

Ohnesorge, Lena

"Jeder ist ja auf seine Art besonders". Inklusive Grundschule aus der Perspektive von Kindern

Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 129-137



Quellenangabe/ Reference:

Ohnesorge, Lena: "Jeder ist ja auf seine Art besonders". Inklusive Grundschule aus der Perspektive von Kindern - In: Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 129-137 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359790 - DOI: 10.25656/01:35979; 10.35468/6241-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359790>

<https://doi.org/10.25656/01:35979>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Lena Ohnesorge

„Jeder ist ja auf seine Art besonders“ – Inklusive Grundschule aus der Perspektive von Kindern

Abstract

Der Beitrag fokussiert Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen von Grundschulkindern zu schulischer Inklusion. Die empirischen Ergebnisse beruhen auf einer qualitativen Längsschnittstudie, bei der 86 Kinder mittels problemzentrierter Interviews befragt wurden. Das längsschnittliche Forschungsdesign ermöglicht Analysen von Veränderungen im Zeitverlauf. Die befragten Kinder äußern tendenziell wertschätzende Einstellungen zur Heterogenität ihrer Klasse sowie unterschiedliche Argumente für und gegen inklusiven Unterricht. Gleichzeitig werden Herausforderungen in Bezug auf Leistungsheterogenität und soziale Teilhabe deutlich. Perspektiven der befragten Kinder auf den Unterricht lassen auf theoretische und praktische Spannungsfelder schließen, aus denen Bedarfe der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen für einen heterogenitätssensiblen Umgang mit Lernenden und Anknüpfungspunkte an andere Disziplinen abgeleitet werden können.

Schlüsselwörter: Inklusion; qualitative Längsschnittforschung; Grundschulforschung; Kindheitsforschung

1 Einleitung

Die Diskussion um Heterogenität in der Schule ist in der Grundschulpädagogik und -didaktik von besonderer Bedeutung (vgl. Prengel 2019). So gilt die Grundschule seit ihrer Gründung als erste allgemeinbildende Schule für nahezu alle Kinder (vgl. Götz & Sandfuchs 2024: 35). Mit dem Recht auf inklusive Bildung (vgl. UN 2006, Art. 24) steigt die gegebene Heterogenität in Schulen nochmals an. Gleichzeitig sind die sozialen, migrations- und geschlechtsbezogenen Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem (vgl. Lewalter et al. 2023: 319 f.) zugunsten von Chancengerechtigkeit abzubauen. Um sich Perspektiven von Kindern auf heterogene Lerngruppen und inklusive Schulen anzunähern,

untersucht die vorliegende Studie Erfahrungen und Einstellungen von Schüler*innen zu schulischer Inklusion. Der Beitrag zielt darauf ab, Konsequenzen für die Grundschulpädagogik und -didaktik zu ziehen und Bezüge zu weiteren Disziplinen herzustellen, die zu einer diversitätssensiblen und diskriminierungsfreien Gestaltung schulischer Inklusion beitragen können.

2 Theoretischer Hintergrund

Der vorliegenden Studie liegt ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde, das sich auf die Vermeidung von Diskriminierung und Marginalisierung sämtlicher Dimensionen von Heterogenität bezieht. Damit wird über ein enges, auf Behinderungen begrenztes, Verständnis schulischer Inklusion, hinausgegangen. Differenzen werden nicht als naturgegeben und unveränderlich beachtet, sondern als sozial konstruierte, gesellschaftlich (re-)produzierte Phänomene (vgl. Bräu 2015: 18). Begriffliche Zuschreibungen allerdings bergen bei schematischer Verwendung das Risiko für Stereotypisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung (vgl. Bürli 1997: 55).

