klasse, die in der FS einen Klassenraum hatten und regelmäßig in der FS ihren Unterricht hatten | <del>Realschulklasse wird regelmäßig in der FS-GE unterrichtet</del>   |  |

|   |     |         |   |   |  |
|---|-----|---------|---|---|--|
| 1 | 232 | 248 ff. | Aus diesem Projekt hat sich etabliert, dass die Realschüler:innen in der siebten Klasse und in der achten Klasse an dem Sozialkundeunterricht der FS teilzunehmen | <del>Realschulklassen der Sek I nehmen am Sozialkundeunterricht der FS GE teil</del>                          |  |
| 1 | 233 | 248 ff. | Aus diesem Projekt hat sich etabliert, dass die Realschüler:innen in der in der neunten Klasse an dem Sozialkundeunterricht der FS teilnehmen                     | <del>Realschulklassen der Sek I nehmen am Sozialkundeunterricht der FS GE teil</del>                          |  |
| 1 | 234 | 249 ff. | Aus diesem Projekt hat sich etabliert, dass die Realschüler:innen am Unterricht der FS teilzunehmen   | <del>Realschulklassen nehmen am Unterricht der FS GE teil</del>   |  |
| 1 | 235 | 250 ff. | Die Realschüler:innen kommen drei Monate fest in eine Klasse und nehmen am Unterricht der FS teil   | Über einen Zeitraum von drei Monaten nehmen die Realschüler:innen am Unterricht der FS GE teil                |  |
| 1 | 236 | 250 ff. | Die Realschüler:innen kommen ein Halbjahr fest in eine Klasse und nehmen am Unterricht der FS teil  | Über einen Zeitraum von einem Halbjahr nehmen die Realschüler:innen am Unterricht der FS GE teil              |  |
| 1 | 237 | 251 ff. | Es kommen immer die gleichen zwei oder drei SuS und nehmen am Unterricht der FS teil  | Die Anzahl der Realschüler:innen, die am Unterricht der FS GE teilnehmen ist auf zwei bis drei SuS beschränkt |  |
| 1 | 238 | 253     | Das bietet die FS GE an Inklusion   | Inklusion an der FS GE  |  |
| 1 | 239 | 259     | Der Förderschwerpunkt hat sich stark verändert  | <del>Veränderung des FSP GE</del>   |  |
| 1 | 240 | 259     | Die Schüler:innenschaft hat sich stark verändert  | Veränderung der SuS des FSP GE  |  |
| 1 | 241 | 260 ff. | In NRW gibt es viele SuS mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS),   | SuS mit ASS zeigen oft herausforderndes Verhalten   |  |

|   |     |         |  |   |  |
|---|-----|---------|--|---|--|
|   |     |         | die oft herausforderndes Verhalten zeigen  |   |  |
| 1 | 242 | 260 f.  | B1 weiß in Zahlen nicht, ob das für ganz Deutschland zutrifft  | Unsicherheit bezüglich statistischer Zahlen für Deutschland   |  |
| 1 | 243 | 262 ff. | Auch im Förderschulsystem kommen diese SuS nicht ohne eine:n Integrationshelfer:in nicht durch den Alltag                | SuS mit ASS benötigen an der FS GE eine Schulbegleitung   |  |
| 1 | 244 | 263     | Die Förderschule ist klein   | Größe der Förderschule = klein  |  |
| 1 | 245 | 263     | Die Förderschule ist personell gut ausgestattet  | Gute personelle Ausstattung an der FS GE  |  |
| 1 | 246 | 265 ff. | Wenn SuS mit ASS eingeschult werden, brauchen sie viel Zeit, um sich daran zu gewöhnen, sich in einer Gruppe aufzuhalten | Umstellung auf schulisches Gruppensetting für SuS mit ASS   |  |
| 1 | 247 | 266 ff. | Unter den aktuellen Rahmenbedingungen der Inklusion hält B1 es nicht für sinnvoll, SuS mit ASS inklusiv zu beschulen     | Rahmenbedingungen an allgemeinen Schulen entsprechen nicht den Bedarfen von SuS mit ASS                 |  |
| 1 | 248 | 266 ff. | Unter den aktuellen Rahmenbedingungen an Grundschulen hält B1 es nicht für sinnvoll, SuS mit ASS inklusiv zu beschulen   | <del>Rahmenbedingungen an allgemeinen Grundschulen entsprechen nicht den Bedarfen von SuS mit ASS</del> |  |
| 1 | 249 | 267     | Unter den aktuellen Rahmenbedingungen an Schulen mit Sek I es nicht für sinnvoll, SuS mit ASS inklusiv zu beschulen      | <del>Rahmenbedingungen an allgemeinen Schulen entsprechen nicht den Bedarfen von SuS mit ASS</del>      |  |
| 1 | 250 | 267     | Inklusive Beschulung ist unter diesen Bedingungen für die SuS mit ASS nicht sinnvoll                                     | Inklusive Beschulung für SuS mit ASS unter aktuellen Bedingungen begrenzt                               |  |

|   |     |         |   |   |  |
|---|-----|---------|---|---|--|
| 1 | 251 | 268     | Inklusive Beschulung unter diesen Bedingungen ist für die Lehrkräfte nicht sinnvoll                       | Inklusive Beschulung unter den aktuellen Bedingungen für Lehrkräfte herausfordernd                  |  |
| 1 | 252 | 268     | Inklusive Beschulung unter diesen Bedingungen ist für die restliche Klasse nicht sinnvoll                 | Inklusive Beschulung für eine Klasse unter den aktuellen Bedingungen nicht förderlich               |  |
| 1 | 253 | 269     | Auch hier bedarf es mehr Geld, mehr Personal, andere Räume und Rückzugsmöglichkeiten                      | Für die inklusive Beschulung von SuS mit ASS braucht es grundlegend mehr Ressourcen                 |  |
| 1 | 254 | 270     | Diese Rahmenbedingungen gibt es an großen Gesamtschulen nicht   | Fehlende Ressourcen an allgemeinen Schulen  |  |
| 1 | 255 | 270 f.  | Es gibt keine Möglichkeit für die SuS mit ASS eine Auszeit zu nehmen                                      | Fehlende Rückzugsmöglichkeiten für SuS mit ASS  |  |
| 1 | 256 | 271 f.  | Für Auszeiten gibt es keinen entsprechenden Raum  | <del>Fehlende Rückzugsmöglichkeiten für SuS mit ASS</del>   |  |
| 1 | 257 | 272     | Das hält B1 für niemanden gut   | Unzureichende Ausstattung allgemeiner Schulen wirkt sich negativ auf alle Beteiligten im System aus |  |
| 1 | 258 | 272 f.  | Das wirkt sich negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung aus   | Negative Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der SuS im FSP GE                            |  |
| 1 | 259 | 274 ff. | Über das Thema Bildungsinhalte im Zusammenhang von Inklusion und Schulwechsel wurde noch nicht gesprochen | Bildungsinhalte und Inklusion rücken in den Hintergrund   |  |
| 1 | 260 | 278 f.  | Wie Inhalte umgesetzt werden, hängt davon ab, wie Inklusion praktiziert wird                              | Umsetzung der Inhalte hängt von Inklusionskonzept/Inklusionsverständnis ab                          |  |
| 1 | 261 | 278 f.  | Wie Inhalte umgesetzt werden, hängt davon ab, welche Möglichkeiten die Schule hat                         | Umsetzung von Inhalten hängt von der Ausstattung der Schule ab                                      |  |

|   |     |         |   |   |
|---|-----|---------|---|---|
| 1 | 262 | 280     | Inklusion scheitert nicht daran, dass die Akteur:innen nicht wollen   | Verweigerung, Inklusion umzusetzen, ist nicht Grund für das Scheitern                                   |
| 1 | 263 | 280 ff. | Die Möglichkeiten sind begrenzt, wenn pro SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur zwei Stunden eines:r Sonderpädagog:in zur Verfügung stehen | Begrenzte Möglichkeiten durch begrenzte Stundenzahl von Sonderpädagog:innen in der Inklusion            |
| 1 | 264 | 280 ff. | Wenn die Stunden der Sonderpädagog:in für die kulturtechnischen Fächer genutzt wird, gibt es keine Kapazitäten mehr für das Fach Erdkunde         | Verteilung der Stunden der Sonderpädagogin in den Fächern   |
| 1 | 265 | 280 ff. | Wenn die Stunden der Sonderpädagog:in für das Fach Sport genutzt wird, gibt es keine Kapazitäten mehr für das Fach Erdkunde                       | <del>Verteilung der Stunden der Sonderpädagogin in den Fächern</del>                                    |
| 1 | 266 | 282 f.  | B1 fragt sich, was Lehrkräfte dann in Erdkunde machen sollen  | <del>Begrenzte Möglichkeiten durch begrenzte Stundenzahl von Sonderpädagog:innen in der Inklusion</del> |
| 1 | 267 | 287 ff. | Wenn Lehrkräfte an der Gesamtschule den Sportunterricht nicht allein stämmen können, wird der:die Sonderpädagog:in als Unterstützung dazu gebeten | Sonderpädagog:in als Unterstützung in herausfordernden Unterrichtssituationen                           |
| 1 | 268 | 289     | Die zwei Stunden, die den SuS mit SPF zur Verfügung stehen, sind schnell verbraucht   | Pro SuS mit SPF stehen zwei Stunden einer Sonderpädagog:in zur Verfügung                                |

|   |     |         |   |   |
|---|-----|---------|---|---|
| 1 | 269 | 289 f.  | B1 fragt, wie dann stark herausforderndes Verhalten aufgefangen werden soll   | Stark herausforderndes Verhalten kann unter diesen personellen Bedingungen kaum aufgefangen werden                        |
| 1 | 270 | 290 ff. | B1 nennt kratzen, schlagen, spucken, beißen, sich absichtsvoll übergeben, absichtsvoll einnässen als stark herausforderndes Verhalten | Konkretisierung von herausforderndem Verhalten als aggressives selbst- und fremdverletztes Verhalten                      |
| 1 | 271 | 292     | B1 äußert, dass das an der inklusiven Schule nicht zu bewältigen ist  | Stark herausforderndes Verhalten kann an der allgemeinen Schule kaum aufgefangen werden                                   |
| 1 | 272 | 292     | B1 äußert, dass B1 das nicht gut findet   | Kritische Einschätzung inklusiver Rahmenbedingungen   |
| 1 | 273 | 292 f.  | Dieses Verhalten ist auch im Förderschulsystem kaum aufzufangen   | Stark herausforderndes Verhalten kann an der FS GE kaum aufgefangen werden  |
| 1 | 274 | 293 f.  | Dann ist das erst recht nicht in einem System auffangbar, in dem 20 Kinder in einer Klasse sind                                       | Klassengröße an allgemeinen Schulen steht der pädagogischen Begleitung von herausforderndem Verhalten diametral gegenüber |
| 1 | 275 | 294     | An der Gesamtschule sind nicht 20 Kinder in einer Klasse  | Klassengröße an Gesamtschule = groß   |
| 1 | 276 | 294     | An der Gesamtschule sind 28 Kinder in einer Klasse  | <del>Klassengröße an Gesamtschule = groß</del>  |
| 1 | 277 | 296     | Aus einer didaktischen Perspektive betrachtet B1 die inklusive Umsetzung als sehr schwierig   | Didaktische Umsetzung in der Inklusion ist unzureichend   |
| 1 | 278 | 296 f.  | B1 hat 2002 die Examensarbeit über das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand geschrieben   | Auseinandersetzung mit <i>Lernen am Gemeinsamen Gegenstand</i>  |
| 1 | 279 | 299     | Zu der Zeit war B1 an einer inklusiven Grundschule tätig  | Beschäftigung an einer inklusiven Grundschule   |

|   |     |         |   |   |  |
|---|-----|---------|---|---|--|
| 1 | 280 | 299     | B1 war von der Inklusion überzeugt  | Positive Haltung gegenüber inklusiver Beschulung  |  |
| 1 | 281 | 300     | 2002 waren die Bedingungen in den Schulen schon nicht gut   | Ungünstige Bedingungen in der Inklusion vor 24 Jahren   |  |
| 1 | 282 | 301     | Inzwischen sind die Bedingungen an den Schulen noch schlechter  | Zunehmende Verschlechterung der Bedingungen schulischer Inklusion   |  |
| 1 | 283 | 302     | Die didaktische Aufbereitung ist umsetzbar  | Grundsätzliche Umsetzbarkeit didaktischer Aufbereitung  |  |
| 1 | 284 | 302 f.  | Die didaktische Aufbereitung ist nur umsetzbar, wenn die Kapazitäten dafür gegeben sind   | Verknüpfung didaktischer Aufbereitung an ausreichende Kapazitäten   |  |
| 1 | 285 | 303 f.  | Es bedarf an ausreichend Kapazitäten, um den Gemeinsamen Gegenstand für alle aufzubereiten  | Verknüpfung ausreichender Kapazitäten an die didaktische Aufbereitung des Gemeinsamen Gegenstands                             |  |
| 1 | 286 | 303 f.  | Wenn man die Kapazität hat, den Gemeinsamen Gegenstand für alle aufzubereiten, ist die didaktische Umsetzung von Inklusion machbar  | Verknüpfung der Kapazitäten zur Aufbereitung des Gemeinsamen Gegenstands an gelingende didaktische Umsetzung in der Inklusion |  |
| 1 | 287 | 304 f.  | Dann sind auch Nebenfächer umsetzbar für alle SuS   | Übertragung auf alle Schulfächer  |  |
| 1 | 288 | 306     | Das setzt B1 auch B1 Klasse auch um   | didaktische Aufbereitung des Gemeinsamen Gegenstands an der FS GE   |  |
| 1 | 289 | 306 ff. | Inhalte parallel für ein neuntes Schuljahr vorzubereiten, die sich auf die Abschlussprüfungen vorbereiten müssen, und gleichzeitig die SuS mit FSP GE zu berücksichtigen, ist nicht machbar | Vorbereitung auf Abschlussprüfungen kollidiert mit der Förderung von SuS mit FSP GE   |  |

|   |     |         |   |   |  |
|---|-----|---------|---|---|--|
| 1 | 290 | 306 ff. | Inhalte parallel für ein zehntes Schuljahr vorzubereiten, die sich auf die Abschlussprüfungen vorbereiten müssen, und gleichzeitig die SuS mit FSP GE zu berücksichtigen, ist nicht machbar | <del>Vorbereitung auf Abschlussprüfungen kollidiert mit der Förderung von SuS mit FSP GE</del>  |  |
| 1 | 291 | 309 f.  | In der Planung ist die didaktische Aufbereitung besser umsetzbar  | Theoretische didaktische Aufbereitung umsetzbar   |  |
| 1 | 292 | 310 f.  | B1 fragt sich, wie die SuS in der Unterrichtsstunde dann von der LK unterstützt werden sollen   | Praktische Unterstützung der LK auf unterschiedlichen Aneignungsebenen nicht leistbar   |  |
| 1 | 293 | 314 f.  | B1 Meinung nach hängt Inklusion mit dem Engagement der Eltern zusammen  | Schulische Inklusion in Abhängigkeit des Engagements der Eltern   |  |
| 1 | 294 | 314 f.  | B1 Meinung nach hängt Nicht-Inklusion mit dem Engagement der Eltern zusammen  | <del>Schulische Inklusion in Abhängigkeit des Engagements der Eltern</del>  |  |
| 1 | 294 | 314 f.  | B1 Erfahrung nach hängt Inklusion mit dem Engagement der Eltern zusammen  | <del>Schulische Inklusion in Abhängigkeit des Engagements der Eltern</del>  |  |
| 1 | 296 | 314 f.  | B1 Erfahrung nach hängt Nicht-Inklusion mit dem Engagement der Eltern zusammen  | <del>Schulische Inklusion in Abhängigkeit des Engagements der Eltern</del>  |  |
| 1 | 297 | 316 ff. | Eltern haben nicht die Möglichkeit fünf verschiedene Schulen zu besichtigen und dann zu entscheiden, welche Schule für ihr Kind am geeignetsten ist   | Entscheidung hinsichtlich der weiterführenden Schule nicht an inklusives Schulprofil geknüpft, sondern an zur Verfügung stehenden Plätzen |  |
| 1 | 298 | 318     | Vor allem in Köln gibt es diese Möglichkeit nicht   | Möglichkeit sich nach der Eignung für das Kind für eine Schule zu entscheiden, besteht in Großstädten nicht                               |  |

