



Tagung Inklusive Entwicklungslinien 2013 am 7. und 8. März 2013 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Neubau: Im Neuenheimer Feld 561, Heidelberg)

Donnerstag 7.3.2013					
09:30	Anreise – Ankommen				
10:00	Begrüßung und Einführung H 001				
10:30	Hauptvortrag Kerstin Merz-Atalik: Nationale und internationale Forschung zu inklusive Bildung				
11:15	Hauptvortrag Vera Moser: Forschungserkenntnisse zur Professionalität als Beispiel für den aktuellen Forschungsstand zur Inklusion				
12:00	Mittagspause				
13:30	Fachdidaktik meets SoPäd 1 A106	Fachdidaktik meets SoPäd 2 A107	Fachdidaktik meets SoPäd 3 A125	Fachdidaktik meets SoPäd 4 A127	Fachdidaktik meets SoPäd 5 A206
15:00	Kaffeepause	Poster-Session und Ausstellung von didaktischem Material im Foyer			
16:00	Session Einstellungen zur Inklusion (1.1) A106	Session Inklusive Hochschule (9.1) A107	Session Inklusive Didaktik (3) A125	Session Individuelle Entwicklungsverläufe (4) A127	Session Teamarbeit, Assistenz, Schulbegleitung (7.1) A206
17:45	Pause				
18:15	Kabarett von Rainer Schmidt: Däumchendreihen- Inklusionskabarett für Schwerstmehrfachbegabte				
Freitag 8.3.2013					
9:00	Hauptvortrag Anne Sliwka: Inklusion an kanadischen Gesamtschulen am Beispiel der Provinz Alberta				
9:45	Kaffee				
10:00	Session Migration und Mehrsprachigkeit (5) A106	Session Einstellungen zur Inklusion (1.2) A107	Session Professionalisierung und Lehrerbildung (6.1) A125	Session Übergänge (8) A127	Session Inklusive Schulentwicklung (2) A206
11:45	Fachdidaktik meets SoPäd 6 A106	Fachdidaktik meets SoPäd 7 A107	Fachdidaktik meets SoPäd 8 A125	Fachdidaktik meets SoPäd 9 A127	Fachdidaktik meets SoPäd 10 A206
13:00	Mittagspause				
14:00	Session Professionalisierung und Lehrerbildung (6.2) A106	Session Teamarbeit, Assistenz, Schulbegleitung (7.2) A107	Session Inklusive Hochschule (9.2) A125	Session internationale Perspektiven (10) A127	Session Mixed (11) A206
15:45	Kaffeepause				
16:15	Plenum: Science slam H001				
17:30	Tagungsende				

Sessions	Titel und Referenten
1. Einstellung	<p>1.1.1 „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI) (Vera Heyl, Stefanie Seifried, Heidelberg)</p> <p>1.1.2 Integration für alle? Einstellung der LehrerInnen über den integrativen Unterricht. (Susanne Schwab, Graz)</p> <p>1.2.1 Inklusion in der Sekundarstufe - Eine empirische Analyse (Bettina Amrhein, Köln)</p> <p>1.2.2 „Ich mach‘ mir die Welt, wie sie mir gefällt!“ – Rekontextualisierungen im Implementierungsprozess der Inklusion (Silke Trumpp/Frauke Janz, Heidelberg)</p>
2. Inklusive Schulentwicklung	<p>2.1 Inklusion konkret: Evaluation von Maßnahmen zur Lern- und Entwicklungsbegleitung in einer integrativ arbeitenden Grundstufenklasse – ein Erfahrungs- und Projektbericht (Birgit Werner, Heidelberg/Anne Wildermuth, Mannheim)</p> <p>2.2. Inklusion = leere Sonderschulen? Begleitung der Schulentwicklung einer 'Schule für Geistigbehinderte' (Winfried Monz/Theo Klauß, Heidelberg)</p> <p>2.3. „Auf der Suche nach Empathie – ein Beziehungstraining für Lehrer und ihre Schüler“ (Brigitte Wiczorek, Berlin)</p>
3. Inklusive Didaktik	<p>3.1 Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen Lehrerinnen und Lehrer aus Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? (Silvia Greiten, Siegen)</p> <p>3.2 Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht (Johannes Hennies, Bremen /Michael Ritter, Bielefeld)</p>
4. Individuelle Entwicklungsverläufe	<p>4.1 Lern- und Leistungsorientierung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (Susanne Schwab/Marco G. P. Hessels, Graz)</p> <p>4.2 Die Lehrkraft als soziale Referenz?! Eine Studie zum Einfluss der Lehrkraft auf soziale Ausgrenzungsprozesse im inklusiven Unterricht (Christian Huber, Köln)</p>
5. Migration/ Mehrsprachigkeit	<p>5.1 Studieren und pädagogisch handeln in Vielfalt – migrationsgesellschaftliche Ansätze in einem Lehr- und Schulpraxisprojekt (Astrid Messerschmidt/Corinna Maulbetsch Karlsruhe)</p> <p>5.2 Multiliterales Lernen in mehrsprachigen Lernsettings (Anja Wildemann, Koblenz-Landau)</p> <p>5.3 Deutsch als Zweitsprache: Zum Verhältnis von Sprachförderung und Deutschunterricht (Anne Berkemeier PH HD/Erika Kaltenbacher, Uni HD)</p>

<p>6. Professionalisierung und Lehrerbildung</p>	<p>6.1.1 Entwicklungsaufgaben der Lehrerp[ro]fessionalisierung im Kontext von Inklusion – hochschuldidaktische Rahmungen und ihre Wirksamkeit (Projekt Prof) (Eva Franz, Heidelberg)</p> <p>6.1.2 Effekt vom Fachwissen von Grundschullehrkräften auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern (Corvacho del Toro, Frankfurt)</p> <p>6.2.1 LehrerInnenbildung für eine inklusive Schule: Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit in der Begleitung von (Orientierungs-)praktika (Meike Kricke, Köln)</p> <p>6.2.2 Professionalisierung und Lehrerbildung im Dialog (Heike de Boer, Koblenz)</p> <p>6.2.3 Und wie sehen das die Studierenden? Ergebnisse einer Online-Umfrage unter Lehramt-Studierenden zu ihrer Einstellung zu Inklusion (Grubmüller/Heiß, Heidelberg)</p>
<p>7. Interprofessionelle Teamarbeit, Assistenz, Schulbegleitung</p>	<p>7.1.1 Kindliche Interessenentwicklung unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive (Michael Lichtblau, Hannover)</p> <p>7.1.2 Schulbegleitung in BW - eine empirische Untersuchung (Christoph Brey, Heidelberg/Carmen Weiss, Ludwigsburg)</p> <p>7.1.3 Fachlehrer/innen für Sonderschulen in Baden-Württemberg: Arbeitsfeld, Fallvignetten und mögliche Perspektiven (Thomas Rihm, Heidelberg)</p> <p>7.2.1 Schulbegleitung quo vadis? Demografie schulbegleitender Maßnahmen an Förderschulen in NRW (Jessica Carlitscheck, Daniel Mays, Siegen)</p> <p>7.2.2 Assistenz für wen oder was? Aufgaben und Arbeitsweisen von Schulhelfern im multiprofessionellen Klassenteam (Wiltrud Thies, Gießen)</p> <p>7.2.3 Tätigkeitsspielräume in der integrativen Zusammenarbeit von Lehrpersonen (Brenzikofer, Kohler, Studer, Zürich)</p>
<p>8. Übergänge</p>	<p>8.1 Individuelle Erfahrungen von Teilhabe und Ausgrenzung bei Übergängen zwischen Schule und Erwerbsleben (Teresa Budach, Heidelberg)</p> <p>8.2 Übergänge managen – Übergangsmanagement (Ute Kahle, Wuppertal)</p>
<p>9. Inklusive Hochschullehre</p>	<p>9.1.1 Behinderung als Diversity Dimension an der Hochschule (Barbara Bogner und Mitglieder der AG „Studieren mit behinderung/chronischer Krankheit“)</p> <p>9.2.1 Gemeinsame Hochschulseminare von SchülerInnen, Werkstattbeschäftigten und Studierenden (Theo Klauß, Heidelberg)</p> <p>9.2.2 Titel des Beitrags: Inklusive Hochschulen – Herausforderungen für die Hochschuldidaktik (Birgit Drolshagen/Ralph Klein Dortmund)</p> <p>9.2.3 Inklusive Forschung im Kontext geistiger Behinderung (Mandy Hauser, Leipzig)</p>