Aus dem Recht auf Inklusion resultieren weitreichende Konsequenzen für die organisationalen und individuellen Prozesse auf allen Ebenen im Bildungsbereich. Zentral ist die Anpassung der Schule an die Bedürfnisse der Schüler*innen (vgl. Arndt & Werning 2018: 15). Inklusive Schulen zeichnen sich dabei durch ein Wechselspiel von Individualität und Gemeinschaft aus. Der inklusive Unterricht basiert auf gemeinsamen Lerngegenständen, Kooperation und gemeinsamer Verantwortung aller Lernenden. Gleichzeitig stellen Differenzierung, Individualisierung und eine Öffnung des Unterrichts möglichst sicher, dass alle Kinder auf ihrem jeweiligen Niveau und in Orientierung an ihren Interessen lernen können (vgl. ebd.: 23 f.). Schulische Inklusion ist als Schulentwicklungsprozess zu verstehen, der die gesamte Schule betrifft (vgl. Hinz 2014: 34). In Orientierung an der neuen Kindheitsforschung greift das Kind als sozialer Akteur aktiv in die Umwelt ein (vgl. Alanen 1997: 162). Kinder sind somit aktiv an der Gestaltung der Schule beteiligt. Umso wichtiger sind Möglichkeiten ihrer Partizipation (vgl. de Boer & Velten 2022: 169).

Auf dem Weg zu schulischer Inklusion gelten inklusive Einstellungen als „Fundament“ (Arndt & Werning 2018: 29). Im vorliegenden Beitrag werden Einstellungen im Sinne einer Bewertung eines Objekts (vgl. Haddock & Maio 2023: 195) in Orientierung an der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) als Erwartungs-Wert-Modell verstanden. Damit sind sie ein Produkt aus den Erwartungen an erwartete Konsequenzen sowie dem Wert, der dieser Konsequenz zugeschrieben wird. Einstellungen können nicht nur als Voraussetzung für Inklusion aufgefasst werden (vgl. Greve & Hauenschild 2017: 313 f.). Respektvolle Einstellungen stellen zugleich eine Zielsetzung inklusiver Bildungssysteme dar (vgl. UN 2006, Art. 8).

3 Forschungsstand

Im Gegensatz zu Lehrer*innen (vgl. Laukner 2024; Ruberg & Porsch 2017) werden die Einstellungen von Kindern zum gemeinsamen Unterricht von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) seltener untersucht. Vor allem Kinder mit Behinderungen sind in empirischen Studien unterrepräsentiert (vgl. Gaupp, Schütz & Küppers 2022: 2). Während eine Reviewstudie beruhend auf 20 Studien eher neutrale Einstellungen unter Schüler*innen im Alter zwischen vier und zwölf Jahren ausmacht (vgl. de Boer, Pijl & Minnaert 2012: 388) zeigen sowohl qualitative Interview- als auch quantitative Fragebogenstudien durchaus positive Einstellungen unter Grundschulkindern (vgl. Preuss-Lausitz 2005: 264; Schwab 2015: 183). Positive Einflüsse durch Erfahrungen oder Freundschaften unter Kindern mit und ohne SPF auf Einstellungen (vgl. Löper 2020: 127) bestätigen sich nicht in allen Studien (vgl. Gannon & McGilloway 2009: 460). Einstellungen unterscheiden sich je nach Schwerpunkt des SPF, wobei sich tendenziell negativere Einstellungen sowie soziale Positionen für Kinder mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ergeben (vgl. Bosse et al. 2018: 341). Längsschnittstudien zu Veränderungen der Einstellungen von Kindern zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SPF stellen allerdings ein Forschungsdesiderat dar.

4 Fragestellungen und Forschungsdesign

Die qualitative Studie im Rahmen des von der VolkswagenStiftung geförderten Forschungsprojekts „Inklusion – Denken und Gestalten“ nimmt sich dem bestehenden Forschungsbedarf an und untersucht, welche Einstellungen Kinder zu schulischer Inklusion im Sinne eines weiten und engen Verständnisses haben und inwiefern sich Veränderungen der Einstellungen im Zeitverlauf ergeben. Die Ausgestaltung inklusiver Schulen ist vielfältig. Daher wird darüber hinaus die Fragestellung verfolgt, wie Kinder ihre inklusive Schule wahrnehmen und welche Erfahrungen sie mit inklusiven Bildungssettings beschreiben. Die vorliegende empirische Studie ist damit an der Schnittstelle zwischen (Grund-)schulforschung und Kindheitsforschung einzuordnen.

