

# **„Underachievement“ als Herausforderung für eine inklusiv ausgerichtete Schulpolitik**

**Hausarbeit im Modul 6 des Master-Studiengang  
Bildung und Medien: eEducation**

**Prüfer:**

**Prof. Dr. Rainer Jansen**

**Eingereicht von:**

**Sabine Oymanns**

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>3</b>
<b>2. FÖRDERBEDARF ZUM NACHTEIL AUSGLEICH AM BEISPIEL DER „UNDERACHIEVER“</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Voraussetzungen und Konstrukt „Underachievement“</b>	<b>4</b>
2.1.1 Tests und das Konstrukt Hochbegabung	5
2.1.2 Transformationsprozess und Störungssymptome	7
<b>2.2 Voraussetzungen und Konstrukt „Inklusion“</b>	<b>10</b>
<b>3. PARADIGMENWECHSEL AM BEISPIEL: VON DER UNTERWEISUNG ZUM UNTERRICHT</b>	<b>12</b>
<b>3.1 Lehrer und Materialzentrierung in der Schule</b>	<b>13</b>
<b>3.2 Schülerzentrierung der Inklusion</b>	<b>14</b>
3.2.1 Exemplarisch Wege – Kooperatives Lernen	15
3.2.2 Exemplarisch Wege - EOS Beratungslehrausbildung	16
<b>3.3 Implizit betroffen: Rollen(bilder) und Haltungen</b>	<b>17</b>
3.3.1 Haltungen	17
3.3.2 Rollenwechsel	18
<b>4. FAZIT</b>	<b>20</b>

## Literaturverzeichnis

## Erklärung

## 1. Einleitung

„Wenn aber gemeinsame, also inklusive Erziehung ein Menschenrecht Behinderter ist und Aussonderung eine Form der Diskriminierung darstellt, dann kann das *Individualrecht auf gemeinsame Erziehung* – das ist das Wesen von Menschenrechten - nicht durch organisatorische oder gar pädagogische Bedenken, etwa von Schulaufsichtsbeamten, Schulleitern oder Diagnostikern zur Disposition gestellt werden.“ (Schulministerium NRW 2012)

Die Inklusion behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschulen des allgemeinbildenden Schulsystem ist ein Thema des öffentlichen Interesses. Zwischen einer vermuteten Überforderung der Lehrkräfte und der Überzeugung einer Notwendigkeit gibt es viele Positionen. Oft ist nicht deutlich, dass Inklusion mehr umfasst, als der Begriff der Integration zuvor. Inklusion umgreift ein Bildungssystem, das nicht mehr versucht zu integrieren, sondern das keine Sonderschulformen mehr mitführt. Zumeist wird dies in der Öffentlichkeit diskutiert, wenn es um Schüler mit körperlichen und/oder geistigen „Defiziten“ geht. Diese Kinder weisen einen besonderen Förderbedarf auf. Hier gibt es die Notwendigkeit baulicher Maßnahmen bei körperlicher Beeinträchtigung, die besondere pädagogische Begleitung bei geistigen Beeinträchtigungen und therapeutische Interventionen bei seelischen Problemen. Diese Arbeit geht aus dem Bereich der „Behinderungen“ heraus und widmet sich als Schwerpunkt dem Bereich der (kognitiven) Hochbegabung und der „Minderleistung“, dem so genannten „Underachievement“. Dies sind zwei Konzepte, die im pädagogischen Kontext zwar diskutiert werden, bisher jedoch mit dem Anspruch einer weiteren Ausdifferenzierung verbunden, selten unter der Perspektive der „Inklusion“. Dies wird mit der Notwendigkeit begründet, den „Begabten“ adäquate Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten. Dargelegt mit dem Benennen psychischer/psychosomatischer Auffälligkeiten, welche (vermeintlich) durch die Intelligenz verstärkt werden und bei denen die „Schulen für Erziehungshilfen“ oft zum Auffangbecken werden.

In der vorliegenden Arbeit lautet die Fragestellung wie Inklusion beitragen kann der Förderung von Hochbegabten und „minderleistenden“ Kinder gerecht werden kann, wenn diese nicht mehr als „sonderpädagogischer“ Bedarf, analog zu den körperlich und geistig Behinderten, dargestellt werden. Die Umsetzung der Inklusion dient nicht allein der Integration der Behinderten, sondern auch bei den (po-

tenziell) leistungsstarken Schülern wird hier die Auflösung konstruierter Grenzlinien ermöglicht. Inklusion als bildungspolitische Forderung umfasst etliche Herausforderungen und verschränkt viele gesellschaftliche Ebenen. Im Folgenden kann nur rudimentär eine Verknüpfung beider Themen vorgenommen werden, dennoch soll hier Inklusion am Thema „Underachievement“ skizziert werden.

Hierzu wird im ersten Schritt eine kritische Betrachtung der Konzepte Hochbegabung und Underachievement vorgenommen. Anschließend wird die Inklusion als Aufgabe der Schule mit Blick auf die Integration der heterogenen Schülerschaft in den Fokus genommen, sowie besondere Herausforderungen benannt. Es ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur im Ansatz und mit Schlaglichtern möglich einen Einblick in das Themenfeld zu geben. Dennoch soll die Frage der möglichen Unterstützung des Prozesses durch die neuen Medien eingebracht werden. Dies erscheint wichtig, da die Umwälzungsprozesse mit der Implementierung der Paradigmenwechsel jeder möglichen Unterstützung bedürfen. Diese kann hier durch die Nutzung der neuen Medien inhaltlich und durch Social Media im Bereich der Team- und Organisationsentwicklung geleistet werden.

## **2. Förderbedarf zum Nachteilsausgleich am Beispiel der „Underachiever“**

Dieses Kapitel wird einen Einblick über Störungsbilder geben mit denen sonderpädagogischer Förderbedarf begründet wird. Weiterhin soll betrachtet werden, welche „Nachteile“ der Kinder (Behinderungen/Sozioökonomischer Status) zur Erklärung herangezogen werden können.

### **2.1 Voraussetzungen und Konstrukt „Underachievement“**

Underachiever - dieser Begriff wird im allgemeinen Gebrauch mit dem Themenfeld der (kognitiv) „Hochbegabten Minderleister“ gleichgesetzt. Um das Problemfeld näher zu definieren, wird zunächst die Grundlage des Konstrukts „Underachievement“ skizziert, soweit sie zum Verständnis der Arbeit notwendig ist.

Underachiever sind alle Menschen, deren Performance hinter dem (nachgewiesenen) Potential liegt. Gängige Definitionen, welche im Kontext der Begabungspädagogik verwendet werden, lauten entsprechend:

„**Underachievement** liegt vor, wenn die erbrachte Schulleistung deutlich unter der, entsprechend der Begabungen, zu erwartenden Schulleistung liegt“ Fischer-Ontrup (2009).

„**Underachiever** nennen wir die Schülerinnen und Schüler, von denen mit größter Wahrscheinlichkeit angenommen werden muss, dass sie den Umsetzungsprozess von Begabung in Leistung nicht selbst steuern können“ Hellert (2008).

„**Underachievement** begegnet uns nicht nur bei Hochbegabten, sondern auch bei durchschnittlich Begabten – eben dann, wenn diese nur deutlich unterdurchschnittliche Leistungen erzielen“ Wagner & Schink (2008).