<p>10. internationale Perspektiven</p>	<p>10.1 Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule im kanadischen Bildungssystem (Lina Bohn, Heidelberg)</p> <p>10.2 Inklusion in Spanien – Ausschau nach neuen Modellen in der schulischen Bildung (Alfredo López Serrano, Madrid)</p> <p>10.3 Vielfalt in der japanischen Schule – Empirische Studie zu Integration und Differenzierung (Sabine Meise)</p>
<p>11. mixed</p>	<p>11.1 "Gruppenprinzip" als Mittel zur Inklusion? (Ulrike Nennstiel)</p> <p>11.2 Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte für die Förderung sprachlicher und sozialer Kompetenzen im Kita-Alltag (Anke Schmidt, Andrea Thomas, Rostock)</p>

Fachdidaktik meets Sonderpädagogik

Nr.	Fachdidaktik	Sonderpädagogik	Thema
1	Raimund Ditter (Geographie)	Sandra Siebert (SB)	Möglichkeiten der Adaptation von digitalen Karten und deren Einsatz im Erdkunde-Unterricht mit sehbehinderten Schülern
2	Berkemeier (Deutsch)	Drinhaus (LB)	Förderung von phonologischer Bewusstheit beim Schriffterwerb
3	Alavi (Geschichte)	Terfloth (GB)	Historisches Lernen im inklusiven Unterricht
4	Franz, Lange (IfE)	Werner (LB)	Zeit ist das, was man einer Uhr abliest (A. Einstein) – oder darf man Einstein widersprechen?
5	Rehm (NW)	Lang (SB)	Sind Kohlenstoffatome schwarz oder durchsichtig? Können blinde Menschen Chemie lernen?
6	Von Hauff (Theologie)	Teresa Brand (GB)	Wagnis und Vertrauen
7	Jäkel (Biologie)	Ricart Brede (DaZ)	Fachgemäße Arbeitsweisen im Biologieunterricht mit Seiteneinsteigern im Kontext von Deutsch als Zweitsprache
8	Steffen Volz, Maja Wiprächtiger-Geppert (beide Deutsch)	Steffen Volz, Maja Wiprächtiger-Geppert (beide LB)	Literarisches Lernen für alle - literarästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher im inklusiven Unterricht
9	Sebastian Barsch (Geschichtsdidaktik, GB und E)	Myrle Dziak-Mahler (Gesamtschullehrerin Diskussion unter dem Fokus LB)	Die barrierefreie Quelle - historisches Denken für alle
10	Schäfer (Mathematik)	Werner (LB)	Warum ist eigentlich drei mal drei gleich zehn?

Abstracts**1. Einstellung****1.1.1 „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI) (Vera Heyl/Stefanie Seifried, Heidelberg)**

Im Forschungsprojekt EFI werden Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften an verschiedenen Schularten und bei Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder mittels quantitativer Forschungsmethoden erhoben. An der Befragung haben bisher 369 Lehrkräfte und 407 Eltern aus Mannheim teilgenommen. Die Erhebungen in Heidelberg sind derzeit noch nicht abgeschlossen. Erste Ergebnisse zeigen, dass Sonderschullehrkräfte der Inklusion am positivsten gegenüberstehen und dass die Bereitschaft zur Inklusion u.a. von dem Vorhandensein beruflicher und/oder privater Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen sowie von der Lehrersebstwirksamkeit abhängt. Eltern zeigen unabhängig von der Schulart im Vergleich zu Lehrkräften positivere Einstellungen zu Inklusion. Es werden Implikationen für das Gelingen von Inklusion aufgezeigt.

1.1.2 Integration für alle? Einstellung der LehrerInnen über den integrativen Unterricht. (Susanne Schwab, Graz)

Im Rahmen des Beitrags werden die Einstellungen von LehrerInnen in unterschiedlichen schulischen Settings zur Frage der Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf berichtet. Dazu wurden Datensätze der Befragungen von 578 LehrerInnen in der Grundschulstufe in Österreich aus den Jahren 1998 und 2009 neu analysiert. Die Einstellung der LehrerInnen wurde in den letzten Jahren immer positiver, wobei die Art der Behinderung eine wesentliche Rolle spielte.

1.2.1 Inklusion in der Sekundarstufe - Eine empirische Analyse (Bettina Amrhein, Köln)

Der Beitrag versucht zu klären, worin die besonderen Schwierigkeiten begründet sind, den in der Primarstufe seit vier Jahrzehnten sehr erfolgreich praktizierten Gemeinsamen Unterricht von Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Weiterführende Schulen zu implementieren. Er beschreibt den Weg unter Zuhilfenahme von Helmut Fends *Neuer Theorie der Schule* (2006), die Geschehnisse in integrativen Schulentwicklungsprozessen zu verstehen. Es besteht eine massive Forschungslücke für den Bereich integrativer oder auch inklusiver Schulentwicklungsprozesse in Deutschland. Wir wissen nicht, wie sich diese Konzepte in der Schule erfolgreich umsetzen lassen. Zur Anwendung kommt hier ein Multimethoden-Ansatz, bei welchem beide Forschungslogiken quantitativ wie qualitativ einbezogen werden. Der für die Studie gewählte Forschungsansatz besteht im Kern aus einer quantitativen Befragung mit Panel-Charakter und einer sich daran anschließenden Interviewstudie. Hierzu wird zunächst mit einem quantitativ-analytischen Forschungsdesign eine spezifische Perspektive unter vielen möglichen eingenommen. Die daran anschließenden und durch die Interviewstudie erhobenen subjektiven Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der IL-Teams werden dann als eine Möglichkeit verstanden, den in der quantitativen Teilstudie eingenommenen Blickwinkel zu durchbrechen und so eine Perspektiverweiterung zu erzielen. Der Beitrag zeigt auf, zu welchen Reaktionen und Resultaten die Einführung sogenannter „Integrativer Lerngruppen“ in Schulen der Sekundarstufe geführt hat. Die Ergebnisse zeigen sehr eindrücklich dass die handelnden Akteure durch die Einführung der IL an der eigenen Schule vor Anforderungen gestellt werden, die mit der konkreten Schulsituation inkompatibel sind. Um Anforderung und Ressource in eine Balance zu bringen und so für die eigene ebenenspezifische Optimierung zu sorgen, kommt es im Rahmen der Implementierung einer IL auf allen Akteursebenen zu sich wiederholenden systemkonformen Rekontextualisierungsprozessen. Die Innovation wird an das bestehende System angepasst. Damit ist der Beitrag von hoher Relevanz für die



empirische Inklusionsforschung und zugleich auch für die praktischen Probleme, die sich zurzeit aus den unterschiedlichsten Transformationsprozessen im Rahmen der Herausbildung eines „inclusive school systems at all levels“ (UN-Konvention) ergeben.

