



Doris Streber

Nachhilfe als eine besondere Form individueller Förderung

Theorie – Forschung – didaktische Konsequenzen

Streber

Nachhilfe als eine besondere Form individueller Förderung

Doris Streber

Nachhilfe als eine besondere Form individueller Förderung

Theorie – Forschung – didaktische Konsequenzen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bild Umschlagseite 1: © privat.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2018.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2243-5

Inhalt

Einleitung	7
1 Individuelle Förderung – ein Überblick	11
1.1 Heutige Forderung: Inklusion	12
1.2 Stellenwert für schulisches Lernen	19
1.2.1 Studien von Walberg	19
1.2.2 Hatties Befunde (2009)	20
1.2.3 Merkmalskataloge guten Unterrichts	22
1.2.4 Standards in der Lehrerbildung	23
1.3 Wirkung von Förderung	27
1.3.1 Empirische Befunde	27
1.3.2 Tutorielles Lernen im Unterricht	29
1.3.3 Tutorielles Lernen außerhalb des Unterrichts	31
1.3.4 Auswirkungen in inklusiven Settings	31
1.3.5 Trainingsprogramme zur Förderung spezifischer Fähigkeiten von Personen	33
1.4 Begrifflichkeit	38
1.4.1 Organisationsformen	39
1.4.2 Gestaltung des Förderprozesses	40
2 Theorieofferten zur Einordnung der Begründungen für individuelle Förderung	49
2.1 Grundmodell der unterrichtlichen Dynamik (Erweiterung des didaktischen Dreiecks nach Reusser, 2008)	51
2.2 Angebots-Nutzungs-Modelle	53
3 Theoretische Begründungen für individuelle Förderung	57
3.1 Darstellung einschlägiger didaktischer Modelle unter dem Aspekt der Übertragbarkeit auf individuelle Förderung	57
3.1.1 Ideengeber der Reformpädagogik	58
3.1.2 Meilensteine: Klafki, Heimann/Schulz, Winkel	60
3.1.3 Lernaufgaben: Blick auf unterrichtliche Mikroprozesse	62
3.1.4 Exkurs: Innere Differenzierung	64
3.1.5 Evolutionäre Didaktik (Scheunpflug, 2001)	68
3.1.6 Inklusive Didaktik (?)	70
3.2 Psychologisch orientierte Didaktiken	74
3.2.1 Aeblis operative Didaktik	74
3.2.2 Osers Basismodelle	78
3.3 Lehr-Lernforschung als Potential für individuelle Förderung	81
3.3.1 Motivationale Bedingungsfaktoren	82
3.3.2 Ansatz des Instructional Designs	89
3.3.3 Selbstgesteuerte Lernumgebung	91
3.3.4 Adaptive Lehrkompetenz	95
3.4 Fazit zu den theoretischen Begründungen für individuelle Förderung	98

4	Synopse über vorliegende Ergebnisse zu Nachhilfe	101
4.1	Suche nach einer Definition von Nachhilfe und Organisationsformen	101
4.2	Verbreitung und Nachfrage	103
4.3	Gründe für die Inanspruchnahme	107
4.4	Wirksamkeit	110
4.5	Erklärungen/Prozesse	113
4.6	Wirkfaktoren für Nachhilfe	114
4.6.1	Vorwissen sichern	114
4.6.2	Selbstorganisiertes Lernen	115
4.6.3	Time on task	116
4.6.4	Lernstrategien	116
4.6.5	Individuelle Bezugsnorm	117
4.6.6	Typologie von Nachhilfelehrkräften	117
4.7	Offene Fragen	120
4.7.1	die Praxis betreffende Fragen	120
4.7.2	die Forschung betreffende Fragen	120
5	Studie zum Organisationsgrad von Nachhilfe	123
5.1	Herleitung der Fragestellung	123
5.2	Methodik	124
5.3	Ergebnisse	126
5.4	Interpretation	128
6	Basismodell und Trainingsbausteine von Nachhilfe	131
6.1	Basismodell	131
6.2	Trainingsbausteine	133
6.2.1	Vorwissen sichern	134
6.2.2	Selbstorganisiertes Lernen	135
6.2.3	Time on task	141
6.2.4	Lernstrategien	143
6.2.5	Individuelle Bezugsnorm	145
7	Evaluierungsstudie zur Überprüfung des Basismodells	149
7.1	Herleitung der Fragestellung	149
7.2	Methodik	149
7.3	Ergebnisse	151
7.4	Diskussion	152
8	Gesamtschau und Ausblick	155
	Anhang	159
	Verzeichnisse	165
	Literatur	165
	Abbildungsverzeichnis	177
	Tabellenverzeichnis	178