Das kognitive Potential der Individuen wird mit standardisierten Tests der differentiellen Psychologie abgebildet. Diese Tests prüfen in der Regel „Sprachverständnis“ (Weltwissen/Transfer)“ „Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken“ (mathematisches/figurales Denken), „Verarbeitungsgeschwindigkeit“ (Auge Hand Koordination) und „Arbeitsgedächtnis“ (Kurzzeitgedächtnis) (vgl. Daseking, & Petermann & Petermann, 2009). Da diese Tests über Fördermaßnahmen und oft implizit über Schullaufbahnen entscheiden, sollen hier in der gebotenen Kürze kritische Aspekte skizziert werden:

### 2.1.1 Tests und das Konstrukt Hochbegabung

**Tests sind Momentaufnahmen**, d.h. sie können ein Minimum des jeweiligen Potenzials abbilden, jedoch nie als determinierter Wert gelten. Die Leistung des Probanden hängt von verschiedenen Faktoren ab. Somit sind Testergebnisse immer als ein Teil des Bildes zu betrachten. Ebenfalls sind zwei Prämissen an dieser Stelle kritisch anzumerken. Der **Intelligenzquotient wird als durchaus trainierbar** angesehen. Um sogenannte Übungeffekte zu vermeiden, soll z.B. der zeitliche Abstand einer wiederholten Durchführung des HAWIK IV ca. 12 Monate betragen. Die Aufgabenstellungen hängen vom jeweiligen Bildungskanon ab und sind von daher als **kulturell** determiniert zu betrachten (vgl. Daseking &

Petermann & Petermann, 2009). Weiterhin wird häufig in der Literatur noch immer von einer relativ hohen **genetischen Determinierung** des IQ ausgegangen. Dies wird mit Zwillingsstudien und familiären Häufungen als belegt betrachtet. Gerade dieser Aspekt ist mit Blick auf die vorliegende Frage zur Inklusion von großer Bedeutung. Eine Bildungs- und Schulpolitik, die es Elternhäusern mit hohen sozioökonomischen Standard ermöglicht, die Förderung für die Kinder finanziell zu tragen, grenzt unter der Begründung (mangelnder) genetischen Potenzials sozial Schwächere von Bildung aus (vgl. Rascherbäumer, 2009, S.33ff). Wittmann und Kanning bezeichnen „eine erbbiologische Interpretation als sehr gewagt“ (Wittmann & Kanning, 1999, S. 56). Gleichzeitig mit den Kindern aus sozial schwächeren Elternhäusern, wird auch Familien mit Migrationshintergrund entsprechende Förderung von Beginn an nicht zuteil. Die Aussage, Intelligenz sei zu 40% genetisch angelegt, zu 40% Umwelteinfluss und 20% die Wechselwirkung der beiden Faktoren (vgl. Götting, 2006), verdeutlicht implizit einen Determinismus, dessen Schwierigkeit allein bei der Betrachtung der Migranten offensichtlich wird. Die kulturellen Hintergründe führen zu verfälschten Testergebnissen, weil weder die Bildkonzepte der Testaufgaben der Alltagswelt entsprechen, noch eine entsprechende Sprachkompetenz vorhanden ist (vgl. Daseking & Petermann & Petermann, 2009). Gleiches gilt für Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern, deren Weltwissen nicht den Testaufgaben entspricht und denen hier jedoch eine entsprechende Intelligenz abgesprochen wird. Wird hier deutlich benannt, dass mit den Abschlüssen des Bildungssystems auch die sozialen Statuspositionen verteilt werden, kann festgehalten werden, dass auch mit dem Konstrukt der Hochbegabung Lebenschancen durch „Testergebnisse“ verteilt und legitimiert werden. Wenn der sozioökonomische Status und der entsprechende Bildungshintergrund der Familien als Basis zur Ausbildung der entsprechenden Kompetenzen fehlt (z.B. Sprachverständnis/Lesekompetenz), wird dies in den Tests nicht entsprechend einbezogen. Hollig und Kanning benennen die Benachteiligung der sozioökonomischen schwächeren Kinder durch Intelligenzdiagnostik deutlich (ebenda 1999, S. 4). Die gesellschaftspolitische Ebene der Konzepte wird in diesen wenigen Stichworten deutlich. Auch hier kann Inklusion die bisherigen Grenzlinien auflösen und eine Veränderung ermöglichen.



## 2.1.2 Transformationsprozess und Störungssymptome

Underachievement wird oftmals erst aufgedeckt, wenn die Kinder wegen anderer Probleme in die Diagnostik gelangen. Die Auffälligkeiten werden sehr oft als Überforderung der Kinder interpretiert und das vermeintliche Defizit wird gesucht. Festzuhalten ist an dieser Stelle abermals: Underachiever sind, entsprechend der vorliegenden Definition, also nicht nur mit einem IQ im hohen Bereich getestete Kinder und Jugendliche, sondern alle, deren Performanz unter dem Potential bleibt. Um die dahinter liegende theoretische Grundlage darzustellen, wird hier auf das „Integrative Begabungsmodell“ von Fischer (2004) zugegriffen.

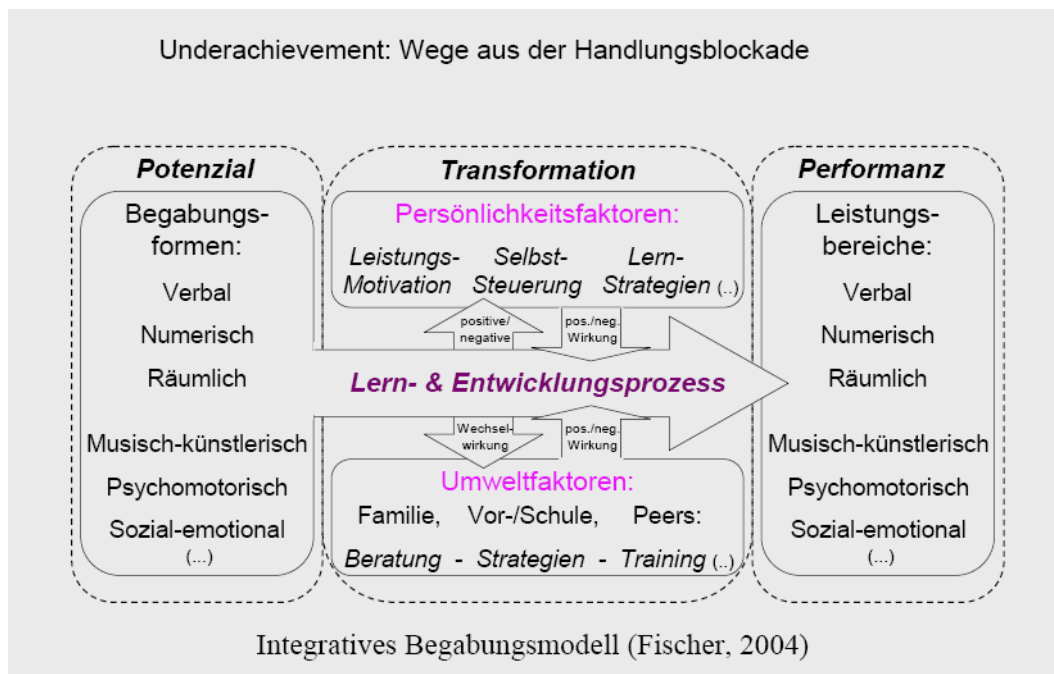


Abbildung 1 Integratives Begabungsmodell Fischer-Ontrup (2009)

In dem Modell wird deutlich, das Potenzial (Möglichkeit/Begabung) muss einen Transformationsprozess durchlaufen, an dessen Ende die Performanz ((Schul)Leistung) sichtbar wird. Hierbei verdeutlicht Fischers Modell, dass dieser Prozess von multikausalen Faktoren beeinflusst wird, die in einem reziproggressiven Verhältnis zueinander stehen. Durch die Verschränkungen und Rückbezüge kann gezeigt werden, dass die Herausforderungen nicht in einem Beheben eines oder weniger „Probleme“ zu lösen sind. Bisherige Ansätze der Begabungsförderung zielen jedoch auf Fördermaßnahmen in den Störungsfeldern/Symptomen ab.