1.2.2 „Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt!“ – Rekontextualisierungen im Implementierungsprozess der Inklusion (Silke Trumpp/Frauke Janz, Heidelberg)

Im Rahmen des Projekts Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI) wurden Experteninterviews mit Akteuren im Bildungswesen auf allen Entscheidungsebenen durchgeführt. Dazu zählen Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht, Schulleiter, Schulträger, Schlüsselpersonen im Schulamt, im Regierungspräsidium und im Ministerium. Im Sinne von Helmut Fends *Neuer Theorie der Schule* ist davon auszugehen, dass es im Bildungswesen immer wieder aufgrund einer fehlenden Passung zwischen Anforderungen und Ressourcen zu zahlreichen Umformungstendenzen bei Implementierungsaufträgen kommt. Mit diesem Forschungsbeitrag wird aufgezeigt, dass Entscheidungsträger auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen die an sie herangetragenem Aufträge im Kontext Inklusion so umdefinieren, dass sie mit den vorhandenen Rahmenbedingungen bearbeitet und innerhalb der jeweiligen Vorgaben ausgeführt werden können. Im Beitrag wird dargestellt, auf welche Weise rekontextualisiert wird und es wird diskutiert, welche Zugzwänge diese Neudefinitionen notwendig machen.

2. Inklusive Schulentwicklung

2.1 Inklusion konkret: Evaluation von Maßnahmen zur Lern- und Entwicklungsbegleitung in einer integrativ arbeitenden Grundstufenklasse – ein Erfahrungs- und Projektbericht (Birgit Werner, Heidelberg/Anne Wildermuth, Mannheim)

An der Rheinausschule Mannheim findet seit dem Schuljahr 2012/13 in der ersten Klasse gemeinsamer Unterricht von 6 Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf und 13 Grundschulern statt. Geleitet von einer Grund- und einer Sonderpädagogin werden hier individuelle Unterrichtsangebote modelliert, die an den vorhandenen Fähigkeiten und Stärken der Kinder ansetzen und die je individuell bestmögliche Förderung realisieren. Das begleitende Forschungsprojekt - geplant als formative und summative Evaluation über einen Zeitraum von 4 Schuljahren - erfasst neben personellen, räumlich-sächlichen und finanziellen Faktoren für einen gelingenden inklusiven Unterricht auch die jeweiligen Entscheidungsprozesse auf didaktisch-methodischer Ebene. Zentrale Evaluationskriterien sind dabei die Entwicklungen der Schulleistungen in den Kernbereichen Deutsch und Mathematik sowie die soziale Integration der einzelnen Schüler.

2.2 Inklusion = leere Sonderschulen? Begleitung der Schulentwicklung einer 'Schule für Geistigbehinderte' (Winfried Monz/Theo Klauß, Heidelberg)

Wie lässt sich sonderpädagogische Professionalität transportieren? Werden Sonderschulen dabei entvölkert? Mit der Weiterentwicklung der schulischen Inklusion stehen Leitungen, LehrerInnen und Schulträger nicht nur vor der Frage, was aus den Gebäuden werden soll, die vielerorts bereits jetzt nur noch für einen Teil der Schülerschaft gebraucht werden. Am Beispiel der Graf von Galen Schule Heidelberg, die im allgemein bildenden Schulbereich immer weniger ‚interne‘ SchülerInnen hat, wird dargestellt und diskutiert, wie eine ‚inklusive Schulentwicklung‘ in einer Sonderschule in Gang kommt und gestaltet werden kann, die die darin liegenden Chancen nutzen und Herausforderungen produktiv bewältigen und die Qualität sonderpädagogischer Bildungsangebote auch im gemeinsamen Unterricht erhalten möchte.

2.3 „Auf der Suche nach Empathie – ein Beziehungstraining für Lehrer und ihre Schüler“ (Brigitte Wieczorek, Berlin)

Gemessen an dem, was moderne Lebensbedingungen in Gesellschaft den Menschen abverlangen, erscheint Schule heute enorm überholt – so der Neurobiologe Gerald Hüther. Wegen der großen Heterogenität in den Lerngruppen müssen Pädagogen individuelle Potentiale erkennen, mit Kindern gemeinsam Lernwege entwickeln und sie eher begleiten als belehren. Denn Kinder lernen vor allem am Modell ihrer erwachsenen Beziehungspersonen. Und haltende Beziehungen seitens der Lehrenden und ein vertrauensvolles Klassenklima sind Voraussetzungen für gelingendes Lernen. Einfühlungsvermögen und Beziehungsfähigkeit erleichtern eine pädagogische Tätigkeit und sind eine Voraussetzung in inklusiven Klassen. In der Lehreraus- und Weiterbildung wird dem immer noch zu wenig Beachtung geschenkt. Wie wir als soziale Wesen bei guten Entwicklungsbedingungen genau dazu bestens ausgestattet sind und was uns manchmal genau daran hindert untersuchen die moderne Hirnforschung und die Psychologie und sie können eine orientierende theoretische Basis für eine professionelle pädagogische Haltung anbieten.

Dazu haben wir in unserem Institut ein vierjähriges Unterrichtsforschungsprojekt durchgeführt. Wir haben LehrerInnen mit der Videokamera beim Unterrichten begleitet und die Interaktion mit ihren SchülerInnen, besonders wenn Störungen auftraten, untersucht. Wir nutzten dazu einen analytisch-systemischen theoretischen Rahmen. Unter Einbeziehung der Forschungsergebnisse entwickelten und erprobten wir das Trainingsprogramm „Auf der Suche nach Empathie – ein Beziehungstraining für Lehrer und ihre Schüler“, das zunächst die Empathiefähigkeit bei Studierenden und Lehrenden fördert und später mit den SchülerInnen durchgeführt werden kann. Die Veröffentlichung „Bindungen die fesseln und Bindungen die befreien – Interaktionsforschung in der Schule“ wird im Dezember 2012 gedruckt.

Durch eine Haltungsänderung von der defizitären Orientierung hin zur Ressource kann die Arbeit in inklusiven Klassen erleichtert und sogar bereichernd von allen Mitgliedern einer Lerngruppe erlebt werden.

3. Inklusive Didaktik

3.1 Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen Lehrerinnen und Lehrer aus Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? (Silvia Greiten, Siegen)

In dem seit Mai 2012 laufenden Forschungsprojekt mit dem Arbeitstitel „Einstellungen und Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung und Inklusion im Unterricht“ wird der Frage nachgegangen, welche Einstellungen und Erfahrungen Lehrerinnen und Lehrer in die Unterrichtsplanung einfließen lassen, um ihren Unterricht auf individuelle Förderung und Inklusion auszulegen. Diese Frage ist insofern interessant, als Lehrer aus Regelschulen traditionell gelernt haben ihre Unterrichtsplanung auf eine Klasse auf eine Gruppe auszurichten. Unterricht unter der Perspektive der individuellen Förderung und Inklusion zu planen, stellt aktuell eine große Herausforderung oder auch Überforderung da, weil didaktische, methodische, förderdiagnostische aber auch fachliche Kompetenzen benötigt werden, deren Erwerb nicht nur von der Einstellung und dem persönlichen Bemühen, sondern von Fragen und Antworten zur Lehrerfortbildung hinsichtlich der grundlegenden Veränderungen der Unterrichtsgestaltung und der Intervention hinsichtlich Veränderungen der subjektiven Theorien zur Unterrichtsplanung abhängen. Die Studie baut auf Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen mit Lehrern aller Schulformen und insbesondere auch mit Sonderpädagogen auf. Ziel ist es, Informationen über Unterrichtsplanungsprozesse zu erhalten, um daraus

Interventionsmöglichkeiten für Lehrerfortbildungen abzuleiten. Die Studie soll später auf die Begleitung konkreter Planungsprozesse von Lehr-Lernsettings ausgeweitet werden.