In der Annahme, dass sich Wahrnehmung-, Verarbeitungs- und Handlungsmuster von Kindern und Erwachsenen unterscheiden, sind Erwachsenen Grenzen gesetzt, wenn es um die Beschreibung von Lebenssituationen, Sichtweisen und Handlungsspielräumen von Kindern geht (vgl. Trautmann 2010: 13 f.). Daher kommen in der Studie Kinder selbst zu Wort. Die Datengrundlage beruht auf problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000) mit 86 Kinder mit und ohne SPF aus acht Grundschulen, einer Realschule, zwei Oberschulen sowie einem Gymnasium in Niedersachsen. Zehn Kinder haben einen diagnos-

tizierten oder vermuteten SPF in mindestens einem der Förderschwerpunkte Lernen, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung oder Hören. Um Veränderungen der Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen der Befragten im Zeitverlauf zu analysieren, ist das Forschungsdesign längsschnittlich angelegt (vgl. Grimm & Schütt 2020: 407). Die Kinder wurden im Zeitraum von 2016 bis 2019 bis zu drei Mal befragt, jeweils mit einem Abstand von etwa einem Jahr. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung besuchten die Befragten die erste bis vierte Jahrgangsstufe. Die Datenauswertung beruht auf der qualitativen, inhaltlich strukturierenden und evaluativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024).

5 Ergebnisse

Beschreiben die Befragten gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit Behinderungen, beziehen sie sich bspw. auf bauliche, materielle, personelle sowie didaktische und pädagogische Voraussetzungen für inklusiven Unterricht. Zudem äußern sie Annahmen zu Handlungsweisen im Umgang miteinander: Viele Befragte sind offen für Rücksichtnahme und gegenseitige Hilfe. Teilweise werden jedoch einzelne Hilfsbedarfe generalisiert und auf andere Funktionsbereiche übertragen. Einige der Befragten sind der Auffassung, dass Kinder mit Behinderungen nicht gemäßregelt oder geärgert werden sollten. Zum Teil wird eine erzieherische Funktion gegenüber Mitschüler*innen mit Behinderung beschrieben. Es zeigt sich zudem bedürfnisorientiertes Verhalten, das konkret an den Schwierigkeiten einzelner Mitschüler*innen ansetzt.

Die Befragten beschreiben teilweise Freundschaften und gemeinsames Spiel von Kindern mit und ohne SPF. Eine Viertklässlerin erzählt von ihrem Mitschüler mit Down-Syndrom:

„Man kann eigentlich genauso mit ihm spielen [...] wie halt auch mit anderen Kindern [...]. Also das ist eigentlich komplett normal, die sagen jetzt nicht iih: oder so °h. Aber also er hat auch viele Freunde und mit ihm wird auch ganz viel gespielt und °h also die gehen eigentlich mit ihm um, so wie normale Kinder“ (Emmi_I1, Z. 28 ff.)¹.

Problematische Aspekte ergeben sich vor allem für Kinder mit SPF im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Eine Drittklässlerin erzählt:

„Ich gehe Sascha immer lieber aus dem Weg, weil man nie weiß, ob der den jetzt wehtut oder nicht und ich möchte ja nicht (.) verprügelt werden sozusagen“ (Laila_I1, Z. 120).

1 Die Namen der Kinder wurden durch Pseudonyme ersetzt.

Die befragten Kinder zeigen Verständnis für didaktische Maßnahmen wie innerer Differenzierung und Individualisierung, z. B. sagt ein Viertklässler:

„Er hat paar auch Regeln °h, dass er halt, wenn er beim Brennball den Ball wirft, darf er ein paar Matten °h weiterlaufen, weil er halt eine Behinderung hat und deswegen sonst einfach unfair wäre, °h weil er das sonst nicht wüsste und so“ (Kalle_11, Z. 130).