Das bundesdeutsche Schulsystem ist durch die Geschichte der sonderpädagogischen Förderung auf verschiedene „Lernstörungen“ und „Teilleistungsstörungen“ eingerichtet. Zum Beispiel gelten Legasthenie und Dyskalkulie (vgl. Siegel, 2010) als derartige Störungen und die Fortbildungsangebote sind für Therapeuten und Lehrkräfte vielfältig. Die „Störungen“ führen dazu, dass neben einer therapeutischen und/oder sonderpädagogischen Begleitung in manchen Bundesländern die Rechtschreibung aus der Benotung genommen werden kann. Symptome, die z.B. unter ADHS und ADS, nach ICD-10 (vgl. Koeslin, 2007) als „hyperkinetisches Syndrom“ klassifiziert werden (vgl. Siegel, 2010), ermöglichen eine Forderung nach sonderpädagogischer Förderung auch für Schüler, welche als kognitiv leistungsfähig eingestuft wurden. Um hier die Differenzierung weiter anzudeuten: die klassischen Lernförderungen werden als „nicht ausreichend greifend“ bei Hochbegabten dargestellt und weitergehende Förderungen gefordert (Fischer, 2001) oder Theorien über genetische Ursachen von Legasthenie (Grimm, 2001) aufgestellt. Die Diagnosen der Auffälligkeiten sind sehr breit und werden zunehmend komplexer. Auf diesem Weg hat das Wissen um Störungsbilder und deren Diagnostik Eingang in die Schule gefunden. Die Forderungen an die Diagnosekompetenz der Pädagogen werden stärker, entsprechende Ansätze diese in der Lehrerbildung als integrativen Bestandteil zu integrieren, werden von Fachkräften öffentlich geäußert, (z.B. Schick, 2011, Podiumsdiskussion Mensa e.V.). Die entsprechende Literatur und Fortbildungsangebote sind auch hier in der Tendenz zunehmend. Sichtbar wird, immer mehr „auffällige“ Kinder werden in der Schule Lösungen erforderlich machen, die bisher nicht in den Kompetenzfeldern der Lehrkräfte lagen.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden:

Um also (verhaltensauffällige) Schüler als Underachiever diagnostizieren zu können, muss ein IQ Test das Potential eruieren, im nächsten Schritt bilden Teilleistungstests den individuellen Förderbedarf ab und die pädagogische und therapeutische Hilfe kann beantragt werden.

Exemplarisch wird hier ein idealtypischer Verlauf skizziert:

Ein Kind das als motorisch auffällig und erziehungsresistent gilt, wird mit einem IQ Test als „hochbegabt“ klassifiziert. Da die Diagnose und die Mitteilung an die



Schule die Probleme nicht löst, werden weitere diagnostische Schritte eingeleitet. So wird eine Konzentrationsstörung diagnostiziert (Marburger Konzentrations-training), mit diversen Fragebögen werden Verhaltensweisen des Kindes im häuslichen und schulischen Kontext erfragt und die Ergebnisse, verbunden mit der Selbsteinschätzung des Kindes, ergibt die Diagnose „oppositionelles Verhalten“ mit erhöhter motorischer Aktivität. In diesem fiktiven Fall wird dem Kind Methylphenidat verordnet und den Eltern zu Erziehungsstrategiekursen geraten.

Da das Verhalten der Kinder oft seit dem Kindergarten als persistierend deklariert wird, liegt scheinbar eine Verhaltensstörung (physisch oder psychisch begründet) beim Kind vor. Schaut man sich die Fallbeschreibungen und Dokumentationen an (vgl. Schäfer, 2006), so taucht die Frage auf: Wenn so viele Kinder ein „oppositionelles Verhalten“ zeigen, gegen was gehen sie denn in Opposition. Hier sind bei den hochbegabten Underachievern folgende Beschreibungen zu finden:

Die Kinder reagieren auf Unterforderung, die durch das Lerntempo der Gruppe resultiert. Bei den Fördermaßnahmen kann es zur Überforderung kommen, wenn z.B. im Springen in eine andere Jahrgangsstufe gewählt, oder eine pauschale Erhöhung des Tempos im gesamten Lernstoff (D-Zugklasse) als Alternative geboten wird. Die Symptome reichen in beiden Fällen von psychosomatischen und psychischen Beschwerden bis zur Schulumüdigkeit und der völligen Verweigerung. Um hier den „Förder Bedarf“ abzudecken, stehen Logopäden, Ergotherapeuten, spezielle Lerntherapeuten und Nachhilfelehrer (Privatinstitute und institutionell Peer to Peer Betreuung im Schulkonzept) zur Verfügung. Das Zitat mag die Dimension des Wirtschaftsfaktors Nachhilfe verdeutlichen:

„Mit dem zunehmenden Branchenwachstum steigt auch das Marktvolumen. In der relevanten Literatur werden die jährlichen Elterngeldausgaben für kommerziellen Nachhilfeunterricht heute auf mindestens € 0,7 Mrd. beziffert“ (Dohmen & Erbes & Fuchs & Günzel, 2008, S. 54)

Auf die Darstellung der Therapeuten und Pharmaumsätze wird hier aus Gründen des Umfangs der Arbeit verzichtet.

## 2.2 Voraussetzungen und Konstrukt „Inklusion“

„Inklusion bedeutet allgemein das Einbeziehen von Teilen in und zu einem Ganzen. Zunehmend verstehen wir diesen Begriff auch als ein Konzept des menschlichen Zusammenlebens: Inklusion bedeutet hier, die Teilhabe von Einzelnen an einer Gemeinschaft zu ermöglichen sowie die Barrieren für eine solche Teilhabe zu erkennen und aktiv zu beseitigen.“ Montag Stiftung (o.A.)

Inklusion umfasst auf gesellschaftlicher Ebene mehr als den Bildungs- und Erziehungsbereich. Auch im Bereich der kommunalen Entwicklung wird unter den Begriffen „Diversity Management“, „Community Care“, „Sozialraumorientierung“ „die Wertschätzung von Vielfalt und die soziale Einbindung und Gleichstellung von Personen(-gruppen)“ (ebenda) in den Blick genommen. Inklusion wird zum Einen durchaus ökonomisch begründet, denn wohnortnahe Beschulung ist kostengünstiger, zum Anderen ist sie der dem Grundgedanken verhaftet, dass

„Regelschulen mit inklusiver Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen“ (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011, S. 11f).

Da sich die vorliegende Arbeit auf den Kontext des Bildungssystems bezieht, wird die Inklusion vorerst auf das Recht auf den völkerrechtlich deklarierten uneingeschränkten Zugang zur Bildung reduziert (vgl. Schuhmann, 2009). Dieser Zugang kann im ersten Schritt in zwei unterschiedliche Formen differenziert werden:

- **Integration IM Regelschulsystem**

Inklusion im Regeschulsystem bedeutet in anderen Ländern, z.B. den USA, Australien oder Finnland, dass die Schulen bis zur 10/12 Jahrgangsstufe nicht differenzieren. Weder Begabungen, Geschlecht noch Förderbedarf führen hier zur Separation. Sondern alle, also Kinder und Erwachsene, werden einbezogen und partizipieren an der Lebenswelt Schule, die zumeist ganztägig organisiert ist (Weigand & Schenz, 2009).

