
**Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. phil.)
im Fach Erziehungswissenschaft
an der Fakultät für Verhaltens- und
Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

Titel der Dissertation
Inklusion am Gymnasium? - Perspektiven auf sonderpädagogische
Herausforderungen der Gymnasialen Bildung

vorgelegt von
Leona Sprotte-Huber

Jahr der Einreichung
2018

Dekan: Prof. Dr. Dirk Hagemann
Beraterin: Prof. Dr. Anne Sliwka

Gliederung

I.	Einleitung und Grundlagen.....	7
1	Einleitung	7
1.1	Problemstellung	7
1.2	Ziel der Arbeit.....	11
1.2.1	Vorgehen	12
1.3	Spezifische Fragestellungen der Dissertation	14
1.3.1	1. Zugang: Inklusion aus Schülersicht.....	14
1.3.2	2. Zugang: Inklusion aus LehrerInnensicht	15
2	Begriffsbestimmung Inklusion	17
2.1	Die Etablierung von inklusiven Prozessen	20
2.1.1	UN- Behindertenrechtskonvention	21
2.2	Wesentliche Merkmale der Inklusion	23
2.2.1	Was macht inklusiven Unterricht aus?	23
2.3	Status Quo der Inklusion und Exklusion deutschlandweit	25
3	Index für Inklusion	29
3.1	Inklusive Kultur schaffen.....	30
3.1.1	Einstellung zur Inklusion.....	30
3.1.2	Demokratiepädagogik.....	32
3.2	Inklusive Strukturen etablieren	37
3.2.1	Chancengerechtigkeit – soziodemographischer Zugang zum Abitur.....	37
3.2.2	Nachteilsausgleich	43
3.2.3	Zielgleich vs. Zieldifferent	45
3.2.4	Partizipative Schulführung	55
3.2.5	LehrerInnen Aus- und Weiterbildung.....	56
3.3	Inklusive Praktiken entwickeln.....	63

3.3.1	Leistungsrückmeldung	63
3.3.2	Innere Differenzierung	71
3.3.3	Service Learning.....	76
3.3.4	Kollegiale Kooperation.....	77
4	Das deutsche Schulsystem.....	82
4.1	Historische Entwicklung des Gymnasiums	83
4.2	Die heterogene Zusammensetzung an Gymnasien und der daraus folgende sonderpädagogische Förderbedarf.....	90
4.3	Baden-Württembergisches Schulgesetz (Inklusion).....	94
4.4	Das deutsche Gymnasium.....	95
4.5	Rechtsgrundlage für die Lehramtsausbildung in den Bundesländern Deutschlands.....	97
4.6	Rechtsgrundlage für die Lehramtsausbildung am Gymnasium	99
4.7	Reform in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg	101
5	Das kanadische Schulsystem	102
5.1	Historie des kanadischen Schulsystems.....	103
5.2	Aufbau des kanadischen Schulsystems.....	104
5.3	Kanadische inklusive Konzepte.....	107
5.4	Maßnahmen für eine Special Needs Education in Kanada.....	108
5.5	Elternarbeit.....	114
5.6	Prestige des Lehrerberufs und Fortbildungsbereitschaft.....	115
5.7	Vergleich Deutschland und Kanada.....	117
6	Besondere Merkmale der Förderschwerpunkte	122
6.1	Anteile der einzelnen Förderschwerpunkte in Deutschland	125
6.2	Hochbegabung	127
6.2.1	Akzeleration.....	131

6.2.2	Individuelle Akzeleration	132
6.2.3	Enrichment	132
6.2.4	Vorrübergehend separierte Fördermaßnahmen und separierende Beschulung	133
6.3	Förderschwerpunkt Autismus-Spektrum	134
6.3.1	Vorbereitungen der Lehrkraft.....	143
6.3.2	Adaptive Vorgänge.....	145
	Adaption des Materials.....	145
6.4	Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.....	155
6.4.1	Adaption des Unterrichts für Kinder im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.....	157
6.5	Förderschwerpunkt Sehen.....	159
6.5.1	Adaptionen im Unterricht.....	162
6.6	Förderschwerpunkt Hören	163
6.6.1	Anzeichen für Hörschädigung.....	165
6.6.2	Inklusive Beschulung von SchülerInnen im Förderschwerpunkt Hören	165
6.7	Förderschwerpunkt Sprache	166
6.7.1	Hinweise für den sprachheilpädagogischen Unterricht.....	169
6.8	Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.....	170
6.8.1	Inklusiver Unterricht beim Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.....	171
6.9	Förderschwerpunkt chronische Erkrankungen	172
6.9.1	Nachteilsausgleich.....	173
6.10	Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.....	174
6.10.1	Multi-Level Model	176
6.11	Förderschwerpunkt Lernen	178
6.12	Lesen und Rechnen	181

6.12.1	Förderung des Lernens bei Dyskalkulie	184
6.13	AD(H)S Aufmerksamkeits-Defizit-(Hyperaktivitäts-) Syndrom.....	187
6.13.1	Psychoedukation, Pharmakotherapie und multimodale Therapie	190
6.13.2	Neurofeedback.....	191
6.13.3	Grundprinzipien für Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit der hyperkinetischen Störung	192
6.14	Zusammenfassung Förderschwerpunkte	194
II.	Empirische Studien zur Inklusion	196
7	Ausbildung von Schülermentoren an einem Gymnasium in Baden- Württemberg und deren gemeinsame Beschulung mit SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung.....	197
7.1	Methodik (quantitativ)	197
7.1.1	Vorgehen	198
7.1.2	Stichprobenbeschreibung.....	199
7.1.3	Datenerhebung (quantitativ).....	199
7.2	Quantitative Ergebnisse	199
7.2.1	Erwartungen an das Projekt.....	199
7.2.2	Vorerfahrungen mit Inklusion	204
7.2.3	Empfundene Informationsnotwendigkeit zum Thema geistige Entwicklung.....	206
7.2.4	Teamfähigkeit/ Gruppenarbeitsverhalten	207
7.2.5	Hilfsbereitschaft.....	210
7.2.6	Empathiefähigkeit.....	212
7.3	Methodik (qualitativ)	215
7.3.1	Interviewführung und Transkription der Interviews	215
7.3.2	Auswertung und Interpretation der Daten	221
7.3.3	Entwicklung des Kategoriensystems	221

7.4	Qualitative Ergebnisse	225
7.4.1	Vorerfahrungen und Erwartungen	225
7.4.2	Haltung zum gemeinsamen inklusiven Unterricht	227
7.4.3	Wissensaneignung	230
7.4.4	Schwierigkeitsstufe der Aufgaben.....	233
7.4.5	Eigenverantwortliches/ Kooperatives Lernen	235
7.4.6	Zukünftige Zusammenarbeit.....	239
7.4.7	Bewertung des Projekts	241
7.4.8	Verbesserungsvorschläge der SchülerInnen.....	243
7.5	Methodenkritik.....	247
7.6	Diskussion mit Triangulation der Ergebnisse.....	250
8	Quantitative Erhebung zu sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien....	258
8.1	Methodik (quantitativ)	258
8.1.1	Stichprobenbeschreibung und Teilnehmerbereitschaft	259
8.2	Quantitative Ergebnisse	259
8.2.1	Innere Differenzierung und individuelle Förderung.....	259
8.2.2	Zusatzangebote	268
8.2.3	Partizipative Unterrichtsführung	269
8.2.4	Kollegiale Kooperation.....	271
8.2.5	Eigene Position zur schulischen Inklusion	281
8.2.6	Verantwortungsdiffusion und Innovationsbereitschaft	283
8.2.7	Erlebte Belastung im LehrerInnenberuf und LehrerInnenzufriedenheit	287
8.2.8	Art und Umfang der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Gymnasium.....	296
8.2.9	Gründe und Fördermaßnahmen bei Lernschwierigkeiten	301
8.3	Methodenkritik.....	305

III. Zusammenfassung und Ausblick.....	307
9 Glossar.....	323
10 Literaturverzeichnis.....	324
11 Abkürzungsverzeichnis.....	360
12 Abbildungsverzeichnis.....	363
13 Tabellenverzeichnis.....	371
14 Erklärung gemäß § 8 Abs. (1) c) und d) der Promotionsordnung der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften.....	372

I. Einleitung und Grundlagen

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Bildung ist ein wichtiges Startkapital, das nicht nur das Erreichen eines bestimmten Berufs, sondern auch den sozialen Status jedes Menschen beeinflusst (Geißler 1987, S. 79). Damit stellen Bildungsqualifikationen eine wesentliche Ressource für das gesamte Leben dar. Durch die frühesten Schulleistungsuntersuchungen wie PISA 2000 wurde unterstrichen, dass im deutschen Schulsystem nicht jedem Menschen die bestmöglichen Chancen geboten werden, um gemäß den eigenen Fähigkeiten eine optimale Entwicklung durchlaufen zu können.

Seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006, die 2008 ratifiziert wurde und in Deutschland 2009 in Kraft getreten ist, sind die Institutionen der Lehrerbildung herausgefordert, ein nicht-exklusives Bildungssystem vorzubereiten. Dem Gleichheitsgrundsatz demokratischer Gesellschaft nach soll die prinzipiell gleiche Inklusionsmöglichkeit für alle Menschen, unabhängig von sozialen Merkmalen und individueller Exklusivität, ermöglicht werden. Durch die Anerkennung der Konvention sind nun die Bundesländer zur Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung verpflichtet (Wocken 2011, S. 91). Das derzeitige System verfügt allerdings bislang nicht über die geeigneten Mittel und Ressourcen, um inklusive Beschulung ganzheitlich durchzuführen und muss daher dringend weiterentwickelt werden (Aichele 2010, S. 18f.).

Da inklusive Schulen nicht einfach eingerichtet werden können, bedarf es für eine inklusive Bildung Schulentwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen wie Schule, Unterricht, Förderangebote, etc. (Klauß/ Sliwka 2013, S. 30). Eine inklusive Bildung erfordert demzufolge eine Bewusstseinsbildung der Gesellschaft, eine Qualifizierung der beteiligten Akteure (vor allem LehrerInnen), den Abbau von Kommunikationsbarrieren, Forschung zur Inklusion sowie eine Veränderung der Systeme (vor allem des Schulsystems) (vgl. ebd. S.30). Durch die inklusive Pädagogik wird eine Verbesserung des Zugangs aller SchülerInnen zu "einer Schule für alle" erwirkt und die Akzeptanz der SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen durch die LehrerInnen verbessert. Zudem

wird eine größtmögliche soziale Teilhabe aller SchülerInnen am Unterricht und am Schulleben ermöglicht. Alle SchülerInnen werden so in ihrer persönlichen Entwicklung und Leistung, ohne den Einsatz separierender Elemente, optimal gefördert. Zwischen 2009 und 2014 ist der Inklusionsanteil in Deutschland von 18,4% auf 31,4% gestiegen (Klemm 2013, S. 4; Klemm 2015, S. 10). Das heißt, dass inzwischen jede/r vierte SchülerIn mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine reguläre Schule besucht. Gleichzeitig ist jedoch der Anteil der Förderschüler, die an Förderschulen unterrichtet werden, lediglich von 4,9% auf 4,8% gesunken. Klemm konstatiert daher, dass ein Ausbau des inklusiven Unterrichts in Deutschland nicht zu einem Rückgang der Beschulung an Förderschulen geführt hat (Klemm 2013, S. 4). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass immer mehr Kindern sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, da dadurch auch verschiedene Ressourcen bewilligt werden können. Im März 2009 betrug der Anteil der verhaltensauffälligen, lern- oder körperbeeinträchtigten Kinder in Deutschland noch 6,0%. Im Schuljahr 2011/12 stieg er auf 6,4% an, wobei berücksichtigt werden muss, dass die Schülerzahl rückläufig ist. Die Förderschulen werden demnach weiter in Anspruch genommen und binden einen Großteil der Ressourcen, die im gemeinsamen Unterricht benötigt werden (Klemm 2013, S. 4).

Der ehemalige Minister Stoch bekräftigte bezüglich der Änderung des Gesetzentwurfs zur gesetzlichen Regelung inklusiver Bildungsangebote: „Inklusion ist eine pädagogische Aufgabe aller Schularten und aller Schulen“ (Baden-Württemberg 2015). Während im Primarbereich bereits viele inklusive Prozesse vollzogen werden (Shippen et al. 2011, S. 38) eröffnet sich hingegen an der Sekundarstufe ein Spannungsfeld zwischen zieldifferenter Unterrichtung und Selektion nach Leistung und Leistungsmessung (Werning/ Arndt 2015, S.58).

Durch die verschiedenen eklektischen Vorgänge, offeriert sich ein extrem unübersichtliches emergentes Feld mit asynchroner Entwicklung zum Thema Inklusion. Exemplarisch soll Baden-Württemberg betrachtet werden, da auch die Daten aus den eigenen Studien, zum Großteil in Baden-Württemberg ermittelt wurden. Im Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg (1983) § 15 steht in Abs. 4: „Besuchen Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot eine allgemeine Schule, können die Bildungsziele und Leistungsanforderungen von denen der besuchten Schule

abweichen (zieldifferenter Unterricht); für die gymnasiale Oberstufe und die Bildungsgänge beruflicher Schulen in der Sekundarstufe II gelten die allgemeinen Regelungen.“ Dies scheint im offensichtlichen Widerspruch zum selektiven Vorgehen innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems zu stehen, bei dem kognitive Leistungsanforderungen definiert und als Grundlage der Selektion dienen.

In diesem Zusammenhang soll auch die historische Entwicklung des Gymnasiums genauer betrachtet und die Veränderung der Zielgruppen und Schichtspezifika herausgearbeitet werden, die zu sehr heterogenen Lerngruppen am Gymnasium geführt haben, das per Definition mit dem Abitur abschließt und durch diesen Bildungsauftrag als Schulform legitimiert wird. Zielgleicher Unterricht ist jedoch durch die gewandelten Voraussetzungen kaum mehr möglich. Aus diesem Grund wird das Thema Inklusion auch für das Gymnasium immer wichtiger und muss daher auch dort bei der Konzipierung und Durchführung von Unterricht berücksichtigt werden. Im Zentrum der Heterogenitätsdebatte steht die Frage nach der Individualisierung von Unterricht, wobei sowohl die Tradition einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) als auch die Frage der sozialen Kohäsion thematisiert werden muss (Moser 2012, S. 1). Weiß (2015, S. 21) konstatiert, dass die aktuelle Befundlage zu den Anforderungen von LehrerInnen für inklusiven Unterricht mit SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf vor allem in der Sekundarschule defizitär ist. Die Identifikation des Anforderungsspektrums an den inklusiven Unterricht am Gymnasium könnte daher eine Orientierungshilfe für LehrerInnen bieten.

In anderen Ländern, wie zum Beispiel Kanada, wurde Heterogenität bereits sehr gut durch innere Differenzierung im Unterricht aufgefangen. Die PISA-Daten der letzten zwölf Jahre zeigen allerdings, dass an deutschen Gymnasien teilweise gar nicht differenziert wird und SchülerInnen häufig systematisch unter- und überfordert werden. Dadurch wird unerwünschten Effekten wie Langeweile, Aggression und Frustration Vorschub geleistet (Sliwka/ Sprotte 2014, S. 16). In der Kliemeexpertise von 2009 wird deutlich, dass im deutschen Schulsystem seit Beginn der PISA-Erhebungen, keine signifikanten Leistungssteigerungen in den oberen Kompetenzstufen erzielt wurden (Klieme 2010, S. 171). In Kanada konnte im selben Zeitraum die Anzahl der SchülerInnen auf den höchsten Kompetenzstufen teilweise deutlich gesteigert werden, wohingegen in Deutschland

signifikante Entwicklungen nur im Bereich der unteren Kompetenzstufen zu verzeichnen sind (ebd.). Dies könnte vor allem daran liegen, dass Schulformen, die von einer homogenen und leistungsstarken Schülerschaft besucht werden, wie es früher an Gymnasien der Fall war, Erfahrungswerte in Bezug auf innere Differenzierung, Diagnostik und individuelle Förderung fehlen, auf die sie zurückgreifen können.

1.2 Ziel der Arbeit

Um die wissenschaftliche und gesellschaftliche Relevanz der Inklusion für das Gymnasium schärfer mit ihren Anforderungen zu umreißen, werden verschiedene Gelingensbedingungen der Inklusion und die drei Dimensionen der Schulentwicklung (inklusive Kultur, inklusive Strukturen und inklusive Praktiken) genauer betrachtet, die Voraussetzungen für eine offen gestaltete „Schule für alle“ sind. Zudem wird der sonderpädagogische Förderbedarf an Gymnasien genauer erhoben, da bisher hauptsächlich Grundschulen und Gesamtschulen im Fokus der Inklusion standen. In diesem Zusammenhang werden die verschiedenen Bedingungen erläutert, die sich in den letzten Jahren am Gymnasium verändert und daher zu neuen Rahmenbedingungen geführt haben.

Das deutsche inklusive Schulsystem soll in der vorliegenden Arbeit durch den Vergleich mit dem Kanadischen kontrastiert werden. Unter dem Aspekt wird unter anderem die historische Entwicklung des kanadischen- und deutschen Schulsystems, innere Differenzierung, Individuelle Programmpläne, Learning Coaches etc., genauer betrachtet. Daraus soll ersichtlich werden, welche good-practice Beispiele für die Inklusion am Gymnasium in Deutschland möglicherweise adaptiv angewendet werden können.

Natürlich hat Kanada aufgrund verschiedener Kontexte wie Kultur, Gesellschaft und Historie andere Voraussetzungen als Deutschland, weshalb eine einfache Übertragung von kanadischen Konzepten auf die deutsche Bildungslandschaft Schwierigkeiten mit sich bringen kann. Durch die Auseinandersetzung mit ähnlichen funktionellen oder strukturellen Problemen in verschiedenen Kontexten können jedoch neue Einsichten gewonnen werden oder auch neue Forschungsfragen entstehen, die es genauer zu betrachten lohnt (BMBF 2007, S. 23). Auch Bürli (2009, S. 41) konstatiert, dass durch die Herausbildung eines internationalen Inklusionsdiskurses gewinnbringende Reflexionsflächen entstehen, die zur Identifikation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden herangezogen werden können.

Anschließend werden die verschiedenen Förderschwerpunkte dargestellt um die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der SchülerInnen aufzuzeigen. Diese gilt

es im Unterricht zu berücksichtigen und individualisierte Lernwege und adaptiertes Material zur Verfügung zu stellen.

Darüber hinaus soll geklärt werden, welche Aufgaben die Lehrerbildung in den nächsten Jahren vor sich hat und es wird ein Ausblick auf mögliche Schulentwicklungsprozesse gegeben. Im Hinblick darauf werden zwei empirische Studien durchgeführt, bei denen verschiedene Perspektiven (GymnasiallehrerInnen, GymnasialschülerInnen, SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung) auf die inklusive gymnasiale Bildung betrachtet werden sollen.

1.2.1 Vorgehen

Zu Beginn werden die verschiedenen Begrifflichkeiten und Rahmenbedingungen der Inklusion in Kapitel 2 erläutert, in Beziehung zueinander gesetzt und die Bedeutung des Gymnasiums in diesem Zusammenhang genauer erklärt. Anschließend werden inklusive Strukturen, Praktiken und die Etablierung einer inklusiven Kultur in Kapitel 3 diskutiert. Daraufhin folgt mit Kapitel 4 eine Vorstellung des deutschen Schulsystems in Bezug auf die historische Entwicklung und eine Erläuterung des Aufbaus des deutschen Schulsystems. Ein weiterer Punkt ist die Rechtsgrundlage der LehrerInnen die genauer dargestellt wird, da dies wichtig im Zusammenhang mit der zweiten Studie ist, bei der ein Fokus auf LehrerInnen am Gymnasium gelegt wird. Dem wird mit Kapitel 5 das kanadische Schulsystem dem gegenübergestellt, um Kontraste und Gemeinsamkeiten, sowie good-practice Beispiele im Zusammenhang mit Inklusion vorzustellen, die in Kanada teilweise bereits seit vier Jahrzehnten praktiziert werden. In dem Zusammenhang werden das inklusive Konzept, verschiedene Maßnahmen für sonderpädagogische Förderung, sowie Elternarbeit in Kanada und Fortbildungsmaßnahmen für LehrerInnen vorgestellt.

Im Weiteren werden das sehr heterogene Gymnasium und dessen Wandel diskutiert, da im Zentrum der Problemstellung hauptsächlich das Gymnasium behandelt wird. Ergänzend werden erste inklusive Ansätze vorgestellt, die in Deutschland bereits Anwendung finden. Dabei handelt es sich sowohl um ein zieldifferentes, als auch ein zielgleiches Schulkonzept. Daran schließt sich die neue Gesetzesgrundlage des Baden-Württembergischen Schulgesetzes an. Dies ist relevant, da ein Großteil der Daten der Studien in Baden-Württemberg erhoben wurde. Daraufhin werden in Kapitel 6 die

verschiedenen Förderschwerpunkte und Adaptionmöglichkeiten für den Unterricht vorgestellt.

Mit Kapitel 7 wird der Übergang zum empirischen Teil der Arbeit vollzogen. Die Realisierung des multidimensional angelegten Forschungsdesigns mit seinen quantitativen und qualitativen Ansätzen, wird in dem Methodenkapitel dezidiert in Abschnitt 7.1 (quantitativ) und 7.3 (qualitativ) geschildert. Die quantitativen Befunde der ersten empirischen Studien, die den Blickwinkel der SchülerInnen untersucht, werden unter Abschnitt 8.2 und die qualitativen Daten unter Abschnitt 7.4 vorgestellt. Mit Kapitel 8 schließt sich die zweite quantitative empirische Studie an, in der LehrerInnen zum Thema Inklusion befragt wurden. In Abschnitt 8.1 wird noch einmal auf die Methodik der zweiten quantitativen Studie eingegangen, woran sich in Abschnitt 8.2 die quantitativen Ergebnisse anschließen. Die verschiedenen Studien werfen einen multiperspektivischen Blick auf das Thema Inklusion, der im Kapitel III trianguliert und diskutiert wird. Zudem erfolgt eine Konklusion, unter Berücksichtigung der zuvor erarbeiteten einzelnen Teile und Handlungsempfehlungen zu zukünftigen Schulentwicklungsprozessen, die aus den Ergebnissen der Studien und den theoretischen Teilen der Arbeit abgeleitet werden können. Die einzelnen Schritte, die in der Arbeit vollzogen werden, sind in dem Handlungsmodell für die Dissertation (Abbildung 1) dargestellt.

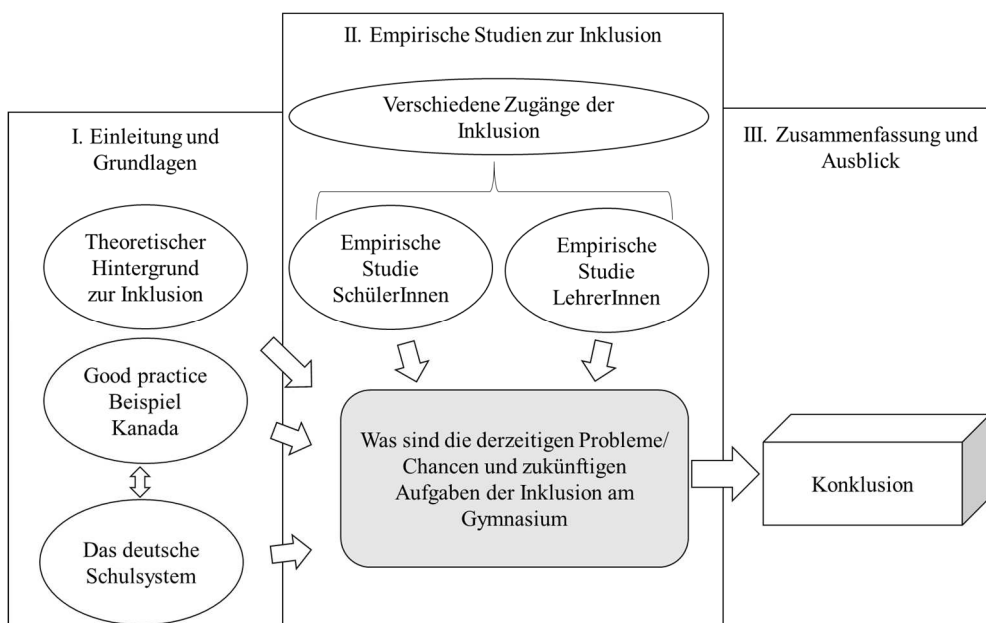


Abbildung 1 Handlungsmodell der Dissertation

1.3 Spezifische Fragestellungen der Dissertation

Um verschiedene Perspektiven auf die Inklusion und deren Herausforderungen zu ermöglichen wurden insgesamt zwei Studien durchgeführt, die jeweils eine andere Sichtweise einer spezifischen Gruppe zum Thema Inklusion beleuchten. Zur Bearbeitung der quantitativen Forschungsfragen wurde eine (teil-)standardisierte Befragung vorgenommen, da diese möglichst viele Teilnehmer erreichen sollte und zudem besonders gute Bedingungen für eine statistische Auswertung mit Vergleichsoption gewährleistet (Scholl 2009, S. 77). Die Zielgruppen der Befragungen waren LehrerInnen am Gymnasium, SchülerInnen des Gymnasiums und geistig beeinträchtigte Kinder, die erste Erfahrungen am Gymnasium gesammelt haben.

1.3.1 1. Zugang: Inklusion aus Schülersicht

Hennemann et al. (2015, S. 33) führten eine Studie zur Inklusion aus Schülersicht durch. Bei dieser wurden SchülerInnen zur sozialen Integration befragt, indem Wahlkriterien des Sitznachbars, Arbeitspartners, Teilnahme am Unterricht sowie Hilfsbereitschaft erfragt wurden. Bsp.: „Mit welchen Kindern arbeitest du am liebsten zusammen?“ Die Ergebnisse zeigten auf, dass die soziometrische Position von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Peers ohne Förderbedarf negativer ausfiel. Kinder mit Förderbedarf wurden seltener als Sitznachbarn gewählt und im hohen Maße als gemein angesehen. Außerdem fühlten sich die Kinder mit den Förderbereichen Verhalten, Lernen und Sprache im Mittel weniger durch ihre Lehrkräfte angenommen als ihre Peers. Des Weiteren wurde bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine negative Abweichung im akademischen Selbstkonzept festgestellt.

Die erste Studie wird in diesem Zusammenhang innerhalb eines Projekts am baden-württembergischen Gymnasium durchgeführt. Ziel des Projektes ist es, Schülermentoren auszubilden, die gleichaltrigen Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung erlernte Unterrichtsinhalte vermitteln. Die Studie wird mit mixed methods durchgeführt, bei der SchülerInnen eines Gymnasiums und Kinder des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung zu verschiedenen Themen wie Inklusion, Gruppenarbeit, Erwartungen an gemeinsame Beschulung und Sozialverhalten befragt werden. Die Kinder des sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums (SBBZ) mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kamen einmal in der Woche an das

Gymnasium, wo die GymnasialschülerInnen dann mit ihnen zusammen in Gruppenarbeit Versuche und Experimente durchführten und Aufgaben bearbeiteten. Zu Beginn des Projektes wurden jeweils quantitative Daten über die Vorerfahrung, Erwartungen an das Projekt, Empathie und das Gruppenarbeitsverhalten der SchülerInnen erhoben. Die gleichen Daten wurden nach Abschluss des Projektes in jeder Klasse erneut quantitativ erhoben, um sie mit den Eingangsdaten zu vergleichen. Die Fragebögen wurden online in einer Unterrichtsstunde im PC-Raum ausgefüllt.

Zudem wurde am Ende jedes Halbjahres mit jedem Schüler und jeder Schülerin des Gymnasiums und auch mit den SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung ein halbstrukturiertes Interview geführt, in dem die SchülerInnen dazu befragt wurden, wie ihnen das Projekt gefallen hat, was sie gelernt haben und was sie anders machen würden. Diese wurden als mündliche Befragung durchgeführt, wodurch die SchülerInnen des sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, in der direkten Kommunikation ihr Feedback zu dem Projekt geben konnten. Aufgrund verschiedener Beeinträchtigungen konnten sie nicht eigenständig an einer schriftlichen Erhebung teilnehmen. Außerdem ermöglichte das Vorgehen dezidierte Antworten der SchülerInnen und sie konnten zudem eigene Aspekte, die ihnen wichtig erscheinen, einbringen.

Das Projekt ist für drei aufeinander folgende Halbjahre konzipiert worden. Mit den Ergebnissen sollten Erkenntnisse über die Bedürfnisse und Ängste der SchülerInnen gewonnen werden, die einerseits bereits am Gymnasium unterrichtet wurden und andererseits vorher an einer Förderschule unterrichtet wurden und erste Erfahrungen am Gymnasium sammeln konnten. Dadurch konnten auch erste Chancen und Probleme identifiziert werden, die mit einer gemeinsamen Beschulung einhergehen und ermittelt werden, wie Schüler die Prozesse der Inklusion im gymnasialen Kontext wahrnehmen.

1.3.2 2. Zugang: Inklusion aus LehrerInnensicht

In der Forsastudie zur „Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen“, gaben 57% der befragten LehrerInnen an, dass sie die Inklusion befürworten, wenn diese unter finanziellen und personalen Gesichtspunkten abgesichert sei. 41% der Befragten sprachen sich jedoch dagegen aus und gaben an, dass das Unterrichten von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf

in Förderschulen sinnvoller sei (Forsa 2015, S. 3). 98% der LehrerInnen sprachen sich für eine Doppelbesetzung aus LehrerInnen und SonderpädagogInnen in inklusiven Klassen aus. 77 % beurteilten die Fortbildungsangebote für inklusiven Unterricht als weniger gut oder sogar als gar nicht gut. Nur 13% gaben an sehr gute Fortbildungsangebote zu erhalten (Forsa 2015, S. 11). LehrerInnen, die bereits inklusive Lerngruppen unterrichten, geben die Zahl der Kinder in den Gruppen mit durchschnittlich 18 Kindern an. Werning konstatiert, dass Inklusion zunächst eine normative, moralische Entscheidung ist und daher eine Frage des politischen Willens und nicht der pädagogischen Machbarkeit (Werning 2010, S. 6).

Die aktuelle Einstellung der Lehrkräfte am Gymnasium, sowie die derzeitige Qualität der LehrerInnenbildung für die Sekundarstufe nach und während der aktuellen Inklusions- und Diversitätsdebatte, werden in der vorliegenden Studie genauer analysiert und interpretiert. In dieser zweiten quantitativen Erhebung werden Lehrkräfte des Gymnasiums zum Anteil von inklusiv beschulten Kindern befragt. Zudem werden Fragen zur Umsetzung von innerer Differenzierung, inklusiven Konzepten, Eigeninitiative und Verantwortungsdiffusion gestellt. So kann genauer herausgearbeitet werden, wie die LehrerInnen die Herausforderung der Inklusion einschätzen, wie sie gedenken diese zu bewältigen und in wie weit sie bereits inklusiven oder differenzierten Unterricht durchführen.

Die Fragebögen wurden online ausgefüllt. Die Online-Befragung ermöglicht es die Befragungssituation kontrollierbarer zu machen, die Teilnehmer durch das System auf Fehler bei der Bearbeitung aufmerksam zu machen und einen hohen Grad an Anonymität zu gewährleisten, wodurch nach Scholl Teilnehmer der Befragung mehr Offenheit entgegenbringen (Scholl 2009, S. 57f.). Durch diesen multiperspektivischen Blick soll die Herausforderung der Inklusion am Gymnasium wissenschaftlich beleuchtet und analysiert werden.

2 Begriffsbestimmung Inklusion

Otto Speck definiert Inklusion vorerst auf der etymologischen Ebene. Das lateinische Verb ‚includere‘ ist mit ‚einschließen‘ zu übersetzen. Dieses zunächst negativ konnotierte Wort, wenn es im Sinne von ‚eingeschlossen sein‘ gebraucht wird, ist so jedoch nicht unter Inklusion zu verstehen, da diese im sozialen Kontext aufgefasst werden muss. ‚Soziales Eingeschlossen sein‘ ist in diesem Falle als positiv aufzufassen, da es im Gegensatz zur Exklusion eine Zugehörigkeit und Teilhabe an der Gesellschaft angibt (Speck 2011, S. 60f.).

Bloemers et al. setzt mit seiner Definition der Inklusion ohne Einbezug der Exklusion auf die Unterstreichung der Heterogenität. Demnach ist Inklusion wie folgt zu definieren: „Inclusion, auch: Inklusion; Dazugehörigkeit; bildungs-, sozialpolitische und pädagogische Leitvorstellung; anerkennt die grundsätzliche Einzigartigkeit und Verschiedenheit aller Menschen sowie ihre Zusammengehörigkeit in allen gesellschaftlichen Institutionen und öffentlichen Lebensbereichen (z.B.: Kindertagesstätte, Schule, Beruf) ohne die Notwendigkeit von Segregation und Sondereinrichtungen; im Unterschied zu Integration keine vorherige Ausgrenzung“ (Bloemers et al. 2004, S. 146f.). Im schulischen Bereich wird häufig von „Inclusive Education“ gesprochen, die durch die UNESCO definiert wurde (Guijarro 2008, S. 13):

„as a process intended to respond to students`diversity by increasing their participation and reducing exclusion within and from education. It is related to the attendance, participation and achievement of all students, especially those who, due to different reasons, are excluded or at risk of being marginalized. “

Abgrenzend zur Inklusion werden die Begriffe Separation und Integration verwendet. Bei der Separation werden Kinder nach bestimmten Merkmalen aufgeteilt und beispielsweise unterschiedlichen Institutionen zugewiesen. Die Integration folgt auf die Separation, wobei Kinder nach der äußeren Differenzierung wieder der Regelschule zugewiesen werden (Abbildung 2). An diesem Modell ist allerdings kritisch zu diskutieren, dass es nicht als Prozess oder Entwicklung von links nach rechts zu lesen ist, weshalb zusätzlich die längeren grauen Pfeile eingefügt wurden, die verdeutlichen, dass die verschiedenen Gegebenheiten aus unterschiedlichen Situationen hervorgehen können. Zudem ist

Inklusion immer domänenspezifisch zu betrachten. So kann ein Individuum beispielsweise am Familienleben ohne Einschränkungen teilhaben, aber in einer Peergroup integriert oder ausgeschlossen sein.

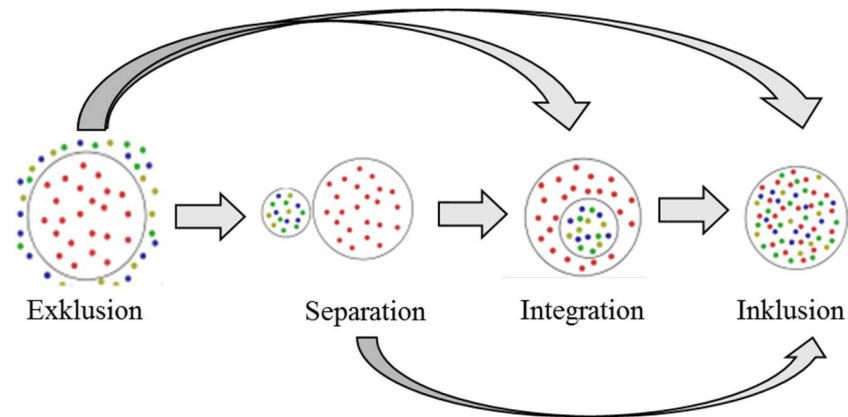


Abbildung 2 Abgrenzung der Inklusion in Anlehnung an FDP Stadtverband Wesseling. 2012, URL: <http://www.fdp-wesseling.de/2012/03/13/inklusion-ist-eine-gesellschaftliche-aufgabe/>.

Diese Unterscheidung zwischen Inklusion und Integration gab es jedoch nicht immer. Als der englische Begriff ‚inclusion‘ in der Salamanca Konferenz 1994 auftauchte, wurde dieser noch mit dem Begriff Integration ins Deutsche übersetzt, weshalb es auch heute noch häufig zu Missverständnissen kommt, wenn angenommen wird, dass Inklusion und Integration das gleiche beschreiben (Heimlich 2012, S. 11). Im Fokus der Integration steht allerdings ein zieldifferentes Lernen mit äußerer Differenzierung. Bei der Inklusion hingegen wird auf die äußere Differenzierung verzichtet und jede gesellschaftliche Marginalisierung abgelehnt, da der Gleichheitsgedanke im Vordergrund steht, keine Unterscheidung von Menschen gemacht wird und die Individualität der Kinder vorrangig ist. Aus diesem Grund folgert von Saldern (2013, S. 9), dass Inklusion erst an einer Schule betrieben wird, wenn diese bewusst auf den Begriff der Inklusion verzichtet.

Da in der vorliegenden Arbeit auch das kanadische Schulsystem und die schulische Inklusion in Kanada thematisiert werden, ist speziell die Auffassung zur schulischen Inklusion durch kanadische Forscher bedeutend. Der kanadische Inklusionsforscher Cameron Crawford (2004) spezifiziert „Inclusive Education“ als:

„... arrangements that ensure that teachers have the instructional and other supports to: - welcome and include all learners, in all of their diversity and exceptionalities, in the regular classroom in their neighborhood school with age peers: - foster the participation

and fullest possible development of all learners` potential; and – adults“ (Crawford 2005, S. 6f.).

Auffällig ist hier, dass vor allem die Ressourcen zur Unterstützung und Förderung der SchülerInnen bereits mitgedacht und als essenziell herausgestellt werden.

In der deutschen Literatur wird im Gegensatz zur anglophonen zwischen dem ‚engen‘ und dem ‚weiten‘ Inklusionsbegriff unterschieden. Während der enge Inklusionsbegriff ausschließlich Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf einschließt, werden im weiter gefassten Inklusionsbegriff zusätzlich verschiedene Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Alter, sozioökonomische Herkunft, Kultur, etc. mit einbezogen (Aichele 2010, S. 14; Boban/ Hinz 2003, S. 39; Löser/ Werning 2015, S. 19f).

Der weitgefaste Inklusionsbegriff liegt dieser Arbeit zu Grunde, weshalb beispielsweise auch Hochbegabung und Autismus-Spektrum genauer betrachtet werden.

Zu spezifizieren ist außerdem das Konzept „special educational needs“, dass dieser Arbeit zugrunde liegt. In der deutschen Literatur wird dieses Konzept häufig mit „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ übersetzt. In einigen Quellen wird jedoch auch das begriffliche Konstrukt „Sonderpädagogische Bedürfnisse“ verwendet, was nicht genau dem special educational needs Gedanken entspricht, da bei sonderpädagogischen Bedürfnissen eine starke Fokussierung auf Behinderungen aufgezeigt wird. Bei Special educational needs geht es um jegliche Art von schulischen Bedürfnissen, wie es beispielsweise auch bei Hochbegabung der Fall ist. „Special education refers to the education of students with mild, moderate, or severe disabilities and those who are gifted and talented “(Alberta Learning 2004, S.1). SchülerInnen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder “special educational needs” benötigen daher ein spezielles schulisches Programm um individual nach ihren Bedürfnissen gefördert werden zu können.

“Students with **special education needs**” means students described in section 47(1) of the School Act as being in need of special education programming because of their behavioural, communicational, intellectual, learning or physical characteristics or a combination of those characteristics (Alberta Learning 2004, S.5).”

Die vorliegende Arbeit rekurriert hauptsächlich auf das Konzept der special educational needs oder auch auf die speziellen Bedürfnisse eines jeden Schülers oder Schülerin, seine sie sonderpädagogischer Art oder nicht. Dieses Konzept umfasst alle individuellen Merkmalsausprägungen und neigt am wenigsten dazu, Menschen zu stigmatisieren oder negativ zu etikettieren. Im Gegensatz zu Begriffen wie Inklusion, sonderpädagogischem Förderbedarf etc. wird nicht eine spezielle Gruppe fokussiert und hervorgehoben, sondern der Blick auf eine umfassende Diversität gelenkt. Die Begriffe Inklusion und Exklusion werden jedoch herangezogen, um spezifische Daten zur derzeitigen inklusiven Beschulung genauer zu betrachten. Genauso wird der Begriff der Behinderung nur herangezogen, wenn diese explizit in Gesetzestexten verwendet wird. Sicherlich sind dies Begriffe vor allem dem Übergang eines sehr differenzierten Bildungssystems zu einem Schulsystem, dass auf Diversität ausgerichtet ist, geschuldet. Sobald der Wandel vollzogen ist, wird der systematische Blick auf Inklusion vermutlich verblassen, da sonderpädagogische Förderung im allgemeinen Schulsystem nur eines von vielen Merkmalen der Diversität geworden sein wird und daher zum schulischen Alltag gehört.

2.1 Die Etablierung von inklusiven Prozessen

In den UN-Standardregeln von 1993 sind bereits die Grundlagen für einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung verankert. In diesen wird darauf hingewiesen, dass die Länder dafür zuständig sind, dass „die Bildung von Menschen mit Behinderung ein integraler Teil des Bildungssystems ist“ (UN General Assembly 1993). In Thailand wurde 1990 in der Jomtien-Konferenz das Ziel „Education for All by 2000“ gesetzt. Zur Umsetzung der Ziele wurden aber nicht genug Anstrengungen unternommen, weshalb in der „World Conference on Special Needs Education“, die von der UNESCO und der spanischen Regierung organisiert wurde, Inklusion forciert wurde. In dieser Konferenz wurde das Salamanca-Statement formuliert, das besagt, dass jedes Kind das Recht auf Bildung hat und den Kindern die Möglichkeit gegeben werden muss diese auch auf einem angemessenen Niveau zu erreichen. Seit der Weltbildungsministerkonferenz ist das Inklusionskonzept ein zentrales Leitmotiv der internationalen Bildungspolitik geworden.

Da jedes Kind individuelle Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse hat, muss ein Schulsystem entwickelt werden, das dieser Diversität Rechnung trägt. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen Zugang zur Regelschule haben, in denen eine individuelle sonderpädagogische Förderung gewährleistet werden kann (UNESCO 1994). In der Deklaration von Madrid 2003 wurden diese Ziele noch spezifiziert, indem von einer „Schule für alle“ und einer „Gesellschaft für alle“ gesprochen wurde, in der alle Kinder gleichberechtigt partizipieren können (ENUSP 2002).

2.1.1 UN- Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde 2006 in New York verabschiedet und 2008, gemäß der Konvention von 20 Staaten, unter anderem Deutschland, ratifiziert. Seit März 2009 ist sie in Deutschland verbindlich. In ihr wird konkretisiert, „dass alle Kinder mit Behinderungen ein Recht haben, innerhalb eines allgemeinen, inklusiven, kostenlosen, wohnortnahen und auf Diversität setzenden Bildungssystems aufzuwachsen und dabei die nötige Unterstützung (zu) erhalten“ (Klemm 2011, S. 11).

Die Beschlüsse zur Stärkung von Menschen mit Behinderung dürfen jedoch nicht als Sonderkonvention, sondern müssen als Bestandteil des allgemeinen Menschenschutzes angesehen werden (Bielefeldt 2010, S. 1). Dem liegt ein gewandeltes Verständnis von Behinderung zugrunde: Behinderung wird nicht mehr rein defizitorientiert als Mangel oder Krankheit verstanden, sondern als Teil der menschlichen Vielfalt aufgefasst (Aichele 2010, S. 13f.). Der Rechtsspruch umfasst alle Lebensbelange und soll den Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglichen, nicht am Rande der Gesellschaft, sondern als Teil dieser zu leben (Aichele 2010, S. 17). Die UN-Behindertenrechtskonvention widmet auch dem Thema Bildung einen gesonderten Absatz. In Artikel 24 wird ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen gefordert (UN 2006, Art. 24). Bildung wird somit als Menschenrecht aufgefasst und muss auch Menschen mit Behinderung gleichberechtigt zur Verfügung stehen. „Das allgemeine Menschenrecht auf Bildung wird zum Rechtsanspruch auf inklusive Bildung“ (Bielefeldt 2010, S. 2). Kinder mit speziellen Bedürfnissen haben so einen Anspruch auf einen diskriminierungsfreien Zugang zum Regelschulsystem, sofern keine unzumutbaren Vorkehrungen betrieben werden müssen (Riedel 2010, S. 2). Durch die Anerkennung der

Konvention sind nun die Bundesländer zur Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung verpflichtet (Wocken 2011, S. 91).

Seit der UN-Behindertenrechtskonvention haben Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf somit einen gesetzlichen Anspruch auf inklusive Beschulung. Dies ist für die Schulen aktuell eine große Herausforderung. Europaweit liegt der Inklusionsanteil bei 80%, in Deutschland erst bei ca. 25% (Saldern 2013, S. 8).

Bei der Interpretation der Zahlen muss jedoch berücksichtigt werden, dass es in vielen europäischen Ländern keine Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen oder sozialen und emotionalen sonderpädagogischen Förderbedarf gibt. Zudem werden in einigen Ländern auch Kooperationsklassen, in denen SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult werden, also ähnlich den Außenklassen in Deutschland, bereits als Umsetzung von Inklusion betrachtet. Dementsprechend sind die Inklusionsquoten in diesen Ländern höher.

Der internationale Vergleich zeigt dennoch auf, dass in Deutschland offensichtlich gegenüber dem europäischen Ausland Nachholbedarf besteht (Saldern 2013, S. 8). Menschen mit Mehrfachbehinderung können teilweise aber aus rein praktischen Gründen nicht in der Regelschule gefördert werden, was eigentlich dem Inklusionsgedanken widerspricht (Saldern 2013, S. 9).

Die UN-Behindertenrechtskonvention empfiehlt in ihrem Diskussionspapier von 2012 an Fachtagungen teilzunehmen, um die eigenen Kompetenzen in Bezug auf heterogene Klassen und auch die Einstellung zur Diversität von SchülerInnen zu stärken (Kultusministerkonferenz 2010). Außerdem soll die bereits im Mai 1994 beschlossene Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung weiterentwickelt werden, wobei die individuelle Förderung in den Fokus zu rücken ist. Zudem ist die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf nun auch Aufgabe der allgemeinen Schule. Damit einher geht auch der terminologische Wechsel von der ‚Sonderschulbedürftigkeit‘ zum ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘. Durch diese besondere Förderung soll auch Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf ein gleichberechtigter Zugang zum allgemeinbildenden Schulsystem ermöglicht werden (Kultusministerkonferenz 2010).

2.2 Wesentliche Merkmale der Inklusion

Im Folgenden werden die wesentlichen Merkmale der Inklusion, unter Berufung auf die „vier konzeptionellen Eckpfeiler der Inklusion“ nach Andreas Hinz, zusammengefasst.

1. Heterogenität und Vielfalt von Menschen ist positiv zu bewerten. Es sollen keine homogenen Gruppen gebildet werden.
2. Es werden alle Dimensionen der Heterogenität ganzheitlich betrachtet und sollen nicht einzeln gehandhabt werden.
3. Inklusion will verhindern, eine bestimmte Gruppe an den Rand der Gesellschaft zu drängen und sie somit auszuschließen. Demzufolge besitzt Inklusion auch eine politische Komponente.
4. Diskriminierung und Marginalisierung sollen abgebaut werden und dadurch die Vision einer inklusiven Gesellschaft angestrebt werden (Hinz 2010, S. 22).

Inklusion umfasst nunmehr nicht ausschließlich Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern nach dem weiter gefassten Inklusionsbegriff auch Menschen mit individuellen Merkmalen wie Hochbegabung, Migrationshintergrund oder Armut. Die Definition der Inklusion in der UN-Behindertenrechtskonvention stammt aus dem Kontext der US-Menschenrechtsbewegung. Im Mittelpunkt steht dabei das Anliegen der Teilhabe. Der Gedanke der Inklusion wird bereits in vielen Gebieten konsequent durchgeführt, etwa wenn die Lehrkraft einen Ausflug plant, ein Kind die Kosten nicht aufbringen kann und Finanzierungsmechanismen in Kraft treten, die es dem Kind ermöglichen, dennoch teilzuhaben. Auch in anderen Bereichen, wie Hochbegabung, wird über Akzeleration und Enrichment nachgedacht. Außerdem sollen Kindern mit ADHS die erforderlichen klaren Strukturen angeboten werden können. In der Praxis werden daher offensichtlich bereits Teilaspekte der Inklusion angewendet, die aber noch ausgeweitet werden müssen (Hinz 2010, S. 10f.).

2.2.1 Was macht inklusiven Unterricht aus?

In einem inklusiven Unterricht werden alle Kinder ohne vorherige Auslese in ungeteilten Lerngruppen zusammen unterrichtet und eignen sich allgemeine Bildung anhand entwicklungsorientierter Lernevaluation an.

Dies geschieht individuell nach Vermögen und Bedürfnissen in vielfältigen Lernprozessen durch gemeinsame und differentielle kognitive Vorgänge, die ohne einschränkende Lernbarrieren, ohne Diskriminierung oder exkludierende Praktiken durch Pädagogen und soziale Netzwerke unterstützt werden müssen. Zudem sollen förderliche Ressourcen bereitgestellt werden (Wocken 2011, S. 134).

In diesem Zusammenhang ist es notwendig individuelle, auf die Lernbedürfnisse der Kinder angepasste, pädagogische Angebote zu machen und es bedarf einer professionellen Passung¹ zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder und den Kompetenzen der PädagogInnen (Wocken 2011, S. 133f.).

Darüber hinaus ist eine ethische Grundhaltung zur Anerkennung der Individualität der verschiedenen Menschen notwendig, die ideologische Offenheit, Überzeugung vom Lebensrecht für Alle, Glaube an Bildbarkeit und Bildungsrecht, sowie Engagement für Selbstständigkeit und Lebensqualität anerkennt (Haeberlin 1999, S. 135).

Bönsch (2015) hat ein Modell für den inklusiven Unterricht entwickelt, in dem er von einem gemeinsamen Unterricht ausgeht. Die Klassen in diesem zeichnen sich durch eine kleine Klassengröße und teilweiser doppelter Besetzung durch LehrerInnen aus. Damit alle SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden könne, ist eine diagnostische Phase unabdingbar, in der geprüft wird, welche individuellen Unterstützungen und Angebote jedes Kind benötigt. Abhängig von der Diagnostik, werden die SchülerInnen auf verschiedene Weise unterstützt.

Bönsch (2015, S. 187) unterscheidet zwischen Lernarrangements, Lernlandschaften, Lernkooperativen, Lernbegleitern/-unterstützern und Sozialer Verdichtung. Wenn ein Kind beispielsweise in Einzelbetreuung durch einen Sonderpädagogen bei der freien Arbeit unterstützt wird, wird dies mittels der Prüfpunkte regelmäßig evaluiert. Da alle SchülerInnen unterschiedliche kognitive, soziale und emotionale Voraussetzungen mitbringen, erreichen sie dementsprechend individuelle Ziele.

Manchmal kann das Jahresziel von einer ganzen Gruppe erreicht werden, manchmal benötigen Gruppen oder einzelne Kinder mehr Unterstützung und mehr Zeit, um das

¹ Passung: Angemessenheit der Anforderung für den einzelnen Schüler. Vgl. Esslinger-Hinz, I.; Sliwka, A. Schulpädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, 2011, S. 106.

Bildungsziel zu erreichen. Einigen SchülerInnen ist es jedoch auch dann nicht möglich das Bildungsziel zu erreichen, weshalb diese abgeändert werden können, um die SchülerInnen nicht zu entmutigen. In diesem Fall handelt es sich um zieldifferentes Lernen.

Abbildung 3 zeigt ein Modell für den inklusiven Unterricht, das die verschiedenen Adaptionmöglichkeiten von Bönsch einbezieht und noch erweitert wurde. Vor allem in Bezug auf die Abänderung des Curriculums werden die verschiedenen Abstufungen (Angepasstes Curriculum, Modifiziertes Curriculum und Individualisierung) mit einbezogen. Dieses Modell kann auch am Gymnasium bei zielgleichem oder zieldifferenten Unterricht Berücksichtigung finden und als Planungskarte für inklusiven Unterricht herangezogen werden, in dem nicht nur Ressourcen, sondern auch Methoden, Sozialformen, Diagnostik etc. einbezogen werden.

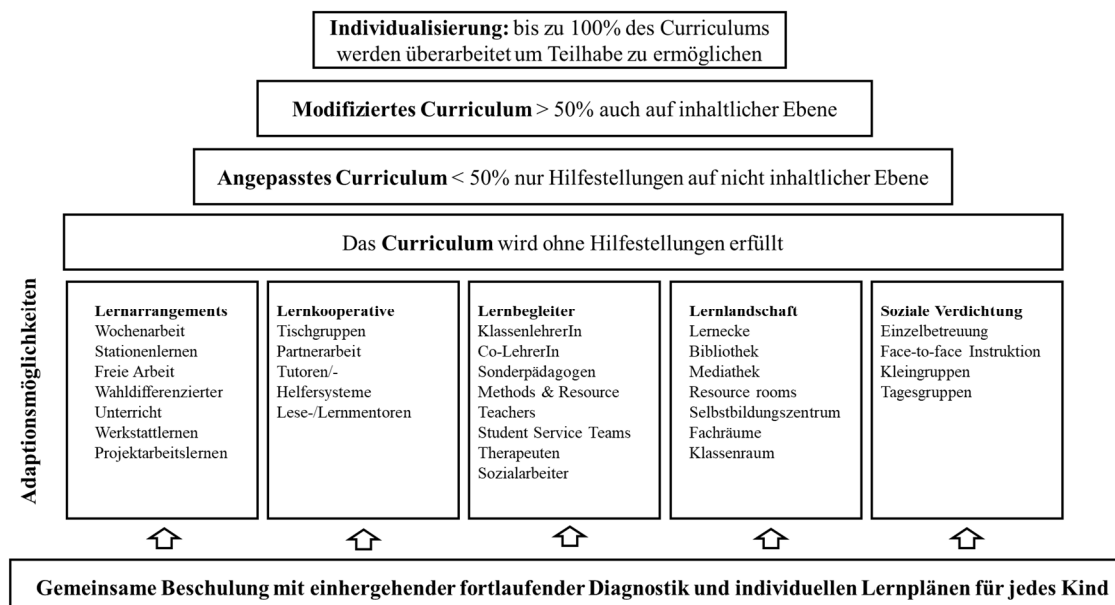


Abbildung 3 Inklusiver Unterricht, angelehnt an Bönsch 2015, S. 187.

2.3 Status Quo der Inklusion und Exklusion deutschlandweit

In Grundschulen, die kaum Eingangsselektivität kennen und täglich mit Heterogenität konfrontiert werden, ist der inklusive Unterricht von SchülerInnen mit

sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich fortgeschrittener als an den weiterführenden Schulen der Sekundarstufen (Klemm 2013, S. 17).

Der Inklusionsgedanke zeigte sich in der Studie von 2011/12 in den verschiedenen Bildungsstufen unterschiedlich stark ausgeprägt. Während der diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarf in der Kindertagesbetreuung bei 67,1% liegt, beträgt er in der Grundschule noch 38,2% und in der weiterführenden Sekundarstufe I nur noch 21,9% (Klemm 2013, S. 25).

Insgesamt wurde im Jahr 2016/17 520. 000 SchülerInnen sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert, von denen 60% an Förderschulen Unterrichtet wurden. Die Förderquote ist in Deutschland von 5,3% im Jahr 2000/01 auf 7,1% im Jahr 2016/17 trotz sinkender Schülerzahlen gestiegen. Es ist eine breite Streuung der Förderquoten im Ländervergleich von 5,6 bis 9,8% zu verzeichnen. Während in Hessen nur 5,6% der SchülerInnen sonderpädagogisch gefördert werden, liegt die Förderquote in Baden-Württemberg bei 7,5% und in Mecklenburg-Vorpommern sogar bei 9,8%. Es zeigt sich jedoch eine eindeutige Tendenz bei Betrachtung der Inklusionsquote. 2000/01 wurden gerade mal 0,7% der SchülerInnen mit attestierten sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult. 2016/17 erhöhte sich die Inklusionsquote in Deutschland auf 2,8%. Die höchste Inklusionsquote verzeichnet Bremen mit 5,9%, gefolgt von Hamburg mit 5,7%. In Baden-Württemberg liegt die Inklusionsquote nur bei 2,6% (Tabelle 1) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 121).

Am häufigsten werden an allgemeinbildenden Schulen Kinder des Förderschwerpunkts „Lernen“ aufgenommen, an Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Realschulen hat zudem der Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ hohes Gewicht.

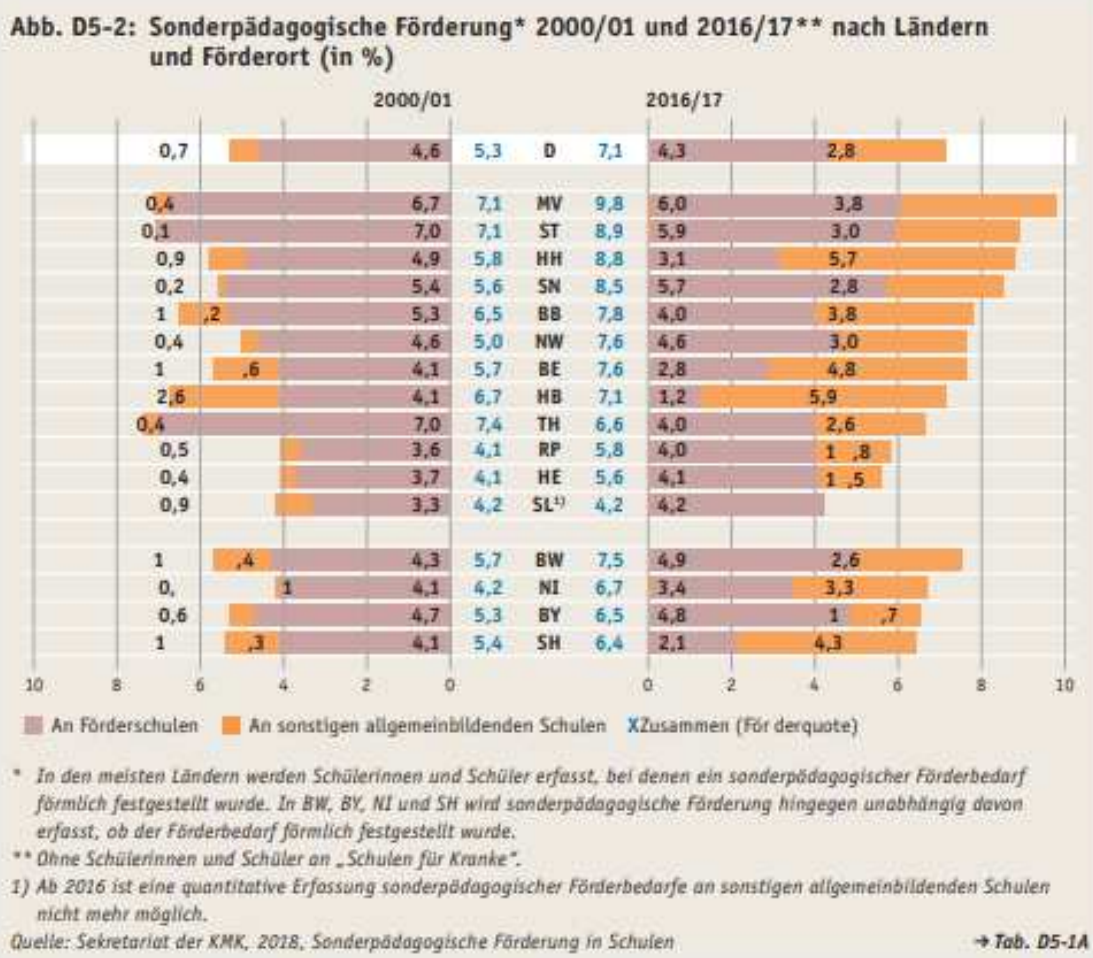


Tabelle 1 Sonderpädagogische Förderung in Deutschland. Bildung in Deutschland 2018, URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>, S. 105.

In Tabelle 2 ist die Verteilung der inklusiv unterrichteten SekundarschülerInnen auf die verschiedenen Schulformen 2013/14 dargestellt. Während der inklusive Anteil an den Hauptschulen in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen und auch an den Gesamtschulen in Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein relativ hoch ist, wird im Gegensatz dazu an den Gymnasien bis jetzt sehr wenig inklusiv unterrichtet. Sachsen führt im Vergleich zu den anderen Bundesländern mit 20% noch relativ viel inklusiven Unterricht am Gymnasium durch. Baden-Württemberg liegt mit einer Inklusionsquote von 7,6% am Gymnasium im Mittelfeld, während Hamburg mit 2,9% die wenigsten inklusiven Angebote am Gymnasium durchführt.

Angaben in Prozent

Land	Verteilung auf allgemeine Schulen der Sekundarstufen I und II							
	insgesamt	Orientierungsstufe**	Hauptschulen	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	Realschulen	Gymnasien****	Gesamtschulen****	Waldorfschulen****
Baden-Württemberg	100,0	-	62,7	-	13,0	7,6	16,7	-
Bayern	100,0	-	89,8	-	5,2	5,1	-	-
Berlin	100,0	36,9	0,0	-	0,1	3,2	59,7	0,1
Brandenburg	100,0	39,6	-	45,6	-	5,6	8,5	0,6
Bremen	100,0	-	-	5,7	-	6,1	88,2	-
Hamburg	100,0	2,1	-	-	-	2,9	94,7	0,3
Hessen	100,0	11,4	22,6	3,4	9,0	6,1	46,7	0,8
Mecklenburg-Vorpommern	100,0	-	-	84,4	-	4,6	10,7	0,4
Niedersachsen***								
Nordrhein-Westfalen	100,0	-	47,6	7,4	12,0	4,3	28,8	-
Rheinland-Pfalz	100,0	-	0,1	64,3	-	4,3	30,1	1,2
Saarland	100,0	-	-	54,9	0,6	5,1	39,4	-
Sachsen	100,0	-	-	78,8	-	20,5	-	0,8
Sachsen-Anhalt	100,0	-	-	86,2	-	9,8	4,0	-
Schleswig-Holstein	100,0	-	2,4	23,2	0,3	3,9	67,9	2,3
Thüringen	100,0	-	-	75,4	-	4,3	18,5	1,8
Deutschland****	100,0	6,7	26,6	22,4	4,9	5,6	33,4	0,5

Tabelle 2 Verteilung der inklusiv unterrichteten SchülerInnen auf die Schulformen 2013/14, URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf, S. 54.

3 Index für Inklusion

Der Index für Inklusion ist ein Werk, das inklusive Schulentwicklungsprozesse anstoßen soll und als Orientierung für Einrichtungen herausgegeben wurde, um Reflexionen über den Ist-Zustand anzuleiten und nächste Schritte für eine „Schule für alle“ anzubahnen. Zudem werden Materialien bereitgestellt, die inklusive Praxis und Selbstverständnis fördern sollen.

Um Inklusion in einer Schule zu entwickeln, müssen drei miteinander verbundene Dimensionen gegeben sein (Boban/ Hinz 2003, S. 14). Diese sind: inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren und inklusive Praktiken entwickeln (Abbildung 4).

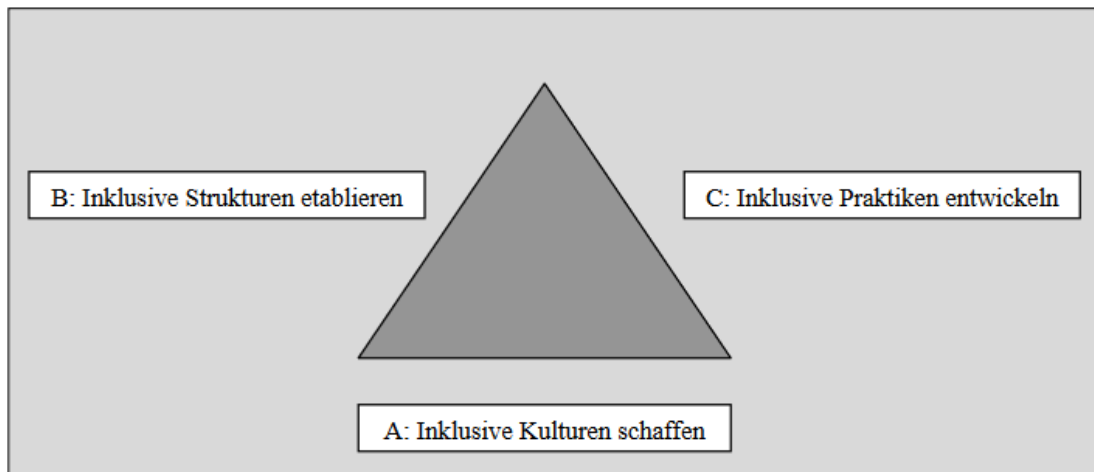


Abbildung 4 Die drei Dimensionen des Index, Boban, Hinz Index für Inklusion 2003, S. 15

Die Dimension A zielt darauf ab, eine Gemeinschaft zu bilden, bei der jeder akzeptiert, geschätzt und respektiert wird. In dieser Gemeinschaft soll zusammengearbeitet und gemeinsam inklusive Werte entwickelt und verankert werden.

Die Dimension B ist darauf ausgerichtet eine „Schule für alle“ zu entwickeln und Unterstützung für Vielfalt zu organisieren. Dabei sollen die zu etablierenden Strukturen die Teilhabe aller SchülerInnen und LehrerInnen erhöhen.

Die Dimension C fokussiert hingegen die Organisation von Lernarrangements. Es sollen Ressourcen mobilisiert werden, um aktives Lernen und die Teilhabe aller zu fördern (Boban/ Hinz 2003, S. 15).

In den folgenden Kapiteln 3.1, 3.2 und 3.3 wird diese Struktur im Hinblick auf das Gymnasium in Deutschland wieder aufgegriffen und mit verschiedenen Inhalten gefüllt. Dabei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass inklusive Praktiken natürlich auch an inklusive Strukturen gekoppelt sind und eine inklusive Kultur durch inklusive Praktiken und Strukturen bedingt wird. Dadurch verlaufen die Grenzen der Dimensionen fließend. Zudem wurde der Index für Schulentwicklungsprozesse in Schulen entwickelt. In der vorliegenden Arbeit werden aber nicht nur Strukturen auf der Ebene von Schule, sondern auch im Hinblick auf das Bildungssystem diskutiert.

3.1 Inklusive Kultur schaffen

3.1.1 Einstellung zur Inklusion

Um eine inklusive Kultur zu etablieren ist eine breite Akzeptanz und Bereitschaft zu deren Umsetzung in der Gesellschaft und im schulischen Kontext vor allem bei den LehrerInnen und Eltern wesentlich (vgl. de Boer et al. 2010; Hüwe/ Roebke 2006).

Zur Frage der Einstellung zur Inklusion von Gesellschaft LehrerInnen und Eltern gibt es bereits zahlreiche Studien (De Boer, A. A./ Pijl, S. J./ Minnaert, A. 2010; Heyl, V./ Janz, F./ Trumpa, S./ Seifried, S. 2013; Klicpera, C./ Gasteiger Klicpera, B. 2005).

In der Studie des Verbands Bildung und Erziehung (2013) zur Einstellung der Gesellschaft zur Inklusion zeigte sich, dass 71% der Befragten mehr positive als negative Gründe für eine Inklusion in der Grundschule sehen. Im Zusammenhang mit der weiterführenden Schule sehen 66% der TeilnehmerInnen mehr Vor- als Nachteile (vgl. ebd., o. S.).

Zudem konnten wichtige Faktoren identifiziert werden, die die Einstellung zu Inklusion auf bedeutsame Weise beeinflussen. So zeigte sich eine stärkere Befürwortung der TeilnehmerInnen für Inklusion, wenn diese bereits Vorerfahrungen mit Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf gesammelt hatten (Heyl/ Janz/ Trumpa/ Seifried 2013, S. 78f). Auch Fortbildungsangebote zum Thema Inklusion wirkten sich positiv auf die Einstellung zur Inklusion der LehrerInnen aus. Dies war vor allem bei FörderschullehrerInnen der Fall. Auch konnte nachgewiesen werden, dass die Bereitschaft zu einer Übernahme einer inklusiven Klasse bei Förderschullehrkräften signifikant positiver ist, als bei LehrerInnen anderer Schularten, da die

FörderschullehrerInnen sich wahrscheinlich eher dazu in der Lage fühlen und die Aufgabe der Inklusion eher den SonderpädagogInnen zugeschrieben wird (Heyl/ Seifried 2014, S. 58). Hierin spiegelt sich auch das Problem der Verantwortungsdiffusion wider, die in der Studie von Trumpa und Janz (2014, S.70) erhoben wurde. So äußerten die Entscheidungsträger in Experteninterviews, dass der gesellschaftliche Veränderungsprozess so diffizil angesehen werde, dass deren Umsetzung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe sei. Dadurch erscheint die eigene Verantwortung im Vergleich geringer zu sein. Im Extremfall kann dies dazu führen, dass sich niemand explizit verantwortlich fühlt, was in der Psychologie mit der Verantwortungsattribution (vgl. Weiner 1995) und der Verantwortungsdiffusion (vgl. Stroebe/ Jonas / Hewstone 2002, S. 338) zu erklären ist.

Zusätzlich hat das Selbstwirksamkeitskonzept der LehrerInnen eine große Auswirkung auf ihre Einstellung. Bei einem größeren Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit wurde auch die schulische Inklusion eher befürwortet (Heyl/ Janz/ Trumpa/ Seifried 2013, S. 78f). Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen der Bereitstellung von Ressourcen und Informationen und der Bereitschaft zur schulischen Inklusion hergestellt werden (Vgl. Avramidis/ Norwich 2002; Mintz 2007). Auch die Schwere der Beeinträchtigung der Kinder scheint einen starken Einfluss auf die Einstellung der Eltern und LehrerInnen zur Inklusion zu haben (Vgl. Avramidis/ Norwich 2002; Klicpera/ Gasteiger Klicpera 2005). Bei besonders starken Beeinträchtigungen, beispielsweise im Förderschwerpunkt Lernen, wird eine inklusive Beschulung daher eher abgelehnt als bei SchülerInnen, die beispielsweise eine körperliche Beeinträchtigung haben.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass eine inklusive Kultur durch die genannten Faktoren wie Fortbildungsangebote für LehrerInnen zum Thema Inklusion, eine Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung durch Weiterbildung oder auch erste Kontakte mit inklusiven Unterricht, Bereitstellung von Ressourcen wie zusätzliche Sonderpädagogen, Räume, Lernbegleiter, etc., gestärkt und ausgebaut werden kann. Vor allem muss Inklusion auch als Aufgabe des Gymnasiums wahrgenommen werden, an der sich jeder beteiligen muss. Es handelt sich zwar um eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, jedoch muss jedes Elternteil und jeder Lehrer und jede Lehrerin seinen Anteil dafür leisten. Die positive Einstellung zur Inklusion kann durch wissenschaftliche

Publikationen verbessert werden, die beispielsweise aufzeigen, dass leistungsstarke SchülerInnen durch eine inklusive Beschulung keinen Nachteil haben, sondern eher Vorteile, wenn sie beispielsweise ihren MitschülerInnen Inhalte erklären und dadurch das Erlernete vertiefen (Vierlinger 2009, S. 131).

3.1.2 Demokratiepädagogik

Die Demokratiepädagogik hat zum Ziel, die politischen, sozialen und moralischen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen zu fördern um ihre demokratische Teilhabe zu ermöglichen. Demokratie wird heute als Lebensform verstanden, die sich in Alltagskompetenzen der Verständigung und Verantwortungsbereitschaft genauso manifestiert wie in formalen Akten, wie z.B. zur Wahl gehen (Brumlik 2004, Sliwka 2008). Lawrence Kohlberg führte bereits in den 1980er Jahren demokratiepädagogische Schulexperimente mit seinem Justcommunity-Ansatz durch, welche die Grundlage der heutigen demokratiepädagogischen Ansätze bilden. Im Zentrum seiner Untersuchungen stand die individuelle moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext (Higgins 1991).

Die traditionelle Moralerziehung, in der das „Du-sollst-das-wollen-Paradoxon“ im Vordergrund steht, passt durch ihre sozialen Zwänge nicht zur Idee demokratischer Mündigkeit. Portele (1978, S.44) konstatiert, dass die kognitive, entwicklungsorientierte, moralische Bildung dieses Paradoxon auflösen könnte. So könne die Fähigkeit gefördert werden, gemäß universeller, vom Einzelnen respektierter Moralprinzipien zu denken und zu handeln. Die Aufgabe, die Fähigkeit von Heranwachsenden zu fördern, damit sie ihre eigenen moralischen Prinzipien im Handeln konsistent und differenziert anwenden können, ist nicht nur die Aufgabe der Eltern, sondern auch die der pädagogischen Fachkräfte (Vgl. Portele 1978).

Methoden wie das deliberative Sprechen können vor allem in inklusiven Kontexten gut dazu dienen, Toleranz sowie das Verständnis für Demokratie zu fördern und „bedeutsame Gemeinschaften“ zu konstituieren (vgl. Lind 2009). Eine „bedeutsame Gemeinschaft“ zeichnet sich durch die aktive Gestaltung der Sozialbeziehung zwischen den Kindern, einem positiven Lernklima, Empathie und Verantwortungsbereitschaft aus (vgl. Adorno 1977). Wenn in einer Lerngruppe dieses Verständnis pädagogisch kultiviert wurde, können Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser aufgenommen

werden und viel selbstverständlicher am Spiel, Spaß und Lernen teilhaben, weil die soziale Kohäsion und das geteilte Wertebewusstsein der Kinder dem Stigma gegenüber dem nicht Bekannten entgegenwirken. Da die Auffassung der Homogenität am Gymnasium noch weit verbreitet ist, sollte dort aktiv auf die bestehende Vielfalt eingegangen und demokratische Prozesse angestoßen werden. Am Gymnasium besteht vor allem aufgrund der sozialen Bezugsnorm, bei der die SchülerInnen untereinander verglichen werden, ein hoher Leistungsdruck. Dies kann auch kontraproduktive Prozesse im Hinblick auf Kooperation und gegenseitige Unterstützung haben. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, an Gymnasien einen Fokus auf den Ausbau einer bedeutsamen Gemeinschaft zu legen, da dort historisch bedingt eher wettkampftartige Strukturen untereinander gefördert wurden.

3.1.2.1 Kooperatives Lernen

Da Lernen ein höchst individueller Prozess ist, zeichnet es sich durch eine hohe Divergenz bezüglich der Verarbeitungsprozesse der Informationen aus (Landherr, Herold 2001, S. 123). Daraus leitet sich ab, dass der häufig praktizierte „Frontalunterricht“ in heterogenen Lerngruppen keine effektiven Lernbedingungen schaffen kann. Dieses Lehrsystem ist nur im Rahmen von homogenen Lerngruppen effektiv, da die Lernenden über eine ähnliche Auffassungsgabe und Denkstrukturen verfügen und so „im selben Tempo in ungebrochener Aufmerksamkeit die Denkstrukturen des Lehrers“ verfolgen können (Landherr, Herold 2001, S. 123).

Vor allem am Gymnasium wird aber in Vergleich zu anderen Schulformen besonders häufig Frontalunterricht durchgeführt. So erhob Götz et al. (2005, S. 345), dass der Anteil des Frontalunterrichts am Gymnasium bei über 85% liegt. An der Gesamtschule liegt der Anteil im Vergleich nur bei 64%. Lernsettings, die durch Diversität geprägt sind, benötigen allerdings verschiedene Unterrichtsmethoden, die aktive Interaktionsprozesse ermöglichen.

Zudem muss ein adaptives Lernangebot bereitgestellt werden, dass auf individuelle Lernvoraussetzungen der Lernenden eingeht (Kiper et al. 2008, S. 111). Dadurch kann individualisiertes Lernen in Lernarrangements mittels heterogenitätssensiblen Methodenvielfalt und einer individualisierten, differenzierenden Aufgabenkultur gewährleistet werden (ebd.). Vor allem Kooperative Lernmethoden erfüllen diese

Voraussetzungen im hohen Maße. Geschwindigkeitsheterogenität, Auffassungsunterschiede und auch Interessensunterschiede können mittels Kooperativer Lernmethoden gut durch das „wechselseitige Lehren und Lernen“ aufgefangen werden (Wahl 2005, S. 113). Dieser Prozess gliedert sich in die Aneignungsphase, die Vermittlungsphase und die Verarbeitungsphase, wobei die Lernenden wechselseitig die Rolle des „Experten“ und des „Novizen“ übernehmen können (ebd., S. 154f.).

Durch Kooperative Lernmethoden kann eine multiple und flexible Wissenspräsentation gefördert werden, was als Voraussetzung für ein Verständnis von komplexen Problemsituationen und den Transfer von Wissen auf neue Situationen gilt (Landherr, Herold 2001, S. 121). So kann durch wechselseitiges Lehren und Lernen auch die intrinsische Motivation der Lernenden, das Kompetenzerleben und die Lernleistung positiv beeinflusst werden (Wahl 2005, S. 172).

Zudem werden die Intergruppenbeziehungen gefördert und der Abbau von Vorurteilen begünstigt. Stereotypen kann entgegengewirkt werden, indem Wahrnehmungen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Gruppe diskutiert werden und Informationen und Wissen über andere Gruppen und Kulturen als zentrale Aufgabe gesehen werden.

Kooperatives Lernen eignet sich als Element der Demokratiepädagogik, da SchülerInnen erleben können, dass sie gemeinsam mehr erreichen können als alleine. Vor allem in heterogenen Lerngruppen ist kooperatives Lernen bedeutsam für den Unterricht (Avci-Werning/ Lanphen 2013, S.150; Lütje-Klose 2011, S.13), da es zum Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen beiträgt und die Förderung gleicher Lernchancen unterstützt (Avci-Werning/ Lanphen 2013, S.150).

Des Weiteren können Erwartungseffekte von LehrerInnen durch kooperative Lernmethoden gemindert werden, da diese mit der gesamten Kleingruppe und nicht mit Einzelpersonen agiert (ebd., S. 165). Green und Green (2005, S. 76) haben außerdem fünf Basiselemente herausgearbeitet, die effektives Lernen in Kleingruppen fördern.

Positive Abhängigkeit:	Damit die Gruppe ihr Ziel erreichen kann, muss jedes Kind der Gruppe erfolgreich mitarbeiten können. Die Kinder sollen sich als interdependent erleben. Eine Aufgabe sollte so gestellt sein, dass die Kinder im Team mehr erreichen können als alleine.
Individuelle Verantwortlichkeit:	Jedes Kind in der Gruppe trägt Verantwortung für die Gesamtleistung der Gruppe. Die Kinder helfen sich gegenseitig ihr gemeinsames Ziel zu erreichen.
Interaktion von Angesicht zu Angesicht:	Eine gute Kommunikation kann nur dann gelingen, wenn die Kinder sich gegenseitig sehen und wahrnehmen. Dazu sollten die Teams nie mehr als vier Kinder umfassen und die Sitzarrangements so gestaltet sein, dass eine gute Zusammenarbeit möglich ist.
Sozial- und Teamkompetenz:	Soziale Kompetenzen, z. B. sich abwechseln, sich gegenseitig ermutigen, einander zuhören, Hilfestellung geben, etwas klären sind wichtige Kompetenzen für eine effektiv funktionierende Gruppe. Diese Kompetenzen werden den Kindern explizit erklärt und gemeinsam eingeübt.
Prozess-Reflexion:	Nach Abschluss eines Gruppenprojekts überlegen die Kinder gemeinsam, was sie beim nächsten Mal besser oder anders machen möchten, damit die Zusammenarbeit noch besser klappt.

Tabelle 3 Johnson, Johnson & Smith 1991, S. 3-16.

Um die positive Abhängigkeit zu gewährleisten, können innerhalb der Gruppen beispielsweise verschiedene Aufgaben verteilt werden. Die Zuteilung der Gruppen verläuft meistens über Kärtchen, auf denen die Aufgaben vermerkt sind. Die verschiedenen Bezeichnungen könnten daher lauten: MaterialbeschafferIn, ZeitnehmerIn, SchreiberIn, PräsentiererIn, ChefIn, FragenstellerIn, SpionIn, Oppositioneller und Joker.

Die Individualität und die unterschiedlichen Voraussetzungen, die Kinder in die Situation einbringen, werden durch das pädagogische Setting des kooperativen Lernens gestärkt, zugleich gewährleistet das Setting Werte der Solidarität, der Kooperation und der wechselseitigen Unterstützung. Im Umgang mit besonderen Förderschwerpunkten wie

Lernen, Sehen, Autismus, etc. werden von Experten immer häufiger verschiedene methodische Ansätze empfohlen. Vor allem der individuelle Lernplan, das kooperative Lernen und die Freiarbeit in Anlehnung an Maria Montessori werden bereits an einigen Modellschulen, wie unter anderem am Esslinger Theodor-Heuss-Gymnasium, erfolgreich eingesetzt (Allgöwer 2013). Nach Hattie (2012, S. 251) sind vor allem die ersten beiden Ansätze ergänzend zu den Instruktionen besonders wirksame Lerninterventionen. Durch sie können die Schüler optimal kognitiv aktiviert werden, in ihrer Selbstregulation gefördert und mittels formativer Rückmeldung unterstützt werden (Sliwka, Sprotte 2014, S. 18).

Für inklusive Settings der Schulpädagogik bieten sowohl das kooperative Lernen als auch der Gruppenrat, der im Folgenden vorgestellt wird, pädagogische Ansätze zur schulischen Erfahrung von Demokratie als Lebensform. Sie sind somit wirksame Methoden zur Stärkung einer diversitätssensiblen Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen.

3.1.2.2 Gruppenrat

Der demokratische Ansatz des Gruppenrats rückt die gemeinsame Verantwortung für die Gestaltung der gemeinsamen Lebenswelt in das Bewusstsein der SchülerInnen. Bei diesen Zusammentreffen wird das Handeln der Gruppe, Konflikte, Unstimmigkeiten, Zufriedenheiten, Pläne, Absichten, etc. reflektiert und besprochen. Auch Lob und Zustimmung können von den SchülerInnen im Gruppenrat geäußert werden. Um zu einem Ergebnis zu kommen wird entweder argumentativ ein Konsens gesucht oder mittels eines Mehrheitsentscheids Abstimmungen vollzogen. Es sollte regelmäßig ein Gruppenrat einberufen werden um den diskursiven demokratischen Austausch in der Schulkultur zu verankern. In diesen Zusammenkünften sollte ausreichend Zeit vorgesehen werden, um gemeinsame Pläne und Ideen für Projekte, aber auch Streitigkeiten und Konflikte zu besprechen. Auch die verschiedenen Posten können vergeben werden. Ein Team von zwei Diskussionsleitern, möglichst jeweils ein Mädchen und ein Junge, sorgen dafür, dass die Diskussion so von statten geht, dass alle Regeln eingehalten werden. Zu diesen kann gehören:

1. Ich lasse andere ausreden und höre ihnen zu.
2. Ich schließe niemanden aus.
3. Ich löse Konflikte ohne Gewalt.

4. Jeder darf gleichberechtigt an dem Gespräch teilnehmen.

Damit jeder Schüler und jede Schülerin Partizipation üben kann, sollten die Leitungsrollen unter den SchülerInnen rotieren. In geregelten, verlässlichen demokratischen Settings, in denen SchülerInnen miteinander ins Gespräch kommen konnten, wurden positive Effekte auf das Lernklima nachgewiesen.

Ein pädagogisches Setting wie der Gruppenrat ermöglicht es Kindern und Jugendlichen Konflikte zu besprechen und zu lösen und den respektvollen Umgang im geregelten Rahmen einzuüben (vgl. Reinhardt 2004). Das ist besonders in inklusiven Settings von großer Bedeutung, denn die Verlässlichkeit und Regelmäßigkeit eines fest institutionalisierten Gruppenrats führt auch bei SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Vor allem am Gymnasium, an dem bei zieldifferentem Lernen stark zwischen den leistungsstärkeren und den leistungsschwächeren SchülerInnen unterscheidet, ist es wichtig die SchülerInnen in einem geschützten Raum zu ermutigen, Dinge zu artikulieren, die sie als subjektiv bedeutsam empfinden.

Dadurch wird ihnen bewusst, dass ein Raum da ist, der allen SchülerInnen eine gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht. Für alle SchülerInnen gilt: Ist der Gruppenrat professionell eingeführt und gestaltet, so bietet er den SchülerInnen die Möglichkeit sich in andere Rollen hinein zu versetzen, also auch die Perspektive von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu reflektieren und bei der Gestaltung des Gemeinsamen mitzudenken (Reinhardt 2004).

Dies wiederum fördert die Empathiefähigkeit und das Verständnis für Diversität, wodurch Verschiedenheit von SchülerInnen respektiert und als Bereicherung wahrgenommen werden kann.

3.2 Inklusive Strukturen etablieren

3.2.1 Chancengerechtigkeit – soziodemographischer Zugang zum Abitur

Das Programme for International Student Assessment (PISA) ist eine internationale Vergleichsstudie, die von der OECD durchgeführt wird. Dabei werden vergleichende Daten mit international standardisierten Leistungsmessungen an Fünfzehnjährigen über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung und Leistungsfähigkeit der verschiedenen Bildungssysteme erhoben. Die Daten werden in einem Turnus von drei

Jahren erhoben, wobei der Schwerpunkt bei den verschiedenen Erhebungen jeweils auf einer der drei Kompetenzen: Lesefähigkeit, Mathematik oder Naturwissenschaften liegt.

In den 1990er Jahren schnitt Deutschland in den internationalen Schulleistungsstudien nur mittelmäßig ab. Die Ergebnisse zeigten eine starke Kopplung zwischen sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg auf. Im internationalen Vergleich, ist vor allem der Bildungserfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland deutlich niedriger als beispielsweise in Kanada (BMBF 2007, S. 76).

Es konnten bei den PISA-Erhebungen im Teilnehmerland Kanada keine signifikanten Unterschiede im Durchschnitt der Lernleistung zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt werden. Auch die Begründung, dass der Unterschied nur nicht signifikant sei, da die sozioökonomischen Hintergrundmerkmale der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ähnlich seien, konnte mit Blick auf größere Städte wie Toronto entkräftet werden. Trotz der schlechteren sozioökonomischen Ausgangslage der SchülerInnen in der Großstadt Toronto konnten benachteiligte SchülerInnen durch individuelle Förderung im Schulsystem faire Bildungschancen ermöglicht werden (Schwaiger/ Neumann 2010, S. 38f.).

Hattie (2009, S. 244) betont, dass offene Etikettierung durch zu frühe Prognosen über Lern- und Leistungserfolg sich negativ auf das akademische Selbstkonzept von SchülerInnen auswirkt. In Deutschland werden die SchülerInnen allerdings in der Regel nach der 4. Klasse dem dreigliedrigen Schulsystem zugeordnet, wodurch ihnen schnell ein Label angeheftet wird.

Wie in Abbildung 5 ersichtlich, teilt kein Land seine SchülerInnen so früh wie Deutschland auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge auf (BMBF 2007, S. 81). In Deutschland werden die SchülerInnen bereits mit 10 Jahren, teilweise mit 12 Jahren, je nachdem wie lange die Grundschule in den verschiedenen Bundesländern geht, den einzelnen Schulformen zugeordnet. Die Folge daraus ist, dass SchülerInnen möglicher Weise einer ‚Selbsterfüllenden Prophezeiung‘ folgend, sich durch die negative Etikettierung weniger zutrauen und darüber hinaus im Kontext begrenzter Lernmilieus weniger Anstrengungsbereitschaft in ihren Lernprozess und dem einhergehenden Bildungserfolg investieren (Rosenthal 1963). In den Niederlanden werden die SchülerInnen frühestens mit 12 Jahren aufgeteilt und in Frankreich erst mit 15 Jahren.

In Finnland, Schweden und England findet eine Zuweisung in unterschiedliche Schulformen erst ab einem Alter von 16 statt. In Kanada hingegen findet gar keine Aufteilung statt, sondern eine Wahl von unterschiedlichen Wahl- und Pflichtfächern.

Land	Alter bei der Aufteilung
Kanada	*
Finnland	16
Frankreich	15
Schweden	16
England	16
Niederlande	12
Deutschland	10**
* In den meisten Provinzen und Territorien deckt der Primärbereich die ersten sechs bis acht Schuljahre ab. Im anschließenden Sekundarbereich stellen sich die Schülerinnen und Schüler in einer Kombination von Pflicht- und Wahlprogramm ihren Bildungsgang zusammen. ** Zum Teil mit 12 Jahren.	

Abbildung 5 Alter der SchülerInnen bei ihrer Aufteilung auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge, OECD (1995) Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren.

Der Zusammenhang zwischen einer Aufteilung von SchülerInnen in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge wurde 2012 auch in PISA in Abhängigkeit zur Motivation erhoben (Abbildung 6). Es zeigte sich eine Korrelation zwischen der Leistungsmotivation und der Selektion. In Deutschland werden im Vergleich zu Kanada viel mehr Aufteilung und Selektion durchführt. Entsprechend ist die erhobene Motivation der SchülerInnen in Deutschland bedeutend geringer als in Kanada (Abbildung 6), wo die SchülerInnen bis zur 9. Klasse zusammen unterrichtet werden und danach ihre Bildungsgänge entsprechend ihrer Wahl- und Pflichtkurse zusammenstellen.

Wilbert (2010) bestätigt in seiner Studie, dass SchülerInnen, die einer Förderschule zugewiesen wurden im Vergleich zur Kontrollgruppe eine verringerte kognitive Leistung im Messverfahren aufwiesen. Neben den schlechteren Testergebnissen wurde zudem eine verstärkte Prüfungsangst festgestellt.

Der Erfolg des kanadischen Schulsystems ist vermutlich auch darin begründet, dass dort von einem flexiblen Intelligenzbegriff mit variablen Leistungserfolg ausgegangen wird,

der den SchülerInnen verdeutlicht, dass ihr Bildungserfolg nicht im Zusammenhang mit ihrer sozialen Herkunft oder ihren Lernvoraussetzungen steht, sondern von ihrer Anstrengungsbereitschaft abhängt.

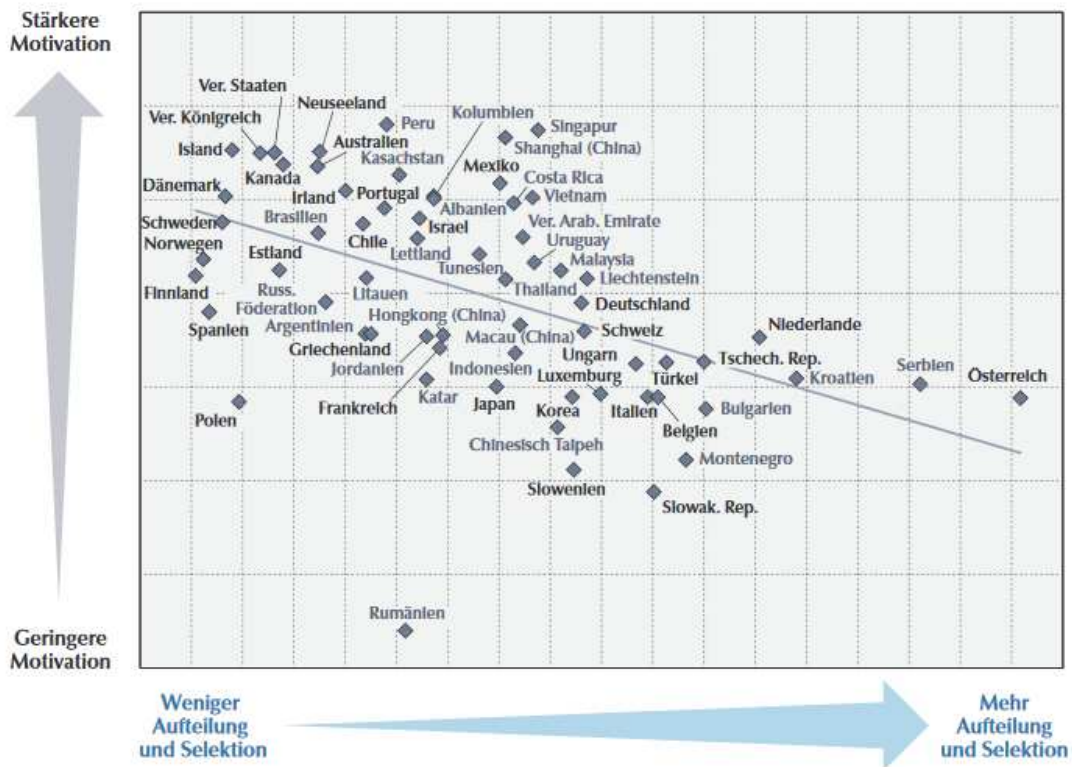


Abbildung 6 Leistungsorientierte Aufteilung der SchülerInnen und Motivation, OECD: Pisa 2012 Ergebnisse im Fokus, S. 29.

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg wurde in PISA 2012 für Kanada erneut als sehr viel geringer eingestuft, als für das deutsche Schulsystem. Deutschland schneidet bei den Mathematikleistungen nur knapp über dem OECD-Durchschnitt ab, während Kanadas Ergebnisse deutlich darüber liegen (Abbildung 7).

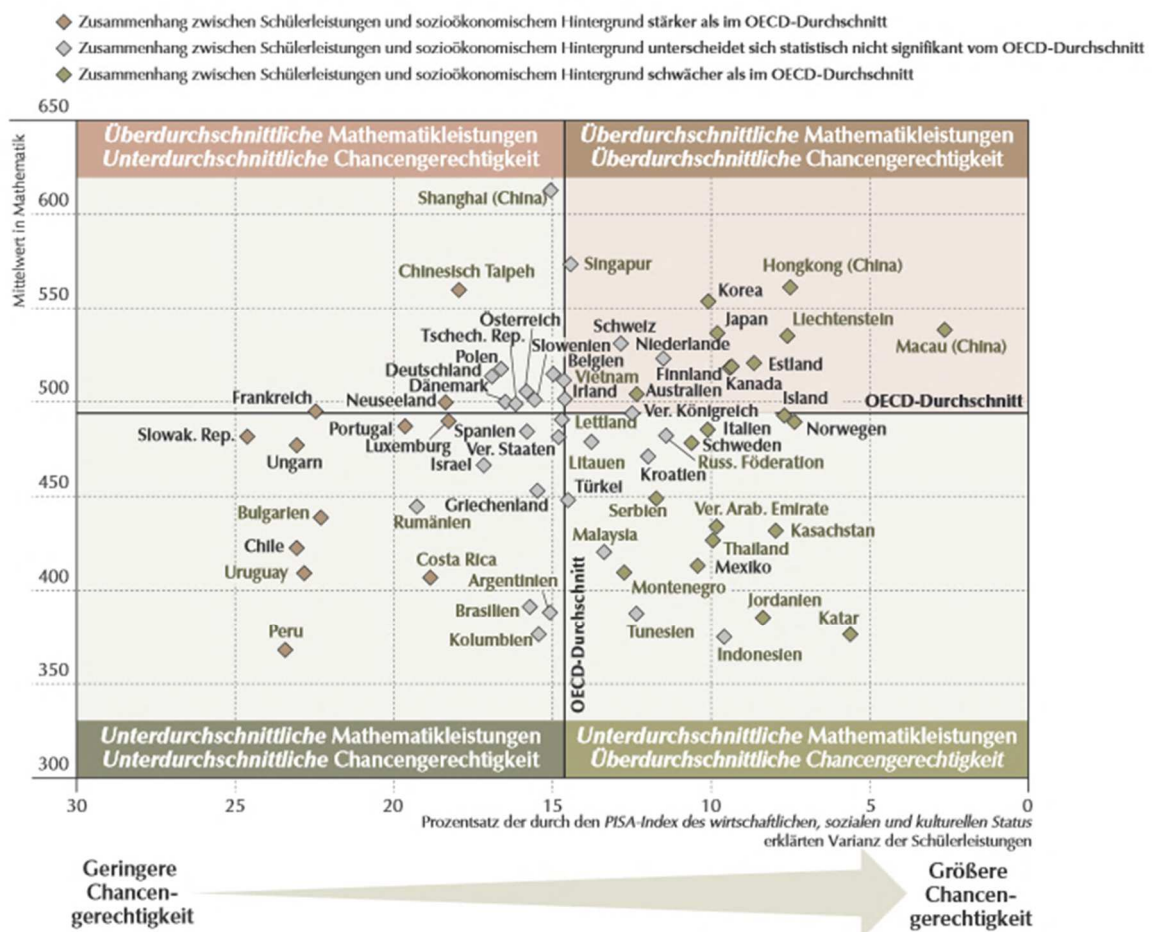


Abbildung 7 Schülerleistung und Chancengerechtigkeit. PISA 2012-Datenbank; Abbildung II.1.2.

Die OECD hat zudem den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Schulerfolg ihrer Kinder erhoben. In der Studie hat sich gezeigt, dass der Bildungsstand der Eltern in Deutschland im Vergleich zu Kanada einen großen Einfluss auf den Bildungserfolg ihrer Kinder hat. LaRock (LaRock 2012, S. 3) konstatiert, dass in Deutschland 59% der jungen Erwachsenen das gleiche Bildungsniveau wie ihre Eltern erreichen. 20% der Kinder haben ein höheres Bildungsniveau als ihre Eltern, wobei der OECD Durchschnitt bei 27% liegt und 22% ein niedrigeres, wobei der OECD Durchschnitt bei 13% liegt (Abbildung 8).

Anteil 25- bis 34-jähriger Nichtstudierender (in %), deren Bildungsstand höher ist als der ihrer Eltern (Aufwärtsmobilität), niedriger (Abwärtsmobilität) oder diesem entspricht (Status quo), und Status quo nach Bildungsstand der Eltern (niedrig, mittel, hoch)

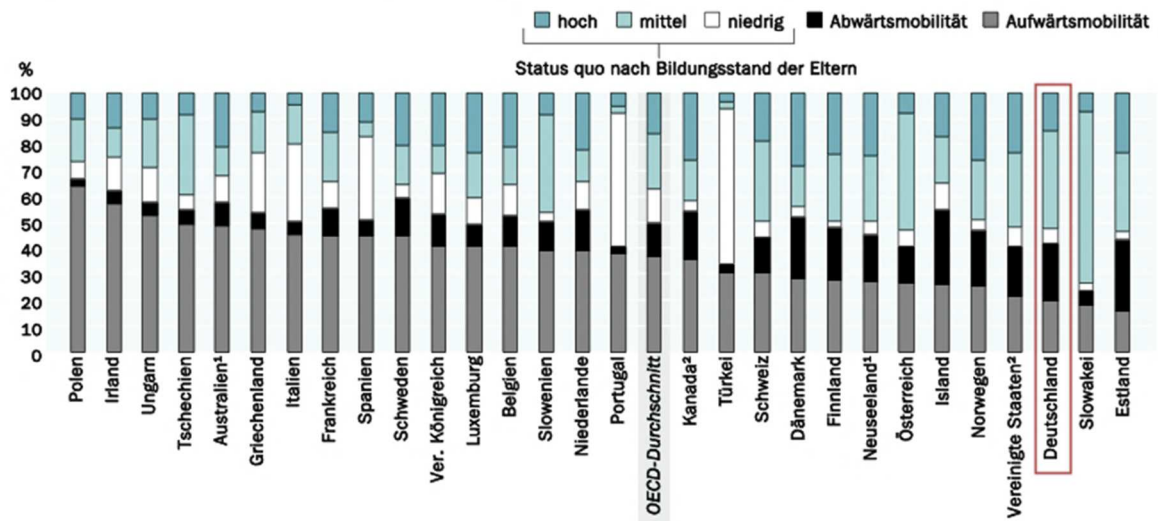


Abbildung 8 Bildungsanteil zwischen den Generationen (2009). Quelle: Larock 2012, S.3.

Die Flexibilität des deutschen Schulsystems nach oben ist nicht stark ausgeprägt, weshalb Kinder, die vom Gymnasium auf die Realschule oder von der Hauptschule in die Förderschule gewechselt sind, schwerer wieder zurück wechseln können. In der Studie der Bertelsmann Stiftung zur Durchlässigkeit der Schulsysteme 2012 wurde das Verhältnis zwischen Auf- und Absteigern in den verschiedenen Bundesländern erhoben. Während in manchen Bundesländern wie in Baden-Württemberg das Verhältnis vom Aufsteiger zum Absteiger noch bei 1 zu 1,5 liegt (Bellenberg 2012, S. 62), entfallen in Nordrhein-Westfalen auf einen Aufsteiger, 5,6 Absteiger (Bellenberg 2012, S. 147) und in den Schulen in Niedersachsen werden pro einen Aufsteiger neun SchülerInnen herabgestuft (Bellenberg 2012, S. 44). Insgesamt wechseln nur 2,8% der deutschen SchülerInnen im Jahr von der Förderschule wieder zurück auf die Regelschule (Preuss-Lausitz 2013, S. 176).

Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien haben es demnach in Deutschland deutlich schwerer einen beruflichen- oder sozioökonomischen Aufstieg zu schaffen. Eine frühe Aufteilung der SchülerInnen in das dreigliedrige System, der teilweise vom Bildungsstand der Eltern beeinflusst ist, erschwert daher stark die Aufstiegsmöglichkeiten von Kindern aus bildungsfernen Familien.

Die ‚frühe Etikettierung‘ und die Aufteilung von SchülerInnen in Züge muss kritisch reflektiert werden, da zu frühe und pauschale Prognosen über den Lern- und

Leistungserfolg von SchülerInnen deren akademisches Selbstkonzept beeinflussen und ihre Anstrengungsbereitschaft sowie Motivation beeinträchtigen können. So kann die Pauschaletikettierung zu einer „selbsterfüllenden Prophezeiung“ werden, da den SchülerInnen vermittelt wird, dass sie einem bestimmten Aufgabenniveau pauschal über alle Wissensdomains hinweg nicht gewachsen sind.

Um dem entgegen zu wirken, könnte beispielsweise die Orientierungsstufe wiedereingeführt werden und erst nach dieser ein Empfehlung für eine der Schularten ausgesprochen werden. Eine weitere effektive Möglichkeit zeigt auch die Gesamtschule, Waldorfschule und die Gemeinschaftsschule in Deutschland auf. Bei diesen Schularten wird teilweise gar nicht selektiert, wie bei den letzten beiden genannten oder erst ab der 7. Klasse.

3.2.2 Nachteilsausgleich

In der Schule wird nach dem Prinzip der Chancengleichheit eine Allokation durchgeführt, um SchülerInnen verschiedene Lebenschancen einzuräumen. Durch die Prüfung von Leistungen und den daraus resultierenden Noten bildet sich eine schulische Leistungshierarchie. Für die Leistungen werden in der Schule Berechtigungen vergeben, die richtungsweisend für die spätere berufliche Position sind. Es stellt sich allerdings die Frage, wie Chancengerechtigkeit gewahrt werden kann, wenn SchülerInnen unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen haben.

Nach dem Gleichheitssatz Art. 3 Abs. 1 des Grundgesetzes sind alle Menschen vor dem Gesetz gleich. Das bedeutet allerdings nicht, dass alle Menschen nach dem gleichen Handlungsmuster zu behandeln sind, sondern, dass „die Menschen vor dem Gesetz nach den gleichen Maximen zu behandeln sind, dass also Lebenssachverhalte, die von ihrem Wesen her gleich sind, auch rechtlich gleichgestellt werden müssen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1999). Demzufolge ist zu differenzieren, wenn Lebenssachverhalte ungleich sind. Das Gesetz bildet die Grundlage zum Ausgleich der Nachteile von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Der sogenannte Nachteilsausgleich zielt allerdings ausschließlich auf Hilfen ab, die es den SchülerInnen ermöglichen das jeweilige schulartgemäße Niveau zu erreichen. Die Anforderungen aus dem Curriculum bleiben davon unberührt. Die Differenzierung bezieht sich demnach auf technische oder didaktisch-methodische Hilfestellungen.

Zudem kann den SchülerInnen eine Anpassung der Arbeitszeit gewährt werden oder die Gewichtung der schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungen angepasst werden. Auch eine Differenzierung innerhalb der Prüfungsfrage ist möglich.

Bei Sprachstörungen können die Leistungen beispielsweise schriftlich nachgewiesen werden oder bei motorischen Problemen durch mündliche Prüfungen ersetzt werden. Maßnahmen des Nachteilsausgleiches, die sich auf einzelne SchülerInnen beziehen, müssen jeweils vor der Klassen- oder Jahrgangskonferenz gerechtfertigt werden. Diese können Sonderschullehrer, LRS-Fachberater, außerschulische Gutachten, Beratungslehrer, etc. in ihre Entscheidung einbeziehen und sich beraten lassen. Wenn Maßnahmen zum Nachteilsausgleich genehmigt und durchgeführt werden, wird dies im Zeugnis jedoch nicht vermerkt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1999). Dieser Nachteilsausgleich kann auch am Gymnasium gewährt werden.

In bestimmten Ausnahmefällen bei spezifischen Problemen des Schriftspracherwerbs, kann das Anforderungsprofil einzelner SchülerInnen gegebenenfalls adaptiert werden. Diese Maßnahme wird hauptsächlich in der Grundschule angewandt und nur in Ausnahmefällen in den unteren Klassen, die auf die Grundschule aufbauen. Wenn bei SchülerInnen bis zur 6. Klasse bei den Lese- oder Rechtschreibleistungen in einem Zeitraum von mindestens einem halben Jahr Defizite festgestellt werden und die Leistungen schlechter als ausreichend bewertet werden, können verschiedene Mechanismen zum Nachteilsausgleich in Gang gesetzt werden.

Beispielsweise kann bei der Berechnung der Zeugnisnote die Lese- oder Rechtschreibleistung geringer gewichtet werden. Bei schriftlichen Arbeiten kann zudem auf andere Übungen zurückgegriffen werden, um den individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren oder der Umfang der Arbeit kann gekürzt werden.

Auf eine Notengebung als Rückmeldung zum individuellen Lernfortschritt im Lese- oder Rechtschreibbereich kann verzichtet werden, wenn eine schriftliche Erläuterung gegeben wird. Außerdem können die Rechtschreibleistungen in anderen Fächern als in Deutsch unberücksichtigt bleiben. In den höheren Klassen ist ein Nachteilsausgleich, der das Anforderungsprofil berührt, nur dann möglich, wenn die Defizite im Lese- oder Rechtschreiberwerb nicht auf mangelnde Übung oder allgemeine Begabung

zurückzuführen sind, sondern tatsächlich eine medizinische Beeinträchtigung der SchülerInnen nachgewiesen werden kann. Wenn die Lese- oder Rechtschreibleistung bei der Notengebung zurückhaltender berücksichtigt wurde, wird dazu im Zeugnis eine Bemerkung festgehalten. Diese zurückhaltende Gewichtung der Lese- und Rechtschreibleistungen ist in den Abschlussklassen allerdings nicht mehr möglich (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1999).

In der Kultus-Minister-Konferenz wurde in der Fassung von 2007 festgestellt, dass Dyskalkulie, bei der besondere Schwierigkeiten im Rechnen nachgewiesen wurden, nicht mit einer Lese-Rechtschreibschwäche gleichgesetzt werden kann (Kultusministerkonferenz 2007). Daher kann bei der Bewertung im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern nicht darauf verzichtet werden, die Rechenleistung zu bewerten.

Einzelne Länder, wie beispielsweise Niedersachsen, gewähren in der Primarstufe dennoch den SchülerInnen mit Rechenstörungen verschiedene Hilfsmittel, durch die die SchülerInnen ihre Kompetenzen im mathematischen Bereich verbessern können. Zudem werden alternative Aufgabenstellungen und Aufgabentypen verwendet, um die mathematischen Kompetenzen anderweitig darzustellen und bei der Leistungsbewertung zu berücksichtigen (ebd.).

3.2.3 Zielgleich vs. Zieldifferent

Im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden. Beim zielgleichen Unterricht ist das Lernziel für alle SchülerInnen einer Klasse dasselbe und es bezieht sich immer auf die Bildungsziele der jeweiligen Schulart (auch an Förderschulen). SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können jedoch ggf. einen Nachteilsausgleich erhalten (§ 6 APO-GrundStGy). Im zieldifferenten Unterricht werden die Lernziele für jeden Schüler und jede Schülerin hingegen individuell festgelegt. Voraussetzung dafür ist, dass das Ziel des Bildungsgangs nach Einschätzung der Schule, aufgrund einer langfristigen und schwerwiegenden Beeinträchtigung, auch durch Hilfsmittel oder spezifischer Förderung nicht erreicht werden kann.

§ 22 Absatz 1 AO-SF:

„Die Lehrerkonferenz kann beschließen, dass in den Jahrgangsstufen 4 bis 10 über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zieldifferent gemäß den Anforderungen des individuellen sonderpädagogischen Förderplans unterrichtet werden, ein frei formulierter Bericht angefertigt wird, der die Bewertung mit einer Note ersetzt. Dies gilt auch, soweit Schülerinnen und Schüler nur in Teilbereichen des Unterrichts zieldifferent unterrichtet werden, für die auf diese Teilbereiche bezogenen Angaben zum Lernstand.“

Wenn ein individueller Bewertungsmaßstab angelegt wird, ist dies im Zeugnis kenntlich gemacht:

„[Name des Schülers bzw. der Schülerin] wurde zieldifferent unterrichtet. Die Leistungsbeschreibung und -bewertung erfolgte auf Grundlage des Bildungsplans für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung/ Lernen.“

Zieldifferent wird meistens in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung unterrichtet.

In den beiden folgenden Unterkapiteln wird das Uhland Gymnasium als Beispiel für inklusiven Unterricht mit zielgleicher Beschulung und das Elly-Heus-Knapp-Gymnasium als Beispiel für inklusiven Unterricht mit zieldifferenter Beschulung vorgestellt. Diese beiden Konzepte können prinzipiell auf alle Schularten angewendet werden.

Das Uhland Gymnasium

Im Folgenden wird beispielhaft das Uhland Gymnasium vorgestellt, da es neben den good practice Beispielen aus Kanada ein gutes Beispiel für bereits gelingende Inklusion in Deutschland ist. Am Uhland Gymnasium werden viele SchülerInnen mit spezifischen sonderpädagogischen Bedürfnissen zielgleich beschult. Besonders spezialisiert ist die Schule auf die zielgleiche Beschulung von SchülerInnen des Förderschwerpunkts Autismus-Spektrum.

Das Uhland Gymnasium ist Tübingens älteste Schule mit einer langen Tradition in der humanistischen Bildung. Es handelt sich um eine „Offene Ganztageschule“, d.h. die

SchülerInnen können am Nachmittagsangebot teilnehmen, sind jedoch nicht dazu verpflichtet (Kunz 2017).

Die Schule hat verschiedene Angebote für die Mittagszeit entwickelt, die den SchülerInnen als Rückzugsorte und zusätzliche Freizeitangebote dienen sollen. Dazu gehören zwei Ruhe- und Aufenthaltsräume, ein Medienzentrum, eine Cafeteria, der Spiele-Raum ‚Circus Maximus‘ mit Gesellschaftsspielen und Hängematte für drinnen, Tischtennisplatten, Einrädern, eine Slackline und ein Spielwagen für draußen, eine Schülerbücherei und die Hausaufgabenbetreuung ‚Studio‘ (Kunz 2017). Ein besonderer Fokus der individuellen Förderung liegt am Uhland Gymnasium auf der Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der Ganztageschule. So sollen Defizite erkannt und durch individuelle Förderung behoben werden.

„Wir wollen ihren Kindern am Uhland-Gymnasium ermöglichen, sie in ihren besonderen Begabungen und Fähigkeiten zu fördern, sowie ihre persönlichen Defizite aufzufangen, und ihnen genügend Raum für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit geben“ (Kunz 2017). Die Hausaufgabenbetreuung wird von Lehrern durchgeführt, die innerhalb dieser Zeit auch Wochenarbeitspläne mit den SchülerInnen zum täglichen Üben für zu Hause erarbeiten. In der Hausaufgabenbetreuung werden neben den Hausaufgaben auch spezifische Fördermaßnahmen durchgeführt. Kinder mit speziellen Bedürfnissen werden daher gezielt von LehrerInnen für die Hausaufgabenbetreuung vorgeschlagen, um in dieser Zeit an bestimmten Lernfeldern zu arbeiten. Vor allem Kinder, die eine strukturierte Anleitung für die Erledigungen von Aufgaben benötigen, wie es beispielsweise bei Autismus-Spektrum oder ADHS der Fall ist, bekommen in der Hausaufgabenbetreuung eine gute Unterstützung. Jedoch auch Kinder, die eine spezifische Förderung im Fach Deutsch oder einer anderen Fremdsprache benötigen, können in der Hausaufgabenbetreuung gezielt gefördert werden.

Am Uhland Gymnasium wird ein sprachliches Profil angeboten. In diesem lernen die SchülerInnen drei Pflichtfremdsprachen: Latein, Englisch und Französisch oder Griechisch. Vor allem die Sprachen Latein und Griechisch kommen den Lernprofilen von SchülerInnen im Förderschwerpunkt Autismus-Spektrum entgegen und werden daher häufig von diesen belegt. Ab der 10. Klasse kann zusätzlich als vierte Fremdsprache

Spanisch gewählt werden, wobei es auch möglich ist dafür Englisch oder Latein abzuwählen.

Außerdem gibt es ein naturwissenschaftliches Profil und einen Hochbegabtenzug. Das Besondere an den Hochbegabtenklassen ist das neue Enrichment-Fach Mensch-Welt-Wissenschaft (MWW). Dieses findet im zweistündigen fächerübergreifenden Unterricht in den Klassen 5-7 statt. Die Übergreifende Arbeit über Jahrgänge fördert das positive Verständnis der Verschiedenheit als Bereicherung und ermöglicht den SchülerInnen ganz natürlich gegenseitig voneinander zu lernen und sich gegenseitig im Unterricht zu unterstützen. Zusätzlich wird ab der 8. Klasse verstärkt Projektarbeit angeboten, bei der die SchülerInnen dazu angeleitet werden, „in team- und handlungsorientierten Lernformen und Arbeitsstrategien miteinander umzugehen“ (Kunz 2017). Die offenen Unterrichtskonzepte sind hierbei besonders gut um innere Differenzierung zu gewährleisten. Dadurch können SchülerInnen eher Themen wählen, die ihren Interessen und Begabungen entgegenkommen, sie können jedoch auch ihre Zeit besser einteilen und mehr oder weniger Aufgaben entsprechend ihrer Bedürfnisse erledigen.

SchülerInnen mit einer Diagnostik können zudem einen Nachteilsausgleich bekommen. Vor allem SchülerInnen des Förderschwerpunkts Autismus-Spektrum erhalten bei Aufgaben und Klausuren häufig einen Nachteilsausgleich, indem sie mehr Zeit erhalten, in der die verschiedenen Arbeitsschritte bearbeitet werden können. Außerdem haben die meisten SchülerInnen des Förderschwerpunkts Autismus-Spektrum eine/n Schulbegleiter/in, der/die die SchülerInnen jeden Tag in der Schule während des Unterrichts begleitet. Den LehrerInnen zufolge ist es zudem ein relativ schnelles und unkompliziertes Verfahren einen Schulbegleiter zugewiesen zu bekommen, wenn eine Diagnose zu Autismus-Spektrum vorliegt. Da die SchülerInnen häufig sehr strukturierte Anweisungen und Unterstützung bei längerer Konzentration auf einen Gegenstand benötigen, werden ihnen immer wieder Hilfestellungen während des Unterrichts gegeben. Die Schulsozialarbeiterin ist Ansprechpartnerin für die Schulbegleiter und führt mit diesen regelmäßig Gespräche und gibt Hilfestellungen bei bestimmten Themen. So wird auch über das Landratsamt regelmäßig im 4 Wochen Turnus eine Supervision mit einer zusätzlichen Psychologin durchgeführt, die diese anleitet. Bei Bedarf wird so auch der Kontakt zum Kompetenzzentrum Autismus in Tübingen hergestellt. Das Tübinger

Seminar für Lehrerbildung hat dieses Kompetenzzentrum Autismus am Gymnasium aufgebaut. Dort werden inklusive Unterrichtseinheiten für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum vorbereitet, Eltern der SchülerInnen mit Autismus-Spektrum informiert und unterstützt, sowie auch an Konzepten für die Lehreraus- und -weiterbildung gearbeitet. Das Kompetenzzentrum Autismus am Gymnasium kooperiert auch mit dem Uhland Gymnasium (Allgöwer 2015, S. 2).