|   |     |         |   |  |  |
|---|-----|---------|---|--|--|
| 1 | 299 | 318 f.  | So läuft Schulplatzvergabe in Köln nicht  | Schulplatzvergabe  |  |
| 1 | 300 | 318 f.  | So verläuft für keine:n SuS die Schulplatzvergabe   | Schulplatzvergabe an Kapazitäten der Schulen geknüpft  |  |
| 1 | 301 | 319 f.  | In Köln kann man, sinngemäß, froh sein, wenn das Kind überhaupt einen Platz an einer weiterführenden Schule bekommt                 | Kapazitäten an weiterführenden Schulen begrenzt  |  |
| 1 | 302 | 320 f.  | B1 weiß nicht, wie die Schulplatzvergabe für Inklusionschüler:innen verläuft  | <del>Unwissen über Schulplatzvergabe für SuS mit SPF an allgemeinen Schulen</del>                          |  |
| 1 | 303 | 320 f.  | B1 weiß nicht, wie die Schulplatzvergabe für Inklusionschüler:innen verläuft  | <del>Unwissen über Schulplatzvergabe für SuS mit SPF an allgemeinen Schulen</del>                          |  |
| 1 | 304 | 322     | B1 glaubt, dass Inklusionsschüler:innen einen Platz zugewiesen bekommen   | Zuweisung der allgemeinen Schule bei SuS mit SPF   |  |
| 1 | 305 | 322 f.  | Die Schulplatzvergabe läuft unabhängig von dem inklusiven Schulprofil   | Die Schulplatzvergabe läuft unabhängig von dem inklusiven Schulprofil                                      |  |
| 1 | 306 | 322 ff. | Wenn es an einer Schule, mit gutem inklusiven Konzept, keinen freien Platz gibt, werden SuS mit SPF einer anderen Schule zugewiesen | Zuweisung der allgemeinen Schule bei SuS mit SPF in Wechselwirkung mit den zur Verfügung stehenden Plätzen |  |
| 1 | 306 | 326     | B1 weiß nicht, wie die Schulplatzvergabe bei SuS mit FSP GE verläuft  | <del>Unwissen über Schulplatzvergabe für SuS mit FSP GE an allgemeinen Schulen</del>                       |  |
| 1 | 308 | 329 ff. | Der Schulweg muss für SuS im FSP GE zu bewältigen sein  | <del>Bewältigung des Schulwegs der SuS mit FSP GE</del>  |  |
| 1 | 309 | 329 ff. | SuS mit FSP müssen in der Lage sein, selbstständig an die inklusive Schule kommen zu können   | Selbstständige Bewältigung des Schulwegs zur allgemeinen Schule der SuS mit FSP GE                         |  |

|   |     |        |   |  |  |
|---|-----|--------|---|--|--|
| 1 | 310 | 330 f. | Wenn SuS mit FSP GE in Porz wohnen und in Mülheim eine Schule zugewiesen bekommen, kann der Schulweg herausfordernd sein                              | Abhängig von der Distanz und Anbindung, kann der Schulweg herausfordernd sein      |  |
| 1 | 311 | 331 f. | Zur Inklusiven Schule werden SuS mit FSP GE nicht mit dem Schulbus hingefahren  | Kein Schülerspezialverkehr für SuS mit FSP GE an der allgemeinen Schule            |  |
| 1 | 312 | 332    | Zur Förderschule Geistige Entwicklung werden SuS mit dem Schulbus hingefahren   | Schülerspezialverkehr für SuS mit FSP GE an der FS GE                              |  |
| 1 | 313 | 339    | Über die Folgen eines Schulwechsels hat sich B2 mit der Kollegin aus der Mittelstufe unterhalten  | Austausch über Folgen eines Schulwechsels mit Kolleg:in                            |  |
| 1 | 314 | 340 f. | Die Kollegin berichtet, dass es allen SuS, die auf die FS GE gewechselt haben, gut gehe   | Wohlbefinden der SuS steigt nach Wechsel auf die FS GE an                          |  |
| 1 | 315 | 340 f. | Bei allen SuS, die auf die FS GE wechseln, fallen die negativen Schulerfahrungen durch den Wechsel weg  | Ausbleiben negativer Schulerfahrungen nach Wechsel auf die FS GE                   |  |
| 1 | 316 | 342    | Die SuS, die auf die FS GE gewechselt haben, brauchen lange, um zu verstehen, dass die negativen Schulerfahrungen an der FS nicht weiter präsent sind | Wechsler:innen benötigen Zeit, um frühere negative Schulerfahrungen zu verarbeiten |  |
| 1 | 317 | 342 f. | Wenn die SuS verstanden haben, dass die negativen Schulerfahrungen nicht weiter präsent sind, geht es ihnen gut                                       | Nach Verarbeitung der negativen Erfahrungen verbessert sich das Wohlbefinden       |  |
| 1 | 318 | 343    | Die Bedeutung einer Peergroup darf nicht außer Acht gelassen werden   | Bedeutung einer Peergroup für SuS mit FSP GE                                       |  |

|   |     |         |   |   |
|---|-----|---------|---|---|
| 1 | 319 | 344 f.  | Wenn SuS inklusiv beschult werden, wohnen Kinder und Jugendliche im gleichen Lebensumfeld                                       | An einer allgemeinen Schule wohnen SuS einer Klasse eher in unmittelbarer Nachbarschaft |
| 1 | 320 | 345 f.  | Wenn SuS an der FS GE beschult werden, wohnen die Mitschüler:innen nicht in der näheren Umgebung                                | An der FS GE wohnen SuS einer Klasse nicht in unmittelbarer Nachbarschaft               |
| 1 | 321 | 346     | Das Einzugsgebiet der FS GE ist groß  | Großes Einzugsgebiet von FS GE  |
| 1 | 322 | 346     | Die SuS der FS GE haben teilweise weite Anfahrtswege  | Weite Anfahrtswege  |
| 1 | 323 | 349 f.  | An der FS GE wohnen die Kinder einer Klasse nicht in unmittelbarer Nachbarschaft  | <del>An der FS GE wohnen SuS einer Klasse nicht in unmittelbarer Nachbarschaft</del>    |
| 1 | 324 | 349 f.  | An der FS GE wohnen die Kinder einer Klasse nicht in unmittelbarer Nachbarschaft  | <del>An der FS GE wohnen SuS einer Klasse nicht in unmittelbarer Nachbarschaft</del>    |
| 1 | 325 | 351     | Dafür haben SuS an der FS GE Mitschüler:innen die ihnen intellektuell ebenbürtig sind   | An der FS GE befinden sich SuS in einem intellektuell vergleichbaren Umfeld             |
| 1 | 326 | 351 f.  | Das gemeinsame intellektuelle Niveau hat spätestens im Jugendalter eine große Auswirkung  | Ein intellektuell vergleichbares Umfeld spielt während der Adoleszenz eine große Rolle  |
| 1 | 327 | 361 ff. | B1 stellt klar, dass der Eindruck nicht entstehen soll, dass B1 als Förderschullehrkraft ein Plädoyer für die Förderschule hält | Kein Plädoyer für die FS GE   |
| 1 | 328 | 363 ff. | Inklusion läuft gewollt nicht gut   | Inklusion wird aktiv verhindert   |
| 1 | 329 | 364 ff. | Inklusion läuft von Politik gewollt nicht gut   | Politik verhindert gute Inklusion   |
| 1 | 330 | 364 ff. | Inklusion läuft nicht gut, da gewollt Mittel fehlen   | Für gute Inklusion fehlen Mittel  |
| 1 | 331 | 363 ff. | Inklusion läuft nicht gut, da gewollt Möglichkeiten fehlen  | Für gute Inklusion fehlen Möglichkeiten   |

|   |     |         |  |  |  |
|---|-----|---------|--|--|--|
| 1 | 332 | 365 f.  | B1 kann die gegensätzliche Position nachvollziehen, dass Förderschulen abgeschafft werden sollen   | Grundsätzliches Verständnis für das Abschaffen des Förderschulsystems                                |  |
| 1 | 333 | 366 f.  | Die inhaltlichen Argumente zur Abschaffung von Förderschulen kann B1 teilen, wenn die Rahmenbedingungen in der Inklusion anders sind                                 | Veränderte Rahmenbedingungen in der Inklusion sind obligatorisch, um Förderschulsystem abzuschaffen  |  |
| 1 | 334 | 367 ff. | Ein Schüler mit ASS ist in B1 Augen unglücklich an einer Schule mit 3000 SuS   | Größe der allgemeinen weiterführenden Schule kollidieren mit Bedürfnissen von SuS mit ASS            |  |
| 1 | 335 | 367 ff. | Ein Schüler mit ASS ist in B1 Augen unglücklich an einer Schule mit 1500 SuS   | <del>Größe der allgemeinen weiterführenden Schule kollidieren mit Bedürfnissen von SuS mit ASS</del> |  |
| 1 | 336 | 369 f.  | Unter den Rahmenbedingungen sind alle am Ende unglücklich  | Subjektives Wohlbefinden in der Schule bei allen Beteiligten   |  |
| 1 | 337 | 370     | Schule ist Bildung   | Schule = Bildung   |  |
| 1 | 338 | 370 ff. | Schule deckt einen großen Teil der Kindheit und Jugend ab  | Schulzeit umfasst die Kindheit und Jugend  |  |
| 1 | 339 | 371 f.  | In der Schule muss es allen SuS gut gehen  | Subjektives Wohlbefinden in der Schule   |  |
| 1 | 340 | 372 ff. | Solange nicht gegeben ist, dass es allen SuS mit FSP GE an der inklusiven Schule gut geht, findet B1 die Inklusion an vielen Stellen noch nicht ausreichend gelungen | Bewertung von Inklusion als unzureichend, solange das Wohl aller SuS mit FSP GE nicht garantiert ist |  |
| 2 | 341 | 8       | B2 hat Schulwechsel in beide Richtungen erlebt   | Schulwechsel zwischen Inklusion und FS GE  |  |
| 2 | 342 | 8 ff.   | Zuletzt hat eine Schülerin die vom GL auf die FS GE gewechselt, weil sie erhebliche Probleme mit Regelschülern hatte   | Wechsel auf die FS GE aufgrund erheblicher sozialer Probleme in der allgemeinen Schule               |  |

|   |     |        |   |   |  |
|---|-----|--------|---|---|--|
| 2 | 343 | 10 f.  | Meistens begründen soziale Probleme einen Schulwechsel  | Soziale Probleme als zentraler Grund für Schulwechsel   |  |
| 2 | 344 | 11 f.  | Probleme, dass SuS sich im Unterricht nicht wohlfühlen, führen nicht zu einem Schulwechsel  | Unterricht als Grund für Schulwechsel ist selten  |  |
| 2 | 345 | 12     | Probleme anderer Art führen meistens nicht zu einem Schulwechsel  | Andere Probleme als Grund für Schulwechsel sind selten  |  |
| 2 | 346 | 12 f.  | Es sind soziale Probleme, die zu einem Schulwechsel führen  | <del>Soziale Probleme als zentraler Grund für Schulwechsel</del>  |  |
| 2 | 347 | 13     | B2 Erfahrung nach ist die soziale Situation im Grundschulbereich unproblematisch  | Soziale Situation im Grundschulbereich unproblematisch  |  |
| 2 | 348 | 13 f.  | B2 Erfahrung nach ist die soziale Situation bis zur Klasse 3 unproblematisch  | Soziale Situation bis Klasse 3 unproblematisch  |  |
| 2 | 349 | 14 f.  | Ab Klasse 4 beginnen soziale Probleme   | Soziale Probleme entwickeln sich ab Klasse 4  |  |
| 2 | 350 | 14 ff. | Mit ersten Anzeichen der Pubertät wird die soziale Situation von SuS mit FSP GE in der Inklusion schwierig  | Zunehmende soziale Schwierigkeiten von Schüler:innen mit FSP GE im inklusiven Kontext mit Beginn der Pubertät |  |
| 2 | 351 | 15 ff. | Wenn die Themen Partnerschaft, Wünsche gegenüber des anderen Geschlechts, Sexualität und sexuelle Identität, Freundschaft bei den SuS während der Pubertät präsenter werden, wird die soziale Situation schwieriger | Mit zunehmender Bedeutung von Beziehungs- und Identitätsthemen verschärft sich soziale Situation              |  |
| 2 | 352 | 17 f.  | Dies war bei der Schülerin, die zuletzt vom GL auf die FS GE gewechselt ist, das große Problem  | Pubertätsbedingte Verschärfung der sozialen Situation führt zu Wechsel  |  |

|   |     |        |  |   |  |
|---|-----|--------|--|---|--|
| 2 | 353 | 18 f.  | Dass eine Schülerin so stark grenzüberschreitendes Verhalten gegenüber ihren Mitschülern zeigt, hat B2 in dieser Ausprägung bisher noch nicht erlebt | Grenzüberschreitendes Verhalten ggü. Mitschülern in ungewöhnlicher Ausprägung                         |  |
| 2 | 354 | 19     | Dieses Verhalten hat die Schülerin an der FS GE nicht gezeigt  | Abweichung/Änderung des Verhaltens in Förderschulsystem   |  |
| 2 | 355 | 20 f.  | An der FS GE hat die Schülerin erst geprüft, ob sie an jemandem Interesse hat und sich gegen eine Kontaktaufnahme entschieden                        | Soziale Kontakte werden reflektiert geprüft und ggf. bewusst nicht eingegangen                        |  |
| 2 | 356 | 20     | An der FS GE hat die Schülerin laut B2 ihre Mitschüler:innen als ihre Peer-Group erkannt   | Mitschüler:innen als Peer-Group an der FS GE  |  |
| 2 | 357 | 23 f.  | Die Schülerin hat sich den Mitschülern körperlich aufgedrängt  | Körperlich grenzüberschreitendes Verhalten  |  |
| 2 | 358 | 24     | Die Schülerin hat Mitschüler ungefragt umarmt  | <del>Körperlich grenzüberschreitendes Verhalten</del>   |  |
| 2 | 359 | 24     | Die Schülerin hat Mitschüler ungefragt versucht zu küssen  | <del>Körperlich grenzüberschreitendes Verhalten</del>   |  |
| 2 | 360 | 24 f.  | Die Schülerin war dabei sehr persistent  | Persistentes Verhalten  |  |
| 2 | 361 | 25     | Die Schülerin war persistent in dem Glauben, ein Mitschüler sei ihr fester Freund  | Illusionäre Vorstellung über Beziehung zu Mitschüler  |  |
| 2 | 362 | 26     | An der FS GE gehört die Schülerin zu den stärksten   | Kompetenz der Schülerin   |  |
| 2 | 363 | 26 ff. | Das übergriffige Verhalten würde man der Schülerin gar nicht zutrauen, weil sie in manchen Bereichen sehr klar ist                                   | Übergriffiges Verhalten widerspricht der zugeschriebenen Kompetenz der Schülerin in anderen Bereichen |  |

|   |     |        |   |   |  |
|---|-----|--------|---|---|--|
| 2 | 364 | 28 ff. | Der Unterschied zwischen Freundlichkeit und Verliebtheit im Verhalten ihres Gegenübers war der Schülerin nicht klar     | Missinterpretation des Verhaltens des Gegenübers                      |  |
| 2 | 365 | 28 ff. | Der Unterschied zwischen Aufgeschlossenheit und Verliebtheit im Verhalten ihres Gegenübers war der Schülerin nicht klar | <del>Missinterpretation des Verhaltens des Gegenübers</del>           |  |
| 2 | 366 | 30 f.  | Das Verhalten hat die Schülerin im GL mehreren Mitschülern gegenüber gezeigt  | Übergriffiges Verhalten ist personenübergreifend                      |  |
| 2 | 367 | 30 f.  | Manche Mitschüler konnten sich nicht wehren, wenn die Schülerin das übergriffige Verhalten gezeigt hat                  | Verhalten der Schülerin ist so beharrlich, dass Gegenüber wehrlos ist |  |
| 2 | 368 | 31     | Das Thema war wiederkehrend über einen längeren Zeitraum  | Wiederkehrendes übergriffiges Verhalten                               |  |
| 2 | 369 | 32     | Verschiedene Mitschüler fühlen sich aufgrund des übergriffigen Verhaltens unwohl  | Mitschüler fühlen sich unwohl   |  |
| 2 | 370 | 32 f.  | Die Schülerin hat sich auch unwohl gefühlt  | Die Schülerin fühlt sich unwohl                                       |  |
| 2 | 371 | 33     | Die Schülerin hat sich zurückgewiesen gefühlt   | Erfahrung von Ablehnung   |  |
| 2 | 372 | 34     | Die Schülerin hat selbst Unwohlsein geäußert  | <del>Die Schülerin fühlt sich unwohl</del>                            |  |
| 2 | 373 | 34 ff. | Eine Sonderpädagogin, die die Schülerin kannte, hat Kontakt zu den Eltern gesucht                                       | Kontaktaufnahme zu den Eltern   |  |
| 2 | 374 | 36 f.  | Die Sonderpädagogin hat das Unwohlsein der Schülerin bei den Eltern angesprochen  | Kontaktaufnahme zu den Eltern aufgrund des Unwohlseins der Schüler:in |  |