Praktisch bedeutet dies, dass seit den 1979er Jahren auch in den europäischen Staaten Kinder mit Behinderungen im Regelschulsystem beschult werden. In 17 von 30 Ländern lag der Inklusionsanteil bereits 2008 über 75 %. Unter 20% hin-

gegen nur in Lettland, Belgien und Deutschland (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011, S.10).

- **Exklusion in Form von hochgradig selektiven Differenzierungen**

Im deutschsprachigen Raum findet sich eine hochgradig selektive Differenzierung durch ein stratifiziertes Schulsystem. In der jungen Bundesrepublik Deutschland wurde an das Schulsystem der Weimarer Republik angeknüpft und das dreigliedrige Schulsystem weiter ausgebaut. Hierbei wurden die sonderpädagogischen Einrichtungen ausgebaut und zum Teil des deutschen Sonderwegs. Im internationalen Vergleich (vgl. Powell, 2009) zeigen sich, durch unterschiedlichen historischen Entwicklungslinien, große Unterschiede in den aktuellen schulischen Standards der Inklusion. Hier kann der Vergleich mögliche Lösungen aufzeigen. Das Lernen aus der Verschiedenheit kann helfen universelle Ansprüche zu vermeiden und zugleich Bedingungen des Gelingens aufzeigen.

Wenn Inklusion als die konsequente Weiterführung der Integration begriffen wird, umfasst dies weitgreifende Veränderungen. Während der Begriff der Integration die Inklusion einzelner Kinder (oder Gruppen) in das Regelschulsystem umfasst, verlangt Inklusion das System substantiell zu verändern. Inklusion geht also „davon aus, dass das Recht aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung nur durch einen umfassenden Reformprozess zu realisieren ist“ (Weigand & Schenz, 2009, S. 2). Dies bedeutet, im kompletten Bildungssystem müssen Schulen, Kindertagesstätten und die entsprechende Ausbildung der Fachkräfte so umgestaltet werden, dass kein Kind „ausgesondert“ wird. Inklusion bedeutet den Einbezug aller Akteure in den Wandel.

Inklusion in Erziehung und Bildung beinhaltet die Wertschätzung aller Individuen und die Steigerung der Teilhabe im Sinne der Partizipation, also einer aktiven Mitgestaltung. Hierbei werden Barrieren durch Projekte abgebaut, welche von der Vielfalt profitieren. Damit wird Nachhaltigkeit als Veränderung zum Wohle vieler in einem Wertschöpfungsprozess ermöglicht. Heterogenität wird als Chance begriffen, bei der die wohnortnahe Bildung als Lebenswelt umfassend genutzt wird. Wenn der Gestaltungsraum der kommunalen Gemeinde als Potenzial begriffen wird, indem Projekte konkret realisiert werden, kann das Gemeinwohl gesteigert

und es wird deutlich, dass im Wechselspiel „Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist“ (Weigand & Schenz, 2009, S. 2).

### **3. Paradigmenwechsel am Beispiel: Von der Unterweisung zum Unterricht**

Eine neue Schule in der alle gemeinsam lernen, ohne Unterscheidung in sonderpädagogischen Förderbedarf. Diesen Anspruch, erfüllt die Realität des dreigliedrigen Schulsystems noch nicht. Wenn im einleitenden Zitat deutlich wurde, dass die Widerstände bekannt sind, so sind hier die Beharrungskräfte in der Begabungspädagogik aufzuzeigen. Die Ablehnung, die der Inklusion von dieser Seite entgegengebracht wird, lässt sich mit Heller (2012) aufzeigen. Er spricht von der „Einheitsschule“, in der nur das Mittelfeld gefördert würde, da der personelle und organisatorische Aufwand zur adäquaten Begleitung des „oberen und unteren Leistungsviertels“ in der Realität kaum zu leisten sei. Dies führt bei ihm zu der Haltung, es handle sich um eine „pädagogisch durchaus verständliche Hoffnung“, die jedoch die durch die Studien nicht belegt werden könne (vgl. Heller, 2012, S. 8ff). Diese Aussage lässt sich im Weiteren jedoch statt einer Absage an die Inklusion, als eine Zusage zu einer Subjektorientierung im Unterricht umgestalten. Wenn aus der Analyse der bisherigen Chancenungleichheit die Rahmenbedingungen eruiert werden, wird das Veränderungspotential deutlich. Hier kann die Arbeit mit dem „Index der Inklusion“ (Boban & Hinz, 2003) Wege individuelle Wege in den einzelnen Schulen öffnen. Reklamiert Heller (2012) „Somit sind die Bildungschancen deutscher Jugendlicher im Einheitsschulwesen eklatant schlechter als im gegliederten Schulwesen“, so kann die von ihm vorgelegte Datenbasis genutzt werden um Veränderungspotenzial für den Unterricht zu eruieren. Eine Veränderung der (unterrichtlichen) Arbeitsweisen, hin zu der geforderten Passung der Leistungsvoraussetzungen und der sozialen Lernumwelten (vgl. Heller, 2012), kann durch die Lehrkräfte im Prozess geleistet werden. Um einen Teil der notwendigen Paradigmenwechsel aufzuzeigen, wird im Folgenden die Veränderung der Zentrierung im Unterricht skizzenhaft dargestellt. Dies kann die verschiedenen Perspektiven (und Ansprüche) verdeutlichen, um am Ende auf die Notwendigkeit der Betrachtung subjektiver Theorien der Akteure zu gelangen.

### 3.1 Lehrer und Materialzentrierung in der Schule

Der Unterricht ging lange Jahre vom Lehrer als dem Unterweisenden aus. Der Anspruch Comenius „Allen alles lehren“ und die Vorstellung, Wissen könne vermittelt werden, quasi mit einem Trichter von einem Kopf zum anderen transferiert werden, führte unter anderem zur Bildung altershomogener Klassen. Aus der Idee der Wissensvermittlung entstanden die Schullabore, wie sie in der Dokumentation „Treibhäuser der Zukunft“ (Kahl 2007) im Vorspann gezeigt werden. Basierend auf einem mechanistischen Weltbild vermittelte der Lehrer (oder das elektronische Medium) dem Schüler den Stoff, optimal im Gleichtakt ausgesteuert, mit einer Modifizierung durch individuelle Lernschleifen. Hierzu wurde Wissen didaktisch aufbereitet und in verschiedenen Varianten vermittelt, sowie notwendige Fertigkeiten durch Wiederholung eingeschliffen. Ein eingängiges Beispiel findet sich in dem Auswendiglernen des „Ein Mal Eins“, das heute mit diversen Reimen und Raps aufgepeppt, noch immer ein auf Drill and Practice basiertes Lernen ist. Auch viele eLearning Angebote greifen noch auf diese Modelle des Behaviorismus zurück.

Reformpädagogische Ansätze bieten in Abgrenzung zum Frontalunterricht ein Erarbeiten der Inhalte durch bereitgestellte Materialien. Ziel ist das selbstständige Arbeiten bis hin zu eigenverantwortlicher Freiarbeit. Der Raum zur individuellen Entwicklung soll gegeben werden. Dies beinhaltet häufig die Zentrierung auf bereitgestelltes Material. Wochenpläne, Arbeitsblätter in den verschiedenen Schwierigkeitsstufen mit Zusatz/Knobelaufgaben sollten eine adäquate Forderung an die Leistungsfähigkeit der Schüler stellen. Hierbei verwaltet der Lehrer das Material, trifft eine Vorauswahl und versucht entsprechend des Entwicklungsstandes der Schüler die Kapazität des Stoffes durch schwerere /zusätzliche Aufgaben (Enrichment) zu fordern. Speziell in der Begabtenförderung wird hier auch Akzeleration (Beschleunigung/Springen) als Förderung eingesetzt.