In ihrem Schulprofil hat das Uhland Gymnasium die zu erwerbenden, personalen und sozialen Kompetenzen fest verankert. Die Kompetenzen werden in vier Bereiche aufgeteilt. Der erste Bereich umfasst die Ich-Stärkung: Verantwortungsübernahme und Selbstwertgefühl sollen durch Rollenspiele, Vertrauensspiele, Erlebnispädagogik, Meditation und Ruheeinlagen gefördert werden. Zudem werden eine Kletter-AG, ein fächerübergreifendes Projekt zur Suchtprophylaxe, gemeinsame Grill- und Spieltage, erlebnispädagogische Tage, etc. angeboten. Der zweite Kompetenzbereich umfasst die Kommunikation.

Hierbei sollen Gesprächsregeln und Feedbackregeln im Unterricht eingeübt werden, freies Reden geübt und Theater gespielt werden. Der dritte Kompetenzbereich zielt darauf ab, eine Gemeinschaft zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen. Dies soll beispielsweise durch einen Klassenrat, einen Schülerrat, Mentorenprogramme und Schulpartnerschaften gestärkt werden. Durch die Stärkung der Klassengemeinschaft, Empathieübernahme und das Akzeptieren von Unterschiedlichkeiten werden so auch Voraussetzungen für eine inklusive Schule und Gesellschaft geschaffen. Mit dem vierten Kompetenzbereich (Umgang mit Konflikten) wird die Fähigkeit zur Perspektivübernahme noch gestärkt. Dafür wird das Projekt: „Cool sein – cool bleiben“ und ein Anti-Mobbingprogramm angeboten. Zudem ist es möglich im Anti-Mobbing-Referat und im Vertrauensausschuss mitzuarbeiten oder sich als MediatorIn oder VertrauensschülerIn ausbilden zu lassen (Kunz 2017).

2015 wurden 14 SchülerInnen mit Autismus-Spektrum-Störung am Uhland Gymnasium zielgleich beschult. Teilweise absolvieren sie sogar den Hochbegabtenzug des Uhland Gymnasiums. Viele der Kinder des Hochbegabtenzuges bekommen zusätzliche Anreize

geboten, indem sie beispielsweise an Informatik und Mathematikwettbewerben teilnehmen können.

Thomas Dürr ist Lehrer am Tübinger Uhland Gymnasium und erläutert die Verschiedenheit der einzelnen SchülerInnen des Förderschwerpunkts Autismus-Spektrum. Ein Schüler versteht beispielsweise die Textaufgaben in Mathematik nicht richtig, obwohl er kognitiv sehr leistungsstark ist. Ein anderer Schüler kann keine literarische Interpretation durchführen, da er keine Perspektivübernahme vollziehen kann und deswegen die inneren Monologe in den Texten nicht erfassen kann (ebd.).

Für die individuelle Förderung der SchülerInnen mit Autismus-Spektrum wird am Uhland Gymnasium spezielles Lernmaterial entwickelt. Zudem werden abgedunkelte Räume für Klassenarbeiten bereitgestellt, die für weniger Ablenkungen sorgen sollen. Außerdem müsse auf metaphorische Sprache verzichtet werden: „Ein Autist braucht einen klar strukturierten Unterricht“, sagt auch der Seminardirektor Lothar Bösing (Allgöwer 2015, S. 1). Außerdem befinden sich in jedem Klassenraum Dokumentenkameras, sowie Smart- und White Boards, die mehr Möglichkeiten im Sinne der visuellen Unterstützung bieten, als die immer noch relativ weit verbreitete Schultafel. Dadurch können verschiedene Materialien, wie die Hefte der Kinder als Projektion, Filmclips, Aufschriebe etc. spontaner und einfacher in den Unterricht integriert werden und so besser verschiedene Lernprofile der SchülerInnen entgegenkommt.

Außerdem haben die LehrerInnen des Uhland Gymnasiums regelmäßig Schulungen zum Thema individuelle Förderung und Autismus-Spektrum. Nach eigener Aussage, hat dies die LehrerInnen sicherer im Umgang mit SchülerInnen mit speziellen sonderpädagogischen Bedürfnissen gemacht. Da bereits seit längerer Zeit in fast jeder Klasse Kinder mit speziellen Bedürfnissen unterrichtet werden, ist der individuelle Umgang mit SchülerInnen des Förderschwerpunkts Autismus-Spektrum im speziellen, aber auch mit anderen Bedürfnissen am Uhland Gymnasium bereits ganz alltäglich und normal geworden.

Das Elly-Heuss-Knapp- Gymnasium

Das Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium befindet sich in Bad Cannstatt, ist eine Ganztagschule mit einer offenen Angebotsform und bezeichnet sich selbst als „Modellstandort für Inklusion – damit jedes Kind am Elly gut lernen und sich entfalten kann. Die Förderung der Leistungsfähigkeit jeder Schülerin und jedes Schülers, die offene Begegnung und ein wertschätzender Umgang miteinander sind die Grundlage unserer Arbeit“ (Esser 2017). Das Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium setzt das Konzept der zieldifferenten Beschulung um und plant einen barrierefreien Neubau, damit eine bessere Teilhabe gewährleistet werden kann. Am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium wird ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt. So wird auch die Begabtenförderung als Teil der Inklusion verstanden und durchgeführt. Neben dem zielgleichen Unterricht für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden auch zieldifferente Unterrichtsangebote für SchülerInnen gemacht, die die Bildungsziele des Gymnasiums nicht erreichen können.

Am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium wird seit dem Schuljahr 2015/2016, nach vier Jahren Planung, inklusiver Unterricht von Kindern mit und ohne spezielle sonderpädagogische Bedürfnisse angeboten. Da die Planungsphase sehr lang war, konnte das Vorgehen und die Konzeption ausführlich im Kollegium geplant werden und alle Beteiligten konnten sich langsam mit den neuen Bedingungen beschäftigen. So konnten sukzessive Vorbehalte abgebaut werden, wodurch die Unterstützung des Kollegiums bei Beginn des inklusiven Unterrichts sehr groß war.

Am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium gibt es multiprofessionelle Teams, die aus FachlehrerInnen und SonderpädagogInnen bestehen und sich über innere Differenzierung im Unterricht in Bezug auf Ziele, Inhalte, Methoden und Medien absprechen (Esser 2017). Zusätzlich gibt es an der Schule Beauftragte für verschiedene Kompetenzbereiche (Inklusion, Hochbegabung, Kulturprofil und Unterrichtsentwicklung), sowie externe Beratungsstellen wie die Arbeitsstelle Kooperation Askö für Autismus-Spektrum, bei denen sich alle LehrerInnen beraten lassen können. Um eine gute Betreuung zu gewährleisten, wird im Team-Teaching-Format unterrichtet. Es sind also in jeder Stunde immer eine GymnasiallehrerInnen und ein/e Sonderpädagoge/in im Klassenzimmer.

Hinzukommen je nach Bedarf Eingliederungshilfen und weiteres Personal zur Unterstützung (Referendare, Schulbegleitung). Die Sonderpädagogen sind für die Materialien der SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung zuständig und die GymnasiallehrerInnen für die Materialien der GymnasialschülerInnen. Im Unterricht sind die Lehrkräfte jedoch immer für alle SchülerInnen ansprechbar und gestalten den Unterricht gemeinsam. Außerdem wird jeden Tag für alle SchülerInnen der 5. Bis 7. Klasse im Rahmen der Ganztagsbetreuung eine Stunde Lernzeit angeboten, in welcher die SchülerInnen individuell an ihren Aufgaben arbeiten können und von ihren FachlehrerInnen unterstützt werden (Esser 2017).

Das Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium hat einige Merkmale formuliert, die für sie die Grundlage der Inklusion darstellen. Dazu gehört die „gleiche Wertschätzung aller, die Wahrnehmung von Unterschieden und den konstruktiven Umgang mit diesen Unterschieden in Lernprozessen und sozialen Beziehungen, die Entwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken, die der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besser gerecht werden, den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler.“ Daraus schließen sie, dass Inklusion kein Ziel, sondern ein nie abzuschließender Prozess ist (ebd.). Am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium wird das Tischgruppenkonzept nach Georg Lichtenberg umgesetzt. Die Tischgruppen werden dabei als sozial integrative Einheiten betrachtet, innerhalb dieser SchülerInnen mit verschiedenen Fähigkeiten und Begabungen gemeinsam lernen und sich gegenseitig unterstützen. Ein starker Fokus liegt dabei auch auf der Methode Lernen durch Lehren, indem Leistungsstärkere SchülerInnen ihren MitschülerInnen Unterrichtsinhalte genauer erklären und Hilfestellungen leisten. Dadurch werden die SchülerInnen des Elly-Heuss-Knapp-Gymnasiums darauf sensibilisiert Vielfalt als Gewinn anzusehen und empathisch mit ihren Mitmenschen umzugehen.

Ein besonderer Fokus liegt zudem auf Ritualen, die den Unterricht stärker strukturieren und von allen LehrerInnen in jeder Stunde umgesetzt werden. Beispielsweise wird bei der Beendigung von Arbeitsphasen zweimal in die Hände geklatscht und ein Arm gehoben. Wenn alle Kinder ebenfalls in die Hände geklatscht und den Arm gehoben haben, signalisieren sie dadurch der Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit und der nächste Stundenabschnitt kann angekündigt werden. Außerdem werden Arbeitsaufträge, die

zuvor mündlich von dem/ der LehrerIn gegeben wurden, noch mal als Folie auf dem Tageslichtprojektor aufgelegt und ein/e SchülerIn soll die Aufgabenstellung dann noch mal in eigenen Worten wiederholen. So soll sichergestellt werden, dass wirklich jede/r SchülerIn den Arbeitsauftrag verstanden hat. In jeder Stunde, die inklusiv unterrichtet wird, erhalten die SchülerInnen Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen. Meistens gibt es drei Niveaustufen, bei der das Thema immer das gleiche ist, jedoch die Herangehensweise unterschiedlich erfolgt. Beispielsweise erhalten die SchülerInnen beim Thema der Schimmelreiter auf der ersten Niveaustufe einen Text, bei dem die Personenbeschreibung der Figuren beschrieben wird und sollen daraus eine Geschichte ableiten und ein Ende erfinden. Auf der zweiten Niveaustufe erhalten die SchülerInnen die Personenbeschreibungen und Bilder der Personen, müssen die Beschreibungen ausschneiden und den Personen zuordnen und dann eine Geschichte schreiben, die ihnen einfällt, wenn sie sich das Titelbild des Schimmelreiters anschauen. Auf der dritten Stufe erhalten die SchülerInnen einen AnyBook Reader. Mit diesem können die SchülerInnen einen Stift auf einen Punkt bei der Personenrolle drücken und bekommen dann die Personenbeschreibung vorgelesen und müssen dann die Ausgeschnittenen Personenrollen nur noch dem Vorgelesenen zuordnen. Die Ergebnisse von allen SchülerInnen werden anschließend im Plenum zusammengetragen. Dabei wird viel Wert daraufgelegt, dass die Ergebnisse aller Niveaustufen besprochen werden. Bei der Hospitation konnte ein sehr wertschätzender Umgang beobachtet werden. Die Leistungstärkeren SchülerInnen haben den SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung immer geholfen, wenn Sie Fragen hatten und haben Ihnen bei Gruppenarbeiten immer aufmerksam zugehört, wenn Sie ihre Ergebnisse präsentiert haben.

Der AnyBook Reader kann frei besprochen werden, weshalb er auch als Kommunikationsinstrument mit den Eltern dient. Beispielsweise werden Informationen, Hausaufgaben etc. von dem Lehrer auf gesprochen und die Eltern können sich dies dann zu Hause anhören, um ihr Kind zielgenau beim Lernen zu Hause oder beim Packen des Schulrucksacks für den nächsten Tag, zu unterstützen.

Bei der Durchführung des zieldifferenten Unterrichts wird mit Außenklassen gearbeitet. Die SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung werden jeden Morgen mit dem Bus an das Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium gefahren, gehören allerdings formell

zur Helene-Schoettle-Sonderschule und bringen auch ihre sonderpädagogischen LehrerInnen mit. Sie beginnen, im Gegensatz zu ihren anderen MitschülerInnen des Gymnasiums, eine Stunde später mit dem Unterricht (Przybilla 2016), da die Anfahrt sehr lange dauert. Der Bus holt alle Kinder einzeln ab. An der Helene-Schoettle-Schule haben die Kinder jedoch keinen Unterricht mehr. Sie sind ausschließlich am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium und werden ungefähr $\frac{2}{3}$ des Unterrichts gemeinsam mit den GymnasialschülerInnen unterrichtet. Bei einem $\frac{1}{3}$ der Stunden werden die SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung in separaten Differenzierungsräumen unterrichtet. Dort werden sie spezifisch gefördert und die GymnasialschülerInnen haben währenddessen sehr intensiven Unterricht, bei dem Unterrichtsinhalte kompakt vermittelt werden. Selbst bei diesen Stunden, findet jedoch häufig am Ende eine gemeinsame Phase statt, in der die Ergebnisse gesammelt werden und die SchülerInnen gemeinsam verabschiedet werden. Manchmal erarbeiten die SchülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch in den Differenzierungsräumen schon Inhalte, bevor sich die GymnasialschülerInnen mit diesen beschäftigen. So wird den SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung in den darauffolgenden gemeinsamen Stunden eine Expertenrolle zugesprochen. So können Sie immer wieder ihre Expertise im Unterricht einbringen und können Anerkennung und Selbstwirksamkeit erfahren.

Um die Teilhabe und Unterstützung inklusiver Bildung am Elly stetig zu verbessern und wirksamen Maßnahmen immer effektiver einzusetzen, werden die Ist-Zustände reflektiert und mit externen SchulprozessbegleiterInnen zwei Mal im Jahr besprochen (vgl. Esser 2017). Außerdem werden regelmäßig Fortbildungen zum Thema Arbeiten in inklusiven Teams, Materialbörse oder Best practice Beispielen angeboten.

Es kann zwischen verschiedenen Profilen gewählt werden. Im sprachlichen Profil wird als erste Fremdsprache Englisch unterrichtet. Bei der zweiten Fremdsprache kann zwischen Französisch und Latein gewählt werden. Ab der 8. Klasse kann daraufhin Spanisch als dritte Fremdsprache hinzugewählt werden. Ein weiteres Profil ist das Naturwissenschaftliche, bei dem ab der 8. Klasse zusätzlich NwT (Naturwissenschaft und Technik) ausgewählt werden kann. Zudem gibt es mit der Bläserklasse ein sogenanntes Kulturprofil, das vorsieht, dass die SchülerInnen ein Blasinstrument erlernen. Zudem

wird das Kulturprofil durch Theaterangebote, das Schulorchester und den Chor Choriosos ergänzt (Esser 2017).

Das Kulturprofil ist, weil es andere als rein kognitive Fähigkeiten in den Blick nimmt, eine ausgezeichnete Möglichkeit für Integration und Inklusion. Im kreativ-darstellenden können SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut partizipieren und sich dadurch als Teil einer Gemeinschaft erleben, aber auch als ein solcher Teil der Gemeinschaft wahrgenommen werden (Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium). Da die Schule auch am Modellprojekt Kulturschule teilnimmt, ist auch die ästhetische Bildung in ihrem Schulkonzept verankert und wird praktisch über alle Schulfächer hinweg angewendet.

SchülerInnen mit einer spezifischen Diagnostik erhalten einen Nachteilsausgleich. Dies trifft auch auf Autismus-Spektrum und die Teilleistungsstörungen zu.

3.2.4 Partizipative Schulführung

Eine partizipative Schulführung ist notwendig um inklusive Schulstrukturen zu etablieren. Eine so ausgerichtete Schulführung bezieht Lehrkräfte in Entscheidungsprozesse mit ein und ermöglicht Kommunikationskanäle, durch welche die Lehrkräfte optimal informiert werden und somit an verschiedenen Schulentwicklungsprozessen, Evaluationen etc. teilhaben können.

Um partizipative Schulführung gewährleisten und selbstverständlich umsetzen zu können, bedarf es Strukturen, die die aktive Beteiligung des Kollegiums fördern. Bei einer gelungenen Umsetzung, kann diese partizipative Führung zu einem störungsarmen Schulbetrieb beitragen und die Motivation der beteiligten Lehrkräfte erhöhen (Scheerens/Bosker 1997, S. 101 f.). Dies trifft im gleichen Maße für eine partizipative Unterrichtsführung zu.

Wenn den SchülerInnen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übertragen wird, sie an Entscheidungen zum Lernstoff, Hausaufgaben und Übungsaufgaben teilhaben können und auf ihre aktuellen Wünsche eingegangen wird, kann sich dies positiv auf ihre Motivation und damit auch Leistungsbereitschaft auswirken (vgl. Grone, Petersen 2002). Mit steigender Autonomieförderung, steigt allerdings auch die Möglichkeit des Kontrollverlusts über den Unterricht seitens des Lehrenden. Aufgrund der Angst, die Unterrichtsführung in der Klasse zu verlieren, wird daher eine partizipative Unterrichtsführung häufig vermieden oder nur in sehr geringem Anteil ermöglicht.

Im Durchschnitt führen nur ungefähr ein Viertel der teilnehmenden LehrerInnen manchmal partizipative Unterrichtsstrukturen in ihren Stunden ein. Daher wäre eine Intervention, in der der Schwerpunkt auf der unterrichtspraktischen Umsetzung zum Gewähren von Freiräumen liegt, vorteilhaft, um den Lehrenden eine Sicherheit in der partizipativen Unterrichtsführung zu vermitteln.

Die Verantwortung für das eigene Lernen sollte den SchülerInnen in diesem Zusammenhang stufenweise übertragen werden, um ihre Fähigkeiten im selbstregulierten Lernen am Anfang nicht zu überfordern (Grone, Petersen 2002). Durch eine gelebte Kultur der partizipativen Unterrichtsführung auf Ebene des Kollegiums und auch auf Ebene der SchülerInnen, rückt die Bedeutung von der Teilhabe aller in den Vordergrund und kann die inklusive Schulkultur unterstützen.

3.2.5 LehrerInnen Aus- und Weiterbildung

Schulische Inklusion wird vor allem am Gymnasium als eine große Herausforderung für und durch LehrerInnen wahrgenommen, da SchülerInnen mit sehr unterschiedlichen Begabungsprofilen und Leistungspotentialen am Gymnasium aufeinandertreffen. Vor allem LehrerInnen der Sekundarstufe schätzen ihre Kompetenzen im Zusammenhang mit Inklusion als zu gering ein (Amrhein 2011).

In der Studie von Fromme (2011) zur Inklusion in der Lehrerbildung wurden Studierende der Universitäten Bielefeld, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Münster, Paderborn, Siegen und Wuppertal befragt. Von 369 Studenten gaben 358 an, dass sie innerhalb ihres Studiums keine Veranstaltung zur Inklusion im pädagogischen Sinne besucht haben. Nur elf Studierende haben eine Veranstaltung besucht. Zudem wurde erfragt, inwiefern Lehramtsstudierende innerhalb ihres Studiums Mittel und Konzepte zur individuellen Förderung kennengelernt haben, und ob sie sich für den inklusiven Unterricht mit beeinträchtigten Kindern gut vorbereitet fühlen.

Über die Hälfte der Befragten sahen sich als nicht ausreichend qualifiziert, die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu bewerkstelligen und viele gaben außerdem an, dass keine Mittel und kein geeignetes Konzept zur Verfügung stehen, um Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die individuelle Förderung zukommen zu lassen, die sie benötigen. Des Weiteren wurde untersucht, ob die Thematik der

Inklusion in einzelnen Sitzungen verschiedener Veranstaltungen in anderen Zusammenhängen besprochen wurde.

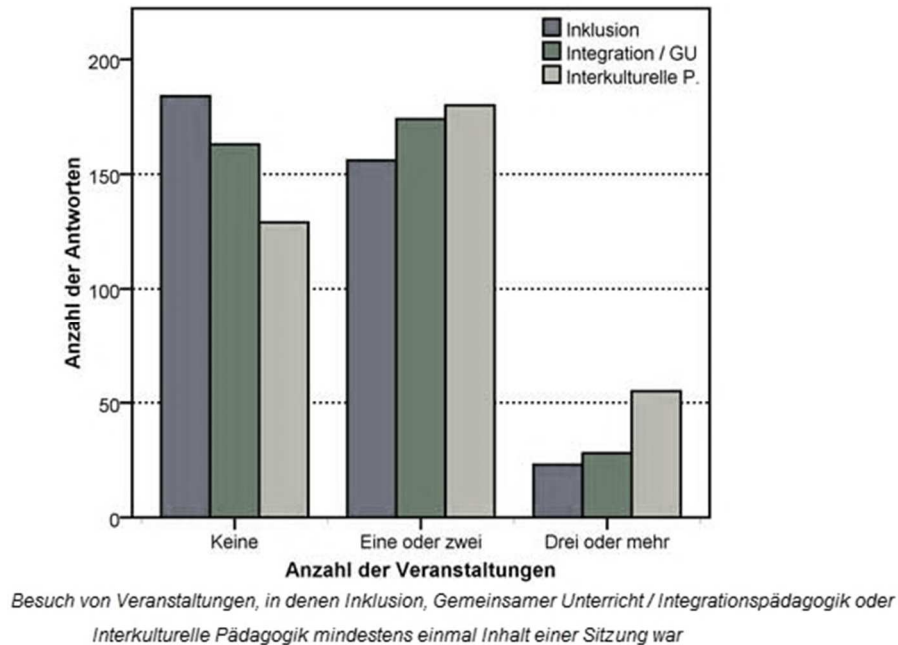
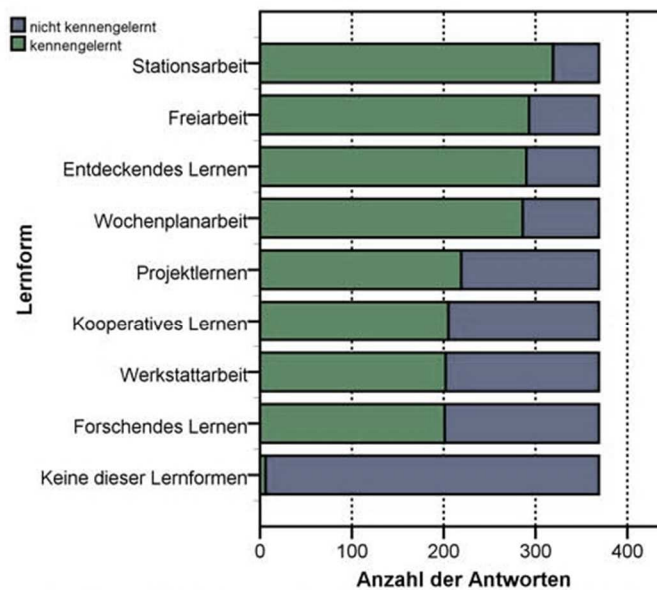


Abbildung 9 Anzahl der Veranstaltungen. Fromme, T. <http://bidok.uibk.ac.at/library/fromme-inklusion-dipl.html#idp8708704>

Das Diagramm (Abbildung 9) veranschaulicht, dass die Themen „Integrationspädagogik und gemeinsamer Unterricht“ und auch „interkulturelle Pädagogik“ häufiger in einzelnen Sitzungen behandelt werden als das Thema „Inklusion“.

Im Hinblick auf die verschiedenen Lernmethoden wurde in der Erhebung jedoch offensichtlich, dass 86,4% der Studierenden bereits die Stationsarbeit als Lernform kennengelernt haben und 4 von 5 Studierenden sogar die Freiarbeit, Entdeckendes Lernen und Wochenplanarbeit bekannt ist. Projektlernen, Kooperatives Lernen, Werkstattarbeit und Forschendes Lernen sind bereits knapp 60% der Studierenden im Studium oder in Praktika begegnet (Fromme 2011). Dies wird in der nachfolgenden Abbildung 10 dargestellt.



3.3: Welche der angeführten Lernformen des offenen Unterrichts hast du in deinem Studium (einschließlich Praktika) bislang kennengelernt?

Abbildung 10 Lernformen. Fromme, T. Quelle: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fromme-inklusion-dipl.html#idp8708704>

Mit einer weiteren Frage wurden die Erfahrungen der Studierenden in für die Inklusion relevanten praktischen Feldern erhoben. In diesem Zusammenhang wurde erfragt, wie hoch das Wissen über die Bereiche „Heterogene Klassenkonstellation“, „Förderdiagnostik“, „Alternative Leistungsbewertung“, „Team-Teaching“, „Jahrgangübergreifender Unterricht“ und „Differenzierung“ ist. Die Ergebnisse sind in Abbildung 11 dargestellt. Vor allem im Themenfeld „Heterogene Klassenkonstellation“ und „Differenzierung“ sind bereits gute Vorkenntnisse bei den Studierenden vorhanden. In den anderen Bereichen geben allerdings 40% - 50% der StudentInnen an, über nur sehr geringe Kenntnisse zu verfügen.

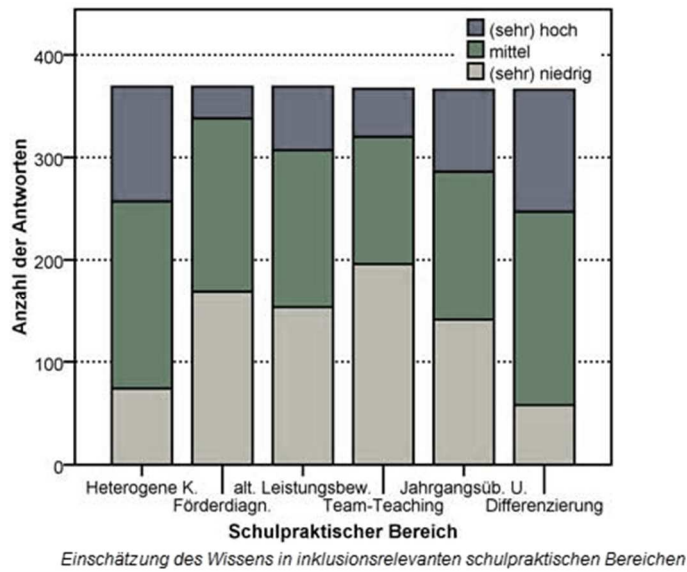


Abbildung 11 Wissen im schulpraktischen Bereich, Quelle: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fromme-inklusion-dipl.html#idp8708704>.

Die nachfolgende Abbildung zeigt, inwiefern Lehramtsstudierende innerhalb ihres Studiums Mittel und Konzepte zur individuellen Förderung kennengelernt haben, und ob sie sich für den inklusiven Unterricht mit beeinträchtigten Kindern ausreichend qualifiziert sehen.

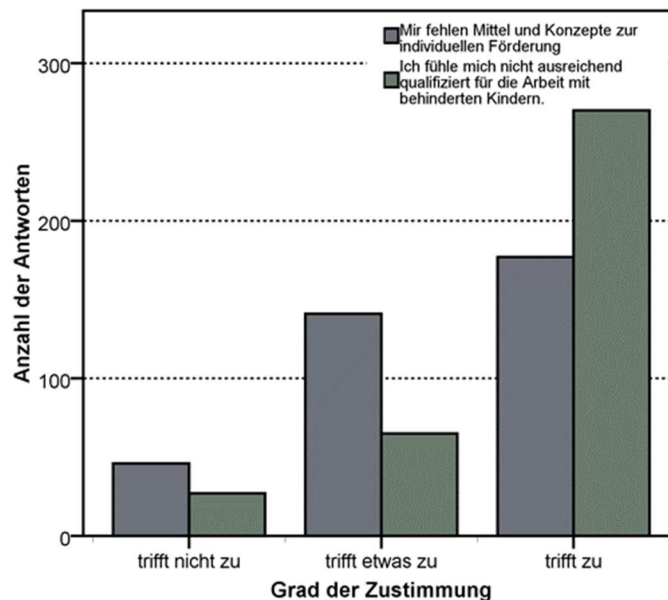


Abbildung 12 Inklusion in der Lehrerbildung, Fromme, Quelle: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fromme-inklusion-dipl.html>.

Über die Hälfte der Befragten sahen sich als nicht ausreichend qualifiziert, die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu bewerkstelligen und viele gaben außerdem an, dass keine Mittel und kein geeignetes Konzept zur Verfügung stehen, um Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die individuelle Förderung zukommen zu lassen, die sie benötigen. Nur 13% gaben an, sehr gute Fortbildungsangebote zu erhalten (Fromme 2011, S. 11).

LehrerInnen, die bereits inklusive Lerngruppen unterrichten, geben die Zahl der Kinder in den Gruppen mit durchschnittlich 18 Kindern an.

In der Forsastudie (2015, S. 3) zur „Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen“, gaben 57% der befragten LehrerInnen an, dass sie die Inklusion befürworten, wenn diese aus finanziellen und personalen Gesichtspunkten abgesichert sei. 41% der Befragten sprachen sich jedoch dagegen aus und gaben an, dass das Unterrichten von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen sinnvoller sei.

98% der LehrerInnen sprachen sich für eine Doppelbesetzung aus Lehrer und Sonderpädagoge in inklusiven Klassen aus. 77 % beurteilten die Fortbildungsangebote für inklusiven Unterricht als weniger gut oder sogar als gar nicht gut. Aus diesem Grund muss dringend ein Fortbildungskonzept für LehrerInnen zur Vorbereitung und Weiterbildung in Bezug auf schulische Inklusion ausgearbeitet werden.

Lediglich 12,6% der Teilnehmer widersprechen dieser Aussage und geben an, dass sie über ausreichend Mittel und Konzepte verfügen. 141 Studierende, also 28,7% der Befragten, entschieden sich für eine mittlere Zustimmung, welche besagt, dass die Studierenden Mittel und Konzepte kennengelernt haben, diese jedoch für einen individualisierten Unterricht nicht ausreichen (Fromme 2011).

Zu der Frage, ob ein Pflichtseminar für angehende Lehrer zur Inklusionspädagogik befürwortet werde, stimmten dem 288 von 368 Studierenden zu, 37 lehnten dies ab und 43 enthielten sich. Zudem gaben 311 Studierende an, dass sie in Zukunft gerne eine Veranstaltung zur Inklusionspädagogik besuchen würden. 15 StudentInnen lehnten dies ab und 42 enthielten sich (ebd.).

Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass im Lehramtsstudium die Mehrheit der Studierenden in dieser Studie gerne mehr zu dem Thema Inklusion erfahren würden, um

sich auch besser auf die Schule vorbereiten zu können. Zum derzeitigen Zeitpunkt schätzten die meisten Befragten ihre Kompetenzen und ihr Wissen im Zusammenhang als eher schlecht ein, was eine Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen zum Thema Inklusion am Gymnasium absolut erforderlich macht.

Der Lehrerberuf gilt als einer der Berufsgruppen, die im besonderen Maße psychischer Belastung ausgesetzt ist (Schaarschmidt, Fischer 2001). Vor allem in den letzten Jahren, hat sich diese Belastung durch ein größeres Aufgabenspektrum, bei gleichzeitiger Verschlechterung der Rahmenbedingungen verstärkt (ebd.). Aufgrund der hohen Zahl an Flüchtlingen und auch die UN-Behindertenrechtskonvention, die eine gleichberechtigte Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorsieht, ist die Diversität in den Klassenzimmern noch gestiegen. Zudem sind die Klassen immer größer geworden und die Kooperation mit den Eltern ist durch Sprachschwierigkeiten oder Desinteresse erschwert (Schaarschmidt, Fischer 2001).

Von einer Überlastung im Lehrerberuf, Lustlosigkeit, einer geringen Selbstwirksamkeit und Unzufriedenheit bei ihrer Arbeit berichten ungefähr ein Viertel der Befragten und um die 70% sehen ein Entlastungspotenzial in ihrem Unterricht, wenn sie angeben, dass Teamteaching oder ein zusätzlicher Pädagoge ihren Unterricht entlasten würde. Vor allem an Gymnasien wird allerdings sehr wenig unter den KollegInnen kooperiert. Durch Schulungen oder Projekte wie die Einführung des gegenseitigen Hospitierens oder Team-Teaching, sollte die Kooperationsbereitschaft erhöht und dadurch auch die Belastung der LehrerInnen verringert werden.

In den achtziger Jahren wurden vor allem im angloamerikanischen Raum viele Studien zum „Burnout-Syndrom“ publiziert, die als Quintessenz die Berufsgruppe der LehrerInnen als Risikogruppe in Hinblick auf ihre psychische Gesundheit einstuft und ein vermehrtes Auftreten von psychischen und psychosomatischen Beeinträchtigungen verzeichnete (Enzmann, Kleiber 1989). Da es innerhalb der Berufsgruppe aber auch „gesunde“ LehrerInnen gibt, stellte sich die Frage, wie sich diese von ihren beeinträchtigten KollegInnen unterscheiden. Schaarschmidt untersuchte in diesem Zusammenhang Bewältigungsfaktoren von Belastung.

Zu diesen gehören die Einschätzung der Bedeutsamkeit der eigenen Arbeit, der berufliche Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit,

Resignationstendenz, Offensive Problembewältigung, Innere Ruhe, Erfolgserlebnis im Beruf, Lehrerezufriedenheit und erlebte soziale Unterstützung. Über die statische Methode der Clusteranalyse können vier Muster zum Bewältigungsverhalten unterschieden werden (Schaarschmidt 2001, Abbildung 13).

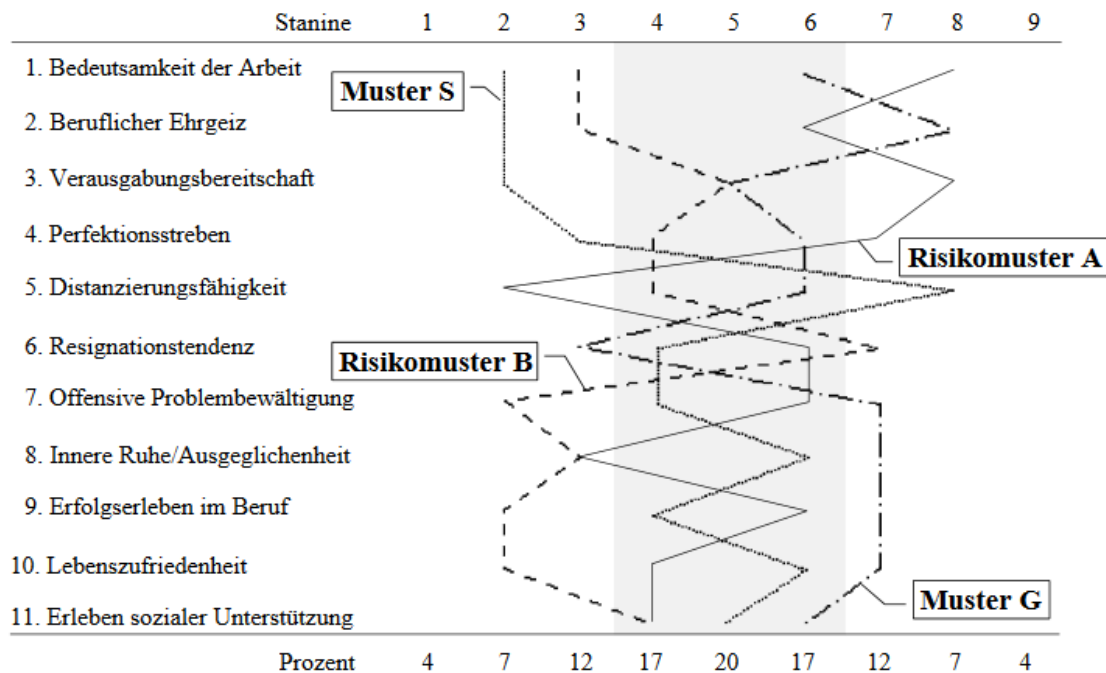


Abbildung 13 Unterscheidung nach Bewältigungsmuster, Schaarschmidt 2001

Bei Muster S und G sind die Dimensionen Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabebereitschaft, Perfektionsstreben und Resignationstendenz geringer ausgeprägt als bei den Risikomustern. Die Distanzierungsfähigkeit, Innere Ruhe und die erlebte soziale Unterstützung befinden sich hingegen im Vergleich zu den Risikomustern im höheren Bereich, sind also stärker ausgeprägt. Aus diesem Grund müsste bereits vor der Berufseingangsphase darauf geachtet werden, wie die sozial-kommunikative Kompetenz ausgeprägt ist.

Bereits in der Studienorientierung können die Muster der Belastungsbewältigung herangezogen werden um eine Eignung für den Lehrerberuf transparent zu machen (Schaarschmidt 2001). Dies ist beispielsweise durch psychometrische Tests bei der Bewerbung der Lehramtsstudierenden möglich, wie sie jetzt an der Universität Heidelberg zum Wintersemester 2017/18 für den polyvalenten Bachelor mit Lehramtsoption eingeführt wurden. Auch Fortbildungsangebote für LehrerInnen des

Gymnasiums zum Thema Kooperation oder Lehrgesundheit können dabei helfen, die erlebte psychische Belastung zu vermindern und mehr Kooperation anzubahnen.

3.3 Inklusive Praktiken entwickeln

3.3.1 Leistungsrückmeldung

Noten können effektiv sein, sind es jedoch nicht zwangsläufig. Noten können zu einer Etikettierung führen, die SchülerInnen zu einer anderen Wahrnehmung ihrer selbst zwingen und dazu führen, dass SchülerInnen, die immer schlechte Noten bekommen verinnerlichen, dass sie diese verdient haben und sich dementsprechend verhalten, also keine großen Anstrengungen mehr unternehmen, um ihre Noten zu verbessern (Esslinger-Hinz, Sliwka 2011, S. 132).

Aus diesen Gründen ist es in bestimmten Kontexten empfehlenswert, von Noten Abstand zu nehmen und beispielsweise eine formative Rückmeldung, statt einer starren Note, als Feedback zu geben. Die Note an sich informiert den Schüler oder die Schülerin wenig über die nächsten Lernschritte oder derzeitigen, konkreten Defizite. Ein Lernbericht kann darauf spezifischer eingehen und auch motivierend wirken, wenn der Schüler oder die Schülerin erkennt, welche konkreten Aufgabenfelder zu bearbeiten sind, um sich zu verbessern.

Manchmal wird einem Schüler oder einer Schülerin, der/die zwischen zwei Noten steht, die schlechtere Note gegeben, um einen Anreiz für das nächste Halbjahr zu schaffen. Häufig hat dies jedoch den entgegengesetzten Effekt, da SchülerInnen durch diese Art von Notengebung eher enttäuscht werden, ihr Engagement nicht bestätigt sehen und dadurch das Gefühl haben, dass ihre Arbeit nicht honoriert wird.

Ihr Engagement sinkt im nächsten Halbjahr daher häufig. Die bessere Note zu geben, kann hingegen durchaus positive Effekte haben. Die SchülerInnen sehen sich eher in ihren Bemühungen bestätigt und versuchen ihre Leistungen im nächsten Halbjahr noch zu steigern. Wenn die nächst bessere Note jedoch zu schnell vergeben wird, kann der Anschein erweckt werden, dass ein geringer Mehraufwand ausreicht, um sich zu verbessern. Dadurch könnten die SchülerInnen im nächsten Halbjahr sehr ökonomisch mit ihrem Lernaufwand umgehen. Es ist daher notwendig einen guten Mittelweg zu finden und situationsspezifisch abzuwägen.

3.3.1.1 Bezugsnormen

Bei der Bewertung einer Leistung reicht ein Ergebnis alleine nicht aus, sondern es bedarf zusätzlich eines Standards, der als Vergleich herangezogen werden kann. Diese Standards werden als Bezugsnormen bezeichnet (vgl. Heckhausen 1974). Diese sind nicht nur im Schulpädagogischen Bereich, sondern bei jeder Art von Messung wie bei der Temperatur, Zeit, Alter etc. als Vergleichsnorm vorhanden. Eine Besonderheit bei der Leistungsmessung ist allerdings, dass die Vergleichsmaßstäbe aus qualitativ verschiedenen Bezugssystemen stammen können (Rheinberg 2008, S. 178). Es wird zwischen drei verschiedenen Bezugsnormen unterschieden (ebd., S. 178- 179).

Die **individuelle Bezugsnorm** bezieht sich auf die aktuelle Leistung einer Schülerin oder eines Schülers. Die Lehrkraft beurteilt die Leistungsentwicklung in Hinblick auf frühere Leistungen und bewertet sie als gut, wenn sich die Leistungen verbessert oder zumindest nicht verschlechtert haben. Diese Vergleichsoption wird auch als Temporaler Vergleich bezeichnet.

Die **kriteriale bzw. sachliche Bezugsnorm** wird hingegen an von außen vorgegebenen Kriterien gemessen. Die Leistung des Schülers oder der Schülerin wird mit den Bildungsstandards der jeweiligen Klassenstufe verglichen. Wenn die Qualitätskriterien erreicht wurden, kann eine Leistung als gut befunden werden.

Bei der **sozialen Bezugsnorm** werden die individuellen Leistungen einer SchülerIn mit denen der anderen SchülerInnen in einer Klasse verglichen. Wenn die Leistung einer SchülerIn über dem Durchschnitt der Klasse liegt, wird diese als gut bewertet (Esslinger-Hinz/ Sliwka 2011, S. 132).

Während sich in den letzten Jahren gezeigt hat, dass die soziale Bezugsnorm vor allem in homogenen, leistungsstarken Klassen von Vorteil ist, da diese das kompetitive Lernen in den Vordergrund stellt, ist sie jedoch in heterogenen Klassen demotivierend. In Klassen mit SchülerInnen von sehr unterschiedlichen Leistungs- und Begabungsprofilen und auch in inklusiven Klassen bieten sich daher die individuelle und die sachliche bzw. kriteriale Bezugsnorm an (ebd.).

Am Gymnasium wird nach wie vor häufig von einer homogenen leistungsstarken Schülerschaft ausgegangen und die soziale Bezugsnorm zugrunde gelegt. In der PISA-

Studie (2015, S. 238) hat sich jedoch bei der Erhebung der mathematischen Kompetenz gezeigt, dass die Heterogenität am Gymnasium in Bezug auf die Kompetenzstufen sehr hoch ist. Dies ließ sich auch in anderen Kompetenzbereichen wie der Lesekompetenz nachweisen (ebd., S. 272). Daher ist eine durchgängige Anwendung der sozialen Bezugsnorm nicht mehr zu rechtfertigen.

Die individuelle und kriteriale Bezugsnorm gewinnen in diesem Zusammenhang immer mehr an Bedeutung und damit einhergehend auch die Rückmeldeformate. Diese, wie Lernberichte, Kompetenzraster oder auch die Portfolioarbeit, die mit der individuellen und kriterialen Bezugsnorm gut kompatibel sind, finden am Gymnasium noch selten Anwendung. Die Vor- und Nachteile der Bezugsnormen und alternativer Rückmeldeformate werden im Folgenden genauer dargestellt.

Vor- und Nachteile der individuellen Bezugsnorm

- Individueller Fortschritte der SchülerInnen wird berücksichtigt
- Der Schüler oder die Schülerin kann durch eine bessere Note für seine/ ihre Bemühungen belohnt und in diesen durch formatives Feedback bestärkt werden
- Die Referenz auf sich selbst ist für den Schüler/ die Schülerin gut nachvollziehbar und erscheint gerecht
- Durch die eigene Einschätzung und Selbstreferenz ist der Schüler/ die Schülerin stärker motiviert seine/ ihre Leistungen zu verbessern.
- Bei Verwendung der individuellen Bezugsnorm hat sich gegenüber der sozialen Bezugsnorm gezeigt, dass die Angst vor Misserfolg vor allem bei Kindern im unteren Intelligenzterzil stark sinkt (Vgl. Rheinberg 2008, S. 183).
- Andere SchülerInnen in der Klasse, die einen viel höheren Leistungsstand haben, sich insgesamt jedoch nicht verbessert haben, können die gleiche Note bekommen, wie SchülerInnen mit einem viel niedrigeren Leistungsstand. Dies kann zu Missgunst in der Klassengemeinschaft führen.
- auch bei einer gleichbleibenden Leistung wird eine gute Note vergeben, was die Motivation zur Verbesserung inhibieren kann
- Bei der stetigen Anwendung der individuellen Bezugsnorm, kann es zu einer fehlerhaften Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigenen Kompetenzen und die noch notwendigen Investitionen in die Lernausdauer kommen (Vgl. Rheinberg 2008, S. 180).

Vor- und Nachteile der kriterialen Bezugsnorm

- Gute Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Noten
- Transparenz der Notengebung
- Durch transparente Kriterien können die SchülerInnen selbst einfach überprüfen, auf welchem Leistungsstand sie sind. Dadurch können sie sich aktiv eigene Ziele setzen, was sich positiv auf die Motivation auswirkt.
- Manchmal kann eine ganze Klasse nicht die geforderten Leistungen erfüllen (Zeitplan)
- Die kriteriale Bezugsnorm ist nicht sensibel gegenüber individuellen Lernfortschritten

Vor- und Nachteile der sozialen Bezugsnorm

- Die SchülerInnen können sich mit anderen MitschülerInnen vergleichen, sehen ihr Ziel im Leistungsstand des besten Mitschülers/ der besten Mitschülerin und sind so bestrebt sich diesem/dieser anzunähern. Vor allem in kompetitiven Settings kann die soziale Bezugsnorm leistungssteigernde Effekte haben.
- LehrerInnen können anscheinend gut ein sogenanntes klasseninternes Bezugssystem anlegen, wobei sie kaum berücksichtigen, wie leistungsstark ihre Schulklasse im Vergleich zu anderen Schulklassen ist (Ingenkamp, 1969).
- Bei der sozialen Bezugsnorm wird der gemeinsame Lernzuwachs aller unsichtbar gemacht. Dass sich alle SchülerInnen über die Zeit hinweg in ihren Leistungen verbessern, wird dadurch ausgeblendet (Vgl. Rheinberg 2001).
- Individueller Lernzuwachs wird nicht sichtbar. Dies kann sich sehr ungünstig auf die Lern- und Leistungsmotivation der SchülerInnen auswirken (Vgl. Rheinberg 1999).

An dieser Ausführung wird offenkundig, dass eine einzelne Bezugsnorm nicht ausreicht, um durchgängig angewendet zu werden. Es bedarf demnach in jeder individuellen Situation ein pädagogisches Abwägen, welche Bezugsnorm oder welcher Bezugsnormmix, angewendet werden sollte (Rheinberg 2008, S. 180).

Rheinberg (2001) konstatiert, dass sich LehrerInnen in ihrer Bezugsnormorientierung unterscheiden. Das bedeutet, dass sie tendenziell eine bestimmte Bezugsnorm bevorzugen, wenn dazu ausreichend Bewertungsspielraum zur Verfügung steht. Aus diesem Grund empfiehlt Rheinberg spezifische Fortbildungen für LehrerInnen, in denen die verschiedenen Bezugsnormen reflektiert und angewendet werden, um ein integriertes Selbstbewertungssystem zu etablieren, das durch verschiedene Bezugsnormen gestützt wird (Rheinberg 2008, S. 184).

3.3.1.2 *Summatives und formatives Assessment*

Das summative Assessment dient einer abschließenden Bewertung von Schülerleistungen anhand von Noten, durch die Selektion und Allokation legitimiert werden (Maier 2010, S. 299). Formatives Assessment besagt hingegen, dass Lehrkräfte ihren SchülerInnen Rückmeldungen über ihren Leistungsstand in Bezug auf die Ziele im Bildungsplan oder anderen festgesetzten Zielen geben (Black; William 2009, S.9).

Die soziale Bezugsnorm tritt so in den Hintergrund und die Individuelle und Kriteriale in den Vordergrund. Während das summative Assessment regelmäßig an Gymnasien durchgeführt wird, ist formatives Feedback selten Teil der Schulkultur, da es bei einer Benotung durch Zifferzahlen mit dem Gedanken der Allokation in den Hintergrund gerückt wird. Im Zusammenhang mit der wachsenden Heterogenität am Gymnasium und inklusivem Unterricht, wird formatives Assessment allerdings auch für das Gymnasium bedeutsam. Das Lernen der SchülerInnen wird kognitiv aktiviert, da sie durch Kompetenzraster und Checklisten ihre eigenen Leistungen nachvollziehen und sich selbst Lernziele setzen können. Auch dadurch, dass Ziele konkret benannt und definiert werden, haben die SchülerInnen einen genauen Überblick über den Lernfortschritt. Dies ist ebenfalls anregend für das Lernengagement. Weil erst am Ende einer Lerneinheit Noten gegeben werden, wird der Leistungsstand nicht mit einer Note festgesetzt, sondern die Möglichkeit zu einer Entwicklung gegeben.

Es müssen allerdings unterschiedliche Ansätze zur Überprüfung des Verständnisses von SchülerInnen eingesetzt und der Unterricht an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden. Durch die positive Erfahrung der eigenen Verbesserung wird der Lernerfolg und das Selbstkonzept der SchülerInnen gestärkt. Zudem wird mehr Verantwortung für das eigene Lernen seitens der SchülerInnen übernommen (Esslinger-Hinz/ Sliwka 2011, S. 131).

Außerdem kann eine Klassenraumkultur entwickelt werden, welche die Zusammenarbeit und den Einsatz von Assessment-Instrumenten unterstützt. Durch das SchülerInnen-Feedback wird zudem der Unterricht mehr schülerzentriert ausgerichtet und es kann sich eine Feedback-Kultur unter den SchülerInnen entwickeln.

Vor allem wird Feedback von Klassenkameraden anders aufgenommen als von der Lehrkraft und kann sehr positive Auswirkungen auf den Lernprozess haben. Besonders

gut geeignet für selbstreguliertes Lernen und Feedback sind Kompetenzraster, Lernberichte und Portfolios.

Nunnery et al (2006) und Yeh (2006) konnten in groß angelegten Studien belegen, dass eine häufige, formative Leistungsmessung leistungssteigernde Effekte bei den SchülerInnen zeigt. Dies lässt sich durch die kognitive Feedbacktheorie erklären (Hattie/Timperley 2007). Feedbackschleifen zeigen vor allem Auswirkungen, wenn die Aufmerksamkeit direkt auf sie gelenkt wird.

So wird die Aufmerksamkeit durch die Lenkung auf das Selbst durch Lob oder Tadel eher abgelenkt, wohingegen sie gesteigert werden kann, wenn die Rückmeldung auf der Ebene der Aufgabenmotivation oder -strategie gegeben wird.

Kompetenzraster, Lernberichte und Portfolios sind formative Assessmentinstrumente, die transparent über einen Lernstand eines Schülers oder einer Schülerin informieren und aufzeigen, wie der weitere Lernprozess aussehen kann. Im Folgenden werden daher Kompetenzraster, Lernberichte und die Portfolioarbeit genauer betrachtet.

a) In **Kompetenzrastern** werden Inhalte und Qualitätsmerkmale verschiedener Lern- oder Arbeitsbereiche in Form von 'Ich kann ...'-Statements definiert (z.B. „*Ich kann die zelluläre und humorale Immunantwort beschreiben und die Unterschiede zwischen diesen erläutern ...*“). Durch die Kompetenzraster können sich Lernende besser einschätzen und genau überblicken, was sie noch nicht so gut können und woran sie noch arbeiten müssen. Lehrkräfte können anhand von Kompetenzrastern besser beurteilen, welche Inhalte in ihrem Unterricht noch wiederholt werden müssen und welche individuellen Förderungen den SchülerInnen zukommen müssen.

Kompetenzraster können das kompetenzorientierte Lernen fördern, indem sie den jeweiligen Lernstand verdeutlichen und zur Festlegung von Zielen herausfordern. Sie sind außerdem ein wirksames Mittel zur Umsetzung und Operationalisierung der verabschiedeten Bildungsstandards (Rheinland-Pfalz, Pädagogisches Landesinstitut 2011). In Abbildung 14 ist beispielhaft ein Kompetenzraster für eine 5. Klasse im Fachbereich Mathematik dargestellt. Die verschiedenen Kompetenzbereiche sind auf der linken Seite vermerkt, während in der rechten Spalte das Kompetenzniveau von A1 bis C2 aufgetragen ist. Durch die Beschreibung der einzelnen Kompetenzniveaus können

SchülerInnen sich auch selbst in die verschiedenen Bereiche einordnen und ihre Leistungen reflektieren und so über ihren Leistungsstand mit den LehrerInnen und Eltern ins Gespräch kommen und nächste Schritte planen.

Kompetenzraster Mathe

Kompetenzbereich	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Grundkenntnisse und Grundrechenarten	Ich kann ganze Zahlen und Dezimalzahlen lesen, schreiben, vergleichen und überschlagen	Ich kann Zahlen im Stellenwert untereinander schreiben, schriftlich addieren und subtrahieren	Ich kann mit ganzen Zahlen im Zahlenraum bis 100 im Kopfrechnen	Ich kann schriftlich multiplizieren und dividieren	Ich kann Rechenregeln bei gemischten Aufgaben anwenden	Ich kann Grundrechenaufgaben in Textaufgaben und in der Projektarbeit anwenden
Längenberechnung	Ich kenne Längeneinheiten und kann sie schätzen und den Einheiten zuordnen	Ich kann cm und mm genau messen und zeichnen	Ich kann Längeneinheiten umrechnen	Ich kann Teillängen berechnen	Ich kann mit Maßstäben umgehen	Ich kann Längeneinheiten und Maßstäbe in der Projektarbeit anwenden
Flächenberechnung	Ich kann geometrische Figuren anhand ihrer Besonderheiten erkennen und zeichnen	Ich kann Umfang und Flächeninhalt von Quadrat und Rechteck berechnen	Ich kann Umfang und Flächeninhalt von Dreieck, Trapez und Parallelogramm berechnen	Ich kann Umfang und Flächeninhalt vom Kreis berechnen	Ich kann zusammengesetzte Flächen zerlegen, ergänzen, zusammenlegen, zeichnen und berechnen	Ich kann Flächenberechnung in Textaufgaben und in der Projektarbeit anwenden
Proportionen	Ich kann proportionale und antiproportionale Verhältnisse unterscheiden	Ich kann proportionale und antiproportionale Zweisätze berechnen	Ich beherrsche ein Berechnungsschema für proportionale Dreisätze	Ich beherrsche ein Berechnungsschema für antiproportionale Dreisätze	Ich kann proportionale und antiproportionale Dreisatzaufgaben unterscheiden und lösen	Ich kann den Dreisatz in Textaufgaben und in der Projektarbeit anwenden

Abbildung 14 Beispiel für Kompetenzraster, Angelehnt an Seeberger 2007, Quelle: <http://slideplayer.org/slide/872393/>.

In den nachfolgenden Abbildungen sind verschiedene Differenzierungsformen und ihre Abgrenzung zu Kompetenzrastern dargestellt. Das Kompetenzraster wird hierbei auf unterrichtlicher Ebene eingebaut und soll den Lernprozess individualisieren.

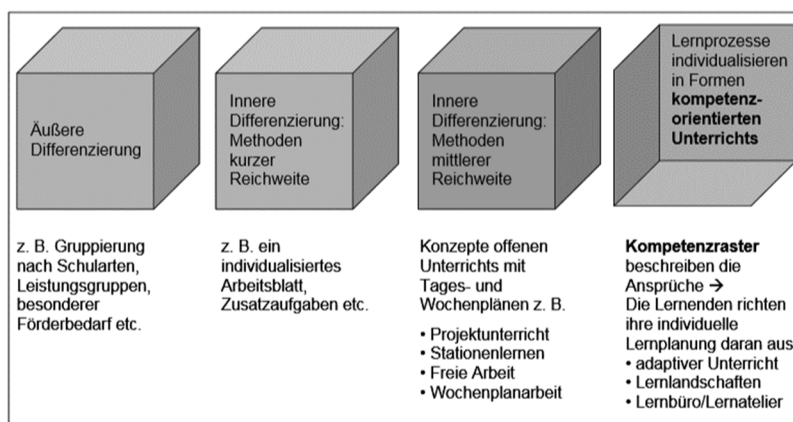


Abbildung 15 Differenzierungskonzepte. Landesbildungsserver BW, Quelle: www.ls-bw.de/Handreichung/pub_online/NL04_Mit_Kompetenzrastern_dem_Lernen_auf_der_Spur.pdf.

b) **Lernberichte** können SchülerInnen individuelle Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung in einem bestimmten Zeitraum geben. Auch über das Sozial- und Arbeitsverhalten wird eine Rückmeldung gegeben. Sie dienen also individuellen Lern- und Rückmeldeprozessen (Esslinger-Hinz, Sliwka 2011, S. 137).

Die Lernberichte können unterschiedlich gestaltet sein, je nach Alter und Entwicklungsstand der SchülerInnen. Für die Bewertung der Leistungen werden die individuelle und kriteriale Bezugsnorm herangezogen. Lernberichte werden in einem nicht fachlichen Stil geschrieben, damit das Feedback auch für jüngere SchülerInnen leicht zu verstehen ist. Ein Lernbericht umfasst üblicherweise 10 bis 15 Seiten und wird halbjährlich erstellt. Auf Grundlage der Lernberichte werden zusammen mit den SchülerInnen und deren Eltern neue Lernziele für das nächste Halbjahr formuliert. Zudem wird besprochen, welche konkreten Unterstützungen für die SchülerInnen notwendig sind, um sie in ihren Lernzielen zu unterstützen. Noten werden in diesem Zusammenhang nicht gegeben. Eine Benotung erfolgt erst am Ende einer Themeneinheit (ebd.).

Formulierungsbeispiele für Lernberichte sind in der nachfolgenden Tabelle aufgelistet.

Lernbericht	
Zusammenarbeit: + Der/ die SchülerIn arbeitet mit seinen MitschülerInnen gut zusammen - Der/ die SchülerIn hat (oft) Mühe mit seinen MitschülerInnen zusammenzuarbeiten	Hilfsbereitschaft: + Der/ die SchülerIn ist meist hilfsbereit - Der/ die SchülerIn ist selten hilfsbereit
Fairness: + Der/ die SchülerIn hält sich konsequent an vereinbarte Regeln - Der/ die SchülerIn hat Schwierigkeiten sich an vereinbarte Regeln zu halten	Toleranz: + Der/ die SchülerIn hat sich den Ansichten anderer gegenüber sehr aufgeschlossen - Der/ die SchülerIn hat Mühe die Meinung anderer zu akzeptieren
Ehrlichkeit: + Der/ die SchülerIn ist ehrlich zu sich selbst, kann zu eigenen Fehlern stehen - Der/ die SchülerIn hat eine subjektive Wahrheitsempfindung	Aggressivität: + Der/ die SchülerIn ist friedfertig - Der/ die SchülerIn lässt sich leicht provozieren/ provoziert andere - Der/ die SchülerIn wird handgreiflich gegen Personen oder gegen Ding
Frustrationstoleranz: + Der/ die SchülerIn zeigt auch in schwierigen Situationen noch Einsatz - Der/ die SchülerIn gibt sehr schnell auf - Der/ die SchülerIn lässt sich sehr schnell entmutigen	Verantwortung: + Der/ die SchülerIn übernimmt gerne Verantwortung für sich und andere - Der/ die SchülerIn drückt sich vor Verantwortung
Disziplin: + Der/ die SchülerIn führt Arbeitsanweisungen gewissenhaft aus - Der/ die SchülerIn spricht ständig dazwischen	Konfliktfähigkeit: + Der/ die SchülerIn ist bereit Konflikte auf der Gesprächsebene anzugehen und zu lösen - Der/ die SchülerIn kann Konflikte nur physisch lösen

Tabelle 4 Beispiel Lernbericht, in Anlehnung an Inhelder O.J. URL: www.inhelder-consulting.ch/unterricht/download_beu/beu_formul_lernbericht_t.pdf.

c) In einem **Portfolio** sammeln SchülerInnen bestimmte Leistungen über einen gewissen Zeitraum. Ein Portfolio soll Kompetenzen, Arbeitsweisen und Entwicklungen dokumentieren. SchülerInnen können dadurch aktiv Einfluss auf die Präsentation ihrer Kompetenzen nehmen und übernehmen selbst Verantwortung für die Entwicklung ihrer Portfolios. Am Ende stellen die SchülerInnen ihre Portfolios ihren LehrerInnen und Eltern vor und erhalten dazu ein Feedback.

Das Portfolio kann so nicht nur als Bewertungs- und Rückmeldeinstrument, sondern auch zu diagnostischen Zwecken verwendet werden (Abbildung 16). So kann ermittelt werden, welche individuellen Förderungen die SchülerInnen benötigen, um ihren Lernerfolg zu verbessern. Zudem wird die Reflexion der SchülerInnen über ihre Arbeiten durch das Portfolio angeregt. Manche Portfolios dienen auch zur Leistungsbewertung für die Notengebung oder als Bewerbungsunterlagen (ebd., S. 138).

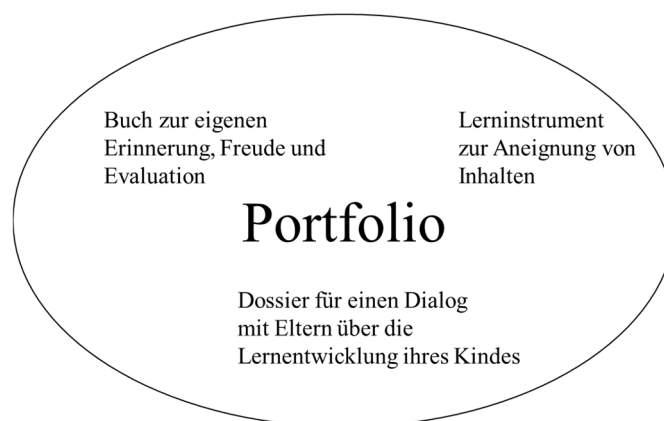


Abbildung 16 Anwendungsgebiete des Portfolios angelehnt an Netzwerk Portfolio. URL: www.portfolio-schule.de/go/Materil/doc_download.cfm?64B367206B424BB590CD565A7AF4A8FF.

3.3.2 Innere Differenzierung

Differenz kommt vom lateinischen *differentia* = Verschiedenheit, Unterschied. Im Zusammenhang mit innerer Differenzierung im Unterricht bedeutet dies eine unterschiedliche Behandlung von SchülerInnen. Klafki (1976, S. 497f.) fasst die zusammen:

„Der Begriff der Differenzierung umfasst alle organisatorischen und methodischen Bemühungen, die darauf abzielen, den individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen einzelner Schüler oder Schülergruppen innerhalb einer Schule oder Klasse gerecht zu werden.“

Differenzierung bedeutet:

- Förderung aller SchülerInnen bei der Aneignung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Ermöglichung eines hohen Grads an Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit
- Soziales Lernen und Kooperationsfähigkeit anregen und entwickeln
- Unterschiedlichen Eingangsbedingungen von SchülerInnen gerecht werden
- Dabei äußert sich die Individualität bezüglich Leistungsfähigkeit, Lerntyp, unterschiedliche Anlagen, Begabungen, Neigungen, Interessen, Gewohnheiten, aber auch durch außerschulische Bedingungen aus dem

(Vgl. Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, URL: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_matnatech/mathematik/ gym/bp2004/fb1/modul8/)

Anlässe für innere Differenzierung können unter anderem Überforderung/ Unterforderung, Schul- oder Klassenwechsel, kultureller und/oder sprachlicher Hintergrund, unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen oder unterschiedliche Interessen, Neigungen und Ziele sein. Diese Differenzierung können beispielsweise durch Materialien/Medien, Anforderungen, Inhalte, Ziele, Lernorte, Lernumgebung, Interesse, Lerntempo, Fähigkeit oder Unterrichtsformen, Sozialformen und Methoden durchgeführt werden.

Es wird zwischen der offenen und der geschlossenen Differenzierung unterschieden. Während bei der offenen Differenzierung die Ziele und auch das Erreichen dessen selbstständig durch den Lernenden festgelegt werden, erfolgt bei der geschlossenen Differenzierung die Festlegung dessen durch die Lehrkraft und ist somit vorgegeben.

Es gibt verschiedene didaktische Möglichkeiten für Differenzierung im Unterricht, zum Beispiel durch die unmittelbare Anleitung mittels Drannehmen im Unterricht, differenzierte Arbeitsanweisungen, Inhalte/Aufgaben, Zahl der Aufgaben, Inhalt, Umfang, Unterrichtsformen, Differenzierte Hilfe wie Unterrichtsmaterialien, Lernhilfen, verschiedene Medien und gegenseitige Hilfe der SchülerInnen.

Es gibt verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten durch Unterrichtsformen. Dazu gehört beispielsweise der individualisierte Unterricht, in dem viel Freiarbeit stattfindet, Lernwerkstätten eingerichtet werden oder Wochenarbeit durchgeführt wird. Daneben gibt es zudem den Kooperativen Unterricht. Bei diesem wird in Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder Projektarbeit gearbeitet, wobei die SchülerInnen sich gegenseitig unterstützen. Die Gruppen können in diesem Zusammenhang sowohl homogen oder auch heterogen in Bezug auf die Leistungsstärke der SchülerInnen zusammengestellt werden. Zudem gibt

es den lehrerzentrierten Unterricht, der einen großen Teil des Unterrichts am Gymnasium einnimmt. Darunter werden Klassenunterricht, Kursarbeit, Präsentationen etc. gefasst.

In Grundschulen wird innere Differenzierung häufig bereits ganz selbstverständlich durchgeführt. Anhand der regelmäßig erhobenen PISA-Daten ist jedoch abzulesen, dass an deutschen Gymnasien teilweise gar nicht oder nur sehr wenig differenziert wird und SchülerInnen häufig systematisch unter- und überfordert werden, was sich negativ auf die Lernmotivation der SchülerInnen auswirken kann (Sliwka, Sprotte 2014, S. 16).

Klieme et al. (2010, S. 171) konstatieren im PISA-Bericht von 2009, dass im deutschen Schulsystem seit Beginn der PISA-Erhebungen, keine signifikanten Leistungssteigerungen in den oberen Kompetenzstufen zu verzeichnen sind. In den Ländern Kanada und Singapur hingegen konnte im selben Zeitraum die Anzahl der Schüler auf den höchsten Kompetenzstufen teilweise deutlich gesteigert werden. In Deutschland hingegen sind signifikante Entwicklungen nur im Bereich der unteren Kompetenzstufen zu verzeichnen. Dies könnte vor allem daran liegen, dass Schulformen, die von einer homogenen leistungsstarken Schülerschaft besucht werden, wie es früher an Gymnasien der Fall war, Erfahrungswerte in Bezug auf innere Differenzierung fehlen, auf die sie zurückgreifen können.

Da immer noch die Auffassung vorherrscht, dass sich am Gymnasium die SchülerInnen in ungefähr gleichem Tempo, unter Orientierung der Bildungsstandards, an das Abitur annähern, ist eine innere Differenzierung häufig nicht im Fokus der Lehrer (Sliwka, Sprotte 2014, S. 16).

In heterogenen Gruppen, die auch am Gymnasium vorherrschen, ist innere Differenzierung jedoch notwendig, um alle Kinder kognitiv motivieren zu können. Wirksame und motivierende Lernprozesse spielen sich in der „Zone der nächsten Entwicklung“ eines Schülers ab. Lew Wygotski postuliert, dass vor allem in dieser Zone SchülerInnen optimal auf einem Kompetenzniveau arbeiten und lernen. Sie liegt leicht über dem bereits erreichten Kompetenzstand. Dadurch werden sowohl Unter- als auch Überforderung vermieden, wodurch der Lernprozess besonders wirksam und motivierend für die SchülerInnen ist (ebd., S. 17).

Die „Zone der nächsten Entwicklung“ ist domainspezifisch und damit nicht generell für jedes Unterrichtsfach gleich festzulegen. Beispielsweise kann die „Zone der nächsten Entwicklung“ für ein mathematisch begabtes Kind deutlich anspruchsvollere Leistungen in diesem Fach vorsehen, als für das gleiche Kind im Fach Deutsch. Um diese Zonen identifizieren zu können, muss daher eine individuelle Lernstandsdiagnostik durchgeführt werden und daraufhin eine adaptive Anpassung des Lernstoffes an die Lernherausforderungen stattfinden (ebd.). Dies wird in Abbildung 17 veranschaulicht.

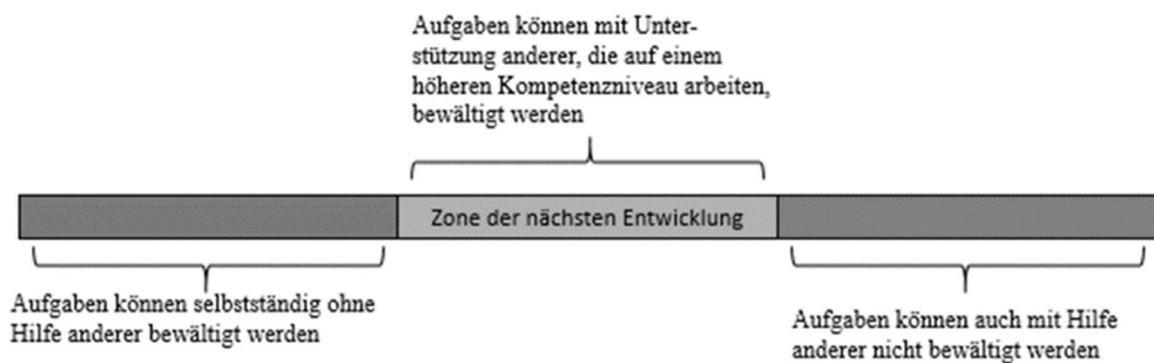


Abbildung 17 Zone der proximalen Entwicklung zwischen Über- und Unterforderung. Angelehnt an Wygotski, L (1987).

Die innere Differenzierung hat an deutschen Gymnasien derzeit im Vergleich mit anderen Ländern wie Kanada noch wenig Anwendung gefunden.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass innere Differenzierung in der täglichen Unterrichtspraxis bislang nur selten berücksichtigt wird. 68,63% der Befragten LehrerInnen gaben an, nur in einer von zehn Stunden oder nie auf innere Differenzierung in ihrem Unterricht zurückzugreifen (Fromme 2011, o.S.).

Was unterstützende, zusätzliche Maßnahmen anbelangt, wird hingegen mehr Hilfestellung durch die LehrerInnen geleistet. Mehr als die Hälfte der Befragten geben in mindestens zwei von zehn Stunden zusätzliche Aufgaben für leistungsstarke SchülerInnen oder Wiederholungsaufgaben für leistungsschwächere SchülerInnen.

Vor allem individuelle Förderpläne werden fast gar nicht an den Schulen der TeilnehmerInnen eingesetzt. Nur 35,95% geben überhaupt an, diese zu verwenden, wenn auch nur in geringem Maße (Fromme 2011, o.S.). An dieser Stelle wird deutlich, dass die innere Differenzierung im Unterricht noch stark ausbauwürdig ist. Grenzen der

Differenzierung müssen daher möglichst abgebaut werden. Die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung hat verschiedene Faktoren, die sich negativ auf die Umsetzung von Differenzierung auswirken kann, in einem Schaubild in Abbildung 18 dargestellt.

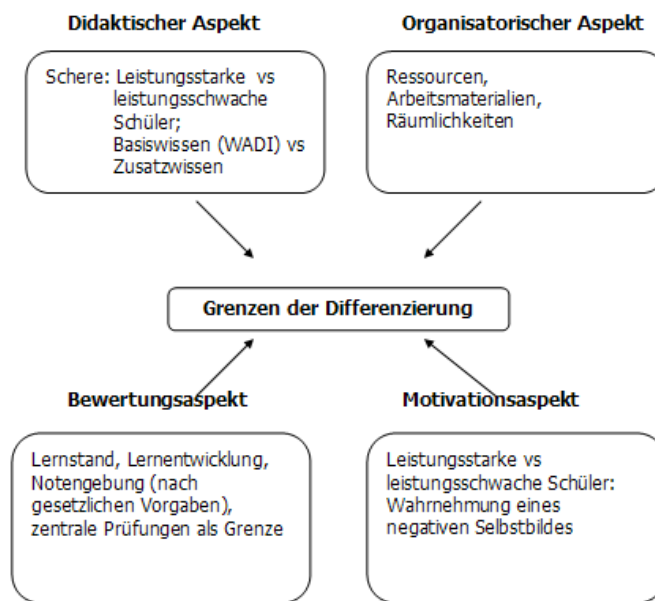


Abbildung 18 Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. Innere Differenzierung, URL: <https://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/mathematik/gym/fb1/modul8/grenzen/>

Diese sind in vier verschiedene Aspekte unterteilt, den didaktischen, organisatorischen, motivationalen und Bewertungsaspekt. Beim didaktischen Aspekt geht es vor allem um die professionsorientierte Ausbildung der LehrerInnen.

Um innere Differenzierungsmaßnahmen durchzuführen, muss ein gutes fundamentales Basiswissen im Studium oder in Fortbildungen vermittelt werden. Häufig stehen die entsprechenden Methoden jedoch nicht oder nur unzureichend auf dem Lehrplan der Universitäten. Zudem sehen sich LehrerInnen häufig mit dem Problem konfrontiert, sowohl den leistungsschwachen, als auch leistungsstarken SchülerInnen gerecht zu werden. Deshalb gilt es, einen stärkeren Fokus auf die Vermittlung von Praktiken zur inneren Differenzierung zu legen, da dies als methodisches Handwerkszeug für eine

inklusive fähigkeitsgemischte Klassenführung am Gymnasium notwendig ist, um die SchülerInnen individuell zu fördern.

Unter dem organisatorischen Aspekt werden Ressourcen, Arbeitsmaterialien und Räumlichkeiten gefasst, die im ausreichenden Maße vorhanden sein müssen, um flexibel auf differenzierte, individuelle Lernsettings eingehen zu können. Vor allem die Erstellung von Arbeitsmaterialien für SchülerInnen mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedürfnissen, die jeweils individuell adaptiert werden, bindet sehr viel Arbeitszeit der Lehrenden. Problematisiert wird in diesem Zusammenhang auch der zielgleiche und zieldifferente Unterricht. Die Notengebung nach gesetzlichen Vorgaben und zentralisierte Prüfungen setzen einen engen Rahmen, der die individuelle und kriteriale Bezugsnorm stark nivelliert und den pädagogischen Spielraum herabsetzt. Zudem spielen motivationale Aspekte eine große Rolle innerhalb eines Klassengefüges. Sobald durch innere Differenzierung der Fokus zu stark auf die unterschiedlichen Leistungen der SchülerInnen gelegt wird, kann dies zu negativer Etikettierung führen, was das Selbstbild und das selbstregulierte Lernen, sowie die intrinsisch motivierte Kognition negativ beeinflussen kann.

Individuelle Förderung durch innere Differenzierung, zusätzliche Förderung und Kooperation mit den Eltern kann Benachteiligungen verhindern und Kinder mit besonderen sonderpädagogischem Förderbedarf oder besonderen Begabungen gezielt fördern um Chancengerechtigkeit herzustellen und das eigene individuelle Potenzial zu entwickeln (Fischer 2014, S. 11).

Die Kultusministerkonferenz (2010) hat bereits im Zusammenhang mit der UN-Behindertenrechtskonvention darauf verwiesen, dass die individuelle Förderung in den Fokus zu rücken sei, um durch diese besondere Förderung auch Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem zu ermöglichen. Zudem sei sonderpädagogischer Förderbedarf auch Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen, also auch des Gymnasiums.

3.3.3 Service Learning

Service Learning, das häufig in Schulen in Nordamerika und Kanada praktiziert wird, bei dem SchülerInnen sich im Rahmen schulischer Bildung für das Gemeinwohl engagieren, scheinen bis jetzt sehr selten an deutschen Schulen angeboten zu werden. Bei Lernen

durch Engagement zeigt die entwicklungspsychologische Forschung einen großen positiven Effekt auf die Selbstwirksamkeitserfahrung der Kinder. Dadurch wird die intellektuelle und die soziomoralische Entwicklung der Jugendlichen stark gefördert (Esslinger-Hinz, Sliwka 2011, S. 153). Bei Projekten, die auf Service Learning ausgelegt sind, gibt es häufig auch Kooperationen mit Altenheimen, der Tafel, dem Deutschen Roten Kreuz, Förderschulen etc. Anhand dieser Projekte können die SchülerInnen „die soziale Bedeutung schulischer Bildungsinhalte am eigenen Handeln reflektieren“ (ebd.). Durch die regelmäßige Reflexion ihres Handelns können sie Fähigkeiten, Stärken und Schwächen erkennen und daraufhin an sich arbeiten und auch Schwerpunkte setzen. Ein Angebot mit Service Learning wäre daher nicht nur für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut, um die Selbstwirksamkeitserfahrung zu steigern, sondern für alle SchülerInnen eine Bereicherung im Sinne der sozialen und couragierten Förderung einer demokratischen Grundhaltung und würde dadurch auch das Verständnis für Diversität und gegenseitige Anerkennung fördern. Die theoretische Fundierung und Diskussion im Zusammenhang mit Inklusion erfolgt in Kapitel 5.4 „Maßnahmen für eine Special Needs Education in Kanada“. Es soll jedoch auch bereits an dieser Stelle erwähnt werden, da Service Learning strukturell den inklusiven Praktiken, aber auch Strukturen zugeordnet werden kann.

3.3.4 Kollegiale Kooperation

Die Kollegiale Kooperation muss auch Strukturell bei inklusiven Schulentwicklungsprozessen mitgedacht werden, weshalb dieser Punkt bereits in Kapitel 3.2 angedeutet wurde. Da es sich allerdings auch um Praktiken handelt, die innerhalb eines Kollegiums gefördert, gepflegt und weiterentwickelt werden müssen, wird im Folgenden noch mal genauer auf die Möglichkeiten und auch Hindernisse von Kollegialer Kooperation am Gymnasium eingegangen.

In vielen Berufsfeldern wird Kooperation ganz selbstverständlich in der täglichen Praxis umgesetzt, wobei der Arbeits-Output durch die Kooperation einen positiven Einfluss erhält (Steiner et al 2006, S. 185). Allerdings sind Kooperation, Konsens und Kohäsion unter Lehrkräften am Gymnasium keineswegs selbstverständlich, was sich auf die hohe Lehrerautonomie zurückführen lässt. Richter und Pant (2016, S.27) postulieren, dass LehrerInnen an nicht-gymnasialen Schularten insgesamt häufiger kooperieren als Lehrkräfte an Gymnasien. Vor allem findet häufig keine regelmäßige Zusammenarbeit

mit Sonderpädagogen statt. Von den in ihrer Studie befragten LehrerInnen gaben nur 25% an, mit Sonderpädagogen und Psychologen zu kooperieren. Hingegen gaben 50% LehrerInnen anderer Schularten an, diese Kooperation regelmäßig durchzuführen. Auch holen sie häufiger Feedback von ihren SchülerInnen zu ihrem Unterricht ein und führen häufiger Team-Teaching durch (ebd.).

Die verschiedenen regelmäßig betriebenen Kooperationsaktivitäten von LehrerInnen des Gymnasiums im Vergleich zu LehrerInnen anderer Schulformen sind in Abbildung 19 dargestellt. Am häufigsten kooperieren LehrerInnen des Gymnasiums demnach durch Austausch von Lehr- und Unterrichtsmaterial, sowie mit ihren SchülerInnen, wenn sie deren Lernentwicklung mit ihnen besprechen.

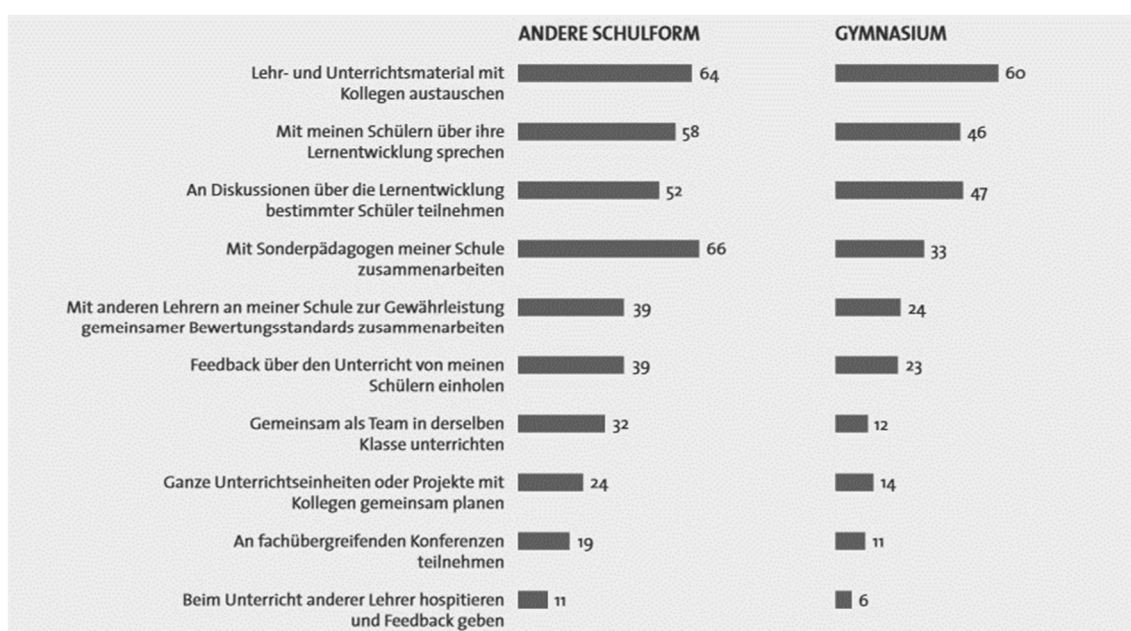


Abbildung 19 Regelmäßig betriebene Kooperationsaktivitäten- Vergleich Gymnasium und andere Schulformen. Richter, Pant 2016, S. 27, URL: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Studie_Lehrerkooperation_in_Deutschland.pdf.

Durch gelingende Kommunikation und ein gutes kollegiales Klima, das nicht durch interpersonale Konflikte belastet ist, kann eine zielorientierte Unterrichts- und Schulentwicklung vollzogen werden. Durch Kooperation zwischen den Lehrenden wird die Kohärenz und Konsistenz des pädagogischen Handelns erhöht, wodurch auch eine höhere Unterrichtswirksamkeit laut der Schuleffektivitätsforschung verzeichnet werden kann (Scheerens/Bosker 1997, S. 108f.).

Sicherlich ist das Bild des Lehrers, der alleine und unbeobachtet hinter verschlossener Tür in seiner Klasse unterrichtet wie er will, historisch bedingt. Allerdings vollzieht sich der Wandel zu einem offenen Unterricht mit Team-Teaching, Hospitation, gemeinsamer Elternarbeit, Austausch von Materialien etc. nur sehr schleppend. Obwohl den meisten Pädagogen die praktische Relevanz der schulischen Kooperation bewusst ist, sind nicht viele bereit, ihre Klassenzimmertür im Rahmen kollegialer Kooperationsformen „zu öffnen“ (ebd.).

Huber (2011, S.19) unterscheidet zwischen zwei Begründungsansätzen für Kooperation in der Schule. Der effizienzorientierte Ansatz zeigt auf, dass Einzelgänger Ressourcen vergeuden würden und es daher effizienter sei, kooperativen Unterricht zu konzipieren. Im Sinne der Übersummation wird davon ausgegangen, dass die Wechselbeziehung der KollegInnen untereinander einen höheren gesamtsystemischen Nutzen erbringen könne als die bloße Summe des Outputs der einzelnen LehrerInnen.

Beim normativen Ansatz hingegen steht der Lehrer oder die Lehrerin mit seiner Vorbildfunktion gegenüber den SchülerInnen im Vordergrund. Er ist moralisch verpflichtet, den SchülerInnen kooperatives Verhalten vorzuleben, um sie auf das Leben in einer kooperativen Gesellschaft und die eigene Autonomie und Mündigkeit vorzubereiten (Huber 2011, S. 19).

Bei der Kooperation zwischen Lehrkräften wird zwischen der strukturellen und der integrativen Kooperationsform unterschieden. Bei Ersterem wird der Fokus auf die Verbesserung der eigenen Arbeit und den Erhalt von Organisationsstrukturen gelegt, während bei Letzterem die prozessorientierte „Entwicklung von gemeinsamen Ideen, Materialien, Profilen und Konzepten“ im Vordergrund steht (Esslinger 2002, S. 74).

Bei der Auswertung wurde offensichtlich, dass die strukturelle Kooperation, die vor allem der eigenen Arbeitserleichterung dient, wie z.B. durch den Austausch von Materialien noch eher vorhanden ist, als die integrative Kooperation. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass durch die integrative Kooperation vor allem langfristig gesehen eine „Effektivitätssteigerung durch optimierte Problemlösung mittels Synergieeffekte“ (Esslinger 2002, S. 82) erreicht werden kann, während der Output von struktureller Kooperation unmittelbar eintritt. Dadurch wird der Erfolg der integrativen Kooperation eventuell abgeschwächt oder gar nicht wahrgenommen.

Reich (2016, S. 3) konstatiert, dass ein weiterer positiver Effekt der interkollegialen Zusammenarbeit eine bessere Lehrgesundheit sei, da diese Arbeitsweise zu einem verminderten Stressempfinden der LehrerInnen führe. Bei einem Konsens sozialer Unterstützung und Kooperation im Kollegium kann sogar das Risiko an Burnout zu erkranken signifikant gesenkt werden.

Ein Beispiel für die integrative Kooperation ist die kollegiale Beratung. Diese sieht vor, dass Probleme in einem beratenden Gespräch mit ausgewählten Kollegen besprochen werden. Das Ziel ist ein Dialog über ein Problem, ohne die Meinung des zu Beratenden zu werten oder zu beurteilen (Kleinschmidt-Bräutigam 2012, S. 3). Gegenstand von Beratungen sind häufig Probleme mit einzelnen SchülerInnen und der Umgang mit ihnen, verschiedenen pädagogische Ziele, unterschiedliche Auffassungen zur Leistungsbeurteilungen, Schwierigkeiten bei der Diagnostik von SchülerInnen oder die Lernentwicklung einzelner SchülerInnen.

Die mangelnde Kooperationsbereitschaft von LehrerInnen am Gymnasium kann durch verschiedene Kooperationshindernisse begründet werden. Kooperation bedeutet ein Kontinuum zwischen Autonomie und Interdependenz (Little 1990, S. 512). Das bedeutet, dass eine stark ausgeprägte Zusammenarbeit auch eine größere Einschränkung der persönlichen Entscheidungsfreiheit nach sich zieht. Eine Kooperation bedeutet demnach immer auch eine partielle Aufgabe der eigenen Autonomie.

Eine weitere Hürde ist der Aufbau von zwischenmenschlichen Beziehungen. Eine Kooperation mit Kollegen setzt ein hohes Maß an Solidarität und Vertrauen voraus. Jeder Kooperationspartner muss von dem anderen erwarten können, dass er nicht zum Zweck der individuellen Nutzenmaximierung kooperiert. Wenn das Verhalten des Kooperationspartners als potenzielle Bedrohung für das eigene Selbstwertgefühl wahrgenommen wird, kann eine Kooperation nicht zustande kommen (Gräsel 2006, S. 208).

Innerhalb der Beziehung müssen zudem Hürden wie unterschiedlich lange Berufserfahrung und differierende pädagogische Konzepte überwunden werden. Auch strukturelle Unzulänglichkeiten wie die starre Einteilung von Klassen- und Lerngruppen,

fehlende gemeinsame Zeitfenster, nicht vorhandene Rückzugsräume für Lehrer etc. können eine Kooperation erschweren (Huber 2011, S.19).

Für eine gelingende Inklusion am Gymnasium ist ein regelmäßiger Austausch und Kooperation unter LehrerInnen jedoch notwendig, weshalb es erforderlich ist, Teambuilding-Maßnahmen und Fortbildungen zur Kooperation von LehrerInnen an den Gymnasien anzubieten.

4 Das deutsche Schulsystem

In der Bundesrepublik Deutschland liegt die Kulturhoheit des Bildungswesens bei den 16 Bundesländern. Dies betrifft sowohl die Struktur des Schulsystems, als auch die internen Schulangelegenheiten wie Unterrichtsebene, Kompetenzerwerb, Finanzierung der LehrerInnen und ähnliches. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik (KMK) koordiniert die Bildungspolitik und kann Beschlussvorlagen erarbeiten, die allerdings erst von den Ländern als landesrechtliche Rechtsvorschrift erlassen werden müssen. Die Gemeinde hingegen ist für alle Belange, die das Schulgebäude betreffen und für weiteres Personal neben den LehrerInnen zuständig (BMBF 2007, S. 70).

Die meisten SchülerInnen werden in Deutschland an öffentlichen Schulen unterrichtet, die in 60% der Fälle als Ganztagschule konzipiert sind (BMBF 2015, S. 5). Nur 5,7% der SchülerInnen in Deutschland besuchten 1999 eine Privatschule (BMBF 2007, S. 72). Die Grundschule umfasst in der Regel 4 Schuljahre, in Berlin und Brandenburg 6 Jahrgangsstufen. Nach deren Ende werden die SchülerInnen den verschiedenen Schulformen zugeordnet. In manchen Bundesländern sind die Empfehlungen der LehrerInnen für die weiterführenden Schulen bindend, in anderen ist diese lediglich eine Empfehlung und die endgültige Entscheidung liegt bei den Eltern.

Das deutsche Schulsystem ist grundsätzlich dreigliedrig angelegt (Hauptschule, Realschule und Gymnasium). Da die Kulturhoheit jedoch bei den Bundesländern liegt, haben sich viele weitere Schulformen mit mehreren Bildungsgängen herausgebildet. Zu diesen gehört die Mittelschule neben dem Gymnasium als zweigliedriges System (z.B. Sachsen), die Werkrealschule (z.B. Baden-Württemberg), die integrierte Gesamtschule (z.B. Nordrhein-Westfalen) oder die Gemeinschaftsschule (z.B. Baden-Württemberg) (ebd.). Neben den genannten Schulformen gibt es auch Förderschulen, Sonderschulen, Förderzentren und Schulen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention können SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf neben den Schulen, die auf Sonderpädagogik ausgerichtet sind, auch die allgemeinbildenden Schulen besuchen, die bei Bedarf auch lernzieldifferenten Unterricht von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

ermöglichen müssen. Zudem werden verstärkt Kooperationen zwischen Schulen, die auf Sonderpädagogik spezialisiert sind und allgemeinbildenden Schulen angebahnt (KMK 2015, S. 243). Die Schulpflicht beginnt mit der Vollendung des 6. Lebensjahrs und umfasst je nach Bundesland 9 bis 10 Vollschulzeitjahre. Wird im Anschluss daran nicht die Sekundarstufe II in Vollzeit besucht, schließt sich eine Berufsschulpflicht in Teilzeit von mindestens drei Jahren an (KMK 2015, S. 27). Die Sekundarstufe gliedert sich in den Sekundarbereich I, der von der 5. Klassenstufe, bzw. von der 7. Klassenstufe, wenn es eine Orientierungsstufe gibt, bis zur 9. bzw. 10. Klassenstufe geht. Darauf folgt ggf. die Sekundarstufe II, die mit dem Erreichen des Abiturs nach 12 oder 13 Schuljahren, je nachdem ob das Gymnasium 8 oder 9 Jahre umfasst, abschließt.

4.1 Historische Entwicklung des Gymnasiums

Das deutsche Schulsystem geht trotz der Diversität an den Schulen, insbesondere am Gymnasium, häufig immer noch von homogenen Lerngruppen aus (vgl. Tillmann 2007, S. 32). „Auch, wenn ein Rückblick auf die Kulturgeschichte Deutschlands eine Geschichte ethnischer, sprachlicher und religiöser Vielfalt offenbart, so hat doch das Leitbild der Homogenität in der Schule eine lange und dominante Tradition“ (Esslinger-Hinz/ Sliwka 2011, S. 141).

Die ersten Bildungseinrichtungen lassen sich auf die mittelalterlichen Klosterschulen zurückführen, in denen Ordensbrüdern Griechisch- und Lateinkenntnisse, sowie Bibellektüre vermittelt wurden. Diese Schulen wurden im Zuge der Reformation im 16. Jahrhundert häufig zu Lateinschulen umgewandelt. Ab dem Anfang des 18. Jahrhunderts wurden einige Lateinschulen dazu ermächtigt, Abiturprüfungen abzunehmen.

Die Anforderungen an das Abitur waren zu dieser Zeit allerdings noch nicht vorgeschrieben und die Abiturprüfung legitimierte auch nicht die Zulassung an einer Universität. 1809 entwickelte Wilhelm v. Humboldt den ersten regulären Lehrplan für das Gymnasium. In diesem standen die alten Sprachen im Fokus. Durch den Lehrplan sollte eine hohe formale Bildung ermöglicht werden, die die SchülerInnen zu logischem Denken, angemessenen Handeln und wissenschaftlichem Arbeiten befähigen sollte.

Als Folge des Humanismus-Realismus-Streites Ende des 19. Jahrhunderts wurden die Schulformen begrifflich in Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen eingeteilt.

Wilhelm v. Humboldt erwirkte eine Zäsur zur Neuausrichtung der Bildung, um dieser zu einer höheren Qualität zu verhelfen. So wurde in Preußen im Erlass vom 12. November 1812 das *Gymnasium* eine amtliche einheitliche Bezeichnung für unmittelbar zur Universität entlassende Schulen.

In der Frühen Neuzeit etablierten sich Gymnasien, deren Ziel es war, Absolventen für das Studium zu qualifizieren. Auch die Zulassung für die Universität regelte von da an die Abiturprüfung und nicht mehr die Immatrikulationsprüfung der Universität (Keym, 1999, S. 54f.). Dies ermöglichte eine Öffnung der höheren Bildung an einer Universität auch für SchülerInnen aus sozioökonomisch schwächeren Familien, wodurch sich das Klientel der Universitäten durch eine größere Heterogenität auszeichnete als zuvor (ebd.).

Im 18. Jahrhundert wurden im Zuge der Aufklärung auch Deutsch und moderne Fremdsprachen (vor allem Französisch) an den Schulen aufgenommen. Zuvor war Latein die dominierende Sprache, in der auch der Unterricht abgehalten wurde. Zudem wurden vermehrt auch Naturwissenschaften unterrichtet. Durch die Schulreformen im Habsburgerreich 1735, 1752 und 1764 wurden die Gymnasien reformiert und zunehmend unter staatlichen Einfluss gestellt. Mit der preußischen Reform zu Beginn des 19. Jahrhunderts kam es zu einer Ausdifferenzierung und Typisierung höherer Knabenschulen.

Bereits 1810 wurde die Lehrerprüfungsordnung eingeführt, durch welche der Stand des Gymnasiallehrers erst geschaffen wurde, da der Lehrberuf davor lediglich ein Durchgangsstadium für Theologen war, die sich für eine Pfarrstelle qualifizieren wollten (Ritzi, Tosch 2014, S. 9). Auch die Neufassung der Abiturientenprüfungsordnung von 1812 trug zu einer Fixierung der Bezeichnung „Gymnasium“ bei.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts haben vermehrt neusprachliche Angebote Einzug in die sogenannten Reformschulen nach dem Altonaer und Frankfurter System gehalten. Kennzeichnend für den Reformschulplan ‚Frankfurter System‘ war der gemeinsame lateinfreie Unterbau an den höheren Schulen. Die einzige Fremdsprache in den Klassen Sexta bis Quarta wurde daher Französisch. Latein begann erst ab der Untertertia.

Erst 1908 wurden in Anlehnung an die Knabenschulen nach dem Reformmodell gymnasiale, realgymnasiale und oberreale Studienanstalten gebildet, die dem Zweck der

Integration der höheren Mädchenbildung dienten. In der Weimarer Republik wurde die deutsche Oberschule für Knaben und Mädchen etabliert, an der sich beide Geschlechter zusammen auf das Abitur vorbereiteten. 1938 wurde eine Normierung der Schullandschaft durchgeführt und Oberschulen für Jungen bzw. Mädchen als neue ‚Hauptform‘ der hochschulqualifizierenden Schulen eingesetzt. Im Zuge dessen wurden nur wenige humanistische Gymnasien als Sonderform beibehalten, die ausschließlich Knaben vorbehalten waren (Ritzi, Tosch 2014, S. 9).

Die sowjetische Besatzungsmacht führte nach 1945 die vierjährige Oberschule mit drei verschiedenen Zweigen (neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich und altsprachlich) ein. In der BRD vollzog sich in der Nachkriegszeit ein Bruch mit der Humboldtschen Reform. Die spezifischen Gymnasialtypen (neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich und altsprachlich) mit definiertem Fächerkanon wurden zu einem variablen System von Grund- und Leistungskursen umstrukturiert, bei dem den SchülerInnen individuelle Wahlmöglichkeiten zugestanden wurden (Ritzi, Tosch 2014, S. 9).

Anfang der 60er Jahre prophezeite Georg Picht (1964) die „Bildungskatastrophe“. Die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft wurde in Frage gestellt, da das Qualifikationspotenzial der deutschen Bevölkerung nicht ausreichend im Bildungssystem gefördert wurde. Ein erheblicher Mangel an qualifizierten Arbeitskräften war die Folge (Geißler 2005, S. 71). Es wurde das „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf 1965) gefordert, dass allen Bürgern unabhängig von der sozialen Herkunft einen Zugang zur weiterführenden Schule ermöglichen sollte.

Um mit einer aktiven Bildungspolitik der Expansion anzusetzen, müssten nach Dahrendorf (1966, S. 48) soziale Gruppen identifiziert werden, bei denen diese besonders wirksam wäre. „Hier stoßen wir auf die drei großen Gruppen der Landkinder, der Arbeiterkinder und der Mädchen, zu denen mit gewissen Einschränkungen als vierte katholische Kinder kommen“ (ebd.). In der nachfolgenden Debatte wurden diese Gruppen häufig zur statischen Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ komprimiert (Geißler 2005, S. 71; Preisert 1967, S. 99).

Im Anschluss an die wissenschaftliche Debatte setzte in den 1960er Jahren die Bildungsexpansion ein. Dies bedeutete zum einen den flächendeckenden Ausbau des Schulwesens und Bildungssystems und die sukzessive Durchsetzung der Schulpflicht. Zum anderen wurden soziale Mobilisierungsprozesse fokussiert, mit denen langfristig allen sozialen Schichten der Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen ermöglicht werden sollte (Drewek 2001, S. 811).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein Ausbau der höheren Schulen und Hochschulen auch schon im 19. Jahrhundert stattfand. Allerdings bezieht sich der Begriff der Bildungsexpansion meistens auf den Ausbau des Bildungssystems in den 1960er und 1970er Jahren (ebd.).

Im Zentrum des demokratischen Bildungssystems stand die Gesamtschule, die allen Kindern die gleiche Chance, unabhängig von ihrer Herkunft, einräumen und das traditionelle dreigliedrige Schulsystem ersetzen sollte (Ritzi/ Tosch 2014, S. 9).

Während 1960 nur 5,7% der Deutschen ein Abitur erwarben, folgte ein starker linearer Anstieg der Absolventen seit der Bildungsexpansion (Abbildung 20). 1980 erhielten bereits 22,2% der gleichaltrigen deutschen Bevölkerung die Hochschulreife. 2005 hat sich der Anteil der Schulabgänger mit Hochschulreife noch mal verdoppelt und 42,5% betragen (BMBF). 2015 belief sich der Anteil der SchülerInnen die eine allgemeine Hochschulreife erwarben auf 53% (Statistisches Bundesamt 2016).



Abbildung 20 Anteil der SchulabgängerInnen mit Hochschulreife (in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung), bis 1990 Westdeutschland, Angelehnt an: Statistisches Bundesamt (Fachserie 1 Reihe 1.3, Fachserie 11 Reihe 2, Fachserie 11 Reihe 4.3.1, GENESIS-Online Datenbank: Fortschreibung des Bevölkerungsstandes) und Berechnungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Datenlizenz: Deutschland Namensnennung 2.0, URL: <https://www.govdata.de/dl-de/by-2-0>.

Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe 1972 führte Wahlmöglichkeiten für die SchülerInnen ein, je nach ihrer Neigung und Interesse Grund- und Leistungskurse wählen zu dürfen (Bosse 2013, S. 70). Durch die KMK-Oberstufenvereinbarung 1988 wurden diese Wahlmöglichkeiten wieder deutlich eingeschränkt. 1995 gab es einen Richtlinienentschied des KMK, der vorsah, an der Grundstruktur des Kurssystems zunächst weiter festzuhalten. 1999 wurde eine Öffnung der KMK-Oberstufenvereinbarung beschlossen, die es den einzelnen Bundesländern ermöglichte alternative Oberstufenmodelle umzusetzen.

In den 2000er Jahren wurde in fast allen Bundesländern das Abitur nach zwölf Jahren eingeführt, wobei einige Bundesländer wieder zum Abitur nach dreizehn Jahren zurückgekehrt sind oder beide Varianten anbieten. Dies liegt vor allem daran, dass SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen eine erhöhte Belastung der SchülerInnen beklagen. Das Prinzip von G8 (achtjähriges Gymnasium) beruht auf der Akzeleration. Die SchülerInnen erhielten insgesamt ein höheres Pensum um das Gymnasium ein Jahr früher als zuvor abschließen zu können (Bosse 2009b, S.63).

Seit der internationalen Vergleichsstudie PISA ist die Kompetenzorientierung stärker in den Fokus der gymnasialen Bildung gerückt. In den PISA-Aufgaben werden die Bereiche Arbeitswelt, Wirtschaft und Technik akzentuiert, die in der traditionellen gymnasialen Bildung bis dahin wenig berücksichtigt wurden (Bosse 2009a, S. 22). Um den Anwendungs- und Lebensbezug der gymnasialen Inhalte zu verbessern, hat Bayern das Fach Natur und Technik eingeführt, das drei Stunden die Woche unterrichtet wird. In Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Berlin und dem Saarland wurden hingegen Seminarkurse oder Seminarfächer eingerichtet, die teilweise frei wählbar, fachübergreifend, einen stärkeren Anwendungsbezug haben oder auf die universitäre Ausbildung vorbereiten sollen (Bosse 2009a, S. 23).

Zusammenfassung:

Insgesamt hat sich ein starker Wandel von einem Bildungssystem, das der gehobenen Gesellschaftsschicht vorbehalten war und von homogenen Lerngruppen geprägt wurde, hin zu einem Bildungssystem, das allen Menschen die bestmögliche Bildung gewähren will und von einer stark heterogenen Schülerschaft geprägt ist, vollzogen. In Abbildung 21 sind Mönche in der Klosterschule zu sehen. Die Bildung war damals nur

Ordenspriestern vorbehalten. Die Schülerschaft ist demnach nicht nur im Geschlecht, sondern auch in Bezug auf ihre Religion und berufliche Ziele homogen. Die rechte Abbildung (Abbildung 22) zeigt das Klassenfoto einer Knabenschule im Kriegsjahr 1918. Der Anschein der Homogenität wird zusätzlich durch eine einheitliche Schuluniform verstärkt, es findet jedoch keine Koedukation statt.



Abbildung 21 Mönche in der Klosterschule. URL: <http://diweltenschmiede.blogspot.de/2013/07/uber-das-schmieden-von-welten-iv1.html>.



Abbildung 22 Klassenfoto der Knabenschule im Kriegsjahr 1918. URL: <http://www.volksschule-we.de/schule/lesepro3.htm>.

Auf Abbildung 23 ist ein Klassenfoto der Lollfußer Mädchenschule von 1935 zu sehen. Die Mädchen tragen keine einheitliche Uniform, sind jedoch im Geschlecht homogen von den Jungen in der Knabenschule getrennt. Auf Abbildung 24 hingegen ist ein Klassenfoto eines Gymnasiums aus dem Jahr 2009 zu sehen. Die Klasse besteht aus sehr heterogenen Klassenmitgliedern. Die Mädchen werden mit den Jungen zusammen unterrichtet und einige Kinder haben einen Migrationshintergrund. Zudem haben die SchülerInnen unterschiedliche Glaubensrichtungen, erkennbar am Kopftuch des Mädchens in der zweiten Reihe.



Abbildung 23 Klassenfoto der Lollfußer Mädchenschule von 1935. URL: <http://www.duettundatt.de/coppermine/displayimage.php?pid=7722>.



Abbildung 24 Schülerinnen und Schüler der Klasse 11 des Eichendorff-Gymnasiums, Berlin. URL: <https://www.flickr.com/photos/patrick-meinhardt/3729225370/in/photostream/>.

Insgesamt zeigt sich, dass das Bildungssystem in Deutschland durch eine lange Tradition von homogenen Lerngruppen geprägt ist. Die verschiedenen etablierten Schulformen in Deutschland sind auf verschiedene Leistungspotenziale spezialisiert und orientieren sich dabei an einem fiktiven mittleren Leistungsniveau von SchülerInnen (Esslinger-Hinz, Sliwka 2011). Durch die reflexive Koedukation, unterschiedliche Profile, Grund- und Leistungskurse, differenzierte Wahlmöglichkeiten und die UN-Behindertenrechtskonvention ist ein Wandel des homogenen Gymnasiums zur Diversität zu verzeichnen.

Allerdings ist dieser Prozess gerade erst am Anfang, wie zum Beispiel der Fall „Henry“ eines Jungen mit Down-Syndrom zeigt, der 2014 ein Gymnasium in Walldorf besuchen wollte (Allgöwer 2014). Ermöglicht durch den Wegfall der bindenden Grundschulempfehlung entschieden die Eltern von Henry sich für ein Gymnasium als weiterführende Schule für ihr Kind. Die Schule lehnte dies jedoch ab (Allgöwer 2011).

Der Philologenverband Baden-Württemberg unterstützte die Entscheidung der Schule mit der Begründung, dass Inklusion zu Gunsten des Kindeswohls ausfallen müsse und dies nur gegeben sei, wenn der Bildungsanspruch des Gymnasiums erreicht werden könne. In diesem Fall sei allerdings das Erlangen der allgemeinen Hochschulreife auch durch Unterstützung von Fachkräften, Fördermaßnahmen oder anderen Ressourcen nicht möglich (Philologenverband Baden-Württemberg 2015).

In der Begründung des Verbandes steht der kognitive Bildungsbegriff im Vordergrund, während soziale, ästhetische, musische und moralische Bildungszugänge gänzlich unberücksichtigt bleiben. Diese müssen in schulischen Lernsettings jedoch einbezogen werden, um der Vielseitigkeit aller SchülerInnen gerecht werden zu können (vgl. Esslinger-Hinz/ Sliwka 2011). Der Philologenverband folgert weiter, dass ein zieldifferenter Unterricht an allgemeinbildenden Schulen nicht zu einer besseren Förderung der Kinder beitragen könnte, als dies die Förderschulen könnten. Aus diesem Grund werden von ihm Außenklassen postuliert.

Förderklassen werden beim Außenklassenmodell mit ihren Sonderpädagogen an eine allgemeinbildende Schule angegliedert, womit eine Kooperation zwischen den verschiedenen Klassen der Förderschule und der allgemeinbildenden Schule erleichtert

werden kann. Dadurch können Gymnasiasten ihre sozialen Kompetenzen stärken und die FörderschülerInnen durch den Austausch kognitiv profitieren (Philologenverband Baden-Württemberg 2015, S.3). Das Ausmaß der Kooperation ist jedoch nicht genauer definiert (Klauß/ Sliwka 2013, S. 99) und das Außenklassenmodell ist keine konsequente Umsetzung der Inklusion, sondern eine Exklusion, die integrative Elemente aufweist.

Zahlreiche Studien (Myklebust 2006, Wocken 2007, Stanat/ Böhme/ Schipolowski 2016) weisen hingegen daraufhin, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr und besser an einer Regelschule lernen können, wenn sie mit nicht beeinträchtigten Kindern gemeinsam unterrichtet werden. In den Bereichen Lesen, Hören und Rechnen schneiden inklusiv beschulte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich besser ab als ihre Peers an der Förderschule. Das liegt vor allem an dem sozialen Kontakt zu ihren nicht beeinträchtigten MitschülerInnen (ebd.).

Zudem sind institutionalisierte ‚Abschiebemechanismen‘ wie Klassenwiederholungen oder der Wechsel auf eine Schulform mit niedrigerem Niveau kontraproduktiv für die Forderung nach Diversität. Geißler und Weber-Menges (2008, S. 80f.) leiten von dieser Praxis darüber hinaus ab, dass der Druck für LehrerInnen ihre SchülerInnen mit spezifischen Defiziten individuell zu fördern, durch diese Mechanismen stark verringert wird. Dadurch wird der Prozess der inneren Differenzierung im Schulsystem inhibiert. So müssen die benötigten Ressourcen an Schulen unbedingt bereitgestellt werden, dass die Begründung der Ressourcenknappheit, oder auch nicht vorhandene Kompetenzen in Bezug auf innere Differenzierung, in Zukunft nicht mehr greifen können, um die Beschulung eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzulehnen.

4.2 Die heterogene Zusammensetzung an Gymnasien und der daraus folgende sonderpädagogische Förderbedarf

Das Landesamt für politische Bildung gibt an, dass die SchülerInnenzahlen an Hauptschulen in Baden-Württemberg dramatisch sinken und vor allem in den letzten Jahren stark abgenommen haben. Die Zahl der Hauptschüler hat von 2002 bis 2009 um 49.000 abgenommen. Im Schuljahr 2010/11 wechselten von den 105.000 Viertklässlern nach der Grundschule lediglich 24,3% auf Haupt- oder Werk-Realschulen. 2008/2009

waren es hingegen noch 25,1%. Die Übergangsquoten an das Gymnasium beliefen sich auf 40,7%. Die Realschule hat mit 33,9% ihr Vorjahrsniveau bewahrt.

Im Jahr 2016 ist der Anteil der Übergänge auf die Realschule und das Gymnasium leicht rückläufig, während die Gemeinschaftsschule einen höheren Zulauf verzeichnen kann. Bei den Übergangsquoten zum Schuljahr 2015/16 wechselten 13,3% der Schülerinnen und Schüler auf eine Gemeinschaftsschule (im Vorjahr: 10,3%).

An den Werkreal-/Hauptschulen ist die Übergangsquote weiterhin rückläufig. Sie sank vom Vorjahr von 9,3% auf 7,2%. Auf die Realschulen wechselten insgesamt 0,9% weniger SchülerInnen, so dass die Übergangsquote 2015/16 bei 33,8% lag (Abbildung 25). Im Vergleich zum Vorjahr sind die Anmeldungen am Gymnasium um 0,5% auf 43,4% gesunken, was allerdings im Vergleich zum Schuljahr 2010/11 einen Anstieg von 2,7% bedeutet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).

In Bezug auf die Regionen, aber auch im Stadt-Land Vergleich, sind drastische Unterschiede zu bemerken. Während im Schuljahr 2010/2011 in Heidelberg lediglich 15% der Grundschulempfehlungen für die Haupt- oder Werkrealschule ausgesprochen werden, sind in Heilbronn 33,5% dieser Empfehlungen zu verzeichnen. Für das Gymnasium erhielten in Heilbronn 38,8% der Grundschulkinder eine Empfehlung, in Heidelberg sogar 62,5%.

Die tatsächliche Übergangsquote im Südwesten an Haupt- oder Werkrealschulen sei daher nur zwischen 11,9% im Stadtkreis Heidelberg und 31,8% im Landkreis Waldshut (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2010a).

In Heidelberg wechselten im Jahr 2014 65% der Grundschüler auf ein Gymnasium. 2015/16 entschieden sich sogar 69% der Viertklässler in Heidelberg für das Gymnasium (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2016). Die Übergangsquote an das Gymnasium ist demnach nach dem Wegfall der verbindlichen Grundschulempfehlung erneut um knapp 5% gestiegen. Auf diese Weise entwickelt sich das Gymnasium in Baden-Württemberg trotz flächendeckender Einführung des achtjährigen Gymnasiums im Jahr 2004/05 kontinuierlich zur „überwiegenden Schulart“ (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2010). Diese Tendenz zeigt jedoch nicht auf, dass immer mehr Kinder die Qualifizierung für das Gymnasium tatsächlich erreichen. Vielmehr sind letztendlich mehr Eltern dazu bereit ihre Kinder, die eher eine Haupt- und Werkrealschul-

bzw. Realschulempfehlung haben, Kinder mit Migrationshintergrund, die über nicht ausreichende Sprachkenntnisse verfügen oder Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf an einem Gymnasium beschulen zu lassen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010).

Die Schülerschaft an Gymnasien ist heute heterogener als je zuvor. Durch den Wegfall der bindenden Grundschulempfehlung liegen die Zahlen der SchülerInnen am Gymnasium zumindest in den Großstädten deutlich höher (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2010b). In Heidelberg wechselten im Jahr 2015/16 69% der Grundschüler auf ein Gymnasium (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2016). Es sind bereits erste Tendenzen festzustellen. Das neue Beratungssystem durch Lehrerinnen und Lehrer an der Grundschule habe nach dem ehemaligen Kultusminister Andreas Stoch die erste „Feuerprobe“ gut überstanden. Eltern würden durch die Beratung kompetent und engagiert bei den Überlegungen, auf welche weiterführende Schule ihr Kind geschickt werden sollte, unterstützt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2013).

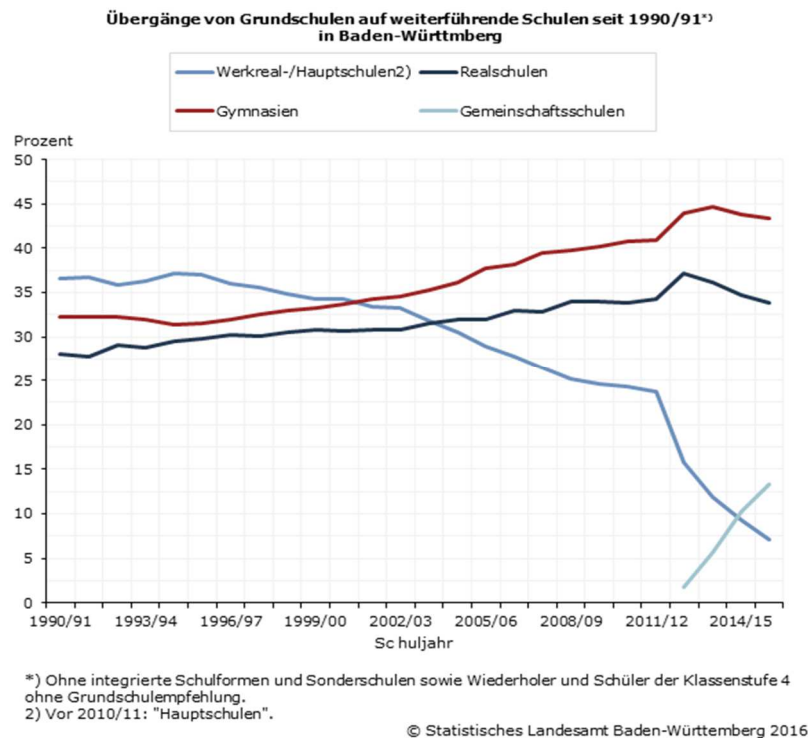


Abbildung 25 Übergangsquoten von 1990 bis 2014/15

Die Statistik in Abbildung 25 zeigt, dass die Zahl der Übergänger an das Gymnasium und die Realschule, seit der Einführung der Gemeinschaftsschule leicht rückläufig entwickelt und die Hauptschule starke Einbußen in Bezug auf die Schülerzahl zu verzeichnen hat.

