Zweitveröffentlichung

Wiederseiner, Victoria

„Problemlösen nach Plan“ : Ein Lernangebot für Grundschullehramtsstudierende zur Förderung sozialer Teilhabe von Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf?!

Datum der Zweitveröffentlichung: 26.10.2026

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-117756x

Erstveröffentlichung

Wiederseiner, Victoria (2025): „Problemlösen nach Plan": Ein Lernangebot für Grundschullehramtsstudierende zur Förderung sozialer Teilhabe von Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf?!, in: Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion: HLZ, Bielefeld: Bielefeld School of Education, Jg. 8, Nr. 1, S. 155–171, doi: 10.11576/hlz-7278

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.

Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode

Hochschuldidaktischer Beitrag

„Problemlösen nach Plan“ – Ein Lernangebot für Grundschullehramtsstudierende zur Förderung sozialer Teilhabe von Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf?!

Victoria Wiederseiner [1,*]

[1] *Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*
[*] *Kontakt: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,*
Institut für Grundschulforschung,
Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg
Mail: victoria.wiederseiner@fau.de

Zusammenfassung: Der Beitrag umfasst die Evaluation des fallbasierten und praxisorientierten Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ im Rahmen einer Seminarveranstaltung im Grundschullehramtsstudium. Das Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ stellt eine innovative didaktische Möglichkeit für Lehramtsstudierende dar, sensibel für die soziale Teilhabe von Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf zu werden und entsprechende Lerngelegenheiten für diese Schüler*innen zu planen. Damit sind nach Elting et al. (2019) in einem weiten Inklusionsverständnis alle Schüler*innen gemeint, die besondere pädagogische und gegebenenfalls auch sonderpädagogische Unterstützung durch die Lehrkraft bedürfen. Besonders diese Schüler*innen sind in der Grundschule von einem höheren Risiko sozialer Ausgrenzung betroffen (Böttinger, 2021). Unter Berücksichtigung der Ebene der Lehrkraft und des Unterrichts wird der Frage nachgegangen, welche Fördermöglichkeiten Lehramtsstudierende für Kinder mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf im Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ im Blick haben bzw. planen. Dazu wurden die Lernprodukte der Studierenden ($N = 108$) mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert. Durch kooperatives Lernen und eine adaptive Unterrichtsgestaltung wird von den Studierenden vor allem die unterrichtliche Ebene angesprochen. Die Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung, Feedbackprozesse und die Einstellung zu Heterogenität auf der Ebene der Lehrkraft werden von den Studierenden hingegen kaum genannt. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Lehrkräfteausbildung diskutiert.

Schlagwörter: Problemlösen; Förderbedarf; Förderung; Partizipation; Herausforderung

Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de

1 Herausforderungen im Umgang mit Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf

Durch gesellschaftliche Transformationsprozesse (z.B. UN-Behindertenrechtskonvention, Fluchtmigration) werden (angehende) Lehrkräfte vor diversitätsbezogene Herausforderungen gestellt (Demerouti & Nachreiner, 2019). Die (angehenden) Lehrkräfte sind damit konfrontiert, Kindern – unabhängig von Art und Umfang ihres (sonder-)pädagogischen Förderbedarfs – soziale Teilhabeprozesse zu ermöglichen und diese zu gestalten (Grosche, 2015). Die soziale Teilhabe umfasst alle Partizipationsmöglichkeiten bei unterrichtlichen und sozialen Lernprozessen, das Erleben von Zugehörigkeitsgefühl und die Erfahrung von Akzeptanz und Wertschätzung (Koster et al., 2009). Gelingende soziale Teilhabe in der Schule hängt dabei von mehreren Faktoren, wie den schulischen Gegebenheiten (z.B. Haltung im Kollegium), den Merkmalen der Schüler*innen (z.B. Verhaltensauffälligkeiten), den Merkmalen der Lehrkräfte (z.B. Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung) und dem Unterricht (z.B. kooperatives Lernen) ab (Böttinger, 2021). Speziell Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf sind dabei von einem höheren Risiko für soziale Ausgrenzung betroffen (z.B. Henke et al., 2017). Nach Martschinke et al. (2020) wird auch der Umgang mit Kindern mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf sowie Kindern mit weiteren Differenzlinien von Lehrkräften als große Herausforderung beschrieben. Auch bei Lehramtsstudierenden konnten solche oder ähnliche Herausforderungen durch die Notwendigkeit, für unterschiedliche Schüler*innen adaptive Angebote zu schaffen, identifiziert werden (Kopmann & Zeinz, 2016). Folglich ist es bereits in der Lehrkräftebildung von Bedeutung, praxis- und fallorientierte Ansätze zur Förderung der sozialen Teilhabe der Schüler*innen anzubieten und zu reflektieren (Böttinger, 2021; Huber, 2019). Bislang stellt die Förderung der sozialen Teilhabe jedoch eher ein untergeordnetes Forschungsfeld dar (Huber, 2019). Daher wird im vorliegenden Beitrag in der ersten Phase der Lehrkräftebildung das Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ zur Förderung von Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf in den Fokus genommen.

2 Theoretisch-empirische Einbettung

2.1 Soziale Teilhabe von Kindern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf

Soziale Teilhabe umfasst vor dem Hintergrund der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung die soziale Integration und Partizipation aller Menschen unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen (UN, 2006). Die Begriffe Teilhabe und Partizipation werden sowohl im deutsch- als auch im englischsprachigen Raum oftmals allerdings uneinheitlich und synonym verwendet und schließen soziale Integration, soziale Teilhabe und soziale Partizipation ein (Koster et al., 2009; Lohbeck, 2020). Laut dem Review von Koster et al. (2009) lassen sich in den 62 analysierten empirischen Studien vier übergeordnete Dimensionen identifizieren, die die Begrifflichkeiten soziale Teilhabe, soziale Partizipation und soziale Integration beinhalten. Unter diesen Dimensionen werden soziale Netzwerke aus wechselseitigen Beziehungen und Freundschaften (1), soziale Kontakte und Interaktionen mit anderen (2), die Selbstwahrnehmung der eigenen Teilhabe (3) und die Akzeptanz und Wertschätzung durch andere Personen (4) verstanden. In dem vorliegenden Beitrag wird der Begriff soziale Teilhabe genutzt und es werden dabei stets die Begrifflichkeiten soziale Integration und soziale Partizipation miteingeschlossen.

Im schulischen Kontext schließt diese Betrachtung der sozialen Teilhabe alle Partizipationsmöglichkeiten von Kindern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf bei

unterrichtlichen Lehr-Lernprozessen mit ein, sodass sie Zugehörigkeit zu einer Klassengemeinschaft, sowie Akzeptanz und Wertschätzung in Unterrichts-, Spiel- und Freizeitsituationen erleben. Die Schule soll demnach einen Ort darstellen, an dem soziale Teilhabe durch die Eingebundenheit der Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf in eine soziale Gruppe und in das soziale Miteinander der Schulklasse ermöglicht wird (Marten et al., 2016).