Kritik an den beiden Konzepten der Förderung ist vor allem unter den Aspekten der sozialen Ausgrenzung durch „andere Aufgaben als die Peergroup“ im Enrichment und durch beschleunigtes Durchlaufen der Schulzeit zu richten. Gerade Akzeleration wird oft nicht dem individuellen Entwicklungsverlauf des Schülers

gerecht, da eine fächerübergreifende Beschleunigung gefordert werden muss, um Abschlüsse schneller zu erreichen. Allerdings weisen selbst leistungsfähige Schüler selten ein homogenes Begabungs- und Entwicklungsprofil auf. Als kritische Anmerkung sei hier weiterhin festgehalten, dass beide Formen der Förderung eine hohe Selbstlernkompetenz benötigen, die oft noch nicht vorhanden ist. Um die entsprechenden Strategien vermitteln zu können, müssen auch die Lehrkräfte entsprechend geschult sein. Wie dies ermöglicht werden kann, soll im Hinblick auf Inklusion gezeigt werden.

### **3.2 Schülerzentrierung der Inklusion**

Wenn nun weder der Lehrer als Wissensvermittler im Mittelpunkt steht - noch das Material die Mitte darstellen kann - bleibt dem Schüler als Lernender Raum. Hier gibt es verschiedene Ansätze, die erfolgversprechende Resultate zeigen. Um exemplarisch Zugänge zu zeigen wird hier auf den „Deutschen Schulpreis“ der Robert Bosch Stiftung hingewiesen. Der Umgang mit der Verschiedenheit ist ein Schwerpunkt der Auswahlkriterien (vgl. Robert Bosch Stiftung, o.A.).

Die Dokumentationen von Reinhard Kahl stellen viele der „gelingenden Schulen“ vor. Besonders die Dokumentation „Treibhäuser der Zukunft“ zeigt Schulen, die auf verschiedenen Wegen zur Inklusion gelangen, ohne einen universell gültigen Ansatz zu beanspruchen. Die Filme verdeutlichen, dass die „Intelligenz der pädagogischen Praxis“ sehr verschiedene Konzepte entwickelt, ihnen allen immanent ist die Subjektorientierung als Grundhaltung.

„Was macht diese Schulen so erfolgreich? Sie achten auf die Kinder und Jugendlichen, die sie besuchen. Jedes Kind hat seine Biografie. Und die Schule lebt ihre Ziele auch im Alltag, in den tausend kleinen Dingen, auf die es ankommt. Die Lehrer verbieten sich das Jammern und erlauben sich, aus den Problemen, unter denen sie leiden, eigene Lösungen, oftmals pädagogische Erfindungen zu machen“ Kahl (2010).

### 3.2.1 Exemplarisch Wege – Kooperatives Lernen

„Was also wollen Sie unter gutem Unterricht verstehen? (...) Der die Leistungsstarken fördert und zugleich den Wissensabstand zu den Leistungsschwachen verringert? Der Persönlichkeit bildend und zugleich Kompetenzen fördert?“ (Heckt, 2009, S. 13)

Eine Möglichkeit zu der Schülerzentrierung zu gelangen ist es in der Lehrerbildung auf kooperative Lernformen zu setzen. Während die reine (Hoch) Begabungspädagogik noch stark über die Förderung der Leistungsexzellenz geht (vgl. Ziegler, 2008; Betts, 2008), bedeutet kooperatives Lernen die Heterogenität der Individuen als Potenzial zu nutzen. Hilfestellungen und konkrete Anleitungen zum Einstieg, sowie Ausarbeitungen für den Unterricht bieten unter anderem Brünning und Saum (2008) und Greene und Greene (2009). Hier finden Lehrer und Kollegien Matrizen zur Unterrichtsvorbereitung, bei der sich die Vorlagen auf eigene Unterrichtskonzepte adaptieren lassen. Diese verbunden mit Hinweisen auf Chancen und Herausforderungen. Lang und Pätzold wenden den Blick von den Schülern auf die Vorteile kooperativen Lernens für die Lehrenden und betonen, dass die damit mögliche „effektive Lehrerteamarbeit dazu beitragen kann, die operativen Aufgaben (...) effizienter zu bewältigen, um somit eine stärkere Lehrerwirksamkeit und –entlastung zu erreichen“ (ebenda, 2007, S. 204). Bereits in der Lehrerausbildung können kooperative Lernformen genutzt werden, indem die angehenden Lehrkräfte selbst in dieser Form unterrichtet werden. Ein wichtiger Aspekt, der hier nur kurz aufgegriffen werden kann, betrifft die Unterstützung durch die neuen Medien. Hier sind nicht die technischen Tools im Blick, sondern Social Networks / Social Media. In den entsprechenden Foren der Universität Lüneburg wird zum Beispiel eine individuelle und parallel eine kollegiale Betreuung geleistet, bei der die Beantwortung konkreter (beruflicher Alltags-)Fragen bis hin zur Supervision eingebunden sind. Ziel ist nicht die punktuelle Betreuung durch externe Supervision für Kollegien, sondern eine laufende kollegiale Reflexion der Lehramtsanwärter und der Kräfte im Schuldienst zur gegenseitigen Unterstützung im Sinne des lebenslangen Lernen (vgl. Sieland, 2009).



### 3.2.2 Exemplarisch Wege - EOS Beratungslehrrausbildung

Wie können kooperatives Lernen und individuelle Förderung im Unterricht eingebracht werden? Wie können vorhandene Lehrkräfte eingebunden werden, ohne dass Widerstände zur Ablehnung führen? Wiederum im Rückbezug auf das vorangestellte Zitat können die Bedenken nur bewältigt werden, wenn sie der Reflexion zugänglich gemacht werden. Hierauf weist Dann (2007) im Kontext des kooperativen Lernens deutlich hin. In den reflexiven Prozessen der computervermittelten Kommunikation (vgl. Sieland, 2009) wird durch die Verschriftlichung im Idealfall ein hoher Grad an Selbstwahrnehmung erreicht. Eine weitere Möglichkeit reflexives Lernen zu fördern sind Weiterbildungen, die explizit auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkörper unter der Subjektorientierung abzielen. Ein Praxisbeispiel hierzu ist die „EOS Beratungslehrrausbildung“, die vom Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF) der Westfälischen Wilhelms Universität in Münster mit Kooperationspartnern angeboten wird.