Die Quote von Kindern mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die auf die Realschule wechseln, nahm 2010/11 um 11%, von 27% auf 38%, zu. Auch der Übergang zum Gymnasium hat sich im Durchschnitt von 23% auf 30% erhöht. Das Übergangsverhalten zwischen ausländischen und deutschen SchülerInnen habe sich so angeglichen, jedoch würden die ausländischen SchülerInnen mehr Unterstützung benötigen, um die ÜbergängerInnen an das Gymnasium zu fördern. Von den 7.400 ausländischen Schülerinnen und Schülern in der vierten Klassenstufe wechselten 2015/16 über 60% auf eine Realschule oder ein Gymnasium, 16% auf eine Gemeinschaftsschule und 14% auf eine Werkreal-/ Hauptschule. Von den deutschen SchülerInnen wechselten im Vergleich knapp 80% auf eine Realschule oder ein Gymnasium (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2016).

Auf diese Weise entwickelten sich die Gymnasien in Baden-Württemberg trotz flächendeckender Einführung des achtjährigen Gymnasiums im Jahr 2004/05 kontinuierlich zur „überwiegenden Schulart“ (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2010b).

Die Leistungsheterogenität an Gymnasien steigt dadurch stetig. So wurde in PISA 2015 erhoben, dass bei SchülerInnen an nicht-gymnasialen Schularten die Kompetenzstufen zwischen 1 und fast 5 in Mathematik vorzufinden sind. Am Gymnasium hingegen wurden die Kompetenzstufen 2 bis 6 festgestellt. Hier zeigt sich eine große Überlappung in den Kompetenzstufen 2 bis 5. Das bedeutet, dass Kinder, die eine Kompetenzstufe von 2 bis 5 erreichen, sowohl am Gymnasium, als auch an nicht gymnasialen Schularten beschult werden.

Zudem wird durch große Streuung der mathematischen Kompetenz innerhalb der einzelnen Schularten in Abbildung 26 deutlich, dass die Heterogenität am Gymnasium in Bezug auf die Kompetenzstufen sehr hoch ist (PISA 2015, S. 238). Ein ganz ähnliches Bild zeigte sich bei PISA 2015 auch in den anderen Bereichen, wie beispielsweise der Lesekompetenz (PISA 2015, S. 272).

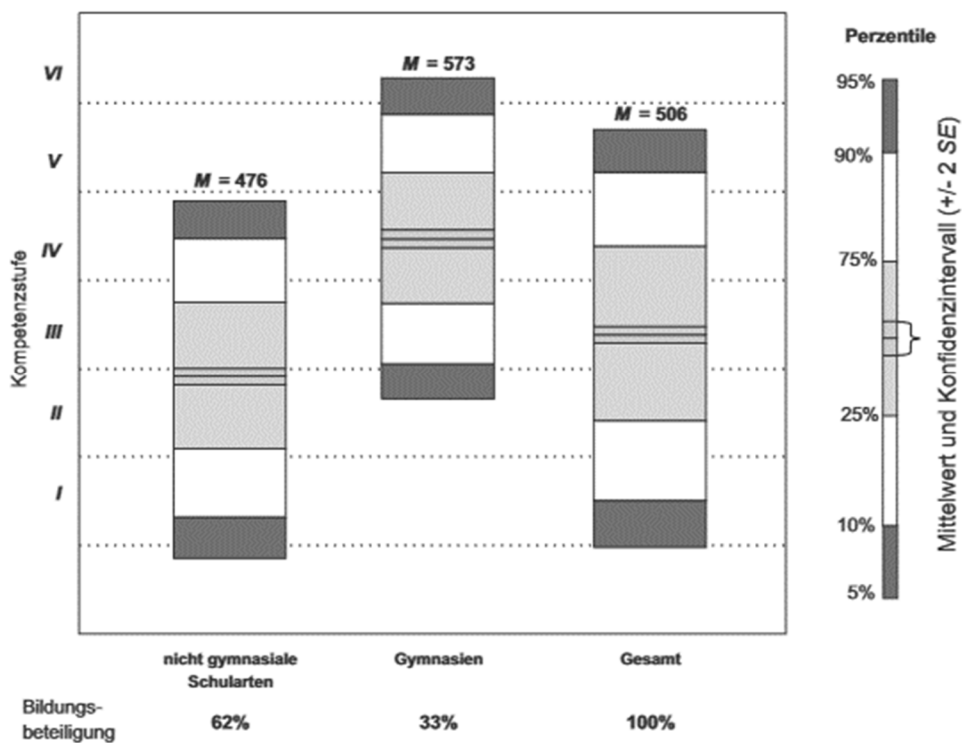


Abbildung 26 Perzentilbänder mathematischer Kompetenz in Deutschland nach Schulart, PISA 2015, S. 237.

Aus diesem Grund wird das Thema der individuellen Förderung, Inklusion und sonderpädagogische Förderung auch für das Gymnasium immer wichtiger und muss auch dort bei der Konzipierung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigt werden. Im Zentrum der Heterogenitätsdebatte steht die Frage nach der Individualisierung von Unterricht, wobei sowohl die Tradition einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) als auch die Frage der sozialen Kohäsion thematisiert wird.

4.3 Baden-Württembergisches Schulgesetz (Inklusion)

Aufgrund der verabschiedeten UN-Behindertenrechtskonvention, ist zum 1. August 2015 die Änderung des Schulgesetzes in Baden-Württemberg in Kraft getreten. Inklusion ist damit integraler Bestandteil des Bildungswesens in Baden-Württemberg. Die zentralen Eckpunkte der gesetzlichen Änderungen sind:

- Stärkung des Wahlrechts der Eltern im Hinblick auf den schulischen Lernort
- Inklusion als Aufgabe aller Schularten

- Aufnahme des zieldifferenten Unterrichts ins Schulgesetz (Ausnahme Sekundarstufe II)
- Förderschulen entwickeln sich zu Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren weiter
- Stärkung der Steuerungsfunktion der Schulverwaltung (Schulangebotsplanung, Bildungswegekonferenz, Berufswegekonferenz) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015)

Die größte Änderung bezieht sich auf die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nicht mehr nur Aufgabe der Förderschulen, sondern Aufgabe aller Schulen ist. Auffallend ist auch eine neue Begriffsbezeichnung. So wird künftig nur noch von Förderschwerpunkten (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, etc.) gesprochen und nicht mehr von Schulen für Blinde oder geistig Behinderte, was die Auffassung des Nicht-Etikettierens unterstreicht. Zudem wird die Möglichkeit des zieldifferenten Unterrichts in der reformierten Ausgabe erstmals genannt, auch wenn die gymnasiale Oberstufe und die berufliche Schule in der Sekundarstufe II den allgemeinen Regelungen folgen.

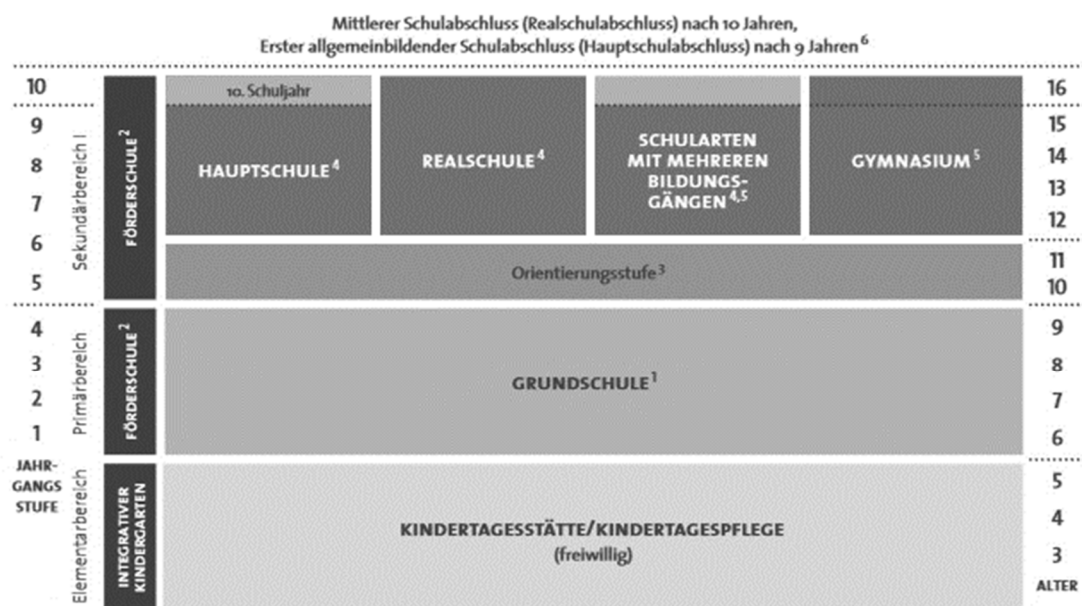
Nachdem das deutsche Schulsystem und genauer betrachtet wurden, soll dem im Folgenden das kanadische Schulsystem deren inklusive Praktiken gegenübergestellt werden. Daraus ergeben sich verschiedene Vergleiche, aber auch Differenzen, die im Hinblick auf das deutsche Schulsystem diskutiert werden können.

4.4 Das deutsche Gymnasium

Im Gymnasium werden den SchülerInnen vertiefende allgemeine Kenntnisse vermittelt. In der Regel umfasst das Gymnasium die 5. bis zur 12. bzw. 13. Klasse. Wenn die vorangehende Grundschule sechs Jahre umfasst, oder eine Orientierungsphase integriert ist, beginnt das Gymnasium erst ab der 7. Klasse (Abbildung 27). 2013 wurde in fast allen Bundesländern das neunjährige Gymnasium zugunsten des achtjährigen abgeschafft. Einige Bundesländer haben diese Entscheidung jedoch bereits wieder rückgängig gemacht. Beispielsweise bietet Niedersachsen seit 2015 wieder ausschließlich G9 an (Niedersächsisches Kultusministerium 2015). In Schleswig-Holstein können Gymnasien beispielsweise zum neunjährigen gymnasialen Bildungsgang zurückkehren oder beide

Bildungsgänge parallel anbieten. Das Fächerrepertoire umfasst am Gymnasium mindestens die Fächer Deutsch, zwei oder mehr Fremdsprachen, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Erdkunde, Geschichte, Politik, Musik, Kunst, Sport und Religionslehre (KMK 2015, S. 122). Es werden aber auch ergänzende Schulfächer wie Psychologie oder Bildungswissenschaft angeboten.

An Schularten mit verschiedenen Bildungsgängen wird innerhalb der Lerngruppe teilweise durch Kurse leistungsdifferenziert unterrichtet (Gesamtschule), oder es wird auf unterschiedlichen Niveaus gelernt (Gemeinschaftsschule). SchülerInnen, die mit dem gymnasialen Profil oder auf dem erweiterten Niveau unterrichtet werden, können nach der 10. Klasse, mit der die Schulen in der Regel enden, auf ein weiterführendes Gymnasium wechseln, um dort das Abitur zu absolvieren. Das Gymnasium schließt in der Regel mit dem Abitur ab, dass als Grundvoraussetzung für eine Bewerbung an einer Universität angesehen wird.



Herausgeber: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst, Graurheindorfer Str. 157, 53117 Bonn, Tel.: 0228 501-0. © KMK 2016

Abbildung 27 das deutsche Schulsystem, Sekretariat der KMK 2015, S. 2.

4.5 Rechtsgrundlage für die Lehramtsausbildung in den Bundesländern Deutschlands

Um in Deutschland eine Lehrerausbildung absolvieren zu können, wird in der Regel die Hochschulreife vorausgesetzt, die nach 12- bzw. 13-jährigen Schulbesuch mit Bestehen der Abiturprüfung erworben wird. Die Lehrerausbildung ist in zwei Phasen gegliedert: Die universitäre Phase und die pädagogisch-praktische Ausbildung im Referendariat. Daran schließt die Berufseinstiegsphase an. Meistens sind die Lehrämter der Länder nach Schularten und Schulformen gegliedert.

Die Schulformen in Deutschland sind die Grund- und Hauptschulen, die Realschulen, die Werkrealschule, das Gymnasium, die Gesamtschulen, die Gemeinschaftsschule, die beruflichen Schulen und die Förderschulen. Darüber hinaus haben viele Länder spezifische Schulformen. Demzufolge ist es möglich, Lehramt für die Grundschule bzw. Primarstufe, Lehramt für die Sekundarstufe I, Lehramt für die Sekundarstufe II, Lehramt für berufliche Schulen oder Lehramt für Sonderpädagogik zu studieren.

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, wurden zur Qualitätssicherung der Lehrerbildung Kompetenzen formuliert, die in den Bildungswissenschaften für das Handeln von Lehrern vermittelt und ausgebildet werden sollen. Diese sind für den beruflichen Werdegang besonders bedeutsam und ermöglichen, aber erfordern auch fortlaufende Weiterbildungsprozesse. In den Bildungswissenschaften werden Bildungs- und Erziehungsprozesse thematisiert, Bildungssysteme betrachtet und evaluiert, sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen diskutiert. Die festgelegten Standards werden von den Ländern „als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen“ (Kultusministerkonferenz 2004).

Diese Standards sollen in der Lehrerbildung implementiert, angewendet und regelmäßig evaluiert und überprüft werden, da die Bildungswissenschaften die Grundlagen für den schulpädagogischen Kompetenzerwerb bilden (ebd.). Die Lehramtsausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, wobei diese in die universitäre Ausbildung und staatlichen Vorbereitungsdienst gegliedert sind, die jeweils sowohl theoretische als auch praktische Elemente miteinander vernetzen. In der ersten Phase wird hierbei ein Schwerpunkt auf

die pädagogische Theorie gelegt, während in der zweiten die Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion fokussiert werden. Als inhaltliche Schwerpunkte wurden festgelegt:

- Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen
- Lehrerprofessionalisierung, Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen
- Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen
- Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule
- Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung
- Differenzierung, Integration und Förderung Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht
- Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse, Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen
- Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit
- Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten, Struktur und Geschichte des Bildungssystems, Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule
- Ziele und Methoden der Bildungsforschung, Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse (Kultusministerkonferenz 2004)

Zudem wurden innerhalb der Standards elf bildungswissenschaftliche Kompetenzen fixiert, die innerhalb des Lehramtsstudiums erworben werden sollen:

1. LehrerInnen planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
2. LehrerInnen unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von SchülerInnen. Sie motivieren SchülerInnen und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
3. LehrerInnen fördern die Fähigkeiten von SchülerInnen zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
4. LehrerInnen kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von SchülerInnen und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
5. LehrerInnen vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SchülerInnen.
6. LehrerInnen finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

7. LehrerInnen diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von SchülerInnen; sie fördern SchülerInnen gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
8. LehrerInnen erfassen Leistungen von SchülerInnen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
9. LehrerInnen sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst und verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
10. LehrerInnen verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
11. Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben (vgl. Kultusministerkonferenz 2004).

4.6 Rechtsgrundlage für die Lehramtsausbildung am Gymnasium

Aufgrund der Fokussierung der vorliegenden Arbeit auf die Inklusion am Gymnasium, erscheint eine Betrachtung der Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe II im Folgenden als sinnvoll. Seit dem Wintersemester 2015/16 ist nun auch in Baden-Württemberg, dem Vorbild der anderen Bundesländer folgend, die Lehramtsausbildung für das Gymnasium dem Bachelor-Master System angeglichen. Die Regelstudienzeit eines Studiengangs für ein Lehramt beträgt im Bachelorstudium zwischen sechs und acht Semester und im Masterstudium zwischen zwei und vier Semester. Insgesamt beträgt das Lehramt an der Sekundarstufe II, einschließlich schulpraktischer Phasen, 10 Semester.

Innerhalb des Studiums werden 300 Leistungspunkte gemäß dem Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (European Credit Transfer System – ECTS) vergeben. 1 ECTS entspricht hierbei 30 Semesterwochenstunden. Dementsprechend haben die Lehramtsstudierenden nach ihrem Studium mindestens 9000 Stunden in ihre Ausbildung investiert.

Das Studium umfasst dabei ein vertieftes Studium in den Fachwissenschaften der beiden gewählten Fächer und ihrer Didaktik im Umfang von insgesamt mindestens 180 ECTS, die gleichmäßig auf die zwei Fächer verteilt sein müssen. Zudem sind in das Studium schulpraktische Phasen integriert, die durch die Bildungswissenschaft in der Lehramtsausbildung begleitet werden. Am Ende der Lehramtsausbildung steht immer eine schriftliche Arbeit, aus der die Befähigung zu eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit ersichtlich wird (KMK).

Das Studium wird mit einem entsprechenden Masterabschluss oder, wenn noch nach einer älteren Studienordnung studiert wird, dem ersten Staatsexamen abgeschlossen. Darauf folgt das Referendariat, das mit dem zweiten Staatsexamen abschließt.

Das Referendariat umfasst 18 Monate und gründet auf den im Studium erworbenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen. Innerhalb des Vorbereitungsdienstes belegen die ReferendarInnen Einführungsveranstaltungen, hospitieren im Unterricht und führen begleiteten Unterricht durch, bis sie selbstständigen Unterricht durchführen können. Zudem wird ihre Ausbildung durch Seminare an den jeweiligen staatlichen Seminaren unterstützt.

Inhaltlich orientiert sich die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes an den „Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften“ (Kultusministerkonferenz 2004), die in den verschiedenen Handlungsfeldern entwickelt wurden, zu denen die angehenden LehrerInnen ihre Kompetenzen erwerben sollen:

- Bildung und Erziehung: Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen
- Beruf und Rolle des Lehrers: Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen
- Didaktik und Methodik: Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen
- Lernen, Entwicklung und Sozialisation: Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule
- Leistungs- und Lernmotivation: Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung
- Differenzierung, Integration und Förderung: Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht
- Diagnostik, Beurteilung und Beratung: Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen
- Kommunikation: Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit
- Medienbildung: Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten

- Schulentwicklung: Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule
- Bildungsforschung: Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse

4.7 Reform in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg wurden zum Wintersemester 2015/16 alle allgemeinen Lehramtsstudiengänge auf die Bachelor-Master-Struktur umgestellt. Studierende, die in einer älteren Studienordnung angefangen haben zu studieren, absolvierten zuvor noch das erste Staatsexamen, auf das im Anschluss das zweite Staatsexamen nach dem erfolgreich absolvierten Referendariat erfolgte. Mit der neuen Struktur müssen sich Studierende des polyvalenten Bachelors erst nach dem Bachelor entschieden, ob sie den Lehrberuf ergreifen möchten, indem sie sich für den Master of Education einschreiben (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2013a).

Die Studierenden haben nach dem Bachelor außerdem die Möglichkeit, einen Master in einem ihrer Fächer zu absolvieren. Zudem wurde mit der Reform die Regelstudienzeit der Lehramtsstudiengänge für die Sekundarstufe I und für Sonderpädagogik auf zehn Semester verlängert. Module mit Inhalten und Grundfragen der Inklusion wurden fest im polyvalenten Bachelor mit Lehramtsoption und auch im darauffolgenden Master of Education verankert und müssen verpflichtend von allen Studierenden belegt werden.

Um dem häufig bemängelten Theorie-Praxis-Anteil entgegenzuwirken, wurde die Fachdidaktik im Lehramt Gymnasium bei unverändertem Anteil der Fachwissenschaften erhöht und im Lehramt Sekundarstufe I der Anteil der Fachwissenschaften ausgebaut. Durch einen gemeinsamen Master of Education der pädagogischen Hochschulen und den Universitäten, soll mehr Kooperation zwischen den beiden Institutionen entstehen.

Dafür wurden teilweise auch Education Schools eingerichtet. Die Profile der eigenständigen Lehramtsstudiengänge (Grundschule; Haupt-, Werkreal-, und Realschule, Gymnasium) bleiben aber bestehen (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2013b).

Diese Reform bildet die formelle Voraussetzung für eine gelingende Inklusion am Gymnasium. So soll zukünftig auch ein verpflichtendes Modul zum Thema Inklusion im

Master of Education implementiert werden. Nur wenn die LehrerInnen am Gymnasium adäquat in ihrem Lehramtsstudium auf die Inklusion vorbereitet werden, können sie zukünftig angemessen und kompetent mit der Heterogenität in den Klassenzimmern umgehen und den SchülerInnen die individuelle Förderung zukommen lassen, die sie benötigen.

5 Das kanadische Schulsystem

Im internationalen Vergleich wird Kanada in Bezug auf die individuelle Förderung der heterogenen Schülerschaft, vor allem auch mit Migrationshintergrund, immer wieder positiv hervorgehoben (vgl. Allemann-Ghionda 2004; OECD 2006). Zudem ist der Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozioökonomischer Herkunft in Kanada im internationalen Vergleich sehr gering (PISA 2012; Barth/ Heimer/ Pfeiffer 2008, S. 88). Diese Entwicklung rückte Kanada bereits in den letzten Jahren in das Zentrum der deutschsprachigen Fachdiskussion um Inklusion (Sander 2001; Hinz 2006; Katzenbach/ Degen 2010; Stein 2011; Löser 2011; Werning 2010; Reich 2012; Ratzki 2005). Insgesamt wurden dabei hauptsächlich drei Provinzen fokussiert: New Brunswick (vgl. u.a. Hinz 2006, 2008; Stein 2011), Ontario (vgl. Reich 2012) und Alberta (vgl. Sliwka 2010).

Die sehr guten PISA-Ergebnisse Kanadas, vor allem in den Provinzen Ontario, Alberta und Québec, und auch die langjährigen und erfolgreichen Erfahrungen Kanadas mit Inklusion legen nahe, dieses Land genauer zu betrachten, um Vergleiche anzustellen und neue Impulse für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung zu erlangen. Obwohl in einigen Provinzen bereits seit vierzig Jahren Inklusion fest in den Schulen verankert ist, gelangte Kanada erst in den letzten zehn Jahren in den Blick deutscher ForscherInnen, was primär auf die Ergebnisse der PISA-Vergleichsstudie zurückgeführt werden kann. Hinz bezeichnete Kanada 2006 als „Nordstern der Inklusion“ und Sander nannte es bereits 2001 das „Geburtsland der inklusiven Schule“.

Allerdings muss berücksichtigt werden, dass es aufgrund von verschiedenen kulturellen, gesellschaftlichen und historischen Kontexten zu Schwierigkeiten und Grenzen bei einer einfachen Übertragung von Maßnahmen aus dem kanadischen System kommen kann.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung konstatiert: „Vergleichsuntersuchungen bieten gewiss kein ‚Rezept‘ zum Kopieren von Entwicklungen und Erfahrungen, können aber durch die Analyse funktional bzw. strukturell gleicher Probleme unter variierenden Bedingungen des jeweiligen Kontextes zu stimulierenden Einsichten führen“ (BMBF 2007, S. 23).

5.1 Historie des kanadischen Schulsystems

Während der Kolonialisierung wurde Kanada erst von den Franzosen und dann von den Engländern besiedelt, die in den Kolonien Kriege führten, bis Frankreich 1763 mit dem Frieden von Paris die eigenen Kolonien aufgeben musste. Daraus avancierte die heutige multilinguistische Gesellschaft in Kanada, in der sowohl Englisch als auch Französisch seit 1969 mit dem „Official Languages Act“ Amtssprachen sind. 2001 wurde bei einer Volkszählung erhoben, dass 59% der Bevölkerung Kanadas anglophon und 23% frankophon sind. Die restlichen 18% gaben eine andere oder auch beide Amtssprachen als Muttersprache an (vgl. CMEC 2003).

Durch die Constitution of Canada 1867 erlangte Kanada mehr nationale Selbstständigkeit, da den einzelnen Provinzen mehr Autonomie gegenüber der englischen Zentralregierung zugestanden wurde. Erst 1982 erlangte Kanada die vollständige formale Unabhängigkeit von Großbritannien mit dem Verfassungsgesetz von 1982. 1967 wurde der Council of Ministers of Education gegründet, das, aufgrund der ähnlichen föderalen Ausgangssituation, als Vorbild zur Gründung der ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland diente. Der Nationalrat ist für die ‚national educational organizations‘ zuständig. Dabei umfassen die Aufgaben sowohl Organisation, Austauschformate, Koordination und die Vertretung der eigenen Interessen gegenüber anderen Organisationen (Zigahn 2014, S. 33).

Vor den 1950er Jahren wurden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch vom Schulsystem in Kanada ausgeschlossen, da davon ausgegangen wurde, dass diese Kinder sich nicht bilden könnten (Rioux, 1999, S. 96). Ab den 1950er Jahren wurden Förderschulen errichtet, in denen die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf getrennt von Kindern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wurden. Ab

den 1970er Jahren wurde ein integrativer Weg eingeschlagen, bei dem jedem Kind das Recht auf öffentlich voll finanzierte Bildung eingeräumt wurde, bei der sie ihr volles Potenzial entfalten können sollen. Dabei sollten alle Kinder so lange wie möglich integrativ unterrichtet werden (ebd.).

In der kanadischen Provinz Alberta wird Inklusion bereits seit den frühen 1970er Jahren umgesetzt, was auf gesellschaftliche Entwicklungen zurückzuführen ist. Kanada gilt durch die ‚First Nations‘ – die indigene Bevölkerung – und die Kolonialisierung mit einhergehender Einwanderung als ein Land der Diversität. Durch eine verstärkte Zuwanderung asiatischer Kulturen wurde die Heterogenität Kanadas weiter verstärkt. Aufgrund von Bürgerrechtsbewegungen und empirischer Forschung zum Thema der Diversität wurde Heterogenität und Verschiedenheit bereits sehr früh im politischen Bewusstsein verankert (Sliwka 2015, S. 2).

In den 1980er Jahren entstand in ganz Kanada die Inklusionsbewegung, die ein ganzheitliches Bildungssystem propagierte. Durch ein hohes Maß an Flexibilität, Innovation und adäquate Ressourcen, sollen demnach alle SchülerInnen, entsprechend ihrer individuellen Lernbedürfnisse, effektiv lernen und unterrichtet werden (Zigahn 2014, S. 35).

5.2 Aufbau des kanadischen Schulsystems

Kanada ist das flächenmäßig zweitgrößte Land der Erde und in verschiedene Provinzen und Territorien gegliedert. Das Schulsystem liegt im Zuständigkeitsbereich der einzelnen Provinzen. Es existiert zwar ein Council of Minister of Education Canada (CMEC), dessen Empfehlungen aber nicht bindend sind. Dadurch haben sich unterschiedlich organisierte Schulsysteme mit ausgeprägten föderalen Strukturen mit entsprechenden pädagogischen und administrativen Institutionen ausgebildet (BMBF 2007, S. 37./ Köpfer 2013, S. 69).

Die Bildung in Kanada wird bis zur Universität kostenlos angeboten und die Schulpflicht besteht vom 6. bis zum 16. Lebensjahr. Ausgenommen davon ist die Provinz New Brunswick, wo die Unterrichtspflicht bis zum 18. Lebensjahr besteht. Es wird den Eltern allerdings das Recht eingeräumt ihre Kinder durch home schooling (Hausunterricht) zu beschulen.

In den kanadischen Provinzen ist ein kostenloses Vorschuljahr vorgesehen, um die herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen in den Bereichen Literacy und Numeracy zu kompensieren (Alberta Education 2016). Die Pre-Elementary (Vorschule) wird mit einem Alter von 4-5 absolviert. Diese ist, bis auf Prince Edwards Islands, nicht verpflichtend, wird allerdings von 91% der Fünfjährigen (1992/93) in Anspruch genommen. Auf Prince Edwards Islands ist das Vorschuljahr an die Grundschule angegliedert. In allen anderen Territorien und Provinzen werden die Fünfjährigen in separaten Kindergärten unterrichtet (BMBF 2007, S. 38). Dadurch können die Erstklässler meistens bereits in der ersten Klasse lesen und schreiben. In sozialen Brennpunkten können bereits Vierjährige mittels kostenloser Schulvorbereitungsprogramme unterstützt werden.

In Ontario können Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sogar ab einem Alter von zweieinhalb Jahren für ein spezielles Vorschulprogramm angemeldet werden (ebd.). Diese Neuerungen stützten sich auf die Forschung Heckmanns (2011), der postulierte, dass Investitionen in eine Vorschule langfristig gesehen durch Sozialabgaben wieder eingespart werden. Während der Grundschule werden die SchülerInnen kontinuierlich versetzt. Das heißt, dass auch leistungsschwache SchülerInnen eine Versetzung in das Folgejahr und dementsprechend individuelle Förderung erhalten.

Mit sechs Jahren gehen die Kanadier in die Elementary School, die die Klassen eins bis sechs umfasst, in einigen Provinzen auch noch die Klassen sieben und acht. Die Sekundarschule bildet in ungefähr 50% der Fälle eine institutionelle Einheit. Bei der anderen Hälfte wird die Junior High-School (Klasse 7 bis 9) vor der Senior High School (Klasse 10 bis 12) besucht. In der Secondary School oder auch Junior bzw. Senior High-School werden alle SchülerInnen gemeinsam bis zur 9. Klasse unterrichtet.

Das kanadische Schulsystem ist ein inklusives Gesamtschulsystem, in dem keine äußere Differenzierung in unterschiedliche Schulformen stattfindet. Erst ab der 10. Klasse wird eine interne Differenzierung in unterschiedliche Bildungsgänge durchgeführt, wobei SchülerInnen in hochschulvorbereitende oder berufsbildende Bildungsgänge eingegliedert werden (BMBF 2007, S. 38). Die Sekundarstufe umfasst vier bis sieben Jahre (Abbildung 28), abhängig davon, wie viele Jahre die Primarstufe in den einzelnen

Provinzen umfasst. In den öffentlichen Schulen wird koedukativ unterrichtet, während in vielen Privatschulen Jungen und Mädchen getrennt beschult werden.

Die Comprehensive High-School ist eine bestimmte vorherrschende Form der High-School in denen mit unterschiedlichen ‚tracks‘ (Zügen) gearbeitet wird. Ab der 10. Klasse werden verschiedene Züge angeboten. Zu diesen gehören die hochschulvorbereitenden Züge (academic tracks) und die berufsvorbereitenden Züge (technical-vocational tracks). Es ist allerdings auch möglich Kurse aus beiden Zügen zu wählen (cross-overs) (ebd.). Die Pflichtfächer können je nach Provinz unterschiedlich veranschlagt sein. Die häufigsten sind Englisch, Französisch, manchmal auch die Sprache der First Nations, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst, Sport, soziale Fächer, Religion und Ethik (Zighan 2014, S. 38).

Zu den Wahlfächern gehören home economics, health, personal and social skills, computer studies, introduction to technology and vocational, trade or industrial courses sowie second language instruction (Wilson/ Lam 2004, S. 29). Normalerweise endet die Sekundarstufe nach der 12. Klasse, in Québec allerdings schon mit der Klassenstufe 11. In Ontario haben die SchülerInnen sogar die Möglichkeit ein freiwilliges 13. Schuljahr zu absolvieren, um ihre Noten in den Ontario Academic Courses (OACs) zu verbessern, die als Zulassungsvoraussetzungen für die Universitäten gelten. Das school diploma erhalten nur die SchülerInnen, die die geforderten Pflicht- und Wahlkurse abgeschlossen haben (Zighan 2014, S. 38).

Nachdem die Sekundarschule erfolgreich absolviert wurde, besteht die Möglichkeit, sich für ein College oder eine Universität zu bewerben. Diese Phase wird als Postsecondary Education bezeichnet. Da in Québec die Schule bereits nach der 11. Klasse endet, ist anschließend ein mindestens einjähriger Besuch des collège d’enseignement général et professionnel (CEGEP) obligatorisch um bei einer Universität zugelassen zu werden (BMBF 2007, S. 39). Das CEGEP bietet Programme zwischen sechs Monaten und drei Jahren an und kann auch als Berufsvorbereitungsmaßnahme oder zur Vertiefung der Allgemeinbildung absolviert werden (ebd.).

Vorschulbereich	Primarbereich					Sekundarbereich I			Sekundarbereich II													
Kindergarten	Elementary school					Junior high school			Senior High School				College; University									
									Advanced General		Basic		Community college									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Schuljahre				
	Schulpflicht																					
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Alter

Abbildung 28 Struktur des kanadischen Bildungssystems, angelehnt an BMBF 2007, S. 43.

5.3 Kanadische inklusive Konzepte

Die Bildungspolitik und Bildungspraxis greifen die bestehende pluralistische Gesellschaft in ihrem inklusiven schulpädagogischen Konzept auf. 1982 wurde die Charter of Rights and Freedoms (vgl. Canadian Department of Justice 1982) als provinzübergreifende gesetzliche Grundlage verabschiedet. Dadurch wurde die erste unabhängige Konstitution Kanadas etabliert, die einen erheblichen Einfluss auf die Bildungslandschaft hatte. Auf die Konstitution gründen sich Schulentwicklungsprozesse, die zu dem derzeitigen kanadischen inklusiven Gesellschafts- und Bildungssystem geführt haben. Die Charta formuliert dabei in Artikel 15 (ebd.) die zentrale Vorgabe:

„Every individual is equal before and under the law and has the right to the equal protection and equal benefit of the law without discrimination and, in particular, without discrimination based on race, national or ethnic origin, colour, religion, sex, age or mental or physical disability.”

Die Prämissen der Charter of Rights and Freedoms fanden Einzug in das kanadische Bildungssystem, in dem ein menschenrechtsbasiertes Verständnis von anti-diskriminierender und egalitärer Bildung verankert ist. Das Schulsystem spiegelt diese Auffassung in ihrem pädagogischen Handeln wider, in dem Diversität im Schulalltag durch inklusive Prozesse und Maßnahmen einbezogen wird.

Jessica Löser (2010, S. 266) hat in ihrer Studie verschiedene kanadische Schulen besucht und dort Schulleitungen und LehrerInnen zur Inklusion mit dem Schwerpunkt der kulturellen Vielfalt befragt. Ihre Ergebnisse beziehen sich auf den erweiterten Inklusionsbegriff. Sie stellt heraus, dass die befragten Schulen die Vorbereitung der

Kinder auf eine pluralistische Gesellschaft fokussierten. Die Diversität wurde im Schulalltag allumfassend thematisiert und einbezogen. Die Unterschiede, Vielfalt und die möglicherweise daraus resultierenden Spannungsfelder und Chancen werden in der ganzen Klasse gemeinsam reflektiert.

Die vorhandene Vielfalt wurde durch die LehrerInnen als positiv dargestellt und wird als Bereicherung und Ressource wahrgenommen. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden inklusiv beschult, wodurch die Regelschullehrkraft auf sehr heterogene Lerngruppen trifft. Zusammenfassend finden sich im Vergleich zum deutschen Schulsystem in Kanada deutlich weniger selektive Maßnahmen (ebd.).

Um die pluralistische Gesellschaft als Normalfall herauszustellen und die Kinder darin zu fördern, diese anzuerkennen und mit ihr umgehen zu können, werden auf institutioneller Ebene beispielsweise Bücher beschafft, die die gesellschaftliche Vielfalt betonen. Die Inhalte beziehen sich auf alleinerziehende Elternteile, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, gleichgeschlechtliche Eltern und Minderheitengruppen. Auch bei Festen soll eine Partizipation aller SchülerInnen gewährleistet werden, weshalb diese entsprechend angepasst werden.

Bei bestimmten religiösen oder kulturellen Veranstaltungen werden daher auch Feste vorgestellt, die andere Religionsgemeinschaften als Pendant pflegen. Dadurch sollen die SchülerInnen auch andere kulturelle Rituale kennen und respektieren lernen. Wenn Kinder fasten, werden zudem räumliche Rückzugsmöglichkeiten angeboten, um ihnen eine Ruhepause zu ermöglichen (Löser 2010, S. 267).

5.4 Maßnahmen für eine Special Needs Education in Kanada

Da die Bildung in der Verantwortung der einzelnen Provinzen und Territorien liegt, gibt es keine einheitliche Organisation innerhalb der Schulen, die auf Inklusion ausgerichtet sind. Deshalb werden im Folgenden verschiedene Maßnahmen für eine inklusive Beschulung vorgestellt, die in unterschiedlichen Provinzen durchgesetzt werden.

In Alberta werden SchülerInnen mit special educational needs mit den special needs coding criteria System getestet (Ontario Ministry of Education, 2009). Zu SchülerInnen mit special educational needs gehören nicht nur Kinder und Jugendliche mit speziellen sonderpädagogischen Bedürfnissen, sondern auch SchülerInnen mit Hochbegabung, da

auch diese den Zugang zu passenden Ressourcen und effektive Lernmöglichkeiten benötigen, um ihr ganzes Potenzial ausschöpfen zu können (Alberta Learning 2004). Durch das Coding können spezifische Bedürfnisse der Kinder identifiziert und anschließend gefördert werden.

Das Coding zieht eine Mittelzuweisung nach sich, um die Finanzierung des Förderbedarfs zu gewährleisten (Sliwka 2015, S. 7). Diese Gelder werden aus öffentlichen Mitteln gespeist. Die Diagnostik erfolgt über eine externe staatliche Stelle. Dadurch werden den SchülerInnen mit „special educational needs“ eine oder mehrere Codierungen zugewiesen (ebd.).

Wenn dem Schüler oder der Schülerin mehrere Codierungen zugewiesen werden, da beispielsweise Autismus-Spektrum und eine Hochbegabung vorliegt, addieren sich auch die Mittel. Das Geld folgt somit dem Schüler oder der Schülerin an die jeweilige Schule, wodurch diese Unterstützung durch Personal, Materialkosten etc. organisieren kann. Die Finanzmittel werden demnach nicht einem spezifischen Schüler oder Schülerin zugeordnet, sondern stehen als Gesamtbudget für pädagogische Fördermaßnahmen zur Verfügung.

Zudem steht für sie ein educational support team in den regulären Klassen zur Verfügung. Ein educational support team setzt sich aus einem resource teacher, einem guidance teacher, Mentoren der SchülerInnen und LehrerInnen die speziell für literacy und numeracy zuständig sind, zusammen. Guidance Teacher sind für die Beratung der SchülerInnen, für die zukünftige Berufsplanung, Zusatzqualifikationen etc. zuständig. Das educational support team soll den Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin bei ihrem Unterricht unterstützen, indem sie bei der Planung des Unterrichts helfen, Co-teaching in der Klasse durchführen und den Lehrkräften beratend zur Verfügung stehen (Nier 2014, S. 44).

Alle SchülerInnen mit special educational needs erhalten in Alberta einen Individualized Program Plan (IPP). IPPs werden individuell für jedes Kind erstellt, regelmäßig evaluiert und neu angepasst. In diesen Plänen werden Ziele und Kompetenzen festgehalten, in denen die SchülerInnen gefördert werden sollen (Sliwka 2015, S. 6). Häufig werden zur Anpassung und Planung der IPPs spezielle Learning Support Teams gegründet. Diese

bestehen im Vergleich zum educational support team zusätzlich aus einem special needs-Experten. Sonst partizipieren, wie auch im educational support team, der Klassenlehrer und manchmal auch zusätzlich FachlehrerInnen, professionelle PädagogInnen, Eltern und SchülerInnen an dem Team. Diese Lern(unterstützungs)-Teams treffen sich ungefähr alle drei Monate, um den Lernfortschritt der SchülerInnen zu evaluieren und den IPP gegebenenfalls zu adaptieren. Die Schulbehörde überwacht die Verwendung und Anwendung dieser Pläne (Alberta Learning 2004, S. 4).

Unabhängig vom sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Kanada außerdem Student Learning Plans für alle SchülerInnen erstellt, die nicht wie die IPPs in formaler rechtsverbindlicher Sprache verfasst sein müssen. Dieser Lernplan soll das eigenverantwortliche Lernen der SchülerInnen im Bereich der kognitiven, affektiven und metakognitiven Kompetenzen unterstützen (Sliwka/ Klopsch/ Yee 2017, S. 122). Der Learning Plan ist in einem Online-Tool hinterlegt, worauf auch Papiere, die den Lernprozess dokumentieren, hochgeladen oder Reflexionen erstellt werden können. Die digitalen Informationen können dann auch zur Kommunikation mit den Eltern der SchülerInnen und zu Evaluation der Schulleistung und weiteren Zielsetzung der SchülerInnen herangezogen werden (ebd.).

Zusätzlich stehen den SchülerInnen resource rooms zur Verfügung, die entsprechend ihres jeweiligen Förderschwerpunkts (z.B. auditiv, visuell) ausgestattet sind. Auf diese kann ausgewichen werden, wenn SchülerInnen beispielsweise zu stark von anderen MitschülerInnen, Lautstärke oder Licht abgelenkt werden.

Neben den resource rooms und dem support teaching, werden in New Brunswick regelmäßig provinzielle Tests durchgeführt, deren Ergebnisse, zusammen mit weiteren Dokumenten, zur Verbesserung der Lernsituation in den Schulen, durch das Erziehungsministerium, an die LehrerInnen verschickt werden. Eine weitere Maßnahme, um ein inklusives Schulsystem zu ermöglichen ist die Einstellung von weiterem Schulpersonal.

In New Brunswick werden beispielsweise neben den 80% regulären LehrerInnen auch 10% Pädagogen mit sonderpädagogischer Ausrichtung, 2% School Psychologists, 2,4% Guidance Councillors und weiteres Personal wie coordinator consultants und social

workers angestellt. Darüber hinaus werden Teacher Assistants angestellt, die allerdings nicht zum pädagogischen Personal gezählt werden (Zigahn 2014, S. 68). Außerdem werden die Schulen durch das Department of Mental Health Services und das Department of Health and Wellness unterstützt, von denen weitere Psychologen, Sozialarbeiter, Sprachtherapeuten, etc. an die Schulen gesendet werden (ebd.).

Wenn zielgleiches Lernen innerhalb einer Klasse nicht für alle SchülerInnen möglich ist, greift der Ansatz des zieldifferenten Lernens (multi-level-instruction). Die SchülerInnen in New Brunswick erhalten einen Special Education Plan (SEP), der das Pendant zum IPP in Alberta darstellt. Hierbei wird das Curriculum zu einem bestimmten Grad modifiziert, wobei drei Grade der Modifizierung unterschieden werden. Bei der Accomodation werden Veränderungen bis zu 50% des Curriculums vorgenommen, die sich aber ausschließlich auf Hilfestellungen beziehen und sich nicht auf inhaltlicher Ebene auswirken. Bei der Modification wird eine Veränderung von über 50% des Curriculums vorgenommen, die auch auf inhaltlicher Ebene, meistens durch Vereinfachungen, stattfindet. Bei der Individualization wird fast das ganze Curriculum abgeändert und die individuelle Teilhabe an Themen und Aktivitäten in der Klasse in den Vordergrund gestellt (Zigahn 2014, S. 69f.).

In den Schulen in New Brunswick werden außerdem Student Service Teams gebildet, die sich mindestens zwei Mal im Monat treffen, sich über Aufgaben der Heterogenität austauschen und dabei immer den Fokus auf das Wohl der SchülerInnen legen. Diese Teams diskutieren auch die Special Education Plans und passen sie bei Bedarf an. Das Student Service Team ist zudem dafür zuständig, aktiv Kontakt zu den Eltern der SchülerInnen aufzubauen und die Kooperation mit diesen zu stärken, um die SchülerInnen bestmöglich zu unterstützen.

Im Zuge der schulischen Inklusion wurde zudem eine neue schulinterne Berufsrolle, die des Methods & Resource Teachers eingerichtet, um Kollaborationsprozesse innerhalb der Schule anzubahnen und zu unterstützen. Neben der Erstellung der Special Education Plans als Mitglieder und Berater im Student Service Team, sind die Resource Teachers FürsprecherInnen für schulische Inklusion. Sie pflegen Kontakte zu Eltern, therapeutischen Personal und der Öffentlichkeit um diese für Inklusion zu sensibilisieren. Zudem sind sie für die Unterstützung der KlassenlehrerInnen zuständig, indem sie

Zeitpläne für Teacher Assistants erstellen und Absprachen mit Eltern treffen (Köpfer 2013, S. 98f.).

Des Weiteren nehmen M&R Teachers regelmäßig an Weiterbildungsmaßnahmen teil, weshalb sie in einem Multiplikationssystem, als Experten im Bereich der Methodik und Didaktik, ihr Wissen an alle anderen KlassenlehrerInnen weitergeben (ebd., S. 99). Der Unterschied zu einem Special Education Teacher besteht darin, dass M&R Teachers nicht bei der unmittelbaren Arbeit mit Kindern eingesetzt werden, sondern für organisatorische und koordinative Tätigkeiten zuständig sind.

Teacher Assistants unterstützen die Lehrpersonen in ihrem Unterricht. Für diese Tätigkeit gibt es je nach Provinz unterschiedliche Beschreibungen. Auf der Prince Edward Island werden sie als Educational Assistants und in Québec überwiegend als Integration Aide bezeichnet. Sie werden spezifischen SchülerInnen zugewiesen, die zusätzliche pflegerische oder unterstützende Hilfe benötigen. Die Teacher Assistants sind mit den Integrationshelfern und Schulbegleitern in Deutschland zu vergleichen.

Service Learning wird in vielen Schulen in Kanada umgesetzt. Dabei kooperieren die Schulen mit Unternehmen, damit sich SchülerInnen gesellschaftlich engagieren und ihre zukünftigen Karrierechancen verbessern können. Dies geschieht meistens in Projektarbeit. Bei Projekten, die auf Service Learning ausgelegt sind, wird beispielsweise Gemüse im Schulgarten angebaut und dann in der eigenen Mensa angeboten, gespendet oder verkauft, um bestimmte Anschaffungen an der Schule zu ermöglichen.

“Community Service-Learning (CSL) is an educational approach that integrates service in the community with intentional learning activities. Within effective CSL efforts, members of both educational institutions and community organizations work together toward outcomes that are mutually beneficial.” (Canadian Alliance for Community Service-Learning, 2006)

In diesen Projekten wird die Gemeinschaft der SchülerInnen positiv gestärkt. Beim Lernen durch Engagement zeigt die entwicklungspsychologische Forschung einen großen positiven Effekt für die Selbstwirksamkeitserfahrung der Kinder auf (Vgl. Furco/ Billig 2002; Berger Kay 2003; Seifert/Reinmuth 2008).

Dadurch werden die intellektuelle und die soziomoralische Entwicklung der Jugendlichen

stark gefördert. „Service Learning hat also das Potential Vertrauen zu stiften - in die eigenen Fähigkeiten, Probleme zu lösen und in die gesellschaftliche Kraft, mit Hilfe gemeinsamen Handelns die Dinge zum Besseren zu wenden“ (Sliwka 2007, 31). Dies ist besonders wichtig bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, da diese von ihren MitschülerInnen häufig als anders oder sogar krank wahrgenommen werden. Als Folge kann es passieren, dass die Kinder isoliert werden und auch selbst Zweifel in Bezug auf ihre Fähigkeiten entwickeln. Neben einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung wurden in dem Zusammenhang auch soziale Probleme, Kommunikationsstörungen und Depressionen beobachtet (Schröder 2006, S. 21).

Die Projekte können die Selbstwirksamkeitserfahrung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf fördern, sodass sie sich selbst als Teil der Gesellschaft erleben und auch von ihren MitschülerInnen so wahrgenommen werden. Dies hat auch positive Auswirkungen auf den Zusammenhalt und das Klassenklima in inklusiven Klassen.

In New Brunswick wurde beispielsweise das school to work transition program etabliert, um Kindern mit special education needs den Berufseinstieg zu erleichtern. Mit den SchülerInnen werden gemeinsam Berufswünsche besprochen und ermittelt, welche Fähigkeiten und Kenntnisse wichtig zum Ergreifen des Berufswunschs sind. Im Special Education Plan werden daraufhin verschiedene Kompetenzen festgelegt, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums erreicht werden sollen. In Zusammenarbeit mit dem cooperative education program ist es für die Kinder möglich bereits während der Schulzeit Praxiserfahrungen in verschiedenen Betrieben zu sammeln (Nier 2014, S. 38).

Ein weiterer Bestandteil der Diversitätsbemühungen im kanadischen Schulsystem sind die Heritage Language Programs. In diesen Programmen sollen Kenntnisse in der Herkunftssprache der SchülerInnen vermittelt werden. So kann sichergestellt werden, dass die Kinder bei den thematischen Inhalten den Anschluss nicht verlieren, da sie in ihrer Muttersprache unterrichtet werden. Dennoch setzen sie sich durch den Umgang mit ihren MitschülerInnen und dem sozialen Umfeld mit der englischen oder französischen Sprache, je nach Provinz, auseinander. Zudem soll durch diese Programme das linguistische Gut der Muttersprache geschützt und wertgeschätzt werden. Zusätzlich wird für Kinder mit Migrationshintergrund in Kanada auch ein ELS-Programm (english as a

second language) angeboten. Dies soll Kindern, die erst seit kurzer Zeit in Kanada sind, möglichst schnell die Sprache des Einwanderungslandes vermitteln (Nier 2014, S. 38).

Diese Auffassung spiegelt das Verständnis eines gesellschaftlichen Mosaiks wider, in dem jede Kultur, jedes Individuum gleichermaßen geschätzt wird und die Diversität insgesamt die kanadische Gesellschaft ausmacht. Dies steht dem amerikanischen Konzept des „melting pot“ gegenüber, in dem die Heterogenität zu einer einzigen Masse vermenget wird (Nier 2014, S. 23). Dieser umfassende Multikulturalismus und die Ausdifferenzierung der schulischen Curricula sind notwendig, um Chancengerechtigkeit und umfassende Partizipation zu ermöglichen (ebd.)

5.5 Elternarbeit

Gemäß dem kanadischen pluralistischen Nationalstaatsmodell wird die Schule auch für die Familien der SchülerInnen und für Interessierte geöffnet. Die Eltern werden aktiv in das Schulleben einbezogen, indem die Kinder gezielt Aufgaben bekommen, wie beispielsweise ihre Eltern über bestimmte Feste zu informieren, oder es werden auch Dolmetscher zu den Elternabenden eingeladen, wenn die Eltern einen Migrationshintergrund aufweisen und es zu Kommunikationsschwierigkeiten kommen kann (Löser 2010, S. 269).

Der kanadische Settlement Worker in School unterstützt zusätzlich die Vermittlung zwischen den Eltern und Schule. Außerdem werden spezifische Themenabende für Eltern angeboten, in denen sie sich mit Förderschwerpunkten oder auch mit dem mehrsprachigen Schriftspracherwerb auseinandersetzen. In den meisten Provinzen wurden in den letzten Jahren auch school councils eingerichtet, die den Eltern ermöglichen sollen mehr an Entscheidungen auf Schulebene zu partizipieren (vgl. Wilson, Lam 2004, S. 31).

Ein weiterer Schritt zur Verbesserung der Kooperation mit den Eltern wurde in Toronto durch den „Parent and Community Involvement Policy Implementation Plan“ geschaffen, der viele Empfehlungen für die Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Eltern offeriert. Darin werden auch Themen wie Elternforen, Elternarbeit, Elternbildungsmaßnahmen und Kommunikationswege behandelt (Schwaiger/ Neumann 2010, S. 40).

In ganz Kanada wurden zudem Parenting Centres etabliert, in denen Eltern Informationen zu Unterstützungsmöglichkeiten, Bildungsprozessen, etc. in Bezug auf ihre Kinder einholen können und Bildungs- und Qualifizierungsangebote vorgestellt bekommen. Zusätzlich wurden Outdoor Education Centres gegründet, die die soziale Integration von Einwanderern in außerschulischen Lernumgebungen fördern (ebd., S. 40f.).

5.6 Prestige des Lehrerberufs und Fortbildungsbereitschaft

In Kanada genießt der Beruf des Lehrers/ der Lehrerin hohes Ansehen und ist sehr beliebt (BMBF 2007, S. 42). Die Nachfrage nach dem Lehramtsstudium ist höher als die angebotenen Studienplätze, weshalb ein selektives Auswahlverfahren mittels Interviews und schriftlichen Tests durchgeführt wird, das gewährleisten soll, dass „nur qualifizierte High-School-Absolventen zum Lehramtsstudium“ zugelassen werden (Sliwka/ Klopsch/ Yee 2017, S. 128). Der Lehrberuf wird im internationalen Vergleich gut bezahlt, variiert allerdings innerhalb der verschiedenen Provinzen bzw. Territorien. Insgesamt ist der Verdienst jedoch immer höher, als der BIP pro Kopf und auch höher als der Durchschnitt der OECD-Länder (ebd., S. 129). In Deutschland hingegen hat die Vodafone Stiftung erhoben, dass LehrerInnen ihren Beruf eher als weniger geachtet einschätzen (Abbildung 29). Vor allem ist auffällig, dass das Prestige des LehrerInnenberufs, mit steigenden Unterrichtsjahren, als geringer eingeschätzt wird.

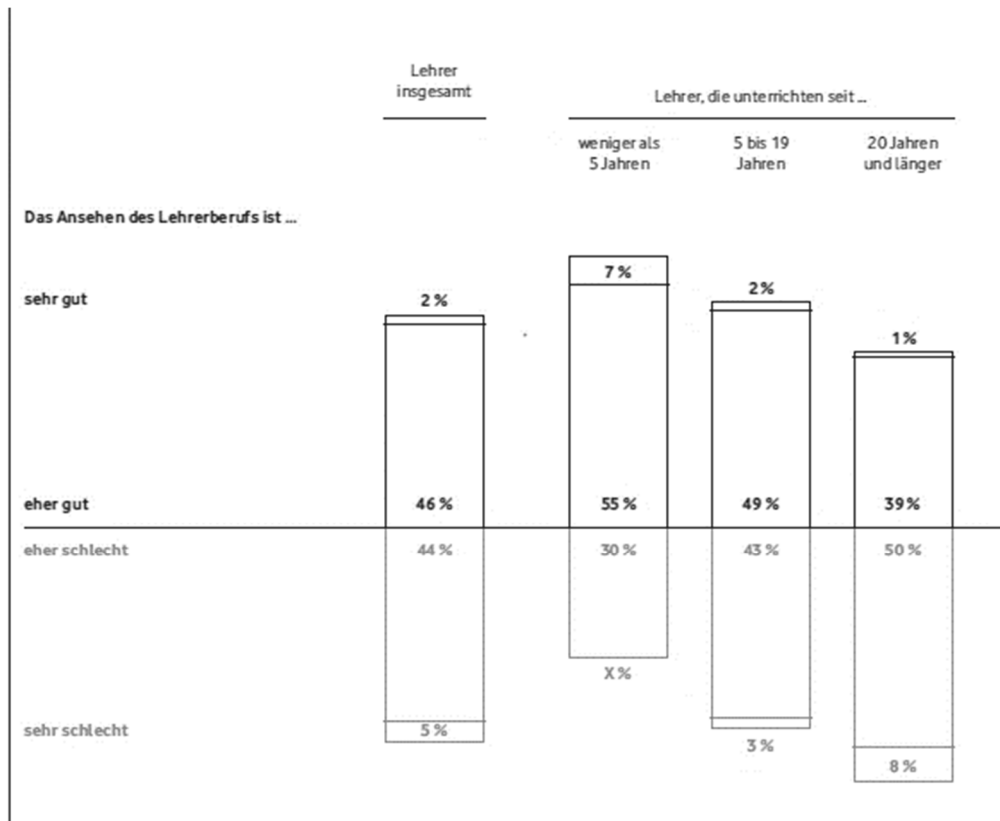


Abbildung 29 Prestige des Lehrerberufs aus Sicht der Lehrer, Süßlin 2012, S. 34.

Die Befragung der deutschen Bevölkerung ergab, dass immerhin 38% der Eltern von Schulkindern vor dem Beruf des Lehrers am meisten Achtung haben. Angesehener ist nur der Beruf des Polizisten mit 47%, der der Krankenschwester mit 61% und ganz vorne der Beruf des Arztes mit 72% (Süßlin 2012, S.35). Das negative Ansehen des LehrerInnenberufs durch die Gesellschaft kann demotivierende Folgen auf die Leistungs- und Fortbildungsbereitschaft haben und die Qualität von Unterricht nachhaltig beeinflussen.

Aufgrund der demographischen Entwicklung Kanadas ist auch der Bedarf an Lehrkräften relativ hoch. Dennoch besteht eine Zulassungsbeschränkung für Lehramtskandidaten, wodurch die Qualität und Attraktivität gesteigert wird. LehrerInnen sind in den meisten Provinzen und Territorien dazu verpflichtet, 40 Tage im Jahr für Fortbildungen zu investieren (ebd.). Fortbildungskurse werden von den Universitäten vor Ort angeboten oder die LehrerInnen können an praktischen Forschungsprojekten teilnehmen. Fortbildungskurse, die sich einer hohen Nachfrage erfreuen, sind classroom management,

die die Organisation des Unterrichts behandelt, special needs students Kurse, in denen Inhalte zur Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vermittelt werde und split-grade classes, die zur Arbeit in jahrgangsübergreifenden Klassen angelegt sind (BMBF 2007, S. 42). Die Zeiten für die Teilnahme an Fortbildungen sind für die LehrerInnen fest eingeplant, damit eine Teilnahme auch garantiert werden kann (Sliwka/ Klopsch/ Yee 2017, S. 129).

5.7 Vergleich Deutschland und Kanada

Das Schulsystem

In Kanada bestand aufgrund der Kolonialisierung, der indigenen Völker und der Zuwanderung immer eine sehr heterogene Gesellschaft. Eine Aufgliederung des Schulsystems bestand nur zwischen der allgemeinbildenden Schule und Förderschulen, in denen SchülerInnen mit special needs beschult wurden. Diese Aufgliederung wurde zugunsten einer inklusiven Beschulung in den 1970ern aufgegeben, da das Verfassungsgericht 1972 ein inklusives Grundsatzurteil nach einer Elternklage fällte. In Deutschland hingegen wurde das Schulsystem immer feiner aufgegliedert, dem eine Haltung der optimalen Förderung jedes Kindes auf dem jeweiligen Niveau in homogenen Klassen zugrunde liegt. Dadurch differenzierte sich das Schulsystem in das dreigliedrige Schulsystem (Haupt-, Realschule und Gymnasium) auf, wobei sich noch viele andere Schulformen wie die Waldorfschule, kooperative Gesamtschule, integrative Gesamtschule, Förderschulen und Gemeinschaftsschulen entwickelten. Aufgrund dieses historisch hoch differenzierten Schulsystems, ist es schwieriger inklusiven Unterricht anzubahnen als es dies in Kanada war, da dort nur zwischen einem allgemeinen Bildungssystem und einem Förderschulsystem unterschieden wurde.

Zudem liegen diesen beiden Ländern auch unterschiedliche entwicklungstheoretische Auffassungen zugrunde. Während in Deutschland die Aufteilung auf verschiedene Bildungsgänge auf die Annahme eines fixed mindset zurückzuführen ist, wird in Kanada von einem growth mindset ausgegangen. Das fixed mindset beruht auf der Annahme, dass eigene/ fremde Begabungen, Intelligenz etc. weitgehend unveränderliche Persönlichkeitsmerkmale sind. Daher wird ein Kind nach der Grundschule oder Orientierungsstufe nach dem Kompetenzerwerb bewertet und dann einer spezifischen

Schulform zugeordnet, die seinen/ ihren Begabungen bzw. Intelligenz am ehesten entgegenkommt. Dem growth mindset hingegen, liegt das Konzept zugrunde, dass eigene oder fremde Begabungen, Intelligenz etc. entwicklungsfähig sind und verbessert werden können (Vgl. Carol Dwek 2012). So wurde auch empirisch nachgewiesen, dass die Intelligenzentwicklung im Jugendalter starken Schwankungen unterliegt und es zu einem sprunghaften Anstieg der verbalen und nonverbalen Intelligenz kommen kann (vgl. Ramsden et al 2011). Demnach ist eine so frühe Aufteilung in verschiedene Schulformen sogar für die Kinder hinderlich, ihr gesamtes Potenzial auszuschöpfen. Eine frühe Aufteilung und „Etikettierung“ wirkt sich negativ auf das akademische Selbstkonzept von SchülerInnen aus (Vgl. Hattie 2008) und kann zu einer internale stabile Attribuierung führen, die eine selbsterfüllende Prophezeiung begünstigen. Wenn den SchülerInnen zurückgespiegelt wird, dass sie für eine bestimmte Schulform nicht begabt genug sind, werden sie dies irgendwann verinnerlichen und ihre Bemühungen sich zu verbessern einstellen, was zu einer Stagnation der Leistung führt (Vgl. Rosenthal, Fode 1963).

Special Needs Maßnahmen

In Deutschland werden nach und nach, je nachdem wie viele Ressourcen zur Verfügung stehen, mehr Sonderpädagogen an allgemeinbildenden Schulen eingestellt. Diese sind jedoch nur einzelne Stunden in den verschiedenen Klassen und vor allem haben die Sonderpädagogen in Deutschland immer einen spezifischen Schwerpunkt. Das bedeutet, die sind für den spezifischen Förderschwerpunkt beispielsweise Hören, Sehen oder geistige Entwicklung spezialisiert. Sie können demnach nicht alle Bedürfnisse abdecken. In Kanada hingegen ist das Unterstützungssystem vielschichtig aufgestellt. Wie in Kapitel 5.4 aufgezeigt, gibt es Special education teacher, Methods resource teacher und Assistent teacher, die den regulären Lehrer in der Klasse mit verschiedenen Hilfestellungen unterstützt. Zusätzlich gibt es Teams, wie das Education support team und Learning support team, die sich kooperativ mit der individuellen Förderung, Diagnostik und den individuellen Lernplänen der SchülerInnen auseinandersetzen. Diese Kooperativen Teams wären auch für das deutsche Schulsystem wünschenswert, da sich dadurch nicht nur Experten aus verschiedenen Fachgebieten austauschen, sondern so auch eine fortlaufende Diagnostik und ein regelmäßiger Austausch mit den Eltern der SchülerInnen garantiert werden kann.

Auch die Arbeit mit individuellen Lernplänen sowohl für Kinder mit speziellen sonderpädagogischen Bedürfnissen als auch für Kinder die andere Bedürfnisse haben, ist in Kanada alltäglich. Jedes Kind lernt nach einem individuellen Plan, der speziell auf die Bedürfnisse, Begabungen etc. des Kindes angepasst ist. In Deutschland hingegen werden vor allem bei leistungsschwachen SchülerInnen Fördermaßnahmen eingeleitet, wie Wiederholen von Unterrichtsstoff, einfachere Aufgaben oder zusätzlichen Sprachunterricht. Leistungsstarke SchülerInnen, werden hingegen wenig gefördert, was auch in der vorliegenden Studie bestätigt (Kapitel 8.2) wurde. In Kanada werden hingegen auch bei speziellen Bedürfnissen wie Hochbegabung, spezifischen Talenten oder Inselbegabungen, Fördermaßnahmen eingeleitet, die ebenfalls in den individuellen Lernplänen verankert sind (Alberta Learning 2004, S. 4).

Finanzierung

Die SchülerInnen in Kanada werden mittels des special needs coding criteria Systems getestet (Ontario Ministry of Education, 2009). Dadurch bekommen die Kinder einen speziellen Code bei einer Diagnostik zugewiesen. Wenn verschiedene Bedürfnisse bestehen, erhalten die SchülerInnen demnach auch mehrere Codes. An jeden Code sind Mittel gebunden, die es ermöglichen sollen, spezifische Fördermaßnahmen zu finanzieren. So ist das Geld immer direkt an das Kind gebunden und ist somit immer an der Schule verfügbar, an der sich auch das Kind befindet. In Deutschland gibt es kein übergreifendes System, das die Diagnostik und gleichzeitig auch die Mittelzuweisung regelt. Es gibt nur eine Schuleingangsprüfung, die jedoch nicht sensibel auf sonderpädagogische Bedürfnisse ausgerichtet ist, weshalb spezifische Bedürfnisse häufig nicht erkannt werden. Die sonderpädagogische Diagnostik erfolgt nicht systematisch und bei jedem Kind, wie in Kanada, sondern wird nur durchgeführt, wenn die Schule oder die Eltern bestimmte Anzeichen oder Auffälligkeiten bei ihren Kindern bemerken und deshalb eine Diagnostik beantragen. Die Finanzierung der Inklusion ist in jedem Bundesland unterschiedlich und häufig über pauschalisierte Mittel geregelt. So werden von den verschiedenen Bundesländern Mittel freigegeben und diese können dann für den Umbau von Schulen, zusätzliche Sonderpädagogen etc. eingesetzt werden. Die Mittel sind jedoch insgesamt zu gering um die schulische Inklusion umfassend umzusetzen

Kooperation mit Eltern

In Kanada werden die Eltern der Kinder mit speziellen Bedürfnissen regelmäßig eingeladen, um die spezifischen Fördermaßnahmen und den individuellen Programm Plan zu besprechen. Außerdem gibt es unterschiedliche Leistungsrückmeldeinstrumente, die auch eine Rückmeldefunktion an die Eltern haben. So wird in Kanada seltener mit summativen als mit formativem Feedback gearbeitet als in Deutschland. Durch verschiedene Assessment-Instrumente wie ‚report cards‘, Kompetenzraster und Portfolios wird für Schüler*innen und Eltern transparent gemacht, welche Anforderungen durch das Curriculum bestehen und wie weit sich die SchülerInnen diesen Anforderungen bereits angenähert haben. Formative Rückmeldung mit hohem Informationsgehalt eignet sich besonders gut zur effektiven Kommunikation der Lehrer*innen mit den Eltern, denn sie benötigen detailliertere Informationen darüber, welche Arten von Schwierigkeiten ihr Kind hat und wie sie es beim Lernen unterstützen können. Dafür eignen sich besonders gut detaillierte ‚report cards‘, die Bezug nehmen zu den Kompetenzstandards des Bildungsplans und auch individuelle Stärken und Entwicklungsbedarfe der SchülerInnen in den Blick nehmen (Cooper 2011, S. 145).

Ein interessanter Ansatz für eine gute Kooperation mit den Eltern und eine Entkopplung des sozioökonomischen Statuts und des Bildungserfolgs sind die Outdoor education centre und Parenting center, die in Kapitel 5.5 vorgestellt wurden. Es gibt in Deutschland zwar Elternabende und es werden auch häufiger Dolmetscher zu diesen eingeladen, um die Kommunikation zu verbessern, doch es gibt keine flächendeckenden Institutionen, in denen sich Eltern über spezifische Fördermaßnahmen und Bedürfnisse ihrer Kinder systematisch informieren können. In Deutschland werden eher aus Initiativen heraus einzelne Vereine gegründet, die für verschiedene Förderschwerpunkte Expertenwissen besitzen. Beispielsweise das Autismus-Netzwerk in Tübingen. Außerdem entwickeln sich die ehemaligen Förderschulen zu Bildungs- und Beratungszentren weiter. Diese sind jedoch auch immer auf einen spezifischen Förderschwerpunkt spezialisiert und sollen vor allem eine beratende Funktion für Schulen und nicht für Eltern übernehmen. Zudem werden in Deutschland vermehrt Hauptschullehrer an den Bildungs- und Beratungszentren angestellt, da ein erheblicher Mangel an Sonderpädagogen besteht.

Diese haben jedoch keine sonderpädagogische Ausbildung und verfügen demnach über keine spezifische Expertise für sonderpädagogische Diagnostik oder Förderung.

Prestige des LehrerInnenberufs

In Kanada erfreut sich der Beruf der LehrerIn mehr Anerkennung als in Deutschland. Die Bezahlung ist besser und die Gesellschaft in Kanada bringt dem Beruf mehr Wertschätzung entgegen. Dadurch gibt es immer mehr Lehramtsanwärter als Lehramtsplätze zu vergeben sind. In Deutschland gibt es immer wieder LehrerInnenmangel, vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik, Chemie und Physik. Auch dies kann die Unterrichtsqualität dahingehend negativ beeinflussen, als dass der Unterricht in den Mangelfächern von Quereinsteigern übernommen wird, die wenig pädagogische und didaktische Ausbildung erfahren haben oder sogar fachfremd unterrichtet wird.

Um dem entgegen zu wirken nannten die befragten LehrerInnen der Vodafone-Studie verschiedene Möglichkeiten. 60 Prozent sprachen sich für Imagekampagnen aus, bei denen die Leistung der LehrerInnen gewürdigt werden soll. Auch eine bessere Bezahlung, die stärker an der Leistung orientiert ist, sowie eine Öffnung des LehrerInnenberufes für andere Berufe, könnten die Attraktivität des Berufsziel LehrerIn steigern und künftig mehr Studierende für das Lehramt akquirieren (Süßlin 2012, S. 9).

In Deutschland gibt es eine Fortbildungspflicht für LehrerInnen, die für alle BeamtInnen im Laufbahngesetz festgeschrieben ist. Die Art und Weise der Fortbildung ist allerdings nicht wie in Kanada spezifisch vorgegeben, weshalb es letztendlich den LehrerInnen selbst überlassen ist, was sie als Fortbildung ansehen: „Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, ihre berufsspezifischen Kompetenzen zu erhalten und stetig weiterzuentwickeln. Sie wirken bei der Umsetzung des schulischen Fortbildungsplans aktiv mit, indem sie nach Maßgabe des jeweiligen Fortbildungsplans geeignete Fortbildungsangebote auswählen. Die Erfüllung der Fortbildungsverpflichtung ist vorrangig im Wege kooperativer und motivierender Personalführung durch die Schulleitung sicherzustellen. Unbeschadet der Zuständigkeit der Gesamtlehrerkonferenz nach § 2 Abs. 1 Nr. 2 Konferenzordnung kann die Schulleitung Lehrerinnen und Lehrer in zu begründenden Fällen zur Wahrnehmung bestimmter Fort- bzw.

Weiterbildungsmaßnahmen verpflichten“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2009).

Um mit dem gesellschaftlichen Wandel mithalten zu können und neue wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Forschung zu berücksichtigen, müssten Fortbildungen für LehrerInnen öfter und verbindlicher angeboten werden. So kann sichergestellt werden, dass auch LehrerInnen des Gymnasiums Fortbildungsangebote zur Inklusion wahrnehmen und ihre Kompetenzen in dieser Hinsicht verbessern.

6 Besondere Merkmale der Förderschwerpunkte

Der Begriff der Behinderung wurde in den letzten Jahren erweitert und im Alltag häufig gebraucht, wenn zum Ausdruck gebracht werden soll, dass ein Mensch aufgrund einer Schädigung behindert sei. Universell wird das Wort ‚behindert‘ in der Jugendsprache allerdings zur Abwertung von verschiedenen Sachverhalten verwendet (Schimanke 2013, S. 10). International wird die Bezeichnung Beeinträchtigung benutzt, da ein Mensch nicht behindert ist, sondern erst durch Umweltumstände behindert wird.

Saldern (2013) versucht dies anhand eines Beispiels zu verdeutlichen. Ein Brillenträger kann ohne Sehhilfe aufgrund einer Augenschädigung nicht gut sehen. Durch die Brille wird jedoch das Handicap ausgeglichen, wodurch der Mensch befähigt wird Anteil zu haben. Wäre eine Sehhilfe verboten oder nicht erfunden worden, würde dieser Mensch als behindert gelten. Die Teilhabe ist demnach der wichtige Faktor, der bestimmt, ob ein Mensch beeinträchtigt ist oder nicht. Inklusion muss daher jedem Kind ermöglichen am Unterricht teilzunehmen, damit es nicht mehr als behindert, sondern zu einem der vielen Individuen zählt, die verschiedene Unterstützungsangebote für eine optimale Teilhabe erhalten (Saldern 2013, S. 10).

Mit der "Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" wurde der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeführt, der sich aus dem Englischen (special educational needs) ableitet. Durch diese Begrifflichkeit wird noch stärker die Unterstützungsmöglichkeit fokussiert und sich noch weiter von der defizitären Beschreibung einer Behinderung oder Beeinträchtigung

abgewandt. Noch wertfreier und eine semantisch bessere Übersetzung wäre allerdings die flächendeckende Verwendung des Begriffs „spezielle Bedürfnisse“, da sonderpädagogische Förderung auf den Begriff der Sonderpädagogik referiert und daher Merkmale wie Hochbegabung oder sozioökonomischen Status nicht berücksichtigt.

Mit Hilfe der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) können Situationen bezüglich der menschlichen Funktionsfähigkeit und deren speziellen Bedürfnisse beschrieben werden. Dabei werden neben Körperfunktionen und deren Schädigungen (Impairment), auch Beeinträchtigungen der Aktivitäten an der Teilhabe (Disability) in die begriffliche Klärung aufgenommen (WHO 2002). Wichtig ist es dabei festzuhalten, dass „die ICF keine Klassifikation von Menschen ist. Sie ist eine Klassifikation von Gesundheitscharakteristiken von Menschen im Kontext ihrer individuellen Lebenssituation und den Einflüssen der Umwelt. Die Interaktion zwischen Gesundheitscharakteristiken und Kontextfaktoren resultiert in Behinderung“ (ICF 2005, S. 171).

Das bio-psycho-soziale Model der ICF wird in der nachfolgenden Abbildung dargestellt. In diesem werden die verschiedenen Faktoren, sowie ihre Beeinflussung auf die Teilhabe veranschaulicht.

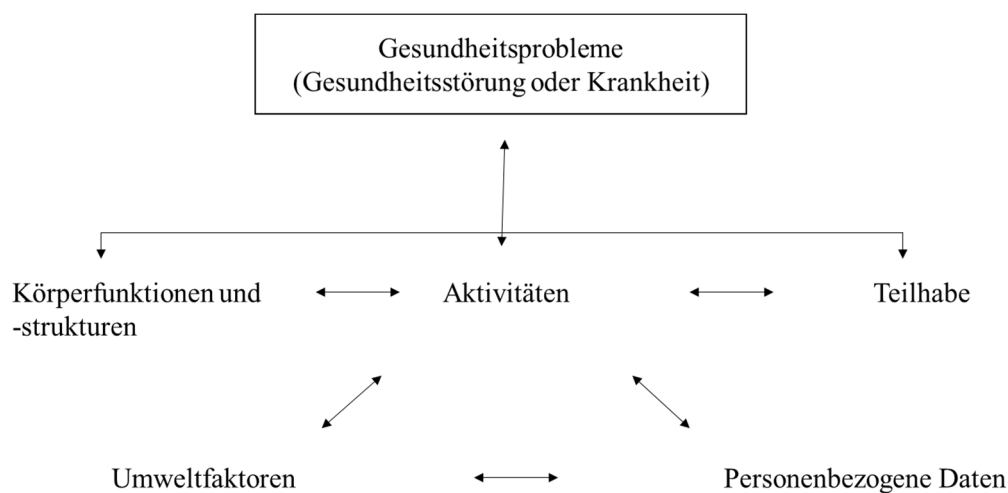


Abbildung 30 ICF als Klassifikation der Komponenten von Gesundheit. Angelehnt an Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. URL: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/>.

Anhand des bio-psycho-sozialen Modells der ICF werden Menschen demnach unter biologischen, psychologischen und sozialen Aspekten betrachtet. Zudem werden neben den Körperfunktionen und Gesundheitsproblemen Umweltfaktoren und sogenannte „personenbezogene Faktoren“ in diesem Konzept mit einbezogen, die miteinander in Wechselwirkung stehen. Umweltfaktoren sind beispielsweise das Rechtssystem, die Einstellung der Gesellschaft oder auch architektonische Gegebenheiten.

Diese Faktoren werden als veränderbar angesehen und bestimmen die Funktionsfähigkeit eines Menschen mit einem Gesundheitsproblem. Demnach ist die Funktionsfähigkeit situationsabhängig und kann in unterschiedlichen Domänen verschieden ausfallen (DIMDI 2005, S. 24).

„Die Funktionsfähigkeit und Behinderung eines Menschen wird als eine dynamische Interaktion zwischen dem Gesundheitsproblem (Krankheiten, Gesundheitsstörungen, Verletzungen, Traumas, usw.) und den Kontextfaktoren aufgefasst“ (DIMDI 2005, S.14).

Im nächsten Kapitel werden die Förderschwerpunkte und Teilleistungsstörungen in Deutschland und Baden-Württemberg genauer vorgestellt. Die Förderschwerpunkte werden hier nicht im Sinne der KMK-Empfehlung aufgegriffen sondern vor dem Hintergrund der Förderung im schulischen Kontext, in dem auch die Förderung von Kindern mit Diagnose LRS, Dyskalkulie, Autismus und Hochbegabung hoch relevant ist (Reimers 2013). Dies sind zudem die Felder, für die auch in Kanada ein Coding erfolgt und damit eine Förderung spezieller Bedürfnisse. Eine theoretische Fundierung der speziellen Bedürfnisse ist vor allem wichtig, da eine Eingangsdiagnostik ohne diese Kenntnisse nicht möglich ist. Das Wissen über verschiedene schulische Förderbedarfe ist vielen LehrerInnen nicht bekannt. Bei fehlenden Kenntnissen darüber, ist jedoch keine Adaption des Unterrichts möglich, weshalb auch keine angemessene individuelle Förderung ohne eine Diagnostik entstehen kann.

Außerdem werden einige spezifische Fördermaßnahmen und Adaptionsmöglichkeiten für den Unterricht vorgestellt. Diese können jedoch nicht als „Rezept“ für guten inklusiven Unterricht aufgefasst werden, da die individuelle Förderung immer situationsspezifisch adaptiert und in eine offene Unterrichtskultur und Praktiken eingebettet sein muss. So muss vor allem auch immer der Umgang der Umwelt mit den einzelnen SchülerInnen reflektiert werden. Wie nehmen Kinder, SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern

Unterschiede wahr und wie gehen Sie damit im Alltag um. Werden Differenzen sozial konstruiert oder werden Unterschiede eher als Verschiedenheit wahrgenommen, die es nicht zu überwinden gilt, sondern wertgeschätzt werden. So muss auch die Intersektionalität genauer betrachtet werden. So ist es wichtig zu reflektieren, ob Ausgrenzung und Diskriminierung einzelner Personen aufgrund eines oder mehrerer Differenzmerkmale geschieht. Intersektionalität bezieht sich dabei auf die Merkmale soziale Klasse, ethnischer Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung und sonderpädagogische Bedürfnisse (vgl. Ayim, Aktas, Bubecke et al. 1993). Verschiedenheit sollte daher im schulischen Kontext nicht nur auf Basis eines Differenzmerkmals wie das der speziellen sonderpädagogischen Bedürfnisse betrachtet und thematisiert werden, sondern unter Einbezug jeglicher Ausprägung von Diversität. Im Folgenden werden jedoch ausschließlich die verschiedenen Ausprägungen der verschiedenen Bedürfnisse diskutiert, da diese im Fokus der Arbeit (Inklusion am Gymnasium) stehen.

6.1 Anteile der einzelnen Förderschwerpunkte in Deutschland

Die nachfolgende Abbildung 31 zeigt die Verteilung der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland auf die einzelnen Förderschwerpunkte. Besonders auffällig ist hierbei, dass der Großteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Förderschwerpunkt Lernen entfallen. Insgesamt wurden allerdings im Jahr 2016/17 ca. 68.000 Kinder weniger in diesem Förderschwerpunkt gefördert, also noch im Jahr 2000/01. In allen anderen Förderschwerpunkten ist die Förderquote jedoch angestiegen. Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung hat sich mit 87.000 SchülerInnen sogar mehr als verdoppelt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 103)

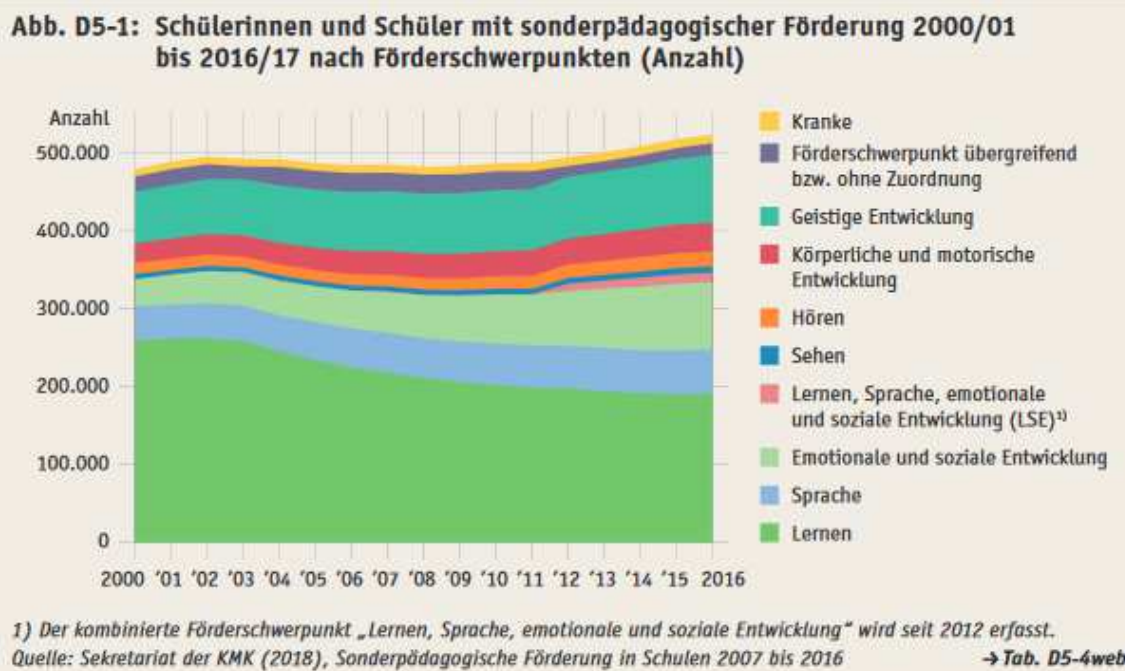


Abbildung 31 Verteilung der Förderschwerpunkte, Bildungsbericht URL:
<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>, S. 103.

In den Statistiken werden Hochbegabung, Autismus-Spektrum und die Teilleistungsstörungen Dyskalkulie, AD(H)S und LRS nicht miteinbezogen. Da Kinder mit dieser Diagnose jedoch teilweise Nachteilsausgleich beantragen können und ebenfalls spezifische individuelle Förderung benötigen, werden auch diese Aspekte genauer beleuchtet. Insgesamt wird angenommen, dass sich ein sonderpädagogisch ausgerichteter Unterricht bezüglich der Anforderungen nicht prinzipiell von allgemeiner pädagogischer Arbeit unterscheidet (Dave/ Rumpler/ Wachtel 2000). Denn auch dort muss auf die Heterogenität durch individuelle Lernprofile, Interessen und Begabungen eingegangen werden. Dennoch sind die Anforderungsprofile der SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf vielfältig und bedürfen einer speziellen Unterstützung, weshalb den unterschiedlichen Bedürfnissen, divergente individuelle Förderung zukommen muss (Avramidis/ Norwich 2002; Cook/ Tankersley/ Cook/ Landrum 2000; Eberl 2000).

6.2 Hochbegabung

Das Merkmal Hochbegabung wird häufig bei Inklusionsprozessen vernachlässigt, was teilweise auf die Fehlannahme zurückzuführen ist, dass diese SchülerInnen aufgrund ihrer besonderen Begabung weniger auf angepasste Lernumgebungen angewiesen sind (Steenbuck 2011, S. 17). Um das vorhandene Potenzial in eine Leistung umsetzen zu können, sind jedoch nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und Umweltfaktoren von Bedeutung. Als besonderes Merkmal postulieren Rohrmann und Rohrmann neben familiären Merkmalen und kritischen Lebensereignissen auch die Schule und ihre Gegebenheiten (Rohrmann/ Rohrmann 2010, S. 50). Begabung und Intelligenz werden in diesem Zusammenhang häufig synonym verwendet (Stapf 2010, S.18). Durch die verschiedenen uneinheitlichen Begrifflichkeiten wird eine Definition weiter verkompliziert. Das im englischen Sprachraum verwendete ‚giftedness‘ wird mit ‚Begabung‘, ‚Begabtheit‘ oder ‚Hochbegabung‘ übersetzt.

In der deutschen Literatur hingegen wird für eine biologische, statische determinierte Anlage eher der Talent-Begriff verwendet (Duden 2006, S. 994). Wohingegen im anglo-amerikanischen Sprachraum „Talent“ als Beherrschung der systematisch entwickelten Fähigkeiten verstanden wird (Stumpf 2012, S. 18). Da es in der einschlägigen Literatur häufig keine einheitlichen Formulierungen gibt, die Begabung, Talent, Hochbegabung und Exzellenz genau beschreiben, wird im Folgenden eine klare Abgrenzung der Begriffe für die vorliegende Arbeit gegeben.

- | | |
|----------------------|--|
| Talent/ | Talent wird häufig synonym zum Begabungsbegriff verwendet. |
| Begabung | Dieses Handlungspotential begründet sich auf verschiedenen kognitiven, emotionalen, kreativen und motivationalen Komponenten, die durch interpersonale oder umweltbedingte Einflüsse weiter ausgeprägt werden, wodurch in einem oder mehreren Bereichen besondere Leistungen erbracht werden können. |
| Hochbegabung: | Von Hochbegabung wird ab einem diagnostizierten IQ von 130 gesprochen. Das zugrundeliegende Potenzial, ist jedoch nicht zwangsläufig mit Performanz verknüpft. Bei fehlenden oder nicht ausgeprägten metakognitiven Kompetenzen, wird die |

Hochbegabung nicht sichtbar umgesetzt. In diesem Fall wird von Minderleistern (Underachievern) gesprochen.

Exzellenz: Exzellenz manifestiert sich in der eigentlichen Leistung, bei besonderer Begabung oder Hochbegabung in Zusammenwirken mit metakognitiven Komponenten wie Anstrengungsbereitschaft, Zielorientierung und einem hohen Qualitätsanspruch.

SchülerInnen, bei denen besondere Begabungen oder Hochbegabung diagnostiziert wurden, werden in der Regel am Gymnasium oder in einem Hochbegabtenzug beschult. Aus diesem Grund ist es von besonderer Bedeutung, dass LehrerInnen des Gymnasiums sich mit verschiedenen Angeboten und Fördermöglichkeiten für begabte und hochbegabte Kinder auskennen, um den SchülerInnen eine gute individuelle Förderung zukommen zu lassen. Für inklusive Prozesse ist es in diesem Zusammenhang auch notwendig Vielfalt in Schulen zu thematisieren und beispielsweise auf die Methode Lernen durch Lehren zu setzen um auch die sozialen Kontakte unter den SchülerInnen zu fördern, damit besonders begabte SchülerInnen nicht sozial ausgegrenzt werden und als Streber oder ähnliches exkludiert werden. So kann den SchülerInnen bewusst gemacht werden, dass sie sich gegenseitig helfen können und bestimmte Begabungen SchülerInnen nicht negativ etikettieren, sondern nur eine weitere Ausprägung von Vielfalt sind.

Anhand des Münchener Hochbegabtenmodells kann festgestellt werden, dass unter Hochbegabung ein „Ergebnis des Zusammenspiels zwischen kognitiven und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen sowie Umweltfaktoren“ zu verstehen ist (Rohrman/ Rohrman 2010, S. 50). Die Lehrpersonen müssen daher die SchülerInnen stärker begleiten und sie mehr in die Gestaltung der Lernumwelt einbringen. Hochbegabung ist ein Konstrukt, das nicht direkt beobachtet werden kann. Daher kann Hochbegabung methodisch nur anhand von Verhaltensweisen beschrieben werden (Stumpf 2012, S. 18).

Obwohl es viele verschiedene Definitionen für Hochbegabung gibt, kann eine mögliche Definition für Hochbegabung lauten, dass sie eine „weit überdurchschnittliche Ausprägung der Begabung, die zu Spitzenleistungen befähigt“ (Stumpf 2010, S. 19)

beinhaltet. Aufgrund der ungenauen Definition wurden in den vergangenen Jahren auch viele verschiedene Modelle entwickelt. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang das eindimensionale Intelligenzmodell nach Spearman, welches von einer einzigen Intelligenz ausgeht. Diesem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass alle kognitiven Leistungen ihren Ursprung in einem Intelligenzfaktor haben. Eine Person, die bei einem Intelligenztest mindestens einen IQ – Wert von 130 erreicht, gilt daher als hochbegabt (Stumpf 2010, S. 19).

Das Mehrfaktoren-Modell nach Thurstone hingegen geht von bereichsbezogenen intellektuellen Fähigkeiten aus, die sich gegenseitig nicht bedingen (Stumpf 2012, S.18). Das Drei-Ringe Modell der Begabung von Joseph Renzulli (Abbildung 32) stellt das Zusammenwirken von drei Faktoren (Hohe intellektuelle Fähigkeiten, Motivation und Kreativität) dar.



Abbildung 32 Drei-Ringe Modell angelehnt an (Renzulli 1993, S. 217).

Hochleistung ist demnach der Schnittpunkt der Komponenten Begabung, Kreativität und Aufgabenmanagement, wobei letzteres Interesse, Leistungsstreben und Ausdauer zusammenfasst (Renzulli 1993, S. 217). Dem Vorwurf, Renzulli setze Hochbegabung mit überdurchschnittlichen Leistungen gleich, entgegnet er, dass einzelne Modellfaktoren als Entwicklungsziele aufgefasst werden müssen, die durch Förderprogramme unterstützt werden sollen. Hochbegabung ist hauptsächlich durch eine überdurchschnittliche Intelligenzausprägung gekennzeichnet.

Das bereits erwähnte Münchener Hochbegabungsmodell (Abbildung 33) bezieht zusätzlich zur inneren Veranlagung äußere Einflussfaktoren mit ein, die sich zueinander dynamisch verhalten (Stumpf 2012, S. 18). Das Modell befasst sich stärker mit der Entstehung der Leistung im Zusammenspiel von nicht-kognitiven Fähigkeiten mit sozialen Moderatorenvariablen und kriterialen Leistungsbezugsvariablen (Heller, 2000, S. 24).

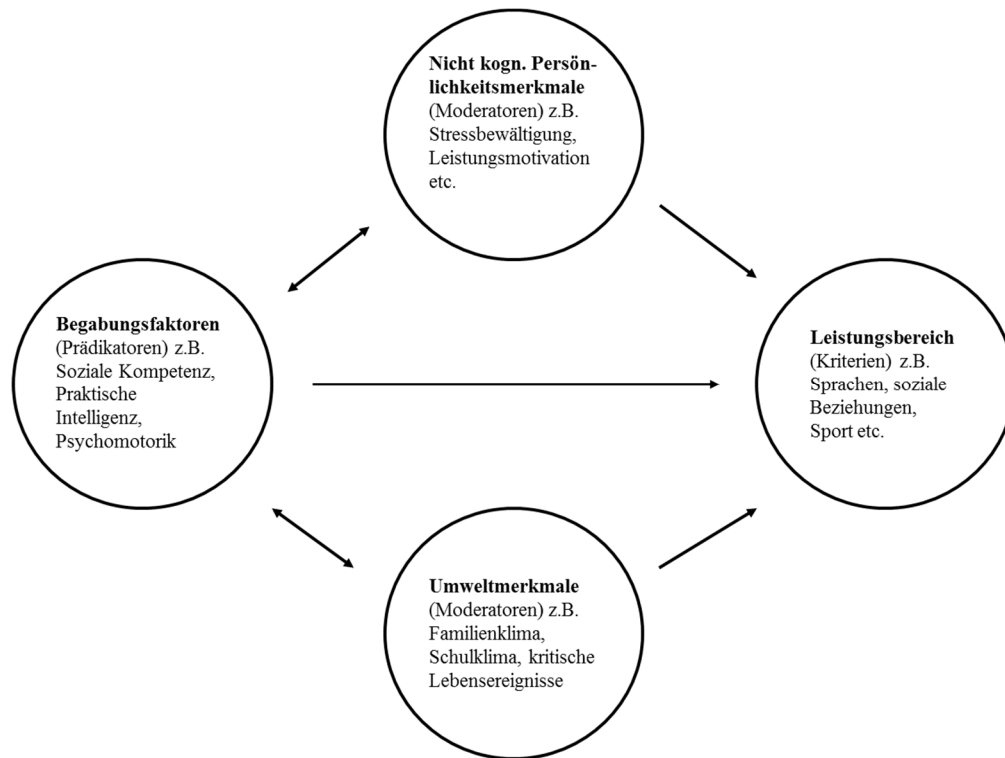


Abbildung 33 Adaptiertes Münchener Hochbegabungsmodell. Angelehnt an Heller 2000, S. 20.

Entsprechend der Auffassung von Hochbegabung sind Diagnose und Fördermaßnahmen abhängig vom zugrunde gelegten Modell. Aus diesem Grund existieren derzeit viele verschiedene Diagnoseverfahren in der Erhebung. In den Differenzierungskategorien wird zwischen dem objektiven- und subjektiven-Verfahren unterschieden. Bei Ersterem werden normalerweise standardisierte Tests verwendet, bei denen die individuellen Testergebnisse mit einer Bezugsnorm in Relation gesetzt werden (Dehn 2013, S. 25). Subjektive Verfahren hingegen werden mit Hilfe von individuellen Einschätzungen durchgeführt (ebd.).

Entgegen der verbreiteten Annahme, hochbegabte SchülerInnen würden bessere schulische Leistungen erzielen als SchülerInnen ohne Hochbegabung, kommt es häufig

zu ‚Underachievement‘. Das bedeutet, dass hochbegabte Kinder ‚Minderleister‘ sind, bei denen eine hohe Diskrepanz zwischen den kognitiven Fähigkeiten und der gezeigten Leistung herrscht (Rost 2009, S. 139). Kinder mit Underachievement zeigen oft eine niedrige Leistungsmotivation, vermeiden Anstrengungen und haben ein geringes Selbstwertgefühl. Diese Ausprägungen erschweren es häufig Hochbegabung zu diagnostizieren und hochbegabte Kinder angemessen zu fördern (Rohrmann; Rohrmann 2010, S. 219). Es gibt verschiedene Faktoren, die Underachievement begünstigen können. Zu diesen gehören beispielsweise eine anregungsarme Umwelt, psychische Probleme oder unzureichende Bildungsmöglichkeiten (Rohrmann/ Rohrmann 2010, S. 111f.). Eltern können Underachievement vermeiden, indem sie die Interessen ihrer Kinder emotional unterstützen. Durch eine Verbesserung der sozialen Beziehungen sowie positive Leistungserfolge, kann eine positive Lernmotivation geschaffen werden, mit der Underachievement überwunden werden kann (Stapf 2010, S. 211).

An allgemeinbildenden Schulen haben sich bereits verschiedene Fördermaßnahmen etabliert, wobei diese nicht eindeutig zwischen Integration und Separation unterschieden werden. Diese verschiedenen Möglichkeiten werden unter den traditionellen Platzierungsstrategien zusammengefasst. Zu ihnen gehören die Akzeleration, das Enrichment, die vorübergehende separierende Fördermaßnahme und die separierende Beschulung (Steenbuck 2011, S. 30).

6.2.1 Akzeleration

Unter Akzeleration wird das schnellere Durchlaufen eines Curriculums verstanden (Ziegler 2008, S. 78). In diesem Zusammenhang wird ein Kind entweder vorzeitig eingeschult, also bevor es das gesetzliche Schuleintrittsalter von sechs Jahren erreicht hat, oder das Kind kann Klassen überspringen. Ob eine vorzeitige Einschulung sinnvoll ist, muss individuell für jedes Kind entschieden werden. Holling et al. (2007) konstatieren, dass Motivation und Interesse des hochbegabten Kindes ebenfalls berücksichtigt werden sollten. Auch die emotionale Entwicklung ist zu betrachten, da diese stark mit dem intellektuellen und sozialen Entwicklungsstand korreliert (Holling/ Preckel/ Vock 2007, S. 64).

Es wird zwischen dem Überspringen in Gruppen und dem individuellen Überspringen unterschieden. Die Ängste von Eltern, dass ihre Kinder nach dem Überspringen einer

oder mehrerer Klassen, schlechtere Noten erzielen, haben sich bisher nicht bestätigt. Zwar benötigen die SchülerInnen einige Wochen Zeit, um den Lernstoff aufzuholen, danach gehören sie jedoch wieder zu den leistungsstärksten SchülerInnen der Klasse. In der Regel erfahren hochbegabte SchülerInnen durch das Überspringen von Klassen weder Beeinträchtigungen in ihrer sozialen, noch in ihrer emotionalen und kognitiven Entwicklung (ebd., S. 79).

6.2.2 Individuelle Akzeleration

Bei der individuellen Akzeleration, die auch Drehtürmodell genannt wird, findet ein fachspezifisches Überspringen statt. In diesem Fall kann ein hochbegabter Schüler oder Schülerin beispielsweise den Mathematikunterricht der nächst höheren Klassenstufe besuchen und in den anderen Fächern in seinem alten Klassenverband verbleiben (Götting 2006, S. 101). Bei dieser fachspezifischen Akzeleration kann es jedoch dazu kommen, dass sich die SchülerInnen durch den häufigen Bezugsgruppenwechsel keiner der beiden Gruppen mehr zugehörig fühlt. Zudem ist mit dieser Art von Akzeleration ein hoher organisatorischer Aufwand verbunden, da der Fachunterricht der verschiedenen Klassenstufen immer parallel stattfinden muss, um einen Wechsel zwischen den Klassenstufen gewährleisten zu können (Heinbokel 2012, S. 109f.).

Akzeleration kann auch im gesamten Klassenverband durchgeführt werden. Hierbei werden hochbegabte SchülerInnen zu Lerngruppen zusammengefasst und durchlaufen den Lernstoff schneller als gewöhnlich, wobei weniger Wiederholungen und Übungen gemacht werden. Diese häufig als ‚D-Zug-Klassen‘ bezeichneten Lerngruppen werden nicht durch den oben beschriebenen Bezugsgruppenwechsel belastet (Holling/ Preckel/ Vock 2007, S. 81). Diese Variante widerspricht jedoch streng genommen dem Gedanken der Inklusion, da die leistungsstarken SchülerInnen nicht mit den anderen SchülerInnen zusammen, sondern gesondert in einer Klasse unterrichtet werden.

6.2.3 Enrichment

Bei Enrichment wird zwischen vertikalem und horizontalem Enrichment unterschieden. Bei horizontalem Enrichment wird dem Schüler ein Lernangebot gemacht, welches bereits bekannten Lernstoff intensiver behandelt. Bei vertikalem Enrichment umfasst das Lernangebot neuen Lernstoff, der angeeignet werden kann (Stumpf 2012, S. 93).

Hochbegabte Kinder können innerhalb ihres Klassenverbandes Tutorentätigkeiten übernehmen und in diesem Zusammenhang Klassenkameraden beim Erarbeiten von Aufgaben unterstützen oder auch selbst Unterrichtsstunden anleiten. Dabei muss darauf geachtet werden, dass es zu keinen sozialen Problemen innerhalb der Klassengemeinschaft kommt, weil die Lernenden den Tutor ablehnen oder ausgrenzen (Alvarez 2012, S. 88f.).

Zusätzlich gibt es Arbeitsgemeinschaften, in denen hochbegabte Kinder gefördert werden. Dort können sie sich mit eigenen Fragestellungen beschäftigen und ihre Problemlösungsfähigkeiten steigern. Auch „plus-Kurse“, Wettbewerbe wie „Jugend forscht“ und Olympiaden zählen zu Enrichmentangeboten, die wahlweise zusätzlich belegt werden können. Diese sollen hochbegabten Kindern in der Weiterentwicklung ihrer Kreativität, ihres Problembewusstseins und zur beruflichen Orientierung dienen (Stumpf 2012, S. 95).

Um das naturwissenschaftliche Interesse von hochbegabten SchülerInnen zu fördern, werden zudem Schülerlabore angeboten (ebd.). Allerdings ist aus wissenschaftlicher Sicht durch Enrichment lediglich ein geringer nachweisbarer Erfolg zu verzeichnen und es sollte daher immer im Zusammenspiel mit Akzeleration angewendet werden (Ziegler 2008, S. 79).

6.2.4 Vorrübergehend separierte Fördermaßnahmen und separierende Beschulung

Bei der vorübergehenden separierenden Fördermaßnahme werden die hochbegabten Kinder einige Stunden in der Woche aus dem Regelunterricht genommen, um gesondert gefördert zu werden. Dies wird auch Pull-Out-Programm genannt. In diesen Stunden können sich die SchülerInnen auf Wettbewerbe vorbereiten oder eigene Projekte ausarbeiten.

Bei der separierenden Beschulung werden hingegen homogene leistungsstarke Lerngruppen gebildet. Dies gibt es sowohl an staatlichen Gymnasien, als auch an speziellen Schulen für Hochbegabte. Die Kinder müssen verschiedene Aufnahmeprüfungen, Intelligenztest etc. durchlaufen, bevor sie in diese homogenen Gruppen aufgenommen werden. Die Lerngruppen durchlaufen das Curriculum in der

Regel schneller und bieten den hochbegabten SchülerInnen viele individuelle Lernangebote und Enrichmentmaßnahmen an (Stumpf 2012, S. 100).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass hochbegabte SchülerInnen durchaus in Regelklassen beschult werden können und vor allem separierende Maßnahmen keinen großen Mehrwert im Lernerfolg aufweisen. Um hochbegabte SchülerInnen optimal zu fördern, bedarf es in den Regelklassen allerdings eines individualisierten Unterrichts. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass das Lernmaterial den jeweiligen Fähigkeiten und Interessen der SchülerInnen entspricht. Die SchülerInnen sollen ihre Aufgaben selbst wählen können, um eigenständig Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen zu können. Um das selbstständige aktive Lernen zu unterstützen, empfiehlt es sich, den lehrerzentrierten Unterricht zu reduzieren und häufiger auf Projektarbeit, Freiarbeit und forschendes Lernen zurückzugreifen.

Auch die Rückmeldung sollte regelmäßig durchgeführt und sich dabei an der individuellen und kriterialen Bezugsnorm orientieren (Höhm/ Kroes 2004, S. 126f.). Die Ansprüche an die Lernumgebung sind demnach grundsätzliche Verfahrensweisen, die in heterogenen Klassen durchgesetzt werden sollen und aufzeigen, dass eine inklusive Beschulung von hochbegabten Kindern am Gymnasium sinnvoll ist.

6.3 Förderschwerpunkt Autismus-Spektrum

Schulische Inklusion ist eine große Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer, da SchülerInnen mit sehr unterschiedlichen Begabungsprofilen und Leistungspotentialen am Gymnasium aufeinandertreffen. Besondere Bedeutung kommt am Gymnasium dem Autismus-Spektrum zu, da vor allem SchülerInnen mit Autismus-Spektrum häufig die Qualifizierung für das Gymnasium erreichen und dort beschult werden. Seit der Behindertenrechtskonvention ist der unfreiwillige Ausschluss eines Kindes des Förderschwerpunkts Autismus-Spektrum vom Unterricht mit Kindern ohne spezielle sonderpädagogische Bedürfnisse an einer allgemeinen Schule oder einer unfreiwilligen Beschulung eines Kindes des Förderschwerpunkts Autismus-Spektrum in einer Förderschule menschenrechtswidrig (vgl. Theunissen/Paetz 2011).

In der Literatur wird der Förderschwerpunkt Autismus-Spektrum häufig gesondert ausgewiesen, manchmal allerdings auch unter dem Förderschwerpunkt übergreifend bzw.

ohne Zuordnung gefasst. Da das Autismus-Spektrum häufig mit Hochbegabung korreliert und häufig auch Kinder am Gymnasium davon betroffen sind, wird Autismus hier gesondert vorgestellt.

Das Regierungspräsidium Tübingen konstatiert, dass der Förderschwerpunkt Autismus an Gymnasien keine Seltenheit sei. „Statistiken zufolge zeigt weltweit ein Prozent der Bevölkerung autistische Züge. Die Betroffenen seien normal- bis hochbegabt und häufig an Gymnasien“ (Allgöwer 2015, S.1). Der Förderschwerpunkt Autismus ist nicht in allen Bundesländern vertreten. Baden-Württemberg führt diesen beispielsweise im Gegensatz zu Schleswig-Holstein nicht. Dennoch fühlen sich Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum im schulischen Kontext oftmals überfordert und unverstanden. Auch Lehrkräfte sind anhand der Diversität an Schülern mit der Tatsache konfrontiert, keine ausreichende Unterstützung für die Autismus-spezifischen Besonderheiten leisten zu können (vgl. Sautter u.a. 2012). Das Tübinger Seminar für Lehrerbildung baut ein Kompetenzzentrum Autismus am Gymnasium auf, um in der Lehreraus- und -fortbildung der landesweite Experte zum Autismus-Spektrum zu werden (ebd.). LehrerInnen können dort Informationen zum Autismus-Spektrum erhalten und auch zu spezifischen Fragen beraten werden.

Da immer mehr Lehrerinnen und Lehrer am Gymnasium mit Autismus in ihren Klassenzimmern konfrontiert werden, werden im Folgenden Ausprägungen und Fördermöglichkeiten bei Autismus-Spektrum am Gymnasium erläutert.

„Autismus ist die vorrangige Beschäftigung mit der eigenen Gedanken-, Vorstellungs- und Gefühlswelt unter mehr oder weniger ausgeprägtem Verlust des Bezugs zu den Gegebenheiten und Erfordernissen der Umwelt“ (Fröhlich 1997, S. 79). Diese Definition geht auf den Psychiater Eugen Bleuler zurück, der der Begriff ‚Autismus‘ 1911 erstmals einführte und unter autistischem Verhalten eine stückweise Abkehr von der Realwelt und eine Flucht in eine Innenwelt verstand (Remschmidt 2005, S. 8).

In der ICD-10 wird Autismus unter Kapitel V (F84) als tiefgreifende Entwicklungsstörung klassifiziert (Weltgesundheitsorganisation 2015). Aufgrund der lebenslangen, komplexen Störung des zentralen Nervensystems können vielfältige Störungen bei der Interaktion mit der Umwelt und der Teilhabe am Leben in der

Gemeinschaft auftreten. In der ICF (2005) wird Autismus unter globalen psychosozialen Funktionen gefasst. Vor allem die Wahrnehmungsverarbeitung ist gestört und äußert sich meistens bereits im Kindesalter. Hinzu kommen sprachliche, motorische und emotionale Störungen. Die individuellen Ausprägungen von Autismus-Spektrum können sehr unterschiedlich sein und die Grenzen zwischen den verschiedenen autistischen Spektren sind fließend. Auch die Abgrenzungen zu Menschen, die keinen Autismus aufweisen, sind nicht immer leicht.

Dazu kommt, dass viele Menschen im Förderschwerpunkt Autismus-Spektrum zusätzliche sonderpädagogische Bedürfnisse haben oder eine Hochbegabung aufweisen. Zusätzlich verkompliziert sich eine Diagnose häufig durch verschiedene Merkmale, die sich auch überdecken können. Umso wichtiger ist es, dass die verschiedenen Faktoren durch die Lehrkraft so gut wie möglich identifiziert werden, damit jedes Kind in der Schule individuell gefördert werden kann.

Zum Förderschwerpunkt Autismus gehört:

- der Frühkindliche Autismus (F84.0)
- der Atypische Autismus (F84.1)
- das Asperger-Syndrom (F84.5)
- das Rett-Syndrom (F84.2)
- die sonstige tiefgreifende Entwicklungsstörung (F84.8)
- die nicht näher bezeichnete tiefgreifende Entwicklungsstörung (F84.9)

(Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. ICD-10-WHO Version 2013).

Im seit Mai 2013 gültigen Diagnostischen und Statistischen Handbuch psychischer Störungen „DSM-V“ wurde erstmals der Terminus „Autismus-Spektrum-Störung“ offiziell eingeführt, der verdeutlicht, dass sowohl der frühkindliche Autismus als auch das Asperger-Syndrom und der atypische Autismus gekennzeichnet sind durch verschiedene Schweregrade gemeinsamer sonderpädagogischer Förderbedarfe.

Die Bezeichnung deklariert die lang diskutierte Auffassung, dass es innerhalb der tiefgreifenden Entwicklungsstörungen unangemessen ist, kategoriale diagnostische Abgrenzungen vorzunehmen. Menschen im autistischen Spektrum unterscheiden sich nicht qualitativ, sondern nur quantitativ. „Das Spektrum reicht von schwerwiegenden autistischen Symptomen mit geistiger Behinderung und fehlendem Sprachvermögen bis

zu autistischen Symptomen mit durchschnittlicher (oder auch überdurchschnittlicher Begabung) und gutem Sprachvermögen“ (Kamp-Becker & Bölte 2011, S. 29).

Die zehnte Version des Internationalen Klassifikationssystems der Weltgesundheitsorganisation (ICD-10) ist im Jahr 1994 erschienen, weshalb neue Forschungsergebnisse der Diagnostik darin nicht berücksichtigt sind. Giesberger führt dazu aus, dass „gerade in den letzten 15 Jahren viele neue Erkenntnisse zum Autismus-Spektrum gewonnen wurden, ist das ICD-10 in diesem Bereich in keiner Weise mehr zeitgemäß“ (Giesberger 2014, S. 167). Aus diesem Grund werden im weiteren Verlauf nur jene autistischen Störungsbilder und deren Diagnosekriterien aus dem ICD-10 benannt, die sich nach aktuellen Erkenntnissen unter dem Begriff Autismus-Spektrum subsumieren lassen.

Der frühkindliche Autismus

Beim frühkindlichen Autismus manifestiert sich bereits vor dem dritten Lebensjahr eine auffällige und beeinträchtigende Entwicklung. Ein charakteristisches Merkmal zur Diagnostik ist, dass betroffene Kinder und Jugendliche Blickkontakt vermeiden. Es wird häufig beschrieben, dass es wirkt, als würden die Betroffenen durch einen hindurchblicken (vgl. Remschmidt 2005).

Auch reaktives soziales Lächeln fehlt. Dazu kommt die auffällige Handlungsunfähigkeit, geteilte Aufmerksamkeit zwischen sich selbst, einer anderen Person und einem Objekt herzustellen. Sie zeigen keine Bemühungen sozialen Kontakten herzustellen und verweigern häufig den Kontakt zu anderen. Emotionen und soziale Situationen können häufig nicht richtig eingeschätzt werden und die Mimik und die Körpersprache enthalten keinen symbolischen Gehalt, weshalb sie häufig als starr geschildert werden. Das typische Lallen oder Brabbeln im Tonfall vor dem eigentlichen Sprachbeginn fehlt (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2011).

Das Spielverhalten der Kinder mit frühkindlichem Autismus ist insoweit auffällig, als dass das interaktive Spielen, vor allem mit Gleichaltrigen, vermieden wird und wenig Interesse an Imaginations- oder Rollenspielen besteht. Dagegen wird eine „große Affinität zu leblosen Objekten“ (Köhler 2012, S. 259) beobachtet. Es fallen stereotype, sich endlos wiederholende Verhaltensmuster auf, welche in einer zwanghaften Weise

ausgeführt werden. Dazu kommt eine ausgeprägte Angst vor Veränderungen wie fremde Räume, veränderte Spazier- und Schulwege, unbekannte Speisen, neue Kleidungsstücke, umgestellte Möbel oder Änderungen im Tagesablauf (Kamp-Becker/Bölte 2011, S. 15).

Zur besseren Übersicht werden die drei wesentlichen Diagnosekriterien für den frühkindlichen Autismus nach dem ICD-10 aufgelistet (vgl. Remschmidt 2005):

1.) Qualitative Beeinträchtigung wechselseitiger sozialer Interaktionen, die sich in Form unangemessener Einschätzung sozialer und emotionaler Signale äußert. Die Beeinträchtigung führt zur Unfähigkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen mit gleichen Interessen, Aktivitäten und Gefühlen aufzunehmen.

2.) Qualitative Auffälligkeiten der Kommunikation beinhalten eine Verzögerung oder ein Ausbleiben der Sprachentwicklung die Störung der wechselseitigen Kommunikation welche durch die Unfähigkeit, einen sprachlichen Kontakt zu beginnen oder aufrechtzuerhalten sichtbar wird. Hinzu kommt ein fehlendes Verständnis sozialer Regeln in der Kommunikation.

3.) Eingeschränkte Interessen und stereotype Verhaltensmuster äußern sich in Interessen und Aktivitäten, die zwanghafte Anhänglichkeit an spezifische, nicht funktionale Handlungen oder Rituale zur Folge haben.

Neben den spezifischen diagnostischen Merkmalen zeigen sich häufig eine Vielzahl unspezifischer Auffälligkeiten, wie „Befürchtungen, Phobien, Schlaf- und Essstörungen, Wutausbrüche, Aggressionen und Selbstverletzungen“ (Remschmidt 2005, S. 16).

Innerhalb der Diagnose des frühkindlichen Autismus wird zwischen dem ‚Low-functioning-Autismus‘ und dem ‚high-functioning-Autismus‘ differenziert.

- **„Low-functioning-Autismus“** definiert Menschen mit Intelligenzminderung und kaum vorhandenen Sprachfertigkeiten.
- **„High-functioning-Autismus“**, bezeichnet Menschen mit durchschnittlichem Intelligenzquotienten (IQ > 70) und guten vorhandenen Sprachfähigkeiten (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2011).

Menschen mit frühkindlichem Autismus unterscheiden sich nicht nur von Menschen ohne Autismus, sondern sie sind auch untereinander extrem verschieden. Die geschilderten diagnostischen Kriterien umschreiben in allgemeiner Form die Symptomatik, die sich individuell gestaltet und keinesfalls als starre Zuschreibung verstanden werden soll.

Das Asperger-Syndrom

Kinder und Jugendliche mit der Diagnose Asperger-Syndrom können sich im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen mit der Diagnose frühkindlicher Autismus in den ersten drei Lebensjahren noch relativ unauffällig entwickeln. Die Diagnose erfolgt daher häufig erst im Schulalter. Sie werden meist dann auffällig, „wenn besondere Anforderungen an ihre soziale Eingliederungsfähigkeit gestellt werden“ (Remschmidt 2005, S. 44). Im Gegensatz zum frühkindlichen Autismus weisen Kinder mit Asperger-Syndrom keine verzögerte Sprachentwicklung auf und lernen relativ früh und gut zu sprechen. Sie weisen dafür eine andere Art von Kommunikationsbeeinträchtigung auf, da kein Kommunikationsaustausch stattfindet, das heißt, sie gehen nicht auf ihre Gesprächspartner ein (vgl. ebd.).

Betroffene Kinder und Jugendlichen fällt es schwer, zwanglose Beziehungen zu Menschen in ihrem Alter herzustellen. Ihnen wird mangelndes Empathievermögen nachgesagt und sie können Empfindungen anderer nicht richtig deuten und dadurch auch nicht emotional an Freude oder auch an Ärger und Wut anderer teilhaben (Remschmidt 2005, S. 42). Durch ihre Verhaltensauffälligkeiten werden sie von MitschülerInnen häufig nicht verstanden, was zu Mobbing führen kann, was wiederum fremdaggressivem Verhalten auslösen kann. Ihr Verhalten erscheint für die Schulen dadurch oft als nicht tragfähig, weshalb von einer Beschulung von Kindern im Förderschwerpunkt Autismus-Spektrum an allgemeinbildenden Schulen häufig immer noch Abstand genommen wird. Dabei möchten betroffene Kinder durchaus soziale Kontakte knüpfen, wobei ihnen aber die Handlungsmöglichkeiten fehlen, um diese herzustellen (vgl. Remschmidt 2005).

Preißmann (2012, S. 16) führt dazu aus: „Werden nicht autistische und autistische Kinder ohne Vorbereitung ‚aufeinander losgelassen‘, kommt es fast zwangsläufig zu Missverständnissen und verstörenden Erlebnissen“ (Preißmann 2012, S. 16).

Wie bereits beim frühkindlichen Autismus werden auch beim Asperger-Syndrom, die drei Diagnosekriterien nach dem ICD-10 aufgelistet (vgl. Remschmidt 2005):

1.) Fehlende Sprachentwicklungsverzögerung und eine unauffällige kognitive Entwicklung, da sie recht früh anfangen zu sprechen. Die Diagnose verlangt, dass bis zum Alter von zwei Jahren einzelne Worte gesprochen werden können und ab dem dritten Lebensjahr kommunikative Redewendungen angewandt werden.

2.) Qualitative Beeinträchtigung der gegenseitigen sozialen Interaktion wird durch ihre Unfähigkeit, zwanglose Beziehungen zu Menschen im gleichen Alter herzustellen, charakterisiert.

3.) Ungewöhnliche und auffallende Sonderinteressen, deren Inhalt oder Gebiet abnorm sind und durch routinierte, stereotype Verhaltensmuster ausgeführt werden.