Kinder mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf werden im vorliegenden Beitrag in einem weiten Inklusionsverständnis gesehen, welches über das enge Verständnis von Kindern mit attestiertem sonderpädagogischen und von den (angehenden) Lehrkräften vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf hinausgeht und weitere Differenzlinien berücksichtigt (König et al., 2019; Werning, 2014). Darunter werden bspw. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Kinder mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund und Kinder mit Lernschwierigkeiten verstanden, die hinsichtlich ihrer Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten besonderer pädagogischer (ggf. auch sonderpädagogischer) Unterstützung auf Seiten der Lehrkraft bedürfen (Elting et al., 2019).

Die Mehrheit der internationalen und nationalen Befunde zu sozialer Teilhabe hat speziell Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf in einem engen Verständnis im Blick, welche in soziometrischen Befragungen ein höheres Risiko für soziale Ausgrenzung in der Schule aufweisen (Krull et al., 2018; Kulawiak & Wilbert, 2015). Auch Schwab (2018) bestätigt diesen Befund und zeigt auf, dass Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf eine geringere soziale Teilhabe als Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfahren. Bei Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf konnten Huber und Wilbert (2012) zeigen, dass sie sowohl in ihrer eigenen Wahrnehmung als auch aus der Perspektive ihrer Mitschüler*innen weniger sozial integriert sind als ihre Mitschüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Auch der attestierte Förderbedarf geistige Entwicklung kann bspw. dazu führen, dass Kinder in soziometrischen Befragungen in der Grundschule weniger oft angeben, ein Kind mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als Sitznachbar*in zu wählen (Schwab et al., 2015).

In Hinblick auf ein weites Inklusionsverständnis ist die Studienlage zu sozialer Teilhabe weniger umfangreich. Bspw. weisen Kinder mit auffälligem Verhalten ein höheres Risiko für soziale Ausgrenzung auf (Schürer et al., 2022). Dabei zeigen sich nach Schürer et al. (2022) Klassenunterschiede hinsichtlich der Akzeptanz und Ablehnung in Abhängigkeit von Klassenkompositionsmerkmalen, wobei die Kohäsion in der Klasse einen bedeutsamen Prädiktor darstellt. Zudem wird hier konstatiert, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten weniger als Kinder mit auffälligem Verhalten von expliziter Ausgrenzung betroffen sind. Einem Review von Schürer (2020) mit 15 empirischen Studien zufolge sind auch Kinder mit Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich in einer Grundschulklasse eher isoliert. Im sozialen Bereich sind diese Kinder eher gefährdet, weniger Freundschaften aufzubauen, seltener in feste Gruppen innerhalb der Klasse zu gehören und weniger mit den anderen Schüler*innen in der Klasse zu interagieren (Avramidis, 2013; Huber et al., 2018). Neben den Lernschwierigkeiten, den Verhaltensauffälligkeiten und dem Sozialverhalten kann des Weiteren auch ein niedriger sozioökonomischer Status der Familie der Schüler*innen das Risiko erhöhen, dass sie in einer Grundschulklasse weniger sozial akzeptiert sind (Veland et al., 2014).

Die Befunde verdeutlichen, dass besonders Kinder mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf – entlang der vorangehend beschriebenen Differenzlinien – in ein soziales Abseits in der Schule geraten können. Da besonders (angehende) Lehrkräfte in der Grundschule aufgrund der unselektierten Schüler*innenschaft mit einer großen Bandbreite an Heterogenitätsmerkmalen der Schüler*innen konfrontiert sind (Martschinke, 2019) und daraus resultierende Herausforderungen wahrnehmen (Kopmann & Zeinz, 2016; Martschinke et al., 2020), kommt der Sensibilisierung und Förderung der sozialen

Teilhabe von Kindern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf im Rahmen der Lehrkräftebildung eine besondere Bedeutung zu.

2.2 Bedeutsame Faktoren für das Gelingen sozialer Teilhabe

Für eine gelingende soziale Teilhabe von Kindern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf ist eine gemeinsame Beschulung aller Schüler*innen per se nicht ausreichend (Huber, 2019). Vielmehr bedarf es für gelingende soziale Teilhabe in der Schule mehrerer Faktoren, die voneinander abhängig sind (Böttinger, 2021; Kulawiak & Wilbert, 2015). Nach Böttinger (2021) hängt die soziale Teilhabe von der Ebene der schulischen Gegebenheiten, den Merkmalen der Schüler*innen, den Merkmalen der Lehrkräfte und der Planung und Gestaltung des Unterrichts ab.

Ebene der Schule. Die schulischen Gegebenheiten beinhalten zum einen die grundlegende Ausstattung der Schule, den Umfang der Arbeitszeit der Lehrkräfte und deren Unterstützung, bspw. durch Doppelbesetzungen im Unterricht (Schuck et al., 2018). Zum anderen werden darunter auch die pädagogische Haltung im Kollegium, die Kooperationsbereitschaft und die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften und der Schulleitung verstanden (Böttinger, 2021). So können eine entsprechende Ausstattung und eine gemeinsame inklusionsorientierte Grundhaltung im Kollegium förderlich für die soziale Teilhabe der Schüler*innen sein (Lütje-Klose et al., 2018; Schuck et al., 2018).

*Ebene der Schüler*innen.* Insbesondere Schüler*innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf sind von einer geringen sozialen Teilhabe betroffen (z.B. Henke et al., 2017). Diese Gefahr sozialer Ausgrenzung für bestimmte Schüler*innen kann wiederum Auswirkungen auf deren Unterrichtsbeteiligung, die schulischen Leistungen und deren grundsätzliche Zufriedenheit mit der Schule nach sich ziehen (Huber et al., 2018; Krull et al., 2018). Diesen Risiken können nach Lohbeck (2020) das Selbstwertgefühl der Schüler*innen sowie der Auf- und Ausbau von prosozialen Kompetenzen und der Fähigkeit der Emotionsregulation gegenüberstehen und das Gefühl von sozialer Teilhabe fördern (Henke et al., 2017).

Ebene der Lehrkraft. Auf der Ebene der Merkmale der Lehrkraft ist zum einen eine inklusionsbezogene Einstellung der Lehrkräfte für das Gelingen von sozialer Teilhabe entscheidend. Eine positive und vorurteilsfreie Einstellung zu Inklusion kann dabei eine verbesserte soziale Teilhabe von Schüler*innen implizieren (Böttinger, 2021). Huber und Wilbert (2012) betonen zum anderen die Bedeutung der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung, die die Grundlage für ein positives und lernförderliches Klassenklima darstellt und den Schüler*innen das Gefühl vermittelt, dass sie in der Klasse akzeptiert und wertgeschätzt sind. Eine weitere wichtige Rolle für gelingende soziale Teilhabe spielen auch die Rückmeldungen der Lehrkräfte an ihre Schüler*innen. So kann sowohl leistungs- als auch verhaltensbezogenes Feedback an die Schüler*innen positive Auswirkungen auf deren soziale Teilhabe haben (Huber et al., 2018).