3.2 Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht (Johannes Hennies, Bremen/ Michael Ritter, Bielefeld)

Im inklusiven Unterricht werden u.a. auch Schüler/innen gleichberechtigt einbezogen, die aus verschiedenen Gründen wenig oder nicht sprechen und/oder schreiben. Eine inklusive Deutschdidaktik hat die Aufgabe, einen Unterricht zu gestalten, in dem alle Schüler/innen ihren eigenen Voraussetzungen gemäß lernen können. Zugleich kann aber nur ein Unterricht wirklich als inklusiv bezeichnet werden, in dem auch eine Gemeinsamkeit zwischen den Schüler/innen über den Unterrichtsinhalt geschaffen wird. Das Referat beschäftigt sich mit dem Verfassen von Texten in Phasen freien, kreativen oder angeleiteten Schreibens. Ausgehend von einem erweiterten Textbegriff, wird anhand von Unterrichtsbeispielen aufgezeigt, wie solche Schreibprozesse als Teil einer deutschdidaktischen Inszenierung sowohl Raum für Individualisierung als auch für erlebte Gemeinsamkeit bieten. Zudem wird dargelegt, dass Analysen von frei oder angeleitet geschriebenen Texten von Kindern mit sprachlichen Entwicklungsproblematiken vielschichtige Aussagen zu deren (schrift-)sprachlichem Entwicklungsstand ermöglichen. Hierzu werden exemplarisch Texte von Kindern mit verschiedenen Beeinträchtigungen vorgestellt und bezüglich ihrer Aussagekraft für didaktische Überlegungen diskutiert.

4. Individuelle Entwicklungsverläufe

4.1 Lern- und Leistungsorientierung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (Susanne Schwab/Marco G. P. Hessels, Graz)

Der Beitrag untersucht die Lern- und Leistungsorientierung (LLO) von 186 SchülerInnen mit und ohne SPF aus inklusiven Schulklassen. Während SchülerInnen ohne SPF über eine höhere Lernzielorientierung verfügen, ist bei SchülerInnen mit SPF das Vermeidungsleistungsziel höher. SchülerInnen ohne SPF sind zudem besser in der Lage, ihre eigenen Fähigkeiten einzuschätzen. Zwischen den Selbsteinschätzungen und den LLO zeigten sich bei SchülerInnen ohne SPF teilweise signifikante Zusammenhänge.

4.2 Die Lehrkraft als soziale Referenz?! Eine Studie zum Einfluss der Lehrkraft auf soziale Ausgrenzungsprozesse im inklusiven Unterricht (Christian Huber, Köln)

Ein bislang ungelöstes Problem schulischer Inklusion ist die schwache soziale Akzeptanz von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen in ihren Klassengemeinschaften. Aktuellere internationale Ansätze untersuchen zur Zeit immer wieder die Hypothese, inwieweit soziale Referenzierungsprozesse in der Schule die soziale Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern in ihrer Klasse beeinflussen können. Im Mittelpunkt der internationalen Ansätze steht dabei in der Regel das Feedback, das eine Lehrkraft ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht gibt. Es wird eine Studie vorgestellt, die auf dieser Grundlage den Einfluss der Lehrkraftfeedbacks auf die soziale Akzeptanz von (virtuellen) Klassenkameraden mit Hilfe eines experimentellen Designs (N=78 Schulkinder, Klasse 2) an deutschen Schulen untersucht hat. Die Befunde der Studie werden vorgestellt und vor dem Hintergrund der aktuellen Inklusionsdebatte diskutiert.

5 Migration/ Mehrsprachigkeit

5.1 Studieren und pädagogisch handeln in Vielfalt – migrationsgesellschaftliche Ansätze in einem Lehr- und Schulpraxisprojekt (Astrid Messerschmidt/ Corinna Maulbetsch Karlsruhe)

Vorgestellt wird ein Projekt, das die Wirklichkeit der Migrationsgesellschaft als Kontext aller Studierenden im Lehramt anerkennt. Studierende mit Migrationsgeschichte und mit internationalen Schulabschlüssen sind immer wieder mit Botschaften der Nichtzugehörigkeit konfrontiert. Zugleich wird von ihnen ein spezifischer Beitrag zur Öffnung der Schule erwartet, wobei diese an Potenzialen orientierte Erwartung sie wiederum als Gruppe adressiert. In diesem Spannungsverhältnis befinden sich Initiativen, die eine Erhöhung des Anteils von Lehrpersonen "mit Migrationshintergrund" anstreben. Das Projekt regt die Wahrnehmung von Diskriminierungserfahrungen einerseits und vielfältigen Zugehörigkeiten andererseits an. Wie können mehrsprachige Studierende unterstützt werden, ohne Defizitsichtweisen zu reproduzieren? Wie können Studierende, die keine Zuschreibungen als "Andere" erfahren, eine migrationsgesellschaftliche Reflexivität entwickeln?

5.2 Multiliterales Lernen in mehrsprachigen Lernsettings (Anja Wildemann, Koblenz-Landau)

Die sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Lerner/innen spielen im hiesigen Deutsch-unterricht bislang kaum eine Rolle. Folglich bleiben wichtige Lernchancen ungenutzt. In dem Comenius-Projekt Multilingual virtual Talking Books (MuViT / siehe: www.mu-vit.eu) wurde eine Software entwickelt, die mehrsprachige Lernprozesse initiiert und die kindlichen Nutzer dazu auffordert, gezielt auf ihre beherrschten Sprachen zurückzugreifen. Vorhandenes Sprachwissen und -können wird durch Sprachwechsel und sprachvergleichende Aufgaben aktiviert und erweitert. Darüber hinaus zielt die Software darauf ab, Interesse und Offenheit gegenüber anderen Sprachen zu wecken – wovon gleichfalls die monolingualen Kinder profitieren. In dem Vortrag wird anhand von multiliteralen Lernsituationen aufgezeigt, wie Sprachbewusstheit in einem sprachensensiblen Deutschunterricht gefördert werden kann.

5.3 Deutsch als Zweitsprache: Zum Verhältnis von Sprachförderung und Deutschunterricht (Anne Berkemeier PH HD/Erika Kaltenbacher, Uni HD)

Inklusion wird häufig nicht in Verbindung mit Sprachförderung für LernerInnen mit Deutsch als Zweitsprache gebracht. Vom Ziel der Integration und Bildungsgerechtigkeit aus gedacht, ist die Frage, wie Inklusion erreicht werden kann, wenn die Lernenden zeitgleich ihre Kompetenzen in der Bildungssprache ausbauen müssen, allerdings wesentlich. Bisher ist der Deutschunterricht nach wie vor weitgehend als Muttersprachenunterricht konzipiert, auch weil didaktische Konzepte fehlen. Der Vortrag soll anhand von Beispielen aus dem Verbundprojekt „Durchgängige Sprachförderung“ (eine Kooperation von PH HD, Uni HD, Stadt HD sowie Dr. Gunde Kurtz, derzeit Uni Paderborn) zeigen, wie Inhalte des Deutschunterrichts einer zweiten Klasse für den Sprachförderunterricht genutzt werden können.

6. Professionalisierung und Lehrerbildung

6.1.1 Entwicklungsaufgaben der Lehrprofessionalisierung im Kontext von Inklusion – hochschuldidaktische Rahmungen und ihre Wirksamkeit (Projekt Profi) (Eva Franz, Heidelberg)

Ein wesentliches Merkmal erfolgreicher Lehrerbildung besteht darin, den Studierenden pädagogisch tragfähige Zugänge zu den Lehrinhalten zu verschaffen und auf dieser Basis die Entwicklung pädagogischer Professionalität anzubahnen, systematisch zu erweitern und zu festigen (Kornmann 2012). Für inklusives pädagogisches Arbeiten ist zwar eine Orientierung an den allgemein gültigen Kriterien guten Unterrichts (vgl.

u.a. Helmke 2010, Meyer 2004) unabdingbar, hinzu kommen jedoch weitere Anforderungen, die bei der Professionalisierung von Lehrpersonen zu berücksichtigen sind (vgl. u.a. Maikowski 2011, Krämer-Kilic 2011). Studien der Professionalisierungsforschung legen bis heute den Schwerpunkt tendenziell eher auf die Messung von (Lehrer)Kompetenzen und berücksichtigen die Kompetenzgenese wenig. Der Vortrag gibt Einblick in erste Ergebnisse zu studentischen Präkonzepten im Kontext von Inklusion sowie deren Bearbeitung durch gezielte hochschuldidaktische Rahmungen.