Wie auch beim frühkindlichen Autismus bereits erwähnt, gilt beim Asperger-Syndrom, dass es sich bei den Diagnosekriterien um charakteristische Verhaltensauffälligkeiten handelt, die je nach Individuum mehr oder weniger stark ausgeprägt sein können.

Der atypische Autismus

Atypischer Autismus wird ebenfalls im ICD-10 beschrieben und stellt zugleich den letzten und dritten Subtyp des Autismus-Spektrums dar. Der Begriff wird vor allem für Kinder verwendet, bei denen die diagnostischen Kriterien „nicht in allen drei Bereichen“, (Remschmidt 2005, S. 62) nämlich Beeinträchtigung in der wechselseitigen sozialen Interaktion, Beeinträchtigung in der Kommunikation und eingeschränktes, stereotypes, repetitives Interesse, nachweisbar sind. In ihrem Sozialverhalten sind Kinder mit atypischem Autismus in der Regel weniger beeinträchtigt als Kinder mit frühkindlichem Autismus. Die Symptomatik manifestiert sich im Gegensatz zum frühkindlichen Autismus erst nach dem dritten Lebensjahr (vgl. Girsberger 2014).

Im ICD-10 werden zwei Varianten unterschieden: (vgl. Remschmidt 2005):

1.) Die erste Variante ist der Autismus mit atypischem Erkrankungsalter, das heißt, die Störung wird erst nach dem dritten Lebensjahr erkennbar. Inhaltlich stimmen die Diagnosekriterien mit denen des frühkindlichen Autismus überein.

2.) Die zweite Variante ist der Autismus mit atypischer Symptomatologie, das heißt, das Störungsbild impliziert nicht alle diagnostischen Kriterien des frühkindlichen Autismus. Die Merkmale manifestieren sich aber vor dem dritten Lebensjahr. Durch die mangelnden Diagnosekriterien des atypischen Autismus lässt sich vermuten, dass es sich um eine Diagnose handelt, die bisher kaum erforscht wurde. Verwendet wird die Diagnose dennoch für Kinder und Jugendliche, denen weder eindeutig das Asperger-Syndrom noch der frühkindliche Autismus zugeschrieben werden können (vgl. Kamp-Becker/Bölte 2011).

Nachdem die Diagnosekriterien aus dem ICD-10 erläutert wurden, wird auf die Diagnosekriterien aus dem im DSM-V verwendeten Begriff Autismus-Spektrum-Störung zurückgegriffen.

Autismus-Spektrum ist aufgrund neuer Forschung nicht mehr den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen zugeordnet, sondern befindet sich seit der neuen Version DSM-V unter der Kategorie Neuronale Entwicklungsstörung. Darunter werden Diagnosen eingeordnet, die verdeutlichen, dass es sich um Krankheitsbilder handelt, die ab der Kindheit beziehungsweise ab der Geburt bestehen und auf neurologische Faktoren zurückzuführen sind. Neu ist zudem, dass die im DSM-V genannten Symptome für Autismus-Spektrum von drei auf zwei Symptomgruppen reduziert wurden. Beeinträchtigung der sozialen Interaktion und der Kommunikation waren zuvor als zwei getrennte Unterpunkte aufgelistet und sind jetzt zu einer Kategorie zusammengefasst worden (vgl. Girsberger 2014).

Zum besseren Verständnis werden die Diagnosekriterien des Autismus-Spektrums aus dem DMS-V wiedergeben (vgl. Girsberger 2014):

Beständige Beeinträchtigung der sozialen Kommunikation und sozialen Interaktion, die sich in diversen Lebenssituationen folgendermaßen zeigt:

- Beeinträchtigung der sozial-emotionalen Reziprozität. Darunter ist unangebrachte Kontaktaufnahmen, sowie die Unfähigkeit eine reziproke Unterhaltung zu verstehen. Soziale Interaktionen werden nicht begonnen, bis hin zur Unfähigkeit auf soziale Interaktionen zu reagieren.
- Unvollständiger Ausbau der Kommunikationsfähigkeit, welcher für das soziale Interagieren eingesetzt wird und durch die mangelnde, verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeit auffällt. Mimik ist kaum vorhanden, bis hin zur völligen Abwesenheit einer nonverbalen Ausdrucksfähigkeit.
- Beeinträchtigte Fähigkeit, soziale Beziehungen herzustellen, konstant beizubehalten und diese zu verstehen.

Begrenzt wiederholende Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten, die sich durch mindestens zwei der folgenden Merkmale zeigen:

1. Stereotype Bewegungen, wie das ständige Drehen von Fingern, Fingerschnipsen und sich wiederholende Bewegungen mit dem Körper, zum Beispiel andauerndes Hüpfen mit dem gesamten Körper. Auch die stereotype Sprache, die sich zum Beispiel in direkter oder späterer Wiederholung von Gehörtem äußern kann, sowie stereotyper oder repetitiver Gebrauch von Gegenständen gehört zur Diagnosestellung. Das zeigt sich zum Beispiel am andauernden Drehen an Gegenständen.
2. Das Bestehen auf Routine, was Widerstand gegen Veränderung bedeutet. Bei routinierten Tagesabläufen handelt es sich zum Beispiel um das Zubettgehen, um Essens- oder Begrüßungsrituale.
3. Starke Fixierung auf sehr eingeschränkte Interessensbereiche, die in Intensität oder Thematik ungewöhnlich sind.
4. Starke Empfindlichkeit beziehungsweise Unterempfindlichkeit auf sensorische Reize oder ungewöhnliches Interesse an sensorischen Aspekten des Lebensumfeldes.

Die Symptomatik muss in der frühen Kindheit vorhanden und erkennbar sein. Es kann aber sein, dass diese erst dann voll in Erscheinung treten, wenn soziale Anforderungen gestellt werden. Die aufgelisteten Symptome führen zu klinisch beachtlichen

Beeinträchtigungen in der Lebenswelt, wie soziale Beziehungen und berufliche Perspektiven.

Die Diagnosekriterien aus dem DSM-V weisen im Unterschied zum ICD-10 explizit darauf hin, „dass die Autismus-Spektrum-Störung als neurologische Entwicklungsstörung zwar von früher Kindheit an bestehen muss, es aber möglich ist, dass die Störung erst in späteren Jahren erfasst wird, wenn die sozialen Anforderungen an das Kind ein Maß angenommen haben, welches seine Anpassungsvermögen überfordert“ (Girsberger 2014, S.162). Mit dem gültigen DSM-V wird eine neue Betrachtungsweise auf die von ASS betroffenen Kinder und Jugendlichen gewonnen. Die neue Einteilung der Ausprägungsgrade von Symptomen wird den individuellen Erscheinungsformen gerechter. Mit der intensiven Auseinandersetzung von Definition, Klassifikation mit Diagnosekriterien von Autismus-Spektrum wurden einerseits die Beeinträchtigungen verständlich gemacht und andererseits bereits dabei auf nennenswerte Förderbereiche, wie Stärkung der sozialen Kompetenzen, Förderung der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit und das Intervenieren bei starren Verhaltensweisen, aufmerksam gemacht. Eine gezielte Förderung ist ohne eine intensive Auseinandersetzung mit den anerkannten Erkenntnissen nicht möglich (vgl. Kamp-Becker/ Bölte 2011).

6.3.1 Vorbereitungen der Lehrkraft

Es ist wichtig, dass die Lehrkraft ein Verständnis für das Autismus-Spektrum entwickelt. Es sollte unbedingt Rücksprache mit den Eltern der SchülerInnen gehalten werden, damit sich die Lehrerin oder der Lehrer auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes vorbereiten kann. Um sich über Autismus-Spektrum zu informieren, können auch Fachbücher herangezogen werden. Zudem sind viele Internetressourcen verfügbar, wie beispielsweise die „Alberta Learning resources“. Auf dieser Seite werden Methoden, Materialien und Programme für SchülerInnen mit „special needs“, wie zum Beispiel die „Programming for Students with Special Needs series“, bereitgestellt. Auch lokale Organisationen, die sich auf Autismus spezialisiert haben sind eine effektive Informationsquelle (Alberta learning 2003, S. 111).

Es sollten potentielle Ressourcen zur Unterstützung identifiziert, sowie Rat von Kollegen eingeholt werden, die bereits Erfahrung mit SchülerInnen mit Autismus-Spektrum haben (z.B. das Kompetenzzentrum Autismus am Gymnasium in Tübingen). Veröffentlichte Materialien, wie visuelle Hilfsmittel und soziale Skripte, werden in diesen Zentren zur Verfügung gestellt und können optimal im Unterricht genutzt werden.

Zudem werden in Kompetenz-Zentren Netzwerke aufgebaut, mit deren Erfahrungen oder Konzepte mit anderen ausgetauscht werden können und sich Mitglieder gegenseitig unterstützen. Ein individualisiertes Programm für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum bedeutet nicht, dass alle Materialien neu erstellt werden müssen. Häufig gibt es bereits veröffentlichte Materialien, die verwendet werden können.

Außerdem kann eine Unterstützung des Lehrers/ der Lehrerin durch eine zusätzliche Schulbegleitung erfolgen. Sie bietet einerseits profunde Kenntnisse über das Autismus-Spektrum zum besseren Verständnis betroffener Kinder und Jugendlicher und andererseits verfügen sie über methodische Fördermaßnahmen, mit denen sie professionell intervenieren können (vgl. Wilczek 2012).

Durch gezielte Förderung können die sogenannten Triaden Kernsymptome eines Autismus-Spektrums, wie „grundlegende Beeinträchtigung im Bereich der sozialen Interaktion und Kommunikation sowie repetitives, stereotypes Verhalten“ (Kamp-Becker & Bölte 2011, S. 28) kompensiert werden. „Die Beantragung einer Schulbegleitung für SchülerInnen mit autistischem Verhalten kann auf der Basis der sogenannten Eingliederungshilfe erfolgen, die einerseits im Kinder-Jugendhilfegesetz (§ 35a SGB VIII), andererseits im Sozialhilfegesetz (§§ 53, 54 SGB XII) verankert ist“ (Sautter u.a. 2012, S. 229). Die Beantragung erfolgt über das Sozial- oder Jugendamt, wobei Art und Umfang der Leistung sich nach dem individuellen Förderbedarf der SchülerInnen richtet (vgl. Sautter u.a. 2012).

Zudem muss ein Verständnis für Diversität in der Klasse gefördert werden, damit ein gutes Klassenklima gewährleistet werden kann. Dazu sollten genug Informationen vor den anderen SchülerInnen preisgegeben werden, aber die Privatsphäre des/der Einzelschülers/-schülerin respektiert werden. Eine frühzeitige, klare Verständigung über die Nichtakzeptanz von Mobbing schafft ein transparentes, aufgeschlossenes Klima.

Vor den anderen SchülerInnen sollten auch die Vorteile von inklusiver Beschulung aufgezeigt werden. Beispielsweise, dass auch die SchülerInnen ohne Handicap, soziale Fähigkeiten entwickeln und sich beispielsweise durch Lernen durch Lehren selbst im Unterrichten erproben können und dadurch ebenfalls viel lernen. Zudem ist eine gute Vorbereitung der Lehrkraft auf die Fragen der SchülerInnen zu Autismus von Vorteil. Häufig gestellte Fragen sind beispielsweise:

- Wie bekam der Schüler Autismus-Spektrum?
- Kann ich auch ein Autismus-Spektrum bekommen?
- Was kann ich tun, um zu helfen?
- Wird es dem Schüler irgendwann besser gehen?
- Warum macht der Schüler das? (beispielsweise das Nicht-Antworten, Echolalie, etc.)

6.3.2 Adaptive Vorgänge

Adaption des Materials

SchülerInnen mit Autismus-Spektrum neigen häufig dazu, nur ein oder wenige Merkmale eines gesamten Reizmusters zu beachten. Oft richten sie ihre Aufmerksamkeit auf Details und vernachlässigen andere Informationen im selben Zusammenhang (vgl. Häußler 2008). Aufgrund dessen fällt es Kindern und Jugendlichen oft sehr schwer, den Unterrichtsinhalten zu folgen und diese zu einem späteren Zeitpunkt erneut abrufen zu können. Der Versuch sich länger darauf zu konzentrieren, scheitert meistens und führt zur Überforderung (vgl. Wilczek 2012). Sie schweifen im Unterricht gedanklich ab, wodurch sich die Aufmerksamkeitsbeeinträchtigung in den schulischen Leistungen bemerkbar macht. Um das zu verhindern, kann die Aufmerksamkeit gezielt gelenkt werden, indem beispielsweise Arbeitsblätter vergrößert werden (vgl. Sautter u.a. 2012) oder liniertes Papier zur besseren Orientierung eingesetzt wird. Dies erleichtert und hilft SchülerInnen zwischen den Linien zu schreiben.

Auch Stifte können beispielsweise mit Greifvorrichtungen versehen werden, damit diese besser gehalten werden können. Manche SchülerInnen sind besonders ruhelos und haben Schwierigkeiten, Bewegungen für längere Zeit zu unterbrechen. Sitzkissen oder Gymnastikbälle können die Aufmerksamkeit in solchen Situationen steigern. SchülerInnen mit feinmotorischen Problemen sollte es ermöglicht werden, schriftliche

Aufgaben am Computer zu erstellen. Material sollte vereinfacht werden, damit SchülerInnen durch Seitenzahlen, Linien oder Bilder nicht abgelenkt werden oder sich auf irrelevante Informationen fixieren. Häufig ist es auch besonders wichtig, Linien und visuelle Bilder zur Unterstützung bereit zu stellen, um die SchülerInnen kognitiv zu aktivieren. Es sollten auch möglichst viele Auswahlmöglichkeiten gegeben werden in Bezug auf die Bearbeitungsart und das Thema (Alberta learning 2003, S. 114-115). So werden die SchülerInnen motiviert und können sich entscheiden, ob sie lieber eine Geschichte schreiben, zeichnen oder mündlich erzählen möchten.

Die Abbildung 35 stellt eine visuelle Unterstützung dar, die den SchülerInnen die Beschäftigungsmöglichkeiten aufzeigt, die sie wählen können. Sie dient als visuelle Unterstützung, um mündlich über den Tagesverlauf zu sprechen oder auch einen Tagebucheintrag zu schreiben (Abbildung 34). Die SchülerInnen können dann die Tätigkeiten umkreisen, die sie an dem Tag erledigt haben und im Gesprächsverlauf oder in der Arbeitsphase immer wieder auf das Bild schauen, wenn sie überlegen, was sie noch erzählen oder schreiben wollen.

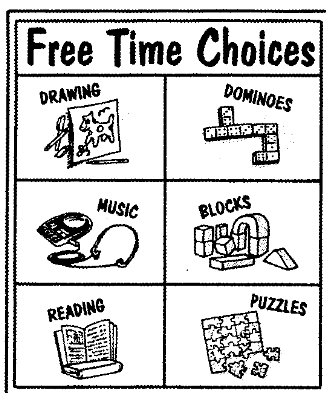


Abbildung 35 Visuelle Unterstützung.
Teaching students with autism spectrum
discords.<http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf>, S. 62.

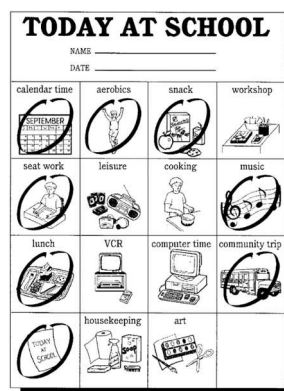


Abbildung 34 Visuelle Unterstützung.
Teaching students with autism spectrum
discords.<http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf>, S. 64.

Da Kinder im Förderschwerpunkt Autismus-Spektrum häufig Schwierigkeiten mit Veränderungen haben, sollten Materialien möglichst bereits einen Tag vorher mit nach Hause gegeben werden. Sie können sich dann frühzeitig auf die Aufgaben vorbereiten, wenn sie möchten. Auch Tagesabläufe sollten gut schriftlich festgehalten und Klassenausflüge ausreichend früh angekündigt werden, damit sich die SchülerInnen darauf einstellen können. Material muss bei Vereinfachung altersangemessen gestaltet und die Interessen der SchülerInnen berücksichtigt werden.

Da SchülerInnen mit Autismus-Spektrum häufig mehr Zeit benötigen Informationen aus der Umwelt zu verarbeiten, als Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, ist es nötig ihnen auch mehr Zeit zum Antworten auf Fragestellungen oder auch zum Bearbeiten von Aufgabenstellungen einzuräumen. Nachdem eine Frage von der Lehrkraft gestellt wurde, sollte daher eine angemessene Zeit gewartet werden, bevor SchülerInnen aufgerufen werden. Auch wenn sich bereits einige melden, sollten die anderen SchülerInnen genügend Zeit bekommen, um über die Frage nachzudenken. Vor allem verbale Informationen sind für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum häufig schwierig zu verarbeiten, weshalb nach Möglichkeit visuelle Unterstützungshilfen angeboten werden sollten.

Damit die anderen SchülerInnen nicht viel schneller ihre Aufgaben bearbeiten, als die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sollte darauf geachtet werden, dass den SchülerInnen mit Autismus-Spektrum weniger Aufgaben gestellt werden. So vermittelt die LehrerIn auch in der Klasse, dass es in seinem Unterricht nicht um die Quantität, sondern um die Qualität geht.

Konkrete einfache Anweisungen sind notwendig, damit die SchülerInnen nicht durch irrelevante Informationen abgelenkt und verwirrt werden. Beispielsweise ist eine Aufforderung wie: „Holt die Mathebücher raus.“ besser geeignet als: „Es ist Zeit die Aufmerksamkeit auf die Welt der Mathematik zu richten. Holt euer Material raus.“ Ein Beispiel dafür, wie eine mündliche Anweisung visuell unterstützt werden kann, ist in Abbildung 36 zu sehen. In dieser wird aufgezeigt, was die SchülerInnen alles herausnehmen müssen, um sich auf den Mathematikunterricht vorzubereiten.

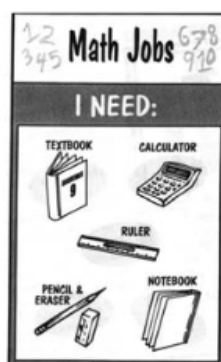


Abbildung 36 Visuelle Unterstützung. Quelle: <http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf>, S. 81.

In der nachfolgenden Liste ist dargestellt, wie verschiedene Unterrichtsaktivitäten in der Klasse für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum adaptiert werden können.

Aktivitäten, Aufgaben, die der Klasse präsentiert werden	Adaption für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum
Fasse eine Geschichte zusammen	Beantworte Fragen zu der gleichen Geschichte
Finde Beispiele für ein besonderes Konzept	Schreibe Beispiele von einem Partner ab
Lese Wörter	Lese Wörter im Zusammenhang mit Bildern
Halte eine Rede vor der Klasse	Nimm deine Rede auf Video auf und präsentiere es vor der Klasse
Ordne die Wörter in alphabetischer Reihenfolge	Lerne ein Wörterbuch zu benutzen
Befolge geschriebene Anweisungen	Befolge bildgestütztes Rezept
Schreib einen Absatz	Kreiere eine Kollage zu einem bestimmten Thema
Führe Messungen durch	Wiege Mengen für ein Backrezept ab

Abbildung 37 Adaptionmöglichkeiten im Unterricht bei Autismus-Spektrum. Angelehnt an URL: <http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf>, S. 119.

Individueller Programmplan (IPP)

Individuelle Programmpläne und Special Education Plans wurden bereits unter Kapitel 5.4 Maßnahmen für eine Special Needs Education in Kanada genauer beschrieben. IPPs oder SEPs werden individuell für jedes Kind erstellt und ca. alle drei Monate evaluiert und neu angepasst. In diesen Plänen werden Ziele und Kompetenzen festgehalten, in denen der Schüler oder die Schülerin gefördert werden soll (Sliwka 2015, S.6). In Abbildung 38 ist exemplarisch ein IPP für einen Schüler mit Autismus-Spektrum abgebildet. Darin sind die verschiedenen Klassenaktivitäten wie Sprachen, Kunst, Naturwissenschaften oder Essen und die dazu definierten Ziele wie soziale Fähigkeiten verbessern oder mehr an Gruppenaktivitäten teilzunehmen festgehalten.

Integrating IPP Goals with Regular Class Activities

Once teachers have developed an IPP for a student, the next step is to fit these activities into the regular schedule. Some strategies may need to take place in other settings, but for students who are receiving their programs and services in integrated class placements, a chart like the one below may help teachers plan.

IPP Goals	Regular Class Activities								
	Arrival	Journal Writing	Recess	Language Arts	Lunch	Physical Education	Social Studies	Science	Dismissal
Develop Social Skills	Practise greeting people by name	Use communication book with teaching assistant	Participate in organized games	Take part in co-op reading group	Practise courtesy rules during eating and socializing	Practise taking turns	Work at centre with peer helper	Work at centre with peer helper	Line up with friends to wait for parent
Improve Decision Making	Choose place in line	Pick topic from communication book	Choose between two games	Choose book for group to read	Decide order to eat food	N/A	Decide between two centres	Decide between two centres	Choose who to stand with in line
Staying on Task	Complete routine of storing belongings	Stay on task for 10 minutes	Stay with the game chosen	Remain in group during activity	Finish lunch and remain seated for 15 minutes	Stay in group for activity	Stay in centre for at least 10 minutes	Stay in centre for at least 10 minutes	Complete routine of retrieving belongings and homework
Participating in Group Activities	Enter with classmates	N/A	Play with classmates	Answer questions about story, using communication book	Help with clean up in groups	Play with peers	Peer pairs	Peer pairs	Exit with classmates
Lengthen Interacting Behaviour	Extend greeting to interaction with communication book	Connect communication from two pages in the communication book	Stay with game as long as peers do	Use more than one page in book to answer questions	N/A	Practise gesture communication with peers in group	Increase peer session to 15 minutes	Increase peer session to 15 minutes	N/A

Abbildung 38 Individueller Programm Plan (IPP). Regular class activities. <http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf>, S. 173.

One-to-One Instruktionen

Die „One-to-One Instruktion“ kann innerhalb der Klasse in einer „Stillen Ecke“, die dafür hergerichtet wurde, oder außerhalb des Klassenzimmers erfolgen. Manchmal haben SchülerInnen mit Autismus-Spektrum Angst, Fehler vor der Klasse zu machen oder benötigen gesonderte Hilfe, wenn schwierige Konzepte im Unterricht eingeführt werden. In diesen Fällen ist es manchmal sinnvoll, wenn die betreffenden SchülerInnen vorübergehend einzeln von einem Lehrerassistenten unterrichtet werden. Häufig können sich die SchülerInnen mit Autismus-Spektrum dann besser konzentrieren und erzielen auch bessere Leistungen (Alberta learning 2003, S. 111).

Adaption der Umgebung

Manche SchülerInnen mit Autismus-Spektrum neigen dazu, auf bestimmte sensorische Stimuli stark zu reagieren. Die Fülle der einströmenden Reize während eines Schulvormittages können SchülerInnen mit Autismus-Spektrum daher manchmal nur schwer verarbeiten. Diese können visuelle, auditive, olfaktorische oder taktile Impulse sein. Die Störung der Wahrnehmungsverarbeitung hat ein enormes Überforderungs- und

Stressgefühl zur Folge. Dadurch vermeiden die Kinder und Jugendlichen Situationen mit hoher Reizintensität und reagieren mit Rückzug auf bestimmte unstrukturierte Unterrichtsfächer (vgl. Preißer 2012). Die Anstrengung ist für Außenstehende zunächst weder wahrnehmbar noch nachvollziehbar (vgl. Sautter u.a. 2012). Wenn beispielsweise auditive Stimuli besonders ablenkend auf sie wirken, ist es von Vorteil, wenn die SchülerInnen nicht an der Tür sitzen, damit sie nicht von Geräuschen vor der Tür abgelenkt werden. SchülerInnen, die fluoreszierendes Licht schlecht bewältigen können, sollten hingegen nicht am Fenster sitzen und die, die auf bestimmte Gerüche reagieren, sollten nicht neben stark parfümierten MitschülerInnen sitzen, um Ablenkungen zu vermeiden (Alberta learning 2003, S. 111).

Adaption der Lernumgebung

Innerhalb des TEACCH-Programm (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) wurden Strategien und Methoden zur Begleitung und Förderung autistischer Menschen entwickelt. Daraus wurde die Erkenntnis, dass Menschen mit Autismus von klar strukturierten Situationen und unterstützenden, sichtbaren Hinweisen profitieren, abgeleitet (vgl. Häußler 2008).

„Structured Teaching“ hat zum Ziel, eine Lernsituation zu schaffen, die der Art und Weise entgegenkommt, wie Menschen mit Autismus-Spektrum- am besten lernen und Inhalte verstehen können. Strukturierung bedeutet, „ein bestehendes Bezugssystem oder Ordnungsschema anzuwenden oder ein neues, für die Situation geeignetes System zu entwickeln“ (Häußler 2008, S. 44), das somit die Verarbeitung von Informationen erleichtert. Es werden auf den Ebenen von Raum, Zeit und Aktivitäten, Orientierungshilfen geboten, die zur Verbesserung der Aufmerksamkeit beitragen. Es kann daher ratsam sein, schulische Räumlichkeiten in übersichtliche Bereiche einzuteilen und diese mit Funktionen oder Aktivitäten zu benennen (vgl. Häußler 2008).

So kann das Klassenzimmer „durch Markierungen, Symbole, Piktogramme, Hinweisschilder, Fotos, die einen Platz bezeichnen, Fotos von Tellern oder Gläsern an Schranktüren, Klebestreifen auf dem Boden, Praktikumsbericht, Reizabschirmungen, Sichtblenden, Raumteiler, visuelle Markierungen bzw. Farbaufteilungen von Bereichen im Raum, unterschiedliche Arbeitsbereiche wie z.B. Lesecke, Bastel- oder Spielbereich“ (Theunissen/Paetz 2011, S. 145) ausgestaltet werden.

SchülerInnen mit Autismus-Spektrum können manchmal nicht die unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten eines Ortes begreifen und sich dementsprechend verhalten. Zum Beispiel hat ein Tisch vielfältige Funktionen. An ihm sollen die SchülerInnen in Einzelarbeit lernen, manchmal aber auch in Gruppen zusammenarbeiten oder auch Mahlzeiten daran einnehmen. Das fordert eine Flexibilität, die für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum kaum zu bewältigen ist (vgl. Häußler 2008).

Durch eine räumliche Unterteilung mit diversen Funktionsbestimmungen ist es für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum leichter, Situationen und die dazugehörigen Anforderungen schneller zu erfassen. Durch diesen Ansatz können in Lern- bzw. Anforderungssituationen eine verbesserte Konzentrationsfähigkeit erwirkt werden.

Einige Menschen mit Autismus-Spektrum haben Schwierigkeiten mit sozialen Interaktionen. Sie können Emotionen des Gegenübers häufig nicht richtig einschätzen und erkennen und wissen auch selbst nicht, wie sie sich in einer sozialen Umgebung, beispielsweise mit Peers, verhalten sollen. Aus diesem Grund müssen soziale Interaktionen auch in der Schule gelehrt werden. Dazu eignen sich visuelle Hilfsmittel (Abbildung 39) oder soziale Skripts (Abbildung 40), auf denen abgebildet ist, wie sich die SchülerInnen in bestimmten Situationen verhalten sollen. Durch Nachahmung können soziale Interaktion gelernt und angewendet werden (Alberta learning 2003, S. 72).

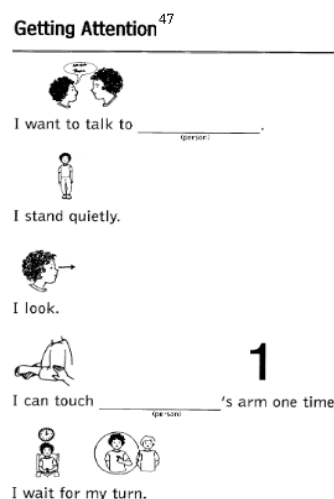


Abbildung 39 Visuelles Hilfsmittel <http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf>, S. 72.

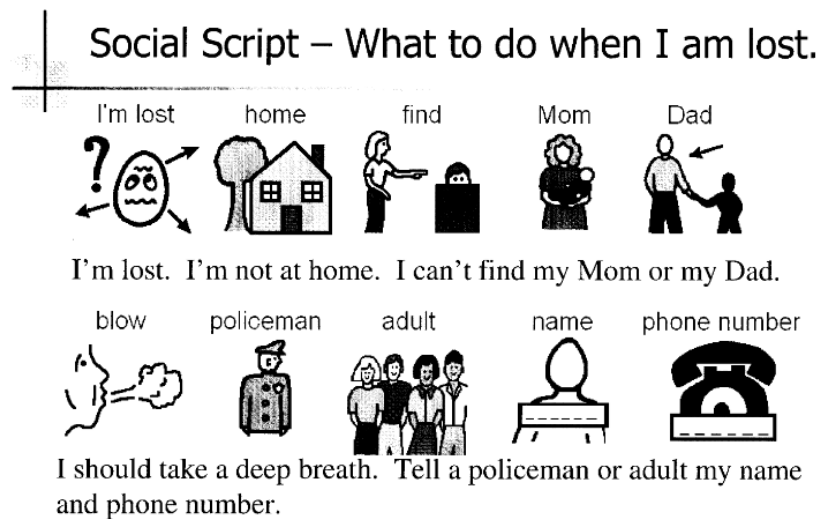


Abbildung 40 Social Script <http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf>, S. 73.

Um positive Peer-Interaktion zu fördern, müssen durch die LehrerInnen Möglichkeiten geschaffen werden, in denen die SchülerInnen mit Autismus-Spektrum mit ihren MitschülerInnen zusammenarbeiten können. MitschülerInnen fühlen sich oft entmutigt, mit einem Schüler oder einer Schülerin zu sprechen, der einen Assistenten bei sich hat, wodurch SchülerInnen mit Autismus-Spektrum häufig von der Gemeinschaft isoliert werden.

Dies sollte kompensiert werden, indem beispielsweise heterogene Gruppen gebildet werden, oder Tandems von „normalbeschulten Schülern oder Schülerinnen“ mit Schülern oder Schülerinnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf gebildet werden (Alberta learning 2003, S. 111-112). So wird den SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch die Möglichkeit gegeben, von ihren Mitschülern zu lernen und soziale Kontakte aufzubauen.

Durch „Fading“ kann die Supervision der Lehrkraft stufenweise zurückgenommen werden. So wird auch die Fähigkeit der Selbstverantwortung der SchülerInnen gefördert und es kann eine Sicherheit und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit entwickelt werden. So werden die SchülerInnen auch darin bestärkt eigene Entscheidungen zu treffen. Um positive Peer-Interaktion zu fördern, sollte die Lehrperson Konflikte zwischen den Schülern abbauen.

Beispielsweise ist ein „Nicht-Antworten“ seitens der SchülerIn mit Autismus-Spektrum nicht durch Unhöflichkeit zu begründen, da die SchülerInnen manchmal nur etwas länger

über eine adäquate Antwort nachdenken möchten. Derartiges Konfliktpotenzial kann durch transparente Kommunikation innerhalb der Klasse abgebaut werden, damit Situationen nicht falsch interpretiert werden. Zudem sollte auch das Phänomen der Echolalie erklärt werden, damit die Schüler über die Wiederholung ihrer eigenen Wörter durch den Mitschüler nicht gereizt werden, sondern dies als Symptom verstehen.

Zudem müssen auch den SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Situationen ermöglicht werden, in denen sie ihre Stärken vor den anderen Mitschülern präsentieren können, um auch Anerkennung durch die MitschülerInnen zu erhalten (ebd., S. 121).

Weitere Möglichkeiten um die Lernumgebung für SchülerInnen mit Autismus-Spektrum zu adaptieren, ist das Einlegen von Pausen vor schwierigen Situationen oder Aufgaben und die Einrichtung eines Platzes zur Entspannung. An diesen können sich Kinder zurückziehen, wenn sie Ruhe benötigen, Entspannungstechniken anwenden möchten oder One-to-One-Instruktion innerhalb des Klassenzimmers benötigen. Zudem ist das Aufstellen von Verhaltensregeln sinnvoll für eine klare Orientierung, die möglichst auch visuell abgebildet und im Klassenraum für alle sichtbar aufgehängt werden sollte (Alberta learning 2003, S. 111).

Adaption von Evaluationsmethoden

Das bestehende Evaluationssystem einer Schule ist häufig nicht flexibel genug und besitzt nicht die Kapazität, um die nötigen Informationen zu sammeln, die den Fortschritt und das Lernen von SchülerInnen mit Autismus-Spektrum abbildet. Daher ist es nötig ein neues Konzept zu entwickeln, das auch berücksichtigt, dass sich bei Menschen des Förderschwerpunkts Autismus-Spektrum Leistungsfortschritte unterschiedlich zeigen und anders festgestellt werden müssen. Dafür können verschiedene Tests, wie Multiple-Choice-Tests, um Aufmerksamkeit zu erfragen und auch Tests, in denen ganze Antworten generiert werden müssen, verwendet werden. Die Länge der Tests muss kurzgehalten werden, da es vielen Kindern mit Autismus-Spektrum nicht möglich ist, eine längere Zeit ihre Aufmerksamkeit auf eine Aufgabe zu fokussieren. Auch mündliche Prüfungen können eingesetzt werden, da in diesen genauer nachgefragt werden kann, auch wenn der Schüler oder die Schülerin eine längere Zeit benötigt um die Antworten zu geben. Zudem

können zusätzliche Hilfsmaterialien wie Taschenrechner und Wörterbücher für Prüfungen zugelassen werden, um den SchülerInnen den Umgang mit Aufgaben zu erleichtern. Fähigkeiten können zudem auch durch die strukturierte Beobachtung des Verhaltens der SchülerInnen evaluiert werden (Alberta learning 2003, S. 111).

Entspannungstechniken

Wenn die Lehrkraft Anzeichen feststellen sollte, die darauf hinweisen, dass der Schüler oder die Schülerin sich aufregen, sich nicht mehr konzentrieren und nicht mehr stillsitzen kann, können Entspannungstechniken angewendet werden (Abbildung 41). Dafür empfiehlt sich eine abgetrennte Entspannungsecke innerhalb der Klasse oder ein separater Raum, damit sich die SchülerInnen zurückziehen können

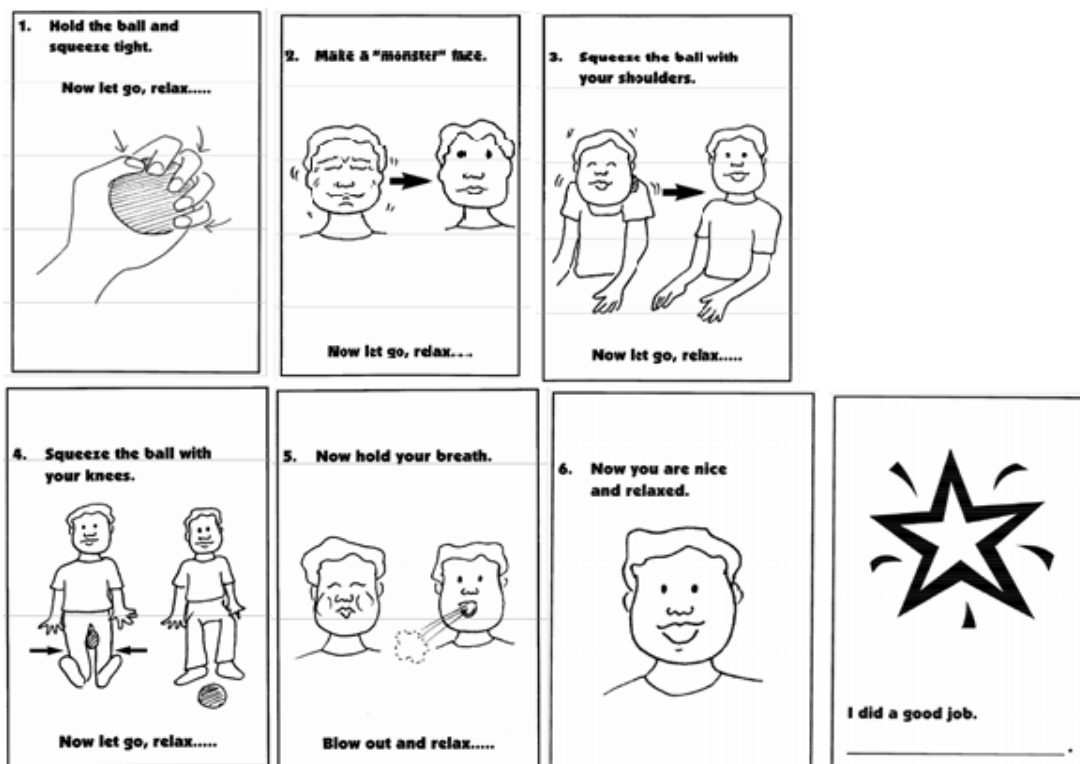


Abbildung 41 Entspannungstechniken: <http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf>, S. 90-91.

Diese Abbildungen werden häufig als persönliches Buch für jeden Schüler und jede Schülerin als visuelle Unterstützung zusammengestellt und können bei erfolgreicher Absolvierung beispielsweise mit Punkten, Smileys etc. belohnt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die notwendigen Adaptionen im Zusammenhang mit Materialien, Lernumgebung, Evaluation, etc. sehr vielfältig sind und einen großen Aufwand für die Lehrkraft bedeuten. Ein zusätzlicher Pädagoge in den Klassen, in denen SchülerInnen mit Autismus-Spektrum unterrichtet werden, ist daher sehr wichtig, um die Lehrkraft zu unterstützen.

Zudem gibt es auch SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die sehr schwer in den Regelklassen des Gymnasiums beschult werden können, da sie beispielsweise regelmäßig mit Gegenständen werfen und dies gefährlich für die SchülerInnen und LehrerInnen ist. Ist den sogenannten „Härtefällen“ kann es daher ratsam sein, die SchülerInnen über das Außenklassenmodell teilweise zu integrieren und nach einer gewissen Zeit zu evaluieren, ob eine gemeinsame Beschulung möglich ist.

6.4 Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Der Förderschwerpunkt im Bereich der Motorik kann durch Nachteilsausgleich gut bewältigt werden. So haben LehrerInnen häufig eine positivere Einstellung bzgl. der Inklusion von SchülerInnen im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung als zu anderen Förderschwerpunkten (Vgl. Gebhardt et al. 2011). Bei Barrierefreiheit an den Schulen ist gemeinsamer Unterricht mit anderen SchülerInnen gut durchzuführen, vor allem da die kognitive Leistung der SchülerInnen nicht beeinträchtigt ist, außer es liegt ein weiterer sonderpädagogischer Förderbedarf vor. Dementsprechend befinden sich viele SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung am Gymnasium.

In den ersten begrifflichen Definitionen zur körperlichen Beeinträchtigung des Menschen wurde hauptsächlich die medizinische Funktionsbeeinträchtigung als Form von körperlicher Schädigung verstanden. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) erweiterte den Begriff in ihrer Fassung der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) jedoch 2001 auf die Kontextfaktoren menschenrechtlicher Ebene. Diese werden seitdem zusammen mit Körperfunktionen und deren Schädigungen (Impairment), sowie den Beeinträchtigungen der Aktivitäten an der Teilhabe (Disability) in die begriffliche Klärung aufgenommen (WHO 2002). Dadurch werden unter einer körperlichen Beeinträchtigung auch Menschen gefasst, die durch personen- oder umweltbezogene Faktoren in der sozialen Teilhabe oder Selbstverwirklichung

beeinträchtigt sind (Leyendecker 2006, S. 21-24). Das nachfolgende Schema stellt diesen Zusammenhang nochmal genau dar.

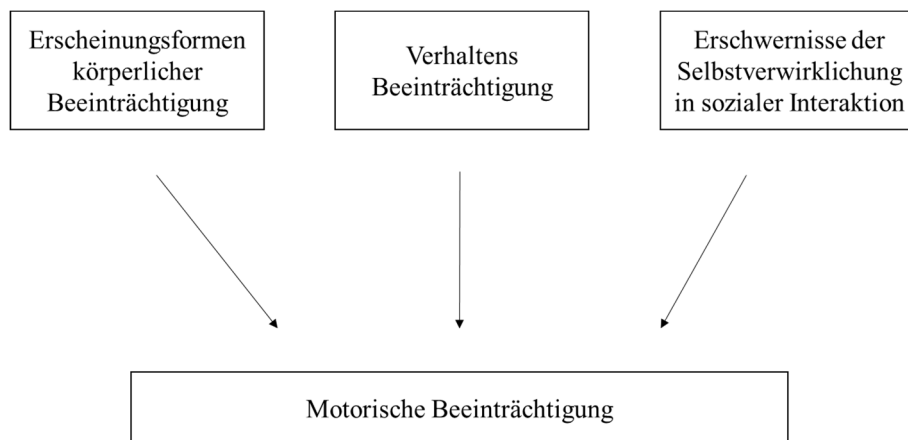


Abbildung 42 Motorische Beeinträchtigung, Angelehnt an ICF, ©WHO 2001, <https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfsww>

Der Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung wird daher festgesetzt, wenn eine Person, die infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten, also der Durchführung von Aktivitäten dauerhaft oder unüberwindbar beeinträchtigt ist, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion und verschiedenen Lebensbereichen als erschwert erlebt wird (Leyendecker 2005, S. 21).

Da bei den betreffenden SchülerInnen keine kognitive Beeinträchtigung vorliegt, können sie sehr gut zielgleich an einem Gymnasium beschult werden, wenn an diesem eine Barrierefreiheit garantiert wird und ihnen entsprechende Hilfsmittel zur Verfügung stehen.

Die ICD-10-GM (International Classification of Diseases and Related Health Problems-German Modification) ist die 10. Revision der internationalen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, die vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) herausgegeben wurde. Die medizinische Klassifikation der Diagnose ist im fünften Sozialgesetzbuch (SGB V) gesetzlich vorgeschrieben. Die Diagnose einer körperlichen Beeinträchtigung ist ausschließlich die Aufgabe eines Arztes (Mobile Sonderpädagogische Dienste). Sie kann im Zuge der Vorsorgeuntersuchungen U1-U9 bis zum fünften Lebensjahr stattfinden oder in der Schulfähigkeitsuntersuchung. Auch in der dritten und vierten Klasse werden noch

Untersuchungen von der Schulärztin oder dem Schularzt durchgeführt. Diese sind jedoch nicht für differenzierte Einzeldiagnosen ausgelegt. Dafür werden genauere Informationen benötigt, die jedoch durch LehrerInnen durch gezielte Beobachtung geliefert werden können (Leyendecker 2005, S. 152).

Im Folgenden ist eine Übersicht der Kapitel der ICD-10 angegeben, um einen Überblick über die verschiedenen berücksichtigten Merkmale innerhalb des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung zu geben.

Kapitel	Gliederung	Titel
I	<u>A00-B99</u>	Bestimmte infektiöse und parasitäre Krankheiten
II	<u>C00-D48</u>	Neubildungen
III	<u>D50-D90</u>	Krankheiten des Blutes und der blutbildenden Organe sowie bestimmte Störungen mit Beteiligung des Immunsystems
IV	<u>E00-E90</u>	Endokrine, Ernährungs- und Stoffwechselkrankheiten
V	<u>F00-F99</u>	Psychische und Verhaltensstörungen
VI	<u>G00-G99</u>	Krankheiten des Nervensystems
VII	<u>H00-H59</u>	Krankheiten des Auges und der Augenanhangsgebilde
VIII	<u>H60-H95</u>	Krankheiten des Ohres und des Warzenfortsatzes
IX	<u>I00-I99</u>	Krankheiten des Kreislaufsystems
X	<u>J00-J99</u>	Krankheiten des Atmungssystems
XI	<u>K00-K93</u>	Krankheiten des Verdauungssystems
XII	<u>L00-L99</u>	Krankheiten der Haut und der Unterhaut
XIII	<u>M00-M99</u>	Krankheiten des Muskel-Skelett-Systems und des Bindegewebes
XIV	<u>N00-N99</u>	Krankheiten des Urogenitalsystems
XV	<u>O00-O99</u>	Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett
XVI	<u>P00-P96</u>	Bestimmte Zustände, die ihren Ursprung in der Perinatalperiode haben
XVII	<u>Q00-Q99</u>	Angeborene Fehlbildungen, Deformitäten und Chromosomenanomalien
XVIII	<u>R00-R99</u>	Symptome und abnorme klinische und Laborbefunde, die anderenorts nicht klassifiziert sind
XIX	<u>S00-T98</u>	Verletzungen, Vergiftungen und bestimmte andere Folgen äußerer Ursachen
XX	<u>V01-Y84</u>	Äußere Ursachen von Morbidität und Mortalität
XXI	<u>Z00-Z99</u>	Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme des Gesundheitswesens führen
XXII	<u>U00-U99</u>	Schlüsselnummern für besondere Zwecke

Abbildung 43: Weltgesundheitsorganisation: 2015 URL: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en>

6.4.1 Adaption des Unterrichts für Kinder im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Natürlich ist der erste Schritt, um Kinder im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung inklusiv beschulen zu können, eine Barrierefreiheit der Schule im räumlichen Sinne zu gewährleisten. Dazu gehören zum Beispiel Rampen für Rollstühle, breite Türrahmen oder auch eine optimale Höhenanbringung von

Bunsenbrennern in den naturwissenschaftlichen Räumen. Darüber hinaus gibt es jedoch viele andere Barrieren, die überwunden werden müssen, um eine gleichberechtigte Teilhabe der SchülerInnen am Unterricht zu erwirken.

Das Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg hat eine Handreichung mit Grundlagen für Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung herausgegeben. In dieser wird die Wichtigkeit von individuellen Förderplänen herausgestellt (Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg. Körperbehinderung, S. 17).

Die Förderpläne ermöglichen einerseits eine individuelle und gezielte Unterstützung jedes Schülers und jeder Schülerin, zum anderen dienen sie zur Grundlage für Gespräche mit den Eltern. Durch die Erläuterung des Inhalts gewinnen „die Eltern einen Einblick in das schulische Geschehen und den Lern- und Entwicklungsprozess ihres Kindes“ (ebd., S. 17). Beim schulischen Lernen zeigen sich vor allem beim Problemlöseverfahren, bei der Transferbildung, Generalisierung, Abstraktions- und Strukturierungsfähigkeit Schwierigkeiten. Das Lernen der Kinder im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung muss daher durch Methodenvielfalt erleichtert werden. Lernen sollte möglichst in konkreten Handlungsfeldern erfolgen, die aus der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt der SchülerInnen stammen, um fehlende, normale und alltägliche Erfahrungen aufzuarbeiten.

Zudem sind Inhalte, die durch Bilder oder Symbole (Schrift, Sprache) erarbeitet werden, durch Handlungen für ein besseres Verständnis zu überprüfen. Der Wechsel zwischen der symbolischen und bildlichen Repräsentation zur Handlung ist für die Denkentwicklung der Kinder wesentlich, um ihre kognitiven Fähigkeiten zu steigern (ebd., S. 18).

Durch Schädigungen des Stützapparates wurden in der frühen Kindheit häufig belastende und traumatische Erfahrungen gemacht, aus welchen Schmerzen, Abbau bereits erworbener Fähigkeiten, epileptische Anfälle oder lange Krankenhausaufenthalte resultieren. Aufgrund dieser Erlebnisse neigen SchülerInnen im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung häufig zu Depressionen, Resignationen, Aggression, Wut, Angst, Schmerz und Unwohlsein. Diese Gefühle werden teilweise mit in den Unterricht hineingetragen und die SchülerInnen benötigen Raum und Zeit, um

diese zu verarbeiten. Daher ist bei der Erfüllung der Ziele des Bildungsplans ein weiterer Spielraum in Bezug auf Themen und Lernaufgaben nötig (ebd., S. 17).

Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Lernprozessen ist zudem eine integrierte Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Sprachförderung im Unterricht. Bewegtes Lernen, vielfältige Lern-, Unterrichts- und Therapieangebote, diagnostische Fähigkeiten, das Wissen über verschiedene Förderkonzepte und Materialien müssen den LehrerInnen bekannt sein und im Unterricht umgesetzt werden (ebd., S. 19). Auch die kommunikativen Fähigkeiten sind bei Kindern mit körperlicher Beeinträchtigung häufig begrenzt, weshalb eine frühe kontinuierliche Förderung der individuellen Kommunikation von Nöten ist. Wenn ein elektronisches Hilfsmittel ausgewählt werden soll, müssen bei der Analyse die kognitiven, motorischen und sozial-emotionalen Voraussetzungen berücksichtigt und Rücksprache mit den Eltern des Kindes gehalten werden (ebd., S. 21).

Außerdem ist es notwendig das Klassenklima zu stärken und das Verständnis der anderen MitschülerInnen für die SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen zu fördern. Es gibt beispielsweise Projekte in denen alle Kinder einen Tag im Rollstuhl oder mit Krücken verbringen, damit Sie einen Tag lang einen Perspektivwechsel vollziehen können und sich eher in die Lage eines Schülers oder einer Schülerin des Förderschwerpunkts motorische und körperliche Entwicklung hineinzusetzen.

6.5 Förderschwerpunkt Sehen

Spätestens seit dem UN-Behindertenrechtsabkommen haben auch Menschen mit dem Förderschwerpunkt Sehen das Recht, an Regelschulen unterrichtet zu werden, da durch die Behindertenrechtskonvention „eine volle und gleichberechtigte Teilhabe an allen Menschenrechten und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderung zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten“ ist (Kultusministerkonferenz 2010, S. 2). Da wie beim Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung bei einer Sehschädigung die kognitive Leistungsfähigkeit nicht beeinträchtigt ist, können SchülerInnen mit Sehschädigungen durch adäquate Hilfsmittel problemlos zielgleich am Gymnasium beschult werden.

Der Schweregrad der Sehschädigung erfolgt in Einstufung in drei Kategorien. Erst wenn trotz einer Sehhilfe auf dem besseren Auge eine zentrale Schärfe von gleich oder weniger als 1/3 besteht, wird von einer Sehbeeinträchtigung gesprochen (vgl. Hölscher 2007). Das heißt, dass ein Gegenstand der in 3 Meter Entfernung von einem normal Sehenden wahrgenommen wird, von einem Sehbeeinträchtigten der eine Sehschärfe von 30% besitzt, den Gegenstand erst in einer Entfernung von 1 Meter erkennen kann. Dies entspricht einem Visus von 0,3 (Hölscher 2002, S. 3). Es gibt jedoch auch Sehbeschädigungen, bei denen SchülerInnen eine gute Sehschärfe haben, bei denen jedoch das Gesichtsfeld stark eingeschränkt ist, wie beispielsweise beim Tunnelsehen. SchülerInnen mit dieser Beeinträchtigung haben vor allem Schwierigkeiten bei der Orientierung. Auch bei gleicher Diagnose kann die Auswirkung bei Kindern sehr unterschiedlich sein, da das Sehvermögen individuell ist (ebd.).

Liebrecht und Theiß-Klee (Abbildung 44) teilen die drei Kategorien in mäßige Sehbeschädigung, die zwischen einem Visus von 1,0 und 0,3 liegt, der wesentlichen Sehbeeinträchtigung, die bei einer Sehschärfe von 0,3 bis 0,02 liegt und der Blindheit ein, welche bei einem Visus von 0 bis 0,02 liegt (Liebrecht, Theiß-Klee 1999, S. 15). Diese Grenzen sind jedoch nicht scharf, sondern liegen im pädagogischen Ermessen. Ein Kind mit einem Wert von 1,0 besitzt eine normale Sehschärfe. Der Wert 0,3 zeigt nur eine Richtlinie nach der medizinischen Sehbeeinträchtigung auf (ebd.).

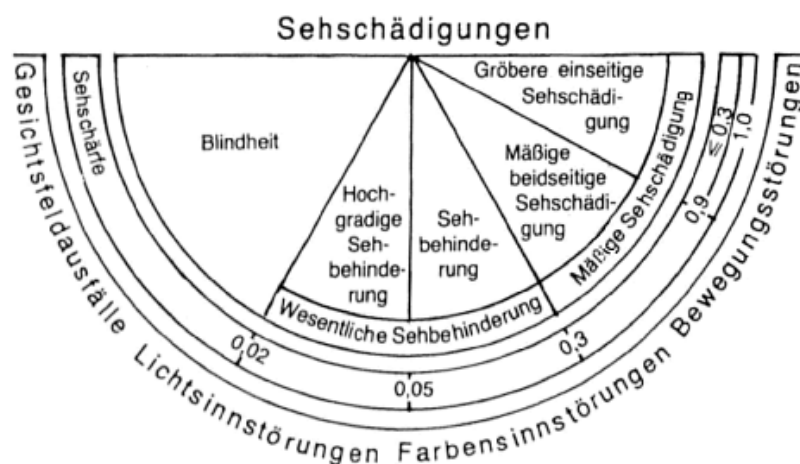


Abbildung 44 Sehschädigung (Liebrecht & Theiß-Klee, 1999, S. 15)

Ein Sehtest zur Feststellung der Sehschärfe wird in der Regel aus vier Meter Entfernung gemessen. Die Kinder sollen in dem Test (Abbildung 45) versuchen die Öffnung des

Kreises zu erkennen. Die Öffnung entspricht einem Zeiger auf einer Uhr. So können sie die Öffnung in Uhrzeiten (3 Uhr, 1 Uhr etc.) angeben. Je nachdem welcher Wert erreicht wird, erfolgt eine Überweisung zum Augenarzt für eine weitere Abklärung (ebd.).

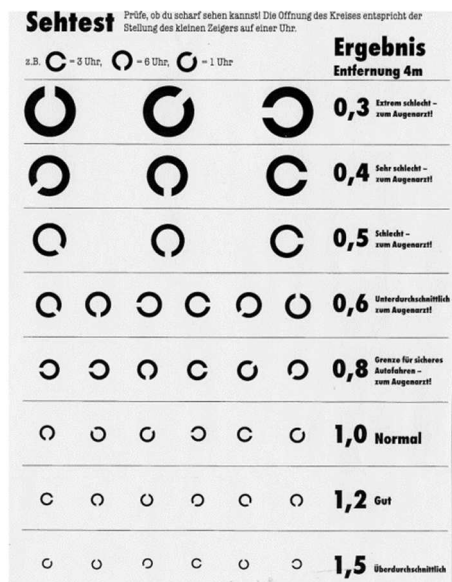


Abbildung 45 Sehtest. Hölscher, 2002, U. Landesbildungsserver. Sehen und Sehbeeinträchtigung. URL; http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/mediengesamt/Broschuere_Sehgeschaedigte/bGuckmal.doc, S. 3.

Auch für LehrerInnen ist es wichtig auffällige Anzeichen für Sehschädigungen zu kennen. Manchmal erfolgt die Diagnostik erst spät, da das Kind sich keinem Test unterzogen hat und die Sehschwierigkeiten verschweigt. Sollte der Schüler oder die Schülerin von einem verschwommenen und unscharfen Sehen oder von Schwierigkeiten beim Sehen in der Ferne sprechen, sollte es zum Augenarzt geschickt werden.

Auch Organauffälligkeiten wie Augenzittern, Augenrollen, Schielen und Blickauffälligkeiten, wie scheinbares Vorbeisehen an einem fixierten Objekt, können Sehbeeinträchtigung anzeigen. Auch Stolpern, Danebengreifen, Fehlritte beim Treppensteigen, mit der Nase lesen, schiefe Kopfhaltung beim Sehen, Gebrauch nur eines Auges, Blinzeln, erhöhte Blendeempfindlichkeit, Lichtscheu oder Wunsch nach mehr Licht, häufiges Augenreiben, Rötung oder Tränen der Augen, Kopfschmerzen oder schnelle Ermüdung bei Aufgaben, die Anforderungen an das Sehen stellen und eine auffallend schlechte Handschrift oder auffällige Veränderungen der Handschrift können Anzeichen dafür sein, dass eine Sehbeeinträchtigung vorliegt (ebd., S. 12).

6.5.1 Adaptionen im Unterricht

Im Unterricht muss darauf geachtet werden, dass ein Schüler oder eine Schülerin mit Sehbeeinträchtigung in der ersten Reihe sitzt, damit er oder sie die Tafel gut im Blick hat. Es sollte immer die Möglichkeit bestehen, dass der Schüler oder die Schülerin an die Tafel gehen kann, wenn der Tafelanschrieb vom Platz nicht mehr erkannt wird (Abel; Böttcher, Jäger 2013, S. 79).

Eine Saubere Tafel ermöglicht einen starken Kontrast, wodurch SchülerInnen mit Sehbeeinträchtigung besser die Inhalte lesen können. In diesem Zusammenhang ist es auch vorzuziehen keine blaue oder gelbe Kreide zu verwenden. Zusätzlich sollte das Geschriebene mündlich artikuliert werden (Hölscher 2002, S.3). Auf Verbalisierung und Vergegenständlichung ist generell bei fehlender visueller Erarbeitung von Unterrichtsmaterial zu achten. Bilder von Overhead-Projektoren können häufig schlecht erkannt werden. Arbeitsblätter sollten möglichst vergrößert werden (ebd., S. 23).

Lesepfeile, Leseschablonen oder Lesefenster sind für Leseanfänger meistens eine Erleichterung bei der Orientierung im Text. Wenn zu bearbeitende Texte auf Kassette gesprochen werden, können diese von den SchülerInnen einfacher vor- und nachbereitet werden. Wenn möglich, sollten umfangreiche Texte bereits einen Tag vorher ausgeteilt werden, um den SchülerInnen die nötige Zeit zum Bearbeiten zu geben (ebd., S. 24). Zudem muss auf eine adäquate Beleuchtung geachtet werden, welche eine blendungsarme Gesamtbeleuchtung und eine zusätzliche Beleuchtung am Platz des Schülers oder der Schülerin im Förderschwerpunkt Sehen beinhaltet (Abel/ Böttcher/ Jäger 2013, S. 79).

Des Weiteren ist eine neigungsverstellbare Arbeitsplatte vonnöten, um Rückenschädigungen zu vermeiden. Durch eine Höhenverstellung kann die Lese- und Schreibfläche näher an die Augen herangeführt werden (Hölscher 2002, S. 23). Für Aufgaben wie technisches Zeichnen, Sport oder Werken sollten Alternativen angeboten werden, an denen die SchülerInnen teilnehmen können. Häufig sind auch Anschaffungen von optischen Hilfsmitteln wie Monokulare oder technische Tafelseegeräte zu empfehlen. Außerdem sollte den SchülerInnen genügend Zeit zur Bearbeitung von Aufgaben eingeräumt werden. Im Hinblick auf Leistungsnachweise und Prüfungen, können im Einzelfall Maßnahmen zum "Behinderungsspezifischen Nachteilsausgleich"

gewährt werden. Dies können Zeitzugaben, Bereitstellung spezieller Arbeitsmittel, unterrichtsorganisatorische Veränderungen und differenzierte Hausaufgabenstellungen sein“ (Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg o.J., S. 51).

Zudem sind Sehpausen in den Unterricht zu integrieren und das soziale Lernen in der Klassengemeinschaft sollte gefördert werden. Dadurch werden die positive Beziehung unter den SchülerInnen und auch die Schulzufriedenheit gestärkt. Auch das Selbstbewusstsein der Kinder im Förderschwerpunkt Sehen kann sich dadurch besser entwickeln (Hölscher 2002, S. 26).

6.6 Förderschwerpunkt Hören

Da bei einer Hörschädigung, wie bei der Sehschädigung die kognitive Leistungsfähigkeit normalerweise nicht beeinträchtigt ist, können SchülerInnen mit Hörschädigung durch adäquate Hilfsmittel zielgleich am Gymnasium beschult werden. Die benötigten Hilfsmittel werden unter Kapitel 6.6.2 genauer erläutert.

Beim Hören wird ein Geräusch vom Ohr aufgenommen, welches durch einen Reiz vom Hörnerv in die Hörbahn zum Stammhirn und dann in das Mittelhirn weitergeleitet wird. Die Weiterverarbeitung des Geräuschs erfolgt dann im primären Hörzentrum (Günther 2008, S. 51). Im Zuge der Reizübertragung und Reizaufnahme kann es zu unterschiedlichen Störungen und damit unterschiedlichen Auswirkungen kommen. Entscheidend ist hierbei, wo und wann die Störung auftritt. Durch eine Schädigung des äußeren Gehörgangs, des Trommelfells, der Paukenhöhle, der Cochlea, der zentralen Hörbahn oder der kortikalen Hörregion kann es zu Hörstörungen kommen. Meistens wird eine Hörstörung jedoch nach dem Zeitpunkt des Auftretens eingeordnet (Leonhardt 2010, S. 57). Es wird zwischen pränataler, perinataler und postnataler Hörschädigung unterschieden.

Bei einer pränatalen Hörschädigung ist die Störung entweder erblich bedingt oder auf eine Krankheit, wie Masern, Keuchhusten oder Röteln, der Mutter während der Schwangerschaft zurückzuführen. Eine pränatale Hörschädigung kann jedoch auch durch Alkohol-, Nikotin-, oder Drogenmissbrauch während der Schwangerschaft hervorgerufen werden. Im Verlauf des Geburtsvorgangs kann es zu Komplikationen kommen, die einen Atemstillstand, Sauerstoffmangel oder zu Schädelverletzungen führen. Diese Faktoren

und auch die Neugeborenenengelbsucht können zu perinatalen Hörschädigungen führen. Postnatale Hörschädigungen können durch Alterungsprozesse, Lärmeinwirkung, Schädelverletzungen oder Infektionskrankheiten, wie Hirnhautentzündung oder Diphtherie, entstehen (ebd., S. 58-61). Auditive Störungen werden in auditive Verarbeitungsstörungen und auditive Wahrnehmungsstörungen unterteilt. „Als auditive Verarbeitung wird die neuronale Weiterleitung, sowie die Vorverarbeitung und Filterung von auditiven Signalen auf den zentralen Ebenen von Hörnerv, Hörstamm und Kortex definiert. Die auditive Wahrnehmung wird als Teil der menschlichen Kognition verstanden und zwar im Sinne einer bewussten Analyse auditiver Informationen“ (Günther 2008, S. 89).

Das Ausmaß einer Hörschädigung wird nach dem Schwerbehindertengesetz in Prozenten als Grad der Behinderung (GdB) angegeben. Der prozentuale Hörverlust wird in der Hörweiteprüfung bestimmt.

20% Gdb zeigen demzufolge eine einseitige Taubheit an. 80% Gdb hingegen bereits eine beidseitige Taubheit. Von 20% bis 40% wird von einer beidseitigen mittelgradigen Schwerhörigkeit gesprochen. Von 40% - 60% wird eine beidseitig hochgradige Schwerhörigkeit diagnostiziert und bei 80% bis 100% wird von einer angeborenen oder in der Kindheit erworbenen Taubheit ausgegangen. Dies wird in der nachfolgenden Abbildung verdeutlicht.

Rechtes Ohr	Normalhörigkeit	0-20	0	0	10	10	15	20
	Geringgradige Schwerhörigkeit	20-40	0	15	20	20	30	30
	Mittelgradige Schwerhörigkeit	40-60	10	20	30	30	40	40
	Hochgradige Schwerhörigkeit	60-80	10	20	30	50	50	60
	An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit	80-95	15	30	40	50	70	70
	Taubheit	100	20	30	40	50	70	80
Hörverlust in %		0-20	20-40	40-60	60-80	80-95	100	
		Normalhörigkeit	Geringgradige Schwerhörigkeit	Mittelgradige Schwerhörigkeit	Hochgradige Schwerhörigkeit	An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit	Taubheit	
Linkes Ohr								

Abbildung 46 Kategorisierung von Hörschädigungen. Angelehnt an Feldmann, H. (2001): Das Gutachten des Hals-Nasen- Ohren- Arztes. (5 Aufl.) Thieme Verlag: Stuttgart/ New York, S. 101.

6.6.1 Anzeichen für Hörschädigung

Es gibt verschiedene Auffälligkeiten für Hörstörungen, die Eltern und Lehrer erkennen und dadurch helfen können, dass ein Kind für die Diagnose vorgestellt wird. Häufig drehen Kinder den Kopf so, dass das Ohr in direkter Position zum Sprecher steht und bitten darum, das Gesagte zu wiederholen, da sie es vorher schlecht verstanden haben. Auch sprechen Kinder mit Hörschädigung meistens sehr laut, da sie die eigene Artikulation leiser wahrnehmen. Zudem ziehen und drücken die Kinder am Ohr, antworten nicht, wenn sie angesprochen werden und erscheinen zuweilen abwesend. Auch wiederkehrende Erkältungen, Ohrenschmerzen und Infektionen können auf eine Hörschädigung hinweisen.

Außerdem können die Kinder oft nur unter Schwierigkeiten auf Anweisungen reagieren, haben manchmal einen fragenden oder verwirrten Gesichtsausdruck, lassen sich schnell von auditiven und visuellen Eindrücken ablenken und nehmen nur ungerne an Klassenaktivitäten teil, bei denen das Hören im Vordergrund steht. Häufig sind auch bei der Aussprache Abweichungen festzustellen. Beispielsweise wird unscharf artikuliert oder Konsonanten weggelassen. Außerdem ist der Wortschatz manchmal stark eingeschränkt (Brache/ Kunz/ Schulze 2013, S. 201).

Für die Diagnostik der Hörschädigung werden verschiedene Verfahren angewendet. Hierzu zählen das Tonaudiogramm, das Sprachaudiogramm, der dichotische Sprachtest und die Durchführung von Lautsprachttests unter Störschall (Ullrich 2005).

6.6.2 Inklusive Beschulung von SchülerInnen im Förderschwerpunkt Hören

In einem inklusiven Unterricht wird ein Hörgerät oder ein Cochlea-Implantat, das das Ablesen der Lippen erleichtert, als Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme angesehen. Eine Kombination von Gebärden- und Lautsprache sei jedoch nach Hänel-Faulhaber förderlich für kognitive Prozesse der Kinder, da ihnen so mehr Symbole zur Verfügung stehen würden (Szagun 2001, S. 266).

Um einen gemeinsamen Unterricht zu erleichtern, sollte darauf geachtet werden, dass in den Unterrichtsräumen möglichst wenig Störschall entsteht und Nebengeräusche unterdrückt werden. Dies kann durch Akustik-Paneele, Teppichboden oder schallschluckende Vorhänge passieren. SchülerInnen im Förderschwerpunkt Hören

sollten einen guten Blick auf die LehrerInnen und auf die Mitschüler haben, da dies das Ablesen von den Lippen erleichtert. Als Sitzordnung hat sich dafür in der Stadtteilschule Hamburg-Mitte ein Halbkreis um die Lehrkraft bewährt, wobei darauf geachtet werden muss, dass die SchülerInnen mit Hörschädigung mit dem Rücken zum Fenster sitzen. So kann vermieden werden, dass MitschülerInnen durch Gegenlicht schlecht zu sehen sind. Zudem sollten die Klassen nicht mehr als 20 SchülerInnen beinhalten, da es mit steigender Schülerzahl zu mehr Kommunikationsstörungen in der Klasse kommt (Stadtteilschule Hamburg-Mitte). Auf den elektronischen Tafeln (SMARTboards) können Mitschriften des Gesprochenen das Verstehen der SchülerInnen unterstützen. Mittels Verstärkeranlagen ist es zudem möglich durch Funkmikrofone die Cochlea-Implantate direkt zu erreichen, wodurch die Kommunikation auch im Schülergespräch erleichtert wird.

6.7 Förderschwerpunkt Sprache

Auch bei Förderschwerpunkt Sprache ist die kognitive Leistungsfähigkeit der SchülerInnen häufig nicht beeinträchtigt. Sie können daher zielgleich am Gymnasium beschult werden, wenn ihnen adäquate Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Zudem kann ein Nachteilsausgleich gewährt werden. Beispielsweise kann ein alternatives Format zur mündlichen Prüfung, wie eine Hausarbeit oder Klausur angeboten werden.

Da die Begriffe Sprachstörung, Sprachbehinderung und Sprachschädigung zu einer Etikettierung und Stigmatisierung führen können, wird vorzugsweise der klassische Begriff der Sprachheilpädagogik, welche eine eigenständige Disziplin in der Pädagogik ist, verwendet oder von einer „spezifisch pädagogischen Sprach- und Kommunikationsförderung“ gesprochen. Häufig wird jedoch auch die Terminologie der Sprachschädigung und der Sprachgeschädigtenpädagogik verwendet, wobei ersteres alle von der Sprachnorm abweichenden Auffälligkeiten zusammenfasst und die Sprachgeschädigtenpädagogik als Oberbegriff der Teilgebiete Sprachheilpädagogik und Sprachbehindertenpädagogik fungiert (Braun 2002, S. 34).

Die Sprachbehindertenpädagogik beschäftigt sich mit der Theorie und Praxis von Erziehung, Unterricht und Therapie von Menschen im Förderschwerpunkt Sprache, um diesen eine Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen. Als Bindeglied zwischen

Unterricht, Erziehung und Therapie wird das Lernen angesehen, welches als Grundvorgang der Persönlichkeitsentwicklung gilt. Dieses umfasse nach Braun et al. „alle funktionalen und intentionalen Modifikationen des Erlebens und Verhaltens im sprachlichen, kognitiven, kommunikativen, motorischen, sensorischen, emotionalen und sozialen Bereich“ (ebd., S. 34f.).

Becker und Sovak (1975, S. 15) definieren Sprachstörungen als Sozialstörungen, da diese ein totales oder partielles Unvermögen ausdrückt, die normale Umgangssprache laut oder schriftlich nach Inhalt und Form zu gebrauchen. Dadurch folgt, dass die Erkenntnistätigkeit und der Gedankenaustausch beeinträchtigt sind und das ästhetische Empfinden verletzt wird.

Knura entwickelte diese Definition weiter, indem sie Sprachstörung gegen Sprachbehinderung abgrenzte. Sprachstörung ist im Gegensatz zur Sprachbehinderung eine individuelle Unfähigkeit zum regelhaften, alter- und entwicklungsgerechten Gebrauch der Muttersprache, der unterschiedliche Ursachen haben kann. Die Sprachstörung bezieht sich auf Teile oder auf das gesamte Sprachsystem und kann vorübergehend oder auch dauerhaft anhalten. Eine Sprachbehinderung hingegen bewirkt zusätzlich „eine Gefährdung oder Beeinträchtigung der Persönlichkeit- und Sozialentwicklung, sowie der seelischen, geistigen und körperlichen Leistungsfähigkeit“ (Knura 1980, S. 11).

Wenn eine Beeinträchtigung der sprachlichen Kommunikation, des Sozialverhaltens und des Lernens vorhanden ist, die eine Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert, wird von einer Sprachbehinderung gesprochen, die spezifische pädagogische Sprach- und Kommunikationsförderung benötigt (ebd., S. 34).

In der nachfolgenden Abbildung ist ein biopsychosoziales Verstehensmodell der allgemeinen Sprachpathologie zur Sprachschädigung, Sprachstörung und Sprachbehinderung abgebildet, welches von Braun aus dem Klassifikationsschema der WHO ICIDH 1 von 1980 abgeleitet ist (Poepsel 2008, S. 8). Um allerdings eine Etikettierung und Stigmatisierung zu vermeiden empfiehlt es sich generell vom Förderschwerpunkt Sprache zu sprechen, wenn diese genaue Unterscheidung außerhalb einer medizinischen Diagnostik nicht notwendig ist.



Abbildung 47 Psychosoziales Definitionsmodell für Sprachschädigung und Sprachstörung. Braun, O. (1999): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik–Therapie–Förderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 45.

In dem Definitionsmodell nach Braun wird deutlich, dass sich Sprachschädigungen auf den organischen Bereich der Sprache beziehen. Organische, physiologische und neuropsychologische Strukturen oder Funktionen werden von Mängeln oder Abnormitäten inhibiert und verhindern dadurch eine intakte Sprachfähigkeit. Die Klassifikation der Sprachstörung und Sprachbehinderung deckt sich weitestgehend mit der zuvor erläuterten Definition Knuras. Jedoch wird unter Sprachstörung hervorgehoben, dass es sich um persönliche Ressourcen und nicht um das Gesundheitsverhalten handelt (Braun 2002, S. 45).

Eine präzise Abgrenzung zwischen normaler und gestörter Sprache ist jedoch schwer festzulegen, da die Übergänge fließend sind. Es müssen daher alle Kriterien, wie Häufigkeit des Auftretens, Dauer und Intensität, sowie Art und Grad der sprachlichen Störungssymptome, genauer beobachtet werden. Zudem treten Sprachstörungen fast immer in unterschiedlichen Kontexten auf, weshalb sie nur verstehbar und „erklärbar“ sind, wenn Personen und Situationen möglichst umfassend berücksichtigt werden“ (Knura 1980, S. 38).

Um eine Sprachstörung zu verhindern oder eine Therapie einzuleiten, ist eine Identifizierung der Risikokinder mit Entwicklungsstörungen im sprachlichen Bereich unabdingbar, so Grimm (2003, S. 250). Nach der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt eine Realisierung dessen, durch sprachspezifisch und kommunikativ binnendifferenziert, beziehungsweise adaptiv gestalteten Unterricht. Im Unterricht wird in diesem Zusammenhang besonders auf Methoden und Strategien der Sprachförderung eingegangen, konstatiert Mußmann (2012, S. 20).

6.7.1 Hinweise für den sprachheilpädagogischen Unterricht

Es sollte viel Wert auf ein positives Klassenklima gelegt werden. Die Lehrenden sollten eine Akzeptanz und Hilfsbereitschaft in der Klassengemeinschaft fördern, damit sich alle Lernenden wohlfühlen. Zudem sollten die Lehrenden eng mit den Sprachtherapeuten und Eltern der Kinder mit Sprachbeeinträchtigung zusammenarbeiten und sich selbst im Umgang mit inklusivem Unterricht schulen (Mußmann 2012, S. 23).

Vor allem visuelle Darstellungen im Unterricht sind ein besonders wichtiger Bestandteil des sprachheilpädagogischen Unterrichts. Durch Visualisierung kann der Aufbau eines Wortschatzes erleichtert und die Motivation gesteigert werden. Durch bildliche und elektronische Hilfsmittel kann das Sprachverstehen erleichtert werden. Dies kann umgesetzt werden, indem beispielsweise schwierige Wörter durch Abbildungen dargestellt werden oder Silben in unterschiedlichen Graustufen hinterlegt werden. Auch sollte die Schriftgröße immer ausreichend groß sein, auf Zeilennummerierung und Silbentrennung verzichtet werden und die Texte nicht zu lang sein. Außerdem sollten Texte am besten in „leichte Sprache“ modifiziert werden, um das Verständnis zu erleichtern (ebd., S. 23f.).

6.8 Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Da beim Förderschwerpunkt der emotionalen oder sozialen Entwicklung die kognitive Leistungsfähigkeit in der Regel nicht beeinträchtigt ist, können SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zielgleich am Gymnasium beschult werden, wenn sie individuelle Förderung erhalten.

Nach Myschker ist eine Verhaltensstörung ein, von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen, abweichendes Verhalten, welches milieureaktiv bedingt ist und wegen „der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades, die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit, sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Myschker 2009, S. 49).

In der Entwicklung der Emotionalität wird der Aspekt der Differenzierung der Emotionsqualität von der Regulation von Emotion und Verhalten abgegrenzt. Vor allem letzteres ist entscheidend für die soziale Eingliederung des Kindes in die Gesellschaft. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die eigenen Emotionen in „einer angemessenen Art und Weise auszudrücken, emotionales Erleben zu kontrollieren, sowie angemessen auf die Emotionen anderer zu reagieren“ (Soltau 2013, S. 175).

Durch Störungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung kann es zu Aufmerksamkeitsstörungen oder Ängsten, dissozialen Verhaltensweisen, wie Regelverstößen oder auch Aggressionen im verbalen oder körperlichen Bereich, kommen. Diese verschiedenen Faktoren wirken sich meist ungünstig auf die schulische Situation aus und schränken die tatsächliche Lernzeit des Kindes stark ein (Mahlau et al. 2013, S. 20).

Diese Verhaltensauffälligkeiten sind jedoch schwer zu klassifizieren, weshalb häufig nicht klar ist, bei welchem Verhalten ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert werden muss und ab wann von einer emotionalen Störung oder Verhaltensauffälligkeit bzw. Verhaltensstörung gesprochen werden sollte (ebd.). Goetze (1994, S. 22) konstatiert, dass es einen großen Schwankungsbereich innerhalb verschiedener Studien gibt, die versuchen eine Häufigkeit dieser Störungen zu klassifizieren. Als realistisch fasst Goetze jedoch einen Wert von 3% auf.

LehrerInnen würden jedoch durchschnittlich 20-30% ihrer Schüler als problematisch beschreiben und sogar 7,4% als schwere Fälle einstufen. Die Linie, die eine Störung abgrenzt, wird demnach als sehr subjektiv wahrgenommen. Ihle und Esser benennen vor allem Angststörungen, aggressive, depressive und hyperkinetische Störungen als besonders häufige Verhaltensauffälligkeiten, die unbedingt sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen, um keine andauernden psychischen Schädigungen hervorzurufen (Ihle, Esser 2008, S. 54).

6.8.1 Inklusiver Unterricht beim Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Die relativ hohe Prävalenzrate von Verhaltensauffälligkeiten im Schulalter und der damit verbundene negative Einfluss emotional-sozialer Entwicklungsrisiken auf Schulleistungen macht deutlich, dass LehrerInnen sich mit dieser Problematik auseinandersetzen müssen. Sie sollten daher im Umgang mit Kindern, die Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, anhand von empirisch bewährten Erklärungs- und Handlungsansätzen geschult werden. Handlungsleitende Ansätze für LehrerInnen sind beispielsweise der klientenzentrierte Ansatz, die schülerzentrierten Interventionen, die Lerntheorie- Verhaltensmodifikationen, sowie die kognitive Lerntheorie und kognitive Verhaltensmodifikation (Mahlau et al. 2013, S. 21).

Besonders wichtig, um ein positives Lernklima zu gestalten, ist es, auf eine gute Klassenführung zu achten, bei der Unterrichtsstörungen vorgebeugt werden. Da im alltäglichen Unterricht trotzdem Störungen vorkommen, muss adäquat auf diese reagiert werden. Arbeitsphasen dürfen außerdem nicht zu lange andauern, damit zwischendurch kleine Pausen gemacht werden können. Zudem sollten soziale Konflikte innerhalb der Klasse besprochen und beseitigt werden, damit die SchülerInnen durch diese in der Unterrichtsstunde nicht unaufmerksam sind. Dies kann beispielsweise mithilfe einer Konfliktmoderation geschehen (ebd., S. 22).

Zu Beginn des Schuljahres ist unbedingt transparent zu machen, welche Erwartungen in Bezug auf das Miteinander in der Klassengesellschaft an die Kinder gestellt werden. Klare Regeln und beispielsweise auch einen Klassen- oder Schulvertrag zu formulieren und von den Schülern unterschreiben zu lassen, kann dabei helfen. In diesem Vertrag steht beispielsweise, dass keine anderen Kinder geschlagen werden dürfen, dass die

Hausaufgaben immer gemacht werden sollen etc. Zudem ist es sinnvoll auch über den Sinn dieser Regeln und die möglichen Konsequenzen bei Regelverstößen zu sprechen (ebd.).

In zusätzlichen Stunden können Programme angeboten werden, in denen soziale Situationen aus dem Leben der Kinder besprochen werden. Die daraus resultierenden Konflikte können erörtert und in Rollenspielen dargestellt werden, um die soziale Selbst- und Fremdwahrnehmung der Kinder zu schulen und Emotionen zu regulieren. Bereits als positiv evaluierte Trainings sind das „Friedensstiftertraining“, „Fit & Stark fürs Leben 1. & 2. Klasse“, „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ und „Lubo aus dem All“ zu nennen (ebd.).

6.9 Förderschwerpunkt chronische Erkrankungen

Da bei chronischen Erkrankungen die kognitive Leistungsfähigkeit in der Regel nicht beeinträchtigt ist, können SchülerInnen mit chronischen Erkrankungen meistens zielgleich am Gymnasium beschult werden. Es kann allerdings sein, dass Nachteilsausgleich gewährt werden muss, der unter Kapitel 6.9.1 genauer erläutert wird.

In der ICD-10GM 2013 sind 4.397 verschiedene Codes für spezifische chronische Krankheiten festgelegt. Zu den chronischen Krankheiten gehören beispielsweise Lungentuberkulose, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Krebserkrankungen, primär insulinabhängiger Diabetes mellitus, Schizophrenie, Gicht, Allergien etc. Insgesamt sind die Krankheitsbilder, Verlaufsformen und Schweregrade sehr unterschiedlich. Sie werden in somatische und psychische Erkrankungen unterteilt.

Chronische Erkrankungen können sich auch im Verlauf einer Schulbiographie erst entwickeln und zudem ist die kognitive Leistungsfähigkeit der SchülerInnen bei einer chronischen Krankheit häufig nicht eingeschränkt. Dadurch betrifft dieser Förderschwerpunkt häufig auch Kinder, die am Gymnasium beschult werden. Um die Betroffenen individuell fördern zu können, benötigen LehrerInnen daher ein fundiertes Grundwissen über chronische Erkrankungen und die möglichen Auswirkungen dessen auf den Unterricht. Etwa 15% aller SchülerInnen im Alter von 0 und 17 Jahren sind von chronischen Erkrankungen betroffen (Landesinstitut für Schulentwicklung 2016, S. 4).

Nach Stein et al. (Stein/ Baumann/ Westrook 1993, S. 342) lässt sich eine chronische Erkrankung feststellen, wenn eine biologische, psychologische oder kognitive Basis für die Erkrankung vorliegt und die Krankheit mindestens bereits ein Jahr vorliegt. Daraus resultiert mindestens eine der ausgeführten Folgen:

- a) funktionale Einschränkungen in den Alltagsaktivitäten und den sozialen Rollen
- b) Notwendigkeit kompensatorischer Maßnahmen (wie Medikation, Diät, medizinische Hilfsmittel, persönliche Anleitung)
- c) Bedarf an wiederholten über das übliche Maß hinausgehenden medizinisch-pflegerischen oder psychologisch-pädagogischen Unterstützungsmaßnahmen

Aufgrund der Vielfältigkeit der chronischen Krankheiten können im Folgenden nicht alle einzeln vorgestellt werden. Die Besonderheit in diesem Förderschwerpunkt ist allerdings der Nachteilsausgleich, weshalb auf diesen gesondert eingegangen wird.

6.9.1 Nachteilsausgleich

Wenn es absehbar ist, dass eine Schülerin oder ein Schüler aufgrund seiner chronischen Erkrankung mehr als 8 Wochen im Schuljahr nicht am Unterricht in der Klasse teilnehmen kann, ist Hausunterricht zu beantragen (Ministerium für Kultus und Sport 1983, S. 625).

Daraufhin werden Überstunden bei den LehrerInnen angeordnet, die den Hausunterricht übernehmen sollen. Wenn das Kollegium bei zu hoher Belastung diese zusätzlichen Stunden nicht tragen kann, können andere KollegInnen, die derzeit nicht im aktiven Schuldienst sind, z.B. Erziehungsurlaub/ Elternzeit haben oder bereits in Pension sind, den Hausunterricht übernehmen. Es ist auch möglich, mehr Stunden in einem Schuljahr zu arbeiten und diese im nächsten Schuljahr im Deputat auszugleichen (ebd.).

Bei schweren chronischen Erkrankungen wie Mukoviszidose, Muskelerkrankungen etc. kann nach § 1 (1), 4. der Hausunterrichts VO auch parallel zum (eingeschränkten) Schulbesuch Hausunterricht durchgeführt werden. Die Fehlzeiten können dann je nach Bedarf flexibel durch Hausunterricht ausgeglichen werden (ebd.). Teilweise besteht sogar die Möglichkeit, dass SchülerInnen durch Livestream oder Webcams den Unterricht live mitverfolgen können und sich sogar mündlich über ein Mikrofon beteiligen können. So

können erkrankte SchülerInnen weiterhin am Unterricht partizipieren und sich einbringen.

Eine weitere Möglichkeit des Nachteilsausgleichs ist es, den Umfang der Hausaufgaben zu reduzieren. Da SchülerInnen mit chronischen Erkrankungen häufig viel Zeit mit Therapiemaßnahmen investieren müssen, können zu viele Hausaufgaben die Kapazitäten der SchülerInnen überschreiten. Bei Klassenarbeiten kann eine Zeitverlängerung, Pause oder Reduzierung der Aufgaben gewährt werden, wenn beispielsweise bei einer Gelenksentzündung die Belastung reduziert werden soll, oder die Schülerin oder der Schüler Zwischenmahlzeiten aufgrund von Diabetes oder Mukoviszidose einnehmen muss (ebd.).

Wenn SchülerInnen eine längere Zeit nicht am Unterricht teilnehmen konnten, müssen Klassenarbeiten nicht nachgeschrieben werden, da dies eine Zusatzbelastung für die SchülerInnen bedeutet. Um den SchülerInnen nach längerer Fehlzeit eine Rückmeldung zu ihrem Lernstand geben zu können, ist es möglich, Klassenarbeiten mitschreiben zu lassen. Diese müssen jedoch nicht benotet werden. Es können zudem auch mündliche oder praktische Leistungen als Ersatz für einen Leistungsnachweis angeboten werden (§ 7 Abs. 2 der NotenbildungsVO).

Damit die SchülerInnen nicht zu sehr auf ihre sozialen Kontakte verzichten müssen, wird häufig auch ein rotierendes System verwendet, bei dem jeder Schüler und jeder Schülerin mal die Hausaufgaben und die Unterrichtsmitschriebe den betroffenen Schülerinnen nach Hause bringen. So werden Unterstützungssysteme natürlich integriert und der soziale Kontakt aufrecht gehalten. Zudem kann durch eine Rotation eine Überforderung einzelner SchülerInnen vermieden werden.

6.10 Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Aufgrund der kognitiven Beeinträchtigung der SchülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, kann ausschließlich zieldifferent an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden. Zunehmend werden auch SchülerInnen mit geistiger Beeinträchtigung am Gymnasium, wie beispielsweise am Elly-Heus-Knapp-Gymnasium, unterrichtet. Meistens liegt dem das Modell der Außenklassen zugrunde. Die SchülerInnen sind häufig einem Gymnasium mit ihrer Sonderschullehrerin zusammen, in

einer separaten Klasse angegliedert und gehen stundenweise in den Unterricht des Gymnasiums. Dabei liegt das Curriculum der Förderschule als Bildungsziel zugrunde. Teilweise kommen die SchülerInnen auch regelmäßig von einer Förderschule aus zu dem Gymnasium, um dort am Unterricht teilzunehmen. Aus diesem Grund ist der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch für das Gymnasium von großer Bedeutung.

Eine geistige Beeinträchtigung wird anhand drei verschiedener Diagnosekriterien festgestellt. Der Intelligenzquotient wird anhand eines individuellen durchgeführten Intelligenztests bestimmt. Wird ein IQ von 70 oder weniger festgestellt, wird von einer deutlich unterdurchschnittlichen intellektuellen Leistungsfähigkeit gesprochen. Zudem kann eine defizitäre Anpassungsfähigkeit auf eine geistige Beeinträchtigung hinweisen. Die betreffende Person ist in mindestens zwei der Bereiche Kommunikation, Eigenständigkeit, häusliches Leben, soziale/zwischenmenschliche Fertigkeiten, Nutzung öffentlicher Einrichtungen, Selbstbestimmtheit, schulische Fertigkeiten, Arbeit, Freizeit, Gesundheit oder Sicherheit nicht fähig, die sozialen Normen in ihrem Umfeld altersgemäß zu erfüllen (Universität Tübingen, S. 1).

Zudem muss die Störung vor Vollendung des 18. Lebensjahres aufgetreten sein. In der nachfolgenden Tabelle ist die Schwere der geistigen Beeinträchtigung in Abhängigkeit zum Intelligenzquotienten aufgelistet.

Einteilung der geistigen Beeinträchtigung	Intelligenzquotient
Leichte Intelligenzminderung	50-70
Mittelgradige Intelligenzminderung	35-50
Schwere Intelligenzminderung	20-35
Schwerste Intelligenzminderung	< 20

Tabelle 5 Geistige Beeinträchtigung in Abhängigkeit zum Intelligenzquotienten. In Anlehnung an Dilling, H. Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10, 2010, S. 280-281.

Kinder, bei denen eine leichte Intelligenzminderung diagnostiziert wird, können im Vorschulalter soziale und kommunikative Fähigkeiten entwickeln. Die Sensomotorik ist

nur sehr schwach beeinträchtigt und es können Schulkenntnisse bis zur 6. Klasse erworben werden (ebd., S. 8). Nach der Adoleszenz können sie meistens für sich selbst sorgen und benötigen nur selten Unterstützung. Auch mit einer mittelgradigen Intelligenzverminderung können in der frühen Kindheit kommunikative Fähigkeiten erworben werden. Schulkenntnisse werden jedoch nur bis zu einem Niveau der 2. Klasse angeeignet.

Während der Adoleszenz können Beziehungen zu Peers häufig nur schwer aufgebaut werden und soziale Konventionen werden oft nicht anerkannt. Diese Menschen benötigen auch im Erwachsenenalter Unterstützung in ihrem Alltag und leben meistens in betreuten Einrichtungen. Bei einer schweren und schwersten Intelligenzverminderung können nur wenige oder gar keine sprachlichen Fähigkeiten erworben werden. Als Erwachsene benötigen sie enge oder ständige Aufsicht durch Pflegepersonal (ebd., S. 11).

Nach Neuhäuser und Straßburger sind die Ursachen für geistige Intelligenzminderung biologisch zu begründen. Bei Fehlentwicklung des Nervensystems, Stoffwechselstörungen, Hirnmissbildungen, Hormonstörungen oder Chromosomenanomalie, wie Trisomie 21 (Down-Syndrom), können bereits pränatale Faktoren für eine geistige Beeinträchtigung vorliegen. Auch wenn die Mutter in der Schwangerschaft an HIV oder Röteln erkrankt ist oder Alkohol, Medikamente oder Drogen konsumiert, kann die Intelligenz des Kindes beeinträchtigt werden (Neuhäuser 1999, S. 95-110).

Zudem können innerhalb der ersten Woche nach der Geburt des Kindes Schäden durch Erkrankungen, wie Enzephalitis oder Meningitis, sowie durch Sauerstoffmangel oder Hirnblutungen am Nervensystem verursacht werden und so zu einer geistigen Beeinträchtigung führen (ebd., S. 110).

6.10.1 Multi-Level Model

Wehmeyer, Lance und Bashinski entwickelten ein „Multi-Level Model“ zur „Mental Retardation“ (Wehmeyer, Lance, Bashinski 2002, S. 223). In diesem Modell sind fünf Schritte identifiziert, die sicherstellen, dass SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistiger Entwicklung, Fortschritte innerhalb des allgemeinen Curriculums erzielen.

In Tabelle 6 sind die Schlüsselemente dieses Vorgehens zusammengefasst. Es umfasst drei Ebenen der Handlung (planen, Curriculum designen und instruieren), drei Ebenen

des Bereiches (ganze Schule, Teil der Schule, Individualisiert) und drei Ebenen der Curriculums Modifikation (Adaption, Argumentation und Änderung).

Steps to Gaining Access to the General Curriculum for Students with Mental Retardation

<i>Action Step</i>	<i>Description</i>
Standard Setting and Curriculum Design	Standards are written as open-ended and the curriculum is planned and designed using principles of universal design that ensure that all students can show progress.
Individualized Educational Planning	The individualized planning process ensures that a student's educational program is designed based on the general curriculum, taking into account unique student learning needs.
School-wide Materials and Instruction	There is school-wide use of universally designed curricular materials and high quality instructional methods and strategies that challenge all students.
Partial School and Group Instruction	Groups of students who need more intensive instruction are targeted and building and classroom instructional decision-making activities focus at the lesson, unit, and classroom level to ensure students can progress in the curriculum.
Individualized Interventions	Additional curricular content and instructional strategies are designed and implemented to ensure progress for students with learning needs not met by school-wide efforts or partial school efforts.

Tabelle 6 Multi-Level Model, Quelle:

http://www.beachcenter.org/research/fullarticles/pdf/acg2_promoting%20access%20to%20the%20gc.pdf, S. 224.

Auf der ersten curricularen Ebene wird gefordert, dass Bildungsstandards offener gestaltet werden, so dass mittels der „universal design Prinzipien“ gewährleistet werden kann, dass alle SchülerInnen Erfolge verzeichnen können. Die Prinzipien des universellen Designs berücksichtigen, dass alle Schüler am Unterricht teilnehmen können. So werden beispielsweise Bücher und Materialien anhand dieser Prinzipien gestaltet.

Auf der zweiten Ebene des individualisierten Bildungsplans wird konstatiert, dass ein individueller Lernplan konzipiert werden muss, der auf den allgemeinen Lehrplänen basiert, aber die einzigartigen Bedürfnisse des Schülers berücksichtigt und integriert. Auf der Ebene der Schule (Material und Instruktionen) wird darauf hingewiesen, dass Materialien mit universellem Design gestaltet werden und diese, sowie die verwendeten Unterrichtsmethoden und Strategien, besonders hochwertig sein und alle SchülerInnen herausfordern sollen. Die Prinzipien des universellen Designs sind in der folgenden Tabelle aufgelistet und erklärt.

Principles of Universal Design Applied to Education (Lance & Wehmeyer, 2001)

<i>Principle</i>	<i>Explanation</i>
Equitable Use	Materials can be used by students who speak various languages, address a variety of levels in cognitive taxonomies, provide alternatives that appear equivalent and, thus, do not stigmatize students.
Flexible Use	Materials provide multiple means of representation, presentation and student expression.
Simple and Intuitive Use	Materials are easy to use and avoid unnecessary complexity, directions clear and concise, examples provided.
Perceptible Information	Materials communicate needed information to user independent of ambient conditions or users sensory abilities, essential information highlighted and redundancy included.
Tolerance for Error	Students have ample time to respond, are provided feedback, can undue previous responses, can monitor progress, and are provided adequate practice time.
Low Physical and Cognitive Effort	Materials present information in chunks that can be completed in a reasonable time frame.

Tabelle 7 Prinzipien des Universal Design Quelle:

http://www.beachcenter.org/research/fullarticles/pdf/acg2_promoting%20access%20to%20the%20gc.pdf, S. 230.

Die Prinzipien des universellen Designs umfassen angemessene, flexible, einfache und intuitive Nutzung, wahrnehmbare, einprägsame Informationen, Toleranz für Fehlschläge und eine niedrige körperliche und kognitive Anstrengung (Forschungsinstitut Technologie und Behinderung, 2004-2016).

Auf der vierten Ebene wird das Lernen in einer Gruppe von SchülerInnen berücksichtigt, die zusätzliche Unterstützung beim Lernen benötigt. Auf der fünften Ebene greift die individuelle Intervention, bei welcher einzelne SchülerInnen gezielt gefördert werden, um ihnen Erfolg zu ermöglichen. In diese Ebene haben Wehmeyer, Lance und Bashinski auch SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung eingeordnet (Wehmeyer, Lance, Bashinski 2002, S. 230-233).

6.11 Förderschwerpunkt Lernen

Der Förderschwerpunkt Lernen wird häufig noch spezifisch von Förderschulen gefördert. Jedoch werden SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen auch zunehmend an der Regelschule und auch am Gymnasium, wie beispielsweise am Elly-Heus-Knapp-Gymnasium, unterrichtet. Beispielsweise läuft die Primarstufe der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Niedersachsen seit dem Schuljahr 2013/2014 schrittweise aus. Die SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden inklusiv in Regelschulen unterrichtet.

Der Unterricht in der Schule wird zieldifferent ausgerichtet, da die kognitive Leistungsfähigkeit häufig nicht ausreicht um das Bildungsziel Abitur zu erreichen.

Der Begriff des Lernens bezieht sich nicht nur auf die Schule, sondern wird als Prozess definiert, der ein Leben lang stattfindet, sowie „zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial führt und auf Erfahrungen aufbaut“ (Zimbardo 1992, S. 227).

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen wird im deutschsprachigen Raum attestiert, wenn die Leistungsrückstände in den Fächern Deutsch und Mathematik, sowie in weiteren Fächern bestehen und auch andere Fähigkeiten des Kindes beeinträchtigt sind. Der IQ-Wert der Kinder liegt meistens zwischen 70 und 85. Zudem werden sie häufig durch motorische, soziale und sprachliche Entwicklungsprobleme beeinträchtigt. Eine Leistungssteigerung ist dadurch ohne sonderpädagogische Förderung auch über mehrere Jahre hinweg nicht möglich und die Mindestanforderungen in der Grund- und Hauptschule können meistens nicht erreicht werden. Die Leistungsrückstände umfassen durchschnittlich zwei bis drei Schuljahre (vgl. Mahlau et al., S. 25).

Die Notwendigkeit für sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen ist schwer zu diagnostizieren, da sich der Lernzuwachs nicht nur auf das motorische Verhalten beschränkt. Auch eine Abgrenzung zu den damit verbundenen Phänomenen der Leserechtschreibschwäche und Rechenstörung ist schwierig (ebd.). In der Regel sind nicht ausreichende Schulleistungen ausschlaggebend für eine Attestierung für sonderpädagogischen Förderbedarf, wodurch die Abgrenzung zwischen Kindern, die Förderbedarf benötigen und denen die sonderpädagogischen Förderbedarfe benötigen, sehr willkürlich ist (Eberwein 1996, S. 12).

Heimlich (2009, S. 26) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass alle Kinder individuelle Förderung benötigen. Diese ist jeweils individuell für jedes Kind spezifisch stark ausgeprägt. Von sonderpädagogischen Förderbedarf sollte daher erst gesprochen werden, wenn das Kind die Probleme im Lernen nicht mehr alleine bewältigen kann und von außen sonderpädagogische Hilfestellungen gegeben werden müssen (ebd.).

Engelbrecht und Weigert definieren Lernbeeinträchtigung als eine „Erschwerung des Lernprozesses aufgrund perceptiver, motorischer, kognitiver, motivationaler, emotionaler und sozialer Variablen. Die drei Erscheinungsformen der Lernbeeinträchtigung können, wie in Abbildung 48 dargestellt, in Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderungen eingeteilt werden. Auch die Symptome und die nötigen sonderpädagogischen Maßnahmen werden aufgezeigt. Die Erscheinungsformen unterscheiden sich in Schweregrad, Dauer sowie Therapierbarkeit (Engelbrecht, Weigert 1991, S. 16).

LERNBEEINTRÄCHTIGUNGEN = Erschwerungen des Lernprozesses aufgrund perceptiver, motorischer, kognitiver, motivationaler, emotionaler und sozialer Variablen		
Schweregrad 1 LERNSCHWIERIGKEITEN	Schweregrad 2 LERNSTÖRUNGEN	Schweregrad 3 LERNBEHINDERUNGEN
Auffälligkeiten im - Individualverhalten, - Lernverhalten, - Arbeitsverhalten, - Sozialverhalten; - Erlernen der Kulturtechniken.	- weniger gravierend, d. h. sich nicht so schwerwiegend und nachteilig auswirkend wie Lernbehinderungen; - partiell, d. h. nur Teilbereiche des Lernens sind betroffen; - temporär, vorübergehend.	- schwerwiegend, - umfanglich, - langdauernd; - generalisierte Lernstörungen, - Massierung von Variablen aus verschiedenen Bereichen.
Vorsorgemaßnahmen (Präventivprogramme), Kompensatorische Erziehung, Nachhilfe, Stütz- und Förderunterricht, methodisch-organisatorische Unterrichtsmaßnahmen.	Fördermaßnahmen, Stütz- und Förderunterricht, therapeutische Maßnahmen (z. B. Konzentrations-training, Entspannungstraining, Verhaltenstherapie u. a. m.).	Fördermaßnahmen, Sondererziehung, therapeutische Maßnahmen.
= primäre Prävention oder sekundäre Prävention	= sekundäre Prävention	= tertiäre Prävention
Klassenlehrer/in, Eltern	Klassenlehrer/in, Zusammenarbeit mit Beratungslehrer, Sonderschullehrer, Schulpsychologe, Therapeut (Einbeziehung der Eltern)	Sonderschullehrer/in Schulpsychologe, Sozialpädagoge, medizinische/psychologische Therapeuten, Elternmitarbeit

Abbildung 48 Einteilung der Lernbeeinträchtigung nach Engelbrecht/ Weigert 1991, S. 16

Die Einteilung in verschiedene Schweregrade ist sinnvoll, um die Intensität und Qualität der benötigten sonderpädagogischen Förderung zu bestimmen. Außerhalb der Diagnostik sollte jedoch auf einen sprachsensiblen Umgang geachtet werden um Etikettierung zu vermeiden und beispielsweise von Förderschwerpunkt Lernen oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf beim Lernen gesprochen werden. In Abbildung 48 sind bereits verschiedene Fördermöglichkeiten aufgezeigt, die bei Lernschwierigkeiten eingesetzt werden können. Zu diesen gehören Konzentrationstraining, Entspannungstraining, Nachhilfe oder auch methodisch-organisatorische

Unterrichtsmaßnahmen. Ein weiteres Förderprogramm, ist das von Klauer entwickelte Denktraining „Keiner ist so schlau wie ich“. Bei diesem induktiven Denken werden die geistigen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder anhand eines Übungsheftes mit 60 Aufgaben geschult (Klauer 2006, S. 16-26).

Auch hier ist es wichtig nicht nur eine gezielte individuelle Förderung der SchülerInnen zu berücksichtigen, sondern auch die Umweltfaktoren der Partizipation zu berücksichtigen. So muss viel Wert auf ein positives Klassengefüge, Akzeptanz und Wertschätzung der Vielfalt gelegt werden. Manche Kinder können besser lernen als andere, dafür haben diese vielleicht besondere Begabungen im Bereich der Kreativität, des Sports oder der sozialen Interaktivität.

6.12 Lesen und Rechnen

SchülerInnen, bei denen Dyskalkulie oder eine Lese-Rechtschreibstörung diagnostiziert wird, können in der Regel mit Hilfe von Nachteilsausgleich bei normaler kognitiver Leistung zielgleich am Gymnasium beschult werden, wenn sie individuelle Förderung erhalten. Hier ist die Rede von einer Teilleistungsstörung und nicht von einem Förderschwerpunkt. Dyskalkulie beinhaltet eine Rechenstörung, bei welcher grundlegende Rechenfertigkeiten, wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, beeinträchtigt sind. Höhere mathematische Fertigkeiten wie Algebra, Trigonometrie, Geometrie und Differential- und Integralrechnung hingegen sind seltener betroffen (Born 2008). Eine allgemeine Intelligenzminderung liegt nicht vor. Es handelt sich um eine Teilleistungsstörung die keinem offiziellen Förderschwerpunkt der KMK zugeordnet wird.

Die ICD 10 der WHO stuft Dyskalkulie unter F81 als umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten zusammen mit der Lese- und Rechtschreibstörung ein. Bei LRS und bei Dyskalkulie handelt es sich nach WHO um „Störungen, bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an gestört sind. Dies ist nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen; es ist auch nicht allein als Folge einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder -

krankheit aufzufassen“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2013).

Born (2008) konstatiert, dass zwischen 4,4% und 4,6% aller Kinder im deutschsprachigen Raum von Dyskalkulie betroffen sind. Dass keine positive Korrelation zwischen LRS und Intelligenz besteht, ist in Abbildung 49 zu sehen. Das Kästchen markiert den Bereich, der von der ICD 10 der WHO als Krankheit definiert ist.

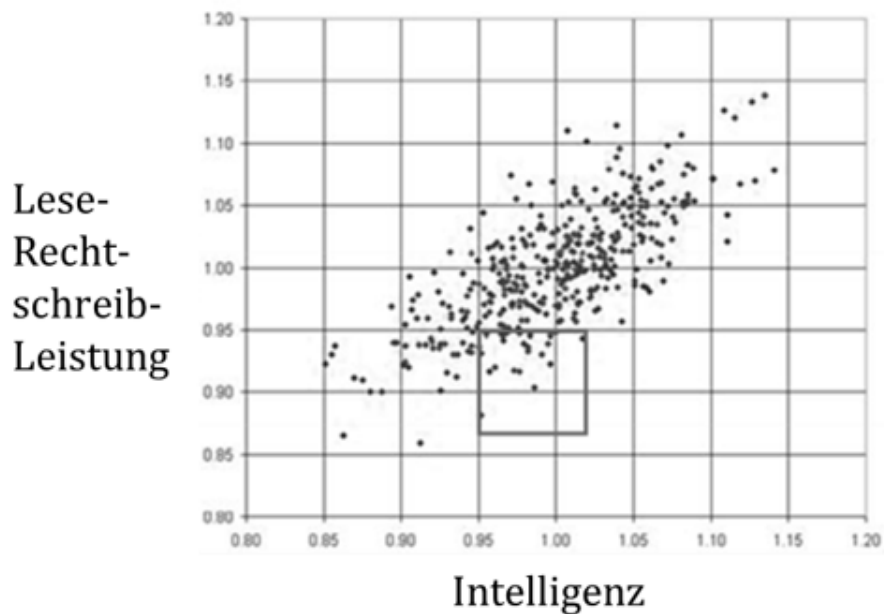


Abbildung 49 Positive Korrelation zwischen LRS und Intelligenz, Renkl, pädagogische Psychologie, Uni Freiburg

Die Pisa-Studie von 2009 hat belegt, dass 18,6% der Jugendlichen in allen untersuchten Schulformen über Leistungen unter oder auf der niedrigsten mathematischen Kompetenzstufe 1 liegen. Klieme et al. (2010, S. 171) konstatieren, dass die mathematische Kompetenz fünfzehnjähriger SchülerInnen in Deutschland im Jahre 2000 noch signifikant unter den OECD-Durchschnitt lag. 2003 zeigte sich bereits ein Anstieg und 2006 konnten Ergebnisse im Bereich des OECD-Durchschnitts erreicht werden.

2009 zeigte sich hingegen eine mittlere mathematische Kompetenz von 513 Punkten, welche über dem OECD-Durchschnitt liegt. Allerdings ist zu beachten, dass dieser Wert zustande kommt, da der prozentuale Anteil der SchülerInnen auf der höchsten ausgewiesenen Stufe bei Pisa sehr hoch und über dem OECD-Durchschnitt liegt. Der

prozentuale Anteil unter und auf der niedrigsten Kompetenzstufe ist hingegen signifikant niedriger als im OECD-Durchschnitt (ebd.).

Zudem ist ein starker Kompetenzunterschied zwischen Jungen und Mädchen festzustellen und „der Mittelwert mathematischer Kompetenz unterscheidet sich in Deutschland stark zwischen den verschiedenen Bildungsgängen“ (ebd., S. 172). Aus diesem Grund müssen nach Klieme et al. (2010) weiterhin Bemühungen angestellt werden, die Gruppe der SchülerInnen, die sich unter oder auf der Kompetenzstufe 1 befinden, zu verkleinern. Die betreffenden Jugendlichen würden in ihrer weiteren Ausbildungs- und Berufslaufbahn aufgrund der unzureichenden mathematischen Kenntnisse erhebliche Probleme haben. Daher müssen Maßnahmen eingeleitet werden, die verhindern, dass Lernende den Anschluss im Mathematikunterricht verlieren und Förderangebote für kompetenzschwache SchülerInnen angeboten werden (ebd., S. 173).

Die häufig vertretene These, dass Kinder mit Rechenschwäche, die noch nicht entwickelten Basisfunktionen wie beispielsweise Integration trainieren sollen, wurde widerlegt (Lorenz 2005, S. 171). Im mathematischen Bereich erwies sich ein Training von unspezifischen Fähigkeiten im mathematischen Bereich als nicht effizient. Das allgemeine Förderprogramm zur modalen, intermodalen und seriellen Wahrnehmung gehört ebenfalls dazu und ist deswegen abzulehnen (ebd.).

Mathematikförderung sollte daher wie auch die LRS-Förderung immer inhalts-spezifisch sein, sich also mit direkten mathematischen Inhalten auseinandersetzen (Krajewski, Schneider 2007, S. 112f.). Auch die Annahme, dass Kinder mit Rechenschwäche mehr Veranschaulichung benötigen, bestreitet Lorenz (2003, S. 94). Untersuchungen haben gezeigt, dass leistungsschwache SchülerInnen von häufigem Gebrauch mit veranschaulichendem Material nicht profitieren. Die leistungsstarken Kinder der Klasse sind zudem von Veranschaulichungsmitteln schnell gelangweilt und nehmen diese eher als zusätzliche Aufgabe wahr (ebd.). Auch die Annahme, dass Mathematik-Rechenlernen lediglich des Verstehens bedarf, ist nicht ausreichend. Automatisierung, Rechenfähigkeit und Rechenfertigkeit gehören gleichberechtigt zusammen. Durch Automatisierungen kann der Arbeitsspeicher entlastet und dadurch freie Kapazität als Grundlage für höhere Einsicht geschaffen werden (Born et al. 2008).

Das Vorwissensfundament, das in früheren Klassen aufgebaut wird, ist daher die Referenz in höheren Klassenstufen. Intelligenz tritt daher mehr in den Hintergrund. Wenn bereits in den früheren Schuljahren Wissenslücken aufgebaut wurden, zieht dies weitere Lücken nach sich, wenn für Neues auf früheres Wissen zurückgegriffen werden muss (Krajewski, Schneider 2007, S. 242).

Hasselhorn fasst daher zusammen: „Wer über ein vollständig gesund hoch automatisiert nutzbares Wissen hinsichtlich der Ergebnisse der Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division zweier Ziffern verfügt, besitzt einen enormen Vorteil beim Bewältigen komplexerer Rechenanforderungen“ (Hasselhorn, Gold 2006, S. 128).

Das optimale Vorgehen zum Aufbau der Grundrechenfertigkeiten Addition und Subtraktion sowie der Rechenfertigkeiten Multiplikation und Division nach Born ist in Abbildung 50 dargestellt.

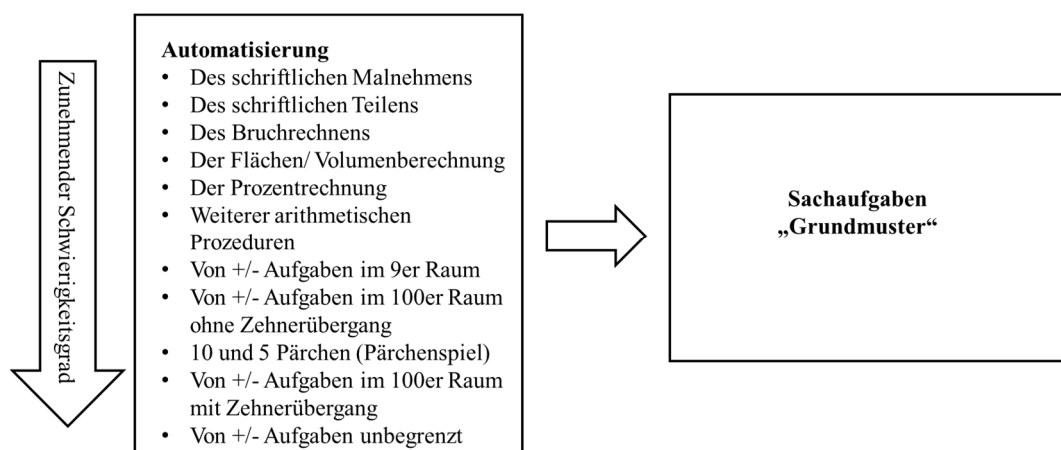


Abbildung 50 Automatisierung. Angelehnt an Born, A. <http://legasthenie-bayern.de/sites/legasthenie-bayern.de/files/Fachtagung%20M%C3%BCnchen%202011%20Born%20Rechenschw%C3%A4che.pdf>

6.12.1 Förderung des Lernens bei Dyskalkulie

Armin Born postuliert sieben Grundprinzipien beim Lernen, die bei der individuellen Förderung bei SchülerInnen mit Dyskalkulie gut Anwendung finden können. Häufiges Wiederholen ist in diesem Zusammenhang besonders wichtig, da dieses verhindert, dass Erlerntes nur im Kurzzeitgedächtnis verbleibt. Bei nur einmal gelerntem Unterrichtsstoff nimmt das Wissen über die Zeit kontinuierlich ab. Das erlernte Wissen nimmt langfristig über 50% ab (Abbildung 51).

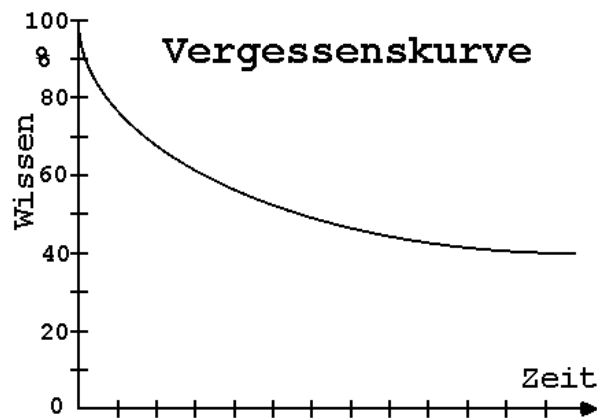


Abbildung 51 Vergessenskurve. Christoffer Riemer. M-Gamin und M- Edutainment. http://archiv.iwi.uni-hannover.de/lv/seminar_ws05_06/files/10_Riemer/frame_haupt.htm

Durch kleine kontinuierliche Lerneinheiten ist jedoch ein verbessertes Lernen möglich. Das Wissen kann dadurch im selben Zeitraum bis zu 90% erhalten bleiben (Abbildung 52).

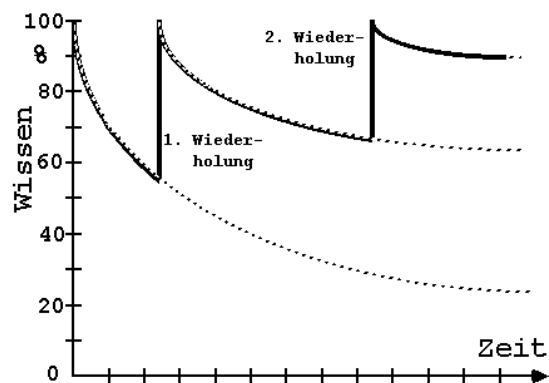


Abbildung 52 Lernerfolg nach Wiederholung. Christoffer Riemer. M-Gamin und M-Edutainment. http://archiv.iwi.uni-hannover.de/lv/seminar_ws05_06/files/10_Riemer/frame_haupt.htm

Durch häufiges Wiederholen bauen sich zudem die Synapsen um und bilden mehr Übergangspunkte zu der Postsynaptischen Membran und schütten mehr Transmitter für die Reizübertragung aus (Abbildung 53).