Ebene des Unterrichts. Auf der Ebene des Unterrichts steht die Planung und Gestaltung von Unterrichtssituationen, die soziale Teilhabe ermöglichen, im Vordergrund. Dabei stellt kooperatives Lernen in Partner*innen- oder Gruppenarbeiten eine Möglichkeit dar, wie Schüler*innen miteinander interagieren und jede*r einen eigenen Beitrag in der Gruppe einbringt, wodurch die sozialen und kommunikativen Kompetenzen gefördert werden können (Huber, 2019). Zudem dient eine adaptive Unterrichtsgestaltung, die an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarf anknüpft dazu, dass diese am Unterricht teilhaben können (Böttinger, 2021). Durch weitere individuelle Unterstützungsmaßnahmen für einzelne Schüler*innen kann die soziale Teilhabe im Unterricht zusätzlich verstärkt werden (Martschinke et al., 2012).

Da die Ebenen der Lehrkraft und des Unterrichts als entscheidende Stellschrauben der Förderung sozialer Teilhabe von Schüler*innen gelten (Huber, 2019), und diese direkt im Handlungsspielraum der (angehenden) Lehrkräfte liegen und demnach auch bereits

im Lehramtsstudium als veränderbar erscheinen, wird der Fokus im vorliegenden Beitrag auf diese beiden Ebenen gelegt. So stehen auf der Ebene der Lehrkraft entsprechende Feedbackprozesse (Huber et al., 2018), der Aufbau einer positiven Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung (Huber & Wilbert, 2012) und eine positive Einstellung zu Heterogenität (Böttinger, 2021) im Vordergrund. Auf der Ebene des Unterrichts sind eine adaptive Unterrichtsgestaltung (Böttinger, 2021), kooperatives Lernen (Böttinger, 2021; Elting et al., 2019) und die Förderung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen (Huber, 2019) entscheidend.

Die Förderung von sozialer Teilhabe ist bislang ein eher wenig erforschtes Feld (Huber, 2019), deren präventive Bedeutung besonders in der Lehrkräfteausbildung zur Sensibilisierung für und zur Förderung von sozialer Teilhabe bedeutsam erscheint und gefordert wird (Böttinger, 2021; Hank et al., 2023). Vor dem Hintergrund eines inklusiven Anspruchs an Unterricht sollten bereits frühzeitig in der Lehrkräfteausbildung Ansätze zum professionellen Umgang mit diversitätsbezogenen Herausforderungen und zur Förderung der sozialen Teilhabe der Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarf durch den Einsatz von Fallarbeit und die Anregung von Reflexionsprozessen angebahnt werden (Buddeberg et al., 2022). Beides wird in der Konzeption des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ berücksichtigt. Die Fallarbeit findet sich im Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ im Einsatz von verschiedenen Fallbeispielen einer Grundschulklasse wieder, die mehrere Differenzlinien von Kindern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf beinhalten. Die Beispiele dienen dabei als konkrete Fallbeschreibungen aus dem beruflichen Schulalltag einer Lehrkraft, in die sich die Studierenden hineinversetzen und auf deren Basis sie ihre Herausforderungen in der Rolle als Lehrkraft reflektieren und Fördermöglichkeiten für das jeweilige Kind planen, die soziale Teilhabe implizieren. Zudem wird im Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ Reflexionsprozesse auf Seiten der Studierenden durch die Analyse der eigenen Herausforderungen in der Rolle als Lehrkraft die Planung von Fördermöglichkeiten durch entsprechende Impulsfragen angeregt (vgl. Abb. 2).

3 Problemlösen nach Plan als Lernangebot

Im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Umgang mit Heterogenität im Wahlpflichtbereich des Grundschullehramtsstudiums wird dazu das praxisorientierte, fallbasierte und reflexive Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ (Klief, 2017) in Anlehnung an die Lehrkräftefortbildung nach Elting et al. (2021) eingesetzt und evaluiert. Als Grundlage dienen Fallbeispiele einer Grundschulklasse zu den Heterogenitätsdimensionen sonderpädagogischer Förderbedarf (vgl. Abb. 1, Fallbeispiel „Jamie“), Migrationshintergrund, Lernschwierigkeiten, sozial-emotionale Probleme und problematischer familiärer Hintergrund. Diese Fallbeispiele stammen aus Interviews mit Lehrkräften aus dem Projekt BISU („Belastungen in einer inklusiven Schule und im gemeinsamen Unterricht begegnen“, vgl. Martschinke et al., 2020), in denen die Lehrkräfte zu ihren Herausforderungen in inklusiven Settings befragt wurden. Die genannten Fallbeispiele der Lehrkräfte wurden anschließend abstrahiert und beziehen sich jeweils auf eine große Bandbreite an Differenzlinien und sind sowohl realitätsnah als auch komplex angelegt, damit sich alle Studierenden damit identifizieren können. Um Bezüge zu den Erfahrungen der Studierenden herzustellen, wurden die Studierenden vor der Durchführung des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ zudem dazu angeregt, zu reflektieren, welche Erfahrungen sie mit Kindern, die den Fallbeispielen ähneln, bereits haben. Dadurch können die Studierenden auf die reichhaltigen und stellvertretenden Fallbeschreibungen zurückgreifen und ihre eigenen Erfahrungen mit einbeziehen.

Fallbeispiel Jamie:

Jamie geht in die Klasse 2a. Seit Beginn ihrer Schulzeit sind bei ihr Probleme in der Strukturierung, im Arbeitsverhalten, in der Denkfähigkeit und dem Einstellen auf neue Situationen zu erkennen. Hierzu kommen sprachliche Schwierigkeiten, da im Elternhaus nur Englisch gesprochen wird. In der Schule hat sie kaum Kontakt zu anderen Kindern und wird beispielsweise beim Spielen in der Pause von den anderen Kindern ausgeschlossen. Auch am Unterricht beteiligt sie sich kaum und erledigt Aufgaben nur sehr langsam. Die Lehrkraft der 1. Klasse hat bereits einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung vermutet und mit den Eltern über Fördermöglichkeiten gesprochen. Um Kontakt zu Gleichaltrigen aufnehmen zu können, hat die Klassenlehrkraft u.a. eine Mitgliedschaft in einem (Sport-)Verein empfohlen, was jedoch bislang von den Eltern nicht umgesetzt wurde. Erschwerend kommt hinzu, dass die Elterngespräche auf Englisch erfolgen müssen, was wahrscheinlich auch oftmals ein Grund für die Kommunikationsprobleme oder Missverständnisse ist.