|   |     |        |   |   |  |
|---|-----|--------|---|---|--|
| 2 | 375 | 37     | Die Sonderpädagogin hat die Eltern auf einen Schulwechsel angesprochen  | Vorschlag eines Schulwechsels   |  |
| 2 | 376 | 38 f.  | Die Eltern waren empört   | Empörung der Eltern   |  |
| 2 | 377 | 40 ff. | Zunächst Ablehnung der Eltern, dass die Schülerin nicht weiter im GL beschult wird  | Ablehnung eines Schulwechsels bei Eltern  |  |
| 2 | 378 | 39 f.  | Wiederholung dieser Empörung im Gespräch mit B2   | <del>Empörung der Eltern</del>  |  |
| 2 | 379 | 42     | Die Sonderpädagogin hat beobachtet, dass die Schülerin viel allein ist  | Soziale Isolation/Ausschluss der Schüler:in mit FSP GE in Inklusion                                       |  |
| 2 | 380 | 43 ff. | Die Sonderpädagogin hat beobachtet, dass die Schülerin viel leisten muss, um Zuwendung ihrer Mitschüler:innen zu erfahren | Soziale Leistung der Schüler:in für Zuwendung der Mitschüler:innen  |  |
| 2 | 381 | 44     | Die Sonderpädagogin hat beobachtet, dass die Schülerin nicht selbstverständlich zur Peer-Group im GL dazugehört           | Keine Zugehörigkeit zur Peer-Group in der allgemeinen Schule  |  |
| 2 | 382 | 44 f.  | Diskrepanz zwischen Zugehörigkeit der Schülerin mit SPF und der Freundlichkeit der Mitschüler:innen im GL                 | Diskrepanz zwischen Zugehörigkeit der Schülerin mit SPF und der Freundlichkeit der Mitschüler:innen im GL |  |
| 2 | 383 | 46 ff. | B2 berichtet, dass mehr SuS in die Inklusion entlassen wurden als aus der Inklusion aufgenommen wurden                    | Anzahl der Wechsel in die Inklusion größer als Anzahl der Wechsel auf die FS GE                           |  |
| 2 | 384 | 48 f.  | Sehr gute Leistung der SuS war Grund für eine Empfehlung ins GL   | Sehr gute schulische Leistungen als Grund für Wechsel in GL   |  |
| 2 | 385 | 49 f.  | Die sozialen Möglichkeiten der SuS war Grund für die Empfehlung ins GL  | Teilhabechancen als Grund für Wechsel in GL   |  |
| 2 | 386 | 49 f.  | Die SuS, denen ein Wechsel empfohlen wurde, konnten sich aufgrund ihrer Fähigkeiten in                                    | Kommunikative und soziale Kompetenz als Voraussetzung für erfolgreichen Wechsel ins GL                    |  |

|   |     |        |  |   |  |
|---|-----|--------|--|---|--|
|   |     |        | Kommunikation und ihrer sozialen Kompetenz im GL behaupten   |   |  |
| 2 | 387 | 50 f.  | Wenn die SuS sich behaupten können, hat der Wechsel in die Inklusion gut funktioniert                                      | Erfolgreiche Inklusion = Akzeptanz und Anforderungsbewältigung                            |  |
| 2 | 389 | 52     | Am besten funktioniert ein Wechsel von FS GE ins GL in der Primarstufe   | Wechsel von FS GE-GL Grundschule ist am effektivsten                                      |  |
| 2 | 390 | 52     | In der Sek I kann ein Wechsel FS-GL auch funktionieren   | Wechsel von FS GE-GL Sek I auch effektiv  |  |
| 2 | 391 | 53     | Wechsel von FS GE in die Berufsschule für Sek II   | Wechsel FS GE-Berufsschule  |  |
| 2 | 392 | 53 ff. | Wechsel in die Berufsschule ist mit einer größeren Umstellung aufgrund der unterschiedlichen Systeme verbunden             | Herausforderungen in der Eingewöhnung im GL aufgrund stark unterschiedlicher Schulsysteme |  |
| 2 | 393 | 54 f.  | Die SuS sind klare Strukturen und Unterstützungssysteme der FS GE gewohnt, die im GL abweichend sind                       | Strukturen und Unterstützungssysteme weichen innerhalb der Schulsysteme voneinander ab    |  |
| 2 | 394 | 55 ff. | Wenn SuS auf die FS GE wechseln, haben sie selten Probleme sich einzufinden, weil sie so gut aufgefangen werden            | Unproblematische Eingewöhnung in FS GE aufgrund der Strukturen und Unterstützungssysteme  |  |
| 2 | 395 | 57 f.  | Wenn SuS auf die FS GE wechseln, fühlen sie sich in der Gruppe schnell wohl  | Soziale Einbindung bei Wechsel auf FS GE nach kurzer Zeit                                 |  |
| 2 | 396 | 58 f.  | Häufig machen SuS, die aus der Inklusion auf die FS GE wechseln im Teenageralter die ersten Erfahrungen mit Freundschaften | Erste Erfahrung von Freundschaft während der mittleren Adoleszenz                         |  |

|   |     |        |  |  |  |
|---|-----|--------|--|--|--|
| 2 | 397 | 58 ff. | An der FS GE merken SuS das Gefühl von Freundschaft und Zugehörigkeit kennen                           | Erste Erfahrung von Zugehörigkeit an der FS GE                                   |  |
| 2 | 398 | 60 ff. | In der Inklusion merken SuS häufig, dass sie nicht gänzlich dazugehören                                | Keine absolute Zugehörigkeit in der Inklusion                                    |  |
| 2 | 399 | 61 ff. | Spürbare Diskrepanz zwischen wirklicher Zugehörigkeit und Versuch von Inklusion                        | Spürbare Diskrepanz zwischen wirklicher Zugehörigkeit und Versuch von Inklusion  |  |
| 2 | 400 | 66     | Empfehlung wird den Eltern gegenüber ausgesprochen   | Empfehlung zum Wechsel wird bei Eltern geäußert                                  |  |
| 2 | 401 | 66 f.  | Wechsel in den FSP Lernen, um im Förderschulsystem zu bleiben  | Wechsel zum FSP Lernen   |  |
| 2 | 402 | 68 f.  | Inklusion wird empfohlen, um das Potential der SuS zu stärken, dass LK der FS GE sehen                 | Potenzial der SuS in Inklusion stärken   |  |
| 2 | 403 | 69 f.  | Mit Empfehlung soll auch dem Wunsch der SuS gerecht werden   | Wunsch nach Wechsel von SuS  |  |
| 2 | 404 | 70 ff. | Der Wunsch von SuS, an eine inklusive Schule zu wechseln, wird ernst genommen                          | <del>Wunsch nach Wechsel von SuS</del>   |  |
| 2 | 405 | 77 f.  | Vorstellen der Eltern in einer Förderschule GE   | Kontaktaufnahme mit FS GE bzgl. Wechsel  |  |
| 2 | 406 | 78     | Vorstellung der Eltern in einer Grundschule  | Kontaktaufnahme mit Grundschule bzgl. Wechsel                                    |  |
| 2 | 407 | 78     | Vorstellung der Eltern in einer Gesamtschule   | Kontaktaufnahme mit Gesamtschule bzgl. Wechsel                                   |  |
| 2 | 408 | 78 f.  | Empfehlung von geeigneten Schulen durch FS GE als abgebende Schule, mit denen eine Kooperation besteht | Schulempfehlungen erfolgen über bestehende Kooperationen mit allgemeinen Schulen |  |
| 2 | 409 | 81 f.  | Kontaktaufnahme der Eltern mit potentiell neuer Schule   | Kontaktaufnahme mit allgemeiner Schule   |  |

|   |     |         |   |  |  |
|---|-----|---------|---|--|--|
| 2 | 410 | 81 f.   | Aufnahme an inklusiver allgemeinen Schule aufgrund des Elternwahlrechts             | Elternwahlrecht ermöglicht Aufnahme an inklusiver Schule   |  |
| 2 | 411 | 81 f.   | Aufnahme an inklusiver allgemeinen Schule aufgrund des Förderschwerpunkts           | Förderschwerpunkt ermöglicht Aufnahme an inklusiver Schule |  |
| 2 | 412 | 83 ff.  | Obligatorische Aufnahme bei vorhandenen Kapazitäten                                 | Obligatorische Aufnahme bei vorhandenen Kapazitäten        |  |
| 2 | 413 | 83 f.   | Unterstützung der abgebenden FS beim Kontakt der Eltern mit dem Schulamt            | Unterstützung der Eltern beim Kontakt mit Schulamt         |  |
| 2 | 414 | 85      | Suche des Schulamts nach einem geeigneten, verfügbaren Platz                        | Schulplatzsuche  |  |
| 2 | 415 | 86 f.   | Knappheit der Schulplätze für SuS mit SPF erschwert Wechsel an Wunschschule         | Schulplatzmangel erschwert Wechsel                         |  |
| 2 | 416 | 90 f.   | Drei SuS wechseln in einem Schuljahr auf FS GE                                      | Anzahl von Schulwechseln                                   |  |
| 2 | 417 | 92 f.   | Wechsel von FS in die Inklusion ggü. Wechsel in anderes Förderschulsystem bevorzugt | Wechsel FS-GL wird bevorzugt                               |  |
| 2 | 418 | 93 f.   | Vier bis fünf Gespräche mit Eltern über Wechsel in einem Schuljahr                  | Anzahl von Empfehlungsgesprächen                           |  |
| 2 | 419 | 99 f.   | Massives Mobbing als Grund für Wechsel  | Grund: Mobbing   |  |
| 2 | 420 | 100     | Ausgrenzung der SuS mit FSP GE in Inklusion   | Ausgrenzung von SuS mit FSP GE                             |  |
| 2 | 421 | 100 ff. | Risiko für körperliche Auseinandersetzung bei sportlichem Schüler mit FSP GE im GL  | Risiko für körperliche Auseinandersetzungen                |  |
| 2 | 422 | 105 f.  | Viele negative, prägende Erlebnisse im GL   | Negative Schulerfahrungen                                  |  |

|   |     |         |  |   |  |
|---|-----|---------|--|---|--|
| 2 | 423 | 106 f.  | Weigerung der Eltern ggü. des Wechsels auf die FS GE   | Verweigerung des Wechsels GL-FS GE  |  |
| 2 | 424 | 107 f.  | Entwicklung auffälligen Verhaltens bei dem Schüler in der Pubertät   | Entwicklung auffälligen Verhaltens in der Pubertät                                |  |
| 2 | 425 | 110 ff. | Die Akzeptanz und Auseinandersetzung der Behinderung des Kindes spielt beim Wechsel häufig eine Rolle  | Akzeptanz von Behinderung wirkt auf die Bereitschaft von Wechsel auf FS GE ein    |  |
| 2 | 426 | 111 f.  | Die Behinderungsverarbeitung bei den Eltern wirkt sich auf den Schulwechsel aus  | Behinderungsverarbeitung wirkt sich auf den Wechsel aus                           |  |
| 2 | 427 | 111 f.  | Die Behinderungsverarbeitung bei den SuS wirkt sich auf den Schulwechsel aus   | <del>Behinderungsverarbeitung wirkt sich auf den Wechsel aus</del>                |  |
| 2 | 248 | 112 ff. | Wenn SuS nicht klar ist, wie sie handeln können, welche Möglichkeiten sie haben, welche fehlen und worauf sie achten müssen, wird Inklusion herausfordernd | Unklare Handlungsorientierung erhöht Anforderungen an SuS mit FSP GE in Inklusion |  |
| 2 | 429 | 114 f.  | Wenn SuS sich in der Gruppe im GL nicht zurechtfinden, wird Inklusion herausfordernd   | Fehlende soziale Partizipation erschwert Inklusion                                |  |
| 2 | 430 | 116 f.  | Akzeptanz der Behinderung des eigenen Kindes für Eltern häufig herausfordernd  | Akzeptanz von Behinderung als Herausforderung                                     |  |
| 2 | 431 | 117 f.  | Beschwichtigende Worte helfen den Eltern bei der Verarbeitung nicht  | Verarbeitung gelingt nicht über beschwichtigende Worte von Außen                  |  |
| 2 | 432 | 119 f.  | SuS mit FSP GE müssen die Bedingungen in der Inklusion bewältigen, wenn die Eltern sich für die Inklusion entscheiden                                      | Elternentscheidung der Schulform bestimmen die Anpassungsanforderungen für SuS    |  |

|   |     |         |   |  |  |
|---|-----|---------|---|--|--|
| 2 | 433 | 120 ff. | Als Mensch ohne Behinderung kann das soziale Umfeld gewählt werden  | soziale Selbstbestimmung bei Menschen ohne Behinderung   |  |
| 2 | 434 | 121 f.  | Als Mensch mit Behinderung kann man sein soziales Umfeld nicht wählen   | Behinderung geht mit begrenzter sozialer Selbstbestimmung einher                                   |  |
| 2 | 435 | 122 f.  | B2 spricht sich für eine zunehmende gesellschaftliche Inklusion aus   | Gesellschaftliche Inklusion  |  |
| 2 | 436 | 123 f.  | B2 spricht sich für eine Auflösung des Förderschulsystems und eine Veränderung des Schulsystems aus                                       | Reform des Schulsystems  |  |
| 2 | 437 | 124-133 | Bevorzugung eines integrierten Gesamtschulsettings mit speziellen Förderangeboten, kleinen Bezugsgruppen und festen Ansprechpartner:innen | Strukturelle Reform des Schulsystems   |  |
| 2 | 438 | 133     | Fokus des Systems auf die SuS   | Fokussierung der SuS im Bildungssystem   |  |
| 2 | 439 | 134 ff. | Inklusives System schaffen, dass dem besonderen Erziehungsauftrag der Sonderpädagogik gerecht wird  | Sonderpädagogischer Bildungs- und Erziehungsauftrag in der Inklusion                               |  |
| 2 | 440 | 136 ff. | Veränderung des professionellen Selbstverständnisses von Sonderpädagog:innen im inklusiven Setting  | Veränderung des professionellen Selbstverständnisses von Sonderpädagog:innen im inklusiven Setting |  |
| 2 | 441 | 138 ff. | Teilweise mangelnde Aufrechterhaltung sonderpädagogischer Expertise im inklusiven Setting   | Deprivierende sonderpädagogische Expertise von Sonderpädagog:innen in Inklusion                    |  |
| 2 | 442 | 142-149 | Weitergabe von Förder- und Problemfällen durch Sonderpädagog:innen an externe Stellen   | Sonderpädagog:innen leiten Unterstützungsbedarfe an externe Stellen weiter                         |  |

|   |     |         |  |  |  |
|---|-----|---------|--|--|--|
| 2 | 443 | 153     | Die Einstellung zu Behinderung des Kindes als Einflussfaktor bei Wechsel FS GE-GL  | Die Einstellung zu Behinderungen als Einflussfaktor bei Wechsel FS GE-GL                   |  |
| 2 | 444 | 154 ff. | Anfängliche Ablehnung der Eltern gegenüber inklusiven Settings nach Empfehlung zu wechseln                                       | Ablehnung der Eltern ggü. Wechsel in GL  |  |
| 2 | 445 | 158 ff. | Annäherung an Inklusion bei erkennbarer Orientierung am Wohl des Kindes  | Fokus auf Wohl des Kindes beeinflusst Entscheidung über Wechsel ins GL                     |  |
| 2 | 446 | 161 f.  | Behinderungsverarbeitung beim Wechsel GL-FS  | Verarbeitung der Behinderung wirkt bei Wechsel auf FS GE ein                               |  |
| 2 | 447 | 162-165 | Elterliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Bild über das Kind und dessen Behinderung im Rahmen von Schulwechsel von GL-FS GE  | <del>Verarbeitung der Behinderung wirkt bei Wechsel auf FS GE ein</del>                    |  |
| 2 | 448 | 170 ff. | Rückkehr von Schüler:innen nicht durch mangelnde personelle Ressourcen begründet   | Fehlende, personelle Ressourcen begründen einen Wechsel an die FS nicht                    |  |
| 2 | 449 | 172 f.  | Soziale Probleme werden nicht als durch zusätzliches Personal lösbar eingeschätzt  | Personelle Ressourcen lösen die sozialen Probleme von SuS nicht                            |  |
| 2 | 450 | 182     | Neben den sozialen Herausforderungen gibt es nach der Erfahrung von B2 keine schwerwiegenden Gründe, die einen Wechsel begründen | Soziale Probleme sind der zentrale Grund für einen Schulwechsel                            |  |
| 2 | 451 | 182 f.  | Die schlechte personelle Situation in der Inklusion wird als Zuschreibung verstanden   | Attribution schlechter personeller Ressourcen in der Inklusion                             |  |
| 2 | 452 | 183 ff. | Stark selbst- und fremdverletzendes Verhalten im Regelschulsystem ist eine Herausforderung                                       | Stark selbst- und fremdverletzendes Verhalten im Regelschulsystem ist eine Herausforderung |  |