„Die Fortbildung zum „EOS-Beratungslehrer“ richtet sich an Lehrkräfte, die den Fokus ihrer Arbeit auf die individuelle und nachhaltige Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler richten. Ziel der Fortbildung ist es, die Teilnehmer zu befähigen, jeden Schüler seinen kognitiven, sozialen und emotionalen Bedürfnissen entsprechend zu fördern. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler die notwendigen Lern- und Selbststeuerungskompetenzen entwickeln.“ (ICBF, 2011)

Der Anspruch der Weiterbildung „Lernblockaden erkennen und Lernprozesse selbst steuern“ (vgl. ICBF, 2010) ermöglicht es, über die Vermittlung von Inhalten aus der Motivations- und der Hirnforschung, reflexive Prozesse zu initiieren. Die Abschlussarbeit führt in der Regel zu konkreten Unterrichtskonzepten, welche dem Anspruch der individuellen Förderung gerecht werden. Hierbei werden die Underachiever ebenso erreicht, wie lernschwache Schüler. Die Selbstevaluation der Beratungslehrer zur Präsentation der Arbeit zeigt subjektiv empfundene Erfolge in der praktischen Umsetzung (Abschlusspräsentation EOS – Beratungslehrrausbildung 2011). So kann vorsichtig davon ausgegangen werden, dass durch individuelle Lösungen der Lehrkräfte auch dem Gedanken der Inklusion Rechnung getragen wird. Dies wird durch eine laufende Evaluation geprüft. In den

bereits erstellten Konzepten steht statt Material oder Lehrer die heterogene Gruppe der Schüler im Mittelpunkt. Hierbei werden die Aufgaben in einer Differenzierung angeboten, welche die individuelle Leistung der Schüler fördert und statt eines vorgegebenen Ergebnisses den Prozess begleitet. Derzeit finden Vorarbeiten zum Transfer in ein blended Learningkonzept statt, um eine kontinuierliche Betreuung zwischen den Präsenzphasen zu gewährleisten und die Vernetzung der Teilnehmer untereinander zu forcieren.

### **3.3 Implizit betroffen: Rollen(bilder) und Haltungen**

Durch kooperative Lernformen, durch reflexives Lernen und durch kollegiale Supervision werden Rollenbilder hinterfragt. Die Paradigmenwechsel führen im Wechselspiel zu Haltungsänderungen. Wenn Inklusion zur Normalität wird und die Differenzlinien der Störungsbilder nicht mehr zum Trennen der Kinder in entsprechende Gruppen führt, können strukturelle Veränderungen entwickelt und implementiert werden. Im Folgenden sollen hierzu Aspekte aufgeworfen werden.

#### **3.3.1 Haltungen**

Auch im Bereich der Begabungspädagogik führen etliche Faktoren (vgl. Funke & Vatterrodt-Plünnecke, 2004) zu Fehleinschätzungen durch die Lehrkräfte. Jeder dieser Faktoren beinhaltet eine subjektive Theorie, welche für die Inklusion als relevant betrachtet werden kann und hier exemplarisch ausgeführt werden soll.

#### **Sozioökonomischer Status des Elternhauses**

Der sozioökonomische Status des Elternhauses führt durch die Bewertung in „gebildetes Elternhaus“ versus „ungebildet“ zu einer Unter/Überschätzung des Schülers durch Lehrkräfte.

#### **Implizite Theorien**

Die Perspektive, aus der das Potential der Schüler betrachtet wird, bestimmt die eigene Verantwortung. Geht eine Theorie von angeborenen/genetisch determinierten Fähigkeiten aus, beinhaltet dies eine andere Verantwortung für das Lehrhan-

deln, als wenn die Leistung des Schülers als in den Rahmenbedingungen erworben betrachtet wird, also (auch) ein Ergebnis der eigenen Kompetenzen der Lehrkraft ist.

### **Erwartungen der Lehrer / Eltern**

Der sogenannte Pygmalioneffekt zeigt, dass Kinder bei hohen Erwartungen mehr Leistung erbringen. Hier sind die vorherigen Punkte maßgeblich zur Bestimmung der Erwartung und der Positionierung der Erwartungen.

### **Kulturelle Faktoren**

Die sehr stark forcierte Disziplin führt (bei gleichem IQ) bei asiatischen Kindern zu höheren Leistungen, als bei US Amerikanern. Die dahinterliegenden kulturellen Werte lassen jedoch nicht zu, dass Konzepte blind übertragen werden, da die Sozialisation unterschiedliche Voraussetzungen birgt.

### **Intrinsische Motivation**

Die größten Lernerfolge sind zu verzeichnen, wenn das Interesse und der Selbstbezug der Individuen hoch ist. Hierzu gilt es die Leistung von extrinsischer Belohnung (Belohnungen) abzukoppeln.

Diese Faktoren bieten in der Reflexion die Möglichkeit einen eigenen Index zu erstellen und zu erforschen, wo Hindernisse in der Umsetzung der Inklusion zu identifizieren sind. Während zumeist die bauliche Faktoren eine große Rolle spielen, wie es bei der Beschulung von körperlich Behinderten notwendig sein kann Umbauten vorzunehmen, so sind hier die Barrieren in den Vorstellungen zu bearbeiten. Entlang des „Index“ (vgl. Boban & Hinz, 2003) kann jedes Schulteam die eigenen Prioritäten gestalten und im individuellen Tempo Inklusion im Prozess entwickeln und umsetzen.

## **3.3.2 Rollenwechsel**

Aus der Reflexion und Bearbeitung der zuvor genannten Punkte ergibt sich ein Rollenwechsel. Der Lehrer wird vom Wissensvermittler zum Lernprozessbegleiter, auf der Ebene der beruflichen Sozialisation kann hier anerkannt werden, dass damit die vorherigen Sicherheiten der Rollen nicht mehr haltbar sind. Statt des Frontalunterrichts mit der entsprechenden Lernzielkontrolle, oder alternativ dem

materialzentrierten Unterricht mit der Kontrolle über die bearbeiteten Materialien werden hier andere Strategien erforderlich (vgl. Euler & Pätzold, 2004, S. 12). Auf die Auswirkungen für die Lehrerbildung weisen Euler und Pätzold deutlich hin. In der Auswertung des Modellversuchs SKOLA werden die bisher benannten Ebenen der Haltungs- und Rollenwechsel ebenso deutlich, wie die Möglichkeiten der unterstützenden Maßnahmen durch die bereits angesprochenen neuen Medien (ebenda, S. 26ff).

Für den Rahmen der Arbeit soll die neue Rolle wie folgt zusammengefasst werden: **Die Lehrkraft ist:**

- **Choreograph und Designer** in der Diskussion wie Aufgaben anspruchsvoll statt mit wenig Aufwand gelöst werden können
- **Verhaltensmodell** für kooperatives Lernen und die entsprechenden Problemlösungen
- **Lerncoach und Berater** bei Unsicherheiten, oder dem Suchen nach entsprechenden Wegen zur Bearbeitung der Aufgaben
- **Experte des Lerngegenstandes** und damit in der Verantwortung für die sachliche Richtigkeit der Ergebnisse
- **Moderator und Manager** der Gruppenprozesse im Bereich des organisatorischen Ablaufs und der Integration der Arbeitsteile (vgl. Pauli & Reusser, 2000, S. 427)

Eine Lernzielkontrolle nach einer bestimmten Anzahl von Unterrichtsstunden ist kaum mehr in der bisherigen Form möglich. Die resultierenden Umstellungen des beruflichen Selbstbildes finden sich bei Greene und Greene (2009, S. 98) beschrieben. Gleichzeitig zur Veränderung der Lehrer-Schüler-Beziehung wird sich die kollegiale Beziehung verändern. Begriffe wie „Knowledge sharing“, „kollegiale Supervision“ und „fachübergreifende Unterrichtsplanung“ als Zusammenarbeit werden erst im Zuge der Umstellung erfahrbar. Wenn aus der „bürokratischen Schule“ mit der bisherigen Hierarchie und der individualistischen Arbeitsweise neue Strukturen wachsen wird die neue Lebenswelt erfahrbar (vgl. Lang & Pätzold, 2007, S. 209f). Zum Beispiel wird kooperatives Lernen in der Regel nicht fachspezifisch bleiben und die Zusammenarbeit im Erstellen von fächerübergrei-

fenden Unterrichtsmaterialien führt zu neuen Formen der Teamarbeit und des Teamteaching. Hierbei verändert sich die Rolle des „Einzelkämpfers vor der Klasse“ zum „Mitlernenden im Prozess“. Derartige Rollenwechsel beinhalten, im Sinne der organisationalen Lernen, individuelle und institutionelle Lernprozesse (vgl. Euler & Pätzold, 2004; Kopp & Mandl, 2007).