Abbildung 1: Fallbeispiel Jamie nach Martschinke et al. (2020)

Das Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ stellt eine Metastrategie zum flexiblen Handeln in herausfordernden Situationen dar (Kaluza, 2018), in denen Menschen dazu neigen, impulsiv möglichst schnell Lösungen für ein Problem zu finden (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Den Studierenden wird so die Möglichkeit gegeben, sich mit ihren wahrgenommenen Herausforderungen in der Rolle als Lehrkraft auseinanderzusetzen, ihre eigenen Handlungskompetenzen im Umgang mit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen und die sozialen Teilhabemöglichkeiten betreffender Schüler*innen auf- und auszubauen. So können systematische Problemlösestrategien der Studierenden verbessert werden, indem systematisch, effektiv und Schritt für Schritt diversitätsbezogene Herausforderungen aus dem Schulalltag fallbasiert analysiert und entsprechende Fördermöglichkeiten zur sozialen Teilhabe für Kinder mit verschiedenen Förderbedürfnissen abgeleitet werden (Klief, 2017).

In kollaborativen Phasen erarbeiten die Studierenden in der Seminarveranstaltung zu je einem Fallbeispiel ihrer Wahl die Schritte des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ mit Impulsfragen für das jeweilige Kind schriftlich (vgl. Abb. 2). Die Studierenden können dabei auf Seminarinhalte zurückgreifen, die vorab hinsichtlich möglicher Fördermaßnahmen und deren Umsetzung thematisiert wurden (z.B. Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen, Einsatz von Strukturierungshilfen im Unterricht).

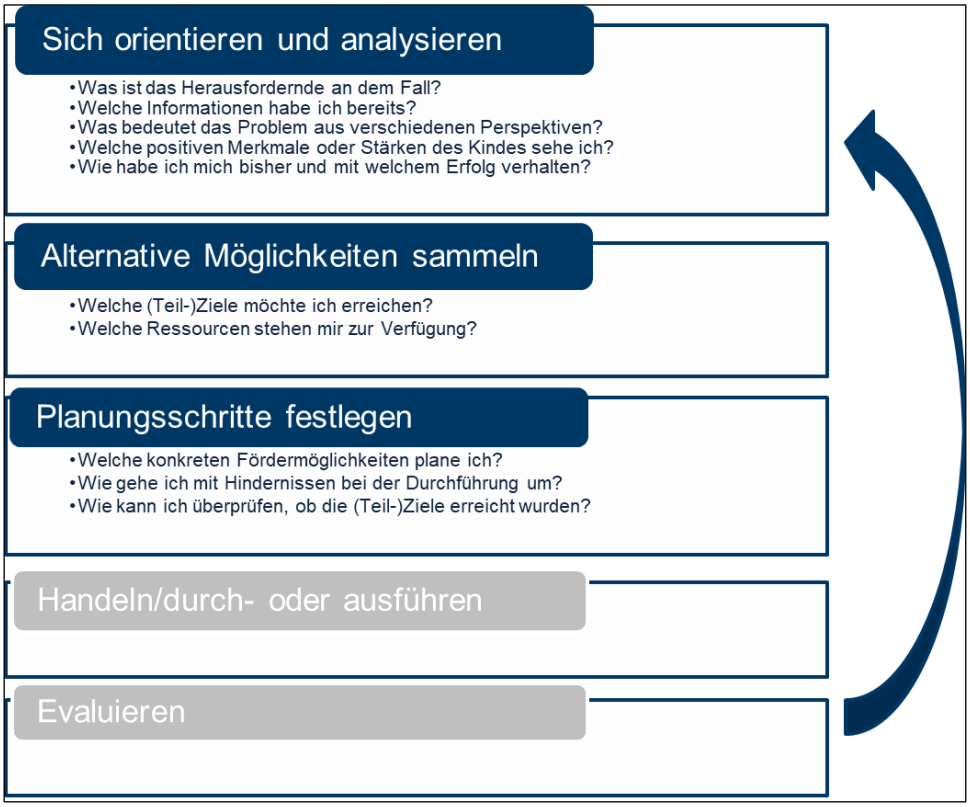


Abbildung 2: Schritte des Programms „Problemlösen nach Plan“ (eigene Darstellung)

Schritt 1 – „Sich orientieren und analysieren“

Im ersten Schritt des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ analysieren die Studierenden, welche Herausforderungen sie in der Rolle als Lehrkraft bei dem jeweiligen Fallbeispiel wahrnehmen. Zudem tragen sie zusammen, welche Informationen zu dem Fallbeispiel ihnen bereits vorliegen und mit welchem Erfolg bislang vorgegangen wurde. Ein zusätzlicher Perspektivwechsel, in dem sich die Studierenden in alle beteiligten Akteur*innen des zugrundeliegenden Problems hineinversetzen, soll außerdem dazu anregen, das Fallbeispiel aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

Schritt 2 – „Alternative Möglichkeiten sammeln“

Im zweiten Schritt legen die Studierenden (Teil-)Ziele zur Förderung des Kindes aus dem Fallbeispiel fest. Sie analysieren in Gruppen, welche (Teil-)Ziele für das jeweilige Fallbeispiel passend wären und welche Ressourcen ihnen zur Lösung des Problems zur Verfügung stehen.

Schritt 3 – „Planungsschritte festlegen“

Im dritten Schritt analysieren und reflektieren die Studierenden, welche Fördermöglichkeiten für das jeweilige Fallbeispiel passend sind. Im Fokus stehen insbesondere die Möglichkeiten und Ansätze, die die Förderung der sozialen Teilhabe implizieren. Sie überlegen zudem, welche Hindernisse bei der Durchführung der jeweiligen Fördermöglichkeiten auftreten könnten und wie sie als Lehrkraft damit umgehen

würden. Außerdem reflektieren die Studierenden, wie sie überprüfen können, ob die in Schritt 2 festgelegten (Teil-)Ziele zur Förderung des Kindes erreicht wurden.

Als weitere Schritte 4 und 5 erfolgen die Umsetzung und Durchführung der ausgearbeiteten Fördermöglichkeiten für die entsprechenden Kinder mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf sowie deren Evaluation und dem anschließenden Rückbezug zu Schritt 1, um das Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ gegebenenfalls zu wiederholen. Die Schritte 4 und 5 wurden jedoch im Rahmen der Seminarveranstaltung mit den Lehramtsstudierenden nicht durchgeführt. In diesem Beitrag soll nur die Analyse ausgewählter Impulsfragen aus Schritt 1 („Was ist das Herausfordernde an dem Fall?“) und 3 („Welche konkreten Fördermöglichkeiten plane ich?“) des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ im Fokus stehen, da hier in den Lernprodukten die beschriebenen Herausforderungen der Studierenden sowie die konkreten Fördermöglichkeiten für die einzelnen Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf beschrieben werden (vgl. Abb. 3).