|   |     |         |  |   |  |
|---|-----|---------|--|---|--|
| 2 | 453 | 186 f.  | Stark herausforderndes Verhalten im Regelschulsystem ist für viele Akteur:innen unbekannt                                      | Stark selbst- und fremdverletzendes Verhalten ist im Regelschulsystem unbekannt                         |  |
| 2 | 454 | 188 f.  | Dass SuS, die herausforderndes Verhalten zeigen, in der Inklusion aufgefangen werden, muss gesellschaftlich ein Thema werden   | Umgang mit stark selbst- und fremdverletzenden Verhalten ist eine gesellschaftliche Aufgabe             |  |
| 2 | 455 | 190 ff. | Frage nach geeigneten Räumen, die inklusiv sind und gleichzeitig den Bedürfnissen der SuS mit FSP GE gerecht werden            | Bedarfsgerechte Raumstrukturen in inklusiven Settings   |  |
| 2 | 456 | 192 f.  | Gefahr der Stigmatisierung und Objektifizierung von Schüler:innen mit FSP GE im schulischen Alltag durch auffälliges Verhalten | Stigmatisierungsgefahr durch auffälliges Verhalten  |  |
| 2 | 457 | 193 ff. | Begleitung der Verarbeitung von herausforderndem Verhalten bei Regelschüler:innen  | Regelschüler:innen werden bei der Verarbeitung von Erfahrungen mit herausforderndem Verhalten begleitet |  |
| 2 | 458 | 201 ff. | Die gesamtgesellschaftliche Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung stellt die eigentliche Grenze von Inklusion dar     | grundlegende Einstellung ggü. Menschen mit Behinderung = Grenze von Inklusion                           |  |
| 2 | 459 | 203 f.  | Die Leistungserwartung von Eltern stehen sonderpädagogischen Bedürfnissen entgegen   | Leistungserwartungen stehen sonderpädagogischem Arbeiten gegenüber                                      |  |
| 2 | 460 | 203 ff. | Hohe Leistungserwartungen an Regelschüler:innen führt zu Exklusion der SuS mit SPF   | Hohe Leistungserwartungen führt zu Exklusion der SuS mit SPF  |  |
| 2 | 461 | 213 ff. | Nicht die Bedingungen, sondern Haltung und Offenheit ggü. SuS mit  | Haltung und Offenheit als Gelingensbedingung für Inklusion  |  |

|   |     |         |   |  |  |
|---|-----|---------|---|--|--|
|   |     |         | SPF gelten als ausschlaggebend für gelingende Inklusion   |  |  |
| 2 | 462 | 214 ff. | B2 sieht die Notwendigkeit einer unterrichtlichen Anpassung zugunsten aller Schüler:innen                                       | Differenzierung und Zugänglichkeit für alle SuS einer allgemeinen Schule   |  |
| 2 | 463 | 217 ff. | Prägende Lernerfahrungen entstehen weniger durch Unterrichtsinhalte als durch besondere Begegnungen und Situationen             | Besonderheiten begünstigen prägende Lernerfahrungen  |  |
| 2 | 464 | 221 ff. | Inklusive Schulerfahrungen wirken langfristig auf Bildungs- und Berufsentscheidungen einzelner Schüler:innen                    | Inklusive Schulerfahrungen prägen Bildungs- und Berufsentscheidungen   |  |
| 2 | 465 | 228 ff. | Es bedarf einer offenen Haltung und Veränderungsbereitschaft der Schule und Lehrkräfte, um prägende Lernerfahrungen zu schaffen | Prägende Lernerfahrung erfordern eine offene Haltung und Veränderungsbereitschaft von Institution und Akteur:innen |  |
| 2 | 466 | 237     | Vor allem SuS mit Trisomie 21 werden aus dem Spektrum FSP GE inklusiv beschult  | SuS mit Trisomie 21 in der Inklusion   |  |
| 2 | 467 | 237 f.  | SuS die aus der Inklusion auf die FS GE wechseln sind meistens SuS mit Trisomie 21  | SuS mit Trisomie 21 wechseln auf die FS GE   |  |
| 2 | 468 | 240 ff. | SuS mit Asperger-Autismus werden inklusiv beschult  | SuS mit ASS in der Inklusion   |  |
| 2 | 469 | 240 ff. | SuS mit körperlicher Behinderung werden inklusiv beschult   | SuS mit körperlicher Behinderung in der Inklusion  |  |
| 2 | 470 | 248 f.  | Wechsler:innen haben weniger Bedürfnisse hinsichtlich Unterricht und Unterrichtsgestaltung                                      | Bedarfe nach dem Wechsel sind nicht in der Unterrichtsgestaltung zu verorten                                       |  |
| 2 | 471 | 249-256 | Wechsler:innen geraten an der FS GE in eine neue Rolle, in der sie sich als   | Schulwechsel begünstigt positive Selbstwahrnehmung   |  |

|   |     |         |  |   |  |
|---|-----|---------|--|---|--|
|   |     |         | anerkannt und stark empfinden können   |   |  |
| 2 | 472 | 259 ff. | Viele besonders schwache SuS zeigen besonders herausforderndes Verhalten   | Herausforderndes Verhalten geht mit Grad der Behinderung einher   |  |
| 2 | 473 | 260     | Herausforderndes Verhalten hat zugenommen  | Zunahme von herausforderndem Verhalten unter den SuS im FSP GE  |  |
| 2 | 474 | 261 f.  | Herausforderndes Verhalten von SuS ist an der FS stärker ausgeprägt  | Starke Ausprägung herausfordernden Verhaltens an der FS GE  |  |
| 2 | 475 | 263 ff. | LK der FS GE wünschen sich Unterricht und das Erlernen von Grundfertigkeiten im Zentrum ihrer Tätigkeit                                | Unterricht soll im Zentrum der Lehrtätigkeit stehen   |  |
| 2 | 476 | 264 ff. | Aufgrund des stark herausfordernden Verhaltens der SuS rücken Unterrichtsinhalte in den Hintergrund                                    | Herausforderndes Verhalten wirkt sich auf Unterrichtszeit aus   |  |
| 2 | 478 | 267 ff. | Inhaltlich können SuS mit FSP GE in der Inklusion mehr lernen, weil der Unterricht weniger von herausforderndem Verhalten gestört wird | Inklusive Settings bieten bei geringer Verhaltensbelastung erweiterte Lernchancen                           |  |
| 2 | 479 | 269 f.  | Eltern kritisieren Förderschule aufgrund dessen  | Förderschule in der Kritik aufgrund vielfältiger Störungen des Unterrichts durch herausforderndes Verhalten |  |
| 2 | 480 | 270     | Das Spektrum an Bedarfen und Verhalten ist an der FS GE diverser als an der allgemeinen Schule   | Diversität von Bedarfen und Verhalten an der FS GE  |  |
| 2 | 481 | 270-278 | Regelschulen ermöglichen bei SuS des FSP GE ein Gefühl von allgemeiner Zugehörigkeit und   | Gefühl von allgemeiner Zugehörigkeit und Normalität für SuS mit FS GE in der Inklusion                      |  |

|   |     |         |  |   |  |
|---|-----|---------|--|---|--|
|   |     |         | Normalität, dass die FS GE nicht schafft   |   |  |
| 2 | 482 | 279 f.  | Der große Vorteil der FS GE ist die Anerkennung des gesamten Spektrums des Personenkreises                       | Anerkennung des gesamten Personenkreises an der FS GE   |  |
| 2 | 483 | 280 ff. | Bedürfnisgerechter Kontakt und gezielte Wahrnehmung individueller Fähigkeiten im Förderschulkontext              | Bedürfnisgerechter Kontakt und gezielte Wahrnehmung individueller Fähigkeiten im Förderschulkontext |  |
| 2 | 484 | 283 ff. | Hohe Fluktuation in der Unterstufe infolge erstmaliger individueller Wahrnehmung der Fähigkeiten der Kinder      | Individuelle Förderung in der Unterstufe (an der FS) begünstigen Wechsel in die Inklusion           |  |
| 2 | 485 | 284 f.  | Viele Wechsel in der Unterstufe  | Schulwechsel in der Unterstufe  |  |
| 2 | 486 | 285-293 | Herausforderndes Verhalten wird als umweltbedingt und als Ausdruck mangelnden Gesehenwerdens beschrieben         | Herausforderndes Verhalten ist umweltbedingt  |  |
| 2 | 487 | 293 ff. | Unveränderte Autismusdiagnose bei gleichzeitig erweiterten Entwicklungsmöglichkeiten und                         | Parallelität von Diagnose und Entwicklung   |  |
| 2 | 488 | 302 f.  | In der Inklusion können SuS mit FSP GE nicht in Gänze gesehen werden, weil die Klassen zu groß sind              | Klassengröße bedingt die Aufmerksamkeit für die SuS mit SPF   |  |
| 2 | 489 | 303 f.  | Kleinere Klassen sind im Regelschulsystem nicht darstellbar  | Kleinere Klassen sind im Regelschulsystem nicht darstellbar   |  |
| 2 | 490 | 304 ff. | Das (deutsche) Förderschulsystem ist weltweit ein hochpolitisches System, das viele Ressourcen in Anspruch nimmt | Förderschulsystem ist politisch und ressourcenintensiv  |  |

|   |     |         |  |   |  |
|---|-----|---------|--|---|--|
| 2 | 491 | 306-310 | Übertragung förderschulischer Rahmenbedingungen auf Regelschulen wird als finanziell und strukturell nicht leistbar eingeschätzt     | Übertragbarkeit förderschulischer Rahmenbedingungen wird als strukturell und finanziell begrenzt eingeschätzt |  |
| 2 | 492 | 313 ff. | Inklusion kann nur durch die Einbindung des Förderschulsystems in die allgemeine Schule umgesetzt werden                             | Einbindung des Förderschulsystems in die allgemeine Schule  |  |
| 2 | 493 | 314     | Die Auflösung des Förderschulsystems wird nicht als erforderlich eingeschätzt  | Auflösung des Förderschulsystems nicht erforderlich   |  |
| 2 | 494 | 316 f.  | Ablehnung einer Entweder-oder-Logik zwischen den Systemen  | Ablehnung einer Entweder-oder-Logik zwischen den Systemen   |  |
| 2 | 495 | 318     | Befürwortung räumlicher Zusammenführung bei gleichzeitiger Beibehaltung unterschiedlicher pädagogischer Systeme                      | Räumliche Zusammenführung beider Systeme  |  |
| 2 | 496 | 319 ff. | Parallelität in einem Gesamtsystem von individueller Förderung der Kinder und Erfahrungen in der Gemeinschaft                        | Parallelität von Individualität und Gemeinschaft in der Inklusion   |  |
| 2 | 497 | 327 ff. | Der Wechsel an die Förderschule wird von den Schüler:innen überwiegend nicht als Misserfolg erlebt                                   | Bewertung der SuS: Wechsel an die FS GE $\neq$ Misserfolg   |  |
| 2 | 498 | 329 ff. | Schüler:innen, die auf die FS GE gewechselt haben, verlassen die Schule mit starken Voraussetzungen für den nachschulischen Übergang | Zeitweise inklusive Beschulung schafft starke Voraussetzungen für nachschulischen Übergang                    |  |
| 2 | 499 | 331 ff. | Erweiterte berufliche Anschlussmöglichkeiten jenseits der  | Förderschulische Unterstützung ermöglicht differenzierte Berufswege   |  |

|   |     |         |  |  |  |
|---|-----|---------|--|--|--|
|   |     |         | Werkstatt durch intensive Begleitung der FS und Praktika   |  |  |
| 2 | 500 | 334 f.  | In der Berufsschule sind für einen solchen Übergang nicht genügend personelle Ressourcen vorhanden               | Fehlende Ressourcen an Berufsschulen für differenzierte Berufsvorbereitung (?)           |  |
| 2 | 501 | 336-343 | Zeitliche und personelle Ressourcen ermöglichen eine realistische, praxisnahe berufliche Orientierung            | Ausreichend Ressourcen ermöglichen eine realistische, praxisnahe berufliche Orientierung |  |
| 2 | 502 | 345 ff. | Nach einem Wechsel in die Inklusion besteht manchmal Kontakt zu den SuS oder ihren Erziehungsberechtigten        | Teilweise Kontakt nach einem Wechsel   |  |
| 2 | 503 | 349 ff. | Durch gezielte Vorbereitung und Unterstützung verbleiben Schüler:innen nach einem Wechsel in inklusiven Settings | Unterstützende Vorbereitung eines Wechsels führt zu langfristiger inklusiver Beschulung  |  |
| 2 | 504 | 351 ff. | Soziale Einbindung durch mehrere SuS mit FSP GE wird als zentrale Voraussetzung für Wohlbefinden beschrieben     | Peer-Group von SuS mit FSP GE an derselben allgemeinen Schule steigert Wohlbefinden      |  |
| 2 | 505 | 362 ff. | Lehrkräfte der abgebenden Schule nehmen Kontakt zu den Lehrkräften der annehmenden Schulen auf                   | Kontakt zwischen LK der abgebenden und aufnehmenden Schule                               |  |
| 2 | 506 | 364 f.  | Zwischen abgebender und annehmender Schule besteht ein guter Kontakt   | Kontakt zwischen abgebender und aufnehmender Schule                                      |  |
| 2 | 507 | 370     | Die Vorbereitung der SuS auf den Wechsel ist das Wichtigste  | Vorbereitung der SuS auf den Wechsel   |  |
| 2 | 508 | 370 f.  | SuS, denen ein Wechsel bevorsteht, hospitieren an der allgemeinen Schule   | Hospitation  |  |

|   |     |         |  |  |  |
|---|-----|---------|--|--|--|
| 2 | 509 | 371 ff. | Erschwerte Vorstellung des neuen schulischen Kontexts bei SuS mit FSP GE vor dem Wechsel                                     | Erschwerte Vorstellung des neuen schulischen Kontexts vor dem Wechsel                |  |
| 2 | 510 | 374 ff. | Bei einem Wechsel in die Berufsschule haben manche SuS idealisierte Vorstellungen  | Idealisierte Vorstellung bei Wechsel auf die Berufsschule                            |  |
| 2 | 511 | 375 f.  | Bedarf an Gesprächen darüber, wie SuS in verschiedenen Situationen handeln können  | Gespräche mit SuS über Handlungsmöglichkeiten im neuen Setting                       |  |
| 2 | 512 | 381 ff. | Verspäteter Wechsel an die Förderschule (ab ca. 12 Jahren) wird als deutlich belastend beschrieben                           | Große Belastung der SuS bei spätem Wechsel auf FS GE                                 |  |
| 2 | 513 | 383-93  | Konfrontation mit stark beeinträchtigten Mitschüler:innen erschwert Identifikation und Ankommen                              | Konflikt bei Konfrontation mit Menschen mit komplexer Behinderung bei Wechsel auf FS |  |
| 2 | 514 | 393 ff. | Vorangegangene schulische Belastungs- und Abweisungserfahrungen wirken im Förderschulkontext nach                            | Belastungs- und Abweisungserfahrungen wirken im Förderschulkontext nach              |  |
| 2 | 515 | 395 ff. | Eltern müssen inklusive Beschulung aufmerksam begleiten und alternative Wege mitdenken                                       | Eltern steuern und reflektieren Schullaufbahn ihrer Kinder                           |  |
| 2 | 516 | 395 ff. | Eltern müssen den Übergang aufmerksam begleiten und alternative Wege mitdenken   | <del>Eltern steuern und reflektieren Schulwege ihrer Kinder</del>                    |  |
| 2 | 517 | 401 ff. | Appell an zukünftige Fachkräfte, systemübergreifend orientiert und offen für unterschiedliche schulische Kontexte zu bleiben | Offenheit für unterschiedliche schulische Kontexte ist für Fachkräfte zentral        |  |

|   |     |         |  |   |  |
|---|-----|---------|--|---|--|
| 2 | 518 | 405 ff. | Berufliche Selbstverortung in einem System soll nicht als endgültig verstanden werden                | Berufliche Selbstverortung in einem System soll nicht als endgültig verstanden werden |  |
| 2 | 519 | 408 ff. | Hoffnung auf eine weniger dogmatische und offenere Haltung der jüngeren Generation von Pädagog:innen | offenere pädagogische Haltungen bei nachfolgenden Fachkräften                         |  |