#### **4. Fazit**

In der Begabungspädagogik, hier im Bereich der Förderung der (kognitiv) Hochbegabten, stehen deutliche Forderungen nach individueller Förderung der Kinder. Die Gruppe der Underachiever, als „Minderleister“, deren Leistung durch multi-kausale Faktoren nicht dem Potential entspricht, soll besonders gefördert werden, so lauten die entsprechenden Forderungen.

Eine Schule, die der bildungspolitischen Vorgabe der Inklusion entspricht und ohne Differenzlinien durch Sonderförderungsdefinitionen einen schülerzentrierten Unterricht ermöglicht, wird ohne spezielle Begabtenförderung diese Ansprüche erfüllen. In einer solchen schulischen Praxis entsprechen die Anforderungen an die Schüler, durch die bewusste Anerkennung der Heterogenität, der individuellen Leistungsfähigkeit. Durch die neuen schulischen Arbeitsformen verändern sich die organisatorischen und organisationellen Strukturen. Neue Wege der Interaktion, wie (fächerübergreifendes) Teamteaching und kooperatives Erstellen von Unterrichtsmaterialien, verändern das Arbeiten und führen zu Veränderungen in den Rollen und Selbstbildern. Hierbei wird der Punkt der beruflichen Sozialisation der Lehrkräfte deutlich berührt und muss in die Reflexion der Notwendigkeiten einbezogen werden.

Klemm und Preuss-Lausitz benennen für die Einführung und Durchführung der Inklusion 10 Jahre als Zielvorgabe (ebenda, 2011). Ob bis dahin dieser Paradigmenwechsel vollzogen werden kann hängt auch von der Bereitschaft der Kräfte vor Ort ab, bei denen die Rollenwechsel die Preisgabe der alten Sicherheiten bedeutet. Die Aufgabe des dreigliedrigen Schulsystems mit der Auflösung der Sonderschulformen ist jedoch gesellschaftlich noch nicht im Konsens. Wenn Heller (2012) ausführt, dass, „unter dem Gesichtspunkt der schulischen Leistungseffizienz (...) das in Deutschland etablierte dreigliedrige Sekundarschulsystem den (hie-

sigen) Gesamtschulen nachweislich überlegen“ sei, so wird hier die Möglichkeit einer gelingenden Inklusion nicht in Betracht gezogen. Wenn weiter die Aufrechterhaltung des bestehenden Systems gefordert wird, weil die Realschule eine „unverzichtbare Funktion beim Abbau sozialer Disparitäten im Bildungsgang“ habe, so scheint es sich allein um die Entlastung der Gymnasien zu handeln, die „bei leistungsunabhängigen Zugang, wachsende Probleme mit den schwächeren Schülern“ zu verzeichnen haben (ebenda, S. 10) und eben nicht mehr zur (in Frage gestellten) „Förderung der Leistungsexzellenz“ zur Verfügung stehen könnten. Wird der Fokus auf Chancen der Veränderung gerichtet, so braucht es auch hier deutlich die Modifikation der subjektiven Theorien (vgl. Dann, 2007), damit über die Reflexion Alternativen entwickelt und in der Praxis erprobt werden können. In einer inklusiven Schule sind die Strukturen vorhanden, die eine Passung ermöglichen, wie Heller sie nachdrücklich fordert.

Als Fazit kann nur auf die Bedeutung der Inklusion in der gesellschaftspolitischen Dimension hingewiesen werden. Die Schlaglichter dieser Arbeit haben die Möglichkeiten einer „Schule für Alle“ auch für (potenziell) leistungsstarke Schüler thematisiert, die Grundlage der Inklusion als Menschenrecht auf Bildung wurde angesprochen und Ansätze zur Implementation durch die Weiterbildung der Lehrkräfte als Möglichkeit skizziert.

Die neuen Medien können hier eine unterstützende Funktion übernehmen. Die Umbrüche in der (beruflichen) Sozialisation brauchen eine emotionale und fachliche Begleitung, die unter anderem in Foren geleistet werden kann. Social Media / Social Networkplattformen können Raum geben um Verunsicherungen zu benennen, zu reflektieren und von der Heterogenität der Antworten zu profitieren (vgl. Sieland, 2009). Durch die unterschiedlichen Perspektiven der Nutzer lässt sich komprimiert eine große Bandbreite möglicher Umgangsweisen mit Herausforderungen erarbeiten und bereitstellen. Somit werden Sammlungen von Fachwissen und Handlungsalternativen räumlich und zeitlich unabhängig zugänglich gemacht.

Als weitere (institutionelle und kommunale) Perspektive können sowohl Wissensmanagement, als auch Changemanagement durch die Nutzung des Web 2.0 begleitet werden. Die Möglichkeit Forschungsergebnisse und Handlungspraxis als „open educational resources“ bereitzustellen und zur Diskussion freizugeben

bietet webbasiert Lernfelder zur Partizipation. Wie hier Inklusion als Teil der Bildung und Erziehung im Schulsystem zur gesellschaftlichen Entwicklung beitragen mag, kann im Umfang der vorliegenden Arbeit nicht näher ausgeführt werden. Jedoch bieten sich auf der kommunalen Ebene Projektmöglichkeiten, die eine nachhaltige Entwicklung der Gemeinde zum Ziel haben.

Abschließend sei nochmal auf die beiden Arbeitshilfen zum Index hingewiesen – für die Schule als Schwerpunkt dieser Arbeit unter Boban und Hinz und die kommunale Entwicklung in dem Arbeitsbuch der Montagstiftung. Denn anders, als mit einer umfassenden strukturellen Veränderung die (historisch) wachsen muss, wird es nicht möglich sein die Vorgabe zu erfüllen:

„Aus diesen Formulierungen der UN-BRK geht hervor, dass die Vereinten Nationen davon ausgehen, 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 erhalten“ (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011).



## Literaturverzeichnis

Betts, Georg T. (2008): Das Autonome Lerner Modell: Individualisierter Unterricht. In: Fischer, Christian; Mönks, Franz, J. (Hg.) (2008): Begabungsforschung. Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte. Seite 42 – 52. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Fachbereich Erziehungswissenschaften.

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

Onlineressource Abrufdatum 02.02.2012

Brünning, Ludger; Saum, Tobias (2008): Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. 1. 4. Überarbeitete Auflage. Essen: NDS Verlagsgesellschaft mbH

Dann, Hanns-Dietrich (2007): Subjektive Theorien von Lehrkräften zum kooperativen Lernen. In: Euler, Dieter; Pätzold, Günter; Walzik, Sebastian (Hg.) (2007): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 21. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Seite 187 – 202. Stuttgart: Franz Steiner Verlag

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (Hg.) (2001): Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft. Münster: Lit Verlag

Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (2012): Labyrinth 111. Ausgabe Februar 2012. Kassel: Printec Offset Medienhaus

Dieter Dohmen, Annegret Erbes, Kathrin Fuchs, Juliane Günzel (2008): Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen.