6.1.2 Effekt vom Fachwissen von Grundschullehrkräften auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern (Corvacho del Toro, Frankfurt)

Lehrkräften kommt für die Initiierung und Gestaltung von Lernprozessen eine gewichtige Rolle zu. Inwieweit sich Einflüsse ihres fachlichen Wissens auf die Rechtschreibleistung von Zweitklässlern beobachten lassen, soll im Rahmen des Vortrags vorgestellt werden. Die Relevanz des Untersuchungsgegenstands, der Rechtschreibleistung, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass es sich immer noch um ein entscheidendes Kriterium bei der Übergangsempfehlung von der Grundschule in die weiterführende Schule handelt.

Die Untersuchung wurde innerhalb der Studie ‚Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern‘ (PERLE) durchgeführt (vgl. Greb, Faust & Lipowsky, 2007). Die Stichprobe setzt sich aus 421 Schülerinnen und Schülern (29 Grundschulklassen) zusammen. Kurz nach der Einschulung (September 2006) wurden Daten zur phonologischen Bewusstheit (Lest 4-7, Moser, Berweger & Lüchinger-Hutter, 2004) sowie der Grundintelligenz (Cattell, Weiß & Osterland, 1997) erhoben. Die Analyse der Rechtschreibleistung erfolgte anhand von frei geschriebenen Texten am Ende der zweiten Klasse mit dem Instrument Oldenburger Fehleranalyse 1-2 (Thomé & Thomé, 2009). Das Wissen der Lehrkraft wurde proximal mittels Fragebogen erfasst (November 2007). Um der hierarchischen Struktur der Daten gerecht zu werden, wurde eine Mehrebenenanalyse durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Zusammenhang zwischen der kognitiven Fähigkeiten und der Rechtschreibleistung am Ende der zweiten Klasse vom Fachwissen der Lehrkraft moderiert wird. Bei Lehrkräften, die ein höheres fachliches Wissen zeigen, ist der Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten und Rechtschreibleistung schwach. Wenn die Lehrkraft über ein geringeres Wissen verfügt, ist der Einfluss der kognitiven Fähigkeiten auf die Rechtschreibleistung stärker. Dieser Effekt bleibt auch bei Hinzunahme phonologischer Analysefähigkeiten bei Einschulung erhalten. Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass Schüler mit schwachen Rechtschreibleistungen umso stärker vom fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen der Lehrkraft abhängig sind bzw. profitieren. Die Ergebnisse sprechen für eine stärkere Professionalisierung und fachliche Ausrichtung in der Lehrerbildung.

6.2.1 LehrerInnenbildung für eine inklusive Schule: Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit in der Begleitung von (Orientierungs-)praktika (Meike Kricke, Köln)

Im Zuge der Umsetzung der UN-Konventionen in den einzelnen Bundesländern werden an das System Schule neue Anforderungen in Richtung inklusiver Entwicklungsprozesse gestellt. Diese implizieren auch eine modifizierte Ausbildung angehender Lehrkräfte. Da die momentane Ausbildungssituation trotz dieser Entwicklungen kaum Reflexionsangebote für Studierende aller Lehramtsstudiengänge in Bezug auf inklusive Settings anbietet, wurde ein lehramtsübergreifendes Seminarkonzept entwickelt, um dieser momentanen „Schieflage“ der Ausbildungssituation angehender Lehrerinnen und Lehrer entgegenzuwirken: Der Beitrag zeigt anhand eines Pilotseminars (WS 2011/12), wie das in NRW obligatorisch eingeführte *Portfolio Praxiselemente* (LABG 2009) als Reflexionsinstrument sinnvoll für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in Bezug auf die anstehenden Prozesse in Richtung schulischer Inklusion genutzt werden kann. Dabei werden ausgewählte

Methoden erörtert, wie Studierende bereits zu Beginn ihres Studiums in „reflexiven Praktika“ (Herzog 1995) theoretisch, wie praktisch in Kontakt mit Konzepten zum Umgang mit Vielfalt in der Schule in Kontakt kommen.

6.2.2 Professionalisierung und Lehrerbildung im Dialog (Heike de Boer, Koblenz)

Vorgestellt wird „KONECS“, das Koblenzer Netzwerk Campus & Schule. Kernstück des Projektes ist die Etablierung eines systematischen Paradigmenwechsels von der Defizit- zur Ressourcenorientierung als wichtiger Zugang zum Lernen in inklusiven Gruppen und für eine pädagogische Diagnostik. Im Dialog mit Lehrpersonen, Fachleiter_innen, Studierenden und Dozent_innen, sowie durch die wissenschaftliche Begleitung dieses Dialoges, entstehen gemeinsame Fragestellungen, Aufgabenformate und Synergieeffekte.

6.2.3 Und wie sehen das die Studierenden? - Ergebnisse einer Online-Umfrage unter Lehramt-Studierenden zu ihrer Einstellung zu Inklusion (Julia-Sarah Grubmüller/Anna-Lena Heiß, Heidelberg)

Im Rahmen des Hauptseminars "Gemeinsam lehren und lernen" wurden die Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zu ihren Einstellungen gegenüber dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung befragt. Die Studierenden setzten sich aus den verschiedenen Lehramtsstudiengängen zusammen und beantworteten Fragen zu Vorkenntnissen, Einstellungen gegenüber inklusivem Unterricht und den Bedingungen die für gelingende Inklusion erfüllt sein müssten. Die Ergebnisse dieser Online-Umfrage werden vorgestellt und interpretiert.

7 Interprofessionelle Teamarbeit, Assistenz, Schulbegleitung

7.1.1 Kindliche Interessenentwicklung unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive (Michael Lichtblau, Hannover)

Der Vortrag stellt die Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule vor. Ziel dieser Untersuchung war es, Erkenntnisse über mikrosystemische Einflüsse auf die kindliche Interessenentwicklung zu vertiefen und kompensatorische Wirkmechanismen zu analysieren. Empirische Untersuchungen zur Interessenentwicklung in dieser Entwicklungsphase (Kasten, 1991; Leibham et al., 2005) haben Kinder, die unter familiär belasteten Verhältnissen aufwachsen, bisher nicht gezielt fokussiert. Mehrfach belegt sind jedoch lernförderliche Effekte einer Beachtung individueller Interessen in Bildungskontexten (u.a. Hattie, 2012). Im Rahmen des Vortrags werden, nach kurzer theoretischer Einführung (Krapp, 1999; Deci, 1998) und Darstellung des Designs, die Ergebnisse zu (a) unterschiedlichen inhaltlichen Orientierungen der Interessen und deren Anschlussfähigkeit an Familie, Kita und Schule und zu (b) unterschiedlich komplexen und kontinuierlich entwickelten Interessen im Verhältnis zur Unterstützungsqualität der Mikrosysteme dargestellt. Die Ergebnisse der Untersuchung bilden aktuell die Basis zur Entwicklung interessenbasierter Förderkonzepte zur Gestaltung des Übergangs Kita-Schule und des erfolgreichen Starts in die Schule unter inklusiver Perspektive.

7.1.2 Schulbegleitung in BW - eine empirische Untersuchung (Christoph Brey, Heidelberg/Carmen Weiss, Ludwigsburg)

Die Abteilung "Soziologie" der Pädagogischen Hochschule Heidelberg arbeitet gemeinsam mit der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg an dem vom Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS) initiierten Forschungsprojekt „Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderungen in allgemeine Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen – eine Untersuchung zur Praxis der Gewährung von



Leistungen der Eingliederungshilfe in Baden-Württemberg unter Einbeziehung der strukturellen Rahmenbedingungen von Inklusion".