## Anhang 7: Kategoriensysteme

### Kategoriensystem – Rohfassung

| Nummer | Kategorienbezeichnung                                  | Definition  | Ankerbeispiel  | Codierte Aussage |
|--------|--|---|--|------------------|
| OK 1   | Begründungslogiken für einen Lernortwechsel            | Umfassen direkte Begründungen, die zu einem Lernortwechsel zwischen Förderschule Geistige Entwicklung und allgemeiner Schule geführt haben  |  |                  |
| K1.1   | Soziale Begründungen                                   | Beschreiben jegliche Begründungen für einen Lernortwechsel aufgrund des Sozialverhaltens und sozialer Dynamiken   | „Ähm meistens, wie auch in dem Fall, sind es soziale Probleme (I: mhm) und nicht die Probleme, dass sie äh vielleicht sich im Unterricht nicht wohlfühlen oder solche Dinge (I: mhm), sondern eigentlich sind es soziale Probleme“ (I2, Z. 10 ff.)   |                  |
| K1.2   | Lern- und leistungsbezogene Begründungen               | Umfasst Begründungen für den Lernortwechsel, die sich auf Lernprozesse, die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und den fachlich-curricularen Anforderungen beziehen | „Ähm da- das war meistens von unserer Sicht aus die Leistung, die sehr gut war [...]“ (I2, Z. 48 f.)   |                  |
| K 1.3  | Entwicklungs- und lebensphasenspezifische Begründungen | Beschreibt Begründungen für einen Lernortwechsel, die auf Entwicklungen in Kindheit und Adoleszenz zurückzuführen sind  | „Dann ist die ersten Pubertäterscheinungen und später umso mehr das zum Thema wird, Partnerschaft, Wünsche gegenüber dem anderen Geschlecht oder ähm Selbstfindung in Bezug auf Sexualität und ähm Freundschaft, wird es schwierig.“ (I2, Z. 14 ff.) |                  |

|       |  |   |  |  |
|-------|--|---|--|--|
| K 1.4 | Übergangsbezogene Begründungen                         | Beschreibt Begründungen für einen Lernortwechsel, die in schullaufbahnspezifischen Übergängen liegen  | „Und jetzt in Bezug auf Übergang in den Beruf, weil ich jetzt ja in der BPS arbeite und diese Schülerin jetzt auch genau aus dem Grund ja gewechselt hat [...]“ (I1, Z.154 ff.)  |  |
| OK 2  | Perspektiven auf Lernorte                              | Beschreibt, bewertet und charakterisiert die beiden Lernorte Förderschule Geistige Entwicklung und die allgemeine Schule mit GL in ihren Möglichkeiten, Grenzen und Funktionen sowie beschriebene Vergleichslogiken zwischen den Systemen   |  |  |
| K 2.1 | Perspektiven auf die allgemeine Schule mit GL          | Umfasst Aussagen, in denen die allgemeine Schule mit GL hinsichtlich ihrer pädagogischen, didaktischen, sozialen, strukturellen oder organisationalen Eigenschaften sowie ihrer wahrgenommenen Möglichkeiten und Grenzen als Lernort beschrieben oder bewertet wird und als Deutungsrahmen für die Einordnung von Lernortwechsel dienen | „Aber wenn man da so was hat wie ein ähm Klassen-, also Lehrer-Raum-System, also der- ein Lehrer hat seinen oder ihren Raum und die Schüler wechseln je nach Mathe, Deutsch, Kunst und so von Raum zu Raum und die Schule ist einfach riesengroß (I: Ja) dann ist das natürlich sinnvoll“ (I1, Z. 131 ff.) |  |
| K 2.2 | Perspektiven auf die Förderschule Geistige Entwicklung | Umfasst Aussagen, in denen die Förderschule Geistige Entwicklung hinsichtlich ihrer pädagogischen, didaktischen, sozialen, strukturellen oder organisationalen Eigenschaften  | „Und dafür habe ich hier kleinere Klassen und so und und bekanntes Umfeld [...]“ (I1, Z. 231)  |  |

|       |   |   |  |  |
|-------|---|---|--|--|
|       |   | sowie ihrer wahrgenommenen Möglichkeiten und Grenzen als Lernort beschrieben oder bewertet wird und als Deutungsrahmen für die Einordnung von Lernortwechsel dient  |  |  |
| OK 3  | Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen für einen Lernortwechsel     | Umfasst Aussagen, die institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen sowie handlungsrelevante Einflussnahmen durch beteiligte Akteur:innen beinhalten, die den Lernortwechsel ermöglichen, begrenzen oder strukturieren   |  |  |
| K 3.1 | Strukturelle und systemische Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen | Beinhaltet Aussagen zu übergeordneten organisatorischen, politischen oder institutionellen Bedingungen, die den Lernortwechsel beeinflussen. Dazu zählen Ressourcenfragen, Klassengrößen, Ausstattung, Schulstrukturen sowie systembedingte Begrenzungen oder Möglichkeiten | „Auch da: mehr Geld, mehr Personal, andere Räume, Rückzugsmöglichkeiten. Sowa gibt es gar nicht an so riesen Gesamtschulen.“ (I1, Z. 269 f.)   |  |
| K 3.2 | Akteur:innenbezogene Einflussfaktoren                               | Umfasst Aussagen, die den Lernortwechsel durch das Handeln, Entscheiden oder die Einflussnahme beteiligter Akteur:innen erklären oder beeinflussen  | „Also man muss dazu sagen, es gab eine Kollegin, die dort in der Inklusion ich glaube, zwei Jahre vorher gearbeitet hat (I: mhm) und die auch kannte die Schülerin und den Eltern gesagt hat: „Ich habe den Eindruck, Ihre Tochter fühlt sich hier nicht wohl. Haben Sie schon |  |

|       |   |  |  |  |
|-------|---|--|--|--|
|       |   |  | mal darüber nachgedacht über einen Wechsel?“ (I2, 34 ff.)  |  |
| OK 4  | Professionelle Deutungen und Haltungen                | Umfasst Aussagen, in denen Lehrkräfte übergeordnete professionelle Überzeugungen, normative Bewertungen und reflexive Einordnungen zu Inklusion, den schulischen Systemen und ihrer eigenen Rolle formulieren            |  |  |
| K 4.1 | Bewertung von Inklusion                               | Beinhaltet Einschätzungen, Bewertungen und Positionierungen der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion. Dazu gehören Aussagen über deren Gelingensbedingungen, Grenzen, Realisierbarkeit sowie gesellschaftliche Bedeutung | „Und so wie die Inklusion jetzt gerade ist und gelebt wird in Grundschulen und in Sek I-Schulen, halte ich es weder für die Kinder noch für die Inklusionshelfer, noch für die Lehrer, noch für eine restliche Klasse für sinnvoll, diese Schüler und Schülerinnen inklusiv zu beschulen.“ (I1, Z. 266 ff.)<br><br>„Ähm also die Grenze, die ich in der Inklusion sehe, die sind- also meiner Meinung nach nicht in Räumen und nicht in der Anzahl der Lehrer, sondern in der allgemeinen ähm Haltung (I: mhm) in unserer Gesellschaft“ (I2, Z. 201 ff.) |  |
| K 4.2 | Professionelle Positionierungen im schulischen System | Umfasst Aussagen, in denen Lehrkräfte ihre professionelle Rolle und ihre Position im schulischen System beschreiben und einordnen  | „Der Förderschwerpunkt ändert sich nicht, es ändert sich nur der Förderort (I: mhm. Ja) und das ähm (..) also das müssen- das ist Elternentscheidung, das hat mit uns  |  |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  | nichts zu tun (I: mhm). Ich- dann würde ich mich ja selber, würde ich da sagen „Ich mache hier keine gute Arbeit. Geh mal lieber auf eine andere Schule.“ Also ja-, (I1, Z. 223 ff.) |  |
|--|--|--|--|--|

Kategoriensystem – Interview 1

| Nummer | Kategorienbezeichnung                                  | Definition  | Ankerbeispiel  | Codierte Aussage   |
|--------|--|---|--|--|
| OK 1   | Begründungslogiken für einen Lernortwechsel            | Umfassen direkte Begründungen, die zu einem Lernortwechsel zwischen Förderschule Geistige Entwicklung und allgemeiner Schule geführt haben  |  |  |
| K1.1   | Soziale Begründungen                                   | Beschreiben jegliche Begründungen für einen Lernortwechsel aufgrund des Sozialverhaltens und sozialer Dynamiken   | „Ähm meistens, wie auch in dem Fall, sind es soziale Probleme (I: mhm) und nicht die Probleme, dass sie äh vielleicht sich im Unterricht nicht wohlfühlen oder solche Dinge (I: mhm), sondern eigentlich sind es soziale Probleme“ (I2, Z. 10 ff.) | „alle Schülerinnen und Schüler, die aus der Inklusion wechseln, in die Förderschule, kommen mit mittleren bis negativen Schulerfahrungen (I: mhm) bei uns an, (..) sind oft tatsächlich Außenseiter gewesen (I: mhm), haben eher wenig stabile Beziehungen aufbauen können, weil dann doch Bedürfnisse irgendwann auseinandergehen [...]“ (I1, 97-101) |
| K1.2   | Lern- und leistungsbezogene Begründungen               | Umfasst Begründungen für den Lernortwechsel, die sich auf Lernprozesse, die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und den fachlich-curricularen Anforderungen beziehen | „Ähm da- das war meistens von unserer Sicht aus die Leistung, die sehr gut war [...]“ (I2, Z. 48 f.)   |  |
| K 1.3  | Entwicklungs- und lebensphasenspezifische Begründungen | Beschreibt Begründungen für einen Lernortwechsel, die auf Entwicklungen in Kindheit und Adoleszenz zurückzuführen und   | „Dann ist die ersten Pubertätserscheinungen und später umso mehr das zum Thema wird, Partnerschaft, Wünsche gegenüber dem anderen Geschlecht oder ähm  | „In der Regel sind das die- sind das Schüler und Schülerinnen, die sich die für sich selber noch nicht abgeschlossen haben mit dem Thema Selbstbild „Ich bin ein junger Mensch   |

|       |                                |  |   |   |
|-------|--------------------------------|--|---|---|
|       |                                | an Entwicklungsphasen bzw. Lebensalter gebunden sind   | Selbstfindung in Bezug auf Sexualität und ähm Freundschaft, wird es schwierig.“ (I2, Z. 14 ff.)   | mit einer Behinderung“. Die also- die von hier aus dahin wechseln. Die (...) denken, dass dieses hier nicht, also unsere Schulform, nicht die geeignete Schulform für sie ist, die sich gar nicht identifizieren, die sich selber gar nicht als Mensch mit Behinderung wahrnehmen (I: mhm) und glaube ich, die Hoffnung haben einen Wechsel aufs Berufskolleg, ja, würde-„ (I1, Z. 199-204)   |
| K 1.4 | Übergangsbezogene Begründungen | Beschreibt Begründungen für einen Lernortwechsel, die in schullaufbahnspezifischen Übergängen liegen | „Und jetzt in Bezug auf Übergang in den Beruf, weil ich jetzt ja in der BPS arbeite und diese Schülerin jetzt auch genau aus dem Grund ja gewechselt hat [...]“ (I1, Z.154 ff.) | <p>„Also, die Schülerin war im neunten Schuljahr [...]“ (I1, Z. 84)</p> <p>„Es [das Alter] hat aber deswegen eine Rolle gespielt, weil es jetzt in das Thema Berufsfindung geht (I: mhm) für diese Schülerin“ (I1, Z. 86 f.)</p> <p>„Und da, das haben die Eltern im Gespräch berichtet, ist klar geworden das hat die Gesamtschule nicht zumind- also nicht im Sinne der Eltern, sag ich jetzt mal ähm hat da nicht ausreichend Erfahrung, um da in alle Richtungen gut weiter beraten zu können.“ (I1, Z. 87 ff.)</p> <p>„Und jetzt in Bezug auf Übergang in den Beruf, weil ich jetzt ja in der BPS arbeite und diese Schülerin jetzt auch</p> |

|       |   |   |   |  |
|-------|---|---|---|--|
|       |   |   |   | <p>genau aus dem Grund ja gewechselt hat [...]“ (I1, Z. 154 ff.)</p> <p>„das wäre die zweite Möglichkeit gewesen nach der neun oder nach der zehn müssen ja sowieso alle Förderschüler geistige Entwicklung noch weiterhin zur Schule. Also die müss- sind dann noch nicht fertig mit ihrer Schulpflicht. Die können dann auf das Berufskolleg wechseln (I: mhm). Das wäre dann ja weiterhin Inklusion. Die bieten tatsächlich noch mal andere Möglichkeiten zum Thema Beruf“ (I1, Z. 170-175)</p> |
| OK 2  | Perspektiven auf Lernorte                     | Beschreibt, bewertet und charakterisiert die beiden Lernorte Förderschule Geistige Entwicklung und die allgemeine Schule mit GL in ihren Möglichkeiten, Grenzen und Funktionen sowie beschriebene Vergleichslogiken zwischen den Systemen |   |  |
| K 2.1 | Perspektiven auf die allgemeine Schule mit GL | Umfasst Aussagen, in denen die allgemeine Schule mit GL hinsichtlich ihrer pädagogischen, didaktischen, sozialen, strukturellen oder organisationalen Eigenschaften sowie ihrer wahrgenommenen Möglichkeiten und Grenzen als Lernort      | „Aber wenn man da so was hat wie ein ähm Klassen-, also Lehrer-Raum-System, also der- ein Lehrer hat seinen oder ihren Raum und die Schüler wechseln je nach Mathe, Deutsch, Kunst und so von Raum zu Raum und die Schule ist einfach | <p>„[...] die Gesamtschule nicht zumindest also nicht im Sinne der Eltern, sag ich jetzt mal ähm hat da nicht ausreichend Erfahrung;“ (I1, Z. 88 ff.)</p> <p>„Und viele dieser Schüler und Schülerinnen, die in der Regelschule inklusiv beschult wurden, haben</p>  |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  |  | <p>beschrieben oder bewertet wird und als Deutungsrahmen für die Einordnung von Lernortwechsel dienen</p> | <p>riesengroß (I: Ja) dann ist das natürlich sinnvoll“ (I1, Z. 131 ff.)</p> | <p>wenig gelernt, sich selbst zu organisieren, eigenständig zu arbeiten, sich den Arbeitsplatz alleine einzurichten, sich innerhalb der Schule alleine zu bewegen (I: mhm). Die haben immer eine erwachsene Bezugsperson an der Seite.“ (I1, Z. 121 ff.)</p> <p>„Aber wenn man da so was hat wie ein ähm Klassen-, also Lehrer-Raum-System, also der- ein Lehrer hat seinen oder ihren Raum und die Schüler wechseln je nach Mathe, Deutsch, Kunst und so von Raum zu Raum und die Schule ist einfach riesengroß (I: Ja) dann ist das natürlich sinnvoll“ (I1, Z. 131 ff.)</p> <p>„Aber in- also zum Thema Selbstständigkeit, zum Thema Arbeitsverhalten, zum Thema Lebenspraxis, zum Thema Peergroups, also Beziehungen aufbauen und so ist ein Erwachsener an meiner Seite, permanent, ist hinderlich. Also ist für mich auch so (I: mhm), wenn ich- da kann ich ja nicht so viel alleine entscheiden und muss es auch nicht. Also nicht nur ich kann es nicht, ich <i>muss</i> es auch nicht.“ (I1, Z. 134-138)</p> |
|--|--|---|---|--|