Allerdings stößt das Verständnis an Grenzen, wenn sich Umfang und Anforderungsniveau deutlich unterscheiden. Fairness gilt dabei gleichzeitig als Argument *für* als auch *gegen* Individualisierung.

Die Ergebnisse geben Hinweise auf (Re-)Produktion von Differenz in sozialen Interaktionen und Praktiken wie Differenzierung, Klassenwiederholungen, der Zuordnung von Schulbegleitungen zu einzelnen Kindern sowie Äußerungen von Lehrkräften. Einige Kinder ziehen dadurch bspw. Rückschlüsse auf Leistungen ihrer Mitschüler*innen und beziehen dann z. T. auch Kategorien wie gut und schlecht auf einzelne Kinder, wie sich in einer Beschreibung der Förderung einzelner Mitschüler*innen durch eine Förderlehrerin abzeichnet:

„Hm bei Mathe kommt manchmal noch eine, die das dann mit etwas schlechteren Kindern dann macht, und unsere andere Mathelehrerin ist halt für die etwas besseren dann da“ (Marlena_11, Z. 144).

Die meisten Befragten sind sich der Heterogenität ihrer Klasse bewusst und äußern diesbezüglich wertschätzende Einstellungen, z. B.:

„Aber es sind halt so welche in der Klasse, die halt die Schule ähm halt nicht so meistern wie andere, und das ist ja nicht schlimm, weil jeder ist ja auf seine Art besonders“ (Jella_12, Z. 80).

Leistungsheterogenität wird tendenziell kritischer betrachtet, ohne dabei jedoch Kinder mit Lernschwierigkeiten abzulehnen. In Bezug auf gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen lassen sich ablehnende, neutrale bis akzeptierende, befürwortende und ambivalente Einstellungen ausmachen, wobei die zehn Kinder mit SPF sind in allen Einstellungsgruppen zu finden sind. Genannte Argumente gegen schulische Inklusion beruhen überwiegend auf aus Empathie resultierenden Sorgen um das Wohlbefinden von Kindern mit Behinderungen. So sorgt sich ein Schüler bspw. um Einsamkeit von Kindern mit Behinderungen an der inklusiven Schule:

„Weil [an der Förderschule] gibt's ja auch Andere, die genauso sind wie die, und hier fühlt man sich dann auch ein bisschen einsam, wenn man der Einzige ist, der so behindert ist oder eine Krankheit hat“ (Valentin_11, Z. 142).

Die Befragten nennen verschiedene Argumente für schulische Inklusion, darunter Freundschaft und Gemeinsamkeiten zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen. Auch hier wird u.a. aus der Perspektive von Kindern mit SPF argumentiert, indem bspw. auf die Lernchancen dieser Kinder rekurriert wird:

„Ich finde es halt auch gut, dass er °h äh auf unsere Schule geht, weil °h der kann dann auch lernen. Weil manche sagen ja auch: °h Nö du kommst nicht auf unsere Schule, du lernst ja sowieso nicht. Dass die (--) den eine Chance lassen, °h also ich finde es toll“ (Elmar_I1, Z. 93).

Unter den Befragten ergeben sich sowohl Konstanz als auch Veränderungen der Einstellungen. Einstellungsänderungen verlaufen nicht immer in die gleiche Richtung: Sie werden kritischer oder zustimmender. Zum Teil steht dies im Zusammenhang mit Erfahrungen.

6 Diskussion

Die wertschätzenden bzw. befürwortenden Einstellungen zu schulischer Inklusion bieten viele Chancen für inklusive Schulen. Dass selbst ablehnende Einstellungen oftmals auf Empathie zurückzuführend sind, deckt sich mit bisherigen Studien (vgl. Preuss-Lausitz 2005: 264). Bezüglich gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne SPF bestehen jedoch Sorgen, die ernst zu nehmen sind. Bedenkt man die zum Teil ungünstigen Erwartungen der Befragten an schulische Inklusion, braucht es eine konstruktive Bearbeitung der Erfahrungen, um alternative Entwicklungen anzuregen und Perspektiven zu erweitern. Auch Fragen nach Chancen und Risiken sozialer Teilhabe stellen komplexe Herausforderungen dar. Denn tatsächlich zeigen sich in Übereinstimmung mit dem bisherigen Forschungsstand Risiken insbesondere für Kinder mit SPF im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Bosse et al. 2018: 341).