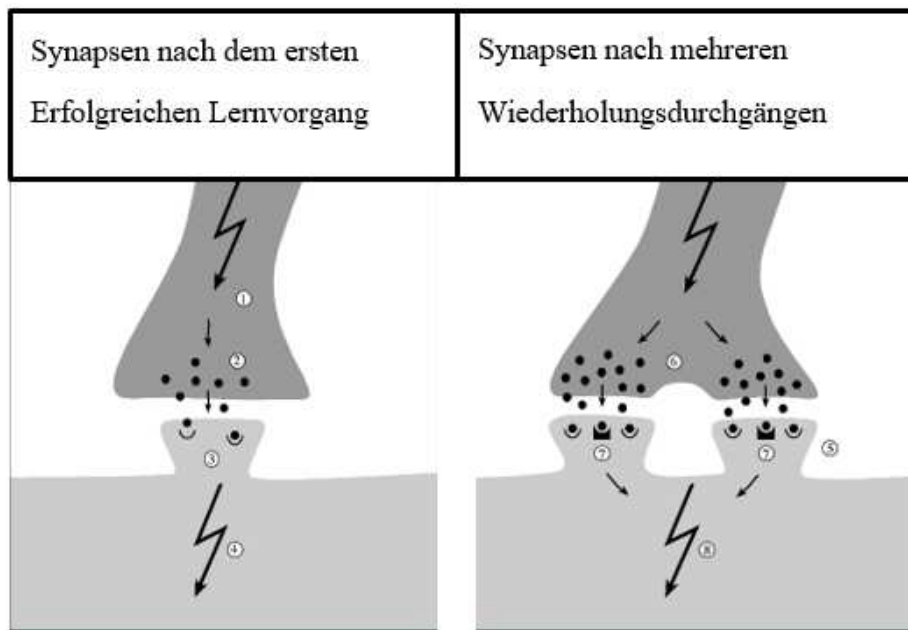


Abbildung 53 Signalübertragung an Synapsen. Born, A. <http://legasthenie-bayern.de/sites/legasthenie-bayern.de/files/Fachtagung%20M%C3%BCnchen%202011%20Born%20Rechenschw%C3%A4che.pdf>

Zudem ist es notwendig, immer nur kleine Lernportionen zu unterrichten, da sonst die SchülerInnen überfordert werden und ihre Motivation dadurch stark sinkt. Die Lernphasen müssen zudem kurz und zeitlich begrenzt sein. Diese „weniger ist mehr“ - Methode kann besonders gut durch Visualisierung unterstützt werden. Schreiben als Einprägungsweg hat sich hingegen oft als ungünstig erwiesen (Born 2008).

Der Teufelskreis bei Lernschwäche muss unbedingt vermieden werden. Bei unpassenden Lerntechniken erfährt das Kind Misserfolge, die sich negativ auf das Lernen auswirken. Die Jugendlichen lernen weniger, empfinden dieses zunehmend als anstrengend und erleben immer mehr Misserfolge. Durch schlechte Noten werden sie zunehmend mit emotionalen Problemen, Selbstwertproblemen und Misserfolgserwartung konfrontiert (Abbildung 54). Kleine Erfolge müssen daher belohnt und anerkannt werden, da diese die Lernbereitschaft erhöhen, motivational günstig sind und die Selbstwirksamkeitserfahrung stärken.

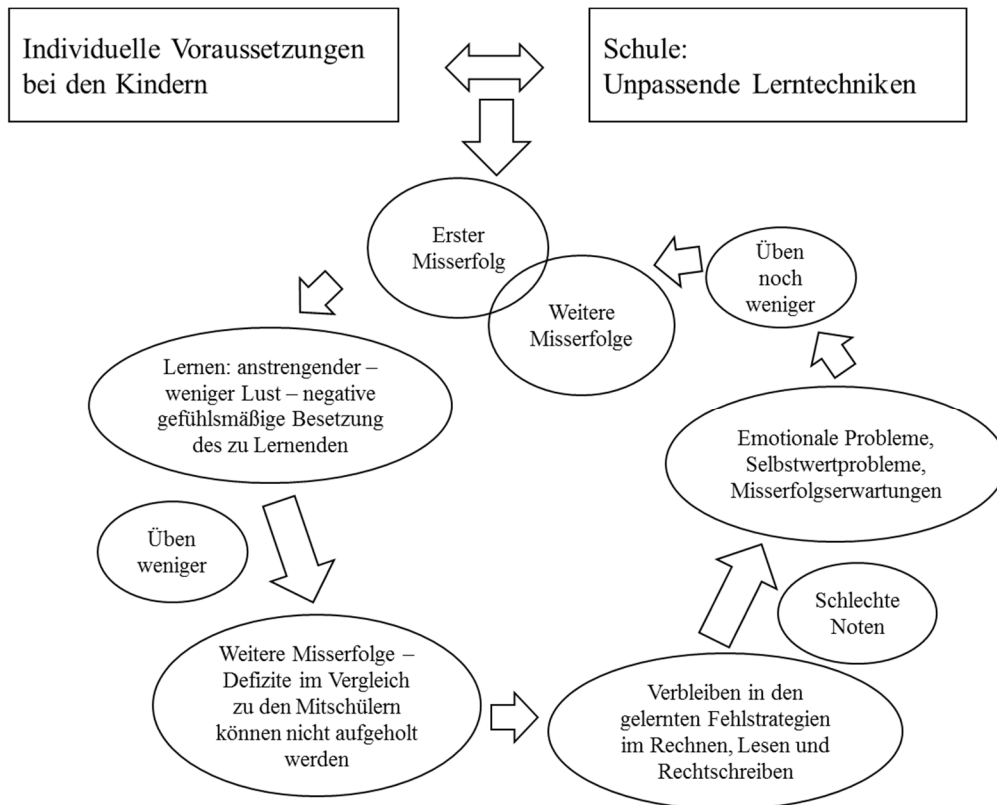


Abbildung 54 Teufelskreis bei Lernschwächen. Angelehnt an Born, A. <http://legasthenie-bayern.de/sites/legasthenie-bayern.de/files/Fachtagung%20M%C3%BCnchen%202011%20Born%20Rechenschw%C3%A4che.pdf>

Dyskalkulie scheint am Gymnasium demzufolge gut durch individuelle Förderung unter Berücksichtigung der Lernstrategien und häufiges Wiederholen aufgefangen zu werden. Vor allem benötigen die SchülerInnen mit Dyskalkulie meistens nur in einer einzelnen Domäne, dem Mathematikunterricht, Unterstützung, während sie in den anderen Schulfächern in der Regel nicht speziell gefördert werden müssen. So können Sie vor allem in anderen Fächern auch positive Lernerfolge erleben und ihre Begabungen in anderen Domänen erkennen.

6.13 AD(H)S Aufmerksamkeits-Defizit-(Hyperaktivitäts-) Syndrom

AD(H)S ist ein Förderschwerpunkt, der auch am Gymnasium vertreten ist. Das Private Gymnasium Esslingen (PGE) hat beispielsweise seinen Schwerpunkt auf die Förderung von SchülerInnen mit AD(H)S gelegt. An diesem Gymnasium werden Kinder mit AD(H)S mit den anderen Kindern zusammen beschult und erhalten individuelle Förderung. Da bei den Kindern mit AD(H)S in der Regel keine verminderte kognitive

Leistungsfähigkeit vorhanden ist, können alle SchülerInnen zielgleich unterrichtet werden. AD(H)S ist wie LRS und Dyskalkulie eine Teilleistungsstörung die keinem spezifischen Förderschwerpunkt der KMK zugeordnet ist.

Wenn von AD(H)S die Rede ist, bezieht sich dies meistens sowohl auf ADS als auch auf ADHS. Der ADS-Typus zeichnet sich dadurch aus, dass ein Aufmerksamkeits-Defizit besteht. Kinder mit dieser Störung können sich nicht lange auf eine Sache konzentrieren und schweifen mit ihren Gedanken ab. Auch das Arbeitstempo ist meist langsamer als bei anderen Kindern. Allerdings werden auch positive Komponenten wie Hilfsbereitschaft, Kreativität und Fantasie beobachtet.

Beim AD(H)S-Typus hingegen treten noch die Merkmale Hyperaktivität und Impulsivität hinzu. Da die auffälligen Symptome wie Hyperaktivität, Impulsivität und Aggressivität häufig bei Jungen und die ADS-Symptome vorwiegend bei Mädchen diagnostiziert werden, ist es häufig schwer AD(H)S zu erkennen, da genderspezifische Merkmale lediglich ausgeprägter sind (Schröder 2006, S. 23). Vor allem Kinder mit AD(H)S, die gleichzeitig hochbegabt sind, sind schwer zu diagnostizieren, da sie häufig eine hohe Auffassungsgabe, aber ein langsames Arbeitstempo aufweisen. Steinhauser konstatiert, dass Kinder mit AD(H)S häufig eine Diskrepanz im Verhalten in Bezug auf ihr Alter (Entwicklungsstand, Intelligenz) aufweisen.

Die Symptome beginnen in der Regel vor dem siebten Lebensjahr. Zudem sind mindestens zwei Bereiche wie Schule, Elternhaus und Freizeit betroffen und die Symptome dauern mindestens sechs Monate an (Steinhauser 2010, S. 12). Steinhauser konstatiert außerdem, dass bei 85% der Patienten eine Komorbidität zu diagnostizieren sei. Das bedeutet, dass zu dem Symptom AD(H)S noch mindestens ein weiteres Symptom, wie die Störung des Sozialverhaltens, Angststörungen, Lese-rechtschreibschwäche, Rechenschwäche, Tic-Störungen, oppositionelle Störungen oder depressive Störungen, hinzukommen (Steinhauser 2010 S. 35).

Zur Diagnostik werden verschiedene Methoden herangezogen. Zu diesen gehören Fragebögen und Beurteilungsskalen, Interviews und Beobachtungen, neuropsychische Testung, körperliche und neuromotorische Untersuchungen, Labor-Test und die Differentialdiagnose (ebd.). In den letzten Jahren gab es Unsicherheiten über den Grund

dieser Symptome. Bis zum 21. Jahrhundert wurde angenommen, dass es sich bei AD(H)S um eine minimale Hirnschädigung handeln würde. Diese These wurde jedoch abgelöst, da eher eine minimale Hirnfunktionsstörung vermutet wurde.

Im Mai 2013 wurde in Europa als Klassifikation die ICD (International Classification of Diseases) von der WHO entwickelt, welche von einer hyperkinetischen Störung spricht. Diese zeichnet sich durch eine Regulationsstörung im Gehirn aus, welche die Informationsverarbeitung zwischen verschiedenen Abschnitten im Gehirn beeinträchtigt (Flatz, Gleußner 2014, S. 24).

In der Molekulargenetik konnten bereits spezifische Chromosomen identifiziert werden, die an der Störung beteiligt sind. Zudem ist eine Dysregulation der Neurotransmitter Dopamin, Noradrenalin und Serotonin kennzeichnend für die hyperkinetische Störung. Dopamin wirkt auf den präfrontalen Kortex und ist anregend für die Motivation, wohingegen Noradrenalin auf den hinteren parietalen Kortex wirkt und wesentlich für die Aufmerksamkeit ist (Vgl. Döpfner, Frölich, Lehmkuhl 2000). Dieser Prozess ist in Abbildung 55 dargestellt.

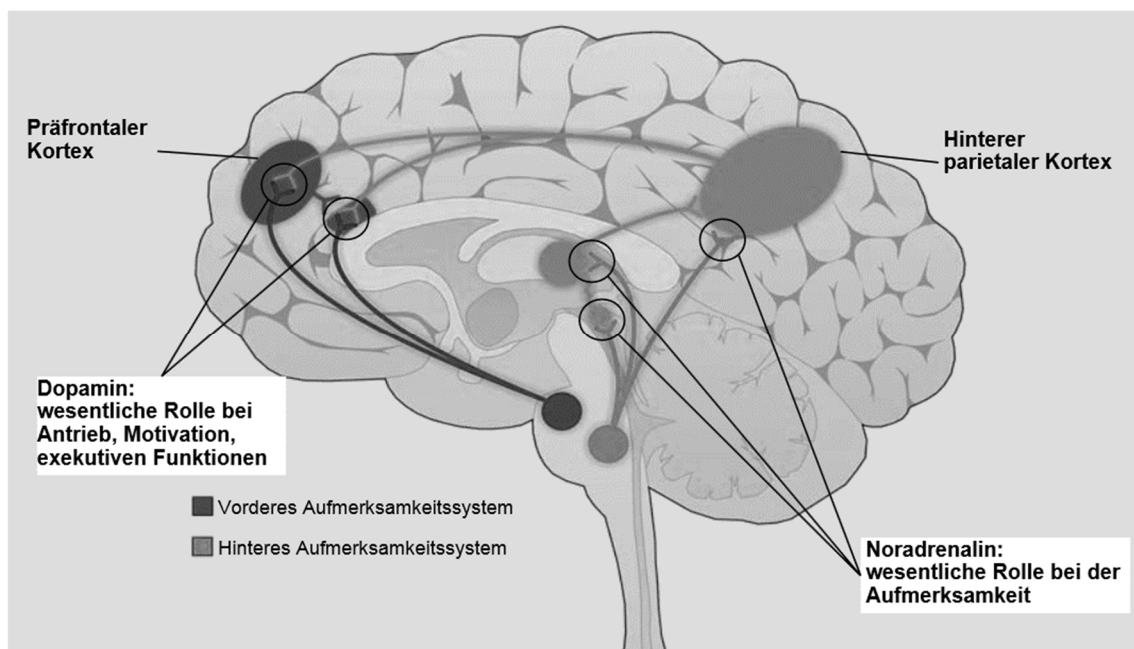


Abbildung 55 Wirkungsprozess der Transmitter. Döpfner, M. Uni Köln <http://www.adhsnetz-koeln.de/pdf/Langeoog-ADHS-1-print.pdf>

Allerdings wirken auch Umweltfaktoren wie die soziökonomische Situation der Familie, Eltern-Kind Interaktion, soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen etc. auf die Dauer und Intensität von AD(H)S ein (Hüther 2006, S. 222f.).

Von ihrer Umwelt werden Kinder mit AD(H)S häufig als anders oder sogar krank wahrgenommen und daher schnell isoliert, wodurch eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung, soziale Probleme, Kommunikationsstörungen und Depressionen entwickelt werden können (Schröder 2006, S. 21).

Insgesamt tritt AD(H)S in allen sozialen Schichten mit einer weltweiten Prävalenz von ca. 5,3% auf. Das bedeutet, dass ungefähr in jeder Klasse ein bis zwei Kinder mit AD(H)S vertreten sind (Steinhauser 2010, S. 37).

6.13.1 Psychoedukation, Pharmakotherapie und multimodale Therapie

Die Psychoedukation, Pharmakotherapie und die multimodale Therapie werden derzeit am häufigsten in Deutschland angewendet. In der Psychoedukation werden Patienten und Angehörige umfassend über alle Aspekte der Krankheit aufgeklärt, damit auf Symptome sofort und flexibel reagiert werden kann (vgl. Deutsche Gesellschaft für Bipolare Störungen e.V.). In Bezug auf die Pharmakotherapie wird häufig das Präparat Ritalin verschrieben, welches die Neurotransmitterausschüttung reguliert und eine verbesserte Aufmerksamkeit und Konzentration bewirkt. Zudem werden durch die Einnahme auch die komorbiden Symptome verbessert. Das Präparat wirkt auch bei Menschen, die keine hyperkinetische Störung aufweisen. Der Effekt ist jedoch nicht ganz so stark ausgeprägt (Döpfner/ Frölich/ Lehmkuhl 2013, S. 30). Die Anwendung von Ritalin ist jedoch sehr umstritten, wobei in der Diskussion häufig das Spannungsverhältnis zwischen Erziehung und Enhancement angeführt wird. So führt Woyke aus, dass

„es eben nicht um schlichte „Verbesserung“ oder „Steigerung“ bestimmter Fähigkeiten durch Erziehung, Training oder verschiedene Lernprozesse geht, sondern um gezielte und basale technische Eingriffe zu einer grundlegenden Optimierung der menschlichen Konstitution über etablierte Maßstäbe und Grenzen hinaus. Gerade weil über die nähere Bestimmung und Bewertung von Human Enhancement kein Konsens besteht, ist es entscheidend, die Besonderheit der mit diesem Begriff verbundenen Technik und Zielsetzung zu betonen: Es geht weder um eine Therapie bestehender Krankheiten noch um eine Kompensation mehr oder weniger stark ausgeprägter körperlicher oder psychischer Defizite, sondern um eine technologische Veränderung im Sinne einer Verbesserung oder Erweiterung der physischen und psychischen Leistungen eines gesunden Menschen“ (Woyke 2010, S. 22).

Bei der multimodalen Therapie steht die Eltern-Kind-Beziehung im Vordergrund. Es werden drei Module ausgewählt, diese beziehen sich auf die Bezugsperson (Kind, Eltern, Schule). Im patientenzentrierten Bereich können Elemente wie die Psychoedukation, Selbstmanagement und Pharmakotherapie gewählt werden. Im elternzentrierten Bereich beispielsweise Psychoedukation und Eltern-Kind-Therapie und im schulischen Bereich wieder die Psychoedukation und Verhaltensintervention in der Schule (Döpfner 2010). Die Module werden jeweils individuell für die Patienten abgestimmt und ausgewählt. Dies wird in Abbildung 56 verdeutlicht.

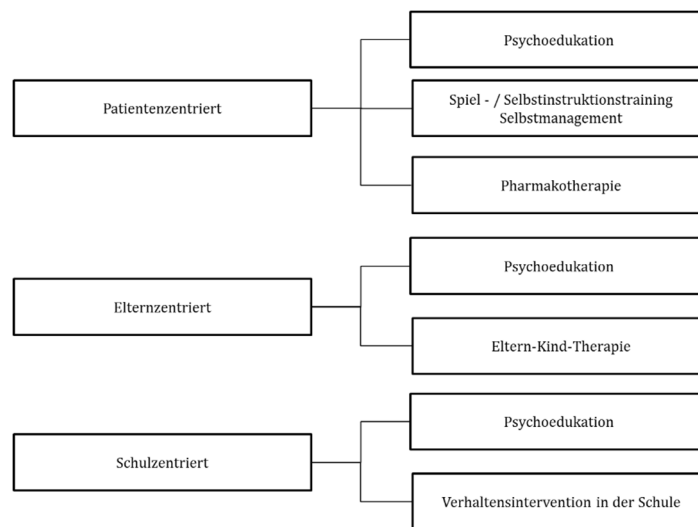


Abbildung 56 multimodale Therapie in Anlehnung an Döpfner, M. Quelle: <http://www.adhsnetz-koeln.de/pdf/Langeoog-ADHS-1-print.pdf>

6.13.2 Neurofeedback

Das Neurofeedback ist eine spezielle Form des Biofeedbacks und wird als Therapie gegen Migräne, Depressionen, Epilepsie, Schlafstörungen oder auch AD(H)S und Autismus angewendet (Coben, Myers 2010; Knezevic, Thompson, Thompson 2010; Coben, Pudolsky 2007). Durch die Therapie soll das zentrale Nervensystem stabilisiert und die Hirnaktivitäten optimiert werden (Flatz, Gleußner 2014, S. 22).

Durch das Neurofeedback sollen Menschen lernen, bestimmte neurologische und psychiatrische Vorgänge im Körper zu kontrollieren und zu verändern. Dafür werden Elektronen am Kopf des Patienten befestigt, welche die elektrische Gehirnaktivität mit einem EEG aufzuzeichnen. Das EEG-Bild wird daraufhin von dem Therapeuten analysiert und anhand dessen Regulationen und Feedbacktraining initiiert. Der Patient sieht zur gleichen Zeit ein visuelles Bild vor sich, beispielsweise ein Dreieck und einen

Vogel (ebd.). Der Therapeut gibt daraufhin Anweisungen, dass der Vogel über oder unter das Dreieck fliegen soll. Durch eine Veränderung der Hirnaktivität kann die Bewegung der Animation beeinflusst werden.

Durch dieses Training können EEG-Wellen, die Entspannung und Konzentration gesteigert, erhöht und die, die Depression, Angst und Ablenkungen fördern, reduziert werden (ebd.). Meistens sind 15 bis 30 Sitzungen erforderlich, um ein stabiles Therapieergebnis zu erreichen. Wenn jedoch auch Gehirnverletzungen vorhanden sind, muss die Therapie teilweise über mehrere Jahre fortgeführt werden.

Es gibt jedoch auch häufig Nebenwirkungen bei der Stimulanzientherapie, weshalb die Methode des Neurofeedbacks teilweise auch kritisch diskutiert wird. Neben Schlaflosigkeit, Nervosität, depressiver Verstimmung und Appetitlosigkeit (Taylor et al. 2004), wird auch von Wachstumsverzögerung (Faraone et al. 2008), negativen Einflüssen auf das kardiovaskuläre System (erhöhte Herzschlagrate und Blutdruck) berichtet (Stiefel, Besag 2010; Wernicke et al. 2003).

6.13.3 Grundprinzipien für Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit der hyperkinetischen Störung

Um die Aufmerksamkeit der Kinder mit AD(H)S zu erhöhen, ist es wichtig den Klassenraum möglichst schlicht und strukturiert zu gestalten, wobei jedoch auch eine angenehme Atmosphäre vermittelt werden sollte. So werden die Kinder mit AD(H)S vor Reizüberflutungen bewahrt. Zudem sollten sie weit vorne mit direktem Blick auf die Tafel sitzen, um Ablenkungen zu vermeiden. Auch Tafelbilder sollten daher gut gegliedert und mit bunter Kreide bearbeitet werden, um wichtige Teile hervorzuheben (Farnkopf 2002, S. 70). Zudem ist ein abwechslungsreicher Unterricht der Motivation und Aufmerksamkeit dienlich. Beispielsweise sollten immer wieder Phasen eingebaut werden, in denen sich die Kinder bewegen können. LehrerInnen sollten klare Regeln in ihrem Unterricht aufstellen und Konsequenzen aufzeigen. Rituale und Routine können klare Orientierungspunkte darstellen. Döpfer et al. (2010) konstatieren, dass Tagesbeurteilungen (Abbildung 57) sehr nützlich sind, um Erwartungen der Lehrkraft klar aufzuzeigen und dem Kind eine Rückmeldung zu geben, wie es sich den Tag über verhalten hat, was besonders gut war und woran es noch arbeiten muss (Döpfner 2010).

Tages-Beurteilung des Lehrers							
		für:					
Meine Ziele		Ziele erreicht?					
Wie gut hast du deine Ziele heute erreicht?		MO	DI	MI	DO	FR	Sa
Super, du hast heute Dein ziel voll erreicht! *		Datum	Datum	Datum	Datum	Datum	Datum
Gut, Du hast heute dein Ziel überwiegend erreicht! +							
Du hast heute dein Ziel nicht erreicht. Du mußt dich morgen etwas mehr anstrengen -							
1. Ich passe im Unterricht auf und mache mit.							
2. Ich mache die Aufgaben in der Klasse vollständig zu Ende.							
3. Ich bleibe die ganze Zeit über bei meinen Aufgaben. Ich rede nicht dazwischen und stehe auch nicht mittendrin auf.							
4. Ich vertrage mich mit den anderen Kindern und streite mich nicht mit ihnen.							
5. Ich beachte die Regeln und Aufforderungen der Lehrerin / des Lehrers und werde nicht wütend.							

Abbildung 57 Tagesbeurteilung in Anlehnung an Döpfner, M. Hyperkinetische Störungen. Quelle: <http://www.adhsnetz-koeln.de/pdf/Langeoog-ADHS-1-print.pdf>

Wochenplanarbeit und Freiarbeit sind im Zusammenhang mit AD(H)S häufig kritisch zu sehen, da Kinder mit hyperkinetischer Störung häufig durch ihr überlastetes Arbeitsgedächtnis kein größeres Arbeitspensum überblicken und managen können (Vgl. Born, Oehler 2008, S. 73). Daher sind Aufgaben vonnöten, die kleiner portioniert werden. Auch Hausaufgaben sollten im überschaubaren Umfang vergeben werden und müssen immer klar, prägnant und am besten immer zur gleichen Phase einer Unterrichtsstunde schriftlich vergeben werden (ebd., S. 55).

Zudem sollte eine positive Beziehung zu den Kindern geschaffen und die Kinder zur Selbstkontrolle angeleitet werden. Lernziele der Kinder müssen immer so festgelegt werden, dass sie auch erreicht werden können, jedoch auch nicht zu einer Unterforderung führen. Das rechte Maß ist wichtig für eine hohe Motivation der Kinder (ebd., S. 65). Wygotski (1987, S.85) bezeichnet die angemessene Zone, in der gelernt werden sollte, als „Zone der nächsten Entwicklung“, die knapp über dem bereits erreichten Kompetenzniveau liegt.

Durch „Scaffolding“ kann dieser Lernprozess optimal unterstützt werden, indem den Lernenden ein individuelles Lerngerüst angeboten wird, welches mit den zunehmenden Kompetenzen des Schülers wieder abgebaut wird. Dadurch werden immer weniger Hilfen gegeben, wodurch der Schüler oder die Schülerin lernt, selbstständig Lösungen zu

erarbeiten (Esslinger-Hinz, Sliwka 2011, S. 87). Zudem sollten SchülerInnen unmittelbar für gute Leistungen gelobt werden, was sich positiv auf die Motivation auswirkt.

Generalisierende Verstärker sind beispielsweise Punktepläne (Abbildung 58), Tokensysteme oder Response-Cost-Systeme. Die Punkte werden für besonders positives, erwünschtes Verhalten vergeben und können individuell oder für die ganze Klasse gegen Belohnungen eingetauscht werden. Die Belohnungen, wie z.B. einmal Hausaufgaben nicht erledigen müssen, sollten jedoch vorher klar bestimmt werden. Der Token-Ansatz (Belohnungssystem) wurde von Thondrike und Skinner entwickelt und beschreibt die flexible Anwendung von Verstärkermechanismen. Zu diesen gehören Lob und Belohnung, bei positiver Verstärkung und Strafe und Tadel bei negativer Verstärkung.




Mein Punkte-Konto					
Regeln	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
					
					
					

Abbildung 58 Punkte-Konto in Anlehnung an Döpfner, M. Quelle: Punkteplan <http://www.adhsnetz-koeln.de/pdf/Langeoog-ADHS-1-print.pdf>

Auch sollte außerdem darauf geachtet werden, dass die Kinder sich in den Pausen auf dem Schulgelände draußen austoben, damit sie danach im Unterricht keinen erhöhten Bewegungsdrang und Unruhe verspüren (Born, Oehler 2015, S. 73).

6.14 Zusammenfassung Förderschwerpunkte

Insgesamt kann festgestellt werden, dass vor allem die Förderbedarfe wie körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, Sprache, Dyskalkulie. LRS oder Hochbegabung weniger problematisch im Zusammenhang mit inklusiver Beschulung gesehen wird als beispielsweise der Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung (vgl. Gebhardt et al. 2011; Bosse/ Spörer 2014).

Besonders negativ ist die Einstellung gegenüber eines gemeinsamen Unterrichts mit SchülerInnen, die besondere Verhaltensauffälligkeiten zeigen (Schwab/ Gebhardt/ Tretter et al.). Bei den Förderschwerpunkten, die keine zielgleiche Beschulung zulassen und bei denen die kognitive Leistungsfähigkeit der SchülerInnen beeinträchtigt ist, werden häufig Bedenken geäußert, die betreffenden Kinder inklusiv zu unterrichten. Die vorgestellten Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs, Hilfsmittel, Adaption von Materialien, Lernumgebung und individuelle Förderung zeigen jedoch auf, dass inklusiver Unterricht sowohl durch zielgleiche als auch zieldifferente Beschulung möglich und sinnvoll ist, vor allem, wenn SchülerInnen mit speziellen sonderpädagogischen Bedürfnissen nachweislich mehr im inklusiven Unterricht an Regelschulen lernen als wenn sie an einer Förderschule unterrichtet werden. SchülerInnen, die an der Regelschule unterrichtet wurden, hatten im Vergleich zu ihren Peers an den Förderschulen einen Leistungsvorsprung von mindestens zwei Jahren (Haeblerlin et al. 1991; Wocken 2005). Sogar im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung konnten SchülerInnen in der Regelschule signifikant bessere Leistungen erreichen als SchülerInnen, die in der Förderschule beschult wurden (Dessemontet/ Benoit/ Bless 2011). Vor allem konnte auch festgestellt werden, dass in inklusiven Schulklassen der Diversitätsgedanke stärker vertreten ist und die soziale Kompetenz bei den SchülerInnen stark durch den gemeinsamen Unterricht gefördert wird.

II. Empirische Studien zur Inklusion

Das Kapitel II umfasst insgesamt zwei empirische Studien. Bei der ersten Studie wird die Sicht von SchülerInnen am Gymnasium und SchülerInnen einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fokussiert. In der darauffolgenden Studie wird hingegen die Sicht auf das Thema der Inklusion von LehrerInnen, die am Gymnasium unterrichten, genauer betrachtet. Da es sich in der ersten Studie um mixed-methods handelt und die zweite Studie rein quantitativ ausgerichtet ist, wird jede Studie jeweils mit einem eigenen Methodenteil eingeleitet. Im Anschluss erfolgt bei der ersten und zweiten Studie die Analyse und dann die Diskussion.

7 Ausbildung von Schülermentoren an einem Gymnasium in Baden-Württemberg und deren gemeinsame Beschulung mit SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung

7.1 Methodik (quantitativ)

In der ersten Studie wurden quantitative und qualitative Forschungsmethoden kombiniert eingesetzt, um die Sicht der SchülerInnen auf spezifische Fragestellungen der Inklusion möglichst differenziert untersuchen zu können. Durch die Methodenverknüpfung können durch die quantitative Erhebung, verallgemeinernde Erkenntnisse gewonnen werden. Durch die Generalisierbarkeit statistischer Aussagen wird das Analyse-, Erkenntnis- und Deutungsspektrum des untersuchten Forschungsvorhabens erweitert. Durch die zusätzliche qualitative Methode können spezifische Untersuchungsgegenstände vertiefend analysiert, und Besonderheiten genauer betrachtet werden (Korrelationsfunktion).

Durch die Anwendung der beiden Forschungsmethoden können bei divergierenden Aussagen die Gründe, tiefergehend analysiert und überprüft werden. Vor allem bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung ist es sinnvoll die Befragung in der face-to-face Kommunikation durchzuführen, um bei Missverständnissen nachfragen zu können und auch auf die individuelle Situation eingehen zu können. Durch die kumulative Nutzung der beiden Methoden können Unklarheiten sichtbar gemacht und dadurch ausgeräumt werden (Explikationsfunktion).

Zur Bearbeitung der quantitativen Forschungsfragen wird eine (teil-)standardisierte Befragung vorgenommen, da diese möglichst viele Teilnehmer erreichen soll und zudem besonders gute Bedingungen für eine statistische Auswertung mit Vergleichsoption gewährleistet (Scholl 2009, S. 77). Aus diesem Grund weist der Fragebogen hauptsächlich geschlossene Fragen auf, zu welchen die Antwortmöglichkeiten bereits vorformuliert wurden. Bei den meisten Skalen, die verwendet werden, wird eine vierstufige gerade Skalierung angewandt, bei der ein semantischer Abstand zwischen jeweils zwei Abstufungen gewählt wurde, da dieser als äquidistant angesehen werden

kann. Aufgrund der Gradzahligkeit, muss vom Befragten mindestens immer eine Tendenz in eine Richtung angegeben werden (vgl. Bortz/ Döring 2006, S. 177).

Dadurch wurde die Möglichkeit eine „mittlere“ Einstellung zu den Aussagen einzunehmen, vor allem von Unentschiedenen und Meinungslosen bewusst ausgeschlossen. Lediglich bei Skalen, die sich auf einen Zeitraum beziehen (nie, alle paar Monate, mehrmals im Monat, mehrmals die Woche, täglich) wird eine ungerade Skala verwendet. Neben den Skalen die selbst entwickelt wurden, wurde auch auf Skalen aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) von 2009 zurückgegriffen, da diese bereits sehr etabliert sind.

Als Plattform zur Erstellung des Fragebogens wird das Softwarepaket UniPark verwendet. Dadurch können verschiedene ansprechende Layouts erstellt und Bilder eingefügt werden. Zudem können alle Fragen separat implementiert und im Nachhinein in der Reihenfolge verändert werden. Außerdem bietet die Plattform die Möglichkeiten, den Pretest über dieses Programm ablaufen zu lassen, den Rücklauf zu kontrollieren und die Daten direkt in das Auswertungsprogramm zu exportieren. Zur Verbesserung des Fragebogens in Bezug auf Inhaltliche und technische Zusammenhänge, aber auch um die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder zu prüfen und zu sehen, ob der Fragebogen eventuell zu lang ist, wurde der Pretest durchgeführt. An dem Pretest nahmen 10 SchülerInnen aus einer Parallelklasse teil. Aufgrund der mündlichen Rückmeldung der SchülerInnen, wurde der Fragebogen noch leicht adaptiert. Zur Datenaufbereitung und -bearbeitung wird die Computer-Software SPSS verwendet.

7.1.1 Vorgehen

Das Projekt am baden-württembergischen Gymnasium wurde in zwei aufeinander folgenden Halbjahren mit zwei 8. Klassen durchgeführt. Ziel des Projektes war es Schülermentoren auszubilden, die geistig beeinträchtigten Kindern erlernte Unterrichtsinhalte vermitteln. Zu Beginn des Projektes wurden jeweils quantitative Daten über die Vorerfahrung, Erwartungen, Empathie und das Gruppenarbeitsverhalten der Schüler erhoben. Die gleichen Daten wurden nach Abschluss des Projektes in jeder Klasse erneut erhoben, um sie mit den Eingangsdaten zu vergleichen. Zudem wurde am Ende jedes Halbjahres mit jedem Schüler ein halbstrukturiertes Interview geführt, in

welchem die SchülerInnen befragt wurden, wie ihnen das Projekt gefallen hat, was sie gelernt haben und was sie anders machen würden.

Der Mittelwert der Variablen kann zwischen 1 und 4 schwanken, wobei 4 bedeutet, dass einer Aussage völlig zugestimmt wird und 1, dass eine Aussage völlig abgelehnt wird.

7.1.2 Stichprobenbeschreibung

Das Projekt wurde an zwei aufeinander folgende Halbjahre durchgeführt. Es handelt sich dabei um eine Querschnittstudie. Bei Zugrundelegung der Stichprobe der Vorerhebung mit 33 SchülerInnen waren von diesen 14 weiblich und 19 männlich. Ein/e SchülerIn war elf Jahre alt, ein/e zwölf, neunzehn dreizehn und zwölf SchülerInnen vierzehn Jahre alt. Die TeilnehmerInnen wurden mittels standardisierter Online-Fragebögen über die Plattform UniPark befragt. An der quantitativen Befragung nahmen ausschließlich SchülerInnen der 8. Klasse des Gymnasiums teil.

7.1.3 Datenerhebung (quantitativ)

Die erste Klasse nahm am 12.11.2014 an der quantitativen Vorerhebung und am 26.02.2015 nach Beendigung des Projektes an der quantitativen Nacherhebung und dem halbstrukturierten Interview am 25.02.2015 teil. Die zweite Gruppe nahm am 26.02.2015 an der quantitativen Vorerhebung und am 27.7.2015 an der quantitativen Nacherhebung und dem halbstrukturierten Interview teil. Die Stichprobe umfasst in der quantitativen Vorerhebung 33 SchülerInnen und in der Nacherhebung 32, da ein Kind bei der Nacherhebung erkrankt war.

7.2 Quantitative Ergebnisse

7.2.1 Erwartungen an das Projekt

Nachdem die SchülerInnen allgemein über das Vorhaben des Projekts informiert wurden, wurden sie dazu befragt, welche Erwartungen sie allgemein an das Projekt haben. 3,3% der SchülerInnen gaben an, dass sie sich eher nicht auf das Projekt freuen würden, 45,45% stimmten jedoch eher zu, sich auf das Projekt zu freuen und 52,52% stimmten dem genau zu.² 3,03% der Befragten gaben an, dass sie vermuten würden, dass das Projekt gar nicht spannend sein wird, 6,06% vermuteten dies eher. 39,39% hingegen gaben an, dass das

² Bei Interesse kann die grafische Darstellung der statistischen Auswertung im Detail angefragt werden.

Projekt eher spannend verlaufen würde und 54,44% gaben an, dass sie annehmen, dass das Projekt bestimmt spannend wird. 15,15% der SchülerInnen gaben an etwas Angst vor dem Projekt und dem was auf sie zukommt zu haben, die anderen 84, 85 % hingegen, hatten keine Befürchtungen in dieser Hinsicht.

Zu Beginn des Projektes, bevor die SchülerInnen des Gymnasiums die Kinder des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung kennengelernt hatten, gaben 21,21% der SchülerInnen an, dass sie wahrscheinlich eher keinen Spaß daran hätten mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammenzuarbeiten. 57% gaben an, dass es eher zutreffen würde, dass sie Spaß an der Zusammenarbeit hätten und 21,21% gaben an, dass dies genau zuträfe. Bei der Nacherhebung meldeten die SchülerInnen hingegen nur noch zu 3,12% zurück, dass die Zusammenarbeit mit Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung ihnen eher nicht so viel Spaß gemacht hätte. 56,25% gaben an, dass sie eher Spaß an der Zusammenarbeit gehabt hätten und sogar 40,62 % gaben an, dass der Parameter genau zugetroffen hätte. Es kann demnach festgestellt werden, dass einige SchülerInnen, die vor dem Projekt annahmen, dass die Zusammenarbeit mit Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung weniger Spaß machen könnte, nach dem Projekt in dieser Aussage umgeschwenkt sind. Insgesamt haben mehr SchülerInnen die Zusammenarbeit als Positiv erlebt, als vorher angenommen wurde. Der Mittelwert ist von 3,0 vor dem Projekt auf 3,38 nach dem Projekt gestiegen.

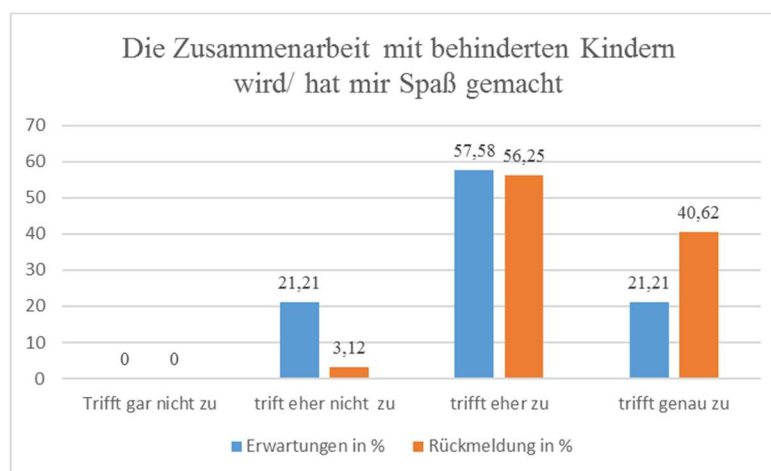


Abbildung 59 Gruppenarbeit

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung gaben 18,18% der SchülerInnen des Gymnasiums an, dass sie vermuten,

dass es nicht schwer sein wird mit Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung zusammen zu arbeiten. 48,48% gaben an, dass dies vermutlich eher nicht der Fall sein könnte. 27,7% hingegen hielten eine Zusammenarbeit eher für schwierig und 6,06% stimmten dem genau zu. Bei der Nacherhebung erhöhte sich der prozentuale Anteil der SchülerInnen, die eine Zusammenarbeit mit Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung für unproblematisch einstufen, um 31,25% und die sie eher für nicht schwierig befanden um 53,12%. Eher schwer empfanden 9,38% der SchülerInnen die Zusammenarbeit und 6,25% stimmten dem genau zu. Die Tendenz (Abbildung 60), dass die Zusammenarbeit nicht problematisch sein würde, wurde nach dem Projekt also noch verstärkt. Der Anteil der Kinder, die angaben, dass die Zusammenarbeit gar nicht oder eher nicht schwer war (66,66%) erhöhten sich auf 84,37% die angaben, dass die Zusammenarbeit eher nicht oder gar nicht schwierig war.

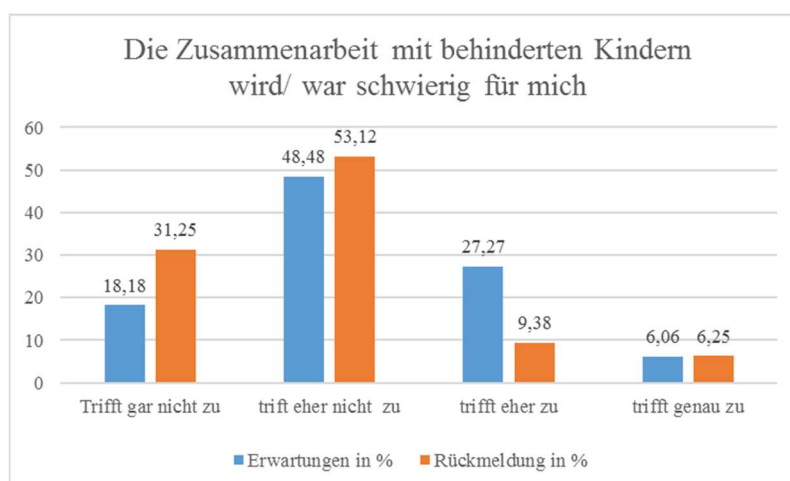


Abbildung 60 Gruppenarbeit

7.2.1.1 Erwartungen in Abhängigkeit zum Geschlecht

35,7% der befragten Mädchen gaben in der quantitativen Vorerhebung an, dass sie glauben, dass das Projekt mit den Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung wahrscheinlich interessant werden würden (Abbildung 61). 64,28% gaben hingegen an, dass das Projekt sicherlich interessant werden würde. Bei den Jungen gaben nur 47,36% an, dass das Projekt bestimmt interessant wird, 42,10% gaben an, dass das Projekt eher interessant wird und 10,52% vermuteten, dass das Projekt eher nicht interessant werden würde.

Geschlecht * Ich glaube das Projekt wird ganz interessant. Kreuztabelle

Anzahl

		Ich glaube das Projekt wird ganz interessant.			Gesamt
		trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	
Geschlecht	Weiblich	0	5	9	14
	Männlich	2	8	9	19
Gesamt		2	13	18	33

Abbildung 61 Geschlecht in Abhängigkeit zur Gruppenarbeit

Als die SchülerInnen nach ihren Ängsten in Bezug auf das Projekt befragt wurden, gaben 37,71% der Mädchen an, keine Angst vor dem Projekt zu haben. Von den Jungen stimmten dieser Aussage hingegen 78,94% zu. 37,71% der Mädchen sagten das sie eher keine Angst vor dem Projekt haben. Von den Jungen stimmten dieser Aussage 15,8 % zu. Das sie eher Angst vor dem Projekt hatten sagten 14,28% der Mädchen und 5,26% der Jungen. Kein Junge kreuzte hingegen auf der Skala an, dass die Aussage genau zutreffe. 14,28% der Mädchen gaben allerdings an, dass es genau zutreffe, dass sie etwas Angst vor dem Projekt hätten (Abbildung 62).

Geschlecht * Ich habe etwas Angst vor dem Projekt. Kreuztabelle

Anzahl

		Ich habe etwas Angst vor dem Projekt.				Gesamt
		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	
Geschlecht	Weiblich	5	5	2	2	14
	Männlich	15	3	1	0	19
Gesamt		20	8	3	2	33

Abbildung 62 Geschlecht und Ängstlichkeit

Beim T-Test konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen männlich und weiblich festgestellt werden. Der Mittelwert bei den Mädchen lag bei 2,07 und der Mittelwert bei den Jungen bei 1,26. Allerdings war die Standardabweichung bei den Mädchen auch sehr viel höher. Daraus schließt sich, dass die Mädchen im Projekt insgesamt mehr Angst vor dem neuen Projekt hatten, als Jungen.

T-Test

[DataSet1] \\netfilec.ad.uni-heidelberg.de\home\fv383\Desktop\Leben in der Steinzeit Vorerhebung_2015_11_01.sav

Gruppenstatistiken					
	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Ich habe etwas Angst vor dem Projekt.	Weiblich	14	2,07	1,072	,286
	Männlich	19	1,26	,562	,129

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
								Untere	Obere	
Ich habe etwas Angst vor dem Projekt.	Varianzen sind gleich	5,016	,032	2,814	31	,008	,808	,287	,222	1,394
	Varianzen sind nicht gleich			2,573	18,261	,019	,808	,314	,149	1,467

Tabelle 8 T-Test: Geschlecht in Abhängigkeit zur Ängstlichkeit

Zudem wurden die SchülerInnen befragt, ob sie befürchten, dass die Arbeit mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung für sie schwierig werden könnte. 14,28% der Mädchen hatten in dieser Hinsicht gar keine Befürchtungen. Die Hälfte der Mädchen gab an, dass sie denken, dass die Arbeit eher nicht schwierig für sie sein werde. 28,57% der Mädchen stimmten der Aussage eher zu, dass die Arbeit für sie schwierig werden könnte und 7,14% stimmten dem genau zu. Von den Jungen lehnten 21,05% diese Aussage gänzlich ab, 84,21 sagten, dass es eher nicht zutreffen würde, dass die Arbeit mit Kindern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung für sie schwierig werden könnte, 26,31% stimmten der Aussage eher zu und 5,2% stimmten ihr genau zu (Abbildung 63).

Geschlecht * Die Zusammenarbeit mit behinderten Kindern wird schwierig für mich sein. Kreuztabelle

Anzahl

		Die Zusammenarbeit mit behinderten Kindern wird schwierig für mich sein.				Gesamt
		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	
Geschlecht	Weiblich	2	7	4	1	14
	Männlich	4	9	5	1	19
Gesamt		6	16	9	2	33

Abbildung 63 Geschlecht und Zusammenarbeit

7.2.2 Vorerfahrungen mit Inklusion

Einige SchülerInnen des Gymnasiums hatten vor dem Projekt bereits Erfahrungen mit Kindern im Förderbereich geistige Entwicklung. Neun Kinder gaben an in ihrer Nachbarschaft Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung zu haben. Fünf Kinder haben ein Familienmitglied mit dementsprechenden Förderbedarf zu haben und zwölf Kinder gaben an, dass es Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrem sozialen Umfeld (Sportverein, Musikschule, Kirchengemeinde etc.) gäbe (Abbildung 64).

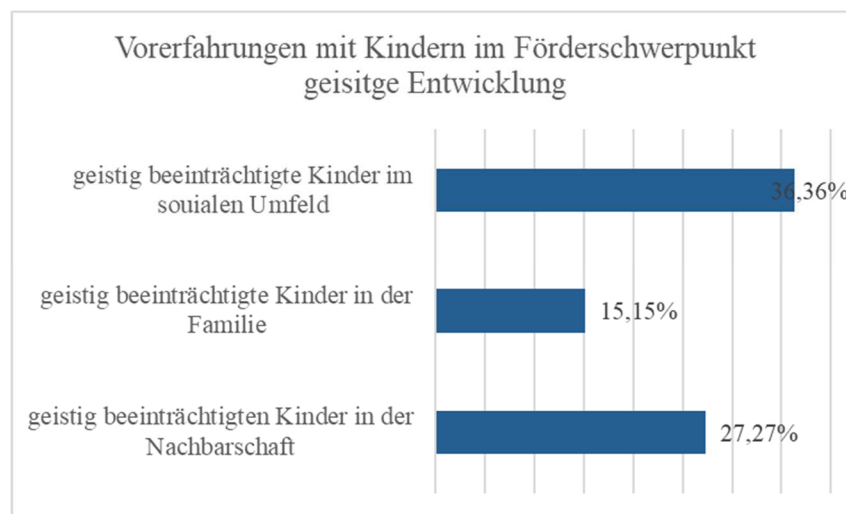


Abbildung 64 Vorerfahrungen mit Kindern mit Beeinträchtigung

Die Kontakthypothese nach Allport (1954, S. 261) konnte in der quantitativen Studie nicht belegt werden. Es zeigte sich bei der Überprüfung einer Korrelation kein starker Zusammenhang zwischen Vorerfahrungen mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und eine verminderte Angst vor neuen Erfahrungen mit diesen oder einer erhöhten Freude auf ein Projekt mit Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung. Das kann natürlich auch an der geringen Stichprobe liegen oder daran, dass die Skala nicht sensibel genug auf die Fragestellung ausgerichtet ist.

**Ich freue mich auf das Projekt. * In meiner Familie gibt es geistig behinderte Kinder.
Kreuztabelle**

Anzahl

		In meiner Familie gibt es geistig behinderte Kinder.		Gesamt
		ja	nein	
Ich freue mich auf das Projekt.	trifft eher nicht zu	0	1	1
	trifft eher zu	1	14	15
	trifft genau zu	4	13	17
Gesamt		5	28	33

Abbildung 65 Vorerfahrungen und Erwartungen

Symmetrische Maße

		Wert	Asymptotischer standardisierter Fehler ^a	Näherungsweise t^b	Näherungsweise Signifikanz
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	-,078	,160	-,434	,667 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	-,065	,168	-,363	,719 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		33			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Basierend auf normaler Näherung

Tabelle 9 Null-Hypothese Vorerfahrung

7.2.3 Empfundene Informationsnotwendigkeit zum Thema geistige Entwicklung

Vor dem Projekt gaben 75,75% der SchülerInnen an, dass die es wichtig fänden, mehr über das Thema Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu erfahren. Nach dem Projekt ergab die Summe der SchülerInnen die dem eher zustimmten oder völlig zustimmten 78,13%. Insgesamt hat sich die Summe also vergrößert, wobei berücksichtigt werden muss, dass weniger SchülerInnen der Aussage völlig zustimmten als vorher, sondern dieser tendenziell eher zustimmten. Der Mittelwert ist insgesamt leicht von 3,12 auf 2,97 gesunken. Was darauf zurückzuführen ist, dass weniger SchülerInnen angegeben haben, dass sie unbedingt mehr über das Thema sonderpädagogischer Förderbedarf bei geistiger Entwicklung erfahren wollen und mehr angegeben haben, dass dies eher zutrifft. Das lässt sich dadurch erklären, dass die SchülerInnen durch das Projekt bereits viel zu dem Thema informiert wurden.

Die prozentuale Menge der SchülerInnen die der Informationsnotwendigkeit tendenziell eine eher geringere Notwendigkeit zusprachen hat sich hingegen fast nicht verändert. Vor dem Projekt waren es 18,18% und nach dem Projekt 18,75%. Allerdings haben nur noch 3,12% der Befragten, im Gegensatz zu Beginn des Projektes, wo es noch 6,06% waren, angegeben es nicht für notwendig zu halten, mehr über das Thema geistig Entwicklung zu erfahren (Abbildung 66).

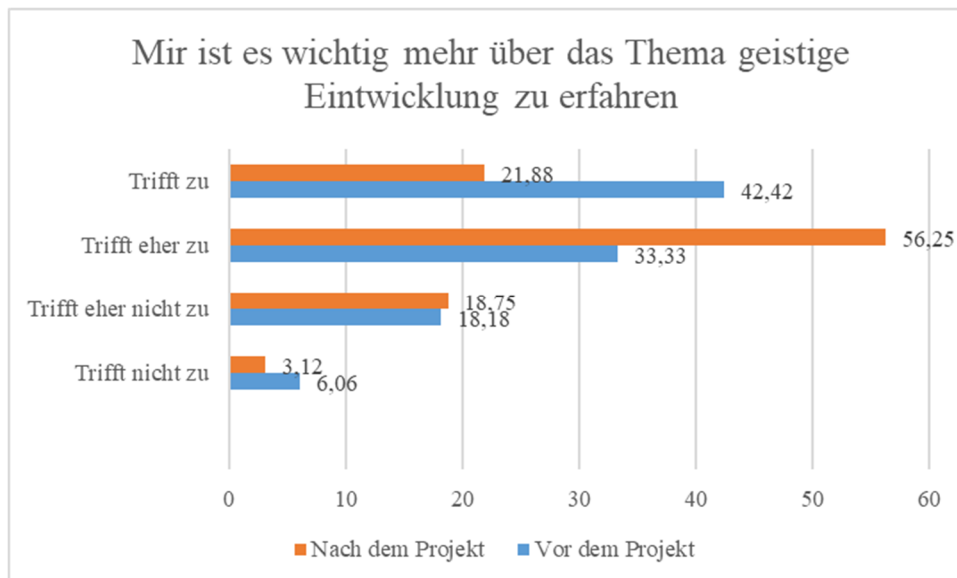


Abbildung 66 Empfundene Informationsnotwendigkeit

7.2.4 Teamfähigkeit/ Gruppenarbeitsverhalten

Zum Thema Gruppenarbeit meldeten die SchülerInnen vor dem Projekt zurück, dass 46,88% der Meinung sein, dass sie innerhalb einer Gruppe bessere Arbeit leisten als alleine. 21,88% stimmten dem voll zu. Nach dem Projekt stimmten dieser Aussage noch 12,5% zu und eher 40,62% zu. Die Tendenz ist daher auf der Seite der SchülerInnen, die ihre Arbeit außerhalb der Gruppe als besser bewerten, nach dem Projekt leicht gestiegen. Der Mittelwert in der Vorerhebung lag bei 2,75 und bei der Nacherhebung bei 2,56. Wobei eine 4 angibt, dass der Aussage völlig zugestimmt wird und die 1, dass die Aussage abgelehnt wird (Abbildung 67).

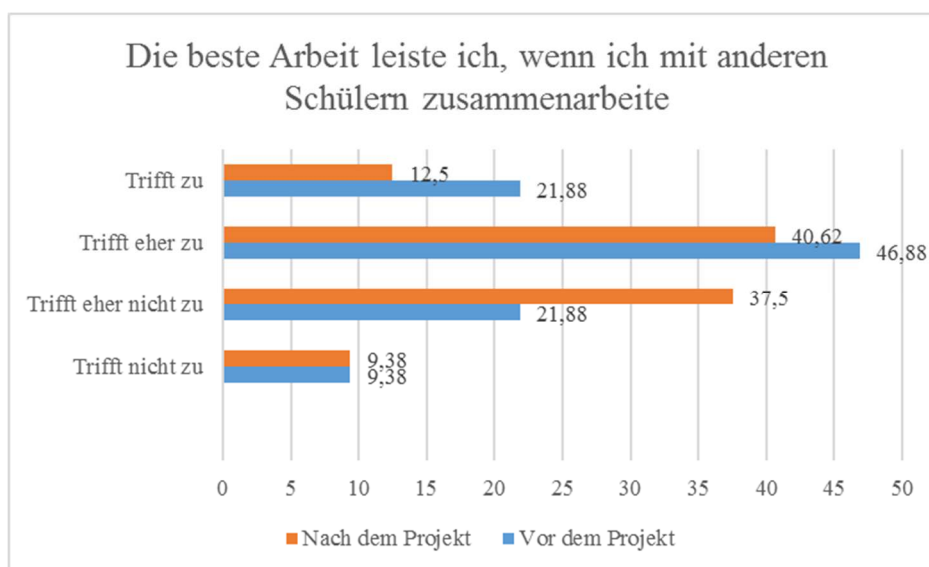


Abbildung 67 Zusammenarbeit

Vor dem Projekt gaben 62,5% der SchülerInnen an, dass sie durch die Zusammenarbeit in einer Gruppe ihre Arbeit schneller bewältigen können. 31,25% stimmten dem eher zu. Nach dem Projekt stimmten dieser Aussage nur noch 46,88% völlig zu und eher zu noch 31,25%. Der Mittelwert ist von 3,53 auf 3,22 gesunken. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass die SchülerInnen viel Zeit benötigen haben, um den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich geistiger Entwicklung die Inhalte in der Gruppenarbeit zu erklären (Abbildung 68).

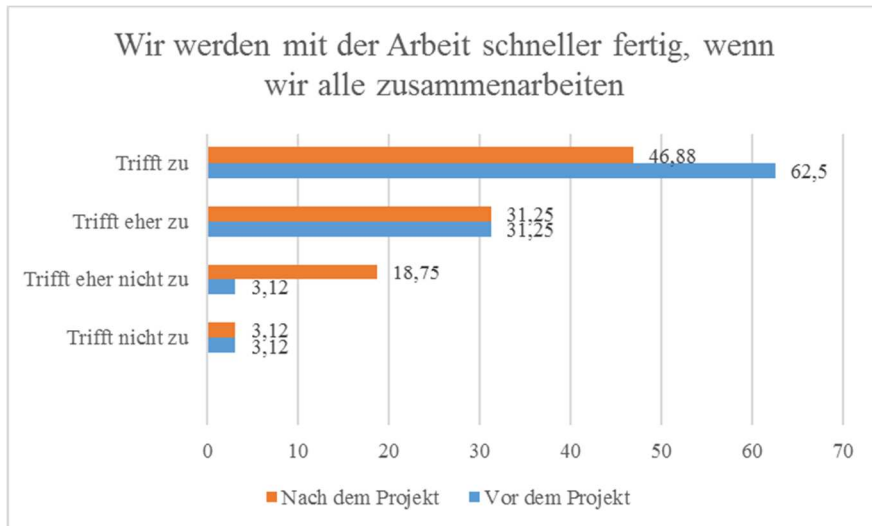


Abbildung 68 Zusammenarbeit in der Gruppe

Als die SchülerInnen zu ihrer generellen Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit anderen SchülerInnen befragt wurden, gaben vor dem Projekt noch 65,62% der Befragten an, gerne mit anderen zusammen zu arbeiten. Nach dem Projekt gaben nur noch 53,12% an, dass dies zuträfe. 28,12% stimmten der Aussage vor dem Projekt eher zu und nach dem Projekt 46,88%. Nach dem Projekt stimmte der Aussage niemand mehr der Aussage eher nicht zu. Vor dem Projekt gaben noch 6,25% der SchülerInnen an, dass sie eher nicht gerne mit anderen SchülerInnen zusammenarbeiten würden. Insgesamt haben also nach dem Projekt alle SchülerInnen der Aussage ganz oder teilweise zugestimmt (Abbildung 69).

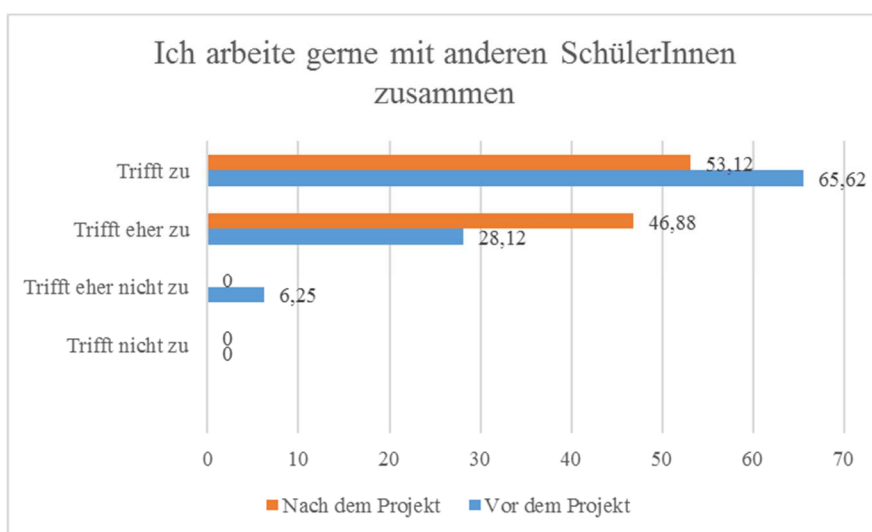


Abbildung 69 Zusammenarbeit in der Gruppe

In der Vorerhebung lag der Mittelwert bei 3,59 (Abbildung 70) und in der Nacherhebung ist er leicht auf 3,53 gesunken (Abbildung 71).

Ich arbeite gern mit anderen Schülern zusammen.

N	Gültig	32
	Fehlend	1
Mittelwert		3,59
Standardfehler des Mittelwertes		,109
Standardabweichung		,615

Ich arbeite gern mit anderen Schülern zusammen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher nicht zu	2	6,1	6,3	6,3
	trifft eher zu	9	27,3	28,1	34,4
	trifft zu	21	63,6	65,6	100,0
	Gesamt	32	97,0	100,0	
Fehlend	-77	1	3,0		
Gesamt		33	100,0		

Abbildung 70 Vorerhebung Zusammenarbeit

Ich arbeite gern mit anderen Schülern zusammen.

N	Gültig	32
	Fehlend	0
Mittelwert		3,53
Standardfehler des Mittelwertes		,090
Standardabweichung		,507

Ich arbeite gern mit anderen Schülern zusammen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher zu	15	46,9	46,9	46,9
	trifft zu	17	53,1	53,1	100,0
Gesamt		32	100,0	100,0	

Abbildung 71 Nacherhebung Zusammenarbeit

7.2.5 Hilfsbereitschaft

Als die Jugendlichen in der Nacherhebung befragt wurden, wie häufig sie andere beim Lernen oder Anfertigen der Hausarbeit unterstützen ist der Mittelwert von 2,67 auf 3,0 gestiegen. Insgesamt haben demnach die SchülerInnen häufiger ihren MitschülerInnen geholfen. Hierbei ist auffällig, dass nicht im oberen Bereich also bei fast täglicher oder mehrmals wöchentlicher Hilfe Abstiege zu verzeichnen sind, sondern im unteren Bereich bei nie. Die Prozentzahl der SchülerInnen die nie ihren MitschülerInnen helfen ist insgesamt um 18,55% angestiegen (Abbildung 72).

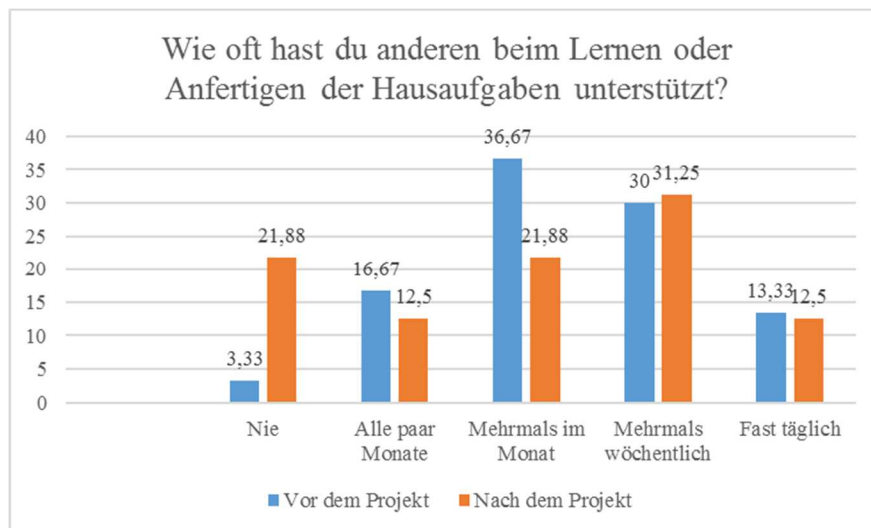


Abbildung 72 Unterstützung bei Hausaufgaben etc.

Als die Jugendlichen in der Nacherhebung befragt wurden, wie häufig sie versuchen anderen Jugendlichen zu helfen, wenn sie Probleme haben, ist der Mittelwert hingegen von 3,69 auf 3,39 gesunken. Die einzelnen Werte für die Skalen sind in der Abbildung 73 veranschaulicht.

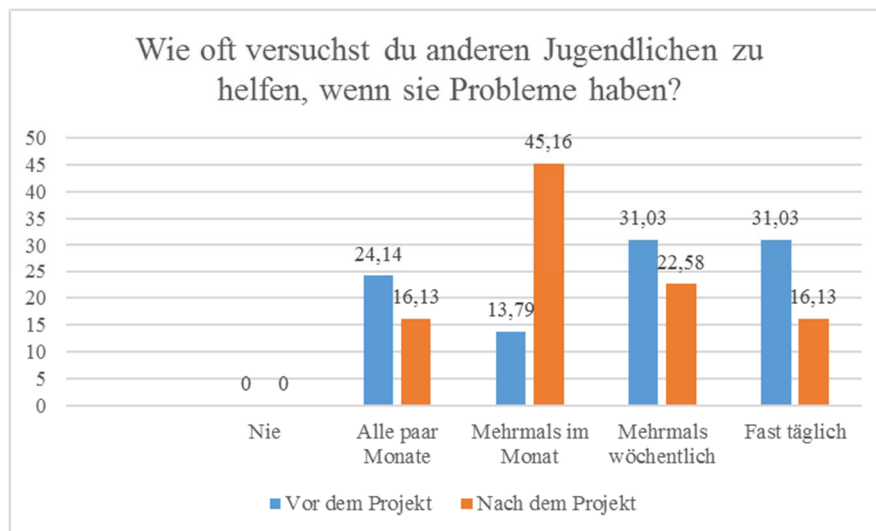


Abbildung 73 Hilfsbereitschaft

Das kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass innerhalb der Gruppen Aufgabenbereiche definiert wurden. So haben einige SchülerInnen nur Materialien vorbereitet, weshalb sie weniger Kontakt mit den SchülerInnen des sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums gehabt haben. Die anderen SchülerInnen aus der Gruppe haben dafür umso mehr mit den Kindern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zusammengearbeitet.

7.2.6 Empathiefähigkeit

In Bezug auf die Perspektivenübernahme gaben vor dem Projekt 19,35 % der Befragten an, dass sie keine Schwierigkeiten hätten, Dinge auch vom Standpunkt anderer aus zu sehen. 54,84 % sagten, dass sie eher keine Schwierigkeit hätten, Inhalte aus einer anderen Perspektive zu sehen. 22,58 % gaben an, dass es eher Schwierig für sie sei den Standpunkt aus der Sicht von jemand anderen zu betrachten und 3,23% stimmten dem genau zu. Nach dem Projekt stimmten der Aussage, dass es manchmal schwierig für sie sei, Dinge auch vom Standpunkt des anderen zu betrachten, 6,25% ganz zu, 28,12% eher zu, 37,50% eher nicht zu und 28,12% überhaupt nicht zu (Abbildung 74). Der Mittelwert ist insgesamt von 2,90 auf 2,88 gesunken. Da das Item trifft zu der 1 zugeordnet ist, trifft eher zu der 2, trifft eher nicht zu der 3 und trifft nicht zu der 4, bedeutet das Sinken des Mittelwertes, dass sich dieser mehr der 1 angenähert hat. Da die Frage gleichzeitig negativ gestellt wurde, zeigt das Ergebnis auf, dass die SchülerInnen nach dem Projekt die Perspektivenübernahme schwieriger einschätzen als davor. Dieses Ergebnis zeigt wahrscheinlich auf, dass den SchülerInnen durch das Projekt bewusstgeworden ist, dass es schwieriger ist, sich in SchülerInnen aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hineinzusetzen.

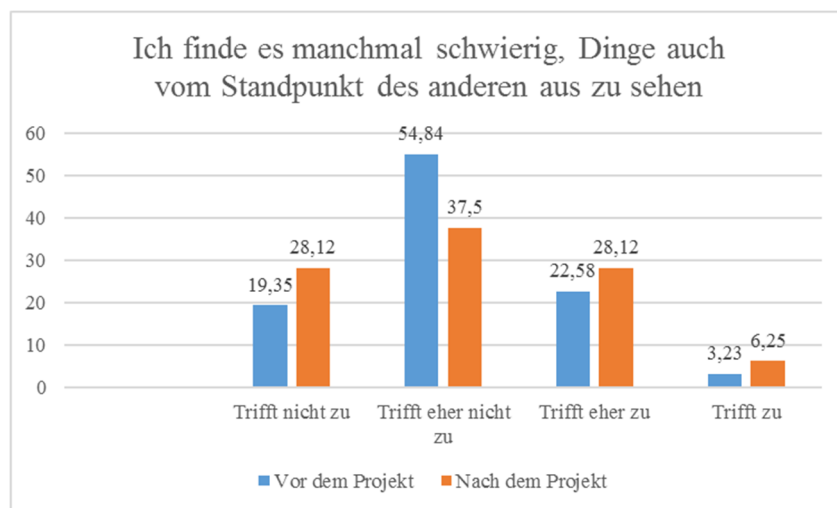


Abbildung 74 Perspektivenübernahme

Bei der Frage, ob SchülerInnen andere Leute die ausgenutzt werden beschützen möchten, ist der Mittelwert von 1,90 auf 1,70 gesunken. Die Empathie hat sich demnach erhöht, da sich der Wert mehr der 1 (trifft zu) angenähert hat. Dabei ist der prozentuale Anteil der SchülerInnen die dieser Aussage völlig zustimmen von 31,03% auf 42,86% gestiegen,

allerdings haben auch 7,39% mehr der SchülerInnen angekreuzt, dass sie eher nicht das Bedürfnis verspüren würden die ausgenutzten Leute zu beschützen (Abbildung 75).

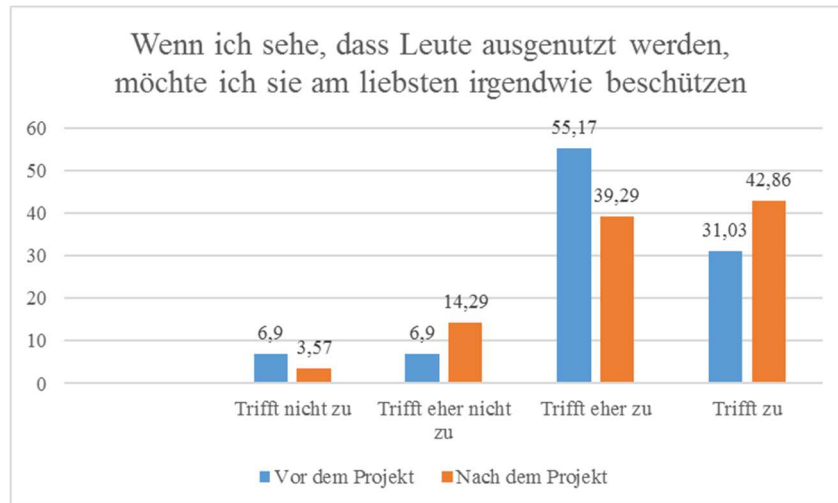


Abbildung 75 Hilfsbereitschaft

Die anderen Parameter die in der quantitativen Vorerhebung erfragt wurden, haben sich im Vergleich mit der Nacherhebung nicht signifikant verändert. Zu diesen gehört das empfundene Mitleid mit Leuten, die Probleme haben oder das Unglück anderer Menschen. Als Beispiel wird die Variable: „Ich habe oft Mitgefühl mit Leuten, die weniger Glück haben als ich“ im nachfolgenden Diagramm veranschaulicht. Die Veränderungen gleichen sich jeweils ungefähr zwischen einer Zustimmung und der Tendenz zur Zustimmung aus oder zwischen einer Ablehnung und der Tendenz zur Ablehnung. Dadurch ist der ermittelte Mittelwert der Vorerhebung von 1,73 nur geringfügig höher als der der Nacherhebung mit 1,69.

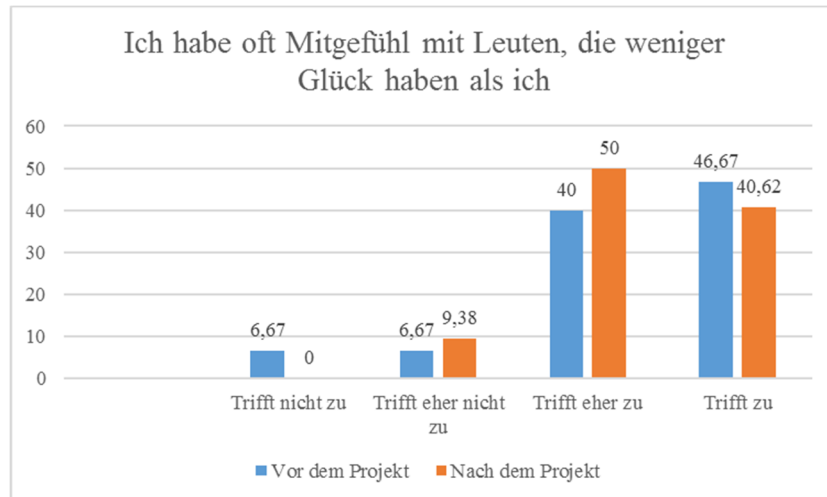


Abbildung 76 Mitgefühl

Der Mittelwert bei der Befragung, ob das Unglück anderer Leute die SchülerInnen beunruhigt war negativ gestellt. Dementsprechend sind die Werte, die der Aussage nicht zustimmen im Vergleich zu den vorangegangenen Fragen relativ hoch. In der Vorerhebung gaben 28,57% der SchülerInnen an, dass es nicht stimmt, dass das Unglück anderer Leute sie nicht beunruhigt. In der Nacherhebung gaben dies 35,48% an (Abbildung 77). Der Mittelwert ist von 2,86 auf 2,97 gestiegen. Da die Frage negativ formuliert ist, ist in diesem Fall trifft nicht zu (4) der höchste Wert. Die Empathie ist demnach gestiegen.

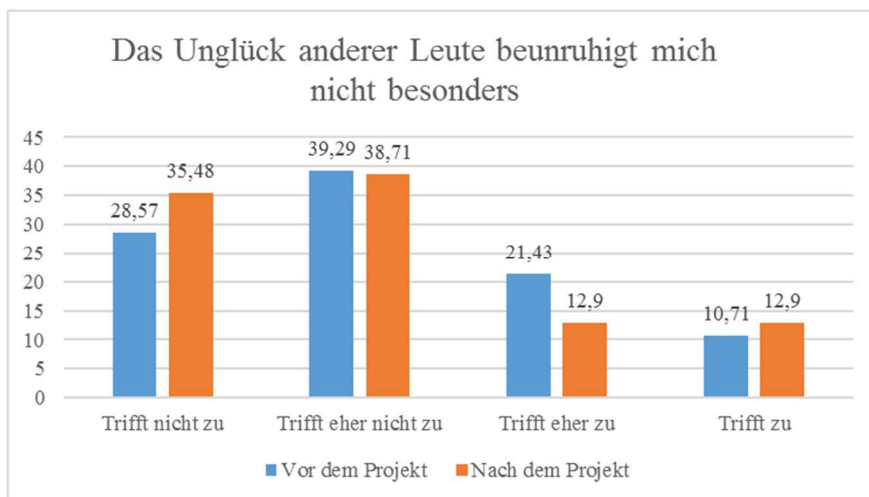


Abbildung 77 Empathiefähigkeit

Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass die Empathiefähigkeit der SchülerInnen durch das Projekt gestärkt wurde.

7.3 Methodik (qualitativ)

Bei der qualitativen Interviewbefragung nahmen 25 SchülerInnen des Gymnasiums, 7 SchülerInnen aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und 2 LehrerInnen des Gymnasiums teil. Die geringere Teilnahmebereitschaft ist auf den direkten Kontakt mit der befragenden Person zurückzuführen. Die SchülerInnen haben sich teilweise geängstigt ein direktes Gespräch zu führen. Auch wenn ihnen gesagt wurde, dass die Interviews anonym sein, kam ihnen dies im Vergleich zu der Befragung am PC natürlich viel persönlicher vor. Daher entschieden sich einige SchülerInnen nicht an den Interviews teilzunehmen.

7.3.1 Interviewführung und Transkription der Interviews

Die Interviews wurden alle an dem Gymnasium geführt. Entweder in einem leeren Klassenzimmer oder einem Beratungszimmer und demnach im situativen Kontext. Die SchülerInnen waren durch vorherige Besuche meinerseits bereits über den Ablauf des Projekts und meiner wissenschaftlichen Begleitung informiert. Da ich in einigen Unterrichtsstunden auch hospitierte, kannten mich die Kinder bereits vor den Befragungen. Die problemzentrierten Interviews dauerten insgesamt zwischen 10-15 Minuten.

„Das problemzentrierte Interview (PZI) ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert. Entsprechende Kommunikationsstrategien zielen zum einen auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht. Zum anderen werden die angeregten Narrationen durch Dialoge ergänzt, die Resultat ideenreicher und leitfadengestützter Nachfragen sind. Theoretisches Wissen entsteht im Auswertungsprozess durch Nutzen elastischer Konzepte, die in der empirischen Analyse fortentwickelt und mit empirisch begründeten "Hypothesen" am Datenmaterial erhärtet werden“ (Witzel 2000).

Das problemorientierte Interview ist angelehnt an die „Grounded Theory“ (Glaser, Strauss 1998) und versucht individuelle Handlungen und subjektive Wahrnehmungen möglichst objektiv zu erfassen. Die Auswertung der Qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte

nach Mayring (2007) durch eine deduktive und induktive Kategorienbildung mit anschließender Analyse.

Der Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse kann in zwei Teile unterschieden werden. Die Datengewinnung und die Datenanalyse, welche insgesamt elf verschiedenen Schritte umfassen (Abbildung 78). Am Anfang stehen die Literaturrecherche und die Problemanalyse, aus welcher sich auch die Fragestellung ergibt. Darauf folgt die Leitfadenskonstruktion, an die sich das problemzentrierte Interview anlehnt, aber einen offenen Rahmen ermöglicht. In der Pilotphase wird anschließend der entwickelte Leitfaden erprobt und gegebenenfalls modifiziert. Zudem schult sich der Befragende dadurch in der Interviewführung.

Nachdem diese Phase abgeschlossen wurde, schließt sich die Interviewdurchführung an, in der Sondierungsfragen, Leitfragen und Ad-hoc-Fragen verwendet werden, was gleichzeitig aufgezeichnet wird und schlussendlich transkribiert werden muss. Das deduktive Vorgehen, dass durch die Erstellung der offenen Fragen bei dem leitfadengestützten Interview angewendet wird, ermöglicht ein einheitliches Vorgehen bei allen Interviews (Bortz/ Döring 2006, S. 330).

Allerdings bilden die deduktiven Kategorien, die sich in den Leitfragen widerspiegeln nicht ausreichend die gewonnenen Informationen aus den Interviews ab, weshalb zusätzlich ein induktives Vorgehen angeschlossen wird. Die induktive Kategorienbildung wird daraufhin von weiteren KodiererInnen überprüft, um die Interraterreliabilität zu gewährleisten. Die neu erarbeiteten Kategorien werden danach mit der Kodiergruppe diskutiert und anschließend werden die Kategorien angepasst. In diesem Zusammenhang wurde auch der Kodierleitfaden erstellt. Am Ende erfolgt die qualitative Inhaltsanalyse der Daten mit deren schriftlichen Fixierung.

Prozessmodell zur qualitativen Inhaltsanalyse

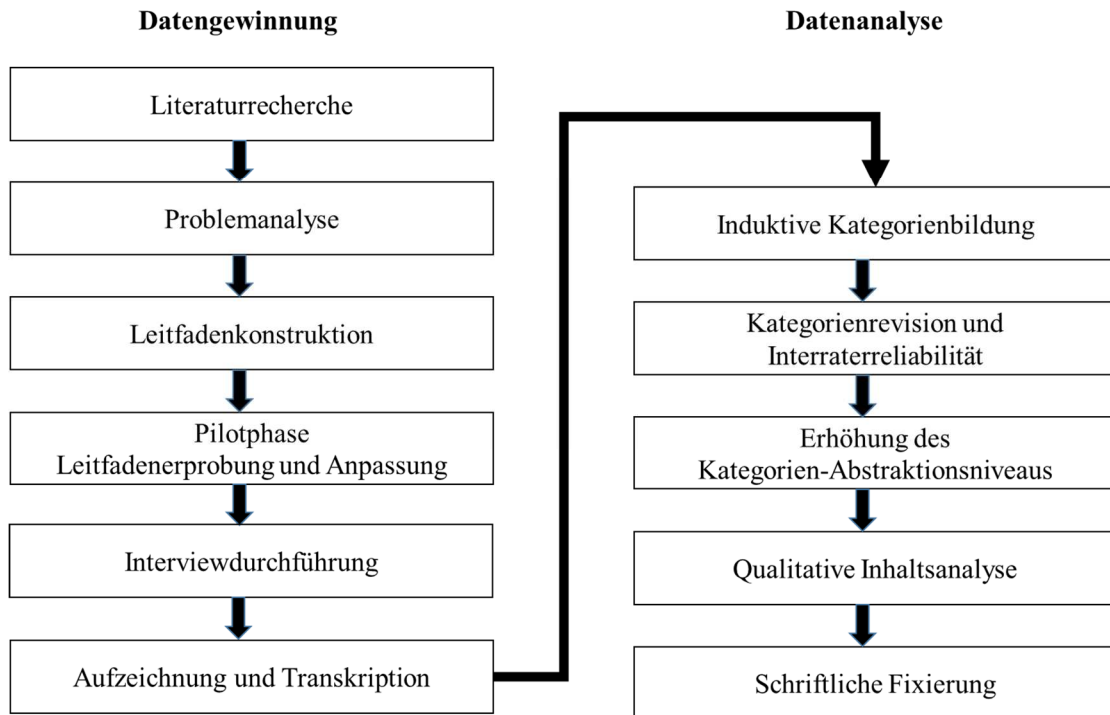


Abbildung 78 Prozessmodell zur qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Witzel 2002.

Witzel (1982, S. 72) beschreibt für das problemzentrierte Interview drei vorrangige Prinzipien. Zu diesen gehört die Problemzentrierung, bei der eine gesellschaftliche Problemstellung vor dem Interview erarbeitet wird. Diese ist hier die gesellschaftliche Inklusion mit ihren Chancen und Hindernissen.

Das zweite Prinzip ist die Gegenstandorientierung des Verfahrens, bei der eine konkrete Gestaltung auf einen spezifischen Gegenstand bezogen wird. Das ist durch den Rückbezug der Leitfragen auf das durchgeführte Projekt am Gymnasium gegeben. Abschließend kommt es zur Prozessorientierung, bei der das wissenschaftliche Problemfeld flexibel unter Einbezug der Daten analysiert wird.

Mit dem Einverständnis der SchülerInnen wurden die Interviews in voller Länge auf Tonband aufgenommen. Die Befragung war als offenes, leitfadengestütztes, problemzentriertes Interview angelegt (Meuser, Nagel 2003). Dementsprechend diente der Leitfaden eher einer thematischen Gestaltung. Die Fragen wurden dann situativ an den Verlauf des Gesprächs angepasst, um ein möglichst entspanntes Gespräch zu

ermöglichen, dass nicht den Eindruck einer Abfrage erweckt, wie die SchülerInnen es aus der Schule kennen. Zudem wird durch die Offenheit des Interviews ermöglicht, dass die SchülerInnen weitgehend frei zu Wort kommen und eigene Themen einbringen können (Mayring 2002, S. 67). Weitere Vorteile der Offenheit sind, die Möglichkeit zu überprüfen, ob der Befragte die Fragen richtig verstanden hat und die Befragten können selbst Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aspekten entwickeln (Kohli 1978).

Wichtig war in diesem Zusammenhang, dass den SchülerInnen zu Beginn des Interviews aufgezeigt wurde, dass es kein richtig oder falsch gäbe, sondern einfach nur ihrer Meinung von Interesse sei. Diese offene Form, spiegelt einen „entdeckenden Charakter qualitativer Forschung“ wider (Lüders 2006, S. 74), der es ermöglicht auch im Vorhinein unberücksichtigte Faktoren und Fragen des Interviewenden aufzudecken und genauer zu beleuchten. Da durch das problemzentrierte Interview (Witzel 1982, 1985) eine bestimmte Problemstellung, die bereits vor dem Interview analysiert wurde, feststand, wurde mit verschiedenen Fragen immer wieder zu den verschiedenen Aspekten der Fragestellung zurückgeführt.

Bei dem problemzentrierten Interview wurden einige offene Fragen gestellt. Die TeilnehmerInnen wurden bei stockendem Gesprächsfluss dazu aufgefordert sich an ein Beispiel zu erinnern, an dem sie exemplarisch Schwierigkeiten oder Vorgehensweisen schildern konnten. Diese Fragestrategie beruht auf der Annahme, dass durch diesen Anker bestimmte Ereignisse illustriert und reflexiver betrachtet werden können. Die thematischen Schwerpunkte der Interviews waren bei den GymnasialschülerInnen etwas anders, als bei den SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung. Die SchülerInnen des Gymnasiums wurden auch zu Vorerfahrungen mit Kindern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung befragt, was bei den SchülerInnen des sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wegfiel.

Auch zu Verbesserungsvorschlägen wurden die Kinder nicht explizit gefragt, da dies ein hohes Maß an Reflexivität voraussetzt und die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt geistige Entwicklung häufig bei leichteren Fragen bereits Schwierigkeiten bei der Beantwortung hatten. Zudem waren bei einigen Interviews mit den Kindern des SBBZ, Betreuer anwesend, da manche SchülerInnen des

Förderschwerpunkts geistige Entwicklung nicht alleine in das Gespräch gehen wollten. Die Betreuer stellten normalerweise keine Fragen.

Nur in einem Fall, stellte die Betreuerin eine spezifische Nachfrage um den Grund dafür, dass der/die betreffende Schüler/ Schülerin nicht gerne an das Gymnasium gekommen ist, zu ergründen. Dieses betreffende Interview gestaltete sich auch relativ schwierig, da der/ die SchülerIn meistens nur mit ja oder nein antwortete. Die vertraute Bezugsperson aus dem SBBZ kannte den/ die Schüler/in bereits besser und hatte bereits ein gutes Vertrauensverhältnis zu diesem/ dieser aufgebaut, wodurch bestimmte Hintergründe durch sie besser zur Sprache gebracht werden konnten.

Die (Tabelle 10) zeigt den Interviewleitfaden, der bei den Interviews mit den SchülerInnen verwendet wurde, dessen Grad der Vorstrukturierung und das methodische Vorgehen.

Leitfrage	Methodik
Was für Erwartungen hattest du an das Projekt und haben sich diese erfüllt?	Offene Einstiegsfrage Motivational, Einstellung zu dem Projekt am Anfang, Bewertung der eigenen Erwartung
Wie hat die Zusammenarbeit in der Gruppe funktioniert? Kannst du das ein bisschen beschreiben?	Offene Frage, Spezifischer Schwerpunkt: Kooperationsfähigkeit
War die Arbeit gleich verteilt oder haben immer dieselben alles gemacht?	Spezifische Nachfragen
Hast du irgendwelche Verbesserungsvorschläge für das Projekt?	Allgemeine, offene Nachfragen Spezifischer Schwerpunkt: Verbesserungsvorschläge
Wie würdest du die Schwierigkeitsstufe der Aufgaben einschätzen?	Offene Frage, Reflexion der eigenen Arbeit
Kannst du ein Beispiel dafür nennen?	Anker-Funktion, Redefluss verbessern
Würdest du noch mal so ein Projekt machen?	Spezifische Nachfrage → Reflexion Bewertung des Projekts?
Ist ein inklusiver Unterricht möglich?	Spezifische Nachfrage zur Konkretisierung
Was hast du persönlich in dem Projekt gelernt?	Offene Frage Spezifischer Schwerpunkt: Fachlicher und sozialer Anteil

Tabelle 10 Interviewleitfaden SchülerInnen

Die Gespräche mit den beiden Lehrkräften waren insgesamt länger, zwischen 20 und 25 Minuten. Sie waren ebenfalls durch einen flexiblen Leitfaden gestützt. Dadurch, dass die LehrerInnen auch viele eigene Themen in das Gespräch einbrachten, kam es zu vielen narrativen Passagen und einer Kombination aus Erzählen und Fragen (vgl. Witzel 1989).

Die (Tabelle 11) zeigt den Interviewleitfaden, der bei den Interviews mit den LehrerInnen verwendet wurde, dessen Grad der Vorstrukturierung und das methodische Vorgehen.

Leitfrage	Methodik
Was hat ganz gut funktioniert und was könnte man noch anders machen?	Offene, motivierende Einstiegsfrage
Gab es Unterschiede zwischen den beiden Gruppen? Es war ein anderes Thema und die Gruppengröße wurde jetzt auch reduziert. Gab es noch Auffälligkeiten?	Spezifische Nachfrage
Wenn das Projekt im Nachhinein betrachtet wird, ist eine allgemeine inklusive Beschulung möglich?	Kontextwissen/ äußere Einflussfaktoren
Was müssten für Rahmenbedingungen geschaffen werden um Inklusion in der Schule zu ermöglichen?	Offene Frage Thematischer Schwerpunkt: Rahmenbedingungen für Inklusion
Wie war die Resonanz der Eltern?	Spezifische Nachfrage Thematischer Schwerpunkt: Unterstützung, Kooperation mit den Eltern

Tabelle 11 Interviewleitfaden LehrerInnen

Um die Dichte und Fülle der Informationen präzise auswerten zu können, wurden alle Interviews komplett transkribiert. Außerdem wird durch die Transkription der Vergänglichkeit von gesprochener Sprache durch die schriftliche Fixierung entgegengewirkt. Diese Fixierung ist Voraussetzung für eine adäquate Analyse und eine transparente Ergebnisdarstellung für den Rezipienten bei Verweisen auf markante Zitate (Lüders 2006, S. 217).

Bei der zu untersuchenden Fragestellung lag der Inhalt des Gesagten im Fokus und nicht die Organisation von Sprache oder die Rekonstruktion von unbewussten Sinnstrukturen, weshalb ein größerer Zeichenkatalog für paralinguistische Elemente nicht verwendet wurde (Meuser/ Nagel 2005, S. 83). Bei der Transkription wurden daher keine dialektalen

Färbungen oder lautsprachliche Äußerungen berücksichtigt. Sprachliche Verkürzungen wie „ne“ für „eine“ oder „hab“ für „habe“ wurden dem Schriftdeutschen durch Glätten angegliedert. Alle individuellen Angaben, die Rückschlüsse auf die Personen zulassen, wurden anonymisiert. Wenn von den SchülerInnen in den Interviews Namen genannt wurden, wurden diese mit (Name anonym) unkenntlich gemacht. Da das Geschlechterverhältnis sehr unausgewogen ist und dadurch bereits das Geschlecht Anhaltspunkte für eine Identifizierung der Personen zulässt, wurde bewusst ausschließlich mit den Begriffen SchülerInnen und Lernenden etc. gearbeitet. Ein Sprachwechsel wird jeweils angezeigt, indem vor der Aussage SchülerIn: oder Ich: steht.

7.3.2 Auswertung und Interpretation der Daten

Seifert (2011, S. 139) umschreibt den Prozess der Datenanalyse treffend mit dem Bild einer Sanduhr. Zu Beginn der Auswertung muss die große sprachlich fixierte Menge an Material systematisch strukturiert und zusammengefasst werden. Durch diesen Verfahrensschritt können viele Seiten Text auf sehr wenige gekürzt werden, was der Übersichtlichkeit dient und die für die Fragestellung wichtigen Passagen identifiziert. Dies funktioniert über ein knapp formuliertes Kategoriensystem. Bei der Sanduhr wird dieses Kategoriensystem durch den schmalsten Bereich symbolisiert, bei dem nur wenige Sandkörnern nacheinander durchfließen können. Daraufhin muss das bereits erarbeitete Material in Bezug zueinander und zu anderen Theorien gesetzt werden. Vergleiche können angestellt werden und Material neu zusammengestellt werden. Die Differenziertheit des Materials führt zu einer erneuten Weitung mit zusätzlichen Erkenntnisgewinn, was zu weiterentwickelten Erkenntnissen führt.

7.3.3 Entwicklung des Kategoriensystems

Im erste Auswertungsschritt wurden drei Interviews mit den zuvor deduktiv erstellten Kategorien codiert, die gut mit den Kategorien des Leitfadens abgeglichen werden können. Es wurden daraufhin weitere induktive Kategorien gebildet, die weitere Informationen, die bei der Erstellung des Interviewleitfadens noch nicht berücksichtigt wurden, abbilden.

GymnasialschülerInnen	SchülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	LehrerInnen des Gymnasiums
Erwartungen/ Vorerfahrungen		
Inklusiver Unterricht	Inklusiver Unterricht	Inklusiver Unterricht
Wissensaneignung	Wissensaneignung	Wissensaneignung
Schwierigkeitsstufe der Aufgaben	Schwierigkeitsstufe der Aufgaben	
Eigenverantwortliches Kooperatives Lernen	Eigenverantwortliches Kooperatives Lernen	Eigenverantwortliches Kooperatives Lernen
Weitere Zusammenarbeit	Weitere Zusammenarbeit	Kooperation der Schulen
Bewertung des Projekts	Bewertung des Projekts	Rückmeldung der Eltern
Verbesserungsvorschläge		

Tabelle 12 Kategorienkatalog nach Settings

Durch die Bildung der verschiedenen Kategorien ergaben sich 9 inhaltlich differente Themen, die innerhalb der drei Sets (gymnasiale SchülerInnen, SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und LehrerInnen) teilweise zu vergleichen sind. Diese werden kapitelweise analysiert und diskutiert. Durch die Arbeit am Material und der Rückbindung an die Theorie ist ein andauernder Wechsel zwischen Induktion und Deduktion gegeben, wie Schmidt (Schmidt 2003) dies für qualitative Forschung postuliert. Durch das Prinzip der Offenheit, wird die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt, bis die induktive Arbeit am erhobenen Forschungsmaterial abgeschlossen ist (Hoffmann-Riem, 1980. S. 343).

Um jedoch einen theoretischen Bezugsrahmen zu schaffen, wurden einzelne Fragestellungen aus der Literatur zur Inklusion abgeleitet, die sich auch im Interviewleitfaden widerspiegeln. So stellten sich mir die Fragen, ob Kinder, die bereits Vorerfahrungen mit beeinträchtigten Kindern gemacht haben, weniger Vorurteile und Angst vor einer Zusammenarbeit mit diesen haben, als Kinder, die keinerlei Vorerfahrungen haben. Zudem sollte untersucht werden, welche Bedingungen in einer heteronomen Gruppenzusammenstellung mit Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen, für gelingendes Lernen erfüllt sein müssen. Welche weiteren Faktoren sind notwendig zu berücksichtigen, damit Inklusion gelingen kann? Wie kann das Wohlbefinden der SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen innerhalb inklusiven Unterrichts gestärkt

werden und wie ist der Out-Put der SchülerInnen beim gemeinsamen Lernen? Lernen beide Gruppen genauso viel, wie wenn sie getrennten Unterricht haben.

Daraus kann abgeleitet werden, dass keine absolute Unvoreingenommenheit der Forscherin im Vorhinein bestand, wie Glaser und Strauss (1998, S. 13) dies postulieren, da die Hypothesen durch die vorrangegangene Sondierung der Literatur bereits vorgeprägt sind. Zudem wurden bereits Theorien und Bezugsrahmen festgelegt, die für die Dateninterpretation herangezogen werden sollten. Diese wurden nach der induktiven Kategorienbildung und Analyse des Materials spezifisch erweitert. Die Kategorienbildung nach inhaltspezifischen Regeln können gleichzeitig durch Maxqda quantifiziert werden. In Abbildung 79 ist der Auszug des Kodierleitfadens abgebildet, der zur Kodierung der Interviews erstellt und verwendet wurde.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
Erwartungen/ Vorerfahrung	Erwartungen beschreiben die Annahme eines Handelnden darüber, was ein anderer oder mehrere andere tun würden (antizipatorische Erwartung), und was er oder andere billigerweise tun sollten (normative Erwartung)	Gymnasialschülerin (15): „Also ich hatte da eigentlich kein Problem damit. Ich hatte nie Probleme mit anderen Leuten eigentlich umzugehen. Ich habe mich eigentlich darauf gefreut. Weil es als Fach ziemlich cool ist mit anderen Leuten zu arbeiten und vor allem mit welchen die, jetzt sagen wir mal eine Behinderung haben.“	Es werden alle Textstellen codiert, die Erwartungen der befragten SchülerInnen an das Projekt und die SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung beschreiben, sowie Vorerfahrungen der SchülerInnen des Gymnasiums mit SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen
Inklusiver Unterricht	Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit speziellen Bedürfnissen und Regelschulkindern an allgemeinbildenden Schulen	Gymnasialschülerin (24): „In der Grundschule ja. Auf jeden Fall würde ich sagen, auf dem Gymnasium nicht.“	Es werden nur Textstellen codiert, die etwas über die Haltung zum gemeinsamen, inklusiven Unterricht aussagen. Keine theoretischen Aussagen.
Wissensaneignung	Durch Informationsverarbeitung kann ein Lernziel erreicht werden und Wissen in einem bestimmten Fachgebiet erlangt werden	Gymnasialschülerin (19): „Wir haben ja die Versuche ja nicht eigentlich für uns gemacht, sondern für die Kinder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Das heißt vom Inhalt her habe ich jetzt glaube ich nicht so viel gelernt“.	Es werden Textstellen codiert, die den Erwerb oder nicht Erwerb von fachlichem und auch sozialen Wissen beschreiben.
Schwierigkeitsstufe der Aufgaben	Einschätzungen der SchülerInnen und LehrerInnen über die Schwierigkeitsstufen der Aufgaben, die im Unterricht durchgeführt wurden	Gymnasialschülerin (10): „Also ich glaube die waren sogar zu schwer manche, also sogar für uns waren sie zu schwer. Zum Beispiel wir sollten zwei Ballons an so einen Stab hängen und das dann ins Gleichgewicht bringen und das haben wir selber nicht hinbekommen.“	Es werden alle Textstellen codiert, die sich mit der Schwierigkeitsstufe der Aufgaben im Unterricht befassen. Die Schwierigkeit bezieht sich sowohl auf die Gymnasialisten, als auch auf die Kinder des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung
Eigenverantwortliches Kooperatives Lernen	SchülerInnen unterstützen sich gegenseitig bei der Gruppenarbeit und erarbeiten gemeinsame Ergebnisse. In gut strukturierten Lerngruppen wird ein hohes kognitives Aktivierungsniveau der Lernenden erreicht. Problemlöse- und Sozialkompetenz werden gleichermaßen aufgebaut und führen häufig zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden. Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten unter den Gruppenmitgliedern.	Gymnasialschülerin (6): „Hat sehr gut funktioniert war also. Die Gruppen waren immer sehr gut aufgeteilt. Also es gab immer so Leute die konnten immer irgendwas Bestimmtes am besten.“	Es werden alle Textstellen codiert, die eine Aussage zum Gruppenarbeitsverhalten mit den anderen Gruppenmitgliedern oder auch der Organisation der Gruppenarbeit beschreiben
Weitere Zusammenarbeit	Mindestens zwei Kooperationspartner (Schulen, LehrerInnen, SchülerInnen) arbeiten zusammen um ein gemeinsames Ziel zu erreichen	Schülerin SPF (4): „Und dann komme ich gerne wieder und mit euch wieder arbeiten zu können und einfach ein bisschen Spaß zu haben.“	Es werden alle Textstellen codiert, die die zukünftige Zusammenarbeit zwischen den Schulen, den SchülerInnen den SchülerInnen und LehrerInnen und unterhalb der LehrerInnen beschreiben.

Abbildung 79 Auszug des Kodierleitfadens

Durch die Verbindung der quantitativen mit der qualitativen Analyse (Mixed Methodologie) können weitere Aussagen für die Forschungsfrage gewonnen werden. Mayring und Brunner (2010) sprechen daher von einer qualitativ orientierten Inhaltsanalyse, da diese „qualitative(..) Analyseschritte elaboriert, aber durchaus auch quantitative Analysen zulässt.“ Die Auswertung der Interviews erfolgt demnach in der Tradition der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2007; Lamnek 2005).

7.4 Qualitative Ergebnisse

Da die Interviews anonym geführt wurden, haben die GymnasialschülerInnen Nummerierungen von 1 bis 25 und die SchülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von 1 bis 7 erhalten. Die Lehrerinnen erhielten entsprechend die Zahlen 1 und 2.

7.4.1 Vorerfahrungen und Erwartungen

In der vorangegangenen quantitativen Auswertung gaben bereits neun Kinder an, in ihrer Nachbarschaft Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu haben. Fünf Kinder haben Familienmitglieder, die eine Beeinträchtigung haben und zwölf Kinder gaben an, dass es Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrem sozialen Umfeld (Sportverein, Musikschule, Kirchengemeinde, etc.) gäbe. Im halbstrukturierten Interview wurden daher nicht noch mal explizit Fragen zu Vorerfahrungen gestellt. Einige Kinder gingen aber von sich aus darauf ein.

SchülerIn (20) des Gymnasiums erzählte von seinen Vorerfahrungen mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus der Kirche. Er sei Ministrant und in seiner Kirche gäbe es auch einen Ministranten mit Down-Syndrom. „Ich habe auch ein bisschen Vorerfahrungen. Ich bin Ministrant und wir haben auch noch einen Ministranten auch mit Down-Syndrom.“. In Bezug auf die Erwartungen an das Projekt gab der Schüler an, sich auf dies zu freuen.

SchülerIn (2) berichtete von einem vorangegangenen Projekt mit Kindern aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, dass er/ sie bereits von der Schule aus durchgeführt hat. „Wir waren mal mit der Schule auch auf Projekt mit Frau (Name anonymisiert) sind wir dahin und haben getrommelt.“. Im Zusammenhang mit den

Erwartungen an das Projekt gab er an, dass sich diese erfüllt hätten, da er davon ausgegangen wäre, dass dieses viel Spaß machen würde.

GymnasialschülerIn (15) hat bis zu dem Projekt keine bewussten Erfahrungen mit beeinträchtigten Kindern gesammelt. Möglicherweise gab es welche im Kindergarten oder Krabbelgruppe, er/ sie wüsste dies nicht mehr. Als er von seinen Erwartungen berichtete gab er/ sie an, sich auf das Projekt gefreut zu haben. „Also ich hatte da eigentlich kein Problem damit. Ich hatte nie Probleme mit anderen Leuten eigentlich umzugehen. Ich habe mich eigentlich darauf gefreut. Weil es als Fach ziemlich cool ist mit anderen Leuten zu arbeiten und vor allem mit welchen die, jetzt sagen wir mal eine Behinderung haben. Also ich hatte damit keine Probleme und hab mich auch darauf gefreut“.

Zehn SchülerInnen des Gymnasiums, die keine Vorerfahrungen mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemacht haben, berichteten hingegen von Berührungängsten, Angst davor, dass die Kinder „ausflippen“, nicht mitarbeiten, nichts verstehen etc. SchülerIn 4 berichtet: „...weil ich hatte am Anfang auch so ein bisschen Berührungängste zu den Kindern und ich wusste halt nicht wie ich sie behandeln soll, ob sie normal eher sind oder anders halt“.

SchülerIn (9) dachte, dass sie vielleicht „ein bisschen komisch sind oder die verstehen manche Aufgaben nicht“. SchülerIn (16) berichtet davon, dass er/sie sich Gedanken gemacht habe, wie sich die Kinder motorisch verhalten: „Reaktionen auch auf das was man sagt. Auch was sie körperlich machen. Ob sie dann Körperkontakt suchen, der einfach nur da sitzt...“. Ähnliche Befürchtungen hatte auch SchülerIn (17): „Ich habe eigentlich gedacht, dass sie gar nix verstehen. Das sie auch dann zwischendurch immer wieder Ausraster und so haben, aber das war dann eigentlich eher anders. Die waren relativ normal“.

Abweichend davon schildert SchülerIn (24), dass er/sie aufgrund der Vorerfahrungen höhere Erwartungen an die geistig beeinträchtigten Kinder hatte: „Ja so an sich, dass fand ich halt ein bisschen komisch ich dachte also ich dachte eigentlich, dass er das versteht. Weil ich habe eine behinderte Tante und ich glaube die hätte das verstanden. Und die ist echt schon krass behindert“.

Zusammenfassung:

Insgesamt wurde durch die qualitative Inhaltsanalyse deutlich, dass Kinder, die bereits Vorerfahrungen mit Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemacht haben, nicht von Berührungängsten oder unerwarteten Situationen berichtet haben. Im Gegensatz dazu gaben einige an, dass sie Befürchtungen haben, dass die Kinder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unerwartete, für sie unangemessene motorische oder emotionale Ausbrüche haben oder den zu vermittelnden Stoff nicht verstehen. Die SchülerInnen, die keine Vorerfahrungen hatten, waren zum Großteil sehr überrascht darüber, wie viel die SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung mitmachten und auch kognitiv leisten konnten. Nur einer der Interviewteilnehmer der Vorerfahrungen hatte, bekundete Enttäuschung über die Fähigkeiten der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich geistiger Entwicklung. Er hätte ihnen mehr zugetraut, da die Person im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in seinem sozialen Umfeld anscheinend höhere kognitive Leistungen erbringen kann.

Aus der Interpretation der Daten kann daher eine Zustimmung zur „Kontakthypothese“ nach Gordon Allport (1954, S. 261) abgeleitet werden, die besagt, dass vor allem Angst oder Vorurteile gegenüber Fremdem besteht. Kinder die bereits Vorerfahrungen mit Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hatten, hatten insgesamt weniger Vorurteile oder Ängste gegenüber den Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung, als die SchülerInnen, die noch nie mit Menschen mit Beeinträchtigungen in Berührung gekommen sind. Aufgrund der geringen Stichprobengröße, kann allerdings kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben werden, sondern lediglich ein Trend aufgezeigt werden. Dieser wurde in der quantitativen Erhebung nicht festgestellt, da die Skalen anscheinend nicht sensitiv genug für die spezifische Fragestellung waren.

7.4.2 Haltung zum gemeinsamen inklusiven Unterricht

Bei den Interviews gaben 9 der 25 Befragten an, dass sie glauben, dass mit den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung alltäglich inklusiven Unterricht gemacht werden könnte. SchülerIn (9) begründet dies folgendermaßen: „Das hat eigentlich ganz gut funktioniert nur manchmal musste man denen halt irgendwie so eine Hilfe geben das zu erklären und das war dann auch schwer, weil wenn man denen dann ne Hilfe gegeben hat haben sie das manchmal dann trotzdem

nicht verstanden und dann musste man das noch so noch kindlicher machen und dann hat man halt ganz viele, also wir haben zum Beispiel viele Spaßversuche mit denen gemacht anstatt solche Sprengversuche und das haben die dann auch leichter verstanden.“

Ein/e SchülerIn gab an, dass ein gemeinsamer Unterricht möglicherweise gelingen könnte und 3 SchülerInnen stimmten dem unter Einschränkungen zu. GymnasialschülerIn (24) beschränkte ihre Zustimmung beispielsweise nur auf die Grundschule: „In der Grundschule ja. Auf jeden Fall würde ich sagen, auf dem Gymnasium nicht.“ Innerhalb der Gruppe der Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bestand eine enorme Heterogenität. Daher gab beispielsweise SchülerIn (13) an, dass mit den leistungsstärkeren Kindern inklusiver Unterricht wahrscheinlich möglich wäre, mit den anderen jedoch nicht. SchülerIn (24) gab zu bedenken, dass auch viele Kinder die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben es nicht auf das Gymnasium schaffen. Warum sollten dann die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf das Gymnasium gehen? Da an Grundschulen und Werkrealschulen sowieso mehr pädagogische Unterstützung vorhanden wäre, zum Beispiel durch zusätzliche Pädagogen, könne er sich dort eine inklusive Beschulung vorstellen. Nicht aber am Gymnasium. SchülerIn (25) gab an, dass sich für eine inklusive Beschulung noch viele Rahmenbedingungen ändern müssten. „Man könnte es schaffen, aber dann müsste man auch bei uns am Unterricht so zu sagen was verändern. Man müsste Veränderungen machen, bevor man das hinkriegt. So normal glaube ich würde man es nicht schaffen.“

Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung gaben auf die Frage zur inklusiven Beschulung nur ja und nein Antworten. 2/3 der Kinder sagten, dass sie es sich vorstellen können jeden Tag mit den anderen Kindern Unterricht zu haben. 1/3 lehnte dies ab.

Lehrerin 1 äußerte sich zu einer inklusiven Beschulung folgendermaßen: „Also ich glaube für gewisse höhere Stufen, wenn man den komplett gerecht werden will wäre es, also mit geistig beeinträchtigten Schülern nicht am Gymnasium. Ehrlich gesagt. Man würde nicht beiden gleichermaßen gerecht werden. Es sei denn, man hat Lehrkräfte, die die anderen Kinder dann in einem separaten Setting betreuen. Aber wir haben es ja jetzt schon in der 8. Klasse gemerkt, dass ist echt unheimlich schwierig. Also entweder sind unsere komplett gelangweilt und unterfordert oder die verstehen das nicht.“ Eine Kooperation

bei praktischen Themen wäre gut vorzustellen, aber bei fachlichen Themen seien die Unterschiede zu groß.

Da unter den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aber auch SchülerInnen mit einer hohen Auffassungsgabe und wenig eingeschränkter Intelligenz gab, könne man keine pauschale Aussage darüber treffen, welches Kind inklusiv beschult werden kann und welches nicht. Darüber müsste im Einzelfall entschieden werden. Lehrerin 1: „Also ich denke das kommt ganz drauf an. Auf die Kinder, die dazu kommen. Das ist schwierig so pauschal zu sagen. Also, wir hatten jetzt ja wirklich ganz kognitiv fitte Kinder von dem SBBZ, die da dabei waren und die auch körperlich überhaupt keine Einschränkungen hatten. Also von so her könnte ich mir das, mit dieser Gruppe wahrscheinlich relativ einfach, die in irgendeiner Form zu integrieren. Also bei Sport, bei Kunst und so weiter ja doch ja in Kunst kann jeder für sich kreativ sein. Oder Musik, Singen, wenn man sowas macht. Wenn es dann aber an Notenkunde geht, da gibt es auch ganz fachliche Themen, wäre es glaube ich auch in Musik schon wieder was ganz Anderes. Ist aber auch nicht mein Fach. Kann ich nicht so direkt dafürsprechen, aber auch in Sport denke ich jetzt mal, also wenn einer körperlich jetzt eingeschränkt ist, dann muss man erst mal gucken, wie man damit integriert, wenn es ein Völkerballturnier ist, wenn die durch die Halle rennen und sich abschießen, also ich denke da muss, entweder muss rund um die Uhr eine Betreuung für diesen Schüler dabei sein, damit der nicht umgerannt wird, also ich denk, da muss man wirklich auch noch das Kind sehen. Wenn einer im Rollstuhl sitzt, muss man gucken, wer kann den vielleicht noch mit einbeziehen. Gutes Beispiel. Also ich denke da würde ich mich eigentlich nicht trauen eine Pauschale Aussage zu machen. Ich denke das ist wirklich kindspeziell.“

Zusammenfassung:

Insgesamt kann hier gesehen werden, dass eine Inklusion tendenziell für gut befunden wird, wenn geeignete Ressourcen bereitgestellt werden. In einigen wenigen Fällen sehen die SchülerInnen und LehrerInnen des Gymnasiums zu starke Unterschiede in den Leistungsprofilen der SchülerInnen, weshalb sie bei einigen Fällen eine separate Beschulung befürworten. Auch einige SchülerInnen des Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gaben an, lieber nicht inklusiv unterrichtet zu werden, da die Schule zu groß, alles zu laut sei und zu viele SchülerInnen in der Klasse seien. Diese Rahmenbedingungen

müssten für eine gelingende Inklusion daher auch berücksichtigt und verbessert werden, damit sich alle SchülerInnen in ihrer Arbeitsumgebung wohl fühlen können.

7.4.3 Wissensaneignung

Die SchülerInnen des Gymnasiums schilderten auf die Frage, was sie gelernt hätten in dem Projekt, sowohl ihre erworbenen fachlichen-, also auch sozialen Kompetenzen. SchülerIn (3) erklärte: „Also das man erst mal den Kindern, dass man nicht so viele Vorurteile haben soll und erst mal sie besser kennen lernen soll und dann erst mal sie einschätzen soll und das es auch eine schöne Erfahrung ist einfach mal was Anderes zu machen mit denen“. SchülerIn (10) unterstützte diese Aussage noch zusätzlich und führte aus: „Das man nicht gleich denken soll das Behinderte irgendwie nicht so gut sind. Also sie waren eigentlich viel besser als wir erwartet haben“.

SchülerIn (24) schilderte neben den fachlichen- und sozialen Kompetenzen auch eine Verbesserung der didaktischen Fähigkeiten in Bezug auf die Adaption von Materialien bei einer heterogenen Arbeitsgruppe: „Ich habe mehr über behinderte Kinder gelernt. Ich dachte also, an sich habe ich halt gesehen, ich wir hatten noch welche in der Klasse, dabei in der Gruppe der konnte die Wurzel aus vier berechnen. Und wir hatten welche die konnten fast gar nicht richtig schreiben, also das war halt, ich dachte das wäre ein bisschen mehr zusammen, das war schon ein krasser Unterschied. Ja man muss halt dann immer gucken, wie genau man jetzt die Aufgaben für die jeweiligen Kinder dann ...“.

Offensichtlich gab es zwischen den beiden Halbjahren, in denen das Projekt durchgeführt wurde, große Unterschiede. Die SchülerInnen die das Thema „Leben in der Steinzeit“ hatten, betonten bei dem Interview häufig, dass sie auch viel zu dem Thema gelernt haben: „Also ich habe natürlich gelernt, wie man mit solchen Schülern umgeht. Dann weiß ich auch beim nächsten Mal wie ich mich gleich verhalten soll. Natürlich auch das Wissen von der Steinzeit“ (SchülerIn 21). Die vermittelten fachlichen und sozialen Kompetenzen wurden hier eher ausgeglichen wahrgenommen. „Es war eher ausgeglichen. Ich habe Fachliches gelernt und Soziales“ (SchülerIn 10).

Im zweiten Halbjahr was das Thema „Naturphänomene“ dran, weshalb viele Versuche durchgeführt wurden. Diese wurden von den SchülerInnen des Gymnasiums häufig nicht als stofflich relevant für sich selbst angesehen, sondern eher für die Kinder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. GymnasialschülerIn (19) führt dies so aus:

„Wir haben ja die Versuche ja nicht eigentlich für uns gemacht, sondern für die Kinder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Das heißt vom Inhalt her habe ich jetzt glaube ich nicht so viel gelernt“. Auch SchülerIn (8) erklärte, dass durch das eher sozial angelegte Projekt die fachliche Wissenserweiterung eher gering ausgefallen ist. „Also das Fach ist ja sowas, das war jetzt eher so fünfte Klasse Stoff, was man eh eigentlich schon alles weiß. Da musste man jetzt nicht noch groß irgendwas dazu lernen oder so“. SchülerIn (18) unterstrich dies noch mit folgender Aussagen: „Also inhaltlich habe ich nicht so viel gelernt wie im herkömmlichen Unterricht“. Auch wenn insgesamt nicht so viel dazugelernt wurde, wie sonst, wurde jedoch auch von den SchülerInnen darauf hingewiesen, dass durch das Erklären ein tieferes Verständnis von der Materie erlangt werden konnte. „(...) weil dadurch das man es erklären muss, das ist mir immer früher aufgefallen, muss man es viel viel besser durchblicken und man blickt dann auch noch mal besser durch, wenn man das noch mal erklärt“ (SchülerIn 10).

Bei den Kindern des SBBZ, war es teilweise schwer zu bestimmen, was sie innerhalb des Projekts gelernt haben, da sie meistens auch auf Nachfragen hin lediglich mit „viel“ oder „weiß nicht“ geantwortet haben. Teilweise wurden Experimente beschrieben, um zu erklären, was gelernt wurde. SchülerIn (6) erklärte beispielsweise: „Durch jeden Versuch habe ich ein bisschen mehr gelernt. Zum Beispiel heute, wie man, wie der Taucher, wie der Taucher untergehen kann. Und gerade eben, wie man wie das andere, wie Farben, das andere Farben aus den Wänden“.

SchülerIn (1) bezog sich auf das erste Halbjahr des Projekts, in dem es noch um das Leben in der Steinzeit ging: „Wie man Sachen, die es früher noch gar nicht gab, herstellt. Wie die Leute in der Höhle leben und wie man mit Fingerfarbe so Sachen malen kann“. Insgesamt zeigte sich in den Äußerungen jedoch, dass die SchülerInnen selbst sehr davon überzeugt waren, dass sie etwas gelernt haben. Darin zeigte sich eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung der SchülerInnen. SchülerIn (3) erklärte als Einziger, dass er nicht wirklich etwas in dem Projekt gelernt hätte: „Eigentlich gar nichts, wenn ich ehrlich bin. Also das interessiert mich eigentlich nicht so (...) Ne, das interessiert mich eigentlich nicht von früher“.

Die Aussagen in Bezug auf das Verhältnis von fachlichen- und sozialen Kompetenzen der SchülerInnen decken sich weitergehend mit denen der Lehrerinnen. So vermutet auch

die Klassenlehrerin (Lehrerin 2), dass die SchülerInnen innerhalb des ersten Halbjahres, in dem das Thema „Leben in der Steinzeit“ war, thematisch noch mehr profitieren konnten, als die SchülerInnen im zweiten Halbjahr von dem Thema „Naturphänomene“. Dafür konnten die SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung im ersten Halbjahr, in dem der fachliche Anspruch noch höher war, nicht so viel praktisch selbst machen, wie in dem zweiten Halbjahr, wobei sie sich ihrer Einschätzung nach auch wohler gefühlt haben. Sie beschreibt den Balanceakt den GymnasialschülerInnen auf der einen Seite fachlich gerecht zu werden, und auf der anderen Seite auch den SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung irgendwie gerecht zu werden, als sehr schwierig (S. 2).