|       |   |  |  |   |
|-------|---|--|--|---|
|       |   |  |  | <p>„Und wenn es eine gute Möglichkeit gibt zu sagen, hier ist <i>auch</i> Raum für so was wie ich weiß nicht Hauswirtschaftsunterricht oder so oder ähm (..) ah was weiß ich wir üben Fahrradfahren oder wir machen Verkehrserziehung und üben KVB fahren (I: mhm) oder sowas. Das gibt es aber leider nicht.“ (I1, Z. 150 ff.)</p> <p>[Die didaktische Perspektive ist] „super schwierig“ (I1, Z. 296)</p>   |
| K 2.2 | <p>Perspektiven auf die Förderschule Geistige Entwicklung</p> | <p>Umfasst Aussagen, in denen die Förderschule Geistige Entwicklung hinsichtlich ihrer pädagogischen, didaktischen, sozialen, strukturellen oder organisationalen Eigenschaften sowie ihrer wahrgenommenen Möglichkeiten und Grenzen als Lernort beschrieben oder bewertet wird und als Deutungsrahmen für die Einordnung von Lernortwechsel dient</p> | <p>„Und dafür habe ich hier kleinere Klassen und so und und bekanntes Umfeld [...]“ (I1, Z. 231 ff.)</p> | <p>„Und das- die gibt es hier dann nicht, weil das- also in den meisten Fällen gar nicht nötig ist, weil das Schüler und Schülerinnen (I: mhm) sind, die hier keine Schulbegleitung brauchen.“ (I1, Z. 119 ff.)</p> <p>„Lebenspraxis“ (I1, Z. 142)</p> <p>„Die Möglichkeit [für Hauswirtschaftsunterricht oder Verkehrserziehung] haben wir hier aber schon (I: mhm). Das, finde ich, ist ein total großer Vorteil.“ (I1, Z. 153 f.)</p> <p>„Also das ist quasi die gleiche Möglichkeit, habe ich hier und da. Und dafür habe ich hier kleinere</p> |

|       |   |   |   |  |
|-------|---|---|---|--|
|       |   |   |   | <p>Klassen und so und und bekanntes Umfeld [...] (I1, Z. 230 ff.)</p> <p>„ [...] aber es gibt sehr viele Schüler und Schülerinnen mit Autismus (I: mhm), die oft sehr verhaltensherausfordernd unterwegs sind, die auch in unserem System, was ja klein ist und personell gut ausgestattet und so, ohne einen Integrationshelfer oder -helferin gar nicht durch den Alltag kommen.“ (I1, Z.261-264)</p> <p>„Natürlich kann ich das [den Gemeinsamen Gegenstand für alle aufbereiten], mach das ja in meiner Klasse auch.“ (I1, Z. 306)</p> |
| OK 3  | Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen für einen Lernortwechsel     | Umfasst Aussagen, die institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen sowie handlungsrelevante Einflussnahmen durch beteiligte Akteur:innen beinhalten, die den Lernortwechsel ermöglichen, begrenzen oder strukturieren |   |  |
| K 3.1 | Strukturelle und systemische Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen | Beinhaltet Aussagen zu übergeordneten organisatorischen, politischen oder institutionellen Bedingungen, die den Lernortwechsel beeinflussen.  | „Auch da: mehr Geld, mehr Personal, andere Räume, Rückzugsmöglichkeiten. Sogas gibt es gar nicht an so riesen Gesamtschulen.“ (I1, Z. 269 f.) | „und seitdem gibt es das, dass das funktioniert oder dass das nicht funktioniert (I: Ja). Also ich glaube, das gibt, das ist systemimmanent, das gibts seitdem es Inklusion gibt, gibt es  |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  | <p>Dazu zählen Ressourcenfragen, Klassengrößen, Ausstattung, Schulstrukturen, sowie systembedingte Begrenzungen oder Möglichkeiten</p> |  | <p>auch Rückkehrer und Rückkehrerinnen“ (I1, Z. 44-47)</p> <p>„[...] weil wenn ich mir die Gesamtschule angucke, die zweieinhalb oder 3000 Schüler und Schülerinnen hat, dann- und das Gelände ist nicht zu, also abgeschlossen so im Sinne von sicher (I: mhm), dann braucht es natürlich eine Schulbegleitung“ (I1, Z. 127 ff.)</p> <p>„Aber wenn man da so was hat wie ein ähm Klassen-, also Lehrer-Raum-System, also der- ein Lehrer hat seinen oder ihren Raum und die Schüler wechseln je nach Mathe, Deutsch, Kunst und so von Raum zu Raum und die Schule ist einfach riesengroß (I: Ja) dann ist das natürlich sinnvoll.“ (I1, Z. 131-134)</p> <p>„Ich finde Inklusion <i>dann</i> gut, wenn die personell komplett anders aufgestellt ist.“ (I1, Z. 148 f.)</p> <p>„Das muss personell, finanziell, räumlich, sächlich müssen Schulen komplett anders ausgestattet sein“ (I1, Z. 237 f.)</p> |
|--|--|--|--|---|

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>„Auch da: mehr [...] Rückzugsmöglichkeiten“ (I1, Z. 269 f.)</p> <p>„Sowas gibt es gar nicht an so riesen Gesamtschulen. Es gibt keine Möglichkeit sich eine Auszeit zu nehmen. Es geht gar nicht, weil da- es gibt nicht mal einen Raum dafür“ (I1, Z. 270 ff.)</p> <p>„Inhaltlich, ja, das kommt dann (...?) kommt dann wahrscheinlich darauf an, wie Inklusion in der jeweiligen Schule praktiziert wird, (I: mhm) also welche Möglichkeiten die Schule auch hat. Das ist ja gar nicht aus einem nicht wollen oder so begründet.“ (I1, Z. 278 ff.)</p> <p>„Aber ähm wenn pro Inklusionsschüler oder -schülerin irgendwie zwei Sonderpädagogen-Stunden pro Woche zur Verfügung stehen. Was- was sollen die Lehrer machen?“ (I1, Z. 280 ff.)</p> <p>„Was macht man denn dann in Erdkunde? Weil in Erdkunde sitzt ganz bestimmt kein Sonderpädagoge noch mit drin, oder das ist ja oft so, dann kommen die entweder in den</p> |
|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>kulturtechnischen Fächern kommen die oder in sowas wie Sport ne, weil einfach die Kollegen an den Gesamtschulen oder Grundschulen sagen „ich brauche bitte jemanden, der noch in Sport mit dabei ist“, eben wegen des auffälligen Verhaltens oder so zum Beispiel. Ähm „Das kann ich alleine gar nicht mehr leisten. Komm bitte in meine Sportstunde und dann wäre super, wenn du noch einmal in Mathe dazu kommst“. Ja, und dann sind meine zwei Stunden aufgebraucht. (I: Ja) Das war's dann.“ (I1, Z. 282-289)</p> <p>„Natürlich geht das (I: mhm). Aber auch das geht alles immer nur, wenn man auch die Kapazität hat, den gemeinsamen Gegenstand wirklich für alle aufzubereiten. Dann geht das. Dann kann ich auch so was wie Erdkunde oder Politik oder irgendwas (I: mhm) machen.“ (I1, Z. 302-305)</p> <p>„Aber ich kann das nicht parallel für neuntes Schuljahr oder ein zehntes, die auf die Abschlussprüfungen sich auch vorbereiten und noch die mitberücksichtigen, die da mit Förderschwerpunkt geistiger Entwicklung in der Klasse sitzen (I:</p> |
|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>mhm). Wenn ich alleine bin, dann kann ich das vielleicht (I: Ja) oder sollte es wahrscheinlich gut vorbereitet haben. Aber wie soll ich denn dem oder der Schülerin helfen?“ (I1, Z. 306-310)</p> <p>„Und ich glaube nicht, dass (..) Eltern die Möglichkeit haben, sich fünf verschiedene Schulen anzugucken und dann zu entscheiden „nach welchem Profil wähle ich jetzt die Schule aus für mein Kind?“ (I: mhm) Und schon gar nicht in Köln, weil so läuft Schulplatzvergabe in Köln auch nicht. Also für keinen Schüler und für keine Schülerin.“ (I1, Z. 315-319)</p> <p>„Also da (I: mhm) kann eine Schule sich noch so sehr anstrengen wie sie möchte und ein super Profil haben. Wenn ich da keinen Platz kriege, kriege ich keinen Platz.“ (I1, Z. 322 ff.)</p> <p>„[...] also es muss ja auch immer noch alles leistbar sein. Wir reden ja über Schüler mit geistiger, also Förderbedarf geistige Entwicklung (I: Ja, ja) und nicht für die, die im Bereich emotional-soziales Verhalten Förderbedarf (I: Ja) haben. Aber</p> |
|--|--|--|--|

|       |                                       |   |  |   |
|-------|---------------------------------------|---|--|---|
|       |                                       |   |  | <p>unsere Schüler und Schülerinnen, die müssen ja auch in der Lage sein zu einer Schule, wenn ich in Porz wohne, die mir in Mülheim vorgeschlagen wird, da muss ich auch hin (I: mhm. Ja) und da werde ich nicht mehr mit dem Schulbus hingefahren, so wie hier ne.“ (I1, Z. 326-332)</p> <p>„Das kann ich inhaltlich gehe ich das mit so, wenn Rahmenbedingungen anders sind und wenn nicht ein Schüler mit Autismus, der- Sie haben jetzt gerade vielleicht auf dem Flur das kurz einmal schreien hören. So ein Schüler in einer Schule mit 3000 Schülern oder eineinhalb 1000 Schülern (I: mhm) oder so, das- da sind alle am Ende unglücklich“ (I1, Z. 366-370)</p> |
| K 3.2 | Akteur:innenbezogene Einflussfaktoren | Umfasst Aussagen, die den Lernortwechsel durch das Handeln, Erleben, Entscheiden oder die Einflussnahme beteiligter Akteur:innen erklären oder beeinflussen | „Also man muss dazu sagen, es gab eine Kollegin, die dort in der Inklusion ich glaube, zwei Jahre vorher gearbeitet hat (I: mhm) und die auch kannte die Schülerin und den Eltern gesagt hat: „Ich habe den Eindruck, Ihre Tochter fühlt sich hier nicht wohl. Haben Sie schon mal darüber nachgedacht über einen Wechsel?“ (I2, 34 ff.) | <p>„[...] alle Schülerinnen und Schüler, die aus der Inklusion wechseln, in die Förderschule, kommen mit mittleren bis negativen Schulerfahrungen (I: mhm) bei uns an [...]“ (I1, Z. 97 ff.)</p> <p>„[...] und haben sich oft als negativ in Bezug auf Schule erlebt“ (I1, Z. 105 f.)</p> <p>„[...] besteht einfach weiterhin Schulpflicht, elfte und zwölfte Klasse</p>  |

|      |  |  |  |  |
|------|--|--|--|--|
|      |  |  |  | <p>und die Schüler und Schülerinnen mit den Eltern müssen einfach entscheiden „Wechsle ich jetzt an die Förderschule oder wechsle ich ans Berufskolleg?“ Weil das sind die zwei Möglichkeiten, die es gibt.“ (I1, Z. 181-184)</p> <p>„Der Förderschwerpunkt ändert sich nicht, es ändert sich nur der Förderort (I: mhm. Ja) und das ähm (..) also das müssen- das ist Elternentscheidung, das hat mit uns nichts zu tun.“ (I1, Z. 223 ff.)</p> <p>„[...] und einen Wechsel in so ein riesen riesen System dafür muss man meiner persönlichen Meinung nach (I: mhm) eine wirklich gefestigte Persönlichkeit haben.“ (I1, Z. 232 f.)</p> <p>„Also meiner Meinung nach hängt (...) oder meiner Erfahrung nach hängt Inklusion oder nicht Inklusion oft auch mit einem Engagement von Eltern zusammen.“ (I1, Z. 314 f.)</p> |
| OK 4 | Professionelle Deutungen und Haltungen | Umfasst Aussagen, in denen Lehrkräfte übergeordnete professionelle Überzeugungen, normative Bewertungen und reflexive Einordnungen zu Inklusion, den schulischen |  |  |

|       |                         |  |   |  |
|-------|-------------------------|--|---|--|
|       |                         | Systemen und ihrer eigenen Rolle formulieren   |   |  |
| K 4.1 | Bewertung von Inklusion | Beinhaltet Einschätzungen, Bewertungen und Positionierungen der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion. Dazu gehören Aussagen über deren Gelingensbedingungen, Grenzen, Realisierbarkeit sowie gesellschaftliche Bedeutung | <p>„Und so wie die Inklusion jetzt gerade ist und gelebt wird in Grundschulen und in Sek I-Schulen, halte ich es weder für die Kinder noch für die Inklusionshelfer, noch für die Lehrer, noch für eine restliche Klasse für sinnvoll, diese Schüler und Schülerinnen inklusiv zu beschulen.“ (I1, Z. 266 ff.)</p> <p>„Ähm also die Grenze, die ich in der Inklusion sehe, die sind- also meiner Meinung nach nicht in Räumen und nicht in der Anzahl der Lehrer, sondern in der allgemeinen ähm Haltung (I: mhm) in unserer Gesellschaft“ (I2, Z. 201 ff.)</p> | <p>„Was in meinen Augen ein Nachteil ist an der Inklusion für Förderschüler mit geistiger-, also Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung ist, dass die in der Regel eine Schulbegleitung an der Seite haben im Regelschulsystem“ (I1, Z. 117 ff.)</p> <p>[Empfehlungen in die Inklusion werden nicht ausgesprochen] „Weil die Schüler und Schülerinnen bleiben Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (I: mhm). Der Förderschwerpunkt ändert sich nicht, es ändert sich nur der Förderort“ (I1, Z. 222 ff.)</p> <p>„Ich finde Inklusion <i>dann</i> gut, wenn die personell komplett anders aufgestellt ist.“ (I1, Z. 148 f.)</p> <p>„Und so wie die Inklusion jetzt gerade ist und gelebt wird in Grundschulen und in Sek I-Schulen, halte ich es weder für die Kinder [im Autismus-Spektrum] noch für die Inklusionshelfer, noch für die Lehrer, noch für eine restliche Klasse für sinnvoll, diese Schüler und</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>Schülerinnen inklusiv zu beschulen.“<br/>(I1, Z. 266-269)</p> <p>„So, das halte ich tatsächlich für niemanden gut. Also weder für eine Persönlichkeitsentwicklung noch- also da sind wir noch lange nicht beim Thema Bildungsinhalte. Also darüber haben wir jetzt gar nicht gesprochen. Wir haben gar nicht über Inhalte gesprochen, sondern ausschließlich über so ja sozial-emotionale Aspekte“<br/>(I1, Z. 272-275)</p> <p>„2002 (I: mhm) und da waren die Bedingungen schon nicht gut. Und die sind ja inzwischen noch viel weniger gut (I: mhm), die Bedingungen an den Schulen tatsächlich ähm.“ (I1, Z. 300 ff.)</p> <p>„Ich finde nur, dass so, wie das offensichtlich gewollt ist, von Politik, von Mitteln, von Möglichkeiten läuft Inklusion tatsächlich nicht gut“ (I1, Z. 363 ff.)</p> <p>„So, und das ist mir- also Schule ist Bildung. Aber Schule ist auch ein so großer Teil meines kindlichen oder jugendlichen Lebens (I: mhm) und da muss es mir auch gut gehen. So, und</p> |
|--|--|--|--|

|       |   |   |   |  |
|-------|---|---|---|--|
|       |   |   |   | das, ähm, das ja- solange das nicht gegeben (I: mhm) ist, dass es wirklich allen damit gut gehen kann, ähm, finde ich, finde ich Inklusion an vielen Stellen noch nicht ausreichend gelungen.“ (I1, Z. 370-374)  |
| K 4.2 | Professionelle Positionierungen im schulischen System | Umfasst Aussagen, in denen Lehrkräfte ihre professionelle Rolle und ihre Position im schulischen System beschreiben und einordnen | „Ich- dann würde ich mich ja selber, würde ich da sagen „Ich mache hier keine gute Arbeit. Geh mal lieber auf eine andere Schule.“ Also ja-„ (I1, Z. 223 ff.) | <p>„Ich- dann würde ich mich ja selber, würde ich da sagen „Ich mache hier keine gute Arbeit. Geh mal lieber auf eine andere Schule.“ Also ja“ (I1, Z. 225 f.)</p> <p>„Ich habe überhaupt keine Ahnung, wie das geht für Inklusionsschüler. Das weiß ich ehrlich gesagt gar nicht.“ (I1, Z. 320 ff.)</p> <p>„Also, das ist aber mein persönliches Anliegen. Ich möchte nicht, wenn Sie sich das auch noch mal anhören, das soll nicht klingen wie „Na klar, die Förderschule hält natürlich ein Plädoyer für die Förderschule.“ So ist das nicht gemeint.“ (I1, Z. 361 ff.)</p> <p>„Ähm, ich kann a- ich verstehe total auch die andere Seite, die sagt, „Wir müssen die Förderschulen abschaffen“.“ (I1, Z. 365 f.)</p> |