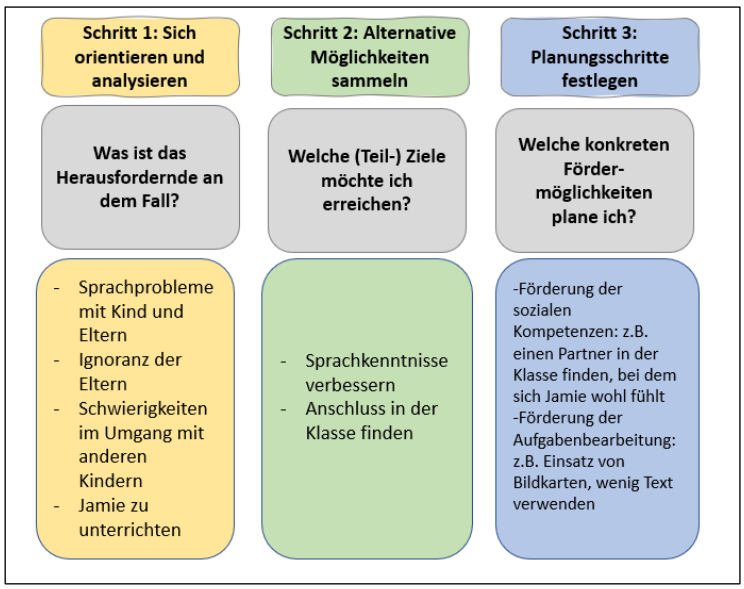


Abbildung 3: Auszüge eines Lernprodukts der Studierenden zum Fallbeispiel Jamie (eigene Darstellung)

4 Fragestellungen

Zur Analyse der Lernprodukte des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ der Lehramtsstudierenden soll folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

1) Welche Herausforderungen beschreiben die Grundschullehramtsstudierenden im Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ und inwiefern haben sie dabei soziale Ausgrenzungen von einzelnen Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf im Blick?
2) Inwiefern planen die Grundschullehramtsstudierenden im Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ Fördermöglichkeiten, die zur sozialen Teilhabe der Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf beitragen?
3) Wie bewerten die Grundschullehramtsstudierenden das Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ (selbst eingeschätzter Lernnutzen und wahrgenommene Effekte auf die Selbstwirksamkeit)?

Den Schwerpunkt bildet Fragestellung 2, welche das identifizierte Handlungsspektrum der Studierenden zur sozialen Teilhabe der Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf untersucht. Unter Berücksichtigung der Perspektive der Studierenden wird der Fokus hier auf die Ebene der Lehrkraft und des Unterrichts gelegt. Fragestellung 1 dient als Voraussetzung zur Erfassung der diversitätsbezogenen Herausforderungen und Fragestellung 3 zur Evaluation des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ aus der Sicht der Studierenden.

5 Stichprobe

Im Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ wurden von Wintersemester 2021/22 bis Sommersemester 2023 die Lernprodukte von (N = 108) Grundschullehramtsstudierenden analysiert. Die Studierenden hatten jeweils über ein ganzes Semester hinweg an der Seminarveranstaltung zum Umgang mit Heterogenität teilgenommen, waren überwiegend weiblich (85 %) und im Schnitt 21,80 (SD = 4.01) Jahre alt. Sie studierten zum Zeitpunkt der Erhebung im zweiten bis siebten Studiensemester (M = 3.68, SD = 1.12) und hatten bereits mindestens ein Praktikum in einer Grundschulklasse mit Kindern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf absolviert (M = 2.03, SD = .89). 87 Prozent der Studierenden gaben an, bereits Erfahrung mit Kindern mit Migrations- und Fluchthintergrund zu haben, 60 Prozent der Studierenden hatten bereits in Klassen mit einer großen Leistungsheterogenität unterrichtet, 72 Prozent hatten Kinder mit problematischen Familienverhältnissen kennengelernt und 81 Prozent hatten Erfahrung mit Kindern mit Lernschwierigkeiten (z.B. Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche, Kinder mit ADHS).

6 Datenerhebung und -auswertung

Die schriftlichen Lernprodukte der Grundschullehramtsstudierenden zum Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ zu Schritt 1 und 3 wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert. Dabei wurden Prozesse der Strukturierung und Zusammenfassung miteinander verknüpft. Zu den diversitätsbezogenen Herausforderungen in Schritt 1 wurden drei Hauptkategorien zur Kodierung des Materials deduktiv nach Martschinke et al. (2020) an das Material herangetragen und induktiv um eine weitere Hauptkategorie ergänzt. Auch bei der Analyse von Schritt 3 des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ zu den Fördermöglichkeiten der sozialen Teilhabe wurden zunächst deduktiv drei Hauptkategorien nach Böttinger (2021) gebildet, die ebenfalls induktiv um drei weitere Kategorien angereichert wurden. Die Güte des Vorgehens wurde in beiden Auswertungen mittels der Berechnung einer Intercoderübereinstimmung von zwei Rater*innen abgesichert ($.80 \leq Cohens\ \kappa \leq 1.00$).

Zusätzlich dient eine vertiefte qualitative Analyse des Fallbeispiels (s.o., Abb. 1) zur Illustration der wahrgenommenen diversitätsbezogenen Herausforderungen und der geplanten Fördermöglichkeiten der Studierenden, die soziale Teilhabemöglichkeiten für das Kind mit einem vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung implizieren.

Flankierend wurden die Studierenden nach der Durchführung des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ in der Seminarveranstaltung mittels Fragebögen im geschlossenen Antwortformat auf zwei Skalen zu ihrem selbst eingeschätzten Lernnutzen und den wahrgenommenen Effekten auf die Selbstwirksamkeit in einem vierstufigen Ratingformat (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme voll und ganz zu“) befragt. Die Reliabilitäten nach dem Spearman-Brown-Koeffizienten, welcher aufgrund der Anzahl der Items berechnet wurde, sind bei beiden Skalen gut (Tab. 1).

Tabelle 1: Erhebungsinstrument zur Evaluation des Lernangebots ($N = 108$; eigene Berechnung)

Skala	Item	Beispielitem	Spearman-Brown-Koeffizient
Lernnutzen (Haenisch, 1990; adaptiert nach Elting et al., 2021)	2	„Die Übung wird mir helfen, positiv mit den Herausforderungen in inklusiven Settings umzugehen.“	.71
Effekte auf die Selbstwirksamkeit (Haenisch, 1990; adaptiert nach Elting et al., 2021)	2	„Ich fühle mich aufgrund der Übung besser in der Lage, mit den Herausforderungen in inklusiven Settings umzugehen.“	.73

7 Ergebnisse

Zu Fragestellung 1 konnten drei Hauptkategorien (*problematischer Familienhintergrund, problematisches Unterrichts- und Arbeitsverhalten, sozial-emotionale Probleme*) nach Martschinke et al. (2020) deduktiv identifiziert werden, welche induktiv um *pädagogisch-didaktische Herausforderungen* angereichert wurden. Alle Werte für Cohens Kappa als Maß der Beobachterübereinstimmung liegen im (sehr) guten Bereich ($.81 \leq Cohens\ \kappa \leq 1.00$).