Viele Kinder sind bereit, auf Bedürfnisse ihrer Mitschüler*innen Rücksicht zu nehmen – zum Teil auch dann, wenn sie nicht um deren SPF wissen. In einigen Klassen scheinen Lehrkräfte und Schüler*innen gemeinsam Unterstützungsmöglichkeiten für einzelne Kinder vor dem Hintergrund individueller Bedürfnisse herauszuarbeiten. Dies erfordert jedoch eine Thematisierung von Unterschieden. Dabei zeigt sich das Spannungsfeld zwischen Thematisierung und De-Thematisierung (vgl. Katzenbach 2015: 23 ff.): Klassifizierungen bergen das Risiko von Diskriminierung und Stigmatisierung (vgl. Bürli 1997: 55). Andererseits müssen im schulischen Alltag ggf. Adressierungen vorgenommen werden, um individuelle Vielfalt sowie sozio-kulturelle Unterschiede zu berücksichtigen, damit jedes einzelne Kind bestmöglich unterstützt wird. Manchmal sind Zuordnungen nicht vermeidbar, zum Teil sogar angebracht.

Denn Transparenz in Unterstützungsmaßnahmen, in das Verhältnis zwischen Lernvoraussetzungen und Anforderungsniveau und in individuelle Bedürfnisse können ein größeres Verständnis und Toleranz unter Kindern fördern und Vorbehalte abbauen. Im Unterricht braucht es dabei jedoch eine Balance zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit, damit Ungerechtigkeitsempfinden reduziert wird.

Zudem sind auch unterrichtliche Praktiken und Sprechakte dahingehend zu reflektieren, inwiefern sie zur (Re-)Produktion von Differenz und damit auch zu Stigmatisierungsrisiken und zur Verfestigung sozialer Ungleichheit beitragen. Denn solche Prozesse widersprechen der Zielsetzung von Inklusion.

7 Fazit und Konsequenzen

Die befragten Kinder geben aufschlussreiche Einblicke in die Wahrnehmungen und Deutungen ihres inklusiven Schulalltags. Während die Befragten tendenziell wertschätzende Einstellungen zur Heterogenität äußern, werden Leistungsunterschiede und der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne SPF differenzierter und bisweilen auch kritischer betrachtet. Aus den Perspektiven der Befragten ergeben sich Ansatzpunkte für didaktische und pädagogische Konsequenzen. Aus den Ergebnissen lassen sich somit Bedarfe der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen für einen heterogenitätssensiblen Umgang mit Lernenden ableiten. Dafür gilt es auch angrenzende wissenschaftliche Disziplinen zu berücksichtigen: So kann der Austausch zwischen Grundschul- und Sonderpädagogik in Lehre und Wissenschaft weiter ausgebaut werden. Zudem stellt sich die Frage, wie Benachteiligung abgebaut werden kann, wenn durch die Thematisierung und spezifische Förderung Einzelner Unterschiede erst mit hervorgebracht werden (vgl. Rehklaue 2016: 110). Hier kann eine Anknüpfung an die Diversity Studies und ihre Teildisziplinen fruchtbar sein. Vor allem ermöglicht die Kindheitsforschung eine Annäherung an Perspektiven von Kindern (vgl. Betz 2022: 35). Deren Berücksichtigung ist essenziell, um inklusive Schulentwicklungsprozesse erfolgreich zu gestalten und den Anspruch an Inklusion ernst zu nehmen, Teilhabe und Partizipation aller – und damit auch explizit von Kindern – einzulösen.