Zur individuellen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung können die Stadt- und Landkreise unter bestimmten Voraussetzungen ergänzende Leistungen der Eingliederungshilfe in Form einer Integrationshilfe für eine Assistentin oder einen Assistenten beziehungsweise eine Schulbegleiterin oder einen Schulbegleiter nach § 54 SGB XII oder § 35a SGB VIII gewähren. Zweck des Forschungsprojektes ist es, die Praxen der Leistungsgewährung und -erbringung von Integrationshilfe zu untersuchen. Mit Hilfe unterschiedlicher wissenschaftlicher Untersuchungsmethoden während der verschiedenen Phasen des Forschungsprojektes wird der Anforderung Rechnung getragen, den komplexen Themenbereich der Integrationshilfe schrittweise vertiefend zu untersuchen.

7.1.3 Fachlehrer/innen für Sonderschulen in Baden-Württemberg: Arbeitsfeld, Fallvignetten und mögliche Perspektiven (Thomas Rihm, Heidelberg)

Fachlehrer/innen für Sonderschulen sind (per Organisationserlass) aktuell eine tragende Säule der schulischen Arbeit an Sonderschulen (SfG und SfK). Sie begleiten nicht nur Lernprozesse, sondern übernehmen auch in einer Vielzahl von Fällen Klassenlehrertätigkeit. Durch die starke Zunahme von Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen entsteht zunehmend ein neues Arbeitsfeld im Rahmen interprofessioneller Zusammenarbeit. Fallvignetten sollen Einblick geben und einen kritischen Diskurs über die Perspektiven der Berufsgruppe anregen.

7.2.1 Schulbegleitung quo vadis? Demografie schulbegleitender Maßnahmen an Förderschulen in NRW (Jessica Carlitscheck/Daniel Mays, Siegen)

Beginnend Mitte der 1990er Jahre hat sich in den letzten Jahren im schulischen Alltag neben den Lehrpersonen und der Schülerschaft eine Personen- bzw. Professionsgruppe etabliert, deren Anzahl und Bedeutung stetig zunimmt: die Schulbegleiter. Unter der Bezeichnung Schulbegleiter werden Personen verstanden, die Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Betreuungsbedarf während ihrer Schulzeit für bestimmte unterstützende Tätigkeiten zur Seite stehen. Ein besonderer Betreuungsbedarf kann in den Bereichen des Lernens, des Verhaltens, der Kommunikation, der medizinischen Versorgung oder der Alltagsbewältigung gegeben sein.

Die Veröffentlichungslage zum Thema Schulbegleitung ist im deutschen Sprachraum als sehr überschaubar zu charakterisieren. Derzeit liegen lediglich drei veröffentlichte quantitativ-empirische Studien zum Thema ‚Schulbegleitung‘ vor (Bacher, Pfaffenberger & Pöschko, 2007; Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2012). Jene Studie von Beck et al. (2010) zeigt unter anderem auf, dass seit Beginn der schulbegleitenden Maßnahmen im Schuljahr 1997/1998 bis zum Schuljahr 2007/2008 am Förderschultyp Geistige Entwicklung in Bayern die Anzahl der Schulbegleiter von 7 um das 48fache auf 336 angestiegen ist. Die Inanspruchnahme dieser Maßnahme variiert zwischen 0 bis 20 Schulbegleitern/innen an den einzelnen Schulen. Daher zielte die 2011 begonnene explorative "Studie zur Schulbegleitung in NRW" darauf ab, die Demografie schulbegleitender Maßnahmen seit deren Beginn zu erfassen und die Gründe für die Beantragung zu erheben. Zudem sollte die Qualifikation und Motivation sowie die Art der Einarbeitung, das Aufgabenspektrum und die Weiterbildungs-/Supervisionsangebote für Schulbegleitern/innen erhoben werden.

Die Bearbeitung der genannten Fragestellungen erfolgte aus der Perspektive der Schulleitung, der Klassenleitung und der Schulbegleitung. Das Studiendesign ist explorativ angelegt, erlaubt aber neben deskriptiv-statistischen Analysen inferenzstatistische Berechnungen. Insgesamt ist zu erwarten, dass durch die

Erhebung an den verschiedenen Grundgesamtheiten zahlreiche Forschungshypothesen für Folgestudien generiert werden können. Im Jahr 2011 wurde die Befragung an den 115 Förderschulen Geistige Entwicklung (GG) des Landes NRW umgesetzt. Im Jahr 2012 wurden zudem die Schulleiter/innen aller Förderschultypen befragt. Erste Ergebnisse sollen auf der Fachtagung „Inklusive Entwicklungslinien“ an der PH Heidelberg präsentiert werden.

7.2.2 Assistenz für wen oder was? Aufgaben und Arbeitsweisen von Schulhelfern im multiprofessionellen Klassenteam (Wiltrud Thies, Gießen)

Integrationshelfer, Schulhelfer, Schulassistenten... - für manche Schülerinnen und Schüler mit Behinderung ist ein Schultag ohne Begleitpersonen nicht denkbar. Dabei ist der Einsatz von Schulhelfer/inne/n nicht gebunden an eine Schulform; Voraussetzung ist die Anerkennung eines individuellen Assistenzbedarfs, der im Einzelfall für die Teilhabe an Unterricht und Schulleben behinderungsbedingt gegeben ist. In der inklusiven Schule erleben Kinder die Erwachsenen im besten Fall als multiprofessionelles Team, dessen Mitglieder Hand in Hand arbeiten. Hieraus ergeben sich für den Schulbetrieb der Regelschule eher noch ungewohnte Fragestellungen, z.B.:

- Mehr als ein Erwachsener im Klassenraum? Verändert das Schule und Unterricht?
- Wie arbeiten Lehrkräfte und Assistenten so zusammen, dass es für das einzelne Kind tatsächlich hilfreich ist und es in seiner schulischen wie sozialen Entwicklung voranbringt?
- Welche Arbeitsteilung und Tätigkeitsmerkmale ergeben sich?
- Wie gelingt auf dieser Basis eine Kooperation unter Erwachsenen?
- Welche formale, inhaltliche und persönliche Qualifikation benötigt ein Schulhelfer?

Aus der langjährigen Arbeit der Sophie-Scholl-Schule Gießen (inklusive Grund- und Gesamtschule (IGS), Jakob Muth Preisträgerschule 2009) wird schließlich zusätzlich erläutert, wie die als Einzelfallhilfe gewährte „Integrationshilfe“ für die inklusive Schule in systemischer Perspektive neu verstanden werden kann. Erste Erfahrungen mit Budgetierung und Poolbildung werden auf ihren Ertrag für einen transparenten und kostensinnvollen Personaleinsatz von Schulhelfer/inne/n befragt.

7.2.3 Tätigkeitsspielräume in der integrativen Zusammenarbeit von Lehrpersonen (Brenzikofer, Kohler, Studer, Zürich)

In dem Forschungsprojekt, welches dem Vortrag zugrunde liegt, werden Tätigkeitsspielräume innerhalb der inklusiven Zusammenarbeit erforscht, um ein Kooperationspapier als Orientierungshilfe für die ressourcenorientierte Zusammenarbeit zu entwickeln. Dabei werden formelle und informelle Kooperationsanlässe benannt, die zu einer Zusammenarbeit zwischen Regelklassenlehrperson (RLP) und Schulischer Heilpädagogin (SHP) im inklusiven Setting in der Schweiz führen. Konkrete Inhalte (Tätigkeiten), die innerhalb der Kooperation relevant sind, werden dargelegt.