Auch Lehrerin 1 bestätigte diese Problematik: „vor allem auch unseren Schülern das Niveau zu halten, dass die auch was lernen außerhalb der sozialen Kompetenz. Aber wir hatten ja eigentlich das Soziale so im Vordergrund gehabt, aber natürlich auch um die Fachliche da am Ball zu halten so ein bisschen den Spagat zwischen beidem.“ Im Hinblick auf den Output wurde die Klassenlehrerin auf die Klassenarbeiten und deren Ergebnisse befragt: „Die erste Klassenarbeit, da war es sowieso so, dass wir viel Unterrichtsmaterial hatten. (...) War eine rein fachliche Arbeit würde ich jetzt mal behaupten. Die liegen absolut im Durchschnitt von dem, was bei den anderen beiden rauskam. Also ich habe extra diese Notenzusammenrechnung dieses Jahr übernommen von den Trimestern um mal zu vergleichen, fallen wir da irgendwie signifikant raus? Aber das war überhaupt nicht der Fall. Also bei der ersten war es überhaupt kein Problem. Bei den zweiten Gruppen, Gruppe zwei und drei jetzt, haben wir in die Klassenarbeit auch so Fragen mit reingenommen: Was muss man im Vorfeld bedenken, wenn man mit dem Schüler des SBBZ einen Versuch vorbereitet. Oder, wie könnte man ein Arbeitsblatt abgestuft erstellen? Und das lief durchweg positiv. Bei der zweiten und der dritten Gruppe war es einfach schwieriger fachliche Sachen abzufragen. Ich glaub so für die Lehrkraft war es schwieriger. Aber jetzt vom Notendurchschnitt her war es bei beiden... also wie gesagt, die fallen überhaupt nicht auf“.

Zusammenfassung:

Insgesamt fiel die Klassenarbeit in Anbetracht der Noten vergleichbar mit denen von anderen Jahrgängen aus. Auch in der zweiten Klausur zum Thema „Naturphänomene“

lag in dem zu erwartenden Notenspektrum im Vergleich mit vorangegangenen Klausuren. Die SchülerInnen meldeten in den Interviews zurück, dass sie viel über die Steinzeit sowie die Altersbestimmung von Fossilien gelernt hätten. Insgesamt sei der Lernstoff vor allem bei dem Thema „Naturphänomene“ jedoch geringer für die Klausur gewesen, da auch viele soziale Themen im Unterricht besprochen wurden, um die SchülerInnen auf die Kinder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vorzubereiten. Vor allem in der zweiten Klausur wurden auch bildungswissenschaftliche Fragen in der Klausur eingebunden, was in der ersten Klausur nicht der Fall war.

7.4.4 Schwierigkeitsstufe der Aufgaben

Die SchülerInnen des Gymnasiums wurden im Interview darum gebeten, die Schwierigkeitsstufe der Aufgaben innerhalb des Unterrichts einzuschätzen. Ihre Antworten spiegeln die große Diversität innerhalb der Gruppe wieder. Einige SchülerInnen gaben an, dass die Aufgaben angemessen waren. So sagte SchülerIn (3): „Und die Aufgaben waren auch nicht so schwer für sie. Also sie waren eigentlich lösbar. Das hat eigentlich gut geklappt.“ Allerdings fügte er an, dass es auch Ausnahmen gab, da sich kognitiv stärkere SchülerInnen teilweise unterfordert gefühlt hätten. „Ja also vielleicht manchmal bei manchen SchülerInnen des SBBZ, die manchmal zu überfordert äh ja unterfordert meine ich, weil zum Beispiel der (Name anonym), der ist eigentlich, der kann eigentlich alles und der saß halt manchmal gelangweilt da.“

SchülerIn (22) beantwortete die Frage weniger im Hinblick auf die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern eher unter Berücksichtigung seiner eigenen kognitiven Fähigkeiten. „Ja, aber manchmal fand ich es ein bisschen zu kindisch. Also manchmal haben die, also die wussten was das ist, die haben das eigentlich auch alles ganz gut verstanden. ich fand das alles ein bisschen so kindisch. Es hätte ein bisschen schwerer sein können.“ Dem gegenüber stehen die SchülerInnen, die die Aufgaben für die SchülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als zu schwierig empfunden haben und angaben, dass sie sehr viele Hilfestellungen im Unterricht geben mussten.

So berichtete GymnasialschülerIn (10), dass die Aufgaben selbst für die SchülerInnen des Gymnasiums teilweise zu schwer waren. „Also ich glaube die waren sogar zu schwer manche, also sogar für uns waren sie zu schwer. Zum Beispiel wir sollten zwei Ballons

an so einen Stab hängen und das dann ins Gleichgewicht bringen und das haben wir selber nicht hinbekommen.“

Häufig wurde genannt, dass die Aufgaben im späteren Teil des Projekts selbst konzipiert wurden und darin eine große Schwierigkeit bestand, da sie nicht wussten welche Voraussetzungen die SchülerInnen haben und welche konkreten Beeinträchtigungen zugrunde lagen. Um keine Vorurteile zu produzieren, wurden die verschiedenen spezifischen Beeinträchtigungen den SchülerInnen und LehrerInnen des Gymnasiums nicht öffentlich gemacht. Aus diesem Grund war es problematisch die Aufgaben angemessen zu adaptieren. „Vielleicht, aber das wollten die ja nicht, dass man sagt auf welchem Niveau man die Aufgaben macht. Also für uns war das halt schwer, dass man nicht weiß was die schon können und was nicht. Also das man schon weiß was die können, damit man das dann anpassen kann“ (SchülerIn 16).

Die SchülerInnen des SBBZ bewerteten die Aufgaben eher als schwierig. Nur SchülerIn (2) gab an, dass die Aufgaben mal schwierig und mal leichter gewesen sein, dass dies aber nicht schlimm gewesen sein, da die anderen SchülerInnen ihr bei den Aufgaben geholfen hätten. SchülerIn (3) gab an, dass die Aufgaben langweilig gewesen sein. Auf die Nachfrage, ob sie zu leicht gewesen sein, wurde dies jedoch verneint: „Doch, geht eigentlich, aber es war eigentlich langweilig. Ich wollte lieber wieder zurück weißt du, da ist es chilliger.“

Zusammenfassung:

Insgesamt zeigte sich die Mehrheit der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die schwierigen Aufgaben vor allem herausgefordert. SchülerIn (4) gab beispielsweise an: „Das war sehr anders und kompliziert, aber es hat Spaß gemacht.“ Bei Misserfolgen wurden die Experimente häufig wiederholt, bis ein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht wurde. „Die Prüfung mit Kneten, die war ein bisschen schwierig und sehr sehr kompliziert. Vor allem wollte ich das da runtermachen, dass fand ich so kompliziert, dass man das wie ein A ausschneiden muss und dann diese, anstatt Draht, (...) ganz schön schwer, aber ich habe gesagt (Name anonym) bitte konzentrier dich, mach keine Fehler und es ist dort bei mir und dann kann ich nix mehr machen, aber dann haben wir es“ (SchülerIn 4). SchülerIn (5) und (7) gaben hingegen an, dass die Aufgaben zu

schwer waren, was sie eher in ihrer Arbeitsbereitschaft gehemmt hat. „Ein bisschen zu schwer ein bisschen“ (SchülerIn 5).

Für die GymnasialschülerInnen ergab sich ein ähnlich heterogenes Feld. Einige fanden die Aufgaben zu schwierig, einige schätzten die Schwierigkeitsstufe als genau richtig ein und für einige waren die Aufgaben zu einfach. Es wurde von den SchülerInnen des Gymnasiums aber besonders hervorgehoben, dass eine Leistungseinstufung oder eine höhere Transparenz in Bezug auf Ängste, Schwächen und Stärken der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sehr nützlich wäre, um die Aufgaben besser und individuell zugeschnitten für die SchülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vorzubereiten.

7.4.5 Eigenverantwortliches/ Kooperatives Lernen

In dem Interview gaben die SchülerInnen des Gymnasiums sehr unterschiedliche Einschätzungen zur Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe ab. SchülerIn (1) stellte beispielsweise heraus, dass sie sehr überrascht war, wie viel die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können und daher alles sehr gut funktioniert habe. GymnasialschülerIn (6) erklärte: „Hat sehr gut funktioniert war also. Die Gruppen waren immer sehr gut aufgeteilt. Also es gab immer so Leute die konnten immer irgendwas Bestimmtes am besten.“ In diesem Ausspruch zeigt sich auch eine Wertschätzung der Diversität. Nicht jeder muss also alles können, sondern jeder in der Gruppe hatte seine Stärken und Schwächen und konnte so der Gruppe insgesamt helfen. Auch SchülerIn (12) beschrieb die Gruppenarbeitsphasen als produktiv: „Die meisten, eigentlich alle, haben gut mitgearbeitet, hatten eigentlich, eigentlich hatten sie alle Lust drauf...“ SchülerIn (4) stellt noch besonders heraus, dass die Klasse allgemein durch die Zusammenarbeit gestärkt wurde.

In den Gruppen gab es allerdings große Unterschiede. So beschreibt SchülerIn (2), dass manche SchülerInnen nicht besonders viel Spaß in den Input-Phasen hatten, in denen sie weniger selbst praktisch machen konnten: „...wenn es so in das Lernerische ging, (...) hat es ihm nicht Spaß gemacht nur, wenn man so geknetet hat und mit ihm hat, hat es ihm dann Spaß gemacht. Wenn man ihm dann irgendwas erklären wollte, hat es nicht, hat es dann halt nicht so gut funktionier.“ Von einem/ einer anderen SchülerIn wurde erzählt, dass diese/r in Arbeitsphasen häufig vor sich hingestarrt habe und SchülerIn (8) berichtet:

„Und ja ok das eine Mädchen hat jetzt nicht immer unbedingt was gemacht, weil das hat sich jetzt ein bisschen vor dem einen immer halt geekelt aber sonst.“ Zudem wurde davon berichtet, dass hauptsächlich die „Jungs“ des Gymnasiums sich nicht benommen hätten, quatsch gemacht hätten und daher nicht mitgearbeitet haben (SchülerIn 3).

Zudem wurde immer wieder die Gruppengröße im ersten Halbjahr problematisiert. Im zweiten Durchgang wurde die Gruppengröße reduziert, wodurch die Arbeit dann viel besser funktioniert habe. „Also am Anfang waren wir halt immer so zu viele. Da waren wir ja zu sechst und das war einfach zu viel für so ein Kind und aber dann am Ende wurde es besser. Da haben wir immer so zu zweit mit einem Kind zusammengearbeitet. Das war dann auch schon gut“ (SchülerIn 5).

Im ersten Halbjahr in dem das Thema „Leben in der Steinzeit“ war, waren die Gruppen noch größer und es gab keine festen Arbeitsaufträge, die innerhalb der Gruppe verteilt wurden. Im zweiten Halbjahr, in dem „Naturphänomene“ das Thema war, wurde jede Gruppe aufgeteilt. Sodass immer einige SchülerInnen für die Erstellung von Arbeitsblättern zuständig war und die anderen mit den SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung gearbeitet haben. „Ich fand es gut, aber man kann es theoretisch auch so machen, dass alle alles machen. Denn wenn immer nur zwei Arbeitsblätter machen und die zwei arbeiten, dann haben ja die die Arbeitsblätter machen nie mit denen gearbeitet. Also, dass man das dann abwechselt. Das alle mal drankommen.“

Durch diese Aufteilung kam es häufiger vor, dass die SchülerInnen, die für die Arbeitsblätter zuständig waren, sich sehr aus den Gruppenarbeitsphasen ausgrenzten und beispielsweise Arbeitsblätter zu Hause erstellt haben. Dadurch wurde wiederum der Gesprächspegel erhöht, da die Arbeitsblättergruppe sich untereinander unterhielt. Ein weiterer negativer Aspekt, der in Bezug auf die Zusammenarbeit angesprochen wurde, war die Vereinfachung des Lernstoffes. SchülerIn (9) erklärte beispielsweise, dass sie sehr viel „kindlich“ erklären musste. Durch diese extreme Vereinfachung wurde der Unterricht für die GymnasialschülerInnen sehr spielerisch und teilweise zu einfach. „Das hat eigentlich ganz gut funktioniert nur manchmal musste man denen halt irgendwie so eine Hilfe geben das zu erklären und das war dann auch schwer, weil wenn man denen dann eine Hilfe gegeben hat haben sie das manchmal dann trotzdem nicht verstanden und

dann musste man das noch so noch kindlicher machen und dann hat man halt ganz viele, also wir haben zum Beispiel viele Spaßversuche mit denen gemacht (...) das haben die dann auch leichter verstanden.“ Insgesamt hat die Zusammenarbeit mit den lernstärkeren SchülerInnen besser funktioniert.

SchülerIn (17) beschrieb beispielsweise Probleme in der Zusammenarbeit mit SchülerInnen, die weder lesen noch schreiben können: „Ja also das hat funktioniert einigermaßen. Das Problem ist halt nur, dass sie alle einen anderen Stand haben. Der eine konnte jetzt halt gar nicht schreiben und gar nicht lesen. Da musste halt immer die Lehrerin diese Gebärden machen und die andere die konnte alles perfekt. Von daher war es dann immer schwer manchmal, dass die alle gleich verstehen, dass was wir machen.“

Die Kinder aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gaben zur Gruppenarbeit an, dass sie es gut gefunden hätten (SchülerIn 1, 2, 3, 4, 6, 7) und sie in ihrem Arbeitsprozess unterstützt wurden: „Zusammen geholfen. Also zusammen wo wir die Ketten gemacht haben“ (SchülerIn 2). Nur SchülerIn 4 äußerte sich kritisch über die Zusammenarbeit: „...weil die Jungs die haben so viel Quatsch im Hirn manchmal und die Mädchen waren richtig konzentriert und richtig bei der Sache und die haben nicht zwischen und während des Unterrichts geredet (...) das sollen die Jungs ein bisschen besser machen. Sich konzentrieren, auch bei der Sache bleiben und einfach sagen: Jungs, macht kein Mist. Mach den Mädels das Leben nicht so schwer.“

Auch die LehrerInnen des Gymnasiums wurden zur Gruppenarbeitsphase der SchülerInnen befragt. Dabei konstatierten die Befragten vor allem, dass die eigenständige Arbeit der SchülerInnen noch nicht ausreichend sei: „Unsere Schüler sind es schon gewohnt, dass man sie bedient und dass man mit ihnen die ganzen Sachen noch mal bespricht und denen zurechtlegt und alles besorgt und da hat es dann schon an der einen oder anderen Stelle an der Selbstständigkeit unserer Schüler einfach gemangelt. Die waren dann eben nicht in der Lage während eines Experiments, wenn irgendwas gefehlt hat, das kurzerhand irgendwie auszugleichen, oder anders zu organisieren oder an den Schrank zu gehen und sich Sachen zu holen, sondern dann hieß es erst mal zur Lehrkraft: "Wo ist das, wo ist das, wo ist jenes" und das kann man in dem Moment natürlich nicht leisten, wenn man vier, fünf verschiedene Gruppen hat. Dann kann man die nicht gleichzeitig bedienen in der Zeit. Und da hatte ich schon auch den Eindruck, dass unsere

Schüler da auch einfach noch ein Stück weiter dazu lernen müssen. Jetzt geht es um den anderen Schüler und nicht immer um mich“ (Lehrerin 2).

In der ersten Gruppe zum Leben in der Steinzeit bestand diese Problematik anscheinend aufgrund der guten Vorstrukturierung seitens der LehrerInnen nicht. Die Arbeitsblätter und Arbeitsanweisungen waren vorher genau ausgearbeitet und die SchülerInnen wussten genau, was zu tun war. Bei den zweiten Gruppen, sollten die SchülerInnen die Materialien und Arbeitsblätter allerdings selbst beschaffen, was bis zu einer genauen Zuteilung der SchülerInnen zu den verschiedenen Aufgabenfeldern misslang. „beim ersten Mal, die Gruppen sind so zu groß. Mit sechs Leuten und wir haben ja damals gesagt, dass die Gruppe sich selbst überlegen kann, wie sie sich aufteilt und wer Arbeitsblätter erstellt und wer Materialien besorgt und wer mehr im Hintergrund arbeitet oder wer dann direkt mit den Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung arbeitet, aber das hat nicht funktioniert. Man konnte das der Gruppe nicht überlassen, sondern am Schluss standen alle sechs da und einer hat geschafft und die fünf drum rum. Und bei denen jetzt beim zweiten und beim dritten Durchgang haben wir von vornerein immer ganz fest zugeteilt. Wir haben gesagt ihr könnt es euch im Vorfeld überlegen, aber wir wollen jetzt eine Liste auf der draufsteht: ich arbeite an dem Tag mit dem Schüler, ich erstelle zu Hause das Arbeitsblatt dafür, ich besorge die Materialien. Das hat sehr viel besser funktioniert. Also da muss man glaube ich doch stärker eingreifen und die Selbstorganisation nicht so den Schülern überlassen (...) Oder wir hatten teilweise keine zwei Räume und bei der zweiten und bei dritten Gruppe haben wir von Anfang an so geplant, dass wir permanent einen zweiten Raum zum Ausweichen hatten. Das wiederum macht dann, holt die Lautstärke runter und war dann für die SchülerInnen (mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) viel angenehmer“ (Lehrerin 2).

Lehrerin (1) sprach auch die Beteiligung der einzelnen Gruppen an: „Ich denke Gruppenmäßig kommt es immer darauf an. Wir hatten in jeder Gruppe ein paar Kinder, die komplett sich auf die SchülerInnen (im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) eingelassen haben und das ganz toll gemacht haben. Und dann in jeder Gruppe ein paar, die sich ausgeklinkt haben, die das nicht so wollten.“

Zusammenfassung:

Die Gruppenarbeit in den gemischten Arbeitsgruppen, in denen 2-3 GymnasialschülerInnen jeweils einen Schüler oder Schülerin mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung betreut haben, hat insgesamt gut funktioniert. Die Zusammenarbeit wurde als stärkend für den Klassenzusammenhalt empfunden und die neuen Erfahrungen mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden von den Gymnasiasten zum Großteil geschätzt.

Die Aufteilung der GymnasialschülerInnen für unterschiedliche Zuständigkeiten hat allerdings dazu geführt, dass die typischen Probleme der Gruppenarbeit wie soziales Faulenzen und Trittbrettfahren aufgetreten sind. Zudem waren dadurch nicht alle SchülerInnen während der Unterrichtszeit beschäftigt, was zum „Quatsch machen“ der Jungs und einem lauten Gesprächspegel geführt hat. Eine stärkere Strukturierung der Aufgaben im Vorhinein durch die LehrerInnen oder die Stärkung der SchülerInnen zum selbstorganisierten Lernen, können dem in Zukunft entgegenwirken.

7.4.6 Zukünftige Zusammenarbeit

21 der befragten Kinder des Gymnasiums gaben im Interview an, gerne wieder ein Projekt mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu absolvieren. SchülerIn (6) spezifizierte diese Entscheidung noch: „Ja. Ist auch lehrreich, weil man ja normalerweise nicht irgendwas mit beeinträchtigten Kindern macht“. SchülerIn (10) ging vor allem auf die Projektarbeit ein: „Also wir können auch mehrere machen. Das wäre ich glaube ich viel besser. Also wenn wir nur Projekte machen würde, wäre es glaube ich sogar ganz gut.“ SchülerIn (8, 9, 11) enthielten sich. Sie würden noch mal ein Projekt mit beeinträchtigten Kindern machen, müssten es aber auch nicht unbedingt. Zwei SchülerInnen erklärten hingegen, dass sie keine weitere Zusammenarbeit mit Kindern aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wünschten: „Also mir würde es jetzt reichen, aber ich würde es halt nicht schlimm finden, wenn es noch mal wäre, aber ich will es jetzt nicht unbedingt noch mal machen“ (SchülerIn 18).

Vom SBBZ gaben im Interview zwei SchülerInnen an, dass sie keine weitere Zusammenarbeit mit dem Gymnasium wünschen (SchülerIn 3 und 7). SchülerIn 3 erklärte dies folgendermaßen: „Also die Schule mag ich nicht irgendwie. Ach was das ist

einfach so viele Leute hier. Ich mag das nicht wenn alles in einem Haufen so alles komplett und so.“ SchülerIn (1, 2, 4) gaben hingegeben an, gerne wieder an das Gymnasium zu kommen. SchülerIn (1) sagte dazu: „Da freue ich mich wieder drauf.“ SchülerIn (4) gab an: „Und dann komme ich gerne wieder und mit euch wieder arbeiten zu können und einfach ein bisschen Spaß zu haben.“ SchülerIn (6) sagte, dass er/sie es sich überlegen müsste. Wenn das Projekt für die eigene Zukunft sei, dann würde er/sie gerne wieder daran teilnehmen.

Lehrerin (2) stellte als Voraussetzung für eine weitere Zusammenarbeit ganz klar die Kooperation zwischen den Schulen und auch die Unterstützung der Schulleitung heraus. Wenn die Schulleitung dem Projekt keine Priorität einräumt und die nötigen Stunden zur Verfügung stellt, ist die Organisation nicht möglich: „Ja, ich, also auch das war sehr schwer, diese Absprachen zu finden, weil das SBBZ, die hat freitags ihre Projekttag und zum Teil sind dann gar nicht alle Schüler im Haus unter der Woche, sondern das sind Klappklassen, die sind weg. Also es gab dann praktisch nur wirklich einen Termin, an dem wir das irgendwie durchführen konnten. Und das ist natürlich ganz schwer mit unserem Stundenplan so, so abzustimmen, dass genau das Zeitfenster, wenn wir da sind, von denen praktisch auch Schüler zu uns kommen können. Der Stundenplan wird halt gerechnet und dann liegen die Stunden irgendwo, aber man kann die halt vorher nicht fixieren, weil es halt viele andere Randbedingungen gibt. Und letztlich bedarf es einer Setzung von Prioritäten. Wenn man sagt in dem Jahr ist das wichtig, an dem Tag muss der Unterricht so und so liegen und das andere wird drum rum gebaut. Und wenn das nicht beide Schulen machen, wenn beide Schulen sagen, uns ist jetzt die Kooperation so wichtig, dass wir dafür die Schiene blockieren, dann scheitert das Ganze und das hatten wir jetzt zum Halbjahr. Das im ersten Halbjahr hat es alles gepasst mit der Absprache und im zweiten Halbjahr hat sich der Stundenplan geändert und dann war es natürlich immens kompliziert, das irgendwie noch zu retten. Dann haben wir dort eine andere Gruppe bekommen, die dann aber eigentlich in der Zeit in den AGs war und jetzt hat es halt gut gepasst, dass es eine AG war, die Experimentieren gemacht hat. Dann haben wir gesagt ok, wenn wir unseren Plan so umstellen, dass wir vielleicht auf dieses Experimentieren eingehen können. Aber diese Kooperationsbereitschaft war glaube ich die absolute Basis. Wenn die nicht da ist, dann ist das vom Aufwand her fast nicht zu leisten.“ Des Weiteren müssen Absprachen möglichst frühzeitig besprochen werden. Am SBBZ wurde

beispielsweise die AG Experimente vorab angekündigt. Dadurch war ein Thema bereits festgelegt, da die SchülerInnen fest von diesem ausgingen. Dadurch war das Gymnasium gezwungen sich diesen Gegebenheiten anzupassen. Mit mehr Flexibilität von allen Beteiligten wäre eine Kooperation einfacher“, so Lehrerin 2.

Zusammenfassung:

Die Mehrheit der GymnasialschülerInnen kann sich eine weitere Zusammenarbeit mit geistig beeinträchtigten Kindern gut vorstellen und spricht sich vor allem für mehr Projektarbeit aus. Einzelne SchülerInnen gaben an, nicht weiter mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten zu wollen. Bei den SchülerInnen aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zeigte sich ein ähnliches Bild.

Die Mehrheit befürwortete weitere gemeinsame Projekte, wohingegen zwei SchülerInnen eine weitere Kooperation aufgrund von der Größe der Schule, Lautstärkepegel und hoher Schülerzahlen ablehnten. Vor allem die LehrerInnen des Gymnasiums stellten heraus, dass für eine Projektarbeit in dem erarbeiteten Format, die SchülerInnen des Gymnasiums zu mehr Eigenständigkeit und selbstverantwortliches Lernen hingeführt werden müssen, damit eine Kooperation mit den Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung besser gelingt. Auch eine größere Flexibilität der Schulen bei der Kooperation und stärkere Unterstützung der Lehrkräfte bei inklusiven Projekten ist notwendig, um die Organisation von gleichzeitigem Unterricht überhaupt zu ermöglichen.

7.4.7 Bewertung des Projekts

Das Lemma „Spaß“ wurde von 15 TeilnehmerInnen des Gymnasiums genannt. So führte beispielsweise SchülerIn (2) aus: „Das Projekt hat Spaß gemacht und man arbeitet ja nicht alltäglich mit behinderten Kindern und es hat auch sehr Spaß gemacht.“ SchülerIn (5, 7) nannte hingegen die Schlagwörter „gut“ und „interessant“. SchülerIn (7) gab zudem an: „es war eigentlich auch ganz spannend“ und „...das hat mich dann fasziniert.“ SchülerIn (13) gab an, dass das Projekt ihr gut gefalle und SchülerIn (14) führte zum Spaß zusätzlich an, dass das Projekt lustig sei und SchülerIn (23) bewertete das Projekt als „gelingen“.

SchülerIn (21) betonte vor allem, dass das Projekt eine Abwechslung innerhalb des normalen Schulalltags sei. Etwas dezidierter führte SchülerIn (4) die Erläuterungen zur Bewertung des Projekts aus: „...also ich finde das war eigentlich richtig cool und hat

richtig Spaß gemacht dann auch das so kennen zu lernen, wie die die Welt halt irgendwie anders sehen als wir dann auch (...) Also die Planung von dem Projekt war so ein kleines bisschen chaotisch, aber es hat auch sehr viel Spaß gemacht und ich glaube die Klasse allgemein wurde auch dadurch gestärkt so zusammen zu arbeiten (...) man konnte auch ziemlich viel daraus lernen (...) ich würde es jederzeit gerne wieder machen...“.

Neben dem kritischen Punkt der Organisation des Projekts gab es eine weitere negative Bewertung von SchülerIn (8), die die geringe Zusammenarbeit mit den SchülerInnen (im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) im Zeitumfang und die Arbeitsteilung innerhalb der Arbeitsgruppen ansprach: „Also ich habe schon gedacht, also wir haben jetzt nicht so viel mit den SchülerInnen (im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) gearbeitet. Ich habe gedacht, dass wir ein bisschen mehr mit denen machen, aber sonst war es eigentlich ganz ok. Was wir dann mit denen gemacht haben hat eigentlich Spaß gemacht (...) und ja ok das eine Mädchen hat jetzt nicht immer unbedingt was gemacht, weil das hat sich jetzt ein bisschen vor dem einen immer halt geekelt aber sonst (...)“.

Fünf der sieben Kinder des SBBZ beschrieben das Projekt ebenfalls sehr positiv. SchülerIn (1) erzählte vom Malen mit Wasserfarben: „Spritzt ein bisschen. Das war so schön. Das würde ich gerne wieder machen“. SchülerIn (2) antwortete auf die Frage, wie ihr das Projekt gefallen habe mit: „Voll Spaß. SchülerIn (4) stimmte ebenfalls zu, dass das Projekt ihr sehr viel Spaß gemacht habe, es sei aber auch sehr kompliziert gewesen. Sie führte zudem aus: „...und ich habe mich sehr sehr gefreut und es macht immer wieder Spaß und es überrascht mich immer was ihr für neue Ideen da im Kopf habt und euch das immer donnerstags überlegt, was ihr da freitags mit mir (...) machen wollt und das ist sehr sehr schön“. Kritisch betrachteten das Projekt SchülerIn (3, 7). SchülerIn (3) bestätigte auf Nachfrage, dass er sich manchmal sehr müde und erschöpft gefühlt habe. Das also das Umfeld, die Eindrücke, etc. manchmal etwas viel für ihn waren, was seine Betreuerin mir nach dem Interview noch genauer ausführte.

SchülerIn (7) beschrieb das Projekt folgendermaßen: „Ja also ich, hier waren so voll viele Leute und so, ja ich fand es anfangs scheiße, weil, ja weil voll laut alles und ich habe mich da irgendwie scheiße gefühlt. Und irgendwann bin ich manchmal hierhergegangen da wurde es besser und so alles. Und da war ich hier und dann war es lustig und so alles (...) dann irgendwann später (...) wollte ich nicht mehr hierherkommen, weil es war

irgendwie langweilig geworden und so alles“. Auf Nachfrage erklärte der/ die SchülerIn, dass sie in der Nachbarschule nur sieben SchülerInnen in einer Klasse wären und am Gymnasium gleich dreißig oder zwanzig. Dadurch sei es extrem laut und viel auf einmal gewesen. „Ach das ist einfach so viele Leute hier. Ich mag das nicht, wenn alles in einem Haufen so alles komplett und so“.

Die LehrerInnen meldeten auch allgemein zurück, dass die Eltern des SBBZ sehr von dem Projekt begeistert gewesen sein: „...es alle echt super fanden, dass das wirklich jetzt so in der 8. Klasse den Kindern ganz gutgetan hat und den echt viel Spaß dabei hatten.“ Auch Eltern der GymnasialschülerInnen, die nicht in dem Projekt integriert waren, äußerten den Wunsch, dass ihre Kinder auch in diesem Projekt lernen sollten: „...die fanden das toll und auch da war die Resonanz: hoffentlich läuft nächstes Jahr noch was. Auch andere Eltern in der jetzigen 7. Klasse haben schon gemeint: Oh dann sind ja unsere Kinder nächstes Jahr dran.“ Die LehrerInnen des Gymnasiums meldeten zudem zurück: „...die Kinder haben immer die komplette Woche darauf hin gefiebert, dass sie Freitag wieder zu uns dürfen und das finde ich eigentlich schön (...) die Kinder hatten riesen Freude, die sind hier strahlend rein, strahlend raus und haben sich bedankt letzte Woche bei der Verabschiedung.“

Zusammenfassung:

Insgesamt haben alle TeilnehmerInnen des Gymnasiums zum Ausdruck gebracht, dass sie gerne an dem Projekt teilgenommen haben. Sie beschrieben es als gute Erfahrung, interessant, lustig, faszinierend und vor allem habe es Spaß gemacht. Nur zwei SchülerInnen führten Kritik an. Zu diesen gehörten organisatorische Aspekte, der Wunsch nach mehr Zusammenarbeit mit den SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Arbeitsteilung und auch das Unwohlsein in Gegenwart eines der Kinder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Von den SchülerInnen des SBBZ war die Mehrheit sehr begeistert von dem Projekt. Zwei Kinder beschrieben die Tage am Gymnasium allerdings als laut, aufregend und insgesamt als Reizüberflutung.

7.4.8 Verbesserungsvorschläge der SchülerInnen

Insgesamt gaben 8 SchülerInnen des Gymnasiums an, dass sie das Projekt sehr gut gefunden haben und keine Verbesserungsvorschläge haben. Es gab drei Punkte, die

besonders häufig genannt wurden. Der erste Punkt betrifft die Organisation und Vorbereitung der einzelnen Stunden. SchülerIn (3) gab beispielsweise an: „...ich würde vielleicht ein bisschen besser organisieren, weil wir wussten zum Beispiel an dem Tag nicht, was wir machen und die Aufgaben waren jetzt nicht so gestellt, dass es immer verständlich war...“ Auch SchülerIn (4) unterstrich diese Aussage: „Also die Planung von dem Projekt war so ein kleines bisschen chaotisch.“

Der zweite Punkt betraf die Vorabinformation über die spezifischen Beeinträchtigungen der SchülerInnen. Das SBBZ wollte die genaue Diagnose der SchülerInnen nicht herausgeben, um Vorurteilen vorzubeugen. Die GymnasialschülerInnen meldeten jedoch gehäuft zurück, dass durch eine Vorabinformation über die Beeinträchtigung und den Wissensstand der SchülerInnen, die Vorbereitung der Stunden und die Erstellung der Arbeitsblätter besser gelingen würde, da diese besser auf die einzelnen SchülerInnen zugeschnitten werden können.

SchülerIn (16) gab an: „Vielleicht, aber das wollten die ja nicht, dass man sagt auf welchem Niveau man die Aufgaben macht. Also für uns war das halt schwer, dass man nicht weiß was die schon können und was nicht. (...) damit man das dann anpassen kann.“ Schülerin (18) beschreibt die gleiche Problematik: „Ja vielleicht könnte man bevor die kommen, die genaue Beeinträchtigung sagen, die die haben. Dann könnte man denke ich, besser mit denen zusammenarbeiten (...) Zum Beispiel die eine hat furchtbare Angst vor Lautstärke. Wenn man einen Luftballon zerplatzen lässt, dann ist die völlig raus und so. Das man sowas vorher sagt. Weil es hat uns niemand von denen gesagt, dass sie davor Angst hat und dann haben wir zufällig halt einen Versuch mit Luftballons gemacht und das war halt dann ein bisschen blöd.“

Der dritte Punkt betraf einen zusätzlichen Sonderpädagogen. Beispielsweise ging unter anderem SchülerIn (5) darauf ein: „Also bei uns war es auf jeden Fall zu unorganisiert und auch die Blätter. Also ich weiß nicht, die waren glaube ich manchmal auch ein bisschen zu schwer oder zu leicht. Halt, ich glaube da braucht man einfach jemanden, der sich damit auskennt.“ Auch SchülerIn (24) sagte: „Vielleicht ein bisschen mehr Menschen, die sich damit auskennen dazu nehmen. Weil wir kannten, hatten eigentlich nix, wir wussten nicht wie das geht und die ganzen Materialien, das war halt echt kompliziert. Wir wussten auch nicht, ob die das jetzt verstehen.“ Zusätzlich gab es

einzelne Verbesserungsvorschläge, die seltener genannt wurden, der Vollständigkeit halber aber hier vermerkt werden sollen.

SchülerIn (20) gab beispielsweise an, dass auf den Arbeitsblättern die Linien zu dicht waren und diese in Zukunft weiter auseinandergemacht werden müssen. Zudem müssen die Arbeitsblätter mehr erklärt werden und mehr Bilder verwendet werden (SchülerIn 20).

SchülerIn (6) regte an, in späteren Projekten mehr auf praktische Dinge Wert zu legen.

SchülerIn (8) sagte, dass sie insgesamt wenig mit den SchülerInnen (im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) gearbeitet hätte und sich für die Zukunft mehr gemeinsame Arbeitsphasen wünsche. SchülerIn (14) gab als Verbesserungsvorschlag an, dass mehr gemeinsame Zeit draußen verbracht werden soll, beispielsweise auf dem Pausenhof oder gemeinsame Ausflüge. SchülerIn (18) schätzte die Experimente insgesamt als zu viel ein. Ein besserer Lernerfolg könnte seiner Meinung nach erlangt werden, wenn die Experimente reduziert werden und dafür einzelne mehr Zeit eingeräumt bekommen und diese auch wiederholt werden, damit das Wissen sich setzen kann. „Ich denke einfach, dass sie einfach ein zwei Mal weniger kommen die SchülerInnen (im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) und man einfach ein paar Übungen weniger macht und die eher länger macht einfach und ein sie vielleicht so wiederholt. Das wenn die in der einen Woche kommen und dann wieder in der nächsten. Dass man mit denen den Versuch anstellt und die sollen zusammen die SchülerInnen (im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung), sollen das einfach machen, weil was man letztes Mal gemacht hat. Und man gucken kann, ob die sich dran erinnern oder nicht.“

SchülerIn (25) benannte die Gruppengröße als problematisch. Die Gruppen müssten klein gehalten werden, um effektiv arbeiten zu können. Sechs Leute waren viel zu viel. Daraufhin wurden die Gruppen in zwei geteilt, was viel besser war. An dieser Stelle gibt es keine Einschätzung der Kinder des SBBZ, da die meisten Kinder keine Überlegungen dazu rückmelden konnten. Diese Reflexion erfordert ein hohes Maß an kognitiven Fähigkeiten, was gerade bei Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung schwer zu erfragen ist. Nur SchülerIn (4) des SBBZ, gab in diesem Zusammenhang an: „Ja man könnte ein bisschen mehr Pepp reinbringen, weil es war so langweilig auch und so ja. Die haben die Jungs fast nichts gemacht nur wir Mädchen waren konzentriert und das sollen die Jungs ein bisschen besser machen. sich konzentrieren, auch bei der Sache

bleiben und einfach sagen Jungs macht kein Mist. Macht den Mädels das Leben nicht so schwer sonst sind die völlig aus dem Konzept.“

Zusammenfassung:

Es gab drei primäre Verbesserungsvorschläge, die gehäuft genannt wurden. Die SchülerInnen wünschten sich vor allem eine bessere Organisation des Projekts und der einzelnen Stunden. Diese Forderung spiegelt sich in der Einschätzung der LehrerInnen, dass die SchülerInnen zu häufig erwarten, dass ihnen alles geliefert wird und zu wenig eigenständig arbeiten. Zudem wurde eine bessere Information über die Diagnostik und den Leistungsstand der Kinder gefordert, um die Arbeitsblätter und Themen besser planen zu können und ein Sonderpädagoge, der die Klasse zusätzlich in den Stunden unterstützt wäre wünschenswert.

7.5 Methodenkritik

Das Projekt am baden-württembergischen Gymnasium war für drei aufeinander folgende Halbjahre konzipiert worden. Da die Unterrichtsinhalte der SchülerInnen des SBBZ im zweiten Halbjahr nicht mehr mit denen der SchülerInnen des Gymnasiums korrelierten, wurde das Thema von „Leben in der Steinzeit“ zu „Naturphänomene“ geändert. Dies wirkte sich bereits auf die Vergleichbarkeit aus.

Zwar fand das Projekt in beiden Durchgängen innerhalb von kooperativen Lerngruppen statt, die sich durch ästhetische praktische Zugänge den Lerninhalten annäherten, jedoch waren die Inhalte verschieden. Zudem war im zweiten Durchgang häufig eine laborähnliche Atmosphäre vorzufinden, da Experimente durchgeführt wurden.

Das Projekt wurde nach dem zweiten Halbjahr frühzeitig beendet, da die jeweilig beteiligten Lehrerinnen des Projekts nicht mehr zu den angegebenen Zeiten in den Klassen waren, wodurch sich die Unterrichtszeit der beiden Schulen nicht mehr so viel überschneidet. Die SchülerInnen des SBBZ kamen daher nur sehr sporadisch im dritten Halbjahr an das Gymnasium, wodurch eine Vergleichbarkeit mit den beiden vorangegangenen Gruppen nicht mehr gegeben war. Aus diesem Grund wurden nur die ersten zwei Klassen des Projekts berücksichtigt. Dadurch ergab sich eine sehr geringe Stichprobengröße, die vor allem beim quantitativen Design nicht repräsentativ ist und mit der wenig gerechnet werden konnte. Bei einer höheren Stichprobe wären vermutlich eher signifikante Korrelationen und Regressionsanalysen möglich gewesen. Aufgrund der geringen Stichprobe wurde nach der quantitativen Erhebung eine Qualitative angeschlossen.

Jedoch kann auch durch die qualitativen Untersuchungen das quantitative Prinzip der Repräsentativität nicht erreicht werden, da hier das Allgemeine im Besonderen gefunden wird. Zudem muss berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse qualitativer Forschung an die Zeit und den Kontext gebunden sind, was Grenzen der Verallgemeinerbarkeit bedingt (Steinke, 1999, S. 251; Tashakkori; Teddlie, 1998, S. 65). So konstatiert auch Mayring (1990, S. 107), dass die Versuchspersonen keinen statischen Individuen sind und sich kontinuierlich entwickeln, weshalb der Anspruch auf Reliabilität zurückzuweisen ist. Wobei ergänzend zu qualitativen Untersuchungen auf quantitative Verfahren zurückgegriffen werden kann, um die Repräsentativität zu erhöhen (vgl. Bortz/ Döring

(2005, S. 337), weshalb in der vorliegenden Arbeit häufig auf die Gesamtstichprobe und die Anzahl der Aussagen zu einem bestimmten Thema verwiesen wurde.

Durch die untersuchten Einzelfälle und anhand der daraus resultierenden Forschungsergebnisse wurde jedoch vor allem induktiv auf allgemeingültige Aussagen geschlossen (vgl. Bortz/ Döring 2005, S. 295f; Brosis/ Koschel, 2001, S. 18).

Zudem wurden in der quantitativen Erhebung ausschließlich die GymnasialschülerInnen befragt. Eine Befragung der SchülerInnen des SBBZ wäre hinsichtlich der Erwartungen sehr interessant gewesen, jedoch konnten die SchülerInnen den online-Fragebogen nicht selbstständig ausfüllen. Möglicherweise wäre eine Befragung zu Beginn der Studie durchführbar gewesen, allerdings bestand zu dem Zeitpunkt noch kein Kontakt zu den SchülerInnen und es gab einige Ängste und Aufregung, bevor die SchülerInnen an das Gymnasium kamen. Daher war es leichter für die SchülerInnen persönlich befragt zu werden, nachdem der direkte Kontakt zu Ihnen bereits hergestellt war.

Bei der qualitativen Erhebung zeigte sich, dass es teilweise schwierig war die SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung zu befragen. Auf viele Fragen wurde nur mit einem Wort geantwortet. Zum Beispiel wurde gefragt, wie ihnen das Projekt gefallen habe und die Antwort darauf war: „gut“. Bei einer Nachfrage, was denn besonders gut gewesen sei, war die Antwort: „spielen“. Daher konnte bei einigen Fragen keine tiefergehende Analyse bewerkstelligt werden. Jedoch hat sich eine Tendenz gezeigt, ob sich die SchülerInnen wohl gefühlt haben oder nicht, ob sie etwas gelernt haben, etc. Im Nachhinein wäre möglicherweise eine strukturierte durchgehende Beobachtung des Unterrichts sinnvoll gewesen, um weitere Daten einbeziehen zu können. Ich war jedoch nicht in jeder Stunde anwesend und habe häufig auch eher unterstützende Tätigkeiten übernommen oder bin von Gruppe zu Gruppe gegangen und habe dort die Kommunikation beobachtet. Interessant wer rückblickend auch eine Ethnografische Beobachtung der SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung in ihren Stammklassen am SBBZ und am Gymnasium gewesen um Vergleiche der Arbeitsweise, Beteiligung, Motivation, Freude/ Spaß feststellen und darauf Schlüsse ziehen zu können.

Auch im Hinblick auf die Befragung der GymnasialschülerInnen muss eingeräumt werden, dass möglicherweise sozial erwünscht geantwortet wurde, wobei sich einige

SchülerInnen durchaus kritisch geäußert haben. Vor dem Gespräch wurden die SchülerInnen alle darauf hingewiesen, dass das Gespräch zwar aufgezeichnet wird, jedoch die Auswertung anonym vorgenommen wird. Also keine Namen in den Transkripten verwendet werden und diese dann auch nicht zugeordnet werden können. Um der sozialen Erwünschtheit entgegen zu wirken, hätte den SchülerInnen auch ein Fragebogen mit offenen Fragen vorgelegt werden können, den sie anonym ausfüllen können. Jedoch wäre bei diesem Vorgehen die Interaktivität mit dem Gesprächspartner nicht mehr gegeben gewesen und es hätten keine Rückfragen gestellt werden können.

Insgesamt hätte sich die Studie auch sehr gut als Interventionsstudie angeboten, indem die LehrerInnen vor Beginn des Projekts gezielt im Umgang mit SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung geschult worden wären. Dies hätte zu einem sichereren, kompetenten Umgang der LehrerInnen mit der Situation führen können. Zudem wäre eventuell ein größerer Output für die SchülerInnen und eine geringere Arbeitsbelastung der LehrerInnen möglich gewesen. So hätte auch betrachtet werden können, wie ein Projekt ohne vorherige Fortbildung zum Thema Inklusion, innere Differenzierung etc. im Vergleich zu einem Projekt mit vorheriger Fortbildung durchgeführt wird und wie sich dies in der Rückmeldung der SchülerInnen und im sozialen und fachspezifischen Outcome der SchülerInnen manifestiert.

Im Zusammenhang mit der Konstruktion der Leitfragen muss außerdem berücksichtigt werden, dass natürlich die Vorannahmen und Reflexionen, die der Forscher besitzt, bei der Vorstrukturierung des Untersuchungsgegenstandes und der Interpretation der Daten eine Rolle spielen können (vgl. Burzan, 2005, S. 26), auch wenn versucht wird sich dem Gegenstand objektiv zu nähern. Um dem entgegen zu wirken wurden möglichst offene Fragen gestellt um auch komplexe Gegenstände und soziale Phänomene in seiner Ganzheit erfassen zu können. Zudem ist durch das Prinzip der Offenheit eine größere Flexibilität gegeben, durch die im Verlauf der Forschung auch interessante Fälle hinzugezogen und andere Aspekte genauer betrachtet werden können. Außerdem besteht durch dieses Vorgehen stärker die Möglichkeit explorativ zu arbeiten und neue Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Lamnek 2005, S. 21).

7.6 Diskussion mit Triangulation der Ergebnisse

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die SchülerInnen vor der Begegnung mit den Kindern des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung eher verunsichert waren und teilweise vermutet haben, dass die Zusammenarbeit eventuell nicht so spannend für sie sein könnte. Einige SchülerInnen des Gymnasiums hatten demnach Vorurteile gegenüber den SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung. Die Kontakthypothese nach Allport (1954, S. 261) konnte in der quantitativen Studie nicht bestätigt werden. In der qualitativen Inhaltsanalyse konnte jedoch eine Tendenz festgestellt werden, dass ein Zusammenhang zwischen Vorerfahrungen und Vorurteilen besteht. Durch die empfundene Unterschiedlichkeit der Gruppen, situierte sich eine Intergruppensituation, bei welcher sich die Eigengruppe (EG), der „in-group“, also die gymnasialen SchülerInnen sich von der Fremdgruppe der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (FG) der „out-group“ abgrenzten (Brown, R. 2002). Im Nachhinein stellte sich bei den meisten Kindern, die Vorurteile und Ängste jedoch als unbegründet heraus.

Su wurden Vorurteile und Feindseligkeiten zwischen den beiden Gruppen abgebaut, nachdem ein Kontakt zwischen den Gruppenmitgliedern hergestellt wurde und dieser auf Kooperation beruhte. Nach den Projekten hatte sich zudem eine positive Intergruppeneinstellung entwickelt, die sich auch in den Interviews widerspiegelte, da SchülerInnen immer wieder betonten, dass die SchülerInnen des SBBZ sehr unterschiedlich seien, was nicht erwartet wurde und einige sogar sehr viel im Unterricht beisteuern konnten.

Insgesamt beschrieben sowohl die SchülerInnen des Gymnasiums, als auch die SchülerInnen des SBBZ das Projekt als großen Erfolg. Sie gaben an, dass die Zusammenarbeit ihnen viel Spaß gemacht hätte, sie viel gelernt haben und neue Einblicke erhalten hätten. Damit sich die Kinder des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung in der großen Schule wohler fühlen, müssten die Gruppen für eine Kooperation allerdings möglichst weiter verkleinert werden und die Räumlichkeiten an den Bedarf (Größe, Schallschutz etc.) angepasst werden. Einige SchülerInnen schilderten eine Überforderung und Reizüberflutung, die durch Rückzugsräume und weniger Geräuschpegel kompensiert werden könnten.

Ein positiver Effekt zeigte sich auch in der Erwartung an die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit. Auch diese wurde nach dem Projekt als weniger schwierig als erwartet bewertet. R. Brown konstatiert, dass eine Kooperationsbereitschaft zwischen den Gruppen unabdingbar ist und der Kontakt zwischen Gruppen alleine nicht zum Ziel führt. In dem Projekt wurde gerade auf den Aspekt der Kooperation sehr viel Wert gelegt, in dem die gymnasialen SchülerInnen den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Unterrichtsinhalte beibrachten und häufig betont wurde, dass die Kooperation zwischen den Schulen interessant und spannend sei und ausgeweitet werden soll.

Bei der Auswertung in Bezug auf das Geschlecht konnte festgestellt werden, dass Mädchen eher unvoreingenommener waren als Jungs, was das Projekt betraf. Dies lässt sich eventuell auf die geschlechtsspezifische Moral nach Carol Gilligan und Wiggins (1993) beziehen.

Nach Gilligan gibt es zwei Moralen. Die eine ist eher weiblich und flexibel, an Fürsorglichkeit und Verantwortung orientiert, und die andere eher männlich und regide, an Prinzipien und Gerechtigkeit orientiert, die sich allerdings erst durch transportierte Werte und Normen der Gesellschaft manifestieren. In einer weiteren Studie befragten Döber & Nummer-Winker 14 - 22-jährige männliche und weibliche Jugendliche über die Berechtigung von Schwangerschaftsabbruch und Wehrdienstverweigerung.

Auf die Frage nach der Berechtigung nach Abtreibung antworteten viele männliche Teilnehmer „Abtreibung ist Mord“ oder aber „Jede Frau hat ein Recht auf Selbstbestimmung.“ Die weiblichen Teilnehmer gaben das Alter, den Umstand der Zeugung (Vergewaltigung), abgeschlossene Ausbildung etc. als Abhängig für die Bewertung dessen an. Bei der Frage nach der Wehrdienstverweigerung hingegen war es andersrum. Die Frauen gaben an, dass Töten falsch sei und die Männer gaben verschiedene Abhängigkeiten an. Daraus folgt, dass sie Rigidität und Flexibilität nicht von der Geschlechtszugehörigkeit abhängt, sondern von der persönlichen Betroffenheit.

Gilligan geht davon aus, dass Frauen Fürsorglichkeit präferieren und Männer Gerechtigkeit, da Frauen über ein viel geringeres Reproduktionspotential als Männer verfügen und fürsorgliche Mütter daher eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, dass ihre Kinder überleben und ihre Gene in den Genpool einbringen können. Weinert und

Schneider überprüften diese These, indem sie die moralische Argumentation durch Geschichten an Kindern überprüften. Es wurden jedoch keine Geschlechtsdifferenzen im Inhalt der moralischen Motivation festgestellt werden. Erst ab der mittleren Kindheit zeigte sich in der Längsschnittstudie ein Geschlechtsunterschied.

Die Mädchen begründeten ihr Hilfeleistungsgebot damit, dass sie sonst nicht mehr gemocht werden würden oder weil sie lieb/nett/ hilfsbereit sein sollen. Die Jungen hingegen begründeten ihre Hilfe damit, dass die anderen auch guten Leistungen erbringen möchte. Mädchen empfanden das Helfen als ihre Pflicht, nachdem sie ihre Geschlechtszugehörigkeit als ein unabänderlich stabiles Persönlichkeitsmerkmal begriffen haben. Dadurch, dass die Kinder sich durch die Gesellschaft vorgegebene Rollen aneignen, verändert sich ihre Argumentation. Die These der zwei Moralen ist daher ihrer alltagswesentlichen Plausibilität geschuldet. Auch in der Gegenwart sind Frauen häufig stärker mit der Familienrolle und Männer als Verdienner für die Familie identifiziert. Die Verpflichtung des Helfens, die durch das eigene Rollenverständnis entsteht, hat daher dazu geführt, dass Mädchen in der Studie eher fürsorglich und hilfsbereit in bestimmten Situationen reagieren als Jungs und sich dies auch in den Erwartungen an das Projekt widerspiegelten.

In dem Projekt kristallisierte sich heraus, dass Mädchen tendenziell mehr Angst vor dem Projekt hatten als Jungs. Bereits Berk (1997, S. 527) postulierte einen geschlechtsspezifischen Unterschied in der Ängstlichkeit. So seien Jungen von Geburt an weniger ängstlich und neigten eher zu Aggressivität als Mädchen. Mädchen würden sich daher aufgrund der Angst vor Misserfolgen auch mehr in der Schule anstrengen und Jungen seien risikofreudiger und würden sich daher auch eher verletzen und hätten mehr Unfälle als Mädchen. Rost und Schermer (2007) geben ebenfalls an, dass Mädchen und Frauen höhere Mittelwerte als Jungen und Männer in Fragebögen zur Erfassung von Angst, Ängstlichkeit und Leistungsängstlichkeit zeigen. Czeschlik (2008), konstatiert allerdings, dass nicht ganz klar ist, ob Jungen und Männer wirklich ängstlicher sind, oder ob sie ihre Angst weniger bereit sind zuzugeben als Mädchen und Frauen. Wobei der erhöhte Mittelwert der Ängstlichkeit bei Mädchen und Frauen auch durch den Etikettierungseffekt aufgetreten sein kann. Eine Etikettierung kann Mechanismen der sich selbst erfüllenden Prophezeiung in Bewegung setzen, die bestimmte weitere Verhaltensweisen erwarten lassen. Gleichzeitig erfolgt eine Reduktion der konformen

Handlungsmöglichkeiten durch non-konforme Verhaltenserwartungen. Nicht durch das physische Verhalten selbst, sondern dessen negative Bewertung, das "Label", kann eine Abweichung im Handeln oder Verhalten entstehen (Schnepper, M. 2004). Daher wird Etikettierung auch als Labeling-approach bezeichnet. Durch die Etikettierung der Frauen als das schwächere Geschlecht in der Gesellschaft, kann es zu einer Internalisierung dieser Etikettierung kommen, wodurch sich Frauen und Mädchen im Folgenden eher danach verhalten.

In Bezug auf die Informationsnotwendigkeit über Beeinträchtigungen, waren auch vor dem Projekt 75,75% der SchülerInnen daran interessiert, mehr über das Thema geistige Entwicklung zu erfahren. Nach dem Projekt ergab die Summe der SchülerInnen die dem eher zustimmten oder völlig zustimmten 78,13%. Es konnte also ein leichter Zuwachs verzeichnet werden, der sich mit den Ergebnissen aus dem Interview genauer interpretieren lässt. Viele der Befragten gaben darin an, dass sie nicht wussten, dass Kinder des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung so unterschiedlich sein können. Besonders beeindruckt waren sie von einem/ einer SchülerIn des SBBZ, der/ die sogar Wurzeln berechnen konnte. Insgesamt hat sich in dem Projekt gezeigt, dass viele Vorurteile der SchülerInnen auf Unwissenheit begründet waren und sie sich dessen vor allem nach dem Projekt besonders bewusst wurden und daher auch eine starke Bereitschaft zeigten, sich weiterhin intensiver mit dem Thema sonderpädagogischer Förderbedarf und auch Inklusion auseinanderzusetzen.

Das Gruppenarbeitsverhalten wurde nach dem Projekt deutlich kritischer betrachtet. Vor dem Projekt gaben 62,5% der SchülerInnen an, dass sie durch die Zusammenarbeit in einer Gruppe ihre Arbeit schneller bewältigen können. Nach dem Projekt sank diese Prozentzahl auf 48,88%. Auch die Bewertung ihrer Arbeit innerhalb einer Gruppenarbeit fiel deutlich negativer aus. Während 21,88% der SchülerInnen angaben in Gruppenarbeiten die beste Arbeit zu leisten und 48,88% dem eher zustimmten, waren es nach dem Projekt nur noch 12,5 % die dem ganz und 40,62% der SchülerInnen, die dem eher zustimmten. Insgesamt befürworteten immer noch etwas mehr als die Hälfte der SchülerInnen des Gymnasiums die Gruppenarbeit, jedoch viel weniger als vorher. Dies liegt wahrscheinlich vor allem daran, dass die Ziele der Gruppenarbeit nicht nur rein fachlich waren, sondern auch sozialer Art. Der Fokus lag in der Kooperation zwischen

den beiden Intergruppen. Neben dem Lernen durch Lehren sollten die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor allem in die Lerngruppe integriert werden. Das ein Lernen durch ganz neue Methoden und in extrem heterogenen Lerngruppen am Anfang ungewohnt und als schwierig empfunden wird, spiegelt sich vermutlich auch in der Rückmeldung zur Arbeit in der Gruppe wider. Zudem könnte es sein, dass die sozialen Lernziele, die innerhalb der Gruppenarbeit erreicht wurden, nicht in das erreichte Ziel mit eingerechnet wurde und daher das Gelingen der Gruppenarbeit im Vergleich zu Gruppenarbeiten, in denen hauptsächlich fachliche Inhalte erarbeitet werden, als geringer eingeschätzt wurde.

Zudem gaben SchülerInnen in den Interviews jedoch auch an, dass die Aufteilung in zwei Gruppen der GymnasialschülerInnen dazu geführt habe, dass die, die für die Erstellung von Arbeitsblättern zuständig waren, sich bei der Arbeit in der Schule sehr rausgehalten haben und nur die andere Hälfte sich mit den geistig beeinträchtigten SchülerInnen beschäftigt hat. Vor allem von Seiten der SchülerInnen, die sich im Unterricht mit den SchülerInnen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung beschäftigt haben, wurde dies so aufgefasst, als würden sie selbst viel mehr machen müssen, als die anderen.

Vor dem Projekt gaben 3,33% der Kinder an, nie anderen MitschülerInnen zu helfen. Nach dem Projekt erhöhte sich diese Zahl auf 21,88%. Dies kann ebenfalls darauf zurückgeführt werden, dass die Gruppen der Gymnasiasten aufgeteilt wurden und die Zuständigen für die Arbeitsblätter, sich nicht am Unterstützungsprozess beteiligten und einige SchülerInnen in den Gruppenarbeitsphasen zum „Trittbrett fahren“ und „sozialem Bummeln“ neigten, was im Folgenden genauer erläutert wird.

Außerdem wurde vor allem im ersten Durchgang, in dem die Gruppen noch sehr groß waren, festgestellt, dass sowohl die Koordination (Beschaffen von Arbeitsmaterial, Arbeitsteilung etc.) als auch die Motivation der einzelnen SchülerInnen abnahm. Dafür konnten verschiedene Faktoren identifiziert werden, die auch Metz-Göckel (2013) beschreibt. Das „social loafing“, das auch als soziales Bummeln bezeichnet wird, bezeichnet, dass einzelne Gruppenmitglieder ihr Engagement innerhalb der Gruppe verringern und sich darauf verlassen, dass die MitschülerInnen die Arbeit verrichten. Dieser Effekt resultiert häufig aus der fehlenden Identifizierbarkeit der Einzelleistung oder durch die fehlende Vergleichbarkeit der individuellen Leistung innerhalb des Teams.

Des Weiteren wurde das „Free-Riding“ oder auch „Trittbrett Fahren“ in Folge der eigenen wahrgenommenen Ineffektivität oder Verzichtbarkeit des eigenen Leistungsbeitrags für den Erfolg der Gruppe, festgestellt. Das Trittbrettfahren anderer inhibiert hingegen die Motivation der anderen Gruppenmitglieder, wenn diese das Verhalten bemerken. Dieser Effekt wird „sucker“-Effekt genannt, der darauf beruht, dass die anderen Gruppenmitglieder bemerken, dass die schwache Leistung anderer nicht auf mangelnden Fähigkeiten, sondern auf geringe Motivation zurückzuführen ist. Sie wollen dann nicht mehr den „sucker“ bzw. „Dummen“ spielen, der alles macht. Aufgrund der fehlenden Beitragsgerechtigkeit, sind die vorherigen bemühten Gruppenmitglieder im Folgenden demotiviert und der Gruppenerfolg wird weiter geschmälert. Diese so genannte Verantwortungsdiffusion wurde jedoch im zweiten Durchgang durch die Verkleinerung der Gruppen kompensiert, wodurch die drei Effekte seltener auftraten. In der Vorerhebung, in der erfragt wurde, ob die SchülerInnen gerne in Gruppen zusammenarbeiten, lag der Mittelwert bei 3,59 und in der Nacherhebung ist er leicht auf 3,53 gesunken. Dies ist vermutlich auf die drei geschilderten Effekte zurückzuführen.

Dass der Mittelwert bei der Frage zur Perspektivenübernahme leicht von 2,90 auf 2,88 gesunken ist, lässt nicht automatisch auf eine niedrigere Kompetenz zur Empathiefähigkeit schließen. Ganz im Gegenteil liegt es nahe, dass die SchülerInnen sich stärker mit den Bedürfnissen der Kinder des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung auseinandergesetzt haben und festgestellt haben, dass es aufgrund der Diversität manchmal nicht einfach ist, bestimmte Beweggründe der Kinder zu verstehen. Bei der Frage, ob SchülerInnen andere Leute die ausgenutzt werden beschützen möchten, ist der Mittelwert von 1,90 auf 1,70 gesunken. Da die Fragen hier nicht negativ gestellt waren, bedeutet dies einen Anstieg der Empathiefähigkeit. In Bezug auf das empfundene Mitgefühl für Menschen, die weniger Glück als man selbst hat, ist der ermittelte Mittelwert der Vorerhebung von 1,73 nur geringfügig höher als bei der Nacherhebung mit 1,69. Auch bei den anderen Fragen zur Empathiefähigkeit ist dieser Trend durchgehend zu beobachten.

Durch die kooperative Gruppenarbeit, bei der die SchülerInnen in heterogenen Gruppen gearbeitet haben und den SchülerInnen des SBBZ die Inhalte erklärt haben, konnte bei den gymnasialen SchülerInnen eine Steigerung der Empathiefähigkeit gemessen werden.

Durch die methodische Konzeption des Projekts und vor allem auch durch die wissenschaftliche Begleitung, sowie das Interview am Ende des jeweiligen Schuljahres, wurden die SchülerInnen dazu angehalten eine Reflexion in Hinblick auf ihre eigene Hilfsbereitschaft, Mitgefühl, Mitarbeit, Kooperationsfähigkeit und auch Bildungsgerechtigkeit durchzuführen. Durch das Wechselgefüge der Reflexion und neu Begegnen mit anderen Lerngruppen, konnte die Perspektivenübernahme und das emotionale Miterleben gesteigert werden. Dies war beispielsweise daran ersichtlich, dass Experimente bei Fehlschlägen mehrfach wiederholt wurden, um den SchülerInnen des SBBZs ein Erfolgserlebnis verschaffen zu können. Über die Begeisterung bei einem Erfolg seitens der SchülerInnen des SBBZs haben sich die gymnasialen SchülerInnen mehr gefreut, als über das Ergebnis an sich. Daran zeigte sich gleichzeitig eine gesteigerte Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer seitens der SchülerInnen des Gymnasiums. Da sie die Selbstwirksamkeitserfahrung der SchülerInnen des SBBZs steigern wollten und gleichzeitig ihre Vorbildrolle als Vermittler einnehmen wollten, wurden Versuche nach eigener Aussage im Durchschnitt öfter durchgeführt, als sie Versuche im herkömmlichen Unterricht bei Fehlschlägen durchführen würden. Außerdem wurde im Vorfeld von den Gymnasiasten überlegt, wie Material besser für die MitschülerInnen aufbereitet werden können und wie konkret auf Berührungsängste, Leistungsdefizite und spezifische Lernbedürfnissen eingegangen werden kann. Durch diese verschiedenen Vorüberlegungen und Reflexionsprozesse, das Auseinandersetzen mit Gefühlen von anderen und auch den eigenen, haben die SchülerInnen des Gymnasiums ihr Selbst- und Fremdbild kritisch hinterfragt und teilweise revidiert (Vgl. Sprotte 2018, S. 76).

Als weiterer Aspekt ist anzuführen, dass die Gymnasiasten in den Interviews sehr stark reflektiert haben, dass sie durch die Vermittlung des Unterrichtstoffes sprachlich herausgefordert wurden komplizierte Inhalte einfach, klar und strukturiert zu erklären. Durch diese didaktische Reduktion, Neustrukturierung und erklärende Versprachlichung haben sich die Inhalte besser verankert und sind ihrer Meinung nach auch länger Abrufbar, als Wissen, dass sich durch einfaches Exzerpieren oder Bearbeiten anhand von Arbeitsblättern angeeignet wurde (Ebd.).

Handlungsempfehlung:

Insgesamt war die Resonanz zu dem inklusiven Projekt am Gymnasium von allen Akteuren sehr positiv. Sowohl LehrerInnen und SchülerInnen, als auch die Eltern haben sich wohlwollend auch im Hinblick auf eine Weiterführung ausgesprochen. Daraus kann eine Handlungsempfehlung zu mehr Projektarbeit in Bezug auf Inklusion ausgesprochen werden.

Das Projekt hat gezeigt, dass extrem heterogene SchülerInnen gewinnbringend für alle beteiligten zieldifferent am Gymnasium beschult werden können, wenn eine Klassenkultur der Fürsorge und Verständnis von Andersartigkeit als Basis gelegt und gepflegt wird. Bei SchülerInnen mit stark ausgeprägten sonderpädagogischen Bedürfnissen kann es allerdings sinnvoll sein, Außenklassen Modell zu favorisieren. Dadurch können SchülerInnen des SBBZ verstärkt an einzelnen Stunden des Gymnasiums partizipieren. Gleichzeitig besteht jedoch ein Rückzugsort, an den sich die Kinder bei Reizüberflutung zurückziehen können. Hierbei empfiehlt sich eine direkte Angliederung der Außenklassen an das Schulgebäude um Mobilität und Durchlässigkeit flexibel gestalten zu können (Vgl. Sprotte 2018, S.77).

8 Quantitative Erhebung zu sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien

8.1 Methodik (quantitativ)

Für die quantitative Erhebung wurden Instrumente entwickelt, durch welche bundesweit Lehrkräfte des Gymnasiums zum Anteil von inklusiv beschulten Kindern befragt wurden. Dafür bietet sich eine standardisierte Befragung an, da so besonders viele Teilnehmer erreicht werden und die Bedingungen für eine statistische Auswertung mit Vergleichsoptionen dadurch am besten gewährleistet werden kann (Scholl 2009, S. 77).

Die TeilnehmerInnen wurden mittels standardisierter Online-Fragebögen über die Plattform UniPark befragt. Gemäß den Gütekriterien bei quantitativen Befragungen wurde für die Reliabilität und Validität darauf geachtet, dass die Bedingungen für alle TeilnehmerInnen gleich sind (vgl. Scholl, 2009, S. 78) und "inhaltliche sachlogische Gültigkeit" (Scholl, 2009, S. 25) vorliegt. Um zudem das Gütekriterium der Objektivität zu erfüllen, wurde ein standardisierter Fragebogen konzipiert. Neben den Skalen die selbst entwickelt wurden, wurde auch auf Skalen aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) von 2009 und der Studie von Fromme 2011 zurückgegriffen, da diese bereits etabliert sind. Wie auch in der ersten empirischen Studie sind die Skalen gerade, um eine Tendenz zur Mitte bei den Befragten zu vermeiden.

Um den Fragebogen noch zu verbessern, die benötigte Zeit zum Ausfüllen zu ermitteln und mögliche inhaltliche oder technische Mängel oder Verständnisprobleme auszuräumen, wurde der Fragebogen einem Pretest unterzogen. An dem Pretest nahmen 20 LehrerInnen teil. Es erfolgte eine mündliche Rückmeldung zu dem Fragebogen, worauf dieser noch leicht angepasst wurde. Die Daten wurden mit SPSS ausgewertet.

Inhaltlich werden Fragen zu Zusatzangeboten zur Förderung an den Schulen, spezifischer Förderung einzelner SchülerInnen, Bereitschaft eine inklusive Klasse zu übernehmen, Haltung zur Inklusion, zur Umsetzung von innerer Differenzierung, Inklusiven Konzepten, Eigeninitiative, Verantwortungsdiffusion, Erlebte Belastung im Lehrerberuf und Anteil der Kinder mit speziellen Bedürfnissen an den Schulen gestellt.

8.1.1 Stichprobenbeschreibung und Teilnehmerbereitschaft

Die Stichprobe liegt zwischen 123 und 156 TeilnehmerInnen. Diese Schwankung liegt daran, dass die TeilnehmerInnen auch bestimmte Fragen überspringen konnten, wenn es ihnen beispielsweise unangenehm war, die Frage zu beantworten. Insgesamt unterrichteten 43% der TeilnehmerInnen in Baden-Württemberg, 8,3% in Bayern, 4,2% in Berlin, 0,7% in Bremen, 2,1% in Hamburg, 8,3% in Hessen, 5,6% in Niedersachsen, 19,4% in Nordrhein-Westfalen, 2,8% aus Rheinland-Pfalz, 2,1% aus Sachsen-Anhalt und 1,4% aus Schleswig-Holstein. Von den 156 LehrerInnen waren 78,8% weiblich und 21,2% männlich.

Befragt wurden die LehrerInnen zu folgenden theoretischen Konstrukten, die im Weiteren genauer erläutert werden:

- Innere Differenzierung
- Schulische Zusatzangebote
- Partizipative Unterrichtsführung
- Kollegiale Kooperation
- Eigene Position zur schulischen Inklusion
- Verantwortungsdiffusion
- Erlebte Belastung im LehrerInnenberuf
- Art und Umfang der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Gymnasium
- Gründe und Fördermaßnahmen bei Lernschwierigkeiten

8.2 Quantitative Ergebnisse

8.2.1 Innere Differenzierung und individuelle Förderung

Die Befragten LehrerInnen gaben in Bezug auf ihre Hausaufgabenpraxis an, dass der Großteil (45,75%) nie unterschiedlich schwere Hausaufgaben zur Differenzierung nach Leistung geben. 22,8 % führen diese Praxis in einer von zehn Stunden durch. 10,46% in zwei von zehn Stunden und ebenfalls 10,46% in drei bis vier von zehn Stunden. 7,19% der Lehrer geben in fünf bis acht Stunden unterschiedlich schwere Hausaufgaben und 3,27 % sogar in fast jeder Stunde (Abbildung 80). Der Mittelwert liegt bei 4,8, was zwischen in zwei von zehn Stunden und einer von zehn Stunden liegt.

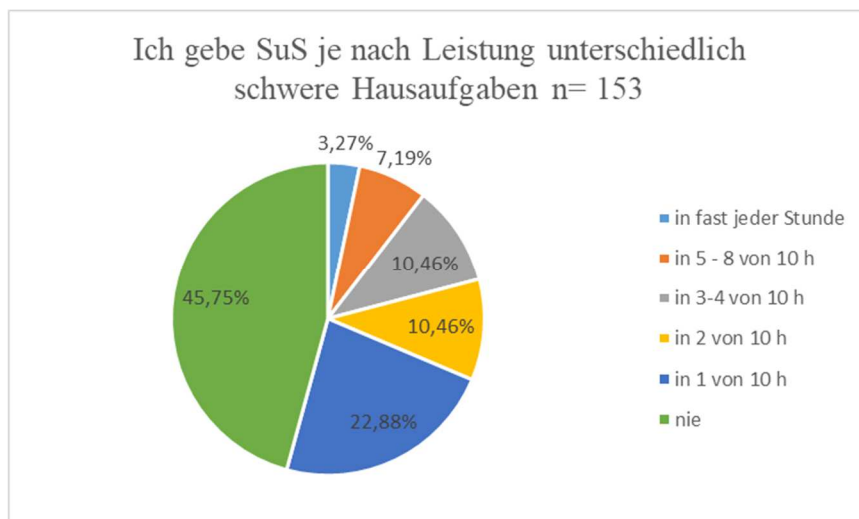


Abbildung 80 Innere Differenzierung Hausaufgaben

Bei der Erfragung zum individuellen Lerntempo und dem Umgang damit, gaben 19,87% der Lehrer an, dass sie in fast jeder Stunde langsamere SchülerInnen noch üben und wiederholen durften, während schnelle SchülerInnen bereits zu den nächsten Aufgaben weitergehen können. 26,59 % der Lehrer führen diese flexible Handhabung in fünf bis acht von 10 Stunden durch. 24,5% in drei bis vier von zehn Stunden, 13,25% in zwei von zehn Stunden, 10,6% in einer von zehn Stunden und 5,3% führen diese Praxis nie durch (Abbildung 81).

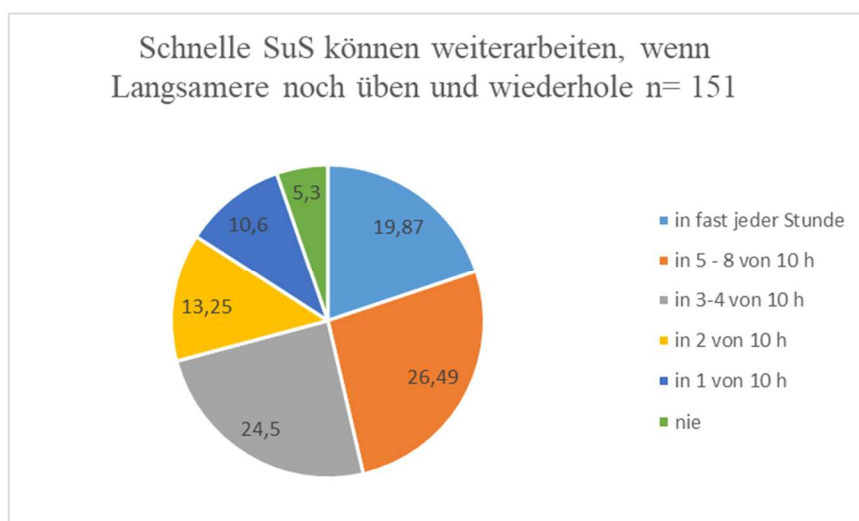


Abbildung 81 Innere Differenzierung und Wiederholung

7,28% der Lehrer geben in fast jeder Stunde Zusatzaufgaben für SchülerInnen, die die Inhalte noch nicht verstanden haben. In fünf bis acht von zehn Stunden geben 19,87% der Lehrer Zusatzaufgaben, 17,22% in drei bis vier von zehn Stunden, 21,19% in zwei von zehn Stunden, 23,18% in einer von zehn Stunden und 11,26% vergeben nie Zusatzaufgaben bei nicht verstehen des Unterrichtstoffes (Abbildung 82).

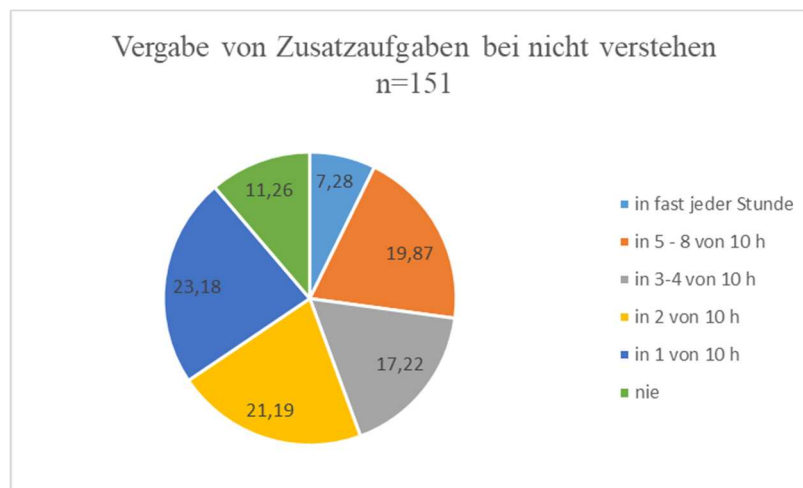


Abbildung 82 Innere Differenzierung und Zusatzaufgaben

29,14% der Befragten gaben an in fast jeder Stunde schwächeren SchülerInnen zusätzliche Unterstützung im Unterricht zu geben. In fünf bis acht von zehn Stunden tun dies 27,15%. In drei bis vier von zehn Stunden gaben 21,19% der Lehrer an, ihre schwächeren SchülerInnen zusätzlich zu unterstützen und 11,26% in zwei von zehn Stunden. 9,93% geben diese Unterstützung in einer von zehn Stunden und 1,32% nie (Abbildung 83).

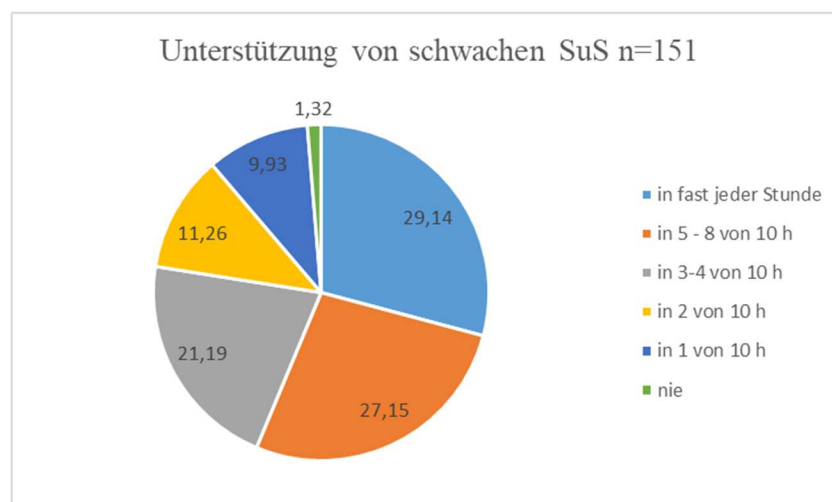


Abbildung 83 Innere Differenzierung und zusätzliche Unterstützung

In Bezug auf die Förderung von Leistungsstarken SchülerInnen gaben 12,42 % der Lehrer an, dass sie diesen Extraaufgaben geben, durch die sie wirklich gefordert werden. 23,53% der Befragten tun dies in fünf bis acht von zehn Stunden. 20,92% in drei bis vier von zehn Stunden, 18,3% in zwei von zehn Stunden, 18,3% in einer von zehn Stunden und 6,54% gaben an, diese Förderung nie durchzuführen (Abbildung 84).

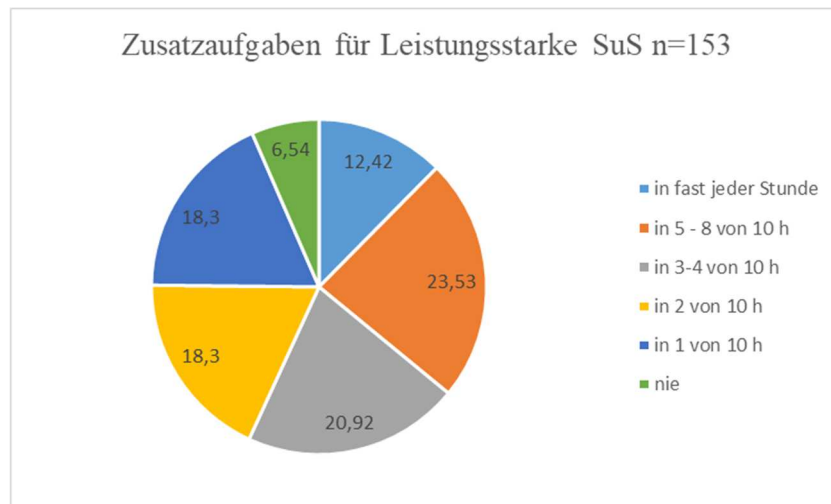


Abbildung 84 Innere Differenzierung und Zusatzaufgaben

Bei der Erhebung zur inneren Differenzierung gaben 11,18% der Befragten an, dass sie die Aufgabenstellungen bei Stillarbeit in Abhängigkeit der Leistungsstärke der SchülerInnen variieren. 13,82 führen diese Variation in fünf bis acht von zehn Stunden durch. 17,11 % in drei bis vier von zehn Stunden, 18,43% in zwei von zehn Stunden, 19,74% in einer von zehn Stunden und 19,74 % nie (Abbildung 85).

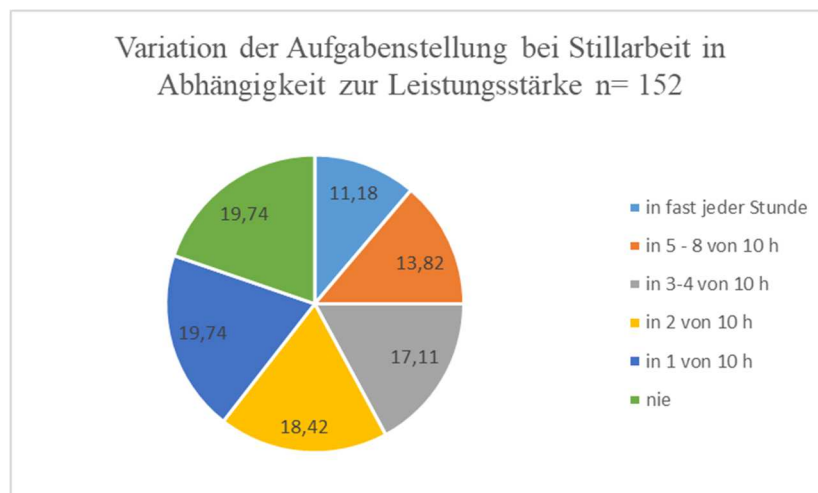


Abbildung 85 Innere Differenzierung und Aufgabenvariation

10,46% der LehrerInnen gaben an, dass sie in fast jeder Stunde die verschiedenen Gruppen in Leistungsgruppen einordnen und diesen unterschiedlich schwere Aufgaben zuteilen. 14,38% führen diese Differenzierung in fünf bis acht von 10 Stunden durch. 13,07% in drei bis vier von zehn Stunden, 16,99% in zwei von zehn Stunden, 17,65% in einer von zehn Stunden und 27,45% führen diese Differenzierungsmethode nie durch (Abbildung 86).

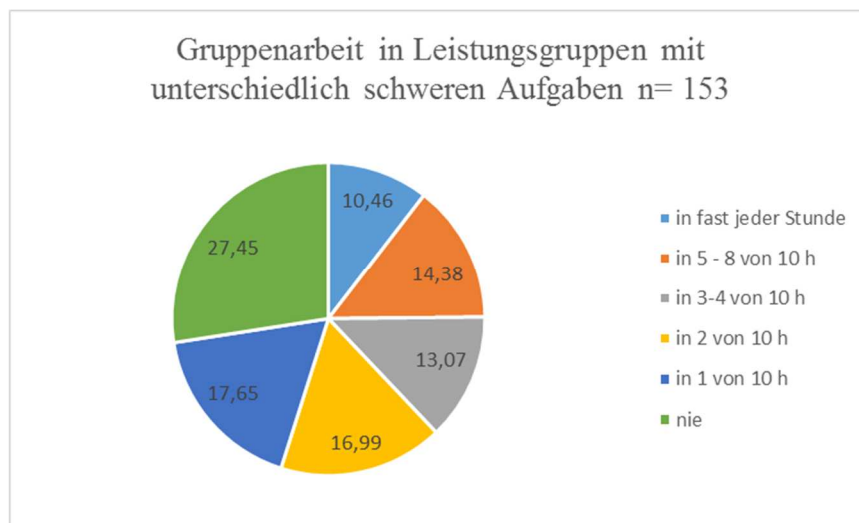


Abbildung 86 Innere Differenzierung in Gruppenarbeitsphasen

Die gymnasialen LehrerInnen wurden zudem befragt, ob sie darauf achten, dass ihre SchülerInnen den Unterrichtsstoff verstanden haben, bevor sie zu einem anderen Themengebiet übergehen. 36,18% gaben an, dass sie fast in jeder Stunde darauf achten, dass die SchülerInnen alles verstanden haben, bevor sie ein neues Thema anfangen. 39,47% überprüfen dies in fünf bis acht von zehn Stunden, 11,84% in drei bis vier von zehn Stunden, 5,92% in zwei von zehn Stunden, 5,26% in einer von zehn Stunden und 1,32% der Lehrer achten gar nicht darauf, ob ihre Schülerinnen den Unterrichtsstoff verstanden haben, bevor sie mit einem neuen Thema anfangen (Abbildung 87).

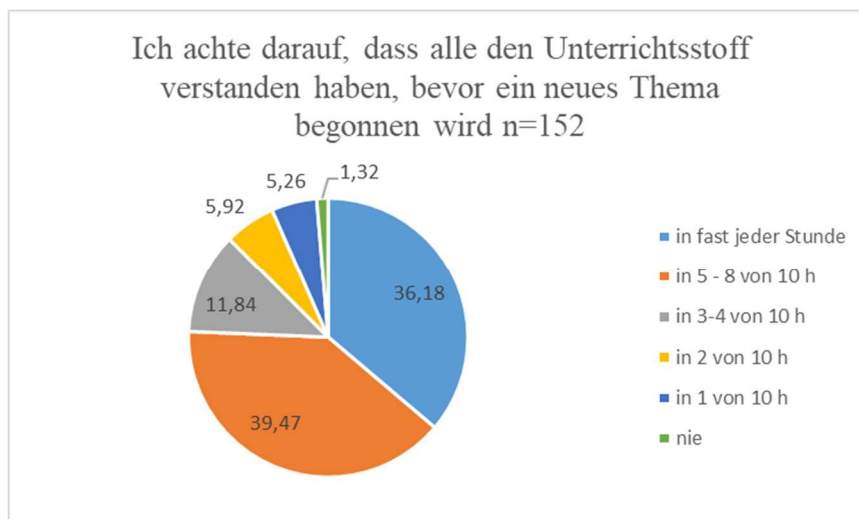


Abbildung 87 Innere Differenzierung

In Bezug auf die Leistungsdifferenzierung anhand von Aufgabenstellungen im Unterricht gaben 15,13% der Lehrer an, dass sie in fast jeder Stunde ihre SchülerInnen in Gruppen oder alleine an unterschiedlich schwierigen Aufgaben arbeiten lassen. 25% führen dies in fünf bis acht von zehn Stunden durch, 24,34% in drei bis vier von zehn Stunden, 12,5% in zwei von zehn Stunden, 13,82% in einer von zehn Stunden und 9,21% differenzieren bei der Aufgabenstellung nie nach Leistung in ihrem Unterricht (Abbildung 88).

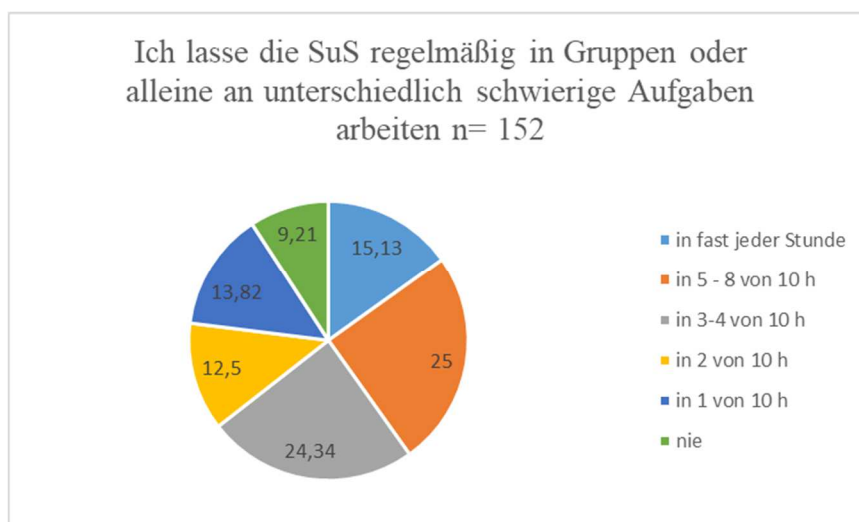


Abbildung 88 Innere Differenzierung und Schwierigkeitsstufe der Aufgaben

20,39% der Teilnehmer gaben an, dass sie zusätzliche Aufgaben vergeben, wenn dies notwendig ist. Notwendig bedeutet in diesem Fall sowohl Förderung für besonders leistungsstarke, als auch leistungsschwache SchülerInnen. 19,74% der Lehrer vergeben

in fünf bis acht von zehn Stunden Zusatzaufgaben. 25,66% in drei bis vier von zehn Stunden, 9,87% in zwei von zehn Stunden, 16,45% in einer von zehn Stunden und 7,89% vergeben nie zusätzliche Aufgaben (Abbildung 89).

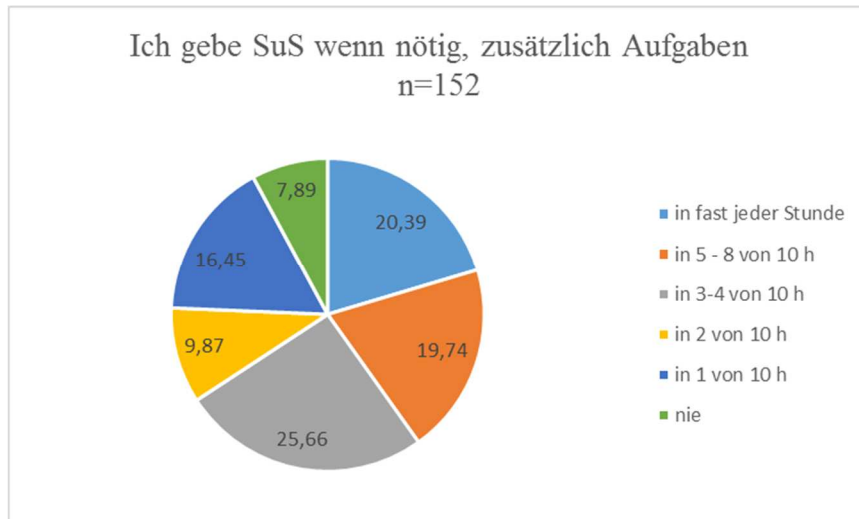


Abbildung 89 Innere Differenzierung und Zusatzaufgaben

Bei der Befragung zu individuellen Förderplänen, gaben 2,61% der Teilnehmer an, fast täglich mit diesen zu arbeiten. 4,8% gaben an in fünf bis acht von zehn Stunden auf individuelle Förderpläne zurück zu greifen, 3,92% in drei bis vier von zehn Stunden, 10,46% in zwei von zehn Stunden, 14,38% in einer von zehn Stunden und der Großteil von 64,05% gab an, individuelle Förderpläne zu verwenden (Abbildung 90).

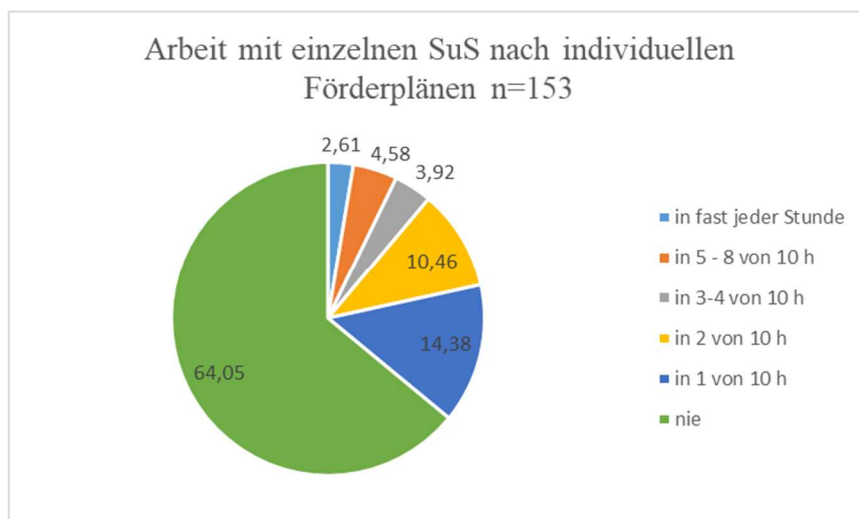


Abbildung 90 Innere Differenzierung mittels Individueller Förderpläne

In Abbildung 91 sind alle Mittelwerte der erfragten Differenzierungsmaßnahmen aufgetragen. Durch diese wird eine Reihung möglich, in Hinblick auf Maßnahmen, die besonders häufig oder noch nicht ausreichend durchgeführt werden. Am häufigsten wird darauf geachtet, ob die SchülerInnen den Unterrichtsstoff versanden haben, bevor die Lehrkraft mit einem neuen beginnt. Dies wird im Mittel in fünf bis acht von zehn Stunden berücksichtigt.

Der Mittelwert für eine zusätzliche Förderung von leistungsschwachen SchülerInnen liegt bei 2,5. Demnach werden diese SchülerInnen zwischen drei bis acht von zehn Stunden zusätzlich gefördert. Die individuelle Förderung für langsamere SchülerInnen hat einen Mittelwert von 2,84. Was ungefähr vier Stunden von Zehn entspricht. Die Vergaben von zusätzlichen Aufgaben für SchülerInnen hat einen Mittelwert von 3,06. Demnach werden Durchschnittlich in drei bis vier von Zehn Stunden Zusatzaufgaben zur Förderung von SchülerInnen vergeben. Das Item SchülerInnen regelmäßig in Gruppen oder alleine an unterschiedlich schweren Aufgaben arbeiten lassen hat einen Mittelwert von 3,12. Demnach werden ungefähr alle drei bis vier von zehn Stunden Leistungs-differenzierungsmaßnahmen durch Arbeitsaufgaben durchgeführt.

Die Förderung von Leistungsstarken SchülerInnen durch Zusatzaufgaben besitzt einen Mittelwert von 3,26. Also werden ungefähr alle drei von zehn Stunden Zusatzaufgaben vergeben. Hierbei wird nicht differenziert, ob die Zusatzaufgaben vergeben werden, weil leistungsstarke oder leistungsschwache SchülerInnen besonders gefördert werden müssen, oder weil manche SchülerInnen schneller fertig sind als andere.

Die Vergabe von Zusatzaufgaben bei nicht verstehen von Unterrichtsinhalten, erreicht einen Mittelwert von 3,67. Aufgaben die ein besseres Verstehen von Unterrichtsinhalten durch beispielsweise Wiederholung vermitteln, werden demnach nur in zwei bis drei Stunden durchschnittlich vergeben. Unterschiedlich schwere Aufgaben bei Stillarbeit werden nur in ungefähr zwei von zehn Stunden (Mittelwert 3,81) vergeben. Verschiedene Leistungsgruppen, die bei Gruppenarbeit gesonderten Aufgaben zugewiesen bekommen, werden nur in zwei von zehn Stunden gebildet (Mittelwert 3,99).

Hausaufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad werden nur in etwas mehr als einer von zehn Stunden vergeben (Mittelwert 4,8) und die Arbeit mit individuellen Förderplänen wird so gut wie gar nicht oder sehr selten (Mittelwert 5,22) durchgeführt.

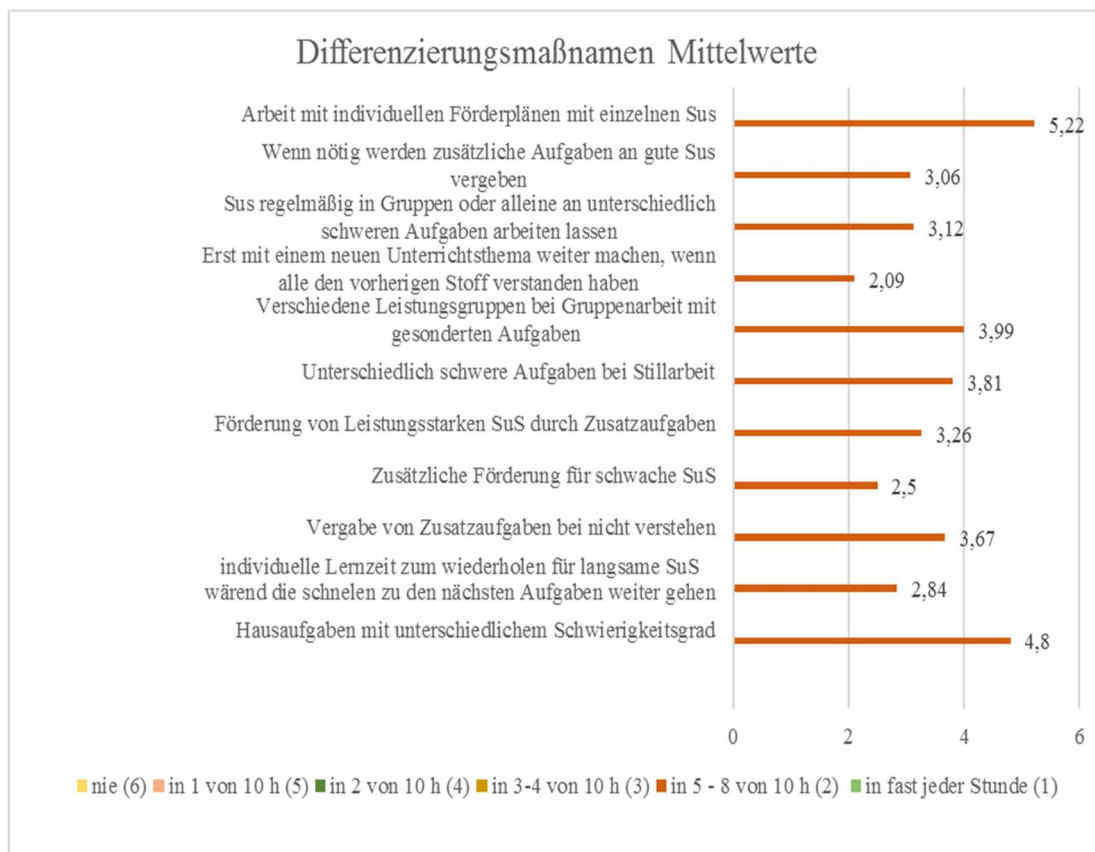


Abbildung 91 Innere Differenzierung Mittelwerte

In Hinblick auf die Kooperation mit den Eltern der SchülerInnen, gaben 12% der LehrerInnen an, dass sie in fast jeder Stunde den Eltern bei Lernschwierigkeiten von SchülerInnen gezielt Tipps zur Unterstützung ihrer Kinder geben würden. 9,33% tun dies in fünf bis acht von zehn Stunden, 21,33% in drei bis vier von zehn Stunden, 14% in zwei von zehn Stunden, 26% in einer von zehn Stunden und 17,33% geben gar keine Ratschläge an Eltern zur Lernförderung bei Lernschwierigkeiten (Abbildung 92).

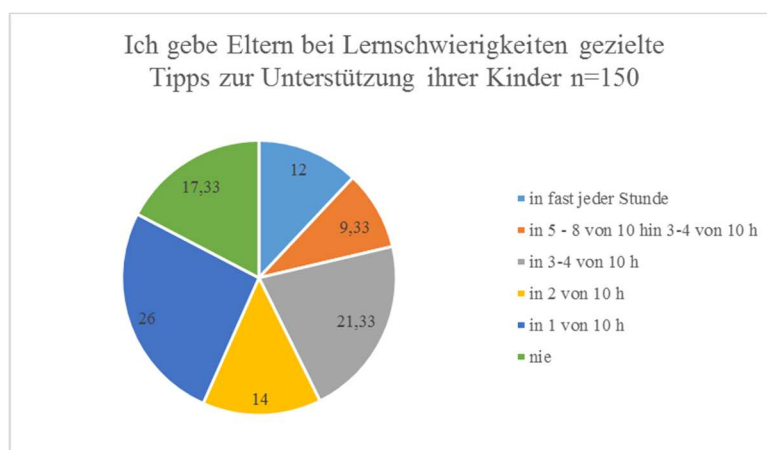


Abbildung 92 Kooperation mit den Eltern

8.2.2 Zusatzangebote

Bei der Befragung der Lehrkräfte zu den Zusatzangeboten an ihrer Schule, waren Mehrfachnennungen möglich. In Abbildung 93 ist aufgezeigt welche Zusatzangebote an den Schulen vorhanden sind und welche am häufigsten, bzw. am seltensten angeboten werden. Nur 6,08% der Befragten gaben an, dass es gezielten Förderunterricht für SchülerInnen mit AD(H)S an ihrer Schule gäbe. 25% der Teilnehmer haben an ihrer Schule Förderunterricht für SchülerInnen mit Lese-Rechtschreibschwäche, 33,78% spezifische Fördermaßnahmen für SchülerInnen die nicht Deutsch als ihre Muttersprache erlernt haben, 53,38% gaben an, dass an ihrer Schule gemeinsam außerunterrichtliche Angebote im Ganztagesbetrieb durchgeführt werden, 64,86% haben Förderunterricht für SchülerInnen mit niedrigen oder hohen Fachleistungen und 77,7 % haben eine Hausaufgabenhilfe/ Hausaufgabenbetreuung/ Lernzeit an ihrer Schule.

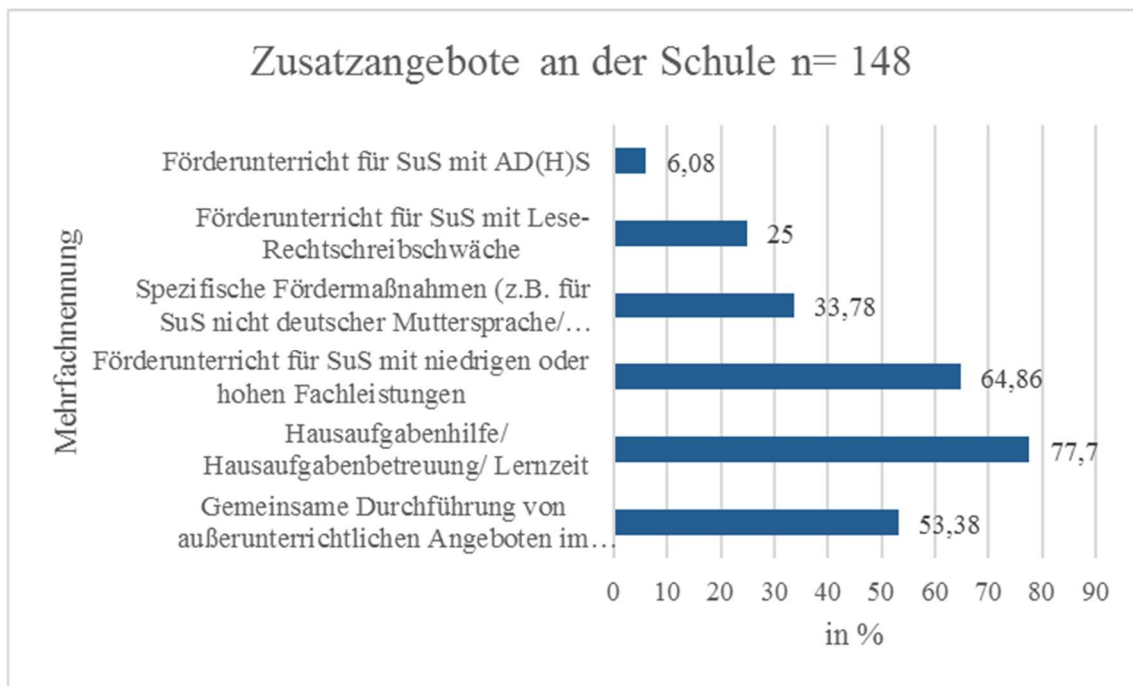


Abbildung 93 Zusatzangebote an der Schule

Insgesamt werden an den Schulen zu wenig Zusatzangebote offeriert. Hauptsächlich gibt es Angebote für Kinder mit Migrationshintergrund, um die deutsche Sprache durch gezielte Förderung, schneller und besser zu erlernen. Auch für Kinder mit Legasthenie gibt es an einem Viertel der Schulen Angebote zur Förderung. Für Kinder mit AD(H)S oder Dyskalkulie gibt es allerdings fast keine Angebote.

8.2.3 Partizipative Unterrichtsführung

Im Zusammenhang mit partizipativer Unterrichtsführung wurden die Lehrer befragt, ob sie ihre SchülerInnen bei der Auswahl von Unterrichtsstoff beteiligen. 9,93% der Befragten gaben an, dass dies genau zuträfe. 36,88% gaben an, ihre SchülerInnen eher bei der Auswahl von Unterrichtsstoff mit einzubeziehen. 41,13% beziehen ihre SchülerInnen eher nicht bei der Entscheidung ein und 12,06% beziehen ihre SchülerInnen bei der Themenfindung gar nicht ein (Abbildung 94).

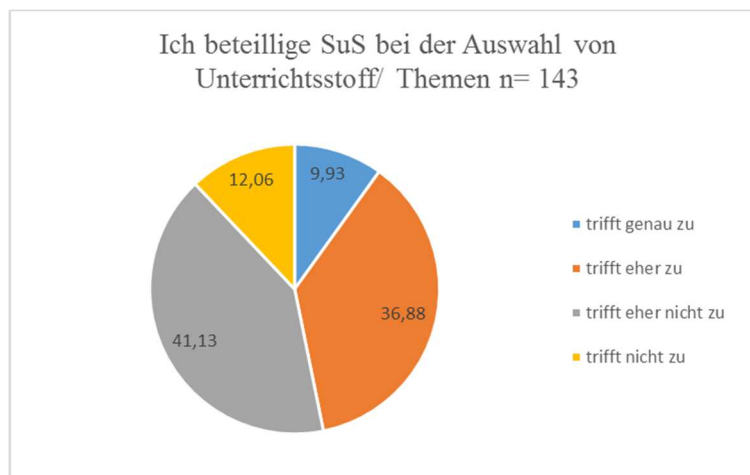


Abbildung 94 Partizipatorische Unterrichtsführung

2,13% der Lehrer erklärten, dass sie unterschiedliche Hausaufgaben ausgeben würden, bei denen die SchülerInnen selbst auswählen können, welche davon sie erledigen wollen. 16,31% stimmten eher zu, dass sie diese Hausaufgabenpraxis durchführen. 41,13% stimmten dem eher nicht zu und 40,43% gaben an keine Auswahl bei Hausaufgaben zuzulassen (Abbildung 95).

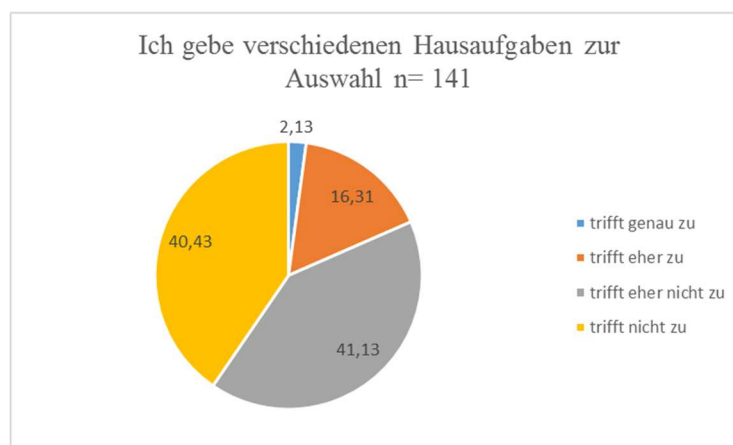


Abbildung 95 Partizipative Unterrichtsführung und Hausaufgaben

Der Aussage: „Ich verwende Übungsaufgaben, die die SchülerInnen selbst produziert und entwickelt haben.“ Stimmt 2,11% genau zu, 14,79% eher zu, 43,66% eher nicht zu und 39,44% überhaupt nicht zu (Abbildung 96).

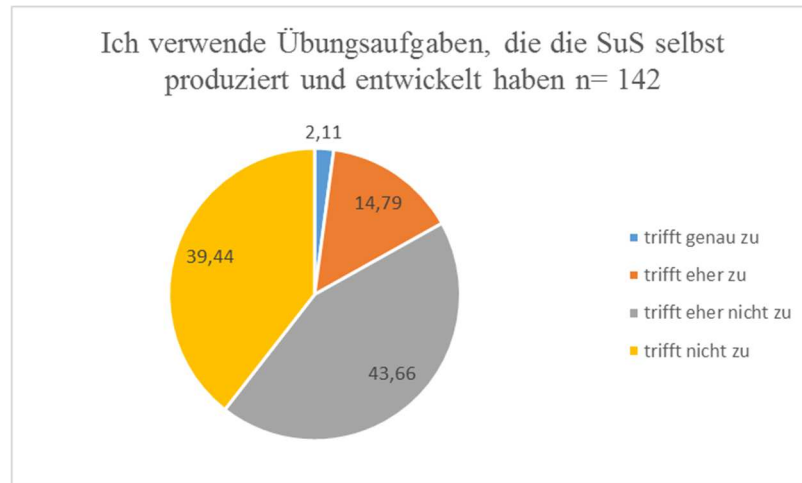


Abbildung 96 Partizipative Unterrichtsführung durch selbstproduzierte Übungsaufgaben

In Bezug auf die Reihenfolge, in der der Unterrichtsstoff durchgenommen wird, gaben 6,47% der Befragten an, dass sie ihre SchülerInnen mitentscheiden lassen würden. 33,09% gaben an, dass sie ihre SchülerInnen eher mitbestimmen lassen, 34,53% lassen ihre SchülerInnen eher nicht mitbestimmen und 25,9% gaben an ihre SchülerInnen nicht bei der Reihenfolge des Stoffes mitentscheiden lassen (Abbildung 97).

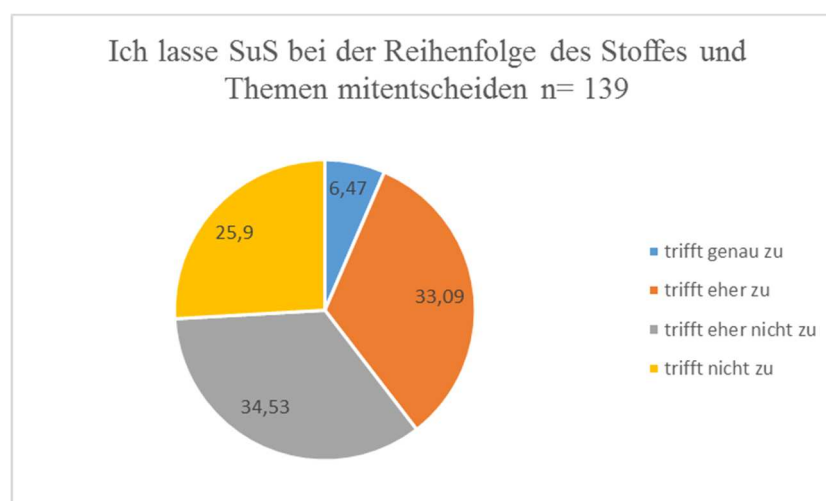


Abbildung 97 Partizipative Unterrichtsführung Reihenfolge der Themen

In der Studie wurde auch erfragt, ob die Lehrenden auf aktuelle Wünsche ihrer SchülerInnen eingehen. 19,72% gaben an, dass es genau zutreffe, dass Sie die Wünsche der Lernenden berücksichtigen. 61,97% stimmten eher zu, 17,61% stimmten dem eher nicht zu und 0,7% gaben an, gar nicht auf aktuelle Wünsche ihrer SchülerInnen einzugehen (Abbildung 98).

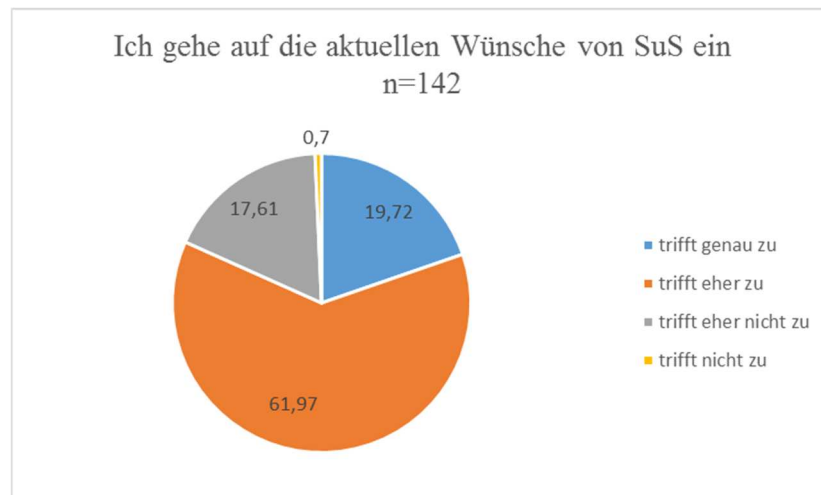


Abbildung 98 Partizipatorische Unterrichtsführung Wünsche der SchülerInnen

8.2.4 Kollegiale Kooperation

Im Zusammenhang mit dem Kollegialen Verhalten wurden unterschiedliche Items zur Kollegialen Kooperation erfragt. Unter anderem wurde untersucht, wie häufig im Kollegium Gesprächsrunden zwecks Arbeit am Schulkonzept stattfinden. 10,77% von 130 Befragten gaben an, dass so ein Zusammentreffen sich noch nie ereignet hat. 33,08% berichteten von einer halbjährlichen oder selteneren Zusammenkunft. 27,69% gaben an, dass eine Arbeit am Schulkonzept vierteljährlich erfolgt. Bei 20,77% finden Gesprächsrunden dieser Art sogar monatlich und bei 7,69% wöchentlich statt (Abbildung 99).

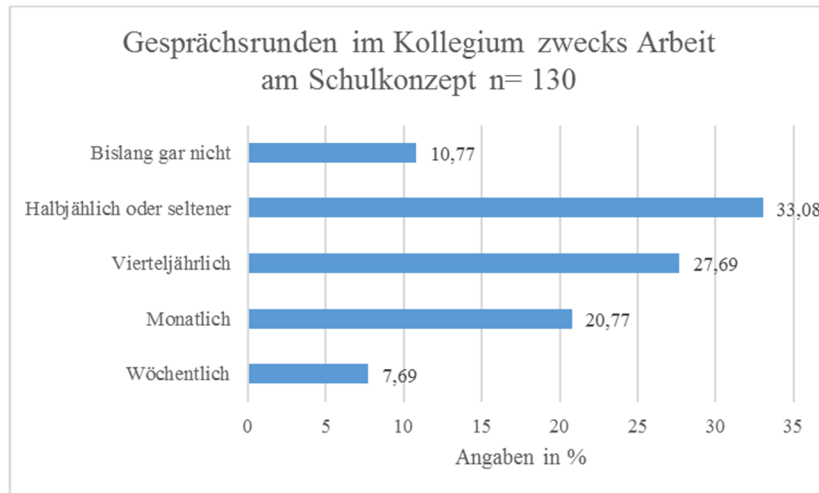


Abbildung 99 Kooperation im Kollegium mittels Gesprächsrunden

Der Austausch über pädagogische Ziele im Kollegium vollzieht sich hingegen etwas häufiger. 7,09% der LehrerInnen gaben an, dass sie sich bislang gar nicht darüber ausgetauscht hätten. 25,98% tauschen sich halbjährlich oder seltener mit ihren KollegInnen zu dem Thema aus. 22,05% erörtern pädagogische Ziele sogar monatlich und 13,39% wöchentlich im Kollegium (Abbildung 100).

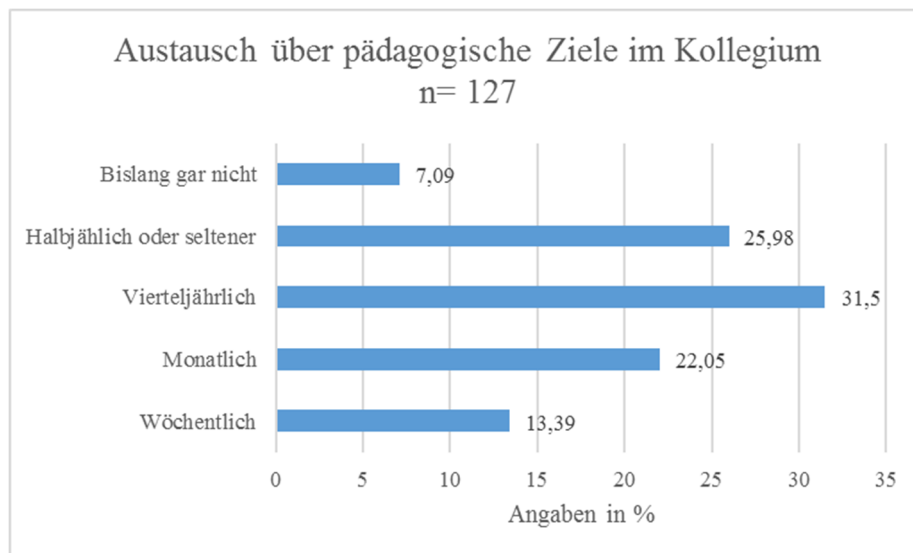


Abbildung 100 Kooperation im Kollegium Absprache über pädagogische Ziele

Halbjahres- oder Jahrespläne wurden in 9,3% der Fälle bislang nicht erstellt. 51,94% der Befragten gaben an, dass die Pläne im Kollegium halbjährlich oder seltener erstellt

werden. 24,81% der LehrerInnen gaben an vierteljährlich Pläne zu erarbeiten, 13,18% monatlich und 0,78% wöchentlich (Abbildung 101).