Literatur

- Ajzen, Icek (1991): The Theory of Planned Behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. Jg., Heft 2, 179-211.
- Alanen, Leena (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. The Project for Sociologizing Childhood: Research Perspectives. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17. Jg., Heft. 2, 162-177.
- Arndt, Ann-Kathrin; Werning, Rolf (2018): Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schulen aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In: Laux, Silke & Adelt, Eva (Hrsg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster & New York: Waxmann, 15-33.
- Betz, Tanja (2022): Kindheitsforschung meets Schülerinnen- und Schülerforschung. In: Bennewitz, Hedda; Boer, Heike de & Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann, 33-44.
- Boer, Heike de; Veltens, Katrin (2022): Partizipation aus der Perspektive von Kindern. In: Bennewitz, Hedda; de Boer, Heike & Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann, 163-172.
- Boer, Anke de; Pijl, Sip Jan; Minnaert, Alexander (2012): Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, 59. Jg., Heft 4, 379-392.
- Bosse, Stefanie; Jäue, Jessica; Lambrecht, Jennifer; Bogda, Katja; Koch, Helvi; Spörer, Nadine (2018): Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule. Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter. In: *Empirische Sonderpädagogik*. 10. Jg., Heft 4, 329-345.
- Bräu, Karin (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 17-32.
- Bürli, Alois (1997): *Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Gannon, Steven; McGilloway, Sinéad (2009): Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: an exploratory study. In: *European Journal of Special Needs Education*, 24. Jg., Heft 4, 455-463.
- Gaupp, Nora; Schütz, Sandra; Küppers, Lara (2022): Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen & Ludwig, Katja (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1-45.
- Götz, Margarete; Sandfuchs, Uwe (2024): Geschichte der Grundschule. In: Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzel, Friederike; Kahlert, Joachim; Miller, Susanne & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 35-49.
- Greve, Werner; Hauenschild, Katrin (2017): Einstellungen zu Inklusion in der Schule – ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12. Jg., Heft 3, 313-328.
- Grimm, Natalie; Schütt, Petra (2020): Forschungsethische und -praktische Fragen qualitativer Längsschnittforschung – Perspektiven und Herausforderungen. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 407-425.
- Haddock, Geoffrey; Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Ullrich, Johannes; Stroebe, Wolfgang & Hewstone, Miles (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: Springer, S. 193-226.

- Hinz, Andreas (2014): Der Index für Inklusion – Eine Hilfe für inklusive Schulentwicklung. In: Bog-nar, Daniel & Maring, Bianca (Hrsg.): Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen. Köln: Carl Link, 33-39.
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Dis-kurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraut (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 19-32.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Laukner, Josephine (2024): „Inklusion ja, aber ...“: Einstellungen und Einstellungsänderungen von Lehrerinnen und Lehrern zu schulischer Inklusion: eine qualitative Längsschnittstudie. Hildes-heim: Universitätsverlag.
- Lewalter, Doris; Diedrich, Jennifer; Goldhammer, Frank; Reiss, Kristina; Köller, Olaf (2023): Fazit PISA 2022. In: Lewalter, Doris; Diedrich, Jennifer; Goldhammer, Frank; Köller, Olaf & Reiss, Kristina (Hrsg.): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster & New York: Waxmann, 317-321.
- Löper, Marwin Felix (2020): Einstellungen von Kindern gegenüber Peers mit Förderbedarf. Die Rolle persönlicher Ressourcen für die soziale Partizipation. Wiesbaden: Springer VS.
- Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4., um ein Vorwort ergänzte Auf-lage. Wiesbaden: Springer VS.
- Rehklau, Christine (2016): Diversität und Inklusion. In: Lutz, Ronald & Rehklau, Christine (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 109-118.
- Ruberg, Christiane; Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehr-kräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungs-arbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Jg., Heft 4, 383-415.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Bei-spiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UN – United Nations (2006): General Assembly resolution. 61/106. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 13 December 2006, http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_61_106.pdf [letzter Zu-griff am 13.02.2025].
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung. 1. Jg., Heft 1, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> [letzter Zugriff am 13.02.2025].

Autorin

Ohnesorge, Lena, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Hildesheim