8. Übergänge

8.1 Individuelle Erfahrungen von Teilhabe und Ausgrenzung bei Übergängen zwischen Schule und Erwerbsleben (Teresa Budach, Heidelberg)

Der Beitrag beschreibt individuelle Erfahrungen von Teilhabe und Ausgrenzung bei Übergängen zwischen Schule und Erwerbsleben. Differente Erfahrungen von Teilhabe und Ausgrenzung werden in Bildungs- und

möglichen außerschulischen Kontexten im Zusammenspiel individueller Entscheidungen und sozialer Bedingungen beschrieben und analysiert. Dabei zeigen sich in den Analysen oft sowohl Teilhabe- und Ausgrenzungspraxen. Ziel des Beitrages soll es sein, diese Ambivalenz aufzuzeigen.

8.2 Übergänge managen – Übergangmanagement (Ute Kahle, Wuppertal)

Menschen mit Behinderungen werden in Lebenslaufinstitutionen inkludiert und sind an den Übergängen besonderen Risiken der Ausgrenzung ausgesetzt. [WANSING 2006]. In dem Vortrag werden die Chancen und Herausforderungen an den Übergängen thematisiert. Dabei wird auf das biografische Band als Metapher rekurriert. Besondere Aufgaben ergeben sich hinsichtlich der Gestaltung von Übergangssituationen auch vor dem Hintergrund und unter Berücksichtigung der De- und Reinstitutionalisierungsprozesse der Einrichtungen und Organisationen für Menschen mit Behinderungen.

Die derzeitigen Transformationsprozesse in der Behindertenhilfe sind nicht nur für die Koordination und Steuerung hinsichtlich der pädagogisch-fachlichen Arbeit eine Herausforderung, sondern sie verdeutlichen im Alltag der verantwortlichen Fach- und Führungskräfte täglich, dass die sozialrechtlich relevanten Träger und Gesetze einer Revision bedürften, damit den inklusiven Prozessen auch angemessen entsprochen werden kann (Beispiel: Verhältnismäßigkeit und Vorrang von SGB XII zu SGB XI und / oder SGB IX).

9. Inklusive Hochschullehre

9.1.1 Behinderung als Diversity Dimension an der Hochschule (Barbara Bogner und Mitglieder der AG „Studieren mit behinderung/chronischer Krankheit“)

Impulsreferat Barbara Bogner, Podiumsgespräch mit Studierenden mit Behinderung/chronischer Krankheit und anschließender Diskussion

9.2.1 Gemeinsame Hochschulseminare von SchülerInnen, Werkstattbeschäftigten und Studierenden (Theo Klauß, Heidelberg)

Seit 13 Jahren finden an der PH Heidelberg regelmäßig Hochschulseminare statt, bei denen sich SchülerInnen der Graf von Galen Schule, Beschäftigte der Heidelberger Werkstätten und Studierende der Sonderpädagogik mit ‚Gemeinsamen Gegenständen‘ wie Arbeit, Wohnen, Kunst, Musik, Sexualität, Literatur etc. beschäftigen. Im letzten Seminar wurde gemeinsam ein Stadtführer in leichter Sprache für Heidelberg erarbeitet, und MitarbeiterInnen der Werkstätten führen inzwischen eigene Stadtführungen durch. Im Beitrag werden Erkenntnisse über die Chancen und Probleme gemeinsamen Lernens und Arbeitens reflektiert und Beispiele (Stadtführungen) vorgestellt.

9.2.2 Titel des Beitrags: Inklusive Hochschulen – Herausforderungen für die Hochschuldidaktik (Birgit Drolshagen/Ralph Klein, Dortmund)

In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie inklusives Lehren und Lernen als Teilaspekt einer inklusiven Hochschule umgesetzt werden kann. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit Charakteristika inklusiver Hochschulen sowie mit der Thematik der barrierefreien Hochschuldidaktik.

Die Potentiale des Web 2.0 gewinnen in der Hochschullehre zunehmend an Bedeutung. Konkretisiert werden unsere Überlegungen zu barrierefreier Lehre daher am Beispiel des Lehrens und Lernens mit neuen Medien.

9.2.3 Inklusive Forschung im Kontext geistiger Behinderung (Mandy Hauser, Leipzig)

Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung sollte im Sinne von Emanzipation, Empowerment und gesellschaftlicher Inklusion immer das Ziel haben, die Lebensumstände der Betroffenen zu verbessern. Um das zu gewährleisten hat Inklusive und Partizipative Forschung den Anspruch, Menschen mit Behinderungen nicht wie bisher aus Forschungskontexten auszuschließen, sondern sie als aktive Partner_innen in die Forschung zu involvieren. Im Beitrag wird mit Blick auf die Forderungen des Deutschen Instituts für Menschenrechte nach einer menschenrechtsbasierten Datenerhebung die Notwendigkeit Inklusiver Forschung verdeutlicht. Dabei sollen die Potentiale dieses Forschungszugangs ebenso wie die Möglichkeiten der konkreten Umsetzung diskutiert werden.

10. Internationale Perspektiven

10.1 Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule im kanadischen Bildungssystem (Lina Bohn, Heidelberg)

Das besondere Augenmerk gilt in diesem Forschungsprojekt der Gestaltung des Überganges Kindertageseinrichtung - Grundschule und den unterstützenden Maßnahmen, die Kinder mit „special needs“ zum Zeitpunkt der Transition in Kanada erfahren. Es beinhaltet die Untersuchung der Bedingungen, die zur Durchführung einer gelungenen inklusiven Transition und damit einer gelungenen inklusiven Beschulung zugrunde liegen. Die Forschungsfrage lautet: „Wie wird im kanadischen Schulsystem der Übergang von den Kindertageseinrichtungen in die Grundschulen bei Schülern mit besonderen Bedürfnissen gestaltet?“ Um Erkenntnisse innerhalb der Kooperationsprozesse zu gewinnen, wurden Teilnehmende Beobachtungen in kanadischen Bildungsinstitutionen, Experteninterviews und eine schriftliche Befragung mittels einer SWOT Analyse (Strengths/Weaknesses/Opportunities/Threats) bei Experten durchgeführt. Die Auswertung erfolgte anhand einer Dokumentenanalyse (Prior L. 2003), und der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) als Methodologie zur Theoriegewinnung und -generierung. Die Forschungsergebnisse beinhalten die Kenntnis der Kooperationsprozesse sowie deren Instrumentarien im kanadischen Bildungssystem. Zu einer Weiterentwicklung der Prozesskompetenz in deutschen Bildungseinrichtungen kann dies beitragen.

10.2 Inklusion in Spanien – Ausschau nach neuen Modellen in der schulischen Bildung (Alfredo López Serrano, Madrid)

Unter Beachtung der Vielfalt in allen Schulen spiegelt sich die Idee und Aufforderung zur Inklusion von Schülern mit Problemen und Handicaps seit 1991 im spanischen Schulgesetz wieder. Sie drückt damit einen Wunsch der Familien und der spanischen Gesellschaft insgesamt aus. Wenn einige Schüler mit speziellen Bedürfnissen im selben Klassenzimmer unterrichtet werden, wird dazu die Klassenfrequenz gesenkt. Nur einige extreme Fälle, die die Entwicklung einer Klasse oder der Schule gefährden würden, erhalten eine besondere Betreuung in speziellen Zentren.

Aber die Verwirklichung dieses Modells war von Anfang an durch ein eingeschränktes Budget gefährdet. Das beeinträchtigte die personellen Ressourcen der Lehrer und die notwendigen Weiterbildungen. Zudem machte es die Existenz zweier unterschiedlicher Schulsysteme, eines privaten und eines staatlichen, mit unterschiedlichen Kriterien für die Inklusion, schwierig, ein inklusives soziales Modell zu implantieren. Darüber hinaus gibt es eine Reihe anderer Probleme, über die ich berichten werde.