Kategoriensystem – Interview 2

| Nummer | Kategorienbezeichnung                       | Definition   | Ankerbeispiel  | Codierte Aussage  |
|--------|---|--|--|---|
| OK 1   | Begründungslogiken für einen Lernortwechsel | Umfassen direkte Begründungen, die zu einem Lernortwechsel zwischen Förderschule Geistige Entwicklung und allgemeiner Schule geführt haben |  |   |
| K1.1   | Soziale Begründungen                        | Beschreiben jegliche Begründungen für einen Lernortwechsel aufgrund des Sozialverhaltens und sozialer Dynamiken                            | „Ähm meistens, wie auch in dem Fall, sind es soziale Probleme (I: mhm) und nicht die Probleme, dass sie äh vielleicht sich im Unterricht nicht wohlfühlen oder solche Dinge (I: mhm), sondern eigentlich sind es soziale Probleme“ (I2, Z. 10 ff.) | <p>„Aktuell haben wir ja gerade eine junge Frau, die ähm aus dem GL zu uns gekommen ist (I: mhm), weil sie erheblich ähm Probleme hatte mit Regelschülern“ (I2, Z. 8 ff.)</p> <p>„Ähm meistens, wie auch in dem Fall, sind es soziale Probleme (I: mhm) und nicht die Probleme, dass sie äh vielleicht sich im Unterricht nicht wohlfühlen oder solche Dinge (I: mhm), sondern eigentlich sind es soziale Probleme“ (I2, Z. 10 ff.)</p> <p>„Ja, die hat sich wirklich de- also manchen jungen Männern da an den Hals geworfen, sich richtig äh den umarmt und ähm (I: mhm) wollte die küssen (I: Okay) und war da auch gar nicht von abzubringen und auch nicht von der von der Idee: „Das ist jetzt mein Freund.““ (I2, Z. 23 ff.)</p> |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>„weil die Kollegin hatte das da auch schon gesehen (I: Okay), dass sie immer alleine ist ähm und dass sie sich ähm Zuneigung und äh- immer erkämpfen muss (I: mhm), also dass sie sehr viel dafür tun muss (I: mhm) und dass es nicht selbstverständlich ist, dass sie selbstverständlich dazugehört. Das war jetzt kein schlimmes Umfeld, ne (I: Ja). Das waren sehr freundliche Schüler auch, zum großen Teil jedenfalls“ (I2, Z. 41-46)</p> <p>„[...] die soziale ähm sozialen Möglichkeiten, heißt, sich auszudrücken (I: mhm) und sich zu behaupten. Und dann haben wir das empfohlen“ (I2, Z. 49 ff.)</p> <p>„Ja, also wir hatten auch Schüler, die dann also noch massiver jetzt gemobbt worden sind als die letzte Schülerin (I: mhm). Also wirklich ausgegrenzt.“ (I2, Z. 99 f.)</p> <p>„Äh wir hatten einen Jungen, der sehr stark ins Körperliche gegangen ist, auch sehr sportlich war und wollte sich sportlich messen auch (I: mhm). Der ist dann nachher auch Judomeister in unserem- also dem äh</p> |
|--|--|--|--|---|

|       |  |   |  |  |
|-------|--|---|--|--|
|       |  |   |  | Bereich für unsere Schüler geworden (I: mhm), aber ähm hat sich dann mit den Schülern dort messen wollen und das ist wirklich schiefgegangen auch und äh hat für ihn- Also das ist jetzt nicht so in Prügelei geraten, aber es war so ansatzweise [...]“ (I2, Z. 100-105)  |
| K1.2  | Lern- und leistungsbezogene Begründungen               | Umfasst Begründungen für den Lernortwechsel, die sich auf Lernprozesse, die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und den fachlich-curricularen Anforderungen beziehen | „Ähm da- das war meistens von unserer Sicht aus die Leistung, die sehr gut war [...]“ (I2, Z. 48 f.)   | „Ähm da- das war meistens von unserer Sicht aus die Leistung, die sehr gut war [...] Und dann haben wir das empfohlen“ (I2, Z. 48 ff.)<br><br>„Aber bei vielen haben wir auch gesagt, also da empfehlen wir schon auch die Inklusion, das zu stärken, was wir da sehen [...] (I2, Z. 68 f.)  |
| K 1.3 | Entwicklungs- und lebensphasenspezifische Begründungen | Beschreibt Begründungen für einen Lernortwechsel, die auf Entwicklungen in Kindheit und Adoleszenz zurückzuführen und an Entwicklungsphasen bzw. Lebensalter gebunden sind          | „Dann ist die ersten Pubertäterscheinungen und später umso mehr das zum Thema wird, Partnerschaft, Wünsche gegenüber dem anderen Geschlecht oder ähm Selbstfindung in Bezug auf Sexualität und ähm Freundschaft, wird es schwierig.“ (I2, Z. 14 ff.) | „Im Kleinen, mache ich die Erfahrung im Grundschulbereich, aber auch nur bis Klasse drei, ähm ist es meistens unproblematisch und danach beginnt es. (I: Okay)“ (I2, Z. 13 f.)<br><br>„Dann ist die ersten Pubertäterscheinungen und später umso mehr das zum Thema wird, Partnerschaft, Wünsche gegenüber dem anderen Geschlecht oder ähm Selbstfindung in Bezug auf Sexualität und ähm Freundschaft, wird es schwierig.“ (I2, Z. 14 ff.) |

|       |   |   |   |   |
|-------|---|---|---|---|
|       |   |   |   | „Nicht umsonst ist es halt in der Unterstufe so, dass da eine riesen Fluktuation ist, in dem, dass sie wieder woanders hin können, ne, weil da auch erst mal die Ruhe ist und dieses wirklich Anschauen von dem Kind, was in dem Kindergarten, wo die teilweise nur bis 10 Uhr sein dürfen, gar nicht so ihnen ermöglicht, wirklich gesehen zu werden“ (I2, Z. 283-387) |
| K 1.4 | Übergangsbezogene Begründungen                | Beschreibt Begründungen für einen Lernortwechsel, die in schullaufbahnspezifischen Übergängen liegen  | „Und jetzt in Bezug auf Übergang in den Beruf, weil ich jetzt ja in der BPS arbeite und diese Schülerin jetzt auch genau aus dem Grund ja gewechselt hat [...]“ (I1, Z.154 ff.)                       |   |
| OK 2  | Perspektiven auf Lernorte                     | Beschreibt, bewertet und charakterisiert die beiden Lernorte Förderschule Geistige Entwicklung und die allgemeine Schule mit GL in ihren Möglichkeiten, Grenzen und Funktionen sowie beschriebene Vergleichslogiken zwischen den Systemen |   |   |
| K 2.1 | Perspektiven auf die allgemeine Schule mit GL | Umfasst Aussagen, in denen die inklusive Schule hinsichtlich ihrer pädagogischen, didaktischen, sozialen, strukturellen oder organisationalen Eigenschaften sowie ihrer wahrgenommenen  | „Aber wenn man da so was hat wie ein ähm Klassen-, also Lehrer-Raum-System, also der- ein Lehrer hat seinen oder ihren Raum und die Schüler wechseln je nach Mathe, Deutsch, Kunst und so von Raum zu | „Ja, ähm das ist auch so. Ähm für die Kinder ist es halt nur irgendwie so in in eine Gruppe geschleudert, ähm friss jetzt oder stirb, was du jetzt da vorfindest (I: mhm).“ (I2, Z. 118 ff.)  |

|  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
|  |  | <p>Möglichkeiten und Grenzen als Lernort beschrieben oder bewertet wird und als Deutungsrahmen für die Einordnung von Lernortwechsel dienen</p> | <p>Raum und die Schule ist einfach riesengroß (I: Ja) dann ist das natürlich sinnvoll“ (I1, Z. 131 ff.)</p> | <p>„Also wenn dort Schüler sehen, wie andere- wie wie ein Siebenjähriger einen Erwachsenen so heftig beißt, dass er zum Arzt gehen muss, das ist schon eine Herausforderung.“ (I2, Z. 186 ff.)</p> <p>„was kann man da für Räume schaffen? Wie kann man das einbetten, quasi (I: mhm) in der Normalität, dass man trotzdem die Räume für diese (I: mh) Menschen hat?“ (I2, Z. 190 ff.)</p> <p>„Weil da kommt man ganz schnell in diesen Zoo-Charakter (I: mh) und äh da kommen die Kinder gar nicht raus. Also Regelschulkinder kennen das nicht (I: mh) und kommen dann sofort in dieses Starren [...] (I2, Z. 192 ff.)</p> <p>„Also dann unseren Unterricht so zu machen, dass alle mitkommen (I: mhm) und vielleicht auch zu schauen, dass es vielleicht auch einen Vorteil für alle Kinder hat (I: Ja), wenn man nicht was durchprescht“ (I2, Z. 215 ff.)</p> <p>„Down Kinder sind hauptsächlich, ja. Auch die, die wir zurückgekriegt haben, sind (B2 räuspert sich) zum</p> |
|--|--|---|---|---|

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>großen Teil, würde ich mal sagen (I: Okay) äh Menschen aus dem Spektrum (I: Ja. Okay). Ja und ähm das ist auch sehr auffällig (I: mh). Wenn wir ‚mittendrin‘ anschauen, das sind Eltern von Kindern mit Down-Syndrom. Wenn wir in die Inklusion gucken, welche Schüler sind da, dann sind es auch Autisten, aber meistens Asperger-Autisten (I: mh) oder halt körperbehinderte Kinder oder Down-Kinder.“ (I2, Z. 237-242)</p> <p>„Und das ist der definitive Vorteil der Inklusion, dass sie, wenn man das jetzt wirklich isoliert darauf sieht, die mehr lernen können“ (I2, Z. 267 ff.)</p> <p>„Ne und das ist so der Punkt (I: mh), ähm die Normalität und die dieses „Wir gehören dazu“, das schafft die Regelschule“ (I2, Z. 278 f.)</p> <p>„[...] und was dann natürlich ja super wichtig ist und wenn es gut klappt, dann da, wo es mehrere sind. Wo zwei geistig behinderte Menschen rumlaufen ist es schwer. Wie soll das gehen, ne? (I: Ja) Das ist absolut furchtbar.“ (I2, Z. 354 ff.)</p> |
|--|--|--|--|---|

|       |  |   |   |   |
|-------|--|---|---|---|
| K 2.2 | Perspektiven auf die geistige Entwicklung der Förderschule | Umfasst Aussagen, in denen die geistige Entwicklung der Förderschule hinsichtlich ihrer pädagogischen, didaktischen, sozialen, strukturellen oder organisationalen Eigenschaften sowie ihrer wahrgenommenen Möglichkeiten und Grenzen als Lernort beschrieben oder bewertet wird und als Deutungsrahmen für die Einordnung von Lernortwechsel dient | „Und dafür habe ich hier kleinere Klassen und so und und bekanntes Umfeld [...]“ (I1, Z. 231 ff.) | <p>„Und ja, das ist halt dann auch das Ding, wenn die Schüler hier zu uns kommen, dass die ähm also selten ein Problem haben, weil die so gut aufgefangen werden (I: Ja) und sich so mit ihrer Gruppe wohlfühlen.“ (I2, Z. 55 ff.)</p> <p>„Aber was die hier sehr genießen, ist halt ähm, wie gesagt, jetzt fängt bei uns schon oder vor einer Woche hat schon Karneval angefangen und dass sie hier ähm proben können (I: mh) für Aufführungen und dass sie einfach so andere Rollen hier einüben können, das genießen die sehr also (I: Ja). Und auch sie genießen es, stark zu sein (I: mhm). Die gehören ja zu den Stärkeren, sage ich jetzt mal, aus unserem Spektrum (I: mhm) und das merken sie hier deutlich und sie kriegen mal das Gefühl, wirklich ähm ja die Kings hier zu sein, ne, an die sie sich auch orientiert wird (I: Ja). Erstmals sind sie diejenigen, die es vorgeben und wo andere die bewundern auch (I: mh) oder toll finden auch.“ (I2, Z. 249-256)</p> <p>„Ja also ähm was wir nicht schaffen können ist ähm also wir haben so, so viele sehr, sehr schwache Schüler, die</p> |
|-------|--|---|---|---|

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>ähm also vermehrt – früher war es noch ein bisschen mehr gemischt (I: mh) –, aber jetzt haben wir wirklich sehr, sehr viele Schüler, die ganz, ganz starke Auffälligkeiten zeigen, auch mit ähm herausforderndem Verhalten (I: mh). Das ist ein Riesenthema bei uns. Und da wirklich ähm, also es ist auch immer weiter noch unser Wunsch oder der Wunsch der Kollegen, da sehr starken Mittelpunkt das zu stellen, das Unterrichten und das Erlernen von den Grundfertigkeiten, aber das ist schon im Hintergrund (I: mhm) (B2 räuspert sich) immer mehr, weil wir mit so vielen Herausforderungen bei den Schülern umgehen müssen, dass ähm ein Unterricht sich schon stark ändert“ (I2, Z. 259-267)</p> <p>„Aber dass wirklich gesehen werden, wirklich gesehen werden in dem in dem gesamten Spektrum, was ein Menschen abbildet, das würde ich sagen ähm, ist unser großer Vorteil hier (I: mhm). Und die Art von Kontakt, die unsere Schüler brauchen ähm, die wird denen hier gegeben. Und auch das wirkliche Sehen von den Fertigkeiten.“ (I2, Z. 279-283)</p> |
|--|--|--|--|---|

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>„[...]wirklich gesehen zu werden (I: mh. Ja). Und das ist erstmalig hier dann, ne.“ (I2, Z. 286 f.)</p> <p>„Wir hatten schon Kinder, wo die die haben wirklich so gekämpft mit sich und ihrem eigenen autistischen Dasein, dass die nur sich schreiend und umsichschlagend äußern konnten und dann sind die nach einem Jahr oder anderthalb hier zur Ruhe gekommen. Das ist jetzt kein Einzelfall [...]“ (I2, Z. 287 ff.)</p> <p>„Ja, das bleibt lebenslang, aber wenn man damit anders umgeht, dann hat ihr Kind andere Möglichkeiten (I: Ja) und die gehen dann hier anders raus.“ (I2, Z. 296 f.)</p> <p>„Ja, also die Schüler hier, die dann hier hinkommen, ähm wenn die das dann halt nicht als Misserfolg oder als Rückschlag erleben, was sie meistens nicht tun, weil sie sich wohlfühlen ähm, können dann in dem Nachschulischen auf jeden Fall haben die dann große Vorteile, weil sie ähm dann als sehr starke Schüler da reingehen gehen und äh meistens nicht in die Werkstätten gehen müssen, sondern auch durch den ähm</p> |
|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>Inklusionsfachdienst und durch Praktika auch in andere Bereiche reingehen können [...]“ (I2, Z. 327-332)</p> <p>„Und da ist hier wirklich ein großer Vorteil, weil hier viel Zeit und sehr, sehr viele Praktika gemacht werden und die Fähigkeiten und die der „was macht mir wirklich Spaß?“ herausgefunden wird, aber auch wirklich in Bezug auf eine Arbeit und nicht: „Ich würde gerne Schauspielerin werden“ oder „Ich möchte gerne weiß ich nicht was machen“, ne. Und wenn er im Kindergarten oder wenn sie oder er im Kindergarten arbeiten will, dann macht er sofort ein Praktikum und stellt fest: „Ne, ist nichts für mich““ (I2, Z. 337-342)</p> <p>„weil die haben echt was durchzustehen, sich hier umzugucken und zu sehen, wie viele wirklich sehr stark beeinträchtigte Menschen hier rumlaufen, ne. [...] Also das merkt man. Also ohne, dass sie es sagt jetzt (I: mh), aber das merkt man, dass es ihr schon Mühe macht, sich damit zu identifizieren.“ (I2, Z. 383-390)</p> |
|--|--|--|--|--|

|       |   |   |   |   |
|-------|---|---|---|---|
|       |   |   |   | „Und das ist auch total nachvollziehbar (I: mhm) das also-. Ja, und dann ist meistens auch- also ich glaube, bei ihr ist es schon auch ein Knacks oder bei dem jungen Mann, von dem ich erzählt habe, ne (I: mh), dass die da schon ordentlich mit arbeiten, was sie so erlebt haben, ne, und von Abweisungen und äh ähm dass sie das wie so einen Kuraufenthalt hier erleben“ (I2, Z. 390-394) |
| OK 3  | Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen für einen Lernortwechsel     | Umfasst Aussagen, die institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen sowie handlungsrelevante Einflussnahmen durch beteiligte Akteur:innen beinhalten, die den Lernortwechsel ermöglichen, begrenzen oder strukturieren   |   |   |
| K 3.1 | Strukturelle und systemische Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen | Beinhaltet Aussagen zu übergeordneten organisatorischen, politischen oder institutionellen Bedingungen, die den Lernortwechsel beeinflussen. Dazu zählen Ressourcenfragen, Klassengrößen, Ausstattung, Schulstrukturen sowie systembedingte Begrenzungen oder Möglichkeiten | „Auch da: mehr Geld, mehr Personal, andere Räume, Rückzugsmöglichkeiten. Sogas gibt es gar nicht an so riesen Gesamtschulen.“ (I1, Z. 269 f.) | „Also es wird nicht immer die Wunschschule oder die Schule nebenan (I: mhm), weil die Plätze auch sehr rar sind.“ (I2, Z. 86 f.)<br><br>„[...] was kann man da für Räume schaffen? Wie kann man das einbetten, quasi (I: mhm) in der Normalität, dass man trotzdem die Räume für diese (I: mh) Menschen hat?“ (I2, Z. 190 f.)   |