Von den insgesamt 97 Nennungen beschreiben die Studierenden am häufigsten in Schritt 1 des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ Herausforderungen durch den *problematischen Familienhintergrund* ($n = 33$) der Kinder, wie die fehlende Kooperation und Unterstützung der Eltern, sprachliche Barrieren und Verständigungsprobleme mit den Eltern sowie die Gefahr der Vernachlässigung der Kinder durch das Elternhaus. Beim *problematischen Unterrichts- und Arbeitsverhalten* ($n = 32$) werden nahezu gleich oft Unterrichtsstörungen, Arbeitsverweigerungen, fehlende Aufmerksamkeit und Konzentration, fehlendes Regelbewusstsein und unvorhersehbares Verhalten der Schüler*innen betont. Weniger oft werden *sozial-emotionale Probleme* der Kinder ($n = 24$) wie eine geringe Frustrationstoleranz, Konflikte unter den Schüler*innen, soziales Abseits einzelner Schüler*innen und Schwierigkeiten der sozialen Teilhabe an der Klassengemeinschaft einzelner Schüler*innen angesprochen. Bei den *pädagogisch-didaktischen Herausforderungen* ($n = 8$) werden wenige Herausforderungen hinsichtlich der Gestaltung und Planung von Unterricht für Kinder mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf, des Classroom-Managements und des Mehraufwands für die Lehrkraft genannt. (Tab. 2).

Tabelle 2: Hauptkategorien der diversitätsbezogenen Herausforderungen (eigene Berechnung)

Kategorie	Ankerbeispiel	Cohens K	Häufigkeiten
(1) Problematischer Familienhintergrund	„fehlende Kooperation mit den Eltern“	1.00	33
(2) Problematisches Unterrichts- und Arbeitsverhalten	„Unkonzentriertheit und Unaufmerksamkeit im Unterricht“	.90	32
(3) Sozial-emotionale Probleme	„wenig Kontakt zu anderen Schüler*innen“	.81	24
(4) Pädagogisch-didaktische Herausforderungen	„differenzierten Unterricht anbieten“	.93	8
Gesamt			97

Zu Fragestellung 2 konnten insgesamt sechs Hauptkategorien identifiziert werden. Die Hauptkategorien *kooperatives Lernen, adaptive Unterrichtsgestaltung* und *positive Lehrkraft-Schüler*in Beziehung* wurden deduktiv nach Böttinger (2021) gebildet. Diese wurden um die Hauptkategorien *soziale Kompetenzen*, *sprachliche Förderung* und *(professionelle) Unterstützung und Kooperation* induktiv ergänzt. Alle Werte für Cohens Kappa liegen ebenfalls im (sehr) guten Bereich ($.80 \leq Cohens\ \kappa \leq .98$).

Tabelle 3: Hauptkategorien der sozialen Teilhabemöglichkeiten (eigene Berechnung)

Kategorie	Ankerbeispiel	Cohens K	Häufigkeiten
(1) Kooperatives und gemeinsames Lernen	„Klassengemeinschaftsspiele“	.98	48
(2) Adaptive Unterrichtsgestaltung	„Aufgaben differenzieren“	.86	38
(3) Soziale Kompetenzen	„Klassenregeln aushandeln“	.83	33
(4) Sprachliche Förderung	„mehrsprachige Bücher“	.91	22
(5) (professionelle) Unterstützung & Kooperation	„Förderlehrkraft einbeziehen“	.87	20
(6) Lehrkraft- Schüler*in-Beziehung	„positive und liebevolle Beziehung zu Schülern aufbauen“	.80	7
Gesamt			168

Am häufigsten werden von den insgesamt 168 Fördermöglichkeiten in Schritt 3 des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ von den Studierenden das *kooperative und gemeinsame Lernen* ($n = 48$) genannt (Tab. 3). Dabei beschreiben die Studierenden gemeinsame Aktivitäten im Unterricht mit einem bzw. einer (Lern-)Partner*innen, in Gruppen oder mit der ganzen Klasse, die Wahl des bzw. der Sitznachbar*in, sowie konkrete kooperative Unterrichtsformen, wie bspw. das Gruppenpuzzle oder die Think-Pair-Share-Methode. Die *adaptive Unterrichtsgestaltung* ($n = 38$) umfasst die Anpassung des Unterrichts durch Differenzierung, Individualisierung und offene Unterrichtsformen an die Lernausgangslagen der Schüler*innen zur Teilhabe aller an unterrichtlichen Lernprozessen. In dieser Kategorie nennen die Studierenden bspw. den Einsatz von Wochenplänen, Visualisierungen durch Bildkarten, die Strukturierung des Tagesablaufs für die Kinder und die mehrfache Differenzierung der Schwierigkeit und des Umfangs einzelner Aufgaben im Unterricht. Nahezu ebenso häufig wird die Förderung der *sozialen Kompetenzen* ($n = 33$) der Schüler*innen angesprochen, welche den Umgang mit Konflikten, das Aushandeln von Klassenregeln, Übungen zum Umgang mit den eigenen Emotionen und positive Verstärkungen durch Verstärkerpläne umfassen. Auf Rang vier wird die *sprachliche Förderung* ($n = 22$) thematisiert, die vor allem auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit abzielt. Dazu planen die Studierenden Wort- und Bildkarten und Hör- und

Sprachspiele im Unterricht einzusetzen sowie selbst als Lehrkraft ein Sprachvorbild zu sein, eine einfache klare Sprache im Unterricht zu verwenden und unbekannte Begriffe zu erklären. Ebenso haben die Studierenden im Blick, *(professionelle) Unterstützungs- und Kooperationspartner*innen* (*n* = 20)*,* wie Förderlehrkräfte, Sozialpädagog*innen und Schulpsycholog*innen zur Unterstützung im Umgang mit den Kindern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf hinzuzuziehen. Am wenigsten wird die Förderung einer positiven *Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung* (*n* = 7) angesprochen, welche von den Studierenden vorrangig auf Einzelgespräche mit dem entsprechenden Kind und eine generelle offene und vertrauensvolle Gesprächskultur in der Klasse abzielt.

Zudem wurde zur weiteren Interpretation das Fallbeispiel Jamie zum vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf geistige Entwicklung von insgesamt fünf Fallbeispielen des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ (vgl. Abb. 1) hinsichtlich der sozialen Teilhabe qualitativ vertiefend analysiert und durch Beispielaussagen der Studierenden aus Schritt 3 des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ illustriert. Zur Förderung von Jamie sprechen die Studierenden ebenso vorrangig das kooperative Lernen in Form von Teamspielen und Gruppenarbeiten zur sozialen Integration in der Klasse mit bspw. „*eine warme Dusche, um die Bildung von Freundschaften zu fördern*“ oder „*gegenseitige Gemeinsamkeiten unter den Kindern finden*“ an. Sie nennen feste Lern- und Pausenpartner*innen für das Kind („*einen Partner in der Klasse finden, bei dem sich Jamie wohl fühlt*“ oder „*eine Patenschaft, bei der ihr ein anderer Schüler auch für die Pause zur Seite steht*“), eine Sitzordnung mit Gruppentischen („*sie neben Schülergruppen setzen, die ihr auch helfen können*“), die Förderlehrkraft als Unterstützung und eine differenzierte Unterrichtsgestaltung mit Visualisierungen („*Bilder als Hilfestellung für die Aufgaben*“) und textarme Aufgaben („*Textaufgaben möglichst kurz halten und Bilder einsetzen*“). Auf Seiten der Lehrkraft wird zudem eine vorurteilsfreie Einstellung gegenüber dem Kind („*nicht schon vorab Vorurteile aufkommen lassen*“) beschrieben.