[http://www.bmbf.de/pubRD/sachstand\\_nachhilfe.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/sachstand_nachhilfe.pdf)

Onlineressource Abrufdatum 29.02.2012

Euler, Dieter; Pätzold, Günter (2004): Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm

<http://www.blk-bonn.de/papers/heft120.pdf>

Onlineressource Abrufdatum 03.02.2012

Euler, Dieter; Pätzold, Günter; Walzik, Sebastian (Hg.) (2007): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 21. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag

Funke, Joachim; Vatterrodt-Plünnecke, Bianca (2004): Was ist Intelligenz? München: C. H. Beck oHG

Fischer, Christian (2001): Lese und Rechtschreibschwäche bei besonders begabte Kindern. In: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (Hg.) (2001): Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft. Münster: Lit Verlag

Fischer, Christian; Mönks, Franz, J. (Hg.) (2008): Begabungsforschung. Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf

Fischer-Ontrup, Christiane (2009): Underachievement Wege aus der Handlungsblockade. Präsentation auf dem 3. Münsteraner Bildungskongress 2009 (unveröffentlichtes Manuskript)

Hellert, Ulrike (2008): Underachievement - und was hat die Schule damit zu tun? Seite 41-80

[http://www.tma-bensberg.de/publikationen/underachiever\\_i.pdf](http://www.tma-bensberg.de/publikationen/underachiever_i.pdf)

Onlineressource Abrufdatum 15.02.2012

Grimm, Thimeo (2001): Genetische Ursachen der Legasthenie. In: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (Hg.) (2001): Labyrinth. Hochbegabte Kinder in Schule und Gesellschaft. Münster: Lit Verlag

Heckt, Dietlinde (2009): Einleitung. In: Green, Norm; Green, Kathy (2009): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 4. Auflage 2009. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich Verlag GmbH

Heller, Kurt (2012): Größtmögliche Chancengerechtigkeit individueller Bildungskarrieren. Umgang mit Heterogenität im Einheits- und dreigliedrigen Schulsystem. In: Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (2012): Labyrinth 111. Ausgabe Februar 2012. Seite 8 – 10. Kassel: Printec Offset Medienhaus

Holling, Heinz; Kanning, Uwe Peter (1999): Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe

ICBF (2010): Fortbildung mit Abschlußzertifikat zum „EOS – Beratungslehrer“. Curriculum Ausbildungsgruppe 2010

Kahl, Reinhard (2007): Treibhäuser der Zukunft. Dokumentation. <http://www.archiv-der-zukunft.de/Filmuebersicht/Treibhaeuser-der-Zukunft-DVD.php> Beltz

Onlineressource Abrufdatum 03.02.2012

Kahl, Reinhardt (2010): Abschied von der Anstalt.

<http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-06/schulpreis-bildungsgipfel>

Onlineressource Abrufdatum 03.02.2012

Klemm, Klaus; Ulf Preuss-Lausitz (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UNBehindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen.

[http://www.bugnrw.de/cms/upload/pdf/NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011\\_neue\\_Version\\_08\\_07\\_11.pdf](http://www.bugnrw.de/cms/upload/pdf/NRW_Inklusionskonzept_2011_neue_Version_08_07_11.pdf)

Onlineressource Abrufdatum 08.02.2012

Koch, Sascha; Schemmann, Michael (Hg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH

Kopp, Birgitta; Mandl, Heinz (2007): Kooperatives Lernen wofür? – welche Potentiale besitzt kooperatives Lernen? In: Euler, Dieter; Pätzold, Günter; Walzik, Sebastian (Hg.) (2007): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 21. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Seite 17 – 29. Stuttgart: Franz Steiner Verlag

Köslin, Juergen, (2007): Psychiatrie und Psychotherapie fuer Heilpraktiker. 2. Auflage. München: Elsevier GmbH

Lang, Martin; Pätzold, Günter (2007): Kooperative Lehrerbildung als Voraussetzung kooperativen Lernen. In: Euler, Dieter; Pätzold, Günter; Walzik, Sebastian (Hg.) (2007): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 21. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Seite 203 – 212. Stuttgart: Franz Steiner Verlag

Montagstiftung (o.A.): Kommunalen Index. Arbeitsbuch

[http://www.montagstiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend\\_und\\_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler\\_Index/KommunenundInklusion\\_Arbeitsbuch\\_web.pdf](http://www.montagstiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler_Index/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf)

Onlineressource Abrufdatum 20.02.2012

Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 22 (2000) 3, S. 421-442

[http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3747/pdf/SZBW\\_2000\\_H3\\_S421\\_Reusser\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3747/pdf/SZBW_2000_H3_S421_Reusser_D_A.pdf)

Onlineressource Abrufdatum 02.02.2012

Powell, Justin J.W. (2009): Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neo-institutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In: Koch, Sascha; Schemmann, Michael (Hg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Teil II, 213-232. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH

Racherbäumer, Katharina (2009) : Hochbegabte Schulanfängerinnen und Schulanfänger. Eine explorative Längsschnittstudie zum Übergang hochbegabter Kinder vom Kindergarten in die flexible Schuleingangsstufe NRW. Münster: Waxmann

Robert Bosch Stiftung (o.A.): Der Deutsche Schulpreis. Auswahlkriterien.  
<http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/8779.asp>  
Onlineressource Abrufdatum 20.02.2012

Schäfer, Christa (2006): Wege zur Lösung von Unterrichtsstörungen. Jugendliche verstehen – Schule verändern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Schick, Hella (2011): Podiumsdiskussion zum Film „Verdammt schlau“  
<http://www.koeln-denkt-mit.de/content.php/4.htm>

Schulministerium NRW  
[http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion\\_Gemeinsames\\_Lernen/Gutachten\\_Auf\\_dem\\_Weg\\_zur\\_Inklusion\\_/NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011\\_-\\_neue\\_Version\\_08\\_07\\_11.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten_Auf_dem_Weg_zur_Inklusion_/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf)  
Onlinressource Abrufdatum: 05.02.2012

Schuhmann, Brigitte (2009): Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel – deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2009)  
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/17/23>  
Onlineressource Abrufdatum : 03.02.2012

Siegel, Thomas (2010): Kompendium Heilpraktikerprüfung Psychotherapie.  
Stuttgart: Sonntag Verlag

Sieland, Bernhard (2009): Phasenverbindende virtuelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktiker  
[http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Veranstaltungen/Berichte/Bildungspolitisches\\_Symposium/Prof\\_Sieland.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Veranstaltungen/Berichte/Bildungspolitisches_Symposium/Prof_Sieland.pdf)  
Onlineressource Abrufdatum 02.02.2012

Wagner Harald / Schick, Hella (2008): Underachiever – Eine psychologische und pädagogische Herausforderung für Eltern und Schule. Seite 1-6.  
[http://www.tma-bensberg.de/publikationen/underachiever\\_i.pdf](http://www.tma-bensberg.de/publikationen/underachiever_i.pdf)  
Onlineressource Abrufdatum 07.02.2012

Weigand , Gabriela; Schenz, Christina (2009): Inklusiv Begabungs- und Begabtenförderung als Schulentwicklung. Gründe, Bedingungen, Entwicklungsziele und – schritte. Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf, Nr. 23/Ausgabe 3, 2009, S. 49-52.  
[http://www.begabtenzentrum.at/wcms/picture/upload/File/news\\_science/nummer23/06\\_06\\_inklusive\\_bbf.pdf](http://www.begabtenzentrum.at/wcms/picture/upload/File/news_science/nummer23/06_06_inklusive_bbf.pdf)  
Onlineressource Abrufdatum 05.02.2012

Ziegler, Albert (2008): Hochbegabung. München: Ernst Reinhard, GmbH & Co KG, Verlag