|       |                                       |  |   |   |
|-------|---------------------------------------|--|---|---|
|       |                                       |  |   | <p>„Ja, aber wie wollen Sie das sehen mit 30 Kindern? Wie wollen Sie das machen, ne? (I: Ja, na klar) Sie können nicht Klassen mit zehn Kindern haben, ne im Regelschulsystem (I: Ja). Das ist einfach gar nicht darstellbar, ne“ (I2, Z. 302 ff.)</p>  |
| K 3.2 | Akteur:innenbezogene Einflussfaktoren | Umfasst Aussagen, die den Lernortwechsel durch das Handeln, Entscheiden oder die Einflussnahme beteiligter Akteur:innen erklären oder beeinflussen | <p>„Also man muss dazu sagen, es gab eine Kollegin, die dort in der Inklusion ich glaube, zwei Jahre vorher gearbeitet hat (I: mhm) und die auch kannte die Schülerin und den Eltern gesagt hat: „Ich habe den Eindruck, Ihre Tochter fühlt sich hier nicht wohl. Haben Sie schon mal darüber nachgedacht über einen Wechsel?“ (I2, 34 ff.)</p> | <p>„Und das war dann auch bei anderen der Fall, sodass also sich manche nicht mehr wehren konnten und das immer wieder zum Thema wurde (I: mhm) und sich äh verschiedene Personen dort wohl- äh unwohl gefühlt haben (I: Ja) und sie natürlich auch nicht wohlgeföhlt hatte.“ (I2, Z. 30-33)</p> <p>„Also man muss dazu sagen, es gab eine Kollegin, die dort in der Inklusion ich glaube, zwei Jahre vorher gearbeitet hat (I: mhm) und die auch kannte die Schülerin und den Eltern gesagt hat: „Ich habe den Eindruck, Ihre Tochter fühlt sich hier nicht wohl. Haben Sie schon mal darüber nachgedacht über einen Wechsel?““ (I2, Z. 34-37)</p> |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | <p>„Und da waren die völlig außer sich. Also das haben sie auch nachher noch mal gesagt hier (I: Okay, ja). „Wir waren ja sehr empört über die Anfrage.“ Das waren immer freundliche Gespräche. Die Eltern sind sehr aufgeschlossen, aber die waren schon sehr entsetzt darüber, über diese Idee, ihre Tochter könnte nicht in der Inklusion bleiben [...]“ (I2, Z. 38-41)</p> <p>„Ja, wir besprechen das ja sehr eng mit den Eltern (I: mhm), sofort.“ (I2, Z. 66)</p> <p>„und auch dem Wunsch der Kinder und der Jugendlichen, gerecht zu werden. Das finde ich ganz wichtig (I: mhm). Also wenn ein Jugendlicher oder ein Kind sagt, er möchte gerne von der Schule weg, er möchte gerne in eine andere, in eine Schule, wo auch andere Kinder, das bedeutet für unsere immer die Regelkinder [...]“ (I2, Z. 69 ff.)</p> <p>„da führt eigentlich kein Weg dran vorbei, als das dann (I: Ja) auch ernst zu nehmen und durchzusetzen.“ (I2, Z. 73 f.)</p> |
|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>„Und Wechsel bestimmt- also jetzt entweder in ein anderes Förderschulsystem, wobei wir dann vorziehen, auch in den GU zu wechseln.“ (I2, Z. 91 ff.)</p> <p>„Und ähm also der hat sehr viele schon dramatische ähm Erlebnisse gehabt, bevor er gekommen ist [...]“ (I2, Z. 105 f.)</p> <p>„Und dann ist natürlich das Thema mit der Akzeptanz der eigenen Behinderung (I: mhm). Also häufig ist es auch so, nicht bei allen, also bei dieser jungen Frau jetzt nicht. Da setzen sich die Eltern schon mit der Behinderung der Kinder auseinander, aber es ist halt auch immer ein Thema der Behinderungsverarbeitung, das dahintersteckt, sowohl bei den Eltern, als auch bei den Kindern (I: mhm).“ (I2, Z. 108-112)</p> <p>„Und für die Eltern ist es auch oft schwierig einzusehen oder zuzunehmen, dass das Kind eine Einschränkung hat, ne.“ (I2, Z. 116 f.)</p> <p>„In die Inklusion zu gehen am Anfang auf jeden Fall.“ (I2, Z. 153)</p> |
|--|--|--|--|---|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>„Wer sich nie wohlfühlt, der versucht auch rauszukommen oder geht raus, ne (I: mhm) und ähm fühlen sich dann manchmal rausgeschmissen oder-, aber sehen dann schon auch, dass wir das wohl der Kinder im Blick haben und ja (I: mhm) können sich darauf einlassen.“ (I2, Z. 156 ff.)</p> <p>„Aber insofern, wer anfängt in der Inklusion, dann ist es häufig zumindest – ist meine meine Erfahrung – ein Thema. Wie ist das?- Also Behinderungsverarbeitung hört sich so richtig groß an (I: mhm), aber es ist trotzdem oft ein Thema der Eltern: „Wie schaue ich wirklich mein Kind an“ (I: mhm) oder „Wie wünsche ich mir mein Kind“ oder „Wie würde ich mir wünschen, dass es ist und dass es äh in einer normalen in Führungsstrichen Umgebung agieren kann und zurechtkommt.“ Und das ist der Wunsch von allen Eltern (I: Ja), vollkommen klar“ (I2, Z. 159-165)</p> <p>„Ja, da ist es ähm, weil wir das ja auch gut unterstützt und vorgebaut haben mit ähm meistens so, dass sie dann bis zum Ende drin sind und äh das auch gut klappt (I: mh) und die sich auch</p> |
|--|--|--|---|

|       |  |   |  |  |
|-------|--|---|--|--|
|       |  |   |  | <p>wohlfühlen und sich nicht so ähm.“ (I2, Z. 349 ff.)</p> <p>[Vorbereitung auf den Wechsel] „Ja, das ist so das Wichtigste.“ (I2, Z. 370)</p> <p>„Ähm ja ähm we- natürlich setzen wir uns mit denen auch auseinander, aber das ist natürlich ganz schwierig für unsere Schüler, dann so diese Vorstellung, was bedeutet das, einen anderen Rahmen zu haben (I: mh), ist schwer, ne.“ (I2, Z. 371 ff.)</p> <p>„Ne, das ist ja- viele kriegen das gut hin, ne, aber bei denen müssen Eltern schon sehr aufmerksam sein und sich gut damit auseinandersetzen (I: Ja), dass es auch einen anderen Weg gehen kann.“ (I2, Z. 395 ff.)</p> |
| OK 4  | Professionelle Deutungen und Haltungen | Umfasst Aussagen, in denen Lehrkräfte übergeordnete professionelle Überzeugungen, normative Bewertungen und reflexive Einordnungen zu Inklusion, den schulischen Systemen und ihrer eigenen Rolle formulieren |  |  |
| K 4.1 | Bewertung von Inklusion                | Beinhaltet Einschätzungen, Bewertungen und Positionierungen der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion. Dazu  | „Und so wie die Inklusion jetzt gerade ist und gelebt wird in Grundschulen und in Sek I-Schulen, halte ich es weder für die Kinder | „[...] und das ist auch meistens, so weit wir das verfolgen konnten, auch sehr gut (I: mhm) hat das funktioniert, ne. Also am besten (I: Ja), wenn es in   |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  | <p>gehören Aussagen über deren Gelingensbedingungen, Grenzen, Realisierbarkeit sowie gesellschaftliche Bedeutung</p> | <p>noch für die Inklusionshelfer, noch für die Lehrer, noch für eine restliche Klasse für sinnvoll, diese Schüler und Schülerinnen inklusiv zu beschulen.“ (I1, Z. 266 ff.)</p> <p>„Ähm also die Grenze, die ich in der Inklusion sehe, die sind- also meiner Meinung nach nicht in Räumen und nicht in der Anzahl der Lehrer, sondern in der allgemeinen ähm Haltung (I: mhm) in unserer Gesellschaft“ (I2, Z. 201 ff.)</p> | <p>der Grundschule passiert, aber auch danach. (I: mhm) Ähm und auch später in die Berufsschule haben wir auch Schüler.“ (I2, Z. 50-53)</p> <p>„[...] also ich fände es [soziale Partizipation] schön, wenn es gesellschaftlich mehr üblich wäre [...]“ (I2, Z. 122 f.)</p> <p>„Mh also in denen, die ich jetzt hatte ähm, also wenn es ein sozialer Aspekt ist, dann liegt das nie an den Kollegen (I: mhm) und auch nicht- nie daran, dass die Kollegen nicht ausreichend (I:Ja) da sind. Also mit mehr Kollegen könnte man das nicht ändern (I: Okay). Man könnte die- die Schüler kann man nicht ändern durch die Kollegen.“ (I2, Z. 170-174)</p> <p>Ähm (..) das wird immer gesagt, dass die personelle Situation in den Schulen nicht ist.“ (I2, Z. 182 f.)</p> <p>„Das äh das inklusiv abzubilden, ist ein Thema (B2 lacht) (I: Ja), worüber wir uns aber gesellschaftlich allgemein auseinandersetzen müssen, ne.“ (I2, Z. 188 f.)</p> |
|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>„Ähm also die Grenze, die ich in der Inklusion sehe, die sind- also meiner Meinung nach nicht in Räumen und nicht in der Anzahl der Lehrer, sondern in der allgemeinen ähm Haltung (I: mhm) in unserer Gesellschaft“ (I2, Z. 201 ff.)</p> <p>„Ne und auch in der Haltung von Eltern, die in der Regelschule sind, die sagen: „Mein Kind muss hier ordentlich Stoff reinkriegen, damit es ins Gymnasium kommt und äh (B2 hustet) so ein Kind hält mein Kind auf (I: mhm). Ähm und also dieser Druck, in dem die die Lehrer dort sind (I: Ja), einen wirklich hochgepowerten Unterricht zu machen und dann fällt so ein Kind raus. Ja.“ (I2, Z. 203-207)</p> <p>„[...] oft immer gesagt, es fehlen die Bedingungen, aber ähm es fehlen dann natürlich im Umkehrschluss auch die Haltung oder die Offenheit (I: mhm) des Regelschulsystems, zu sagen: „Okay, wir wir versuchen jetzt auch mal, uns anzupassen, ne.““ (I2, Z. 212-215)</p> <p>„Also solche (I: mhm) Situationen muss man einfach schaffen, aber dazu gehört, dass sich eine Schule</p> |
|--|--|--|--|---|

|       |   |   |   |  |
|-------|---|---|---|--|
|       |   |   |   | <p>aufmacht und dass dort Lehrer sind, die sich öffnen, ne, und sagen (I: mhm), wir nehmen uns diesem Thema an, dass wir nicht alle so in einem Schema so immer weitermachen können, ne.“ (I2, Z. 228-231)</p> <p>„Und auch, glaube ich, von vielen Jugendlichen, so das Gefühl zu haben, wir sind jetzt normal wie alle anderen. Und das ist ja auch das, weswegen finde ich es auch wichtig, ne, was ich eben beschrieben habe, ne (I: mh), dieses Gefühl dabei zu sein, und zwar im Zentrum“ (I2, Z. 270-273)</p> <p>„Ich finde es super, aber äh ähm wenn man das jetzt auf die Regelschule übertragen würde mit all den Ressourcen, die gebraucht würden (I: mhm), sprengt es komplett den Rahmen von dem Land, was es leisten kann, ne. Also überall ganz kleine Klassen, immer zu zweit, immer alle Therapeuten mit dabei, die Räume.“ (I2, Z. 306-310)</p> |
| K 4.2 | Professionelle Positionierungen im schulischen System | Umfasst Aussagen, in denen Lehrkräfte ihre professionelle Rolle und ihre Position im schulischen System beschreiben und einordnen | „Der Förderschwerpunkt ändert sich nicht, es ändert sich nur der Förderort (I: mhm. Ja) und das ähm (..) also das müssen- das ist Elternentscheidung, das hat mit uns | „Ähm generell ähm haben wir schon- also haben wir, glaube ich, mehr Schüler in die Inklusion äh entlassen, sage ich jetzt mal (I: mhm), als dass   |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <p>nichts zu tun (I: mhm). Ich- dann würde ich mich ja selber, würde ich da sagen „Ich mache hier keine gute Arbeit. Geh mal lieber auf eine andere Schule.“ Also ja-„ (I1, Z. 223 ff.)</p> | <p>wir welche bekommen haben“ (I2, Z. 46 ff.)</p> <p>„Also das sehe ich oft bei Lehrern, die in die Inklusion gehen, die dann quasi zu Hauptschullehrern werden oder zu Grundschullehrern (I: mhm) werden, auch von ihrem Selbstverständnis. Und diesen sonderpädagogischen Aspekt, schwer haben, den zu erhalten. Ich kenne auch andere Beispiele (I: mhm), aber ich kenne ja eigentlich alle Schulen hier in der Umgebung über die vielen Jahre und da gibt es Einzelne, die sich das erhalten haben (I: mh), diese sonderpädagogische Expertise, aber viele sind auch wirklich zu Grundschullehrern geworden (I: mhm) und haben einfach andere Anforderungen. Die kommen dann wirklich zu uns oder rufen mich an und sagen: „Also dieser Schüler geht gar nicht.“ (I: mhm) Also eine Schule, die auch oft geistige Entwicklung bei sich hat, ruft mich an und sagt: „Das geht gar nicht.“ Also da bin ich schon mal echt <i>huh</i>: „Wie geht gar nicht? (B2 <i>lacht</i>) (I: mhm) Was meinen Sie damit?“ (I: Ja spannend) Das sind so also von den Sonderschullehrern, nicht von den Regelschullehrern (I:</p> |
|--|--|--|---|--|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>Ja), auch nicht von der Regelschulschulleitung, sondern von den Sonderschullehrern. Und da denke ich mir so: „Ja, was machst du denn da?“ (<i>B2 lacht</i>) Erst mal müssen wir ja bei dir mal ansetzen. (I: Ja). So das ist äh ja.“ (I2, Z. 136-149)</p> <p>„Also unser System ist ja schon ähm hochpolitisch und sehr, sehr ähm, ich würde sagen, weltweit auch ein System, was sehr viel Ressourcen nimmt, ne.“ (I2, Z. 304 ff.)</p> <p>„Also durchweg muss ich sagen, die Schüler, die ähm verspätet zu uns kommen, das ist mindestens zwei Jahre zu spät. Also die mit ab zwölf kommen“ (I2, Z. 381 ff.)</p> <p>„Das ist so ein bisschen meine Hoffnung auch an die jüngere Generation (I: Ja), die ich schon mitkriege, die da auch anders aufgestellt ist und nicht so dogmatisch wie wir das früher waren (I: mh). Das ist schon anders und (I: Ja) das wünsche ich mir.“ (I2, Z. 408-410)</p> |
|--|--|--|---|

## Versicherung an Eides Statt (Abgabe Abschlussarbeit)

Ich,

Vor- und  
Nachname:

Straße, Hausnr.:

PLZ, Stadt:

Matrikelnummer:

**versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.**

***Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten fremden Quellen entnommen wurden, einschließlich mittels KI-Tools generierter Inhalte, sind als solche kenntlich gemacht.***

**Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden.**

**Falls meine Prüfer\*innen von mir zu Begutachtungszwecken zusätzlich zur elektronischen Fassung der Arbeit eine Druckfassung erhält, versichere ich, dass letztere vollständig mit der eingereichten elektronischen Fassung übereinstimmt.**

Die Strafbarkeit einer falschen eidesstattlichen Versicherung ist mir bekannt, namentlich die Strafandrohung gemäß § 156 StGB mit bis zu drei Jahren Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei vorsätzlicher Begehung der Tat bzw. gemäß § 161 Abs. 1 StGB mit bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei fahrlässiger Begehung.

Ort, Datum

Unterschrift