Zur Evaluation des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ zeigt Abbildung 3, dass die Grundschullehramtsstudierenden das Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ im Nachhinein hinsichtlich ihres selbst eingeschätzten Lernnutzens und der wahrgenommenen Effekte auf die Selbstwirksamkeit oberhalb der theoretischen Skalenmitte ($M > 2.50$) einschätzen (Fragestellung 3). Die Bewertung des Lernnutzens ($M = 3.53$, $SD = .44$, $MIN = 2.00$, $MAX = 4.00$) und die wahrgenommenen Effekte auf die Selbstwirksamkeit ($M = 3.47$, $SD = .51$, $MIN = 2.00$, $MAX = 4.00$) fallen positiv aus.

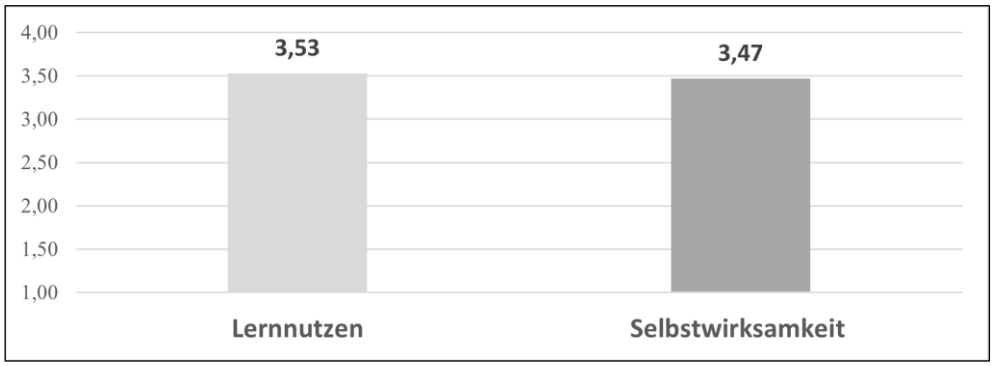


Abbildung 4: Eingeschätzter Lernnutzen und Selbstwirksamkeit für das Problemlösen nach Plan (N = 108, eigene Berechnung)

8 Diskussion

Das Lernangebot „Problemlösen nach Plan“ stellt eine fallbasierte und praxisorientierte Möglichkeit im Lehramtsstudium für Studierende dar, Fördermöglichkeiten für Kinder mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf zu planen. Der Fokus wurde in der vorliegenden Studie auf Herausforderungen und Fördermöglichkeiten der sozialen Teilhabe gelegt. Die Studierenden beschreiben, ähnlich zu den Befunden von Martschinke et al. (2020), in ihren Lernprodukten des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ Herausforderungen im Umgang mit Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf mit den Differenzlinien problematischer Familienhintergrund, Verhaltensauffälligkeiten, Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich und deren Risiko für soziale Ausgrenzung. Herausforderungen zu der Gestaltung und Planung von Unterricht werden hingegen kaum genannt.

Bei der Planung der Fördermöglichkeiten in Schritt 3 des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ werden vor allem kooperative Lernformen beschrieben, die die soziale Teilhabe der Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf fördern sollen. Flankierend sprechen die Studierenden durch eine adaptive Unterrichtsgestaltung und die Förderung von sozialen und sprachlichen Kompetenzen weitere soziale Teilhabemöglichkeiten an. Der Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung (Huber & Wilbert, 2012) kommt hingegen wenig Bedeutung zu. Auch Feedbackprozesse (Huber et al., 2018) werden von den Studierenden nicht thematisiert und die Einstellung der Lehrkräfte zu Heterogenität (Böttinger, 2021) wird nur vereinzelt benannt. Daraus lassen sich Hinweise für einen Professionalisierungsbedarf der Studierenden hinsichtlich der Sensibilisierung für die Bedeutung einer positiven Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung und des Einsatzes von Feedbackprozessen ableiten.

Die vorliegende Studie weist jedoch auch Limitationen auf, die die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken und weiteren Forschungsbedarf signalisieren. Es handelt sich bei den teilnehmenden Studierenden des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ nur um eine kleine und selektive Stichprobe, da nur Studierende befragt wurden, die sich freiwillig für die Lehrveranstaltung im Wahlpflichtbereich im Rahmen des Grundschullehramtsstudium angemeldet haben. In weiterführenden Untersuchungen wären neben einer größeren Stichprobe außerdem ein Vergleich der Ergebnisse des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ mit den Lernprodukten von Lehramtsanwärter*innen und Lehrkräften sinnvoll, um Aussagen über alle Phasen der Lehrkräftebildung treffen zu können. In zukünftigen Studien könnte zudem auch die praktische Anwendung der Fördermöglichkeiten des Lernangebots „Problemlösen nach Plan“ im Unterricht miteinbezogen werden. Zudem weist der verwendete Begriff Schüler*innen mit (sonder-)-

pädagogischem Förderbedarf in einem weiten Verständnis Limitationen auf, da nur bedingt Aussagen zu Fördermöglichkeiten für spezifische Differenzlinien getroffen werden können und vorrangig Fördermöglichkeiten für Kinder mit besonderem und gegebenenfalls sonderpädagogischem Förderbedarf betrachtet werden. Auch der Einsatz von Fallbeispielen setzt voraus, dass sich die Studierenden durch einen Perspektivwechsel in die Rolle als Lehrkraft hineinversetzen können, was vor allem Lehramtsstudierende mit wenig praktischer schulischer Erfahrung vor Schwierigkeiten stellen kann. Für weiterführende Untersuchungen ist es daher empfehlenswert, die Fallbeispiele durch weitere Informationen anzureichern, um den Grad an Authentizität zu steigern und weitere Differenzlinien mit einzubeziehen sowie das Lernangebot „Problemlösen nach Plan" durch weitere spezifische Reflexionsfragen zu erweitern. Zudem bleibt offen, welche Aspekte die Studierenden im Lernangebot „Problemlösen nach Plan" als besonders hilfreich für ihren selbst eingeschätzten Lernnutzen und die wahrgenommenen Effekte auf ihre Selbstwirksamkeit bewerten.

Die Ergebnisse geben trotz dieser Einschränkungen erste Hinweise für mögliche Chancen des Einsatzes des Lernangebots „Problemlösen nach Plan" in der Lehrkräfteausbildung, welches die Studierenden dafür sensibilisieren soll, möglichen Herausforderungen im Schulalltag im Umgang mit Kindern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf zu begegnen und entsprechende Fördermöglichkeiten für deren soziale Teilhabe im Unterricht systematisch nach einer Schritt-für-Schritt-Anleitung zu planen.