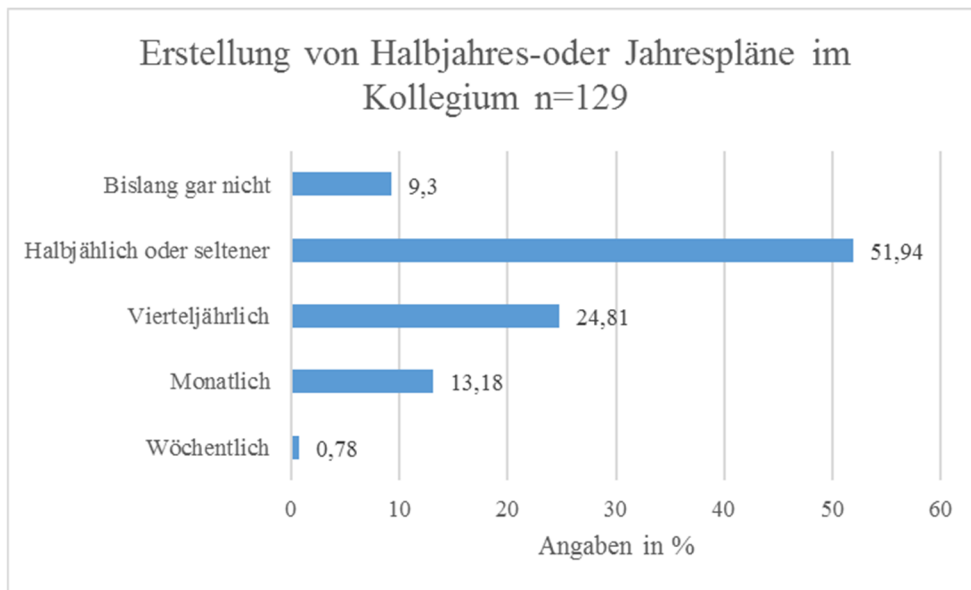


Abbildung 101 Kooperation im Kollegium durch Erstellung von Halbjahres- oder Jahresplänen

Teambesprechungen im Jahrgang fanden bei 21,6% der Befragten bislang gar nicht statt. Bei 25,6% der TeilnehmerInnen werden sie halbjährlich oder seltener durchgeführt. Bei 16,8% der LehrerInnen erfolgen die Team-Besprechungen im Jahrgang monatlich und bei 8,8% wöchentlich (Abbildung 102).

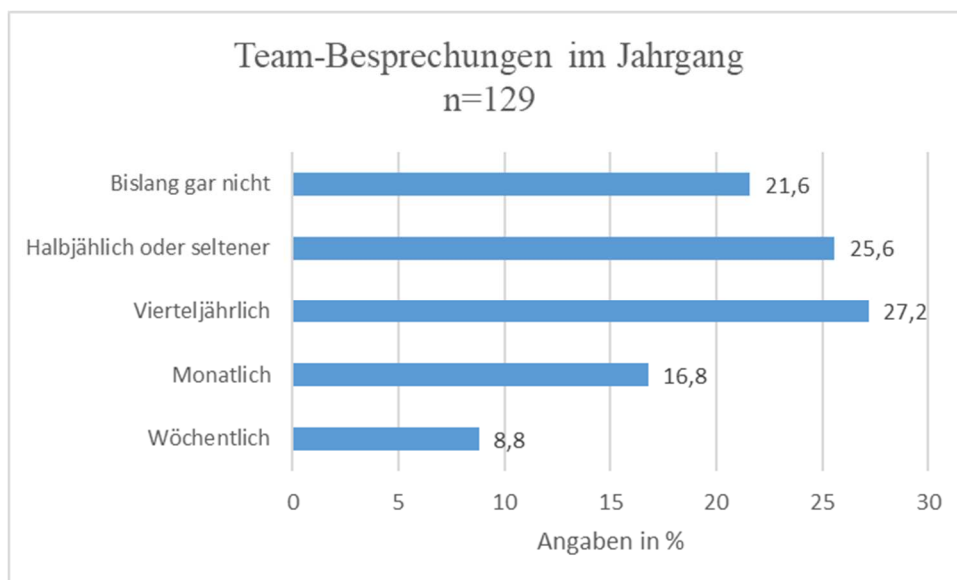


Abbildung 102 Kooperation durch Team-Besprechungen

Lehr-Lern-Material haben von 128 TeilnehmerInnen 31,25% bislang noch nie im Kollegium erstellt. 22,66% geben an, dass dies halbjährlich oder seltener durchgeführt wird. Bei 18,75% der LehrerInnen wird Lehr-Lern-Material vierteljährlich, bei 20,31% monatlich und bei 7,03% wöchentlich erstellt (Abbildung 103).

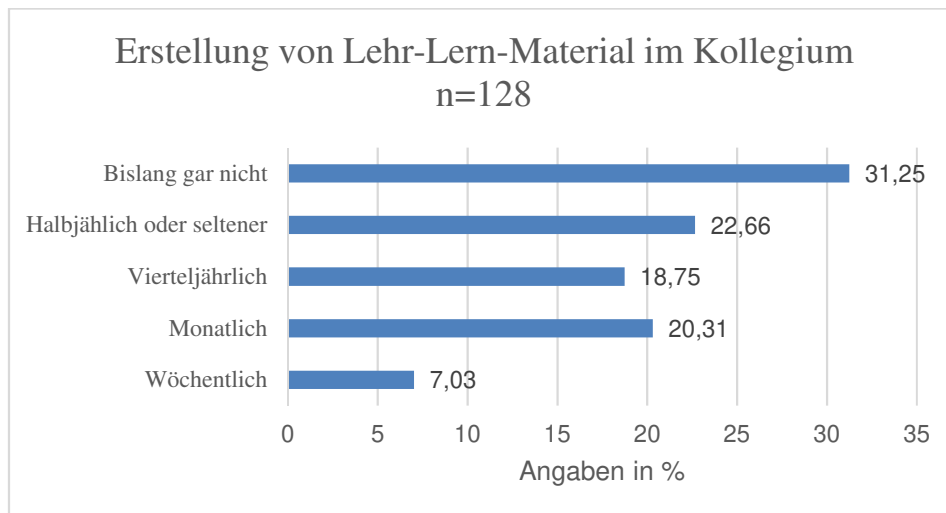


Abbildung 103 Kooperation durch gemeinsame Erstellung von Materialien

10,32% der LehrerInnen gaben an, dass eine Auswahl von Lehrwerken im Kollegium bislang nicht stattgefunden hat. 65,87% beschließen hingegen halbjährlich über Lehrwerke im Kollegium. 13,49% führen diese Prozedur vierteljährlich durch, 7,94% monatlich und 2,38% wöchentlich (Abbildung 104).

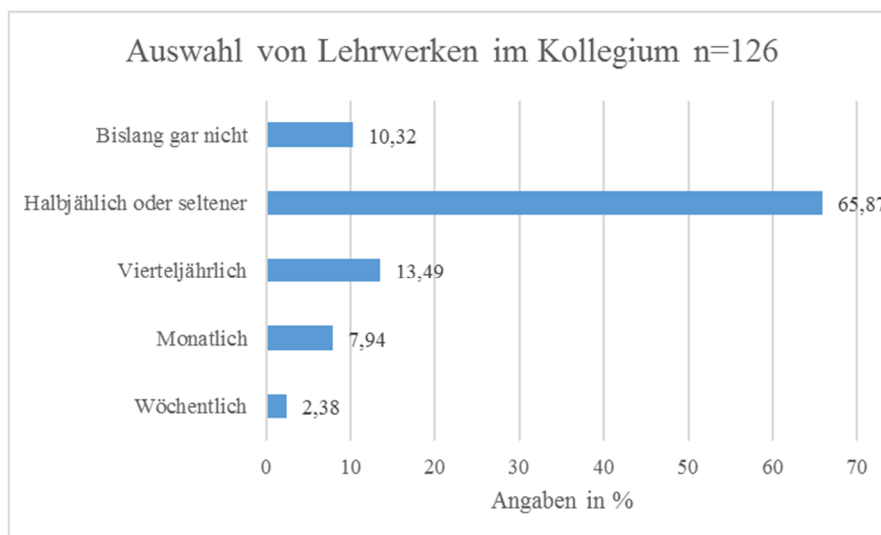


Abbildung 104 Kooperation bei der Auswahl von Lehrwerken

Im Hinblick auf die Kooperation untereinander und Arbeitserleichterung, wurden die LehrerInnen befragt, wie häufig sie Unterrichtsmaterialien austauschen. 12,4% der TeilnehmerInnen gaben an, dass sie bislang gar keine Materialien ausgetauscht hätten. 17,05 teilen ihre Materialien halbjährlich oder seltener, 13,18 % vierteljährlich, 27,91 monatlich und 29,46% wöchentlich (Abbildung 105).

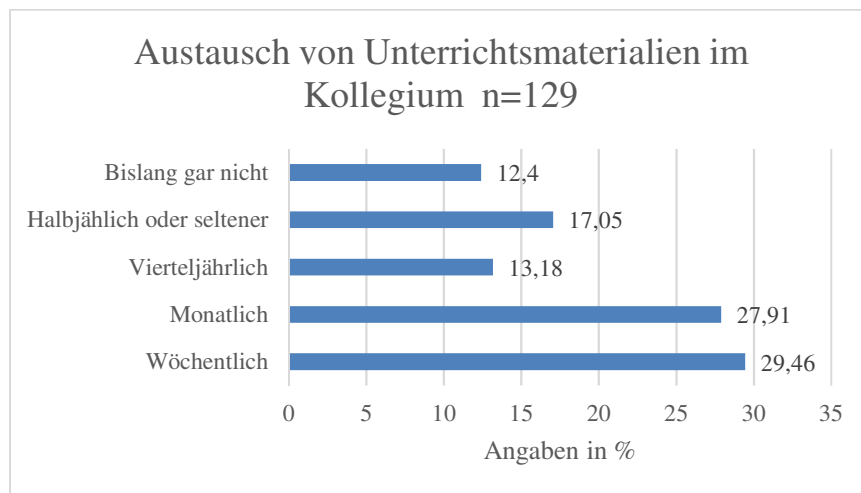


Abbildung 105 Kooperation mittels Austausch von Materialien

Zur gemeinsamen Erarbeitung von Unterrichtseinheiten im Kollegium, gaben 31,01% der LehrerInnen an, dass dies bislang noch nicht durchgeführt wurde. 16,28% führen diese Prozedur halbjährlich oder seltener durch, 17,05% vierteljährlich, 23,26% monatlich und 12,4% wöchentlich (Abbildung 106).

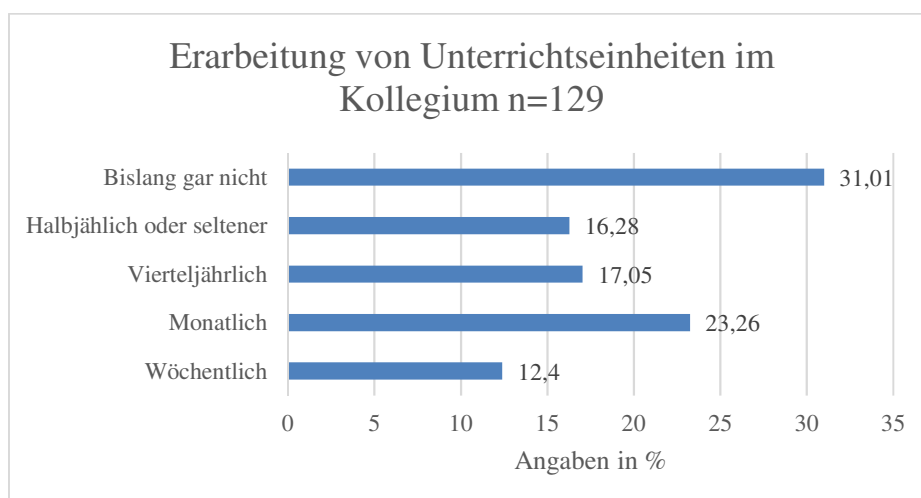


Abbildung 106 Kooperation mittels Erarbeitung gemeinsamer Unterrichtseinheiten

Abstimmungen zur Leistungsmessung und Bewertung führen 9,3% der Befragten bislang nicht im Kollegium durch. 37,98% tauschen sich darüber halbjährlich oder seltener aus. 20,93% führen zu diesem Thema vierteljährlich Gespräche, 22,48% monatlich und 9,3% wöchentlich (Abbildung 107).

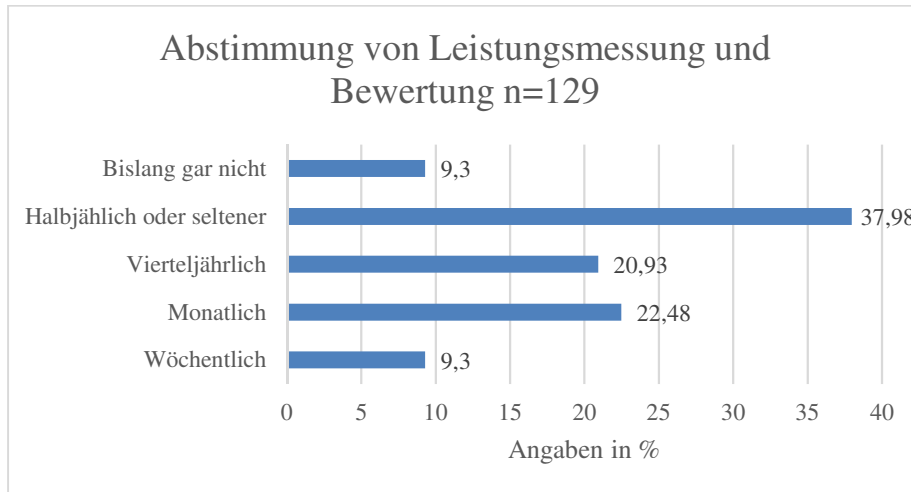


Abbildung 107 Kooperation Leistungsmessung

Eine Durchführung gleicher Klassenarbeit in mehreren Klassen wurde bei 21,71% der Befragten bislang nicht durchgeführt. 26,36% der Lehrer praktizieren dies halbjährlich oder seltener, 27,91% vierteljährlich, 20,16% monatlich und 3,88% wöchentlich (Abbildung 108).

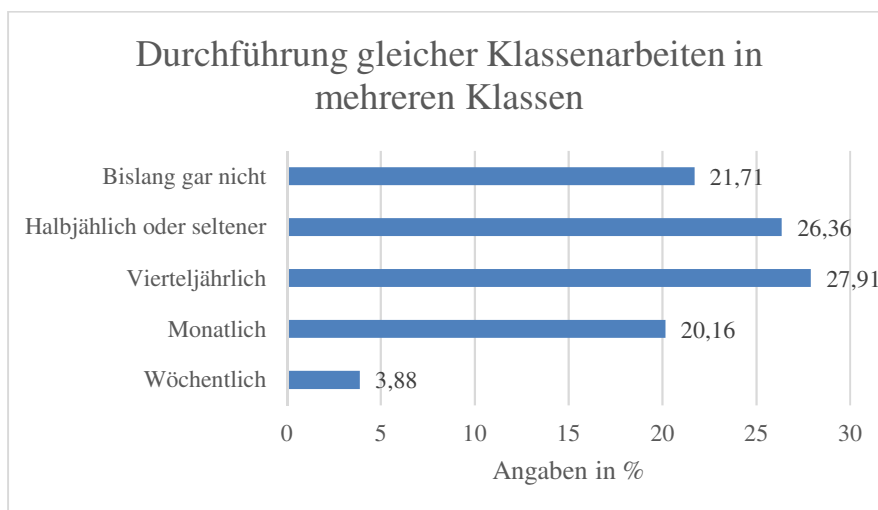


Abbildung 108 Kooperation gemeinsamer Klassenarbeiten

Eine gemeinsame Diagnose und Erörterung von Lernentwicklung einzelner SchülerInnen wird in den Kollegien von 18,6% der Befragten bislang nicht durchgeführt. Bei 24,81%

findet diese Beratung halbjährlich oder seltener statt. 23,26% der LehrerInnen führen vierteljährlich Gespräche über die Lernentwicklung und Diagnostik der SchülerInnen. 21,71% der Kollegien treffen monatlich und 11,62% wöchentlich zu diesem Zweck zusammen (Abbildung 109).

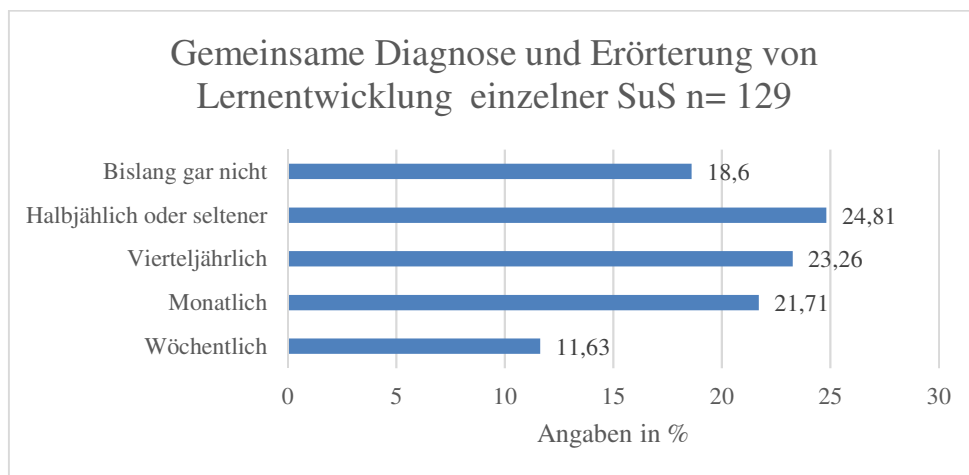


Abbildung 109 Gemeinsame Diagnose und Erörterung von Lernentwicklung einzelner SchülerInnen

Eine gemeinsame Planung von Unterricht findet noch seltener als Gespräche über Diagnostik und Lernentwicklung statt. 35,66% der LehrerInnen gaben an, bislang gar nicht mit KollegInnen gemeinsamen Unterricht zu planen. 17,83% führen dies halbjährlich oder seltener durch, 20,16% vierteljährlich, 17,05 % monatlich und 9,3% wöchentlich (Abbildung 110).

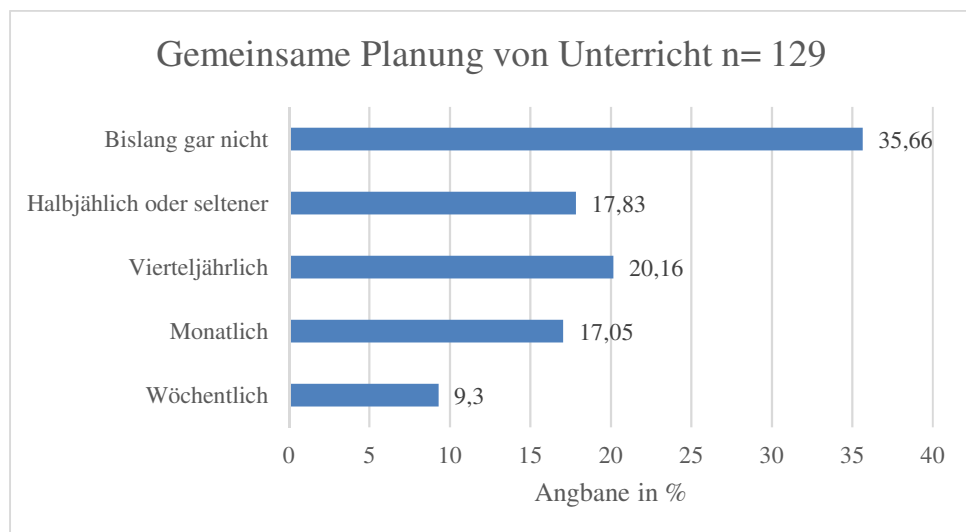


Abbildung 110 Gemeinsame Planung von Unterricht

Team-Teaching wird in 55,04% der Fälle bislang gar nicht durchgeführt. 22,48% greifen auf diese Methode halbjährlich oder seltener zurück. 11,63% führen ungefähr vierteljährlich ihren Unterricht im Team durch. 3,88% unterstützen sich monatlich gegenseitig im Unterricht und 6,98% wöchentlich (Abbildung 111).

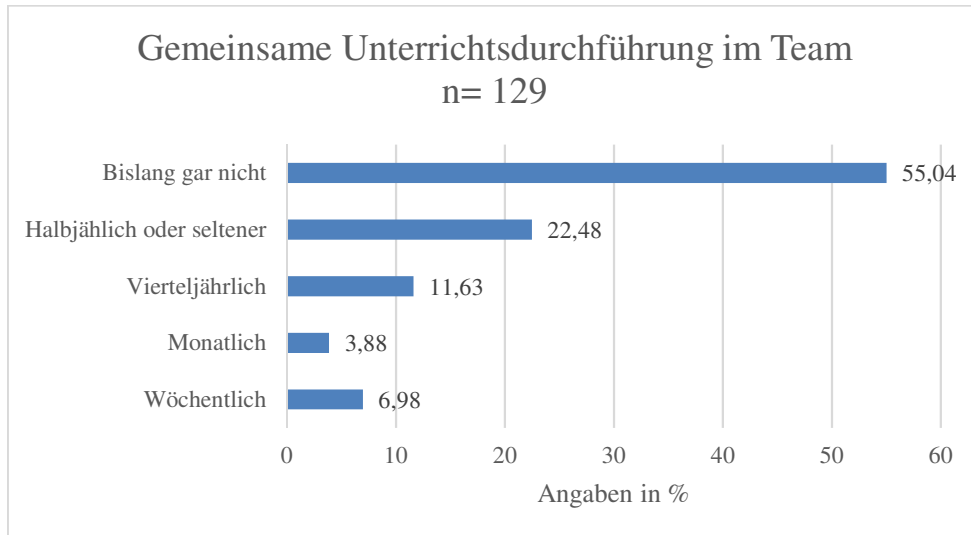


Abbildung 111 Gemeinsame Unterrichtsdurchführung im Team

Eine Durchführung von Fördermaßnahmen im Team, wird bislang noch sehr wenig durchgeführt. 53,54% geben an, dass diese Praxis nicht stattfindet. 18,11% der Lehrenden wenden Fördermaßnahmen mit Kollegen halbjährlich oder seltener durch. 18,9% greifen darauf vierteljährlich zurück und jeweils 4,72 % monatlich und wöchentlich (Abbildung 112).

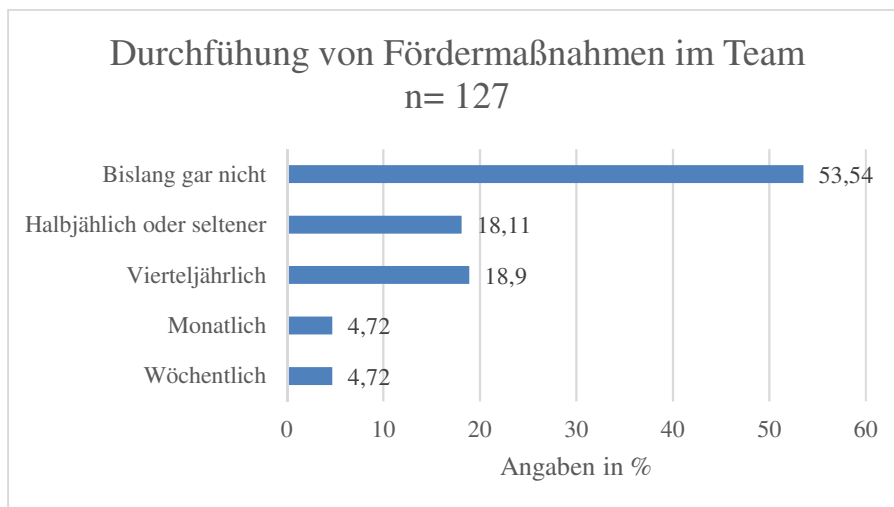


Abbildung 112 Durchführung von Fördermaßnahmen im Team

Gegenseitige Hospitationen zur Entwicklung von Unterricht, Anregung für die eigenen Stunden oder auch Erleichterung des Unterrichts werden von 48,84% der befragten LehrerInnen bislang gar nicht durchgeführt. 29,46% der Teilnehmer nehmen halbjährlich oder seltener an gegenseitigen Hospitationen teil. 10,08% führen diese vierteljährlich, 6,98% monatlich und 4,65% wöchentlich durch (Abbildung 113).

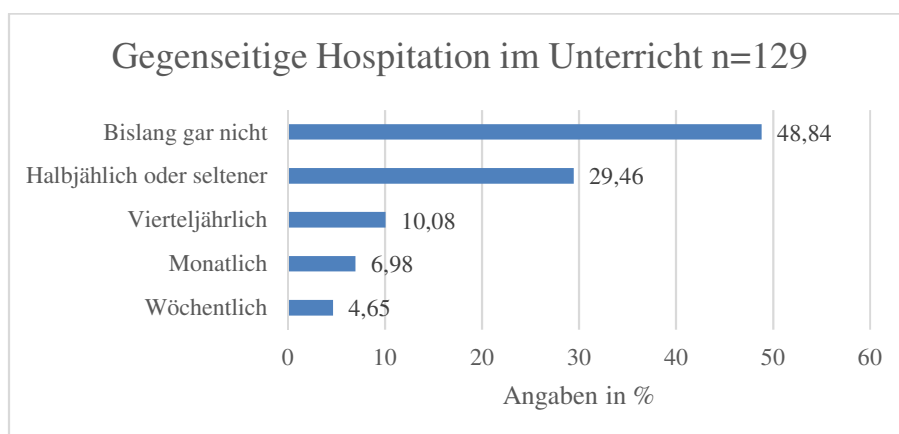


Abbildung 113 Gegenseitige Hospitation im Unterricht

Gemeinsame klassen- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten wie Projekte werden in 21,71% der Kollegien der Befragten bislang nicht durchgeführt. 38,76% der LehrerInnen gaben an, dass diese Aktivitäten halbjährlich oder seltener durchgeführt werden. Bei 29,46% werden vierteljährlich klassen- und jahrgangsübergreifende Veranstaltungen etc. durchgeführt, bei 7,75% monatlich und bei 2,33% wöchentlich (Abbildung 114).

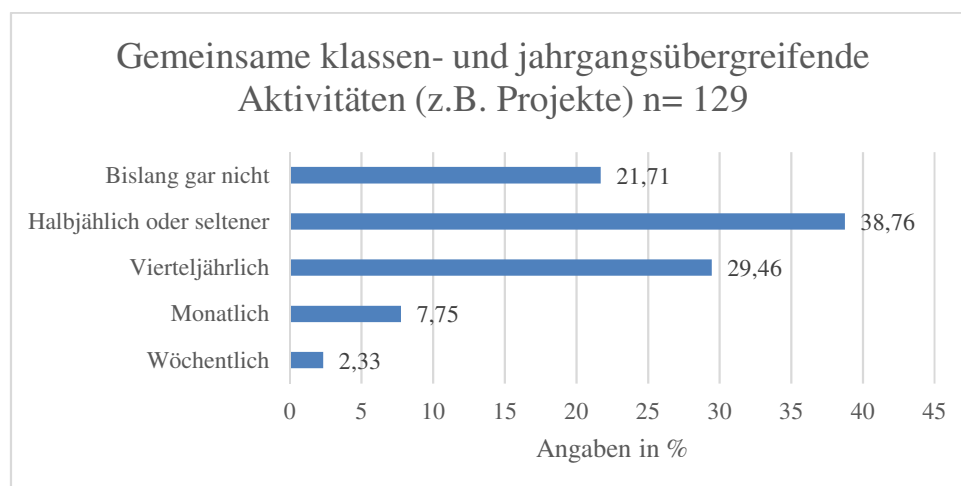


Abbildung 114 Gemeinsame klassen- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten

37,98% der TeilnehmerInnen sprechen sich bislang nicht über den Umfang und die Art und Weise der Vergabe der Hausaufgaben ab. 21,71% der LehrerInnen treffen halbjährlich oder seltener Absprachen mit anderen KollegInnen über die Hausaufgabenpraxis, 17,05% tun dies vierteljährlich, 13,95% monatlich und 9,3% wöchentlich (Abbildung 115).

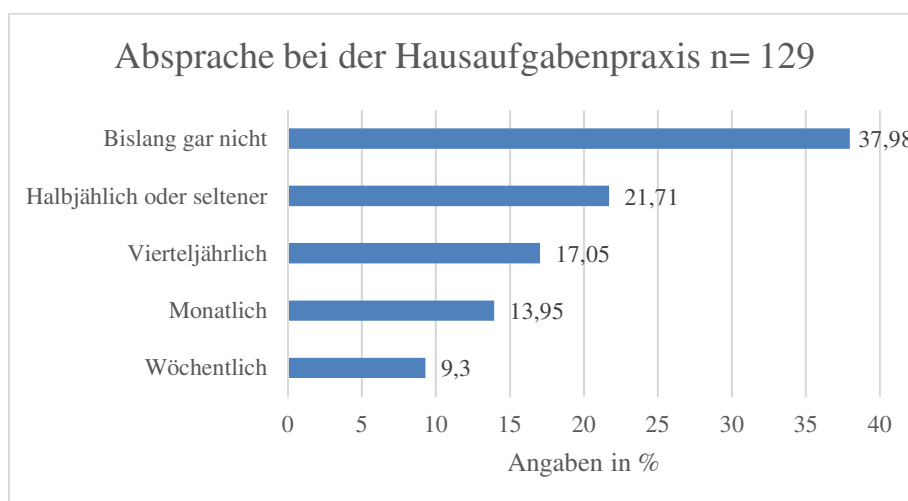


Abbildung 115 Absprache bei der Hausaufgabenpraxis

Eine gemeinsame Planung der Elternarbeit wird bei 32,56% der TeilnehmerInnen bislang gar nicht durchgeführt. 26,36% der LehrerInnen sprechen sich in dieser Hinsicht halbjährlich oder seltener ab, 27,13% vierteljährlich, 10,85% monatlich und 3,1% wöchentlich (Abbildung 116).

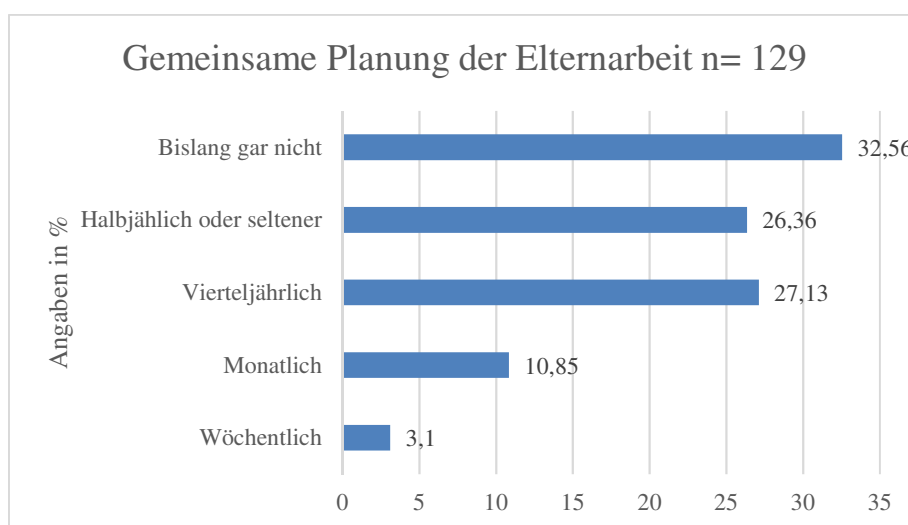


Abbildung 116 Gemeinsame Planung der Elternarbeit

Bei der Befragung zu Vorbehalten gegenüber Veränderungen an der Schule, gaben 9,45% der LehrerInnen an, dass es große Vorbehalte gegenüber Veränderungen gibt. 37,8% stimmen eher zu, dass es Vorbehalte in dieser Hinsicht gäbe, 44,88% stimmen dem eher nicht zu und 7,87% stimmen dem gar nicht zu (Abbildung 117).

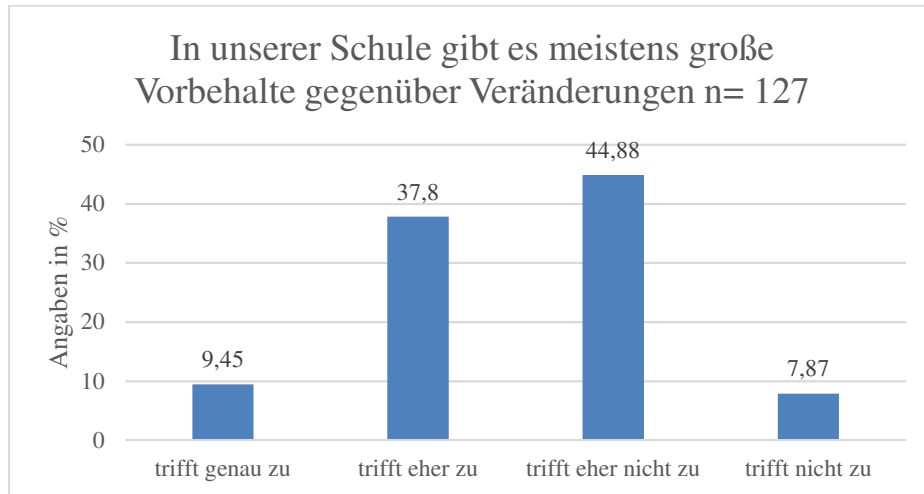


Abbildung 117 Vorbehalte gegenüber Veränderungen

8.2.5 Eigene Position zur schulischen Inklusion

Bei der Bereitschaft zur Übernahme einer inklusiven Klasse waren die Lehrer eher zurückhaltend. Nur 4,62% der Befragten gaben an, gerne eine inklusive Klasse zu übernehmen. 24,62% erklärten sich eher dazu bereit, wohingegen 40% dies eher ablehnten und 30,77% auf keinen Fall eine inklusive Klasse übernehmen möchten (Abbildung 118).

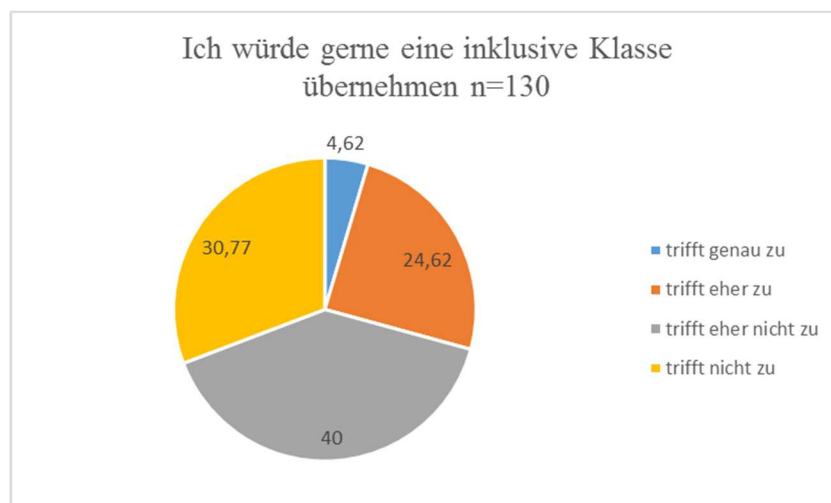


Abbildung 118 Übernahme einer inklusiven Klasse

Im Hinblick auf eine Beteiligung an Projekten, die zum Ziel haben Inklusion zu verbessern, erklärten sich 15,38% der LehrerInnen bereit daran zu partizipieren. 37,69% stimmten dem eher zu, 28,46% eher nicht zu und 18,46% lehnten eine Beteiligung an Projekten zur Verbesserung der Inklusion gänzlich ab (Abbildung 119).

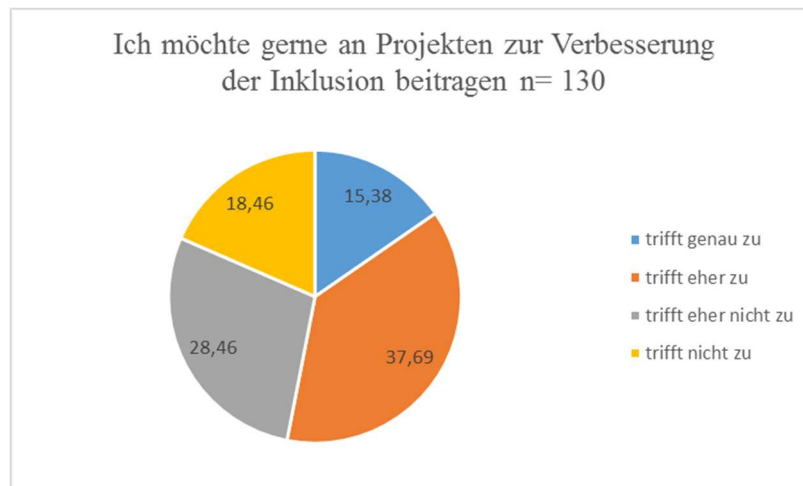


Abbildung 119 Partizipation bei der Verbesserung von inklusiven Projekten

Von 128 befragten LehrerInnen gaben 15,62% an, dass sie ihr eigenes Kind inklusiv beschulen lassen würden. 29,69% stimmten dem eher zu. 27,34% der LehrerInnen lehnten dies jedoch eher ab und 27,34% gaben an, dass für sie eine inklusive Beschulung nicht in Frage kommen würde (Abbildung 120). Beim T-Test ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Lehrern. Der Mittelwert bei den Lehrerinnen betrug 2,36, wobei die Zustimmung sich an inklusiven Projekten zu beteiligen den Wert eins hat. Der Mittelwert der Männer liegt bei 2,9.

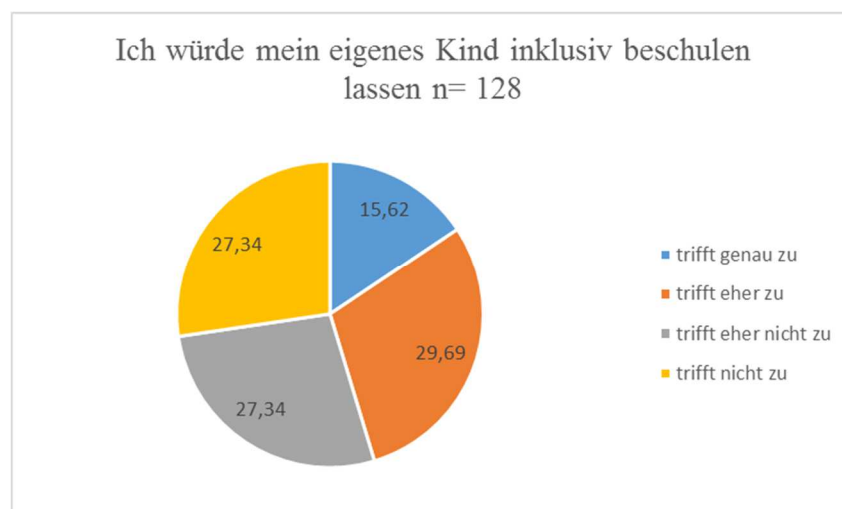


Abbildung 120 Bereitschaft das eigene Kind inklusiv beschulen zu lassen

8.2.6 Verantwortungsdiffusion und Innovationsbereitschaft

Um den Grad der Verantwortungsdiffusion zu ermitteln, wurden die LehrerInnen befragt, ob sie die Arbeit mit beeinträchtigten Kindern lieber anderen KollegInnen überlassen würden. Dem stimmten 20,77% genau zu, 36,92% eher zu, 32,31% eher nicht zu und 10% überhaupt nicht zu. Insgesamt liegt der Prozentuale Anteil der LehrerInnen, die die Verantwortung lieber ihren Kolleginnen überlassen also bei über 57% (Abbildung 121).

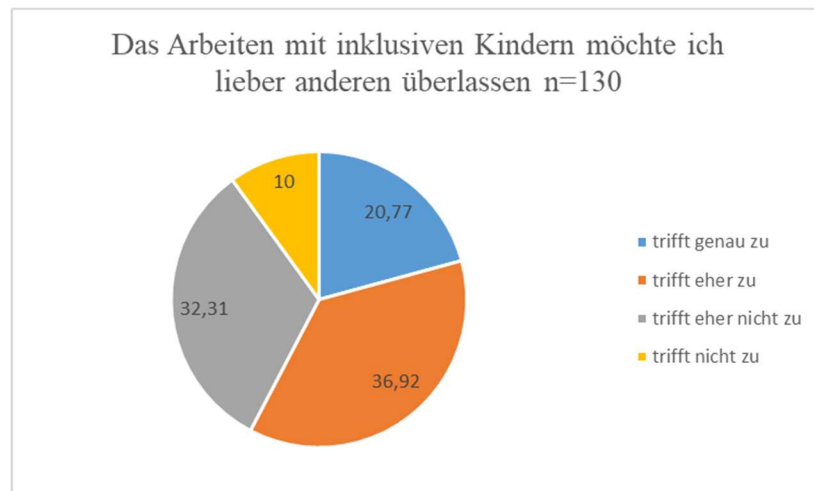


Abbildung 121 Verantwortungsdiffusion Arbeit mit inklusiven Kindern

Die Bereitschaft zur Weiterbildung zum Thema inklusiven Unterricht bekundeten 30,77% der TeilnehmerInnen. 38,46% gaben an, dass sie eher an einer Weiterbildung teilnehmen würden, 19,23% möchten eher nicht an Fortbildungen mit dem Thema Inklusion teilnehmen und 11,54% lehnten dies ganz ab (Abbildung 122). Beim T-Test konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen männlich und weiblich festgestellt werden. Der Mittelwert der Lehrerinnen, betrug 2,41 und die der Lehrer 1,93. Die Skalierung geht von 1 bis 4. Eins bedeutet in diesem Fall, dass der Aussage, dass die Arbeit mit inklusiven Kindern lieber anderen überlassen wird, voll zutrifft. Demnach neigen die befragten weiblichen Lehrerinnen weniger zur Verantwortungsdiffusion beim Thema Inklusion als ihre männlichen Kollegen.

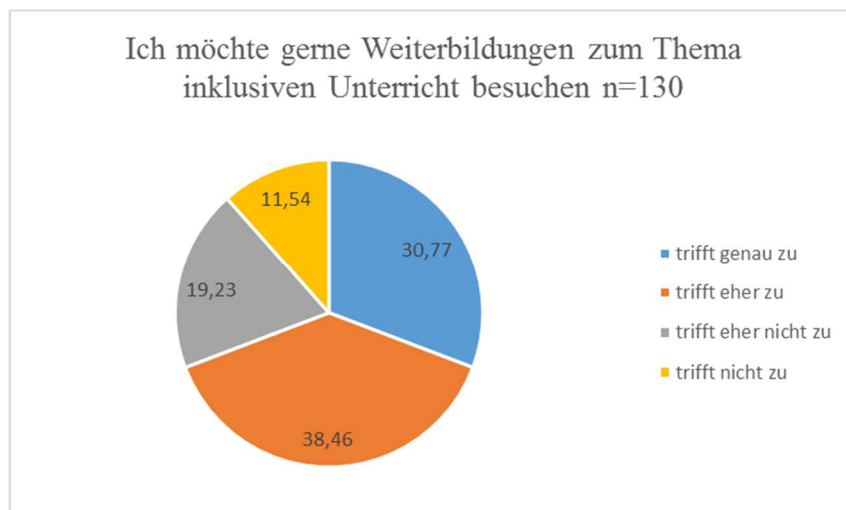


Abbildung 122 Weiterbildung zum Thema Inklusion

Die Innovationsbereitschaft wird durch das evaluative Potenzial einer Schule ausgedrückt. Dieses setzt sich durch die Erwartungen und Möglichkeiten zusammen, die von einer Schule zur Evaluation ihrer Leistungsfähigkeit eingesetzt werden, um die Ergebnisse zur Verbesserung schulischer Ergebnisse und Prozesse zu nutzen. Die Feststellung der schulischen Bedarfslage und die Planung von Innovation bilden hierbei die Grundlage für Qualitätsentwicklung (Scheerens/Bosker 1997, S. 118f.).

Nur 4,72% der LehrerInnen geben an, dass es in ihren Kollegien eine große Bereitschaft gibt, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen. 54,33% der Befragten stimmten eher zu, dass die Bereitschaft dazu bestünde. 36,22% geben an, dass diese Bereitschaft eher nicht bestünde und 4,72% geben an, dass diese Bereitschaft gar nicht besteht (Abbildung 123).

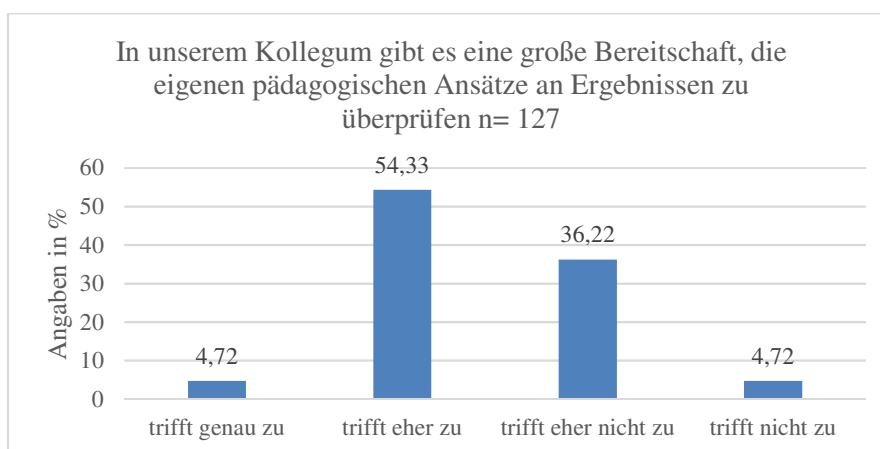


Abbildung 123 Bereitschaft des Kollegiums ihre pädagogischen Ansätze zu überprüfen

Bei der Frage nach der Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte gegenüber neuen pädagogischen Ansätzen, sind 7,94% der Befragten der Meinung, dass die meisten Lehrkräfte diesen positiv gegenüberstehen. 59,52% stimmen dem eher zu, 36,22% stimmen dem eher nicht zu und 4,72% geben an, dass neue pädagogische Ansätze nicht gerne erprobt werden (Abbildung 124).

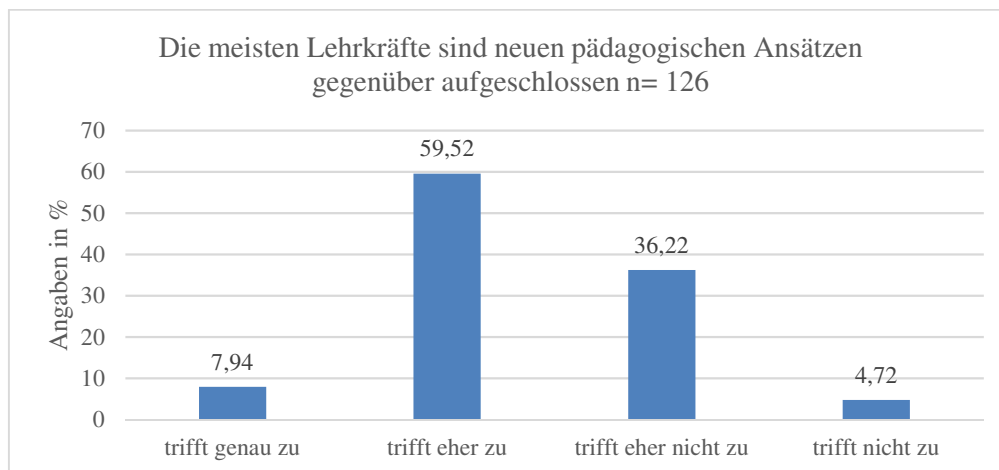


Abbildung 124 Innovationsbereitschaft für pädagogische Ansätze im Kollegium

3,87% der TeilnehmerInnen geben sogar an, dass es eine fehlende Bereitschaft im Kollegium gibt zur eigenen pädagogischen Arbeit Neues dazuzulernen und ihre Arbeit mit den SchülerInnen umzustellen. 34,13% geben eher an, dass die Bereitschaft nicht vorhanden sei. 48,41% stimmen dem eher nicht zu und 13,49% stimmen gar nicht zu (Abbildung 125).

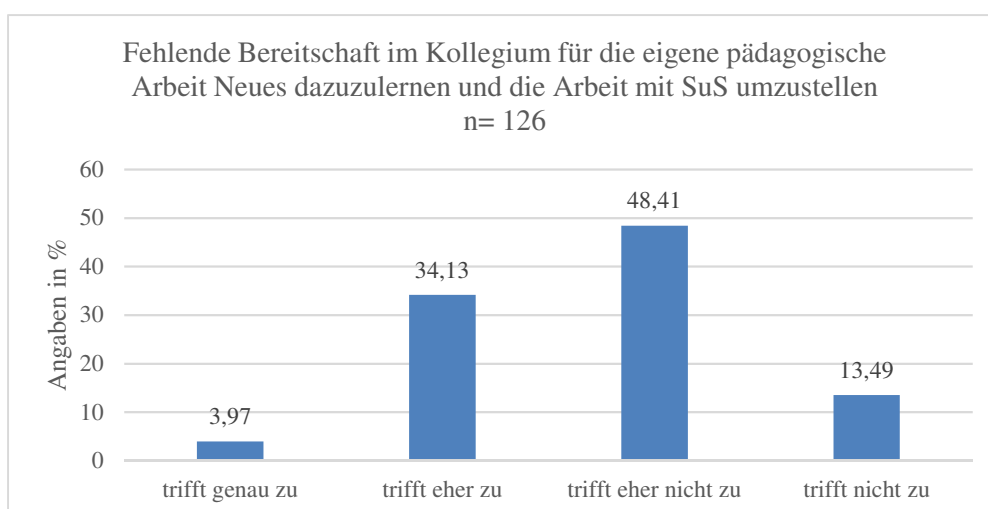


Abbildung 125 Fehlende Bereitschaft im Kollegium Neues dazuzulernen

Die Frage nach innovativer kollegialer Zusammenarbeit wurde noch im Hinblick auf das schuleigene pädagogische Konzept spezifiziert. In diesem Zusammenhang gaben 9,52% der LehrerInnen an, dass es genau zutreffe, dass das Kollegium stets bemüht sei, die Arbeit am schuleigenen pädagogischen Konzept voranzutreiben. 60,32% gaben an, dass dies eher zutreffe, 25,4% lehnten dies eher ab und 4,76% gaben an, dass diese Aussage gar nicht zutreffe (Abbildung 126).

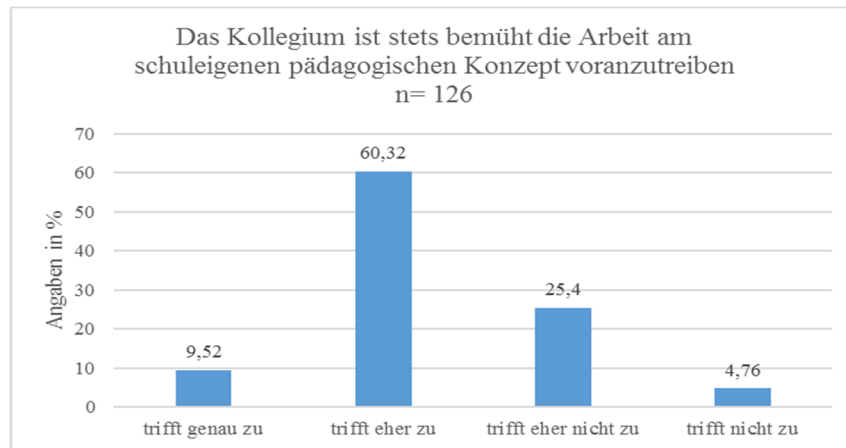


Abbildung 126 Entwicklung des pädagogischen Konzepts

Es wurde zudem ein Item generiert, das nicht speziell auf die Innovationsbereitschaft des Kollegiums abzielte, sondern die Schule an sich als Institution, die Neuerungen positiv oder negativ gegenübersteht, betrachtet. Insgesamt gaben 14,29% der TeilnehmerInnen an, dass sich die Schule engagiert um Erneuerungen und Entwicklung bemüht. 48,41% stimmten dem eher zu, 33,33% eher nicht und 3,97% gaben an, dass diese Bemühung in der Schule nicht vorhanden sei (Abbildung 127).

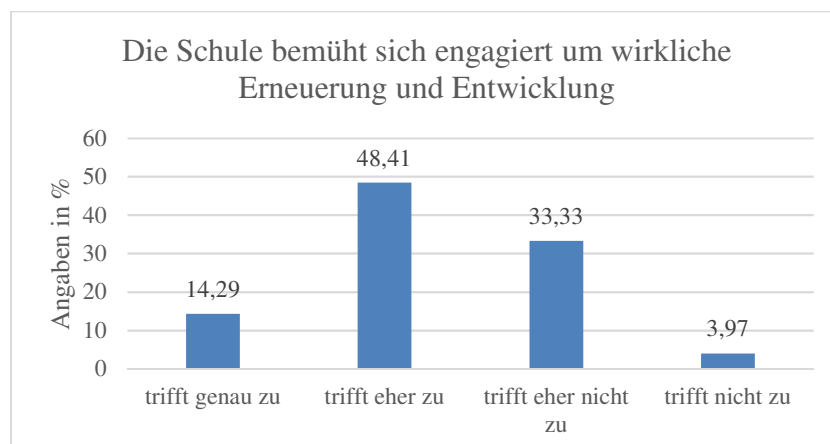


Abbildung 127 Bemühungen der Schule um Entwicklung

Die Abschnitte der Studie, die die Haltung der Lehrkräfte zur Inklusion, Verantwortungsdiffusion und Innovationsbereitschaft behandeln, zeigen auf, dass mehr als 69% der Befragten sich gerne zum Thema Inklusion weiterbilden möchten. Gleichzeitig vermittelt mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen die Bereitschaft sich mit neuen pädagogischen Konzepten und Methoden auseinanderzusetzen. Mehr als die Hälfte der LehrerInnen geben aber auch zu, dass Sie die Arbeit mit Kindern mit Beeinträchtigungen, lieber anderen überlassen möchten, was Rückschlüsse auf die Qualifizierung der Lehrkräfte ermöglicht. Da die Fähigkeiten für inklusive Settings der Lehrkräfte nicht ausreichend geschult wurden, sind diese Verunsichert und neigen zur Verantwortungsdiffusion. Erst wenn sich die Lehrenden mit den Herausforderungen der Inklusion und zur Verfügung stehenden Konzepten und Methoden befasst haben, sind sie auch bereit ihre pädagogischen Konzepte gemäß anzupassen.

8.2.7 Erlebte Belastung im LehrerInnenberuf und LehrerInnenzufriedenheit

Im Hinblick auf die erlebte Belastung im Lehrerberuf wurden vor allem Kontaktmöglichkeiten, das eigene Selbstwirklichkeitskonzept und Items zum Umgang mit Unterrichtsstörungen erfragt. Die erste Frage im Fragebogen bezog sich auf problematische SchülerInnen, also diese, die im Unterricht stören, ein nicht ausgeprägtes Sozialverhalten an den Tag legen etc. Die LehrerInnen sollten angeben, ob Sie sich bemühen, auch mit diesen auffälligen SchülerInnen in guten Kontakt zu kommen. 30,73% gaben an, dass ihnen dies gut gelänge, 59,06% stimmten dem größtenteils zu, 8,66% teilweise und 1,57% gar nicht (Abbildung 128).

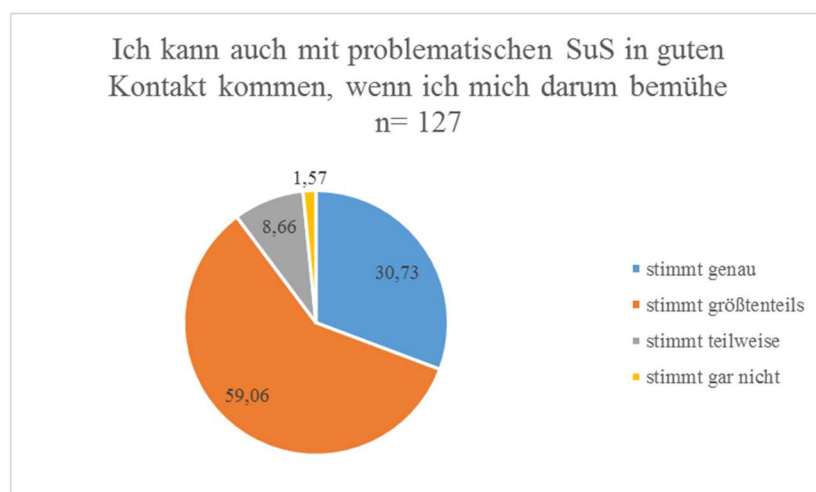


Abbildung 128 Kontakt mit schwierigen SchülerInnen

Perspektivisch gesehen haben 29,13% der LehrerInnen an, dass sie sich sicher sind, sich in Zukunft auf individuelle Probleme der SchülerInnen noch besser einstellen zu können. 41,52% stimmten dem größtenteils zu, 23,62% teilweise und 4,72% gar nicht (Abbildung 129).

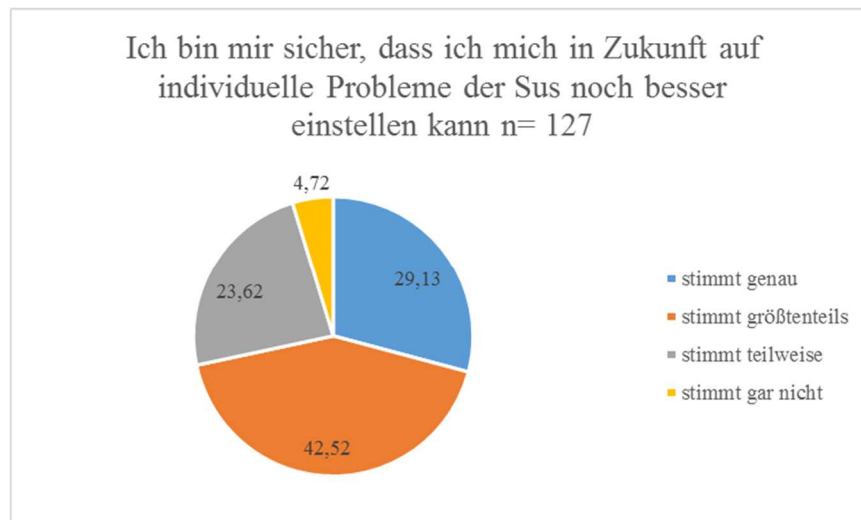


Abbildung 129 Zukünftige individuelle Unterstützung der SchülerInnen

Selbst wenn ihr Unterricht gestört wird, können 20,63% der Befragten die notwendige Gelassenheit bewahren. 57,94% geben an, dass dies zum größten Teil zutreffe, 20,63% teilweise und 0,79% gar nicht (Abbildung 130).

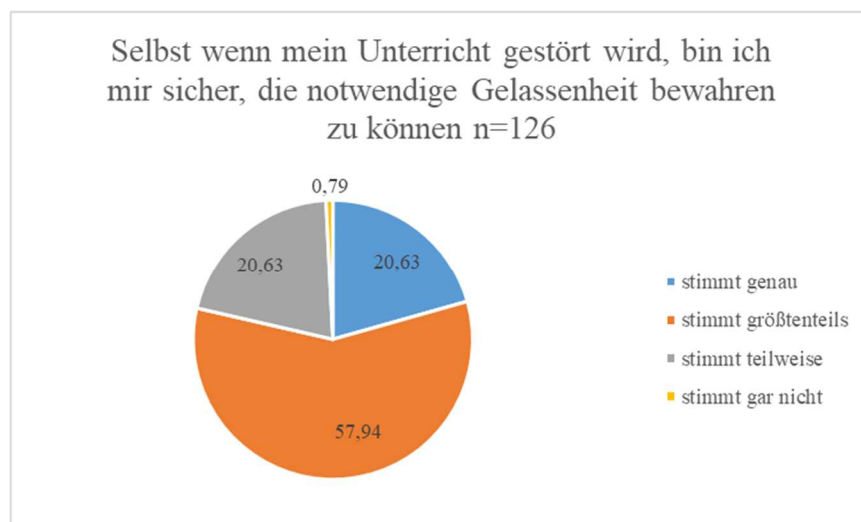


Abbildung 130 Unterrichtsstörung und Gelassenheit

Selbst wenn die LehrerInnen gesundheitlich oder psychisch bedingt beeinträchtigt sind, geben 14,96% an, dass sie dennoch in ihrem Unterricht gut auf ihre SchülerInnen

eingehen können. 66,14% stimmten dem größtenteils zu, 18,11% teilweise und 0,79 gar nicht zu (Abbildung 131).

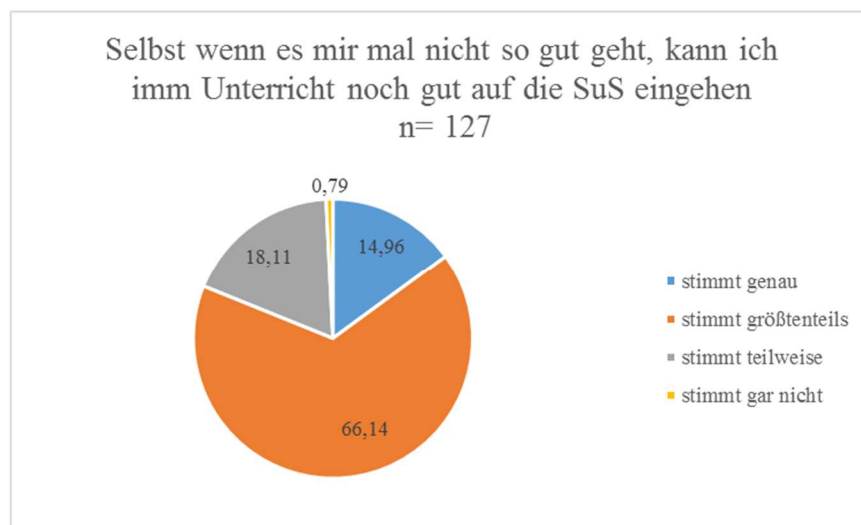


Abbildung 131 Eingehen auf Schüler bei Unwohlsein

Im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit auf die Entwicklung der eigenen SchülerInnen geben 5,56% der LehrerInnen an, dass sie der Meinung sind mit hohem Engagement ihrerseits dennoch nicht viel ausrichten zu können. 11,11% stimmten dem größtenteils zu, 52,38% teilweise und 30,95 gar nicht (Abbildung 132).

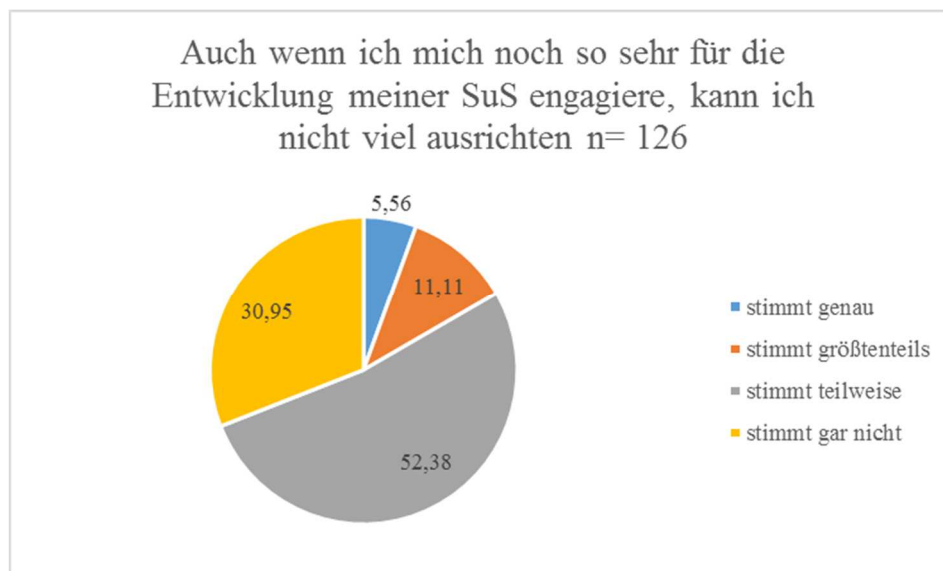


Abbildung 132 Selbstwirksamkeitskonzept

Um ungünstige Unterrichtsstrukturen aufzubrechen geben, 18,11% der TeilnehmerInnen an, dass sie kreative Ideen entwickeln können, um diese zu verbessern. 49,61% stimmten dem größtenteils zu, 31,5% teilweise und 0,79 gar nicht zu (Abbildung 133).

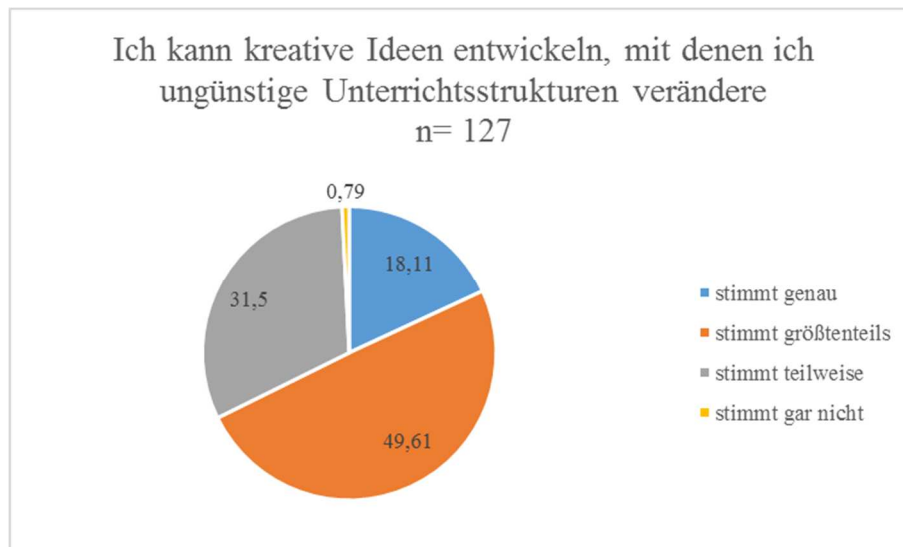


Abbildung 133 Kreative Ideen zur Veränderung von ungünstigen Unterrichtsstrukturen

In den Studien von Nübling et al., 2005 und auch Schaarschmidt 2004 offerierte sich, dass LehrerInnen, neben Polizeibeamten in ihrem Beruf höheren psychischen Belastungen ausgesetzt sind, als andere Berufsgruppen. Diese Belastung wirkt sich negativ auf die Leistung und Gesundheit von Lehrkräften aus. Krause und Dorsemagen (2011) konstatieren, dass mindestens 20 Prozent der Lehrkräfte durch eine beeinträchtigte Gesundheit eine Minderung in ihrer Leistungsfähigkeit aufweisen.

Neben Faktoren wie z.B. mangelnder Kooperation, ineffizienter Organisation oder Schulklima ist auch die Lehrerzufriedenheit eine Ingredienz, die die Lehrgesundheit fördern oder belasten kann. Daher wurden in der Studie neben der erlebten Belastung auch verschiedene Items implementiert, die die Lehrerzufriedenheit an den verschiedenen Schulen messen soll. Von den 125 TeilnehmerInnen gaben 31,2% der LehrerInnen an, dass sie in der Regel mit ihrem Arbeitsalltag zufrieden sein. 61,6% stimmten dem eher zu, 5,6% eher nicht und 1,6% stimmten gar nicht zu (Abbildung 134).

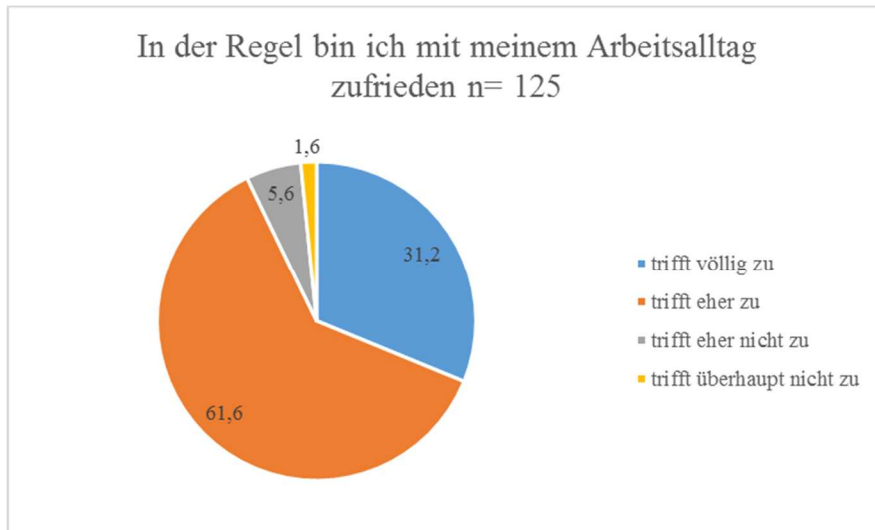


Abbildung 134 Zufriedenheit im Arbeitsalltag

1,61% der LehrerInnen gaben an, am Ende eines Schultages manchmal richtig deprimiert zu sein. 13,71% stimmten dem eher zu, 63,71% eher nicht zu und 20,97% lehnten dies ganz ab (Abbildung 135).

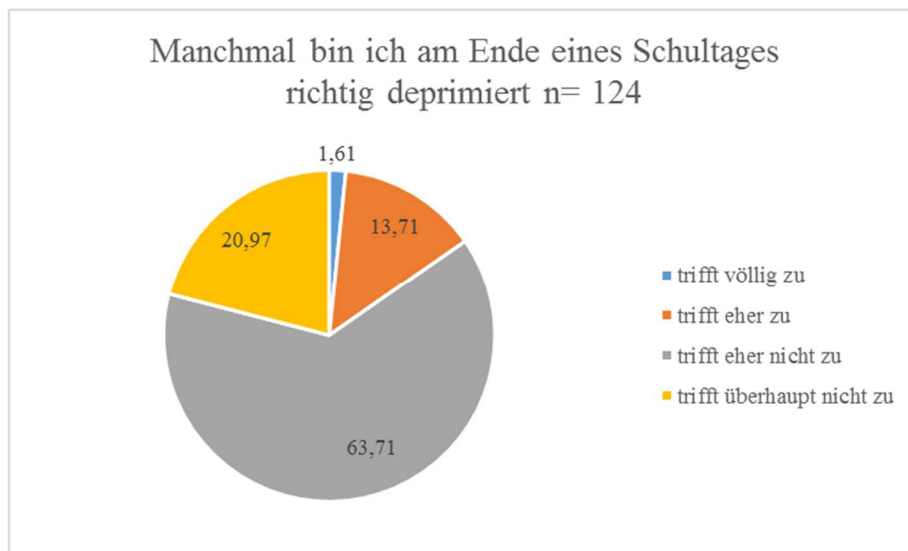


Abbildung 135 Deprimiert in der Schule

Insgesamt geben 1,6% an, dass sie öfter in der Schule merken würden, dass sie sehr lustlos sind. 12,8% geben an, dass dies eher zutreffe, 42,4% stimmen dem eher nicht zu und 43,2% lehnen geben an, nie lustlos in der Schule zu sein (Abbildung 136).

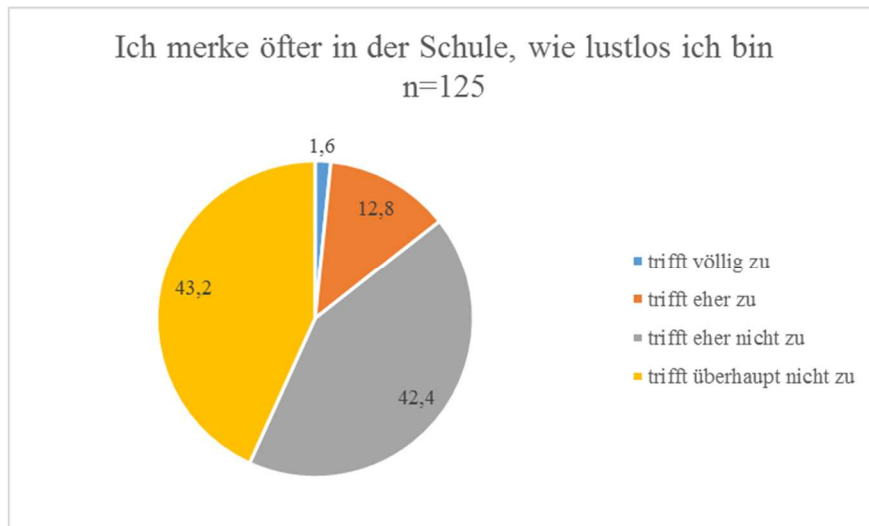


Abbildung 136 Lustlosigkeit in der Schule

Um möglicherweise einen Zusammenhang mit der Arbeit mit Kindern und der Lehrerzufriedenheit herzustellen wurde erfragt, ob die Arbeit mit Kindern den Lehrkräften noch Spaß macht. 76,8% gaben an, dass sie gerne mit Kindern arbeiten. 20,8% stimmten dem eher zu und 2,4% stimmten dem eher nicht zu (Abbildung 137). Niemand stimmte der Aussage gar nicht zu.

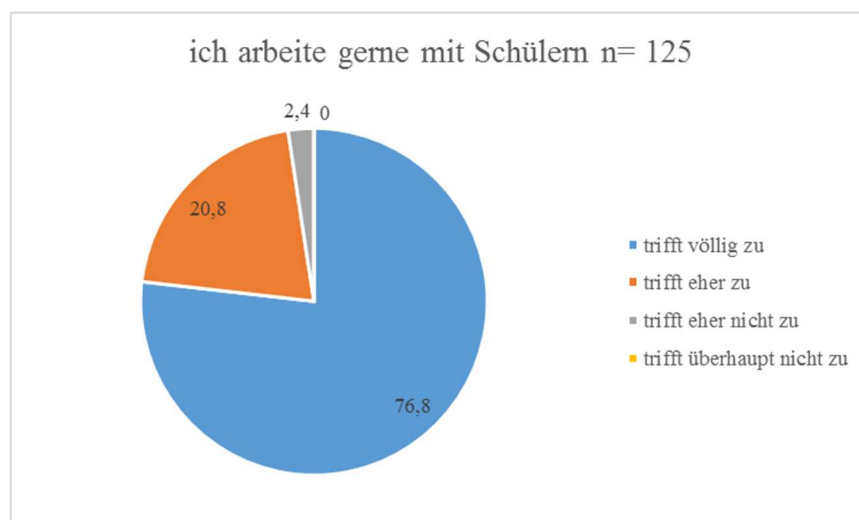


Abbildung 137 Arbeit mit Kindern

1,63% der Befragten gaben an, dass sie sich insgesamt überlastet in ihrem Beruf fühlen. Dem stimmten 27,64% der TeilnehmerInnen eher zu, 45,53% eher nicht zu und 25,2% überhaupt nicht zu (Abbildung 138).

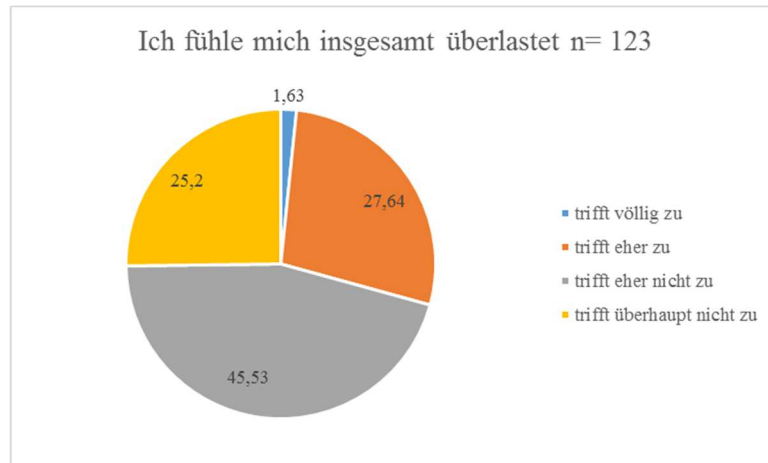


Abbildung 138 Überlastung

Ein weiteres Item, dass ebenfalls Überlastung in der Arbeit erfragt, war ob die Lehrkräfte in der Schule vor lauter Arbeit gar nicht wissen, wo sie anfangen sollen. Das dies zutrifft gaben 3,23% an. 16,13% stimmten dem eher zu, 45,16% stimmten dem eher nicht zu und 35,48% stimmten der Aussage überhaupt nicht zu (Abbildung 139). Insgesamt stimmen die LehrerInnen diesem Item weniger zu, als dem vorherigen, obwohl es die gleiche Variable (Überlastung) erfragt. Graduell gesehen, ist das Item, dass erfragt wurde, ob die LehrerInnen vor lauter Arbeit nicht wissen, wo sie anfangen sollen, wahrscheinlich noch negativer empfunden, da es in der Konsequenz eine nicht mögliche Bewältigung der Arbeit durch Ohnmacht oder Erstarrung andeutet.

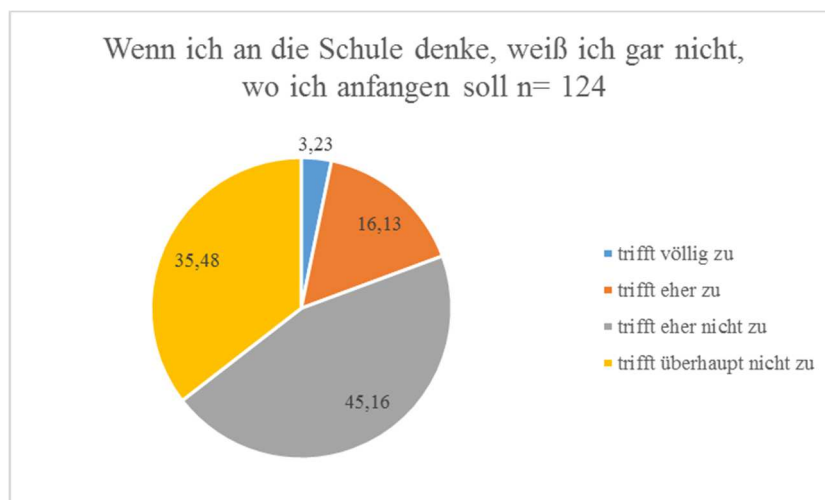


Abbildung 139 Gedanken zur Arbeitsbelastung

Im Zusammenhang mit Überlastung des Lehrberufs wurde erfragt, ob sich die LehrerInnen in der Schule oft erschöpft fühlen. Dem stimmten 1,6% völlig zu, 23,2% eher zu, 59,2% eher nicht zu und 16% überhaupt nicht zu (Abbildung 140).

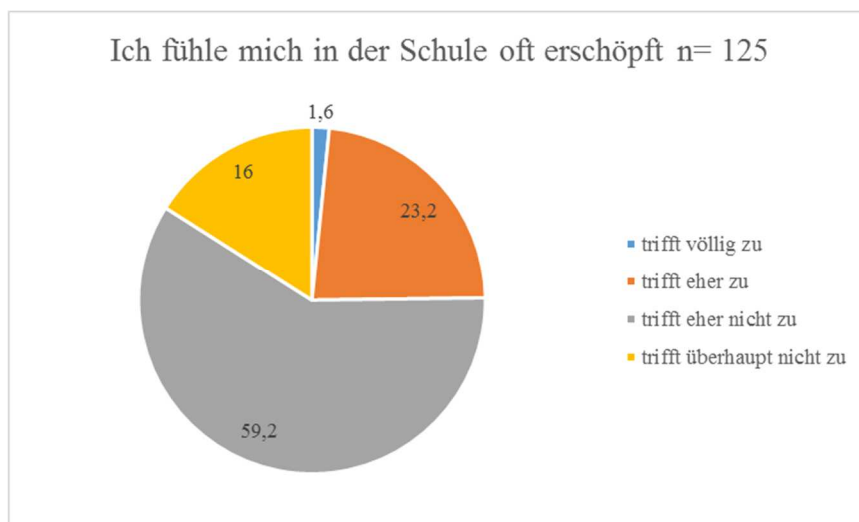


Abbildung 140 Erschöpfung in der Schule

Um die Faktoren, die einer Überlastung von LehrerInnen in ihrem Unterricht entgegen zu wirken wurde erfragt, wie diese die Wirksamkeit von Teamteaching in ihrem Unterricht einschätzen. 36,36% der Befragten gaben an, dass diese Methode ihren Unterricht entlasten würden. 33,88% stimmten dem eher zu, 24,79% stimmten eher nicht zu und 4,96% stimmten überhaupt nicht zu (Abbildung 141).

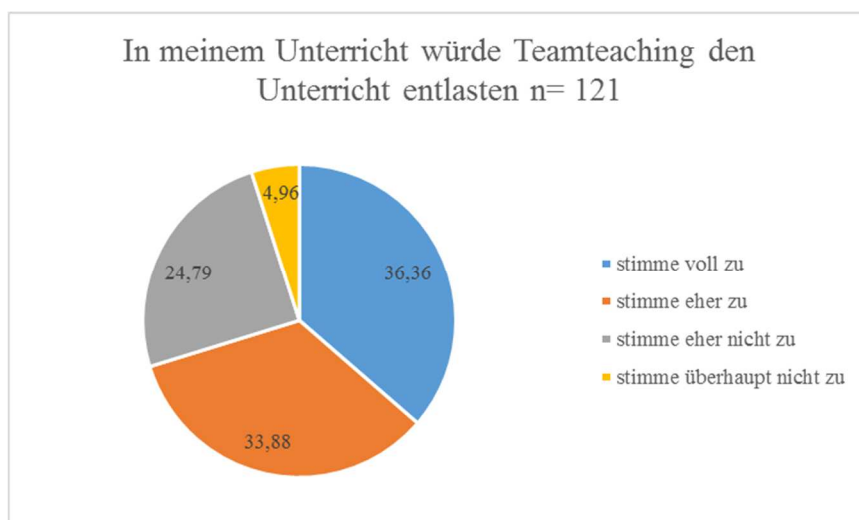


Abbildung 141 Entlastung durch Teamteaching

Eine weitere Möglichkeit, um die Lehrkräfte zu entlasten, wäre ein zusätzlicher Pädagoge in der Klasse, der beispielsweise stärker auf einzelne lernschwächere Kinder eingehen könnte und ihnen spezifische individuelle Förderung zukommen lassen würde. Das dieser zusätzliche Pädagoge eine Hilfe im Unterricht wäre, gaben 43,09% der TeilnehmerInnen an. 35,77% stimmten dem eher zu, 14,63% lehnten dies eher ab und 6,5% stimmten überhaupt nicht zu (Abbildung 142).

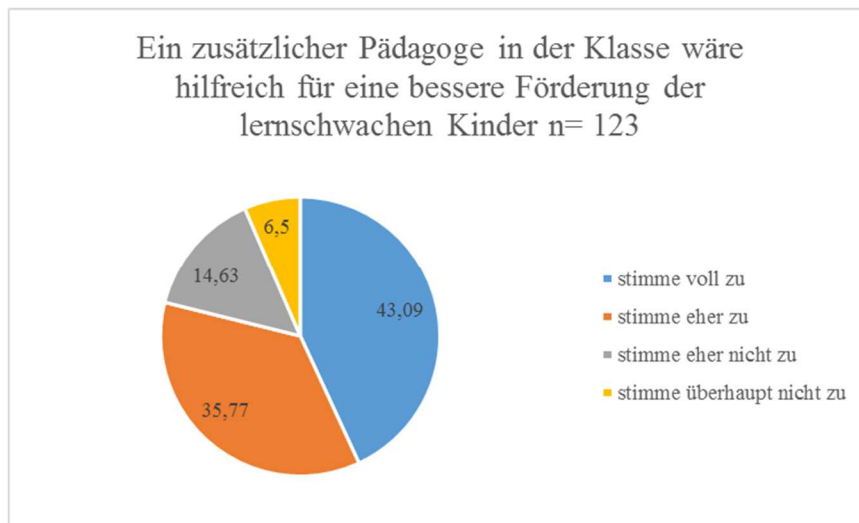


Abbildung 142 Zusätzlicher Pädagoge in der Klasse

8.2.8 Art und Umfang der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Gymnasium

Um die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf in den Gymnasialklassen der befragten LehrerInnen zu erheben, wurden die verschiedenen Beeinträchtigungen der Kinder erfragt. Es waren Mehrfachnennungen möglich, da natürlich ein Lehrer sowohl Kinder mit AD(H)S, als auch Körperbeeinträchtigung in seiner Klasse haben kann. 29,31% der TeilnehmerInnen gaben an, dass sich in ihrer Klasse kein Kind mit irgendeiner Beeinträchtigung befände. 13,01% haben Kinder mit Dyskalkulie, 39,84% mit ADS, 49,59% mit ADHS, 8,13% mit Körperbeeinträchtigung, 21,95% mit Autismus und 45,53% mit Legasthenie in ihrer Klasse (Abbildung 143).

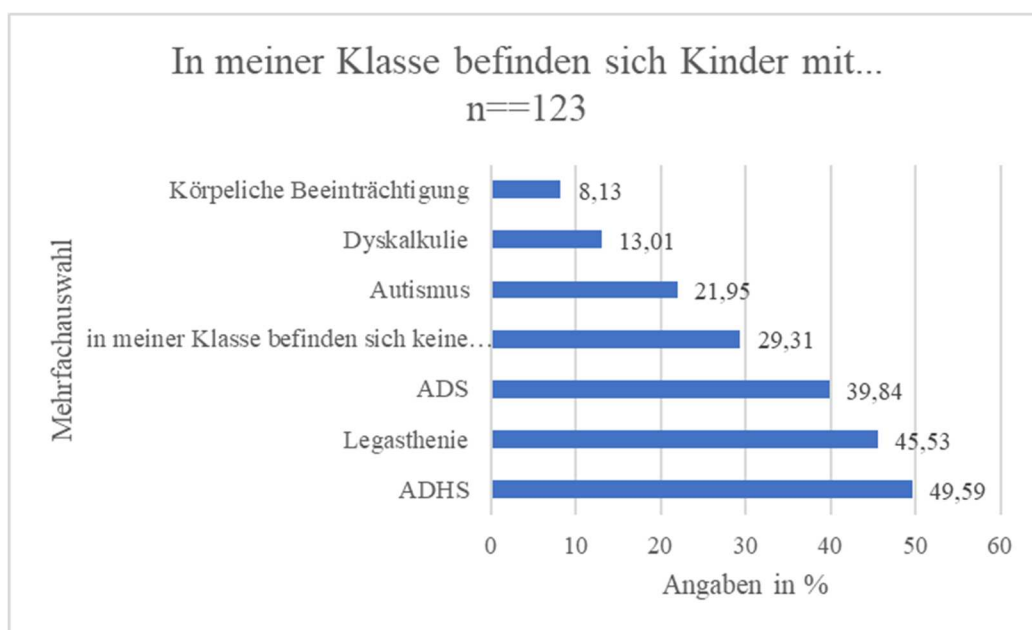


Abbildung 143 Anteil der Kinder mit den verschiedenen Beeinträchtigungen gesamt

Zudem wurde der Anteil der jeweiligen Beeinträchtigungen der Kinder an der gesamten Schule schätzungsweise erfragt. Beim Merkmal Legasthenie gaben 2,44% der LehrerInnen an, dass mehr als 15% der Kinder von dieser Beeinträchtigung betroffen sind. 2,44% gaben an, dass weniger als 15% der Kinder betroffen sind. 9,76% schätzten mehr als 10% der Kinder an ihrer Schule mit Legasthenie ein, 11,35% der Befragten mit weniger als 10%. 11,35% der Befragten glaubten, dass mehr als 5% der SchülerInnen Legasthenie hätten, 26,83% sprachen sich dafür aus, dass es weniger als 5% sind. 14,63% gaben nur etwas mehr als 1% an und 21,14% schätzten, dass sogar weniger als 1% der SchülerInnen an ihrer Schule von Legasthenie betroffen sind (Abbildung 144). Der

Mittelwert beträgt 3,28. Wobei die Items 1 bis 8 zugeordnet sind. Weniger als 1% entspricht einer eins und mehr als 15% einer acht. Demnach liegt der Durchschnitt der SchülerInnen mit Legasthenie an den Schulen der Befragten insgesamt zwischen weniger als 5% und etwas mehr als 5%.

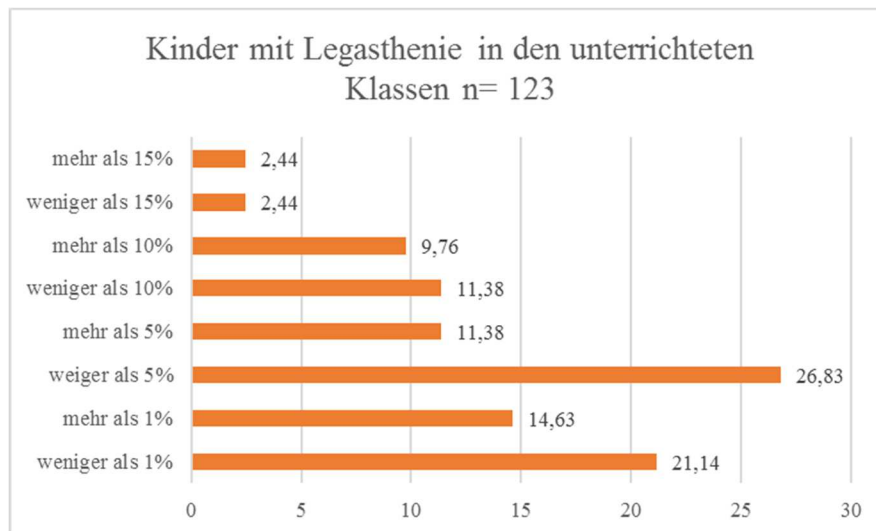


Abbildung 144 Kinder mit Legasthenie in den unterrichteten Klassen

Beim Merkmal Autismus gab keiner der LehrerInnen an, dass mehr als 15% der Kinder von dieser Beeinträchtigung betroffen sind. 0,81% gaben an, dass weniger als 15% der Kinder betroffen sind. 1,63% schätzten mehr als 10% der Kinder an ihrer Schule mit Autismus ein, 1,63% der Befragten mit weniger als 10%. 3,5% der Befragten glaubten, dass mehr als 5% der SchülerInnen Autismus hätten, 9,76% sprachen sich dafür aus, dass es weniger als 5% sind. 10,57% gaben nur etwas mehr als 1% an und 72,36% schätzten, dass sogar weniger als 1% der SchülerInnen an ihrer Schule von Autismus betroffen sind (Abbildung 145). Der Mittelwert beträgt 1,59. Demnach liegt der Durchschnitt der SchülerInnen mit Autismus an den Schulen der Befragten insgesamt zwischen weniger als 1% und etwas mehr als 1%.

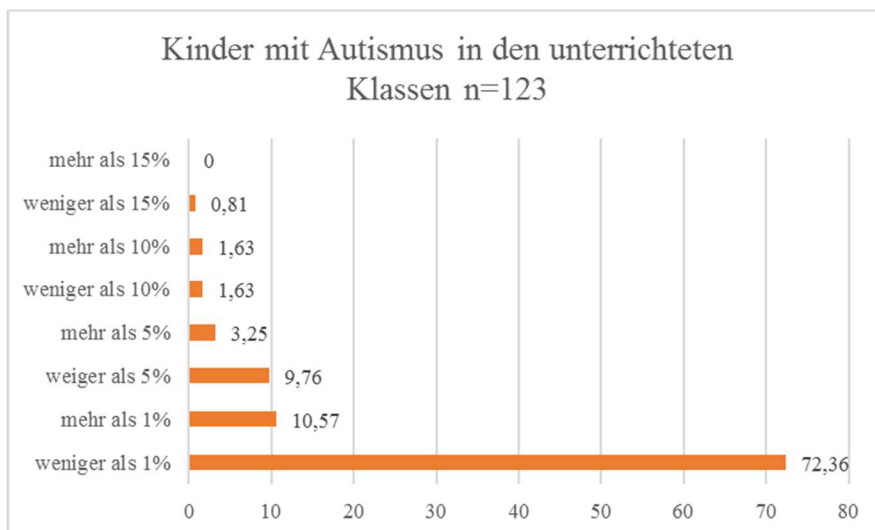


Abbildung 145 Kinder mit Autismus in den unterrichteten Klassen

Der Anteil der Kinder mit ADS wird von niemandem um die 15% eingeschätzt. 13,01% gehen von mehr als 10% aus. 9,76% postulieren insgesamt weniger als 10% der Kinder mit ADS an ihrer Schule. 22,76% gehen von mehr als 5% und 20,33% von weniger als 5% aus. 12,2% der LehrerInnen gehen von einem Anteil von mehr als 1% aus und 21,95% vermuten, dass weniger als 1% der Kinder an ihrer Schule von ADS betroffen sind (Abbildung 146). Der Mittelwert liegt bei 3,25. Demnach liegt der Durchschnitt der SchülerInnen mit ADS an den Schulen der Befragten insgesamt zwischen weniger als 5% und etwas mehr als 5%.

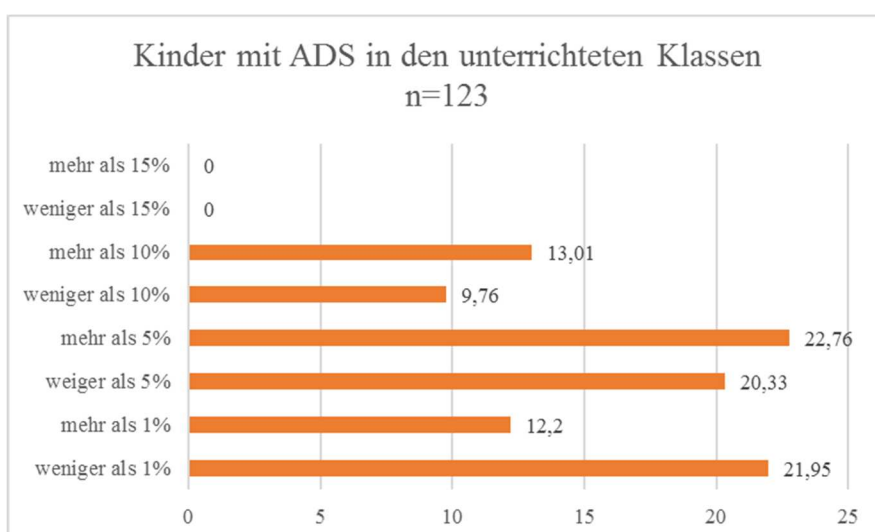


Abbildung 146 Kinder mit ADS in den unterrichteten Klassen

Der Anteil der Kinder mit ADHS wird im Durchschnitt etwas höher geschätzt, als der der Kinder mit ADS. 4,07% sind der Meinung, dass der Anteil der Kinder mit ADHS mehr als 15% beträgt. 3,25% glauben, dass weniger als 15% vom Merkmal ADHS betroffen sind. 9,76% gehen von mehr als 10% und 9,76% von weniger als 10% der Kinder mit ADHS an ihren Schulen aus. 17,07% postulieren eine Quote von mehr als 5% und 24,39% von weniger als 5%. 8,94% schätzen den Anteil der Kinder mit ADHS nur auf etwas mehr als 1% und 22,76% auf unter 1% (Abbildung 147). Der Mittelwert liegt bei 3,45. Demnach liegt der Durchschnitt der SchülerInnen mit ADS an den Schulen der Befragten insgesamt zwischen weniger als 5% und etwas mehr als 5%.

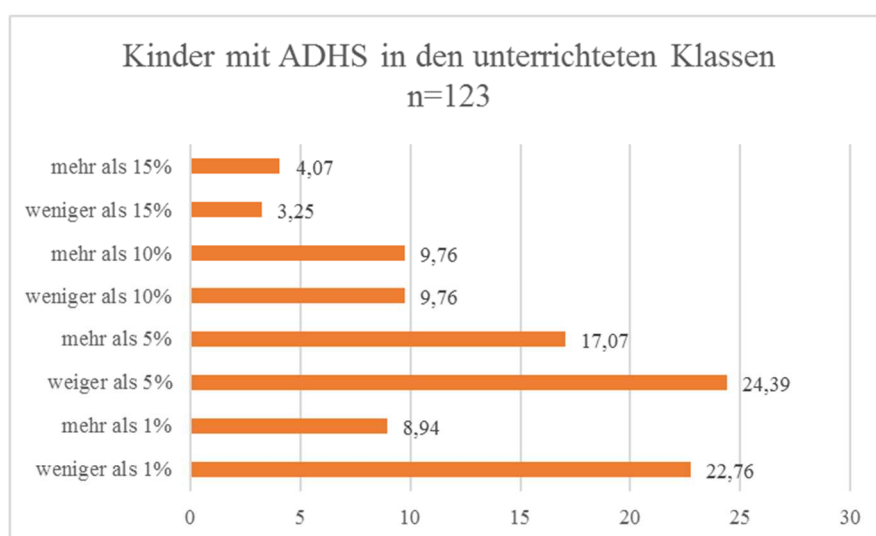


Abbildung 147 Kinder mit ADHS in den unterrichteten Klassen

Beim Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung schätzten 0,81% der LehrerInnen den Anteil auf über 15% in der ganzen Schule. Für weniger als 15% oder mehr als 10% sprach sich keiner der TeilnehmerInnen aus. 3,25% schätzten den prozentualen Anteil der Kinder mit Körperbeeinträchtigung auf weniger als 10% und 0,81% gehen von mehr als 5% aus. 9,76% sprachen sich sowohl für weniger als 5%, als auch für mehr als 1% aus (Abbildung 148). Die meisten der Befragten (75,61%) schätzten den Anteil auf unter 1%. Der Mittelwert liegt bei 1,5. Demnach liegt der Durchschnitt der SchülerInnen mit ADS an den Schulen der Befragten insgesamt zwischen weniger als 1% und etwas mehr als 1%.

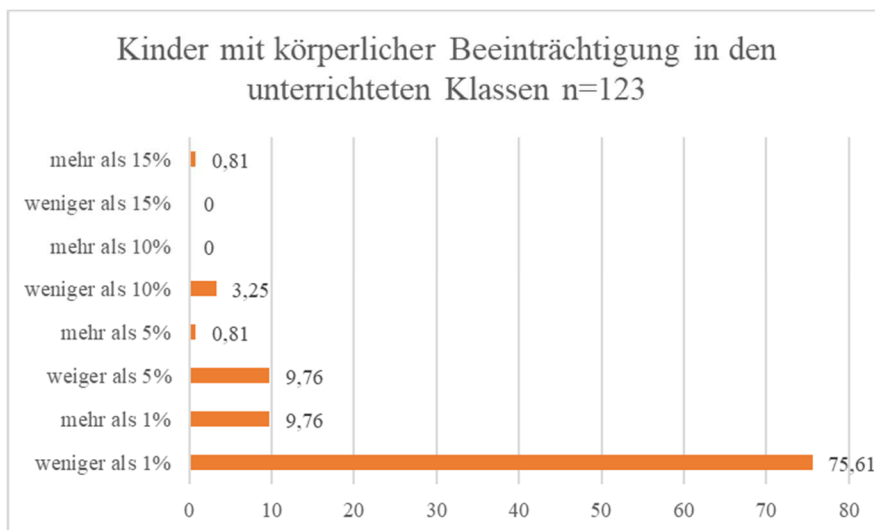


Abbildung 148 Kinder mit körperlicher Beeinträchtigung in den unterrichteten Klassen

Beim Anteil der Kinder mit Dyskalkulie in den unterrichteten Klassen geht niemand von mehr oder weniger als 15% aus. 3,25% postulieren einen Anteil von mehr als 10% und 4,07% von weniger als 10%. 9,76% gehen von mehr als 5% aus, die von Dyskalkulie betroffen sind und 17,89% von weniger als 5%. 15,45% glauben, dass der Anteil bei über 1% liegt und 49,59% gehen von weniger als 1% aus (Abbildung 149). Der Mittelwert liegt bei 2,13. Demnach liegt der Durchschnitt der SchülerInnen mit ADS an den Schulen der Befragten insgesamt zwischen mehr als 1% und weniger als 5%.

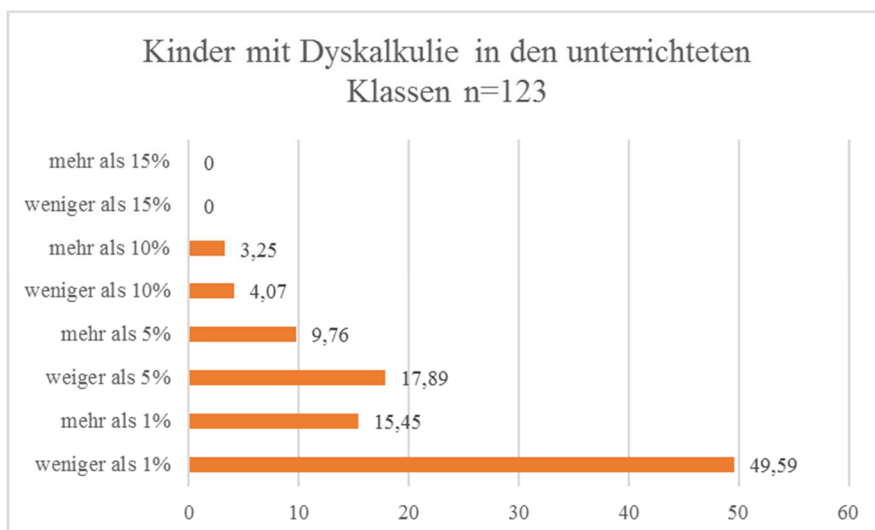


Abbildung 149 Kinder mit Dyskalkulie in den unterrichteten Klassen

Um die Mittelwerte der verschiedenen Beeinträchtigungen besser miteinander vergleichen zu können, sind diese in (Abbildung 150) abgebildet. Der geringste Anteil macht demnach der Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung mit 1,5 aus. Darauf folgt Autismus mit 1,59, Dyskalkulie mit 2,13, ADS mit 3,25, ADHS mit 3,45 und Legasthenie am Schluss mit 3,28. Insgesamt sind die meisten Kinder demnach von Legasthenie betroffen. Alle Beeinträchtigungen bewegen sich zwischen einem prozentualen Anteil zwischen 1% und etwas mehr als 5%.

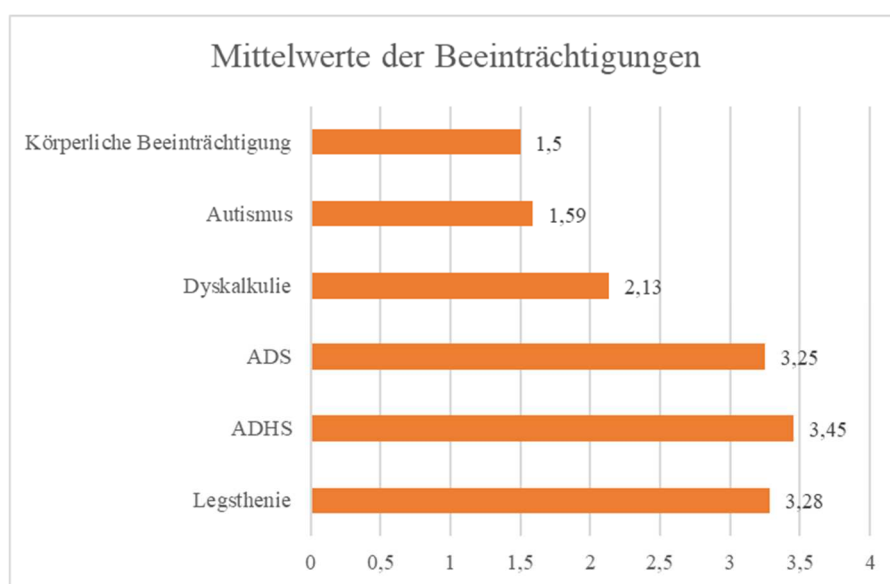


Abbildung 150 Mittelwert der Beeinträchtigungen

8.2.9 Gründe und Fördermaßnahmen bei Lernschwierigkeiten

Im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten bei SchülerInnen, sollten die LehrerInnen angeben, welche Gründe ihrer Meinung nach vor allem den Erwerb von Lerninhalten erschweren. Bei dieser Frage waren auch Mehrfachnennungen möglich. Die verschiedenen Begründungen wurden daraufhin in einem Ranking nach Häufigkeit der Nennung zusammengestellt. Je näher die Zahl an der eins ist, umso häufiger wurde das Merkmal genannt. Je weiter die Zahl an der 1 ist, umso unwahrscheinlicher halten die LehrerInnen diesen Grund als annehmbar für Schwierigkeiten der SchülerInnen beim Lernen. Am häufigsten wurde darauf verwiesen, dass Kinder aufgrund mangelnder häuslicher Unterstützung nicht mit dem Unterrichtsstoff zurechtkommen.

Danach wurden Aufmerksamkeitsprobleme des Kindes, ein zu großes Leistungsspektrum in der Klasse und mangelnde didaktische Fähigkeiten des Lehrers genannt. Danach folgt

das Item geringe intellektuelle Fähigkeiten des Kindes, die Qualität des Unterrichts, das Leistungsniveau der Klasse, die Ausbildung des Lehrers und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten des Kindes (Abbildung 151).



Abbildung 151 Gründe für Schwierigkeiten beim Erwerb von Lernstoff

Ein wichtiger Parameter bei heterogenen Lerngruppen ist die individuelle Förderung, die ein Lernen auf dem jeweiligen Kompetenzniveau des Kindes ermöglichen soll, um in die nächste Stufe der Entwicklung (Wygotski 1987) zu erreichen. Aus diesem Grund wurde analysiert, in wie weit die SchülerInnen ausreichend individuell gefördert werden. 4,88% der LehrerInnen gaben an, dass die individuelle Förderung ihrer SchülerInnen

ausreichend sei. 47,15% stimmten dem eher zu, 43,9% stimmten dem eher nicht zu und 4,07 gaben an, dass die individuelle Förderung überhaupt nicht ausreichend sei (Abbildung 152).

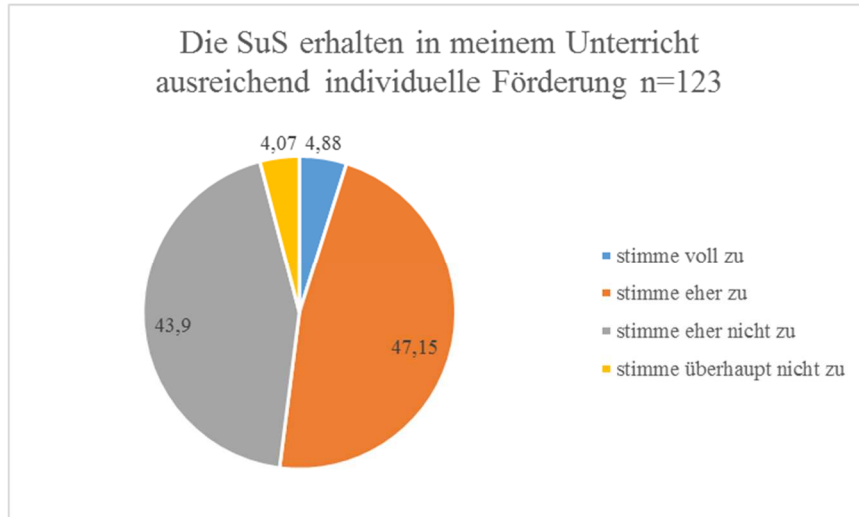


Abbildung 152 Individuelle Förderung

Bei der Frage nach der Bearbeitungszeit von Aufgaben im Unterricht gaben 50% der LehrerInnen an, dass ihre SchülerInnen häufig unterschiedlich lange Zeit benötigen um die gestellten Aufgaben zu erledigen. 36,89 stimmten dem eher zu, 12,3% eher nicht zu und 0,82 überhaupt nicht zu (Abbildung 153).

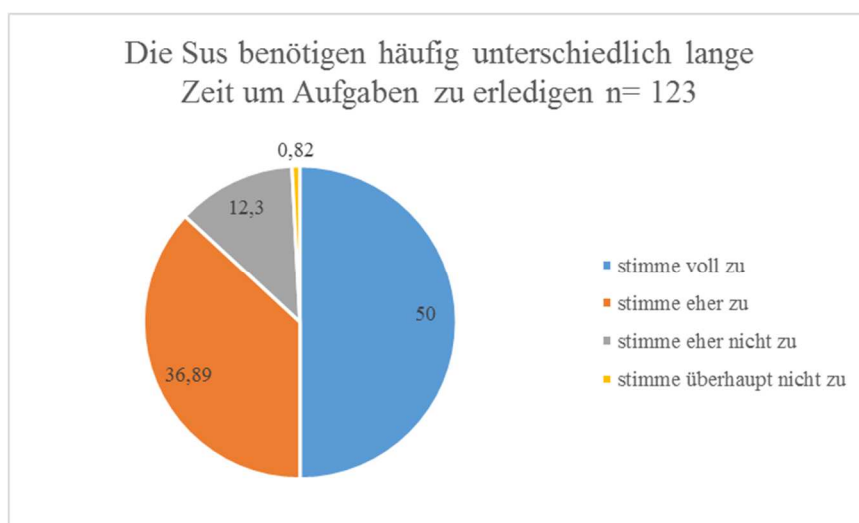


Abbildung 153 Benötigte Zeit zur Erledigung von Aufgaben

Im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten gaben 5,69% der LehrerInnen an, dass die SchülerInnen, die davon betroffen sind zusätzlich in ihrem Unterricht gefördert werden. 49,59% gaben an, dass diese SchülerInnen eher zusätzliche Hilfe erhalten. 41,46% stimmten dem eher nicht zu und 3,25% stimmten dem überhaupt nicht zu (Abbildung 154).

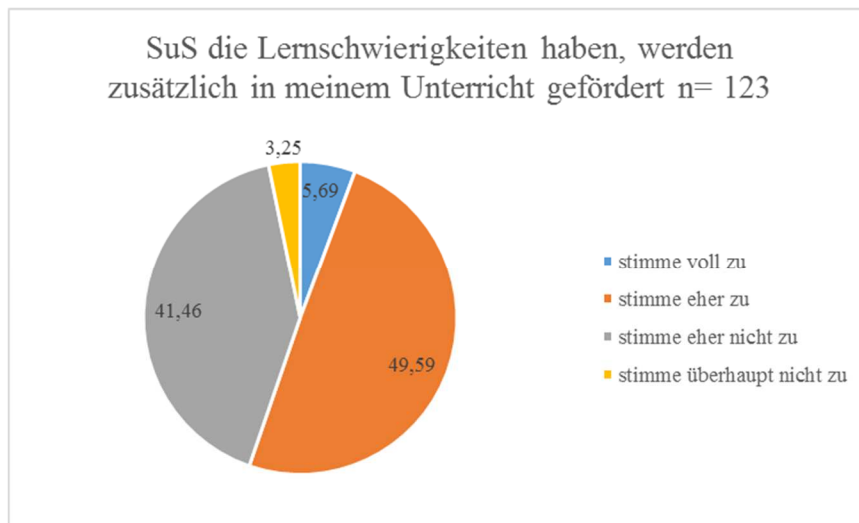


Abbildung 154 Zusätzliche Förderung für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten

8.3 Methodenkritik

Insgesamt mussten 200 Fälle (56,18%) aufgrund unvollständiger Angaben in den Untersuchungsvariablen von der Analyse ausgeschlossen werden. 356 Personen haben an der ersten Frage des Fragebogens teilgenommen. Sobald die erste Frage „Sind Sie LehrerIn an einem Gymnasium?“ jedoch verneint wurde, waren die TeilnehmerInnen nicht innerhalb der Zielgruppe und der Fragebogen wurde abgebrochen. Dieser hohe Dropout ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass auch viele Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen an der Befragung teilgenommen haben. Wenn die LehrerInnen dann an der Umfrage teilnehmen wollten, jedoch im Zweig der Realschule oder der Hauptschule unterrichten, wurde der Fragebogen automatisch nach der ersten Frage abgebrochen. Dadurch haben nur 208 Personen an den zwei weiteren Fragen teilgenommen und bei der dritten Frage, bei der nicht mehr Bundesland, Geschlecht und Schulart erfragt wurden, sondern inhaltliche Schwerpunkte, haben weitere 52 TeilnehmerInnen abgebrochen. Dies lässt sich wahrscheinlich darauf zurückführen, dass der Zeitpunkt der Befragung kurz nach dem „Henri-Fall“, bei dem die zieldifferente Beschulung eines Kindes mit Down Syndrom am Gymnasium abgelehnt wurde, durchgeführt wurde. Da der Fall auch starke Aufmerksamkeit durch die Presse genossen hatte und kritisch diskutiert wurde, gab es starke Vorbehalte der LehrerInnen, sich mit dem Thema der Inklusion genauer zu beschäftigen. Dadurch belief sich der Stichprobenumfang auf maximal 156. Eventuell hätte die Rücklaufquote erhöht werden können, wenn die LehrerInnen beispielsweise auf einer Klassenkonferenz persönlich angesprochen worden wären. Die Fragebögen hätten auch in Papierform in diesen Konferenzen ausgeteilt werden können, was vielleicht zu einer höheren Beteiligung geführt hätte. Ich entschloss mich allerdings aus Kapazitätsgründen dagegen, da das Eintragen der Daten von Papierfragebögen in das online-Format sehr viel Aufwand bedeutet und das Reisen an die verschiedenen Schulen in verschiedenen Bundesländern mit einem enormen Zeit- und Kostenaufwand verbunden gewesen wäre. Hinzu kam, dass viele der Schulen, bei denen ich persönlich vorsprach nicht bei der Befragung teilnehmen wollten, da ihnen das Thema zu ‚brenzlich‘ oder ‚heikel‘ war. Von den meisten Schulen, bekam ich auf verschiedene Anfragen gar keine Rückmeldung.

Durch die Online-Befragung ist allerdings nicht auszuschließen, dass vor allem die LehrerInnen an der Befragung teilgenommen haben, die der Inklusion gegenüber positiv eingestellt sind und das diejenigen, die eher eine negative Einstellung zur Inklusion haben nicht an der Befragung teilnehmen wollten. Daher kann nicht gesagt werden, in wie weit die Ergebnisse in dieser Hinsicht repräsentativ sind.

Im Weiteren ist zu reflektieren, dass durch das deduktive Vorgehen während der Durchführung der Untersuchung keine Modifikationen mehr an dem Fragebogen vorgenommen werden konnten, da ansonsten die Vergleichbarkeit der Daten gefährdet worden wäre. Dies bedeutet also eine Informationsreduktion gegenüber der qualitativen Forschung im Zusammenhang mit dem Thema (da keine Rückfragen gestellt und keine Items hinzugefügt werden können), als auch mit den statistischen Messzahlen. Die Vergleichbarkeit ist in der quantitativen Forschung aber die Voraussetzung dafür, dass Daten rechnerisch zusammengefasst und mit statistischen Verfahren, wie im vorliegenden Fall mit SPSS, ausgewertet werden können (Witt, 2001). Allerdings ist positiv hervorzuheben, dass quantitative Methoden gut dazu geeignet sind Informationen überschaubar und handhabbar für die Analyse bereitzustellen und diese anschaulich aufzubereiten (Heinze 1995, S. 13). Jedoch kam während der Erhebung die Frage nach der Ausbildung der LehrerInnen auf. Items zur Ausbildung und Fortbildung der LehrerInnen und Wissen über verschiedene Methoden oder Diagnostik konnten im Nachhinein daher nicht mehr angeschlossen werden. In diesem Kontext ist allerdings zu berücksichtigen, dass bei einer Erhebung auch immer eine Eingrenzung erfolgen muss, da sonst der Rahmen der Erhebung zu groß wird. Durch die Reduzierung eines Themengebietes kann auch der Fragebogen in einer akzeptablen Länge ausgegeben werden. Sobald dieser mehr als 15-20 Minuten in Anspruch nimmt, wird in der Regel auch die Abbruchquote höher.

Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass durch das Vorgehen des Beschreibens sozialer Sachverhalte durch Zahlen, zu Gunsten des Informationsgewinns hinsichtlich von Regelmäßigkeit (vgl. Lamnek 2005, S. 4; Burzan 2005, S. 25), eine Reduzierung der sozialen Komplexität in Kauf genommen werden musste (vgl. Gläser/ Laudel, 2006 S. 24).

III. Zusammenfassung und Ausblick

Die empirischen Ergebnisse der letzten Jahre haben gezeigt, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lernsettings an Regelschulen besser schulische Leistung zeigen als in separierten Klassen oder Förderschulen (vgl. Carlberg/ Kavale 1980; Wang/ Baker 1986; Baker/ Wang/ Walberg 1995; Myklebust 2002; Lindsay 2007). Leistungsschwache SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die inklusiv unterrichtet wurden hatten im Vergleich zu den leistungsstarken SchülerInnen, die an Förderschulen unterrichtet wurden einen Leistungsvorsprung von mindestens zwei Jahren (Haeberlin et al. 1991; Wocken 2005).

Auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung konnten SchülerInnen in der Regelschule signifikant bessere Leistungen erreichen als SchülerInnen, die in der Förderschule beschult wurden (Dessemonter/ Benoit/ Bless 2011). Gleiches gilt für den Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung (Ellinger/ Stein 2012). Auch SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen konnten einen signifikant größeren Lernzuwachs erzielen, wenn sie in Regelklassen beschult wurden (Haeberlin et al. 1991, S. 259; Möller 2001 S. 24).

Viele der SchülerInnen des Gymnasiums meldeten außerdem zurück, dass sie sich mit einigen der SchülerInnen des SBBZ dauerhaften gemeinsamen Unterricht vorstellen können. Auch ein „Ausbremsen“ der leistungsstarken SchülerInnen des Gymnasiums konnte nicht beobachtet werden. Ganz im Gegenteil lernten die SchülerInnen nach eigenen Angaben dadurch, dass sie Inhalte anderen Kindern erklärten, besonders intensiv. Auch Vierlinger konstatiert, dass leistungsstarke SchülerInnen auf Strategien auf höherer kognitiver Ebene zurückgreifen, wenn sie in das (Be-)Lehren anderer involviert werden, als wenn sie nur für eine Klausur lernen (Vierlinger 2009, S. 131).

Eine inklusive Beschulung für alle SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist demnach offensichtlich auch am Gymnasium zu favorisieren, da zudem auch keine negativen Auswirkungen für die SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bei gemeinsamer Beschulung festgestellt wurden (vgl. Farrell/ Dyson/ Polat/ Hutcheson/ Gallannaugh/ Dessemonter et al. 2011). Daraus ergeben sich allerdings neue Anforderungen für die LehrerInnen der Sekundarstufe und insbesondere der des

Gymnasiums, da noch nicht auf viel Erfahrung mit Heterogenität zurückgegriffen werden kann.

Insgesamt konnten durch die Vergleiche mit Kanada und die empirischen Studien ein großes Anforderungsspektrum für die LehrerInnen am Gymnasium für inklusive Lernsettings identifiziert werden. Dies betrifft zum einen die Arbeit und Interaktion mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und zum anderen strukturelle Maßnahmen. Die Folgerungen für LehrerInnen in inklusiven Settings am Gymnasium werden im Folgenden exemplarisch diskutiert.

Lehreraus- und Weiterbildung:

Bei der Betrachtung der verschiedenen Förderschwerpunkte wurde deutlich, dass die Anforderungsprofile der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und damit auch die Aspekte und Adaptionmöglichkeiten, die für den Unterricht berücksichtigt werden sollten, sehr vielfältig sind. Um professionell und differenziert handeln zu können, müssen LehramtsstudentInnen daher gut auf die Inklusion und die verschiedenen Förderschwerpunkte vorbereitet sein.

Verschiedene Erhebungen zur Lehramtsausbildung (vgl. Fromme) und der Befragung der LehrerInnen zeigen auf, dass einzelne Veranstaltungen zum Thema Inklusion oder Integration offensichtlich nicht ausreichen, um die Kompetenz der angehenden Lehrkräfte und auch das Selbstwirksamkeitskonzept dieser ausreichend zu schulen. Auch Fortbildungen werden von LehrerInnen nicht im ausreichenden Maße angeboten oder wahrgenommen. Die befragten LehrerInnen meldeten in der Studie zurück, dass sie nicht über ausreichende Kompetenzen und Wissen im Zusammenhang mit Inklusion verfügen, um angemessenen inklusiven Unterricht durchzuführen, weshalb viele der TeilnehmerInnen auch nicht bereit sind eine inklusive Klasse zu übernehmen.

Zu dem umfangreichen Wissen, dass für professionelles Handeln vonnöten ist, kommen die verschiedenen Methoden, sowie der Umgang mit Bezugsnormen, innerer Differenzierung, individueller Förderung und Feedback, sowie das Anbahnen einer inklusiven Klassen- und Schulkultur hinzu. Die LehrerInnenausbildung für das Gymnasium muss einen stärkeren Fokus auf die Thematik der Inklusion legen, um die Studierenden optimal auf den Schuldienst vorzubereiten. Dies muss in der Lehrerreform

unbedingt berücksichtigt werden. Ein erster Schritt ist beispielsweise das Inklusionsmodul, das im neuen Master of Education in Baden-Württemberg im Wintersemester 2017/2018 implementiert werden soll.

Da der Förderschwerpunkt Lernen am häufigsten diagnostiziert wird, werden die LehrerInnen dementsprechend oft mit diesem in ihrem Unterricht konfrontiert werden. Besonders hervorgehoben haben die befragten LehrerInnen der Studie zudem Legasthenie und AD(H)S. Aus diesem Grund sollten besonders diese Förderschwerpunkte bei der Konzeption der neuen Inklusionsmodule innerhalb der Lehramtsausbildung berücksichtigt werden.

Ein weiterer Schwerpunkt könnte Autismus sein, da SchülerInnen mit Autismus vor allem am Gymnasium keine Seltenheit sind, da sie häufig zu den leistungsstarken SchülerInnen zählen und ihre speziellen Bedürfnisse schwer diagnostiziert werden können. Es ist daher wichtig, Lehramtsstudierenden zu vermitteln, welche Auffälligkeiten sie in diesem Zusammenhang erkennen können und welche Fördermaßnahmen daraufhin einzuleiten sind. Weltweit sind statistisch gesehen 1% der Bevölkerung von einer Autismus-Spektrum betroffen, wobei diese normal- bis hochbegabt sein können und häufig an Gymnasien beschult werden (Allgöwer 2015, S. 1).

Aus diesem Grund hat sich beispielsweise das Tübinger Seminar für Lehrerbildung dieser Aufgabe angenommen und baut ein Kompetenzzentrum Autismus am Gymnasium auf (ebd.), das auch für LehrerInnen des Gymnasiums gute Kooperationsmöglichkeiten bietet.

Außerdem wurde in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt, dass das Lehrerfortbildungsgesetz sehr unverbindlich ausgelegt werden kann. Es bedarf an dieser Stelle unbedingt einer Präzisierung des Gesetzes um die Anforderungen an die regelmäßigen Fortbildungen stärker zu umreißen und richtungsweisend für alle LehrerInnen in der Bundesrepublik Deutschland zu sein. Eine stärkere Kooperation zwischen den Schulämtern und Universitäten könnte die Qualität der Fortbildungen steigern und gute Verknüpfungspunkte zwischen Theorie und Praxis schaffen. Durch den Austausch könnten sowohl StudentInnen als auch LehrerInnen profitieren und sich weiterbilden.

Individuelle Förderung:

Bereits in den internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU wurde darauf verwiesen, dass eine individuelle Förderung in Deutschland noch nicht ausreichend umgesetzt wird. Auch in der vorliegenden Studie wurde offensichtlich, dass viele Lehrkräfte nur sehr selten oder auch gar nicht auf Methoden zur individuellen Förderung oder auch individuelle Programm oder Lernpläne zurückgreifen. Auch wenn die individuelle Förderung in der Bildungspolitik ein zentrales Thema darstellt, und diese auch in den Schulgesetzen einiger Bundesländer verankert ist, gibt es keine allgemeingültigen Richtlinien, was zu Unsicherheiten und einen hohen Arbeitsaufwand seitens der Lehrkräfte führt.

Zudem besteht eine Divergenz zwischen den gesellschaftlichen Ansprüchen an das Bildungssystem, die Allokation mit einbeziehen und gleichzeitig individuelle Förderung voraussetzen. Die Bildungsstandards fußen auf Vergleichsarbeiten und dem Zentralabitur, das eine Vergleichbarkeit von SchülerInnenleistungen gewährleisten soll. Daraus leitet sich für die Lehrenden ein Dilemma ab. „Sie wollen individuell fördern, sind gleichzeitig aber Gleichbehandlungsansprüchen der Schule ausgesetzt, durch die gesellschaftliche Gleichheitsvorstellungen hindurch scheinen“ (Solzbacher et al., 2012, S. 16). Aus diesem Grund ist eine Unterstützung der Bildungspolitik und Bildungsadministration wünschenswert, um vor allem den aufkommenden Druck der schulischen Inklusion und individueller Förderung, der auf die Lehrkräfte ausgeübt wird, zu kompensieren (Fischer 2014, S. 14).

Um die Handlungssicherheit, die Reflexion der Professionalisierung und Kooperation der Lehrenden zu erhöhen, eignet sich sehr gut der Ausbau von Netzwerken zwischen LehrerInnen, Sonderpädagogen und Schulen. Durch Good-Practice-Beispielen, wie sie beispielsweise der Schulpreis auszeichnet, oder auch Länder wie Kanada in dem bereits seit über 40 Jahren Inklusion an den Schulen als selbstverständlich gelebt wird, können Ideen für Next-Practice abgeleitet werden. In multiprofessionellen Teams, können diese daraufhin diskutiert und adaptiert werden, um einen Transfer auf bereits bestehende Konzepte an den jeweiligen Institutionen zu ermöglichen. Dabei sind vor allem Unterstützungsstrukturen, etwa in Form von wissenschaftlicher Begleitung, besonders

wichtig, um auch externe Perspektiven und objektive Beobachtungen mit in die Reflexion und Evaluation einbeziehen zu können (vgl. ebd.).

Die individuelle Förderung kann als zirkulärer, kommunikativer Prozess verstanden werden, der sich in drei idealtypische Kernphasen aufteilt (Fischer 2014, S. 14). Diese sind die Diagnose, Förderung und Evaluation. Die Diagnose bildet hierbei die Basis für die spezifische Ausrichtung auf bestimmte Bedürfnisse zur individuellen Förderung der SchülerInnen. So konnte nachgewiesen werden, dass eine hohe Diagnosekompetenz bei LehrerInnen zu höheren Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler führt (vgl. Helmke 2009, S. 132).

Über die Fähigkeiten der Diagnostik hinaus benötigt die Lehrkraft ein sehr hohes fachliches Wissen um in Bezug auf individuell zugeschnittene Lerndiagnosen eine angemessene inklusive Förderung leisten zu können. An vielen Universitäten ist allerdings noch keine Ausbildung zur Diagnostik vorgesehen. Die Universität Stuttgart hat bereits Lehrveranstaltungen zur Diagnostik in ihrem Modulhandbuch verbindlich vorgesehen. An der Universität Heidelberg und der Universität Mannheim sowie vielen anderen Universitäten in Deutschland ist das allerdings nicht der Fall (Universität Heidelberg 2013, Universität Mannheim 2011, Universität Stuttgart 2016, Universität Rostock 2014).

Die pädagogische Diagnostik zeichnet sich durch eine mehrperspektivische, systematische Herangehensweise aus. Der oder die Lernende werden dabei in Bezug auf ihren Lernprozess im Kontext der bisherigen Lernentwicklung unter Berücksichtigung der Lernbedingungen qualitativ eingeschätzt. Der Einsatz von Testverfahren wird durch Verhaltens- und Lernprozessbeobachtungen, Tagebuchaufzeichnungen, Gespräche mit dem Kind, den Eltern, der Erzieherin, den Kolleginnen und Kollegen, den Sonderpädagogen, formelle und lernzielorientierte Verfahren sowie um Beobachtungen der Lernumgebung ergänzt und soll dabei helfen, die Fähigkeiten und Begabungen der einzelnen SchülerInnen optimal zu fördern (Hanke 2005, S. 115). Daraus folgt auch, dass Lehrkräfte aktiv Verantwortung für das Lernen ihrer SchülerInnen übernehmen und die Entscheidung über eine Rückstellung in eine niedrigere Klasse zu Gunsten der individuellen Förderung vermieden wird (Bosse, Posch 2009, S. 152f.).

Durch eine frühzeitige Diagnostik kann zum Beispiel durch jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Schuleingangsphase flexibel und individuell auf SchülerInnen eingegangen werden (Limbourg, Steins 2011, S. 126f.). Auch kompetenzorientierte Kleingruppen sowie die innere und äußere Differenzierung nach Lernstand können auf Basis einer guten Diagnostik dazu beitragen, eine optimale Förderung der einzelnen SchülerInnen zu gewährleisten (Bosse, Posch 2009, S. 152f.).

Um SchülerInnen mit spezifischen Förderschwerpunkten gut individuell fördern zu können, sollte nach einer erfolgten Diagnostik von der Lehrkraft ein Nachteilsausgleich vorgeschlagen werden. Dies ist jedoch nur auf der Grundlage einer multiaxialen Diagnostik, also einem Gutachten über klinisch-psychiatrische Symptome möglich. Ein ärztliches Attest reicht dafür nicht aus. Nachdem ein Nachteilsausgleich genehmigt wurde, können dem Schüler oder der Schülerin verschiedene Hilfen ermöglicht werden, um die Bewertung von Leistungen individuell anzupassen. So werden den SchülerInnen auch positive Erfahrungen in Bezug auf eine Leistungsverbesserung ermöglicht. Dadurch wird der Schüler motiviert und darin bestärkt, seine eigenen Leistungen fortlaufend zu verbessern. Mögliche Hilfen sind zum Beispiel eine längere Bearbeitungszeit bei Klausuren, Hausaufgaben oder anderen Aufgaben im Unterricht, Hilfsmittel wie extra Beleuchtung, Duden, Taschenrechner etc.

Zudem ist eine innere Differenzierung, vor allem auch am Gymnasium, durch die heterogene Klassenkonstellation unablässig und sollte in Bezug auf Klassenarbeiten, Prüfungen, Materialien, Methoden und Bezugsnorm durchgeführt werden. Da „individual Programm Plans“ (IPPS) besonders gezielt die Fähigkeiten der Schüler fördern können, sollten diese vermehrt eingesetzt und ein „Special Needs Department“, wie in Kanada gegründet werden, das an der jeweiligen Schule für die Koordinierung der Pläne und auch die externe Diagnostik zuständig ist. Um die LehrerInnen in ihrer inhaltlichen Arbeit zu unterstützen, ist es hilfreich Pädagogen mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung einzustellen. Lehrpersonen, die eine spezifische Ausbildung in den verschiedenen Kompetenzen wie Sonderpädagogik, Zweitspracherwerb oder Literacy haben, können die Förderung einer heterogenen SchülerInnenschaft effizient gestalten und so die LehrerInnen entlasten. Gleichzeitig stehen sie den LehrerInnen beratend zur Verfügung.

„Diese Möglichkeit von Kooperation innerhalb der Schule ist eine sinnvolle Maßnahme, um auf heterogene Lerngruppen zu reagieren“ (Löser 2010, S. 293).

Eine systematische Lernförderung aller SchülerInnen mit „special needs“ kann von „Learning Support Teams“ durchgeführt werden, die ebenfalls bereits in Kanada eingesetzt werden. Diese bestehen aus einem „special needs Experten“, dem Klassenlehrer und manchmal auch aus zusätzlichen FachlehrerInnen, zusätzlichen professionellen Pädagogen, Eltern und SchülerInnen. Diese Lern(unterstützungs)-Teams treffen sich ungefähr alle drei Monate, um den Lernfortschritt der SchülerInnen zu evaluieren und den IPP gegebenenfalls zu adaptieren. Die LehrerInnen werden bei den verschiedenen Maßnahmen durch qualifizierte Teams unterstützt und sind nicht mehr auf sich allein gestellt. In der empirischen Studie hat sich gezeigt, dass die Kooperation im Kollegium an deutschen Gymnasien sehr schwach ausgeprägt ist und einer Förderung bedarf, um vor allem Entlastung zu schaffen.

Die Evaluation der Lernentwicklung ermöglicht die Sicherung der Interventionsmaßnahmen und zudem eine Adaption der Fördermaßnahmen. Dies sollte möglichst regelmäßig in multiprofessionellen Teams durchgeführt werden, um verschiedene Perspektiven zusammenzuführen und eine optimale Kommunikation zwischen Lehrern, Eltern, Sonderpädagogen und SchülerInnen zu ermöglichen.

Diagnostik:

Die diagnostischen Fähigkeiten der LehrerInnen werden in der Lehramtsausbildung derzeit weder in der universitären Phase noch im Referendariat ausreichend ausgebildet (vgl. Weiß 2015, S. 32). Dies zeigte sich auch in der vorliegenden empirischen Studie. Wenn LehrerInnen die Aufgabe der Diagnostik erfüllen sollen, sind spezifische Fortbildungen zu dem Thema notwendig (vgl. Seitz 2008; Weiß 2015). Ob allerdings alle LehrerInnen am Gymnasium über ausgeprägte diagnostische Fähigkeiten über alle Förderschwerpunkte hinweg verfügen müssen ist kritisch zu diskutieren. Am Gymnasium werden Fachkräfte eingesetzt, die in der Regel nur wenige Stunden in der Klasse unterrichten. Seitz (2008) zeigt in ihrer Studie auf, dass vor allem durch Beobachtung und Begleitung während des Unterrichts, von den LehrerInnen Rückschlüsse auf die individuellen Lernstände der SchülerInnen gezogen werden. Bei einzelnen wenigen

Stunden in der Woche pro Klasse ist eine kompetente Diagnose erschwert. Möglicherweise wäre an dieser Stelle eher eine Lehrperson geeignet, die zusätzlich eine sonderpädagogische Ausbildung hat, die Diagnose zu übernehmen und andere KollegInnen zu beraten (Vgl. Unger 2012, Weiß 2015). Andernfalls müssten sich die KollegInnen regelmäßig treffen und über die verschiedenen SchülerInnen austauschen um ein holistisches Bild zu erhalten und mögliche Diagnosen zu besprechen.

Kanada hat bereits ein anderes sinnvolles Konzept vorgelegt. Die Diagnostik in Kanada erfolgt über eine externe staatliche Stelle. Dadurch werden dem Schüler mit „special educational needs“ eine oder mehrere Codierungen zugewiesen (Sliwka 2015, S.7). Wenn dem Schüler mehrere Codierungen zugewiesen werden, da beispielsweise Autismus-Spektrum und eine Hochbegabung vorliegen, addieren sich auch die Mittel. Das Geld folgt somit dem Schüler an die jeweilige Schule, wodurch diese Unterstützung durch Personal, Materialkosten, etc. organisieren kann. So stehen den Schulen auch ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung um Sonderpädagogen einzustellen, Umbaumaßnahmen durchzuführen und ihre Lehrkräfte zu schulen. Ein derartiges Finanzierungssystem scheint auch für Deutschland wünschenswert zu sein.

Flexibilität und Standardisierung:

Die Bildungsstandards sind im Sinne der Kompetenzorientierung nach Helmke für den inklusiven Unterricht grundlegend. Gleichzeitig wird eine zielgleiche und zieldifferente Beschulung diskutiert, was ein Spannungsfeld zwischen kulturell vorgegebenen und individuell bedeutsamen Bildungszielen eröffnet (Werning/ Lütje-Klose 2012, S. 153). Ainscow et al. (2006, S. 12) problematisiert, dass Inklusion und die Standards im Schulsystem im Konflikt zueinanderstehen, da sie verschiedene Standpunkte im Zusammenhang mit Schulentwicklung, Verbesserung und dem Prozess zum Erreichen von Zielen haben.

Boban und Hinz (2012, S. 71) weisen hingegen darauf hin, dass Standards durchaus unterschiedlich definiert werden können. So schlägt Prenzel (2012, S. 178) zum Beispiel individualisierungsfähige Standards vor, die sich auf domänenspezifische Stufenmodelle innerhalb der verschiedenen Fächer beziehen, wie den Schriftspracherwerb und das mathematische Lernen.

Altrichter (2011, S. 20) kontrastiert die Bildungsstandards und Individualisierung im

Hinblick auf ihr Ziel. So müsse immer hinterfragt werden, ob die Individualisierung und Differenzierung zu einer „Vereinheitlichung der Lernergebnisse genutzt werden sollen (oder ob) sie zu deren Differenzierung beitragen soll“.

Um den Lernenden die individuell benötigte Zeit einzuräumen, die sie benötigen um ihr Potenzial voll ausschöpfen zu können und dementsprechend den für sie bestmöglichen Schulabschluss zu erreichen, wird mehr Offenheit und Durchlässigkeit des Schulsystems diskutiert. Eine Auswahl zwischen G8 und G9 oder eine gemeinsame Beschulung bis zum Abschluss könnten dies ermöglichen. Eine zunehmende Flexibilität des Schulsystems würde eine Differenzierung und gezielte Förderung stärken.

Ein „Abitur im eigenen Takt“ könnte gezielter auf die Stärken und Schwächen der SchülerInnen eingehen. Durch dieses modularisierte Modell können OberstufenschülerInnen selbst entscheiden, ob sie das Abitur nach zwei, zweieinhalb oder drei Jahren abschließen und ob sie darin Praktika oder einen Auslandsaufenthalt integrieren möchten (Stöffler 2012, S.5). Auch das „Flexibilisierungsjahr“, dass in Bayern eingeführt wurde, ermöglicht es SchülerInnen in den Fächern, in denen sie noch Nachholbedarf haben, gezielt zu fördern (Sadigh 2012). Zudem können Modelle wie das Drehtüren-Modell, Akzeleration oder Enrichment eine zusätzliche Durchlässigkeit gewährleisten ohne die Qualitätsstandards zu verletzen und individuelle Förderungsprozesse unterstützen.

Kooperation von LehrerInnen:

Auch die Zusammenarbeit der LehrerInnen muss verbessert werden, um die Aufgaben des inklusiven Unterrichts kooperativ zu bewältigen. So konnte eine Langzeitstudie der Alberta Teachers` Association (APA) das vor allem durch kollegiale Kooperation die Wirksamkeit von Lehrkräften erheblich gesteigert werden kann (vgl. Sliwka/ Klopsch/ Yee 2017, S. 131; Beauchamp et al. 2014). Durch eine gemeinsame Arbeit im Kollegium und mehr Absprachen können Ressourcen für die Inklusion effektiver genutzt und angewendet werden. Die genannten Aspekte müssen vereint und angemessen im Unterricht eingesetzt werden, um einen guten inklusiven Unterricht zu gewährleisten.

Auch die Etablierung von multiprofessionellen Teams oder Team-Teaching mit Sonderpädagogen ist derzeit wenige ausgeprägt und muss verstärkt in den Fokus

genommen werden. In der Lehrerkooperation gibt es anscheinend einen großen Unterschied zwischen dem Primar- und Sekundarbereich (Moliner/ Sales/ Ferrández et al. 2011). Während in der Primarstufe viele LehrerInnen in festen Zweierteams arbeiten, ist dies im Sekundarbereich nicht der Fall. Dies ist vor allem dem Fachlehrersystem geschuldet. Aufgrund der Vielzahl an KollegInnen, die in einer Klasse unterrichten, sind die Teams viel größer, was die Absprachen, Förderplanung und Kooperation erschwert (vgl. Gebhardt/ Krammer/ Schwab et al. 2013).

Hier müsste ein Kooperationsmodell ansetzen, das regelmäßige Kooperationsgespräche vorsieht oder/ und einen Sonderpädagogen als Vermittler und Experten einbezieht.

Service Learning:

Das vorgestellte Konzept des Service Learnings aus Kanada erscheint ein geeigneter pädagogischer Entwurf zu sein, um eine stärkere Berufsorientierung innerhalb der Schule zu ermöglichen. Gleichzeitig wirkt sich dies auf das selbstregulierte Lernen, die sozialen Kompetenzen und die Selbstwirksamkeitserfahrung positiv aus. Durch das Praxislernen können alternative Wege zu den herkömmlichen Abschlüssen erschlossen werden, die vor allem für Kinder, die möglicherweise keinen der herkömmlichen Abschlüsse erreichen können, sehr wichtig sind. Insgesamt kann durch Service Learning nicht nur ein guter Output in Bezug auf die Wissensaneignung und Karrieremöglichkeiten, sondern auch in Bezug auf den Zusammenhalt in der Klasse verzeichnet werden. Aus diesem Grund ist Service Learning vor allem für eine inklusive Schule zu propagieren, die Wert auf Demokratie, Bildung und partizipative Unterrichtsführung legt. Auch in der Lehramtsausbildung ist eine Implementierung des Konzepts des Service Learnings bereits in der Hochschuldidaktik sinnvoll, um die angehenden LehrerInnen an eine inklusive Weltanschauung und gesellschaftliche Werte zur Umsetzung der Inklusion heranzuführen.

Kuhnke und York (2014) haben in einer Studie die Methode Service Learning innerhalb Seminare an Universitäten mit Studierende durchgeführt. In diesen sollten Studierende durch die Verknüpfung von Bildungsprozessen und zivilgesellschaftlichem Engagement zur Begleitung eines gesellschaftlichen Wandels befähigt werden. Zudem sollte vermittelt werden, wie partizipative Gestaltung von Gesellschaft proaktiv gefördert werden kann. Durch die Kooperation mit externen Unternehmen konnten Studierende sich mit ihrer

Einstellung zur Inklusion reflexiv auseinandersetzen, Erfahrungen in inklusiven Settings sammeln, sowie die Unternehmen bei der Entwicklung und Implementierung inklusiverer Strukturen begleiten und unterstützen. Diese Erfahrungen können später dann auch an Schulen angewendet werden. „Ein Lernziel könnte das Hinterfragen der sozialen Konstruktion von Unterschieden und Ungleichheiten darstellen. Die hochschuldidaktische Methode Service Learning erscheint somit gerade in Bezug auf die Verbreitung und Ausgestaltung der Vision von Inklusion als gewinnbringend und an deutschen Hochschulen implementierenswert“ (Kuhnke, York, 2014, S. 1).

Ganztagschule:

Ein weiterer Punkt, der zu einer höheren Qualität und besseren schulischen Angeboten führen soll, ist der Ausbau des Ganztagsangebots an den weiterführenden Schulen. 2003 wurde das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) konstituiert, das den Bundesländern 4 Milliarden Euro für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen zur Verfügung stellte. Ziel der Maßnahmen ist eine nachhaltige Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht sowie die Entkopplung von sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg. Durch die Ganztagsbetreuung an Schulen soll die individuelle Förderung von SchülerInnen fokussiert und unterrichtliche und außerunterrichtliche Bildungsangebote verknüpft werden (KMK 2015, S. 125).

Außenklassen-Modell:

Eine inklusive Beschulung von Kindern mit sehr ausgeprägten speziellen Bedürfnissen ist teilweise noch schwer umsetzbar. Daher könnte ein Übergangsstadium der Inklusion möglicherweise zusätzlich Außenklassen beinhalten, in denen „Härtefälle“ beschult werden. Dadurch besteht die Möglichkeit für Kinder mit ausgeprägtem sonderpädagogischem Förderbedarf flexibel an einzelnen Stunden des Gymnasiums teilzunehmen. Gleichzeitig besteht allerdings auch ein Rückzugsort in kleinere Klassen, in denen die Kinder den lauten Geräuschen und der Hektik entgehen können. Zudem können sich auch die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einfacher an die Kinder, die „anders“ sind, gewöhnen. In dem Projekt in Wiesloch berichteten einige Kinder davon, dass sie „den Behinderten“ ekelig fänden und nichts mit ihm zu tun haben wollten, da sich dieser immer wieder über sein Glied streiche. Durch eine gestufte

Annäherung, könnte ein Verständnis von Diversität langsam gefördert werden und gleichzeitig den Lehrenden die benötigte Zeit gegeben werden sich die Konzepte für eine gelingende Inklusion anzueignen. In der vorliegenden quantitativen Studie wurde außerdem offensichtlich, dass die Bereitschaft eine inklusive Klasse zu übernehmen sehr gering ist und die Bereitschaft an inklusiven Projekten mitzuarbeiten hingegen viel höher ausgeprägt ist. Durch inklusive Projekte könnten sich LehrerInnen demnach an inklusiven Unterricht annähern und erste Erfahrungen sammeln. Dadurch kann eine positive Haltung zur Inklusion gefördert werden und sich eine inklusive Kultur ausprägen. Perspektivisch ist zu vermuten, dass sich dadurch auch die Selbstwirksamkeitserwartung der LehrerInnen verbessert und sie dadurch eher bereit sind, inklusiv zu unterrichten. Dies könnte in einer Folgestudie untersucht werden.

Schulentwicklungsprozesse:

Bis ein optimaler inklusiver Unterricht vor allem an Gymnasien durchgeführt werden kann, werden sicherlich noch einige Jahre vergehen. Es sind jedoch bereits positive Entwicklungen, wie zunehmende Kompetenzzentren, Inklusive-Projekte, etwa das Projekt „Leben in der Steinzeit“ am befragten Gymnasium und Fortbildungskonferenzen zur Inklusion, sowie positive Berichte von Schulen wie dem Uhland-Gymnasium und Elly-Heuss-Knapp Gymnasium, in denen Inklusion bereits gut umgesetzt wird, zu verzeichnen.

Das Projekt am baden-württembergischen Gymnasium hat allerdings auch aufgezeigt, dass eine sehr ausgeprägte Kooperation im Kollegium, mit den Eltern und auch unter den Schulen unabdingbar ist, damit inklusiver Unterricht funktionieren kann. Auch die Rückmeldungen der SchülerInnen haben gezeigt, dass ein inklusives System nicht von heute auf morgen umgesetzt werden kann. Sie empfanden den Unterricht häufig als nicht ausreichend durchgeplant und waren unsicher im Umgang mit manchen Kindern. Bestimmte Förderschwerpunkte wie Lernen, Sehen oder Hören und auch körperliche und motorische Entwicklung können durch innere Differenzierung und angepassten Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse auch an den allgemeinbildenden Schulen bereits umgesetzt werden, wenn die LehrerInnen über die notwendige Ausbildung verfügen oder durch Sonderpädagogen unterstützt werden.

In den letzten Jahren sind die SchülerInnenzahlen an der Hauptschule stetig zurückgegangen. Eltern wünschen sich eine gute Ausbildung für ihre Kinder, weshalb die Hauptschule immer seltener von ihnen ausgewählt wird. Auch die Realschule, als mittlere Schule, bekommt weniger Zuspruch (Bönsch 2015, S. 57), weshalb das Gymnasium sich mehr und mehr zur neuen „Hauptschule“, im Sinne der zahlenmäßigen Überlegenheit, entwickelt. Zudem wurden an der Realschule relativ wenige Reformen durchgeführt, weshalb sie sich in der Vergangenheit wenig weiterentwickelt hat (ebd.).

Der Schulentwicklungsprozess in Deutschland muss sich daher stärker an der neuen Pluralität im Schulsystem orientieren, die in den letzten Jahren durch die veränderten Übergangsraten, die UN-Behindertenrechtskonvention, Einwanderung und Flüchtlinge entstanden ist. Dementsprechend ist die vermehrte Entstehung von Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen eine Entwicklung, die das stark gegliederte Schulsystem ablösen und sich mehr auf eine gemeinsame Beschulung mit individueller Förderung aller Kinder fokussieren kann.

So, folgert auch Bönsch, sei der große Schritt (2015, S. 57) „ein konsequent zweisäuliges Schulsystem mit den Säulen Gymnasium und Gesamtschule. Das hätte im Übrigen auch die inklusive Pädagogik in eine bessere Position bringen können.“ Dadurch würde auch eine Selektion der SchülerInnen zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden, wodurch die Wahrscheinlichkeit des Einflusses der sekundären Herkunftseffekte verringert wird.

Da jedoch innerhalb des weiten Inklusionsbegriffs auch individuelle Merkmalsausprägungen wie Hochbegabung mitgedacht werden, ist fraglich, ob ein Gymnasium überhaupt notwendig ist um die Spitzengruppen in Deutschland zu fördern. Ein konsequenter Schritt, der die Ressourcen für ein längeres gemeinsames Lernen bündeln würde, wäre demnach ausschließlich eine echte Gesamtschule, die auf innere Differenzierung baut.

Derzeit sind verschiedene pädagogische Leitideen in den Schulreformen zu erkennen, die für eine zweite Säule neben dem Gymnasium sprechen. In der Gesamtschule und der Gemeinschaftsschule wird ein längeres gemeinsames Lernen ermöglicht, wodurch bei aller Verschiedenheit die Gemeinsamkeit im sozialen Lernen zum Tragen kommt.

Um eine ressourcengestützte Förderung, wie sie in Kanada vorhanden ist darzustellen, wurde unter anderem das Coding, innere Differenzierung, Individuelle Programmpläne, Learning Coaches, etc., genauer betrachtet. Daraus soll ersichtlich werden, welche good-practice Beispiele für die Inklusion am Gymnasium in Deutschland möglicherweise übernommen oder adaptiv angewendet werden können.

Dennoch sollte bei der Einrichtung von Fördermaßnahmen kein willkürlicher, bildungspolitischer Aktionismus entstehen. Wenn neue Fördermodelle implementiert werden, sind nicht nur die Effekte auf der bildungspolitischen Ebene relevant, da es zu Auswirkungen auf vielen verschiedenen Ebenen kommen kann. Demzufolge muss eine systembezogene Analyse in Bezug auf nationale, kontextbezogene Effekte durchgeführt werden, bevor eine Fördermaßnahme neu eingerichtet wird (Löser 2010, S. 288).

Die unterschiedliche Haltung zu einer pluralistischen Gesellschaft oder einer inklusiven Beschulung wirken sich unterschiedlich in der Gesellschaft, in den Schulen und in den Schulsystemen aus. In Kanada ist Heterogenität bereits als zentrales Element im bildungspolitischen und bildungspraktischen Kontext implementiert. In Deutschland ist dies jedoch nicht der Fall, was sich auch in der qualitativen Analyse der Fragebögen zum sonderpädagogischen Förderbedarf am Gymnasium gezeigt hat. So werden in Kanada innere Differenzierung, individuelle Förderung und Diagnostik selbstverständlich in den Schulalltag einbezogen und gelebt. Bei dieser inklusiven Ausrichtung wird allen Kindern eine gleichberechtigte Partizipation ermöglicht.

Dabei sind Kinder mit Migrationshintergrund, mit gesundheitlicher Beeinträchtigung, mit verschiedenen Kulturen und unterschiedlichem Geschlecht inbegriffen. Durch das kanadische Beispiel wird vor allem auch deutlich, dass Kanada und Deutschland ähnliche Ausgangslagen in Bezug auf das Schulsystem hatten. Daraus wird ersichtlich, dass es auch für Deutschland möglich wäre ein alleiniges horizontales Schulsystem zu etablieren. Eine Implementierung der Inklusion in das Schulsystem erfordert sicher einen langwierigen Prozess der Evaluation, Reflexion und Paradigmenwechsels, der wahrscheinlich mehrere Jahrzehnte andauert. Doch auch Kanada hat für diesen Prozess viel Zeit benötigt (Nier 2014, S. 64f.).

Inklusive Haltung:

Besonders wichtig ist es, dass übergreifend eine positive Grundhaltung für die Inklusion geschaffen wird. Dies ist unter anderem Aufgabe der Wissenschaft, die mittels empirischer Forschungsdaten beispielsweise Vorurteile vermindern kann. Um eine pluralistische Denkweise zu induzieren ist auch ein neues pädagogisches Konzept notwendig, das sich auf eine heterogene SchülerInnenschaft einlässt. Eine inklusive Haltung muss demnach auch schon in der Lehramtsausbildung an der Hochschule, in den Schulen und allgemein in der Gesellschaft gefördert werden.

Das deutsche inklusive Schulsystem wurde in der vorliegenden Arbeit durch den Vergleich mit dem Kanadischen kontrastiert. Im Gegensatz zum kanadischen Schulsystem werden im deutschen die Tendenzen zur Exklusion durch die Struktur des dreigliedrigen Schulsystems verstärkt. Die frühe Selektion grenzt die Vielfalt ein und schafft eher homogene Lerngruppen. In dem Teil der empirischen Studie, in dem die LehrerInnen befragt wurden, wurde deutlich, dass ein Umgang mit Heterogenität von den meisten LehrerInnen gewünscht wird, demgegenüber jedoch Unsicherheiten bestehen, da dieses pädagogische Konzept ein neues, nicht erprobtes ist, dem keine adäquate Ausbildung zugrunde liegt. Das Schulsystem in Kanada hat anscheinend positive Auswirkungen auf die bildungspraktische Arbeit, weshalb eine gemeinsame Beschulung in Kanada länger gelingt als in Deutschland.

Löser (2010, S. 283) arbeitete heraus, dass das pädagogische Handeln in den kanadischen Schulen untereinander sehr ähnlich ist. Es ist demnach eine übergreifende pluralistische gesellschaftliche Auffassung vorhanden, die sich in der bildungspraktischen Arbeit widerspiegelt. Heterogene Lerngruppen sind an diesen Schulen der Normalfall und nicht die Ausnahme. An dieser Prämisse orientiert sich auch die Schulentwicklung. Sie konstatiert weiterhin, dass strukturelle Vorgaben in Deutschland weniger handlungsweisend sind als in Kanada. Die FunktionsträgerInnen in Deutschland würden eine große Bandbreite an Handlungsoptionen erhalten, die jedoch zu Verunsicherung und uneinheitlichem Handeln führt. Die Kriterien der pädagogischen Praxis bedürfen daher mehr Präzision, um Unterschiede und Widersprüche an den verschiedenen Schulen und institutionsübergreifend in Deutschland aufzulösen. (Löser 2010, S. 286).

Zudem gibt es in Kanada ein Vorschuljahr, durch das viele Kinder speziell in den Kompetenzbereichen Literacy und Numeracy unterrichtet werden um sozioökonomische Benachteiligung zu vermeiden. In Kanada nimmt die große Mehrheit dieses Vorschuljahr wahr. In Deutschland wird aus diesen Gründen ein verpflichtendes Vorschuljahr diskutiert um Chancengerechtigkeit frühzeitig im Bildungsweg fördern zu können.

Langfristig muss in Deutschland ein Umdenken vollzogen werden, dass sich nicht auf ein ethisch-kulturell homogenes Nationalverständnis begründet, sondern eine pluralistische Gesellschaft favorisiert um eine ganzheitliche gesellschaftliche und schulische Inklusion zu ermöglichen.

Es reicht vielleicht nicht Inklusion zu wollen, doch ohne das Wollen schließt sich die Frage nach dem Können gar nicht erst an.

9 Glossar

Exklusionsanteil:

Exklusionsanteile geben den Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf an allen SchülerInnen mit Förderbedarf an, die separiert beschult werden.

Exklusionsquote:

Exklusionsquoten geben den Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf an allen SchülerInnen an, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden.

Förderquote:

Förderquoten geben den Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf an allen SchülerInnen, unabhängig von ihrem Förderort an

Inklusionsanteil:

Inklusionsanteile geben den Anteil von SchülerInnen mit Förderbedarf an allen SchülerInnen mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden.

(Vgl. Klemm 2013, S. 8)

Inklusionsquote:

Inklusionsquoten geben den Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf an allen SchülerInnen an, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden.

Zielgleich:

Bei Zielgleichem Unterricht, wird davon ausgegangen, dass alle SchülerInnen dasselbe Bildungsziel erreichen können.

Zieldifferent:

Bei Zieldifferenten Unterricht, wird davon ausgegangen, dass die SchülerInnen nicht alle das Ziel des Bildungsgangs erreichen können (zum Beispiel das Abitur). In dem Fall werden die Lernziele angepasst und meistens in einem speziellen Förderplan festgehalten

10 Literaturverzeichnis

- Abel, K.; Böttcher, K.; Jäger, A. (2013): Merkmal Sehen. In: Saldern, M. v. (Hrsg.): Inklusion II. Umgang mit besonderen Menschen. Norderstedt: Books on Demand, S. 69-90.
- Aichele, V. (2010): Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: Hinz, A.; Körner, I.; Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle: Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 11-25.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A.; Farell, P.; Gallannaugh, F.; Howes, A.; Smith, R. (2006): Improving Schools, Developing Inclusion. London/New York: Routledge.
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S.; West, M. (2012): Making schools effective for all: rethinking the task. In: School Leadership & Management Jg. 32, S 197-213.
- Alberta learning (2003): Special Programs Branch. Teaching students with Autism Spectrum Discords. Alberta: Alberta learning 2003. URL: <https://education.alberta.ca/media/385138/teaching-students-with-asd-2003.pdf>, Abgerufen am 12.11.2014.
- Alberta Learning (2004): Standards for Special Education. Access – Appropriateness – Accountability – Appeals. URL: <https://education.alberta.ca/media/1626539/standardsforspecialeducation.pdf>, Abgerufen am 18.11.2016.
- Allemann-Ghionda, C. (2004): Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Allgöwer, R. (2011): Grundschulempfehlungen. Eltern bekommen das letzte Wort. In: Stuttgarter Zeitung, 11.11.2011. URL: <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.grundschulempfehlung-eltern-bekommen-das-letzte-wort.0338cb1f-5a6d-4af1-b084-e8b017f51540.html>, Abgerufen am 28.07.2016.
- Allgöwer, R. (2013): Für jedes Kind einen eigenen Plan. In: Stuttgarter Zeitung, 07.09.2013. URL: <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.individuelle->

foerderung-fuer-jedes-schulkind-ein-eigener-plan.0c661312-fa74-4635-9c23-b955e05c4798.html, Abgerufen am 02.01.2015.

Allgöwer, R. (2014): Inklusion in Baden-Württemberg. Der „Fall Henri“ und seine Besonderheiten. In: Stuttgarter Zeitung, 16.04.2014. URL: <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.inklusion-in-baden-wuerttemberg-der-fall-henri-und-seine-besonderheiten.39d41d18-5e42-4b70-9253-68ea40f61ead.html>, Abgerufen am 28.07.2016.

Allgöwer, R. (2015): Gymnasien und der weite Weg zur Inklusion. In: Stuttgarter Zeitung, 28.05.2015. URL: <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.autisten-im-blick-gymnasien-und-der-weite-weg-zur-inklusion.3b927bb7-e6db-4940-b693-86e2f38e94b3.html>, Abgerufen am 28.09.2017.

Altrichter, H. (2011): Bildungsstandards und Individualisierung im Unterricht – Zwei Reformpolitiken im Spannungsfeld. In: Franz Hofmann, Daniela Martinek, Ursula Schwanten (Hrsg.). In: Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards (k)ein Widerspruch? Wien: Lit, S. 9-27.

Alvarez, C. (2012): Hochbegabung. Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.

Amrhein, B. (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Art. 3 Abs. 1 GG. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Dezember 2014 (BGBl. I S. 2438) geändert worden ist.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: 2018.

Avci-Werning, M.; Lanphen, J. (2013): Inklusion und kooperatives Lernen. In: Werning, Rolf; Arndt, Ann-Kathrin (Hrsg.): Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 150-175.

Ayim, M.; Aktas, G.; Bubeck, I.; Hügel, I.; Lange, C.; Schulz, D. (1993): An unsere LeserInnen. In: dies. (Hrsg.): Entfernte Verbindungen. Rassismus, Antisemitismus, Klassenunterdrückung. Berlin: Orlanda, S. 11-14.

- Avramidis, E.; Norwich, B. (2002): Teachers 'attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. In: European Journal of Special Needs Education Jg. 17, S. 129-147.
- Baker, E.; Wang, M.; Walberg, H. (1995): The Effect of Inclusion on Learning. In: Educational Leadership Jg. 52, S. 33-35.
- Barth, H.; Heimer, A.; Pfeiffer, I. (2008): Integration durch Bildung – Best Practices aus zehn Ländern, In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Integration braucht faire Bildungschancen, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 69-132.
- Beauchamp, L.; Klaasen, R.; Parsons, J.; Durksen, T.; Taylor, L. (2014): Exploring the Development of teacher Efficacy Through Professional Learning Experiences. Final Report. URL: <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/PD-86-20%20teacher%20efficacy%20final%20report%20SM.pdf>, Abgerufen am 12.09.2016.
- Bellenberg, G. (2012): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Becker, K.; Sovak, M. (1975): Lehrbuch der Logopädie. Berlin: Verlag Volk und Gesundheit.
- Berger Kay, C. (2003): The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Berk, L. (1997): Child development. Boston: Allyn and Bacon.
- Bielefeldt, H. (2010): Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. URL: <http://www.inklusive-schule-bayern.de/upload/files/BRK-inkl.Bildung.doc>, Abgerufen am 6. 12. 2013.
- Black, P.; William, D. (2009): Developing the theory of formative assessment. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability Jg. 21, Heft (1), S. 5-31.
- Bloemers, W.; Wisch, F. (2004): Europäisches Glossar zur Heilpädagogik. Frankfurt am Main/ Berlin/ Bern [u.a.]: Peter Lang.

- Boban, I.; Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. In der originalen, englischsprachigen Fassung entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, Abgerufen am 29.05.2017.
- Boban, I.; Hinz, A. (2003): Qualitätsentwicklung des gemeinsamen Unterrichts durch den Index für Inklusion. In: Behinderte 4/5/2003, S. 2-13.
- Bönsch, M. (2015): Die neue Sekundarschule und ihre Pädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Born, A.; Oehler, C. (2015): Lernen mit ADS-Kindern. Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Born, A. (2008): Legasthenie und Dyskalkulie – Unsere gemeinsame Verantwortung. URL: <http://legasthenie-bayern.de/sites/legasthenie-bayern.de/files/Fachtagung%20M%C3%BCnchen%202011%20Born%20Reichenschw%C3%A4che.pdf>, Abgerufen am: 02.01.2015.
- Bortz, J.; Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin/ Heidelberg: Springer Verlag.
- Bosse, D. (2009a): Zur Zukunft des allgemeinbildenden Gymnasiums. In: Bosse, D. (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-28.
- Bosse, D. (2009b): Von den „D-Zug-Klassen“ zur allgemeinen Verkürzung des gymnasialen Bildungsgangs. In: Bosse, D. (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63-76.
- Bosse, D.; Posch, P. (2009): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlag.
- Bosse, D. (2013): Die gymnasiale Oberstufe unter Standardisierungsdruck. In: Bosse, D.; Eberle, F.; Schneider-Taylor, B. (Hrsg.): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe, S. 69-80.

- Bosse, S; Spörer, N. (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, Nr. 4, S. 279-299.
- Brache, N.; Kunz, S.; Schulze, C. (2013): Merkmal Hören. In: Saldern, M. v. (Hrsg.): Inklusion II. Umgang mit besonderen Menschen. Norderstedt: Books on Demand, S. 195-216.
- Braun, O. (2002): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik- Therapie- Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brosis, H.-B.; Koschel, F. (2001): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Brown, R. (2002): Beziehungen zwischen Gruppen. In: Stroebe, W.; Jonas, K.; Hewstone, M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Vierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Springer-Verlag, S. 537 – 576.
- Brumlik, M. (2004): Demokratie/demokratische Erziehung. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, u. a., 232-243.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. (Bildungsforschung, Bd. 2). Bonn/ Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2015): Gut gebildet – ganztätig gefördert. Das Ganztagschulprogramm. URL: https://www.bmbf.de/pub/Gut_gebildet_ganztaegig_gefoerdert.pdf, Abgerufen am 03.05.2017.
- Bürli, A. Integration/ Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürli, A.; Strasser U.; Stein, A.-D. (Hrsg.): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 15-61.
- Burzan, N. (2005): Quantitative Methoden der Sozialforschung. Eine Einführung für die Kulturwissenschaften. Hagen: Junior-Professur für Sozialstrukturanalyse und empirische Methoden. Fern Universität Hagen.

- Carlberg, C.; Kavale, K. (1980): The Efficacy of Special versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis. In: *The Journal of Special Education* Jg. 14, S. 295-309.
- Coben, R.; Myers, T. E. (2010): The relative efficacy of connectivity guided and symptom based EEG biofeedback for autistic disorders. In: *Applied Psychophysiology & Biofeedback*, Jg. 35, Heft 1, S. 13-23.
- Coben, R.; Pudolsky, I. (2007): Assessment-guided neurofeedback for autistic spectrum disorder. In: *Journal of Neurotherapy*, Jg. 11, Heft 1, S. 5-23.
- Cook, B.; Tankersley, M.; Cook, L.; Landrum, T. (2000): Teachers 'attitudes toward their included students with disabilities. In: *Exceptional Children* Jg. 67, S. 115-135.
- Cooper, D. (2011): *Redefining fair. How to plan, assess. And grade for excellence in mixed-ability classrooms.* Bloomington: Solution Tree.
- Crawford, C. (2005): *Inclusive Education in Canada – Key Issues and Directions for the Future (Report based on the Canadian Association for Community Living's National Summit on Inclusive Education of November 2004)*, hrsg. v. L'Institut Roeher Insitute. URL: <http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/2013/02//ROEHER-STATE-OF-2005.pdf>, Abgerufen am 15.11.2017.
- Czeschlik, T. (2008): Umgang mit ängstlichen Schülern. In: Schweer, M. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 343-360.
- Dahrendorf, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht.* Hamburg: Nannen Verlag.
- Dave, W.; Rumpler, F.; Wachtel, P. (2000): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren.* Würzburg: edition bentheim.
- De Boer, A. A.; Pijl, S. J.; Minnaert, A. (2010): Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181.

- Dehn, A.; Günther, I.; Rehr, A. (2013): Merkmal Hochbegabung. In: Saldern, M. v. (Hrsg.): Inklusion II. Umgang mit besonderen Menschen. Norderstedt: Books on Demand, S. 21-44.
- Dessemontet, R.; Benoit, V.; Bless, G. (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, die Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellung zur Integration. In: Empirische Sonderpädagogik Jg. 4, S. 297-307.
- Deutsche Gesellschaft für Bipolare Störungen e.V. (2012): Psychoedukation. URL: <http://dgbs.de/bipolare-stoerung/therapie/psychoedukation/>, Abgerufen am 02.01.2015.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2012): ICD-10-WHO Version 2013. URL: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamtl2013/block-f80-f89.htm>, Abgerufen am 02.01.2015.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2014): ICF als Klassifikation der Komponenten von Gesundheit. URL: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/>, Abgerufen am 02.01.2015.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). World Health Organization, Genf (2005): ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, Neu-Isenburg : MMI, Med. Medien-Informations-GmbH.
- Döpfner, M.; Frölich, J.; Lehmkuhl, G. (2000): Hyperkinetische Störungen. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Döpfner, M.; Frölich, J.; Lehmkuhl, G. (2013): Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Drewek, P (2001): Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland. Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 47, Heft 6, S. 811-818.
- Duden (2006): Die deutsche Rechtschreibung. Bd. 1., 24. Auflage, völlig neu bearbeitet und erweitert. Mannheim: Dudenverlag, Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus.

- Eberl, D. (2000): Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern: eine Untersuchung an Grund- und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. Wittschlick, Bonn: Wehle.
- Eberwein, H. (1996): Zur Kritik und Revision des lernbehindertenpädagogischen Paradigmas. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 11-18.
- Ellinger, S.; Stein, R. (2012): Effekte inklusiver Beschulung. Forschungsstand im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik Jg. 2, S. 85-109.
- Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium (2013): Modellschule Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium. Intern zur Verfügung gestellt.
- Engelbrecht, A.; Weigert, H. (1991): Lernbehinderungen verhindern. Anregungen für eine förderorientierte Grundschule. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- European Network of (ex-)Users and Survivors of Psychiatry (ENUSP) (2002): Die Deklaration von Madrid. URL: <http://enusp.org/wp-content/uploads/2016/05/madrid.htm>, Abgerufen am 12.10.2017.
- Enzmann, D.; Kleiber, D. (1989): Helfer-Leiden. Heidelberg: Julius Asanger Verlag.
- Esser, K. (2017): Das Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium. URL: <http://www.s-elly.de/profil/modellschule-fuer-inklusion/>, Abgerufen am 06.03.2017.
- Esslinger, I. (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Esslinger-Hinz, I.; Sliwka, A. (2011): Schulpädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Farnkopf, R. (2002): ADS und Schule. Tipps für Unterricht und Hausaufgaben. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Faraone, S.V., Biederman, J., Morley, C.P., Spencer, T.J. (2008): Effect of stimulants on height and weight: a review of the literature. In: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry Jg. 47, Heft 9, S. 994-1009.

- Farrell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Hutcheson, G. Gallannaugh, F. (2007): Inclusion and achievement in mainstreaming schools. In; European Journal of Special Needs Education Jg. 22, S. 131-145.
- FDP Stadtverband Wesseling (2012): Inklusion ist eine gesellschaftliche Aufgabe. URL: <http://www.fdp-wesseling.de/2012/03/13/inklusion-ist-eine-gesellschaftliche-aufgabe/>, Abgerufen am 02.01.2015.
- Feldmann, H. (2001): Das Gutachten des Hals- Nasen- Ohren- Arztes. Stuttgart/ New York: Thieme Verlag.
- Fischer, C. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Flatz, T.; Gleußner, M. (2014): Neurofeedbacktherapie bei ADHS und Autismus. Ein Erfahrungsbericht mit Fallbeispielen. Wien: Springer-Verlag.
- Flick, U. (2014): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 214-232.
- Forsa (2015): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer– Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. URL: http://www.vbe.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1510420294&hash=a4122604beda328a7a16f405849d155a08a10871&file=fileadmin/vbe-pressedienste/Studien/Inklusion_Ergebnisse_-_Bund.pdf, Abgerufen am 10.11.2017.
- Forschungsinstitut Technologie und Behinderung (FTB) (1997): Die Prinzipien des universellen Lernens. URL: <http://ftb-esv.de/uniprinc.html>, Abgerufen am 07.01.2015.
- Fröhlich, W. (1997): Wörterbuch der Psychologie. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Friedlmeier, W.; Trommsdorff, G. (1992): Entwicklung von Empathie. In: Finger, G. (Hrsg.): Frühförderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie. Freiburg: Lambertus, S. 138-150.

- Fromme, T. (2011): Inklusion in der Lehrerbildung. URL:
<http://bidok.uibk.ac.at/library/fromme-inklusion-dipl.html#idp8708704>,
 Abgerufen am 10.12.2014.
- Furco, A.; Billig, S. H. (2002): Service learning: The essence of the pedagogy.
 Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gebhardt, M.; Krammer, M.; Schwab, S.; Gasteiger, S.; Klicpera, B. (2013):
 Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und SonderpädagogIn in der
 Integration: Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark.
 In: Heilpädagogische Forschung Jg. 39, S. 54-61.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, S.; Ellmeier, H.; Gmeiner, B.; Rossmann, S.;
 Gasteiger, P.; Klicpera, B. (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur
 schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen
 Förderbedarf in Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik Jg. 3, S. 275-
 290.
- Geißler, R. (1987): Soziale Schichtung und Bildungschancen. In: Geißler, R. (Hrsg.):
 Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland.
 Stuttgart: Enke, S. 79-110.
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum
 Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht,
 Ethnie und deren Verknüpfungen. In: P. A. Berger, P.A; Kahlert, H. (Hrsg.):
 Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen
 blockiert. Weinheim und München: Juventa, S. 71-100.
- Geißler, R.; Weber-Menges, S. (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt
 benachteiligt. In: Politik und Zeitgeschichte Jg. 49, S. 14-22.
- Gilligan, C.; Wiggins, G. (1993): Die Ursprünge der Moral in den frühkindlichen
 Beziehungen. In: Nagl- Docekal, H.; Pauer-Studer, H. (Hrsg.): Jenseits der
 Geschlechter Moral. Beiträge zur feministischen Ethik. Frankfurt am Main:
 Fischer, S. 69-104.
- Girsberger, T. (2014): Die vielen Farben des Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnose,
 Therapie und Beratung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Glaser, B.; Strauss, A. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine
 Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C.; Weingarten, E.

- (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, S. 91-111.
- Glaser, B.; Strauss, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Gläser, J.; Laudel, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götting, G. (2006): Keine Angst vor Hochbegabung. Erkennen, begleiten, fördern. München: Knaur.
- Goetze, H. (1994): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen - 1. Grundfragen. Potsdam: Universität, Institut für Sonderpädagogik.
- Götz, T.; Lohrmann, K.; Ganser, B.; Haag, L. (2005): Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? In: Empirische Pädagogik Jg. 19, Heft 4, S. 423-360.
- Gräsel, C.; Fußangel, K.; Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 52, Heft 2, S. 205-219.
- Green, N.; Green K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Grimm, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Grone, W; Petersen, J. (2002): Zum Lernen anregen. Motivation in Theorie und Praxis, Heidelberg: Auer.
- Günther, H. (2008): Sprache hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Haerberlin, U. (1999): Heil- und sonderpädagogische Lehrerbildung – Wozu eigentlich? In: Heimlich, U. (Hrsg.), Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S. 129-146.
- Haerberlin, U.; Birss, G.; Moser, U.; Klaghoffr, R. (1991): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern: Haupt.

- Hanke, P. (2005): Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern - förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Münster: Lit, Bd. 9, S. 115–128.
- Hasselhorn, M.; Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers-Maximizing impact on learning. London, New York: Routledge.
- Hattie, J.; Timperley, H. (2007): The power of feedback. In: Review of Educational Research Jg. 77, Heft 1, S. 81-112.
- Häußler, A. (2008): Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. Basel: SolArgent Media AG.
- Heckhausen, H. (1974): Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe.
- Heckman, J. (2011): The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. In: American Educator 1, S. 31-47.
- Heimlich, U. (2009): Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Heimlich, U. (2012): Gemeinsam von Anfang an. Inklusion für unsere Kinder mit und ohne Behinderung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Heinbokel, A. (2012): Handbuch Akzeleration. Was Hochbegabten nützt. Berlin/ Münster: LIT Verlag.
- Heinze, T. (1995): Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Helfferrich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heller, K. A. (2000): Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdiagnostik. In: Heller, K. (Hrsg.): Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. Bern [u.a.]: Huber, S. 13-40.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2015): Fördern lernen. Schulische Prävention im Bereich Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heyl, V.; Janz, F., Trumpa, S.; Seifried, S. (2013): Einstellungen zu Inklusion – Präsentation eines Forschungsprojekts. In: Klauß, T.; Terfloth, K. (Hrsg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg: Winter, S. 61-82.
- Heyl, V.; Seifried, S. (2014): „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI). In: Trumpa, S.; Seifried, S.; Franz, E.; Klauß, T. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 47-60.
- Higgins, A. (1991): The Just Community Approach to Moral Education: Evolution of the Idea and Recent Findings. In: Kurtines, W. M.; Gewirtz, J. L. (Hrsg.): Bd. 3. Handbook of moral behavior and development. Hillsdale, N.J, S: 111-142.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 53, Heft 9, S. 351-361.
- Hinz, A. (2006): Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In: Platte, A.; Seitz, S.; Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 149-168.
- Hinz, A.; Boban, I. (2010): Was Inklusion ist und was nicht. In: Die Grundschulzeitschrift Jg. 240, S. 8-25.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinnung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 32, Heft 2, S. 339-372.

- Höhmann, K.; Kroes-Tilmann, G. (2004): Bedingungen auf der Spur: Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen. In: Fischer, C.; Grindel, E.; Mönks, F. (Hrsg.): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Münster [u.a.]: LIT-Verlag, S. 123-135.
- Hölscher, U. (2002): Sehen und Sehbehinderung. URL: http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/mediengesamt/Broschuere_Sehgeschaeedigte/bGuckmal.doc, Abgerufen am 02.01.2015.
- Holling, H.; Preckel, F.; Vock, M. (2007): Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Huber, S.; Hader-Popp, S. (2011/12): Kooperation von Lehrkräften fördern und fordern. Gelingensbedingungen schaffen und bei Hemmnissen intervenieren. In: Bartz, A.; Brandes, H.-J. (Hrsg.): Praxishilfe für die mittlere Führungsebene in der Schule. Modul 2 – Kommunikation und Kooperation. Köln: Carl Link, S. 19-24.
- Hüther, G. (2006): Die nutzungsabhängige Herausbildung hirnorganischer Veränderungen bei Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen. Einfluss präventiver Maßnahmen und therapeutischer Interventionen. In: Leuzinger-Bohleber, M.; Bandl, Y.; Hüther, G. (Hrsg.): ADHS - Frühprävention statt Medikalisierung, Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 222-237.
- Hüwe B.; Roebke, C. (2006): Elternbewegung gegen Aussonderung von Kindern mit Behinderungen: Motive, Weg und Ergebnisse. Eine Bilanz nach 30 Jahren Gemeinsamen Unterrichts in der BRD. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1. 2006. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/12/12>, Abgerufen am 31.05.2017.
- Ihle, W.; Esser, G. (2008): Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In: Gasteiger-Klicpera, B.; Julius, H.; Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 49-64.
- Ingenkamp, K. K. (1969): Zur Problematik der Jahrgangsklassen. Weinheim: Beltz.

- Johnson, D.; Johnson, R.; Smith, K. (1991): Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, Washington, DC: The George Washington University.
- Kamp-Becker, I.; Bölte, S. (2011): Autismus. München; Basel: Reinhard.
- Keym, W. (1999): 200 Jahre Gymnasium in Deutschland. Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz, In: Zeitschrift Gymnasium Jg. 99, Heft 1, S. 54-62.
- Kiper, H.; Miller, S; Palentien, C.; Rohlf, C. (Hrsg.) (2008): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Klafki, W.; Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 22, Heft 4, S. 497-523.
- Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B. (2005): Einstellung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum integrativen Unterricht: Vergleich der Eltern von Schülern in Integrationsklassen und in Sonderschulen. Heilpädagogische Forschung, 31(1), S.20–27.
- Klauß, T.; Sliwka, A. (2013): Schulen entwickeln sich in Richtung Inklusion. Wie kann die Wissenschaft sie unterstützen? In: Klauß, T.; Terfloth, K. (Hrsg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung. Universitätsverlag Winter GmbH: Heidelberg, S.29- 53.
- Klauß, T.; Terfloth, K. (2013): Außenklassen in Baden-Württemberg und deren Implikation für Gemeinsamen Unterricht und schulische Inklusion. In: Klauß, T.; Terfloth, K. (Hrsg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, S.99-124.
- Klauer, K. (2006): Erfassung des Lernfortschritts durch curriculumbasierte Messung. In: Heilpädagogische Forschung Jg. 32, Heft 1, S. 16-26.
- Kleemann, F.; Krähnke, U.; Matuschek, I. (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleinschmidt-Bräutigam, M. (2012): Checkliste Kollegiale Beratung. In: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsenanhalt (Hrsg.): Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft, Kollegiale Beratung. URL: <https://www.bildung->

lsa.de/files/2917b31ba5be2f2f98296899a3c08ab5/Kollegiale_Beratung.pdf, Abgerufen am 27.12.2016, S. 3-4.

Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. URL: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf, Abgerufen am 02.01.2015.

Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf, Abgerufen am 13.2.2017.

Klemm, K.; Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf, Abgerufen am 02.01.2015.

Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; [u.a.] (Hrsg.) (2010): Pisa 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster [u.a.]: Waxmann.

Knezevic, B.; Thompson, L.; Thompson, M. (2010): Pilot project to ascertain the utility of Tower of London Test to assess outcomes of neurofeedback in clients with Asperger's Syndrome. In: Journal of Neurotherapy Jg. 14, Heft 3, S. 3-19.

Knura, G. (1980): Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, G.; Neumann, B. (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, S. 3-66.

Köhler, T. (2012): Psychische Störungen. Symptomatologie, Erklärungsansätze, Therapie. Stuttgart: Kohlhammer. 2., überarb. und erw. Aufl.

Kohli, M. (1978): „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. Soziale Welt Jg. 29, Heft 1, S. 1-25.

Köpfer, A. (2013): Inclusion in Canada – Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Krajewski, K.; Schneider, W. (2007): Prävention von Rechenstörungen. In: Suchodoletz, W. v. (Hrsg.): Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen [...]: Hogrefe, S. 87-114.
- Krause, A.; Dorsemagen, C. (2011): Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In: Bamberg, E.; Ducki, A.; Metz, A.-M. (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 561-579.
- Kuhnke, Y.; York, J. (2014): Service Learning – Hochschuldidaktik für eine inklusive Gesellschaft? URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/215/216>, Abgerufen am 24.02.2017.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, Abgerufen am 14.07.2016.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2007): Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 i.d.F. vom 15.11.2007). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Lese-Rechtschreibschwaeche.pdf, Abgerufen am 23.12.2016.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtkonvention.pdf, Abgerufen am 18.12.2013.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland – Diagramm. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt-2015.pdf>, Abgerufen am 20.11.2016.
- Kunz, H. (2017): Das Uhland Gymnasium Tübingen. URL: <http://www.ug.tue.bw.schule.de/index.php?id=100>, Abgerufen am 06.03.2017.

- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim/ Basel: Beltz, Psychologische Verlagsunion.
- Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg (o.J.): Medienpaket Kooperation: Miteinander Lernen Erfahrungen und Anregungen bei der Einzelintegration körperbehinderter Kinder – Regionale Beispiele. URL: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/medienpaket/Medienpaket-koe.pdf>, Abgerufen am 02.01.2015.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Förderung gestalten Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung. Modul E Chronische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen mit Auswirkungen auf den Schulalltag. Hintergründe, Handlungsmöglichkeiten, Perspektiven. URL: http://www.schule-bw.de/schularten/schulartuebergreifende_themen/handreichungen/module/F-G-E.pdf, Abgerufen am 27.02.2017.
- Landherr, B; Herold, M. (2001): SOL – selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- LaRock, J. (2012): Bildung auf einen Blick 2012: OECD-Indikatoren. Länderüberblick Deutschland. URL: [https://www.oecd.org/edu/country%20note%20Germany%20\(DE\).pdf](https://www.oecd.org/edu/country%20note%20Germany%20(DE).pdf), Abgerufen am 15.12.2016.
- Leonhardt, A. (2010): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Stuttgart: UTB, Ernst Reinhardt Verlag.
- Leyendecker, C. (2005): Motorische Behinderung. Grundlagen, Zusammenhänge und Fördermöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leyendecker, C. (2006): Geschädigter Körper & behindertes Selbst. Oder: „In erster Linie bin ich Mensch“. Eine Einführung zum Verständnis und ein systematischer Überblick zu Körperschädigungen und Behinderungen. In: Kallenbach, K. (Hrsg.), Körperbehinderungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 13-58.
- Liebrecht, A.; Theiß-Klee, H. (1999): Sehen, Sehbehinderung, Blindheit: Informationen und Unterrichtshelfen für allgemeinbildende Schulen. Frankfurt am Main: Der Paritätische Wohlfahrtsverein Hessen.

- Limbourg, M.; Steins, G. (2011): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lind, G. (2009): Moral ist lehrbar? Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, 2. Aufl., Oldenbourg: München.
- Lindsay, G. (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusiv education/mainstreaming. In: British Journal of Educational Psychology Jg. 77, S. 1-24.
- Little, J. (1990): The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. Teachers College Record, 91, S. 509-536.
- Lorenz, J. (2003). Lernschwache Rechner fördern. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lorenz, J. (2005): Grundlagen der Förderung und Therapie. Wege und Irrwege. In: Aster, M. v.; Lorenz J. (Hrsg.): Rechenstörungen bei Kindern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 165-177.
- Löser J.; Werning, R. (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: Erziehungswissenschaft Jg. 26, Heft 51, S. 17-24, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-115679>, Abgerufen am 06.02.2017.
- Löser, J. (2010): Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Löser, J. (2011): "Celebrate Diversity" – Eine qualitative Studie über Kulturenvielfalt an kanadischen Schulen. In: Diehm, I.; Panagiotopoulou, A. (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-188.
- Luhmann, N. (1994): Inklusion und Exklusion. In: Helmut Berding (Hrsg.): Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 15-45.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1998): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Lüders, C. (2006): Qualitative Evaluationsforschung – was heißt hier Forschung? In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 33-65.
- Lütje-Klose, B. (2011): Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handeln verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. In: Lernenden Schule Jg. 55, S.13-14.
- Mahlau, K.; Diehl, K.; Voß, S. (2013): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. URL: http://www.rim.uni-rostock.de/uploads/media/02.Zeitschriftenartikel-Das_Ruegener_Inklusionsmodell.pdf, Abgerufen am 02.01.2015.
- Maier, U. (2010): Formatives Assessment – Ein erfolgsversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 13, Heft 2, S. 293-308.
- Mayring, Ph. (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung – eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Mayring, Ph. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468-475.
- Mayring, Ph.; Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/ München: Juventa, S. 323-335.
- Metz-Göckel, H. (2013): Gruppenarbeit und ihre Gefahren. In: Journal Hochschuldidaktik Jg. 24, Heft 1-2, S. 11-14.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2003): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/ München: Juventa, S. 481-491.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2005): ExpertInneninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A. (Hrsg.):

Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-95.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM) (o.J.): Kinder und Jugendliche mit einer Körperbehinderung. Leitlinien zur schulischen Forschung. URL: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/sonderschultypen/K-Schule/anlage/Grundlagen.pdf>, Abgerufen am 02.01.2015.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM) (1999): Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen. Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999 [Az.: IV/1-6500.333/61]. URL: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=VVBW-VVBW000003010&psml=bsbawueprod.psml&max=true>, Abgerufen am 23.12.2016.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2013): Stoch sieht Übergangszahlen positiv. URL: <http://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/stoch-sieht-uebergangszahlen-positiv/>, Abgerufen am 02.01.2015.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2009): Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg. Verwaltungsvorschrift vom 24. Mai 2006, zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 11.11.2009 [Az.: 21-6750.00/466].

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1983): Verordnung des Ministeriums für Kultus und Sport über den Hausunterricht (Hausunterrichtsverordnung) Vom 8. August 1983 URL: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HUntV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true>, S. 625, Abgerufen am 27.02.2017.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM) (2015): Inklusion. URL: <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Themen/Inklusion>, Abgerufen am 03.06.2016.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM) (2016): Übergangsquoten nach der Grundschule zum Schuljahr 2015/16: Insgesamt stabile Entwicklung. URL: http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Service/25_0_2016+Uebergangszahlen+2015/?LISTPAGE=344894, Abgerufen am 02.06.2016.

- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) (2013a): Reform der Lehrerbildung. URL: <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/lehrerbildung/reform-der-lehrerbildung/>, Abgerufen am 15.12.2016.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) (2013b): Eckpunkte der Reform der Lehrerbildung – Übersicht. URL: https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Lehrerbildung/Anlage_zu_PM_193_-_%C3%9Cblick_Übersicht_%C3%84nderungen.pdf, Abgerufen am 15.12.2016.
- Mintz, J. (2007): Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. In: *Support for Learning*, 22 (1), S. 3-8.
- Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) (2011): Informationen über Behinderungsbilder: Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung – mit ICD-10. URL: https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfsw1112/k_rperliche_und_motorische_entwicklung_behinderungsbilder.pdf, Abgerufen am 02.01.2015.
- Moliner, O.; Sales, A.; Ferrández, R.; Traver, J. (2011): Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. In: *International Journal of Inclusive Education* Jg. 15, S. 557-572.
- Möller, J. (2001): Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In: Baumert, J. [u. a.] (Hrsg.): *Inklusion. Schulmanagement-Handbuch* 146. München: Oldenbourg, S. 15-37.
- Mußmann, J. (2012): *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: UTB, Ernst Reinhardt Verlag.
- Myklebust, J. (2002): Inclusion or Exclusion? Transition Among Special Needs Students in Upper Secondary Education in Norway. In: *European Journal of Special Needs Education* Jg. 17, S. 251-263.
- Myklebust, J. (2006): Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: *British Journal of Special Education* Jg. 33, Heft 2, S. 60–69.

- Myschker, N. (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuhäuser, G. (1999): Klinische Syndrome. In: Neuhäuser, G.; Steinhausen, H. (Hrsg.): Geistige Behinderung. Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 110-218.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Modernes Abitur nach 13 Jahren in Niedersachsen. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/gymnasium/modernes_abitur_nach_13_jahren_niedersachsen/modernes-abitur-nach-13-jahren-in-niedersachsen-123195.html, Abgerufen am 03.05.2017.
- Nier, A. (2014): Inklusion in Kanada. Was Deutschland von New Brunswick lernen kann. München: GRIN Verlag.
- Nübling, M.; Stöbel, U.; Hasselhorn, H.-M. [u.a.] (2005): Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen. Erprobung eines Messinstruments (COPSOQ). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Nunnery, J. A.; Ross, S. M.; McDonald, A. (2006): A randomized experimental evaluation of the impact of accelerated reader/ reading renaissance implementation on reading achievement in grades 3 to 6. In: Journal of Education for Students Placed at Risk Jg. 11, Heft 1, S. 1-18.
- OECD (2013): PISA 2012 Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können. URL: www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf, Abgerufen am 01.07.2015.
- Ontario Ministry of Education (2009): Closing the gap for students with special educational needs: Research Trends and Capacity Building. URL: http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/speced_gap_paper.pdf, Abgerufen am 24.8.2015.
- Parsons, T. (1972): Commentary on Clark. In: Effrat, A. (Hrsg.): Perspectives in Political Sociology. Indianapolis: Bobbs-Merill, S. 299-308.
- Picht, G. (1964): Die Deutsche Bildungskatastrophe. Olten: dtv.

- Philologenverband Baden-Württemberg (2015): Stellungnahme des Philologenverbandes Baden-Württemberg (PhV BW) im Rahmen der Anhörung zum Gesetzentwurf zur Änderung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg und anderer Vorschriften zu den inklusiven Bildungsangeboten in Baden-Württemberg. URL: <http://www.phv-bw.de/Standpunkte/Bildungspolitik/2015/PhVBW-zu-Schulgesetz-Inklusion.pdf>, Abgerufen am 28.07.2016.
- Poepsel, J. (2008): Schreibkompetenz von Schülern einer Schule für Sprachbehinderte und Möglichkeiten der Förderung. URL: http://opus.bsz-bw.de/hsrt/volltexte/2009/65/pdf/WiHa_Jovana_Poepsel.pdf, Abgerufen am 02.01.2015.
- Portele, G. (1978): Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz.
- Preißer, R. (2012): Subjektorientierte Kompetenzberatung-Plädoyer gegen die Vermessung des Individuums. In: *dvb-forum (Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung)* Ausgabe 1/2012, S. 38-42.
- Preisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München: Piper Verlag.
- Preißmann, C. (Hrsg.) (2012): *Asperger Leben in zwei Welten. Betroffene berichten: Das hilft mir in Beruf, Partnerschaft & Alltag.* Stuttgart: TRIAS Verlag.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik.* Opladen: Leske und Budrich.
- Prenzel, A. (2002): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Moser, V. (Hrsg.): *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 175-183.
- Preuss-Lausitz, U. (2013): Inklusive-Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ein Beitrag zum Abbau von Ungleichheit. In: Jürgens, E.; Miller, S. (Hrsg.): *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse.* Weinheim/Basel: Beltz, S. 78-93.
- Przybilla, S. (2016): Nicht alles Inklusiv. Baden-Württemberg hat die Sonderschulpflicht abgeschafft – der Weg zum inklusiven Bildungssystem ist allerdings noch weit. In: *Neue Zürcher Zeitung.* URL: <http://www.s->

elly.de/wp-content/uploads/2016/02/Inklusion-NZZ.pdf, Abgerufen am 06.03.2017.

Ratzki, A. (2005): Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrungen. In: Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Münster: LIT, S. 37-52.

Reich, K. (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/ Basel: Beltz.

Reimers, S. (2013): Max – der Übergang eines Schülers mit Autismus, Hörbehinderung und Hochbegabung von der Grundschule zur Oberschule –Teil II. URL: http://www.vds-in-berlin.de/Heft%202_2013/Beitrag%20Reimers, Abgerufen am 06.01.2015.

Remschmidt, H. (2005): Autismus. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. München: Beck.

Renzulli, J. R. (1993): Ein praktisches System zur Identifizierung hochbegabter und talentierter Schüler. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht: Zeitschrift für Forschung und Praxis; Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Jg. 40, Heft 3, S. 217-224.

Rheinberg, F.; Krug, S. (1999). Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F. (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim: Beltz, S. 59-71.

Rheinberg, F. (2008): Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In: W. Schneider; M. Hasselhorn (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Psychologie, Göttingen: Hogrefe, S. 178-186.

Reinhardt, S. (2004): Demokratie-Kompetenzen. In: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“. Hrsg. v. Wolfgang Edelstein und Peter Fauser, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Rheinland-Pfalz, Pädagogisches Landesinstitut (2011): Ganztagschule in Rheinland-Pfalz. Kompetenzorientiertes Lernen – Spiegel einer Schulkultur I. URL: <http://bildung-rp.de/schulentwicklung/ganztagschule/paedagogisches->

landesinstitut/unser-angebot-fuer-sie/kompetenzorientiertes-lernen-in-der-ganztagsschule.html, Abgerufen am 04.01.2015.

- Richter, D.; Pant, H. A. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe 1. URL: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Studie_Lehrerkooperation_in_Deutschland.pdf, Abgerufen am 20.06.2017.
- Riedel, E. (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. URL: http://www.sovd.de/fileadmin/downloads/pdf/positionspapiere/Kurzfassung_Riedel-Gutachten.pdf, Abgerufen am 06.12.2014.
- Riemer, C. (2006): M- Gamin und M- Edutainment. Spielen lernen auf kleinen, mobilen Geräten? URL: http://archiv.iwi.uni-hannover.de/lv/seminar_ws05_06/files/10_Riemer/frame_haupt.htm, Abgerufen am 02.01.2015.
- Rioux, M. (1999): Inclusive Education in Canada: a piece in the equality puzzle. In: Armstrong, F.; Barton, L. (Hrsg.): Disability, Human Rights and Education – cross-cultural perspectives. Buckingham [England]/ Philadelphia: Open University Press, S. 87-98.
- Ritzi, C.; Tosch, F. (Hrsg.) (2014): Gymnasium im strukturellen Wandel. Befunde und Perspektiven von der preußischen Reform bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Rohrmann, S.; Rohrmann, T. (2010): Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik-Förderung-Beratung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rosenthal, R.; Fode, K. (1963): „The Effect of Experimenter Bias on the Performance of the Albino Rat“. In: Behavioral Science Jg. 8, S. 183-189.
- Rost, D.; Schermer, F. (2007): Differentielle Leistungsangst Inventar (DAI). Frankfurt: Harcourt Test Services.
- Rost, D.; Schilling, S.; Sparfeldt, J. (2009): Fördermaßnahmen. In: Rost, D. (Hrsg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 481-495.

- Sadigh, P. (2012): Initiative plädiert für Abi im eigenen Takt. In: DIE ZEIT – Online, 09.08.2012. URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2012-08/abiturgymnasium-konzept>, Abgerufen am 26.11.2014.
- Saldern, M. v. (2013): Inklusion ist auf dem Weg. In: Saldern, M. v. (Hrsg.): Inklusion II. Umgang mit besonderen Menschen. Norderstedt: Books on Demand, S. 7-20.
- Sander, A. (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter A.; Boppel, W.; Menschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middlefart: European Agency, 143-164.
- Sautter, H.; Schwarz, K.; Trost, R. (Hrsg.) (2012): Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U.; Fischer, A. W. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheerens, J; Bosker, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. New York: Pergamon.
- SchG Baden-Württemberg § 15 in der Fassung vom 23.02.2016
- Schimanke, A. (o.J.): „Jugendliche wissen nicht, was Spasti wörtlich meint!“. URL: https://www.aktion-mensch.de/magazin/gesellschaft/jugend/jugend_sprache.html, Abgerufen am 06.01.2015.
- Schmidt, C. (2003): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 544-568.

- Schnepper, M. (2004): Robert K. Mertons Theorie der self-fulfilling prophecy. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Scholl, A. (2009): Die Befragung: Sozialwissenschaftliche Methode und kommunikationswissenschaftliche Anwendung. Weinheim/ Basel: UVK-Verlags-Gesellschaft.
- Schröder, A. (2006): ADS in der Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwab, S.; Gebhardt, M.; Tretter, T. et al. (2012): Auswirkungen schulischer Inklusion auf Kinder ohne Behinderungen – eine empirische Analyse von LehrerInneneinschätzungen. In: Heilpädagogische Forschung Jg. 2, S. 54-65.
- Schwaiger, M.; Neumann, U. (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. URL: http://www.weinheim.de/site/WeinheimRoot/get/documents_E1155362959/weinheim/Dateien/PDF-Dateien/40/uebma/uebma_Gutachten_Interkulturelle_Elternbeteiligung_Uni-Hamburg.pdf, S. 38, Abgerufen am 02.01.2017.
- Steenbuck, O.; Quitmann, H.; Esser, P. (2011): Begabtenförderung ist Schulentwicklung. In: Steenbuck, O.; Quitmann, H.; Esser P. (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 16-30.
- Seifert, A.; Reinmuth, S. (2008): Service-Learning – Lernen durch Engagement: Das Konzept und seine Umsetzung. Materialordner Lernen durch Engagement. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Seitz, S. (2008): Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 59, S. 226-233.
- Shippen, M.; Flores, M.; Crites, S. [u.a.] (2011): Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers. In: International Journal of Special Education 26, S. 36-44.
- Sliwka, A. (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

- Sliwka, A. (2010): Chancengerechtigkeit und Exzellenz: Was das deutsche Schulsystem von Kanada lernen kann. In: Speich, M. (Hrsg.): Herkunft und Chance: Wege zu mehr Bildungsgerechtigkeit an Deutschlands Schulen. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland, S. 38-58.
- Sliwka, A. (2013): Verschiebungen und Neuanfänge. Zur überfälligen Evolution unseres Schulsystems. In: Schule im Blickpunkt Jg. 14, Heft 6, S. 7.
- Sliwka, A.; Sprotte, L. (2014): Personalisierung, Individualisierung und Innere Differenzierung mittels kooperativer Lernmethoden – eine Handreichung für Gymnasien. In: Projekt CoMet (Hrsg.): Kooperative Lernmethoden – Mit CoMet unterwegs. Marburg: CoMet Verlag, S. 14-22.
- Sliwka, A. (2015): Diversität und Inklusion: Personalisierung von Lernprozessen durch Individuelle Programmpläne für Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und besonderen Begabungen in der kanadischen Provinz Alberta. In: Sonderpädagogische Förderung Jg. 60, Weinheim/ Basel: Beltz, S. 334-352.
- Sliwka, A.; Klopsch, B.; Yee, B. (2017): Kanada. In: Trumpa, S.; Wittek, D.; Sliwka, A. (Hrsg.): Die Bildungssysteme der erfolgreichen PISA-Länder. China, Finnland, Japan und Südkorea. Münster: Waxmann, S. 109-137.
- Soltau, J.; Schwabe, K.; Neumann-Lübbert, S. (2013): Merkmal Emotionale und soziale Entwicklung. In: Saldern, M. v. (Hrsg.): Inklusion II. Umgang mit besonderen Menschen. Norderstedt: Books on Demand, S. 173-194.
- Solzbacher, C.; Behrens, B.; Sauerhering, M. [u.a.] (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften. München: Link Verlag.
- Speck, O. (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sprotte, L. (2018): Ästhetische Bildung als partizipatorisches Prozesselement der Inklusion. In: Moldaschl, M.; Jain, A.; Manger, D. (Hrsg.): Die Macht des Ästhetischen. München: edition fatal.
- Stadtteilschule Hamburg-Mitte: Integration für Hörgeschädigte in der Mittelstufe der Stadtteilschule Hamburg-Mitte. URL: <http://schule361.schulcms.eu/index.php/article/detail/1470>, Abgerufen am 20.10.2014.

- Stanat, P.; Böhme, K.; Schipolowski, S.; Haag, N. (Hrsg.) (2016): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Stapf, A. (2010): Hochbegabte Kinder, Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München: Beck.
- Statistisches Bundesamt (2016): Schulabsolventinnen/- absolventen und Schulabgänger/-innen nach Art des Abschlusses in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung. Datenlizenz: Deutschland Namensnennung 2.0, <https://www.govdata.de/dl-de/by-2-0>.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2010a): Übergänge von Grundschulen auf weiterführende Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1990/91. URL: http://www.landtagswahl-bw.de/uploads/pics/Werkrealschule_Grundschule_01.jpg, Abgerufen am 5.12.2013.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2010b): Schülervorausrechnung für Baden-Württemberg. URL: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistik_AKTUELL/803410004.pdf, Abgerufen am 02.01.2015.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2016): Zahl der Übergänge auf weiterführende Schulen zum Schuljahr 2015/16 bleibt stabil Baden-Württemberg: Übergangsquoten auf Gemeinschaftsschulen steigen weiter an. URL: <http://www.statistik-bw.de/Presse/Pressemitteilungen/2016020.pm>, Abgerufen am 02.06.2016.
- Stein, A. (2011): Inklusive Schulen in Kanada – Bedingungsfaktoren inklusiver Schulentwicklung in der Provinz New Brunswick. In: Ziemer, K.; Langner A.; Köpfer, A. [u.a.] (Hrsg.): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 93-109.
- Stein, R.; Baumann, L.; Westrook, C.; [u.a.] (1993): Framework for identifying children who have chronic conditions: The case for a new definition. In: Journal of Pediatrics Jg. 122, S. 342-347.
- Steiner, B.; Klieme, E. [u.a.] (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 52, Heft 2, S. 185-204.

- Steinhauser, H.-C. (2010): Hyperkinetische Störungen/ ADHS. URL: http://kjp-gr.ch/wp-content/uploads/2010/12/Die-Diagnose-des-ADHS_State-of-the-art_Prof_-Dr_-Dr_-H_-Chr_-Steinhausen-Universitaeten-Zuerich-Basel-Aalborg-DK.pdf, Abgerufen am 02.01.2015.
- Steinhausen, H.-C. (2013): Epidemiologie. In: Steinhausen, H.-C.; Rothenberger, A.; Döpfner, M. (Hrsg.). Handbuch ADHS. Grundlagen. Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 29-40.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.
- Stiefel, G., Besag, F.M. (2010): Cardiovascular effects of methylphenidate, amphetamines and atomoxetine in the treatment of attention -deficit hyperactivity disorder. In: Drug Safety Jg. 33, Heft 10, S. 821-842.
- Stöffler, F. (2012): Abitur im eigenen Takt. Der gordische Knoten zwischen acht- und neunjährigem Gymnasium zerschlagen. In: Schule im Blickpunkt Jg. 45, Heft 3, S. 5-7.
- Stroebe, W.; Jonas, K.; Hewstone, M. (2002): Sozialpsychologie. Berlin/ Heidelberg: Springer.
- Strübing, J. (2011): Theoretisches Sampling. In: Bohnsack, R.; Warotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 154-156.
- Stumpf, E. (2012): Förderung bei Hochbegabung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Süßlin, W. (2012): Die Situation an deutschen Schulen aus der Sicht von Lehrern und Eltern. In: Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2012): Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland. URL: https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/allensbach_04_2012.pdf, S. 6-47, Abgerufen am 20.11.2016.
- Szagan, G. (2001): Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tashakkori, A.; Teddlie, Ch. (1998): Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks: SAGE.

- Taylor, E., Dopfner, M., Sergeant, J., [u.a.] (2004): European clinical guidelines for hyperkinetic disorder – first upgrade. In: European Child and Adolescent Psychiatry Jg.13, Heft 1, S. 17-30.
- Theunissen, G.; Paetz, H. (2011): Autismus. Neues Denken – Empowerment – Best-Practice. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tillmann, K. (2007): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern im deutschen Schulsystem. In: Firscher, D. / Eisenbarth, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem, Münster: Waxmann, S. 25–37.
- Trumpa, S.; Janz, F. (2014). „Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt“. Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementationsprozess der Inklusion. In Trumpa, S.; Seifried, S.; Franz, E.; Klauß, T. (Hrsg.), Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik, Weinheim: Beltz Juventa, S. 61-78.
- Ullrich, D. (2005): Zur Kommunikationssituation von hörgeschädigten Menschen in der beruflichen Integration - eine sozialwissenschaftliche Studie zur Erfassung kommunikativer Probleme berufstätiger hörgeschädigter Menschen. URL: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4030/ullrich-ch2.html>, Abgerufen am 07.01.2015.
- UN (2006): UN-Behindertenrechtskonvention: Art. 24 – Bildung. URL: https://www.lwl.org/lja-download/datei-download-schulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_Inklusion/Inklusive_Beschulung/Tagungsdoku/1288330256_0/UN-Konvention_Artikel_24.pdf, Abgerufen am 11.01.2017.
- UN General Assembly (1993): Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities [A/RES/48/96].
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action. On Special Needs Education. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, Abgerufen am 15.12.2016.
- Unger, M. (2012): Zusammenarbeit von Grund- und Förderschullehrkräften im Rahmen regionaler Integrationskonzepte in Niedersachsen. In: Seitz, S.; Finner, N.-

K.; Korff, N.; Scheidt, K. (Hrsg.). Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 222-227.

Universität Heidelberg (2013): Studien- und Prüfungsordnung der Universität Heidelberg für den Studiengang Lehramt an Gymnasien – Allgemeiner Teil. URL: http://www.uni-heidelberg.de/md/studium/download/la_allgemeiner_teil.pdf, Abgerufen am 03.08.2016.

Universität Mannheim (2011): Studien- und Prüfungsordnung der Universität Mannheim für den Studiengang Lehramt an Gymnasien vom 30.08.2010. 1. Änderungsfassung vom 1. Mai 2011. URL: https://www.uni-mannheim.de/studienbueros/pruefungen/pruefungsordnungen/po_lag/Bed%20Lehramt/PO%20Bed%20Lehramt_2015.pdf, Abgerufen am 03.08.2016.

Universität Rostock (2014): Rügener Inklusionsmodell (RIM). URL: <http://www.rim.uni-rostock.de/>, Abgerufen am 02.01.2015.

Universität Stuttgart (2016): Modulhandbuch Studiengang Lehramt an Gymnasien (GymPO I) Allgemeiner erziehungswissenschaftlicher Teil. Prüfungsordnung: 0 Hauptfach. URL: <http://www.uni-stuttgart.de/bologna/modulhandbuecher/SoSe2016/mhb-26-1-0.pdf>, Abgerufen am 03.08.2016.

Universität Tübingen (o.J.): Geistige Behinderung. URL: https://www.medizin.uni-tuebingen.de/ppkj/Download/Geistige_Behinderung.pdf, Abgerufen am 10.11.2014.

Verband Bildung und Erziehung (2013): Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung in Nordrhein-Westfalen. Eine Studie von infratest dimap im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung/VBE. URL: <http://www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/umfragen/aktuell/gemeinsames-lernen-von-kindern-mit-und-ohne-beeintraechtigung>, Abgerufen am 31.05.2017.

Vierlinger, R. (2009): Echte Gesamtschule statt Zwei-Säulen-Modell! In: Bosse, D.; Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-134.

Wahl, D. (2005): Lernumgebungen erfolgreich gestalten: vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Wang, M.; Baker, E. (1986): Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. In: The Journal of Special Education Jg. 19, S. 503-521.
- Wehmeyer, M.; Lance, G.; Bashinski, S. (2002): Promotion Access to the General Curriculum for Students with Mental Retardation: A Multi-Level Model. In: Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities Jg. 37, Heft 3, S. 223-234.
- Weiner, B. (1995). Judgment of responsibility. New York: Guilford.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2002): The World Health Report 2002: Reducing Risks, Promoting Healthy Life. URL: http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_en.pdf?ua=1, S. 4-5, Abgerufen am 02.01.2015.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2015): International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10 Version 2015). URL: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en>, Abgerufen am 02.01.2015.
- Weiß, S. (2015): Was bedeutet Inklusion für das Anforderungsspektrum von Lehrerinnen und Lehrer in der Sekundarstufe. In: Inklusion im Sekundarbereich. Ewald Kiel (Hrsg.) Stuttgart: Kohlhammer, Bd. 2, S. 16-38.
- Wernicke, J.F., Faries, D., Girod, D., Brown, J., Gao, H., Kelsey, D., et al. (2003): Cardiovascular effects of atomoxetine in children, adolescents, and adults. In: Drug Safety, Jg. 26 (10), S. 729-740.
- Werning, R.; Arndt, A. (2015): Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In: Ewald Kiel (Hrsg.) Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer S. 53.96.
- Werning, R. (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 61, Heft 8, S. 284-291.
- Werning, R.; Lütje-Klose, B. (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München/ Basel: Reinhardt.

- Wilbert, J. (2010): Stereotype-Threat Effekte bei Schülern des Förderschwerpunkt Lernen. In: Heilpädagogische Forschung Jg. 36, Heft 4, S. 154-161.
- Wilczek, B. (2012): Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom. Hamburg: Autismus Deutschland. e.V, Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus.
- Wilson, D.; Lam, T. (2004): Canada. In: Döbert, H.; Klieme, E; Sroka, W. (Hrsg.). Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results. Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 14-64.
- Witt, H. (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung Jg. 2, Heft 1. URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01witt-d.htm>, Abgerufen am 30.05.2017.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227-255.
- Witzel, A. (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verhaltensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg: Roland Asanger Verlag, S. 227-255.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research Jg. 1, Heft 1. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>, Abgerufen am 27.12.2016.
- Wocken, H. (2005): Andere Länder, andere Schulen?: Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen, Potsdam. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html>, Abgerufen am 17.03.2017.
- Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung«. In: Demmer-Dieckmann, I.; Textor, A. (Hrsg.):

Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 35-59.

Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne - Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

Woyke, A. (2010): Human Enhancement und seine Bewertung – Eine kleine Skizze. In: Coenen, C.; Gammel, S.; Heil, R.; Woyke, A. (Hrsg.): Die Debatte über Human Enhancement. Historische, philosophische und ethische Aspekte der technologischen Verbesserung des Menschen. Bielefeld: Transcript, S. 21-40.

Wygotski, L. (1987): Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Köln: Pahl-Rugenstein.

Yeh, S. S. (2006): Can rapid assessment reduce the pressure? In: Teachers College Record Jg. 108, Heft 4, S. 621- 661.

Ziegler, A. (2008): Hochbegabung. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Zigahn, T. (2014): Kanada – Ein Beispiel für schulische Inklusion. Hamburg: Diplomatica.

Zimbardo, P. (1992): Psychologie. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag.

11 Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AD(H)S	Aufmerksamkeits-Defizit-(Hyperaktivitäts)-Syndrom
Art.	Artikel
AWST 3-6	Aktiver Wortschatztest für drei bis sechsjährige Kinder
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BW	Baden-Württemberg
Bzw.	beziehungsweise
CEGEP	collège d'enseignement général et professionnel
CMEC	Council of Ministers of Education
CSL	Community Service Learning
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
ebd.	Eben da
ECTS	European Credit Transfer System
EEG	Elektronenzephalografie
ELFRA	Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern
ELS	englisch as a second language
Et al.	Et alii/ Et aliae/ et alia/ und andere
etc.	et cetera
f.	folgende

FDP	Freie Demokratische Partei
Gdb	Grad der Behinderung
ICD	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme
ICF	International Classification of Functioning Dissability and Health
IPP	Individualized Program Plan
IQ	Intelligenzquotient
IZBB	Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung
KMK	Kultusministerkonferenz
Kap.	Kapitel
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
M&R	Methods & Resource
MÜSC	Münsteraner Screening
MWK	Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PET	Psycholinguistischer Entwicklungstest
PPVT-R	Peabody Picture Vocabulary Test
PISA	Programme for International Student Assessment
RIM	Rügener Inklusionsmodell
S.	Seite
SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
SchG	Schulgesetz

SEP	Special Education Plan
SGB	Sozialgesetzbuch
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen
u.a.	unter anderem
Uni	Universität
URL	Uniform Resource Locator = einheitlicher Ressourcenzeiger
vgl.	vergleiche
VO	Verordnung
WHO	Weltgesundheitsorganisation
z.B.	zum Beispiel

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Handlungsmodell der Dissertation	13
Abbildung 2 Abgrenzung der Inklusion in Anlehnung an FDP Stadtverband Wesseling. 2012, URL: http://www.fdp-wesseling.de/2012/03/13/inklusion-ist-eine-gesellschaftliche-aufgabe/	18
Abbildung 3 Inklusiver Unterricht, angelehnt an Bönsch 2015, S. 187.....	25
Abbildung 4 Die drei Dimensionen des Index, Boban, Hinz Index für Inklusion 2003, S. 15	29
Abbildung 5 Alter der SchülerInnen bei ihrer Aufteilung auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge, OECD (1995) Bildung auf einen Blick – OECD- Indikatoren.....	39
Abbildung 6 Leistungsbasierte Aufteilung der SchülerInnen und Motivation, OECD: Pisa 2012 Ergebnisse im Fokus, S. 29.....	40
Abbildung 7 Schülerleistung und Chancengerechtigkeit. PISA 2012-Datenbank; Abbildung II.1.2.	41
Abbildung 8 Bildungsanteil zwischen den Generationen (2009). Quelle: Larock 2012, S.3.....	42
Abbildung 9 Anzahl der Veranstaltungen. Fromme, T. http://bidok.uibk.ac.at/library/fromme-inklusion-dipl.html#idp8708704	57
Abbildung 10 Lernformen. Fromme, T. Quelle: http://bidok.uibk.ac.at/library/fromme-inklusion-dipl.html#idp8708704	58
Abbildung 11 Wissen im schulpraktischen Bereich, Quelle: http://bidok.uibk.ac.at/library/fromme-inklusion-dipl.html#idp8708704	59
Abbildung 12 Inklusion in der Lehrerbildung, Fromme, Quelle: http://bidok.uibk.ac.at/library/fromme-inklusion-dipl.html	59
Abbildung 13 Unterscheidung nach Bewältigungsmuster, Schaarschmidt 2001	62
Abbildung 14 Beispiel für Kompetenzraster, Angelehnt an Seeberger 2007, Quelle: http://slideplayer.org/slide/872393/	69
Abbildung 15 Differenzierungskonzepte. Landesbildungsserver BW, Quelle: www.lsbw.de/Handreichung/pub_online/NL04_Mit_Kompetenrastern_dem_Lernen_auf_der_Spur.pdf .	

Abbildung 16 Anwendungsgebiete des Portfolios angelehnt an Netzwerk Portfolio. URL: www.portfolio-schule.de/go/Materil/doc_download.cfm?64B367206B424BB590CD565A7AF4A8FF .	71
Abbildung 17 Zone der proximalen Entwicklung zwischen Über- und Unterforderung. Angelehnt an Wygotski, L (1987).	74
Abbildung 18 Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. Innere Differenzierung, URL: https://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/mathematik/gym/fb1/modul8/grenzen/	75
Abbildung 19 Regelmäßig betriebene Kooperationsaktivitäten- Vergleich Gymnasium und andere Schulformen. Richter, Pant 2016, S. 27, URL: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Studie_Lehrerkooperation_in_Deutschland.pdf	78
Abbildung 20 Anteil der SchulabgängerInnen mit Hochschulreife (in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung), bis 1990 Westdeutschland, Angelehnt an: Statistisches Bundesamt (Fachserie 1 Reihe 1.3, Fachserie 11 Reihe 2, Fachserie 11 Reihe 4.3.1, GENESIS-Online Datenbank: Fortschreibung des Bevölkerungsstandes) und Berechnungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Datenlizenz: Deutschland Namensnennung 2.0, URL: https://www.govdata.de/dl-de/by-2-0	86
Abbildung 21 Mönche in der Klosterschule. URL: http://dieweltenschmiede.blogspot.de/2013/07/uber-das-schmieden-von-welten-iv1.html	88
Abbildung 22 Klassenfoto der Knabenschule im Kriegsjahr 1918. URL: http://www.volksschule-we.de/schule/lesepro3.htm	88
Abbildung 23 Klassenfoto der Lollfußer Mädchenschule von 1935. URL: http://www.duettundatt.de/coppermine/displayimage.php?pid=7722	88
Abbildung 24 Schülerinnen und Schüler der Klasse 11 des Eichendorff-Gymnasiums, Berlin. URL: https://www.flickr.com/photos/patrick-meinhardt/3729225370/in/photostream/	88
Abbildung 25 Übergangsquoten von 1990 bis 2014/15	92

Abbildung 26 Perzentilbänder mathematischer Kompetenz in Deutschland nach Schulart, PISA 2015, S. 237.....	94
Abbildung 27 das deutsche Schulsystem, Sekretariat der KMK 2015, S. 2.	96
Abbildung 28 Struktur des kanadischen Bildungssystems, angelehnt an BMBF 2007, S. 43.	107
Abbildung 29 Prestige des Lehrerberufs aus Sicht der Lehrer, Süßlin 2012, S. 34.	116
Abbildung 30 ICF als Klassifikation der Komponenten von Gesundheit. Angelehnt an Deutsches Institut für.....	123
Abbildung 31 Verteilung der Förderschwerpunkte, Bildungsbericht URL: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf , S. 103.	126
Abbildung 32 Drei-Ringe Modell angelehnt an (Renzulli 1993, S. 217).....	129
Abbildung 33 Adaptiertes Münchener Hochbegabungsmodell. Angelehnt an Heller 2000, S. 20.....	130
Abbildung 34 Visuelle Unterstützung. Teaching students with autism spectrum disorders. http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf , S. 64.....	146
Abbildung 35 Visuelle Unterstützung. Teaching students with autism spectrum disorders. http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf , S. 62.....	146
Abbildung 36 Visuelle Unterstützung. Quelle: http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf , S. 81.	147
Abbildung 37 Adaptionmöglichkeiten im Unterricht bei Autismus-Spektrum. Angelehnt an URL: http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf , S. 119.....	148
Abbildung 38 Individueller Programm Plan (IPP). Regular class activities. http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf , S. 173.	149
Abbildung 39 Visuelles Hilfsmittel http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf , S. 72.	151
Abbildung 40 Social Script http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf , S. 73.	152
Abbildung 41 Entspannungstechniken: http://education.alberta.ca/media/511995/autism.pdf , S. 90-91.....	154

Abbildung 42 Motorische Beeinträchtigung, Angelehnt an ICF, ©WHO 2001, https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfsww	156
Abbildung 43: Weltgesundheitsorganisation: 2015 URL: http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en	157
Abbildung 44 Sehschädigung (Liebrecht & Theiß-Klee, 1999, S. 15)	160
Abbildung 45 Sehtest. Hölscher, 2002, U. Landesbildungsserver. Sehen und Sehbeeinträchtigung. URL; http://www.schule- bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/mediengesamt/ Broschuere_Sehgeschaedigte/bGuckmal.doc , S. 3.....	161
Abbildung 46 Kategorisierung von Hörschädigungen. Angelehnt an Feldmann, H. (2001): Das Gutachten des Hals- Nasen- Ohren- Arztes. (5 Aufl.) Thieme Verlag: Stuttgart/ New York, S. 101.	164
Abbildung 47 Psychosoziales Definitionsmodell für Sprachschädigung und Sprachstörung. Braun, O. (1999): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik–Therapie–Förderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 45.....	168
Abbildung 48 Einteilung der Lernbeeinträchtigung nach Engelbrecht/ Weigert 1991, S. 16	180
Abbildung 49 Positive Korrelation zwischen LRS und Intelligenz, Renkl, pädagogische Psychologie, Uni Freiburg	182
Abbildung 50 Automatisierung. Angelehnt an Born, A. http://legasthenie- bayern.de/sites/legasthenie- bayern.de/files/Fachtagung%20M%C3%BCnchen%202011%20Born%20Rechenschw %C3%A4che.pdf	184
Abbildung 51 Vergessenskurve. Christoffer Riemer. M-Gamin und M- Edutainment. http://archiv.iwi.uni- hannover.de/lv/seminar_ws05_06/files/10_Riemer/frame_haupt.htm	185
Abbildung 52 Lernerfolg nach Wiederholung. Christoffer Riemer. M-Gamin und M- Edutainment. http://archiv.iwi.uni- hannover.de/lv/seminar_ws05_06/files/10_Riemer/frame_haupt.htm	185
Abbildung 53 Signalübertragung an Synapsen. Born, A. http://legasthenie- bayern.de/sites/legasthenie- bayern.de/sites/legasthenie- bayern.de/files/Fachtagung%20M%C3%BCnchen%202011%20Born%20Rechenschw %C3%A4che.pdf	184

bayern.de/files/Fachtagung%20M%C3%BCnchen%202011%20Born%20Rechenschw %C3%A4che.pdf	186
Abbildung 54 Teufelskreis bei Lernschwächen. Angelehnt an Born, A. http://legasthenie-bayern.de/sites/legasthenie-bayern.de/files/Fachtagung%20M%C3%BCnchen%202011%20Born%20Rechenschw%C3%A4che.pdf	187
Abbildung 55 Wirkungsprozess der Transmitter. Döpfner, M. Uni Köln http://www.adhsnetz-koeln.de/pdf/Langeoog-ADHS-1-print.pdf	189
Abbildung 56 multimodale Therapie in Anlehnung an Döpfner, M. Quelle: http://www.adhsnetz-koeln.de/pdf/Langeoog-ADHS-1-print.pdf	191
Abbildung 57 Tagesbeurteilung in Anlehnung an Döpfner, M. Hyperkinetische Störungen. Quelle: http://www.adhsnetz-koeln.de/pdf/Langeoog-ADHS-1-print.pdf	193
Abbildung 58 Punkte-Konto in Anlehnung an Döpfner, M. Quelle: Punkteplan http://www.adhsnetz-koeln.de/pdf/Langeoog-ADHS-1-print.pdf	194
Abbildung 59 Gruppenarbeit	200
Abbildung 60 Gruppenarbeit	201
Abbildung 61 Geschlecht in Abhängigkeit zur Gruppenarbeit	202
Abbildung 62 Geschlecht und Ängstlichkeit.....	202
Abbildung 63 Geschlecht und Zusammenarbeit	203
Abbildung 64 Vorerfahrungen mit Kindern mit Beeinträchtigung	204
Abbildung 65 Vorerfahrungen und Erwartungen.....	205
Abbildung 66 Empfundene Informationsnotwendigkeit	206
Abbildung 67 Zusammenarbeit	207
Abbildung 68 Zusammenarbeit in der Gruppe	208
Abbildung 69 Zusammenarbeit in der Gruppe	208
Abbildung 70 Vorerhebung Zusammenarbeit	209
Abbildung 71 Nacherhebung Zusammenarbeit.....	209
Abbildung 72 Unterstützung bei Hausaufgaben etc.	210
Abbildung 73 Hilfsbereitschaft	211
Abbildung 74 Perspektivenübernahme.....	212
Abbildung 75 Hilfsbereitschaft	213
Abbildung 76 Mitgefühl	214

Abbildung 77 Empathiefähigkeit.....	214
Abbildung 78 Prozessmodell zur qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Witzel 2002.	217
Abbildung 79 Auszug des Kodierleitfadens.....	224
Abbildung 80 Innere Differenzierung Hausaufgaben	260
Abbildung 81 Innere Differenzierung und Wiederholung	260
Abbildung 82 Innere Differenzierung und Zusatzaufgaben.....	261
Abbildung 83 Innere Differenzierung und zusätzliche Unterstützung.....	261
Abbildung 84 Innere Differenzierung und Zusatzaufgaben.....	262
Abbildung 85 Innere Differenzierung und Aufgabenvariation	262
Abbildung 86 Innere Differenzierung in Gruppenarbeitsphasen	263
Abbildung 87 Innere Differenzierung	264
Abbildung 88 Innere Differenzierung und Schwierigkeitsstufe der Aufgaben.....	264
Abbildung 89 Innere Differenzierung und Zusatzaufgaben.....	265
Abbildung 90 Innere Differenzierung mittels Individueller Förderpläne	265
Abbildung 91 Innere Differenzierung Mittelwerte.....	267
Abbildung 92 Kooperation mit den Eltern	267
Abbildung 93 Zusatzangebote an der Schule	268
Abbildung 94 Partizipatorische Unterrichtsführung.....	269
Abbildung 95 Partizipative Unterrichtsführung und Hausaufgaben	269
Abbildung 96 Partizipative Unterrichtsführung durch selbstproduzierte Übungsaufgaben	270
Abbildung 97 Partizipative Unterrichtsführung Reihenfolge der Themen	270
Abbildung 98 Partizipatorische Unterrichtsführung Wünsche der SchülerInnen	271
Abbildung 99 Kooperation im Kollegium mittels Gesprächsrunden	272
Abbildung 100 Kooperation im Kollegium Absprache über pädagogische Ziele.....	272
Abbildung 101 Kooperation im Kollegium durch Erstellung von Halbjahres- oder Jahresplänen.....	273
Abbildung 102 Kooperation durch Team-Besprechungen.....	273
Abbildung 103 Kooperation durch gemeinsame Erstellung von Materialien	274
Abbildung 104 Kooperation bei der Auswahl von Lehrwerken.....	274
Abbildung 105 Kooperation mittels Austausch von Materialien	275

Abbildung 106 Kooperation mittels Erarbeitung gemeinsamer Unterrichtseinheiten .	275
Abbildung 107 Kooperation Leistungsmessung	276
Abbildung 108 Kooperation gemeinsamer Klassenarbeiten	276
Abbildung 109 Gemeinsame Diagnose und Erörterung von Lernentwicklung einzelner SchülerInnen.....	277
Abbildung 110 Gemeinsame Planung von Unterricht.....	277
Abbildung 111 Gemeinsame Unterrichtsdurchführung im Team	278
Abbildung 112 Durchführung von Fördermaßnahmen im Team.....	278
Abbildung 113 Gegenseitige Hospitation im Unterricht.....	279
Abbildung 114 Gemeinsame klassen- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten	279
Abbildung 115 Absprache bei der Hausaufgabenpraxis	280
Abbildung 116 Gemeinsame Planung der Elternarbeit	280
Abbildung 117 Vorbehalte gegenüber Veränderungen.....	281
Abbildung 118 Übernahme einer inklusiven Klasse	281
Abbildung 119 Partizipation bei der Verbesserung von inklusiven Projekten.....	282
Abbildung 120 Bereitschaft das eigene Kind inklusiv beschulen zu lassen.....	282
Abbildung 121 Verantwortungsdiffusion Arbeit mit inklusiven Kindern.....	283
Abbildung 122 Weiterbildung zum Thema Inklusion.....	284
Abbildung 123 Bereitschaft des Kollegiums ihre pädagogischen Ansätze zu überprüfen	284
Abbildung 124 Innovationsbereitschaft für pädagogische Ansätze im Kollegium.....	285
Abbildung 125 Fehlende Bereitschaft im Kollegium Neues dazuzulernen	285
Abbildung 126 Entwicklung des pädagogischen Konzepts	286
Abbildung 127 Bemühungen der Schule um Entwicklung	286
Abbildung 128 Kontakt mit schwierigen SchülerInnen	287
Abbildung 129 Zukünftige individuelle Unterstützung der SchülerInnen	288
Abbildung 130 Unterrichtsstörung und Gelassenheit.....	288
Abbildung 131 Eingehen auf Schüler bei Unwohlsein	289
Abbildung 132 Selbstwirksamkeitskonzept	289
Abbildung 133 Kreative Ideen zur Veränderung von ungünstigen Unterrichtsstrukturen	290
Abbildung 134 Zufriedenheit im Arbeitsalltag	291

Abbildung 135 Deprimiert in der Schule	291
Abbildung 136 Lustlosigkeit in der Schule	292
Abbildung 137 Arbeit mit Kindern	292
Abbildung 138 Überlastung	293
Abbildung 139 Gedanken zur Arbeitsbelastung.....	293
Abbildung 140 Erschöpfung in der Schule	294
Abbildung 141 Entlastung durch Teamteaching	294
Abbildung 142 Zusätzlicher Pädagoge in der Klasse.....	295
Abbildung 143 Anteil der Kinder mit den verschiedenen Beeinträchtigungen gesamt	296
Abbildung 144 Kinder mit Legasthenie in den unterrichteten Klassen.....	297
Abbildung 145 Kinder mit Autismus in den unterrichteten Klassen.....	298
Abbildung 146 Kinder mit ADS in den unterrichteten Klassen.....	298
Abbildung 147 Kinder mit ADHS in den unterrichteten Klassen.....	299
Abbildung 148 Kinder mit körperlicher Beeinträchtigung in den unterrichteten Klassen	300
Abbildung 149 Kinder mit Dyskalkulie in den unterrichteten Klassen.....	300
Abbildung 150 Mittelwert der Beeinträchtigungen.....	301
Abbildung 151 Gründe für Schwierigkeiten beim Erwerb von Lernstoff.....	302
Abbildung 152 Individuelle Förderung	303
Abbildung 153 Benötigte Zeit zur Erledigung von Aufgaben	303
Abbildung 154 Zusätzliche Förderung für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten.....	304

13 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Sonderpädagogische Förderung in Deutschland. Bildung in Deutschland 2018, URL: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf , S. 105.	27
Tabelle 2 Verteilung der inklusiv unterrichteten SchülerInnen auf die Schulformen 2013/14, URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf , S. 54.	28
Tabelle 3 Johnson, Johnson & Smith 1991, S. 3-16.....	35
Tabelle 4 Beispiel Lernbericht, in Anlehnung an Inhelder O.J. URL: www.inhelder-consulting.ch/unterricht/download_beu/beau_formul_lernbericht_t.pdf	70
Tabelle 5 Geistige Beeinträchtigung in Abhängigkeit zum Intelligenzquotienten. In Anlehnung an Dilling, H. Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10. 2010, S. 280-281.....	175
Tabelle 6 Multi-Level Model, Quelle: http://www.beachcenter.org/research/fullarticles/pdf/acg2_promoting%20access%20to%20the%20gc.pdf , S. 224.	177
Tabelle 7 Prinzipien des Universal Design Quelle: http://www.beachcenter.org/research/fullarticles/pdf/acg2_promoting%20access%20to%20the%20gc.pdf , S. 230.	178
Tabelle 8 T-Test: Geschlecht in Abhängigkeit zur Ängstlichkeit	203
Tabelle 9 Null-Hypothese Vorerfahrung	205
Tabelle 10 Interviewleitfaden SchülerInnen.....	219
Tabelle 11 Interviewleitfaden LehrerInnen	220
Tabelle 12 Kategorienkatalog nach Settings	222

14 Erklärung gemäß § 8 Abs. (1) c) und d) der Promotionsordnung der
Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386

FAKULTÄT FÜR VERHALTENS-
UND EMPIRISCHE KULTURWISSENSCHAFTEN

**Promotionsausschuss der Fakultät für Verhaltens- und Empirische
Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**
Doctoral Committee of the Faculty of Behavioural and Cultural Studies of Heidelberg
University

**Erklärung gemäß § 8 (1) c) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg
für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften**
Declaration in accordance to § 8 (1) c) of the doctoral degree regulation of Heidelberg
University, Faculty of Behavioural and Cultural Studies

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Zitate gekennzeichnet habe.
I declare that I have made the submitted dissertation independently, using only the specified tools and have correctly marked all quotations.

**Erklärung gemäß § 8 (1) d) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg
für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften**
Declaration in accordance to § 8 (1) d) of the doctoral degree regulation of Heidelberg
University, Faculty of Behavioural and Cultural Studies

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation in dieser oder einer anderen Form nicht anderweitig als Prüfungsarbeit verwendet oder einer anderen Fakultät als Dissertation vorgelegt habe.
I declare that I did not use the submitted dissertation in this or any other form as an examination paper until now and that I did not submit it in another faculty.

Vorname Nachname
First name Family name

Datum, Unterschrift
Date, Signature