Eine ernst gemeinte soziale Inklusion müsste ganz neue Vorstellungen verwirklichen, die auf einer intensiven Kooperation aller am Lehr- und Lernprozess Beteiligten basiert. Die Schule muss vor allem auf deren Bedürfnisse antworten, wie die guten Beispiele einiger Schulen bei uns zeigen, die ein sogenanntes

„Willkommens Programm“ haben. Während meiner zwölfjährige Tätigkeit als Lehrer im „häuslichen Unterrichtsdienst“ für langzeitkranke Schüler (Home Care Service Education - SAED) haben wir die Vorstellung eines Inklusionsmodells entwickelt, das auch staatliche Schulen zu wirklichen „Erziehungs- und Bildungszentren“ inspirieren kann. Schüler fungieren hier als Paten zum Empfang ihrer neuen „Kollegen“, indem sie sich als ein Partner anbieten, der gewährleistet, dass ein neuer Schüler sich nicht allein gelassen fühlt, wenn ein Problem auftritt. Die Weiterentwicklung des Krankenhausschuldienstes verdanken wir nationaler und internationaler Fortbildungen. Den Kern unserer Tätigkeit bildet eine enge Zusammenarbeit des Helfersystems. Wir regen gemeinsame Aktivitäten in diesen „Erziehungs- und Bildungszentren“ an, investieren viel Zeit und Raum auf die individuelle Achtsamkeit, achten darauf, dass in der Schule Bilder entstehen, mit denen sich alle Akteure identifizieren können und versuchen die verschiedenen Sprachen und Ausdrucksmöglichkeiten im Raum Schule zu nutzen ect. .

10.3 Vielfalt in der japanischen Schule – Empirische Studie zu Integration und Differenzierung (Sabine Meise)

Japan gehört zu den Ländern, die Chancengleichheit/-gerechtigkeit (Verwirklichungschancen) in einem hochgradig einheitlichen Pflichtschulsystem zu realisieren suchen, das weitestgehend auf Klassenwiederholungen verzichtet. Zudem lernt der größte Teil der behinderten Schüler in regulären Schulen, so dass weniger als 1% der Schülerpopulation in Sonderschulen separiert beschult wird. Trotzdem - oder gerade deshalb - weist die japanische Schule bei internationalen Vergleichsstudien seit Jahrzehnten überdurchschnittlich positive Lernresultate ihrer Schüler nach. Das pädagogische Handeln der Lehrkräfte, basierend auf der Einstellung, Heterogenität als Chance für eine ganzheitliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu verstehen, trägt wesentlich zu diesen Ergebnissen bei. Diese Erfolge täuschen jedoch nicht darüber hinweg, dass auch in diesem Land Differenzierungs- und Individualisierungstendenzen der Moderne, die sich in u. a. in Schulverweigerung, vermehrten Disziplinschwierigkeiten und zunehmender Diversität in Schulklassen zeigen, bildungspolitische und didaktisch-methodische Herausforderungen an das Schulsystem stellen.

Ein Indiz für die Zunahme der Vielfalt ist die wachsende Zahl diagnostizierter Schüler mit Speziellm Unterstützungsbedarf (特別支tokubetsu shien). Das sind in Japan besonders die bisher wenig beachteten Gruppen der Schüler mit Lernbehinderungen, Aufmerksamkeitsstörungen und Hochfunktionalem Autismus. Diese Schüler aus der Regelschule zu entfernen und in segregierenden Settings zu unterrichten – wie in der Bundesrepublik Deutschland üblich – widerspricht grundlegenden pädagogischen Vorstellungen japanischer Lehrer, die sich durch Sensibilität gegenüber Stigmatisierungseffekten auszeichnen.

Welche schulorganisatorischen (inter- und intraschulischen) und didaktisch-methodischen Lösungen die japanische Schule für den Umgang mit Gleichheit und Ungleichheit der Schüler bereithält, analysiert diese Arbeit. Der breite Forschungsansatz öffnet den Blick für vielfältige Unterschiede der Schüler/ bzw. Schülergruppen (Lernstile, Gruppe der ausländischen Schüler usw.), fokussiert jedoch besonders auf Schüler mit Lernschwierigkeiten/ Behinderungen. Durch das Studium des japanischen Bildungssystems entsteht ein erweiterter Diskurshorizont, der Anregungen bietet, um die in der UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderung (besonders § 24) formulierten Ziele einer Inklusiven Schule in die Realität umzusetzen.

11.1 “Gruppenprinzip” als Mittel zur Inklusion? (Ulrike Nennstiel)

Das „Gruppenprinzip“ als Mittel japanischer Schulerziehung stößt in Deutschland häufig auf Ablehnung, da es „das“ Individuum in seiner Eigenständigkeit und Selbstverantwortung unterdrücke. In dem Beitrag möchten wir

anhand des Beispiels einer japanischen Internatsschule auf der Grundlage von Experteninterviews aufzeigen, wie, ungeachtet der – teilweise durchaus verständlichen - Vorbehalte das „Gruppenprinzip“ in verschiedenen Ausformungen dazu beitragen kann, Inklusion und die Ausbildung individueller Charaktere gleichzeitig zu ermöglichen.

11.2 Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte für die Förderung sprachlicher und sozialer Kompetenzen im Kita-Alltag (Anke Schmidt, Andrea Thomas, Rostock)

Ein Ziel alltagsintegrierter Förderung in der Kindertageseinrichtung ist es, allen Kindern die gleichen Chancen auf soziale Kontakte, Anerkennung und Freundschaften zu eröffnen. Schwierigkeiten in der Gestaltung sozialer Beziehungen entstehen aus dem Zusammenwirken individueller Voraussetzungen der Kinder und den Rahmenbedingungen, die sie in der Kindertageseinrichtung antreffen. Seitens des Kindes stellt nach Hay et al. (2004) die sprachliche Kompetenz eine wesentliche der insgesamt sechs Vorläuferfertigkeiten für harmonische Interaktionen mit Gleichaltrigen dar. Seitens der Kindertageseinrichtung kommt der professionellen Responsivität pädagogischer Fachkräfte eine besondere Bedeutung zu. Sie umfasst nach Sarimski (2012) die Fähigkeit der Fachkräfte, die Aufmerksamkeitsrichtung des Kindes zu beobachten, zu wissen bei welcher Aktivität es gerne mitmachen möchte, seinen Unterstützungsbedarf im sozial-kommunikativen Bereich einzuschätzen, konkrete Assistenz anzubieten und schließlich die Hilfe Schritt für Schritt auszublenken.

Im Rahmen des Projekts KOMPASS sollen pädagogische Fachkräfte dazu befähigt werden, ihre professionelle Responsivität zu erweitern. In Anlehnung an das allgemeine Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) zielen Fortbildungen darauf ab, das Fachwissen, die Motivation, die Situationswahrnehmung und -analyse sowie das Handlungspotenzial an der Schnittstelle von Kommunikation und sozialer Partizipation zu erhöhen. Ergänzend wird die Reflexionsfähigkeit und die Übertragung der Inhalte und Kompetenzen in den Alltag durch ein pädagogisches Coaching unterstützt.

In der Studie werden die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder mit dem SSV (Grimm, 2003) bzw. dem SETK 3-5 (Grimm, 2010) erfasst. Die sozial-emotionalen Kompetenzen werden von den Eltern und den PFK mit dem SDQ eingeschätzt. Die professionelle Responsivität der pädagogischen Fachkräfte und das Zusammenspiel dieser mit den kindlichen Entwicklungsvoraussetzungen werden über Videointeraktionsanalysen ermittelt.

Im Rahmen des Vortrags wird der Ist-Stand zu den Voraussetzungen der Kinder für die Entwicklung harmonischer Beziehungen mit Bezug auf das Modell von Hay et al. (2004) dargestellt. An drei konkreten Einzelfällen wird jeweils das Zusammenspiel dieser Voraussetzungen seitens des Kindes und der professionellen Responsivität illustriert. Vor diesem Hintergrund wird das konkrete differentielle Vorgehen zur Erhöhung dieser Responsivität im pädagogischen Coaching erläutert.