Literatur und Internetquellen

Avramidis, E. (2013). Self-Concept, Social Position and Social Participation of Pupils with SEN in Mainstream Primary Schools. *Research Papers in Education, 28* (4), 421–442. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006

Böttinger, T. (2021). Schulleistung, Verhalten oder Etikettierung? – Ein Forschungsüberblick zu Einflussfaktoren sozialer Ausgrenzung in inklusiven Grundschulklassen. *Zeitschrift für Inklusion-online, 15* (4). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/589

Buddeberg, M., Hornberg, S. & Zimmermann, J.-S. (2022). Förderung sozialer Teilhabe von Schüler*innen im inklusiven Unterricht als Lerngegenstand im Lehramtsstudium. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren, J. Bartz & C. Kreutchen (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 101–114). Waxmann.

Demerouti, E. & Nachreiner, F. (2019). Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 73* (2), 119–130. https://doi.org/10.1007/s41449-018-0100-4

Elting, C., Baumann, R., Martschinke, S., Grüning, M., Niessen C., Kopp, B. & Oetjen, B. (2021). LehrKRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen. Konzeption und erste Evaluation einer fallbasierten Fortbildung für Lehrkräfte zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung: Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 25, S. 369–376). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_41

Elting, C., Kopp, B. & Martschinke, S. (2019). Soziale Kompetenz und Integration von Grundschulkindern mit besonderem pädagogischen Förderbedarf. Erste Ergebnisse aus der KOMENSKI-Studie. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayer, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 296–302). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_39

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1

Hank, C., Weber, S. & Huber, C. (2023). Die Rolle des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration: Eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft, 52* (4), 391–416. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00174-1

Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsch, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31* (2), 111–123. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196

Huber, C. (2019). Fachbeitrag: Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 88* (1), 27–43. https://doi.org/10.2378/vhn2019.art06d

Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018). The Impact of Social Referencing on Social Acceptance of Children with Disabilities and Migrant Background: An Experimental Study in Primary School Settings. *European Journal of Special Needs Education, 33* (2), 269–285. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424778

Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 4* (2), 147–165. https://doi.org/10.25656/01:9296

Kaluza, G. (2018). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (4., korr. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55638-2

Klief, S.S. (2017). *Der Anti-Stress-Trainer für Lehrer. Es geht uns alle an*. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15955-9

König, J., Gerhard, K., Kaspar, K. & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau, 73* (1), 43–64. https://www.ingentaconnect.com/contentone/plg/pr/2019/00000073/00000001/art00005?crawler=true&mimetype=application/pdf

Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik, 62* (2), 263–281. https://doi.org/10.25656/01:16749

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J., van Houten, E. & van Houten-van den Bosch, E.J. (2009). Being Part of the Peer Group: A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education, 13* (2), 117–140. https://doi.org/10.1080/13603110701284680

Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does Social Exclusion by Classmates Lead to Behaviour Problems and Learning Difficulties or Vice Versa? A Cross-Lagged Panel Analysis. *European Journal of Special Needs Education, 33* (2), 235–253. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780

Kulawiak, P.R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 7* (3), 241–257. https://doi.org/10.25656/01:11385

Lohbeck, A. (2020). Does Integration Play a Role? Academic Self-Concepts, Self-Esteem, and Self-Perceptions of Social Integration of Elementary School Children in Inclusive and Mainstream Classes. *Social Psychology of Education, 23*, 1367–1384. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09586-8

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule, 110* (2), 109–123. https://doi.org/10.25656/01:26005

Marten, K., Voß, S. & Blumenthal, Y. (2016). Zur Anwendung des Normierungsverfahrens als Methode zur Erfassung der sozialen Akzeptanz. *Empirische Pädagogik, 30* (1), 8–26.

Martschinke, S. (2019). Bildungsdisparitäten und Bildungspotenziale in der Grundschule. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 471–501). utb.

Martschinke, S., Elting, C., Grüning, M., Kopp, B., Niessen, C. & Schröder, C. (2020). Belastende Fälle in inklusiven Settings – erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderung an die Integrationsleistung der Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 24, S. 277–281). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_45

Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik, 4* (2), 183–201. https://doi.org/10.25656/01:9298

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–98) VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6_5

Schuck, K.D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.). (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen – Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:16555

Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule – Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik, 12* (4), 295–319. https://doi.org/10.25656/01:21613

Schürer, S., van Ophuysen, S. & Particke, S. (2022). Sind schwache Leistung und auffälliges Verhalten immer ein Risiko für gelingende Partizipation? Zur Rolle von Kontext und Klassenkohäsion. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 15* (1), 101–118. https://doi.org/10.1007/s42278-021-00130-x

Schwab, S. (2018). Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 238–255). Beltz Juventa.

Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Linking Self-Rated Social Inclusion to Social Behaviour. An Empirical Study of Students with and without Special Education Needs in Secondary Schools. *European Journal of Special Needs Education, 30* (1), 1–14. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933550

UN (United Nations). (2006, 6. Dezember). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd

Veland, J., Bru, E. & Idsoe, T. (2014). Perceived Socio-Economic Status and Social Inclusion in School: Parental Monitoring and Support as Mediators. *Emotional and Behavioural Difficulties, 20* (2), 1–16. https://doi.org/10.1080/13632752.2014.931018

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17* (4), 601–623. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:
Wiederseiner, V. (2025). „Problemlösen nach Plan" – Ein Lernangebot für Grundschul-lehramtsstudierende zur Förderung sozialer Teilhabe von Schüler*innen mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf?! *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 8* (1), 155–171. https://doi.org/10.11576/hlz-7278

Eingereicht: 12.06.2024 / Angenommen: 01.04.2025 / Online verfügbar: 28.04.2025

ISSN: 2625–0675

Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de

English Information

Title: "Problem Solving by Design" – A Learning Program for Primary School Student Teachers to Promote the Social Participation of Children with (Special) Educational Needs

Abstract: The article includes the evaluation of the case-based and practice-oriented learning program "Problem Solving by Design" as part of a seminar course in the primary school teaching qualification program. The learning program "Problem Solving by Design" is an innovative didactic opportunity for student teachers to become more alert to the social participation of pupils with (special) educational needs and to plan appropriate learning opportunities for the pupils. According to Elting et al. (2019), in a broad understanding of inclusion, this refers to all pupils who require educational and, if necessary, special educational support from the teacher. These children are particularly affected by social exclusion in primary school (Böttinger, 2021). Taking into account the levels of teacher and lesson, the question of which support options student teachers have in mind or plan for children with (special) educational needs in "Problem Solving by Design" is investigated. To this end, the learning products of the students ($N = 108$) were analyzed using qualitative content analysis according to Mayring (2022). Through cooperative learning and adaptive lesson design, the students primarily address the lesson level. The teacher-pupils relationship, feedback processes and the attitude towards diversity at the teacher level were however hardly mentioned by the students. The results are discussed against the background of teacher training.

Keywords: problem solving; special education needs; support; participation; challenge