Einleitung

Die Nachhilfebranche boomt. Der Markt wächst, seine Angebote sind heute gefragter denn je. Für diese Entwicklung lassen sich aus der Fachliteratur zwei Begründungsstränge ablesen:

(1) Unzufriedenheit mit der derzeitigen schulischen Situation

Hierzu führt Rudolph (2002) folgende Thesen an, die sie auch empirisch absichern konnte:

- „Die derzeitige unzulängliche Hausaufgabenpraxis begünstigt die erhöhte Nachfrage an Nachhilfeunterricht erheblich“ (S. 239).
- „Weil sich Familie durch gesellschaftliche Zwänge in ihrer Binnenstruktur stark verändert hat (Scheidungsquote, Alleinerziehende...), kann sie bisherige Kernaufgaben in der Betreuung der Kinder (z.B. Hausaufgabenbearbeitung, Nachhilfe) nicht mehr leisten und nimmt deshalb vermehrt – sofern finanziell tragbar – außerfamiliale Dienstleistungen in Anspruch, z.B. die der Nachhilfeeinstitute“ (S. 241).
- „Durch die geringer werdende Zahl von Arbeitsplätzen und gleichzeitig gestiegenen Qualifikationsanforderungen für die verbleibenden, versuchen Eltern über höhere Schulabschlüsse ihrer Kinder den Zugang zum Arbeitsmarkt zu sichern. Für die angestrebten höheren Schulabschlüsse investieren Eltern zusätzliche Mittel (Hausaufgaben- und Nachhilfe)“ (S. 242).
- „Das Schulsystem der Halbtagsschule wird aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen (Familie, Arbeitsmarkt) zunehmend disfunktional, da größere Übungs- und Fördersequenzen in den Vormittag nicht mehr integrierbar sind und damit das Prinzip der Chancengleichheit in unserem Bildungswesen unterstützt wird“ (S. 243).
- „Die starke Gewichtung kognitiver Fähigkeiten als Grundlage für das gängige Bewertungssystem begünstigt in hohem Maße die Nachfrage an Nachhilfeunterricht und strukturiert damit gleichzeitig die Inhalte und die Methoden der kommerziellen Nachhilfeeinstitute“ (S. 244).

(2) Zufriedenheit mit dem Nachhilfe-Angebot

Komplementär zum Begründungsstrang 1 gibt es belegbare Anzeichen, dass die Abnehmer mit dem Angebot an Nachhilfe zufrieden sind.

So liegen Studien vor, die die Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht eindeutig belegen. Diese Wirksamkeit bezieht sich nicht nur auf die Verbesserung der Schulnoten, sondern betrifft auch andere Variablen (vgl. Kap. 2.3 in dieser Arbeit).

Ein starker, weil selbst redender Beleg ist aus den Ergebnissen Studie von Jürgens und Diekmann abzulesen (2007). Sie befragten 186 Nachhilfeschülerinnen und -schüler und zusätzlich ihre Eltern zur Ausprägung von Kernkompetenzen bei Nachhilfe- und Fachlehrkräften. Dabei ging es um Fachkompetenz, Diagnosekompetenz, Didaktische Kompetenz, Individuelle Förderung, Klassenführungskompetenz und Berufsethos. Insgesamt sprechen die befragten Nachhilfeschülerinnen und -schüler und deren Eltern der Nachhilfelehrkraft im Vergleich zur jeweiligen Fachlehrkraft durchgängig und teilweise deutlich höher ausgeprägte Kernkompetenzen zu. Auch die vergleichende Einschätzung berufsethischer Verhaltensweisen, wie beispielsweise das echte Interesse am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, fällt im Urteil der Befragten eindeutig zugunsten der Nachhilfelehrkräfte aus.

Neben der Tatsache, dass Nachhilfe boomt, ist eine zweite Tatsache, dass über das pädagogische Phänomen Nachhilfe relativ wenig reflektiert wird. So wird dieses Feld weitgehend der Praxis überlassen. Vieles dabei ist ungeklärt: Ist es beispielsweise sinnvoll, Nachhilfe nur in Einzelhilfe anzubieten, oder wie wirksam ist eigentlich Nachhilfe in Kleingruppen? So werben die einen Nachhilfeanbieter, dass Nachhilfe in homogenen Schülergruppen zweckmäßig und günstig sei, die anderen wiederum setzen gerade auf heterogen zusammengesetzte Lerngruppen. Was ist davon zu halten? Weitgehend unklar bleibt, worauf die Erfolge zurückzuführen sind, werden beispielsweise die nachgewiesenen Effekte vor allem von qualifiziertem Personal erreicht oder reicht „viel guter Wille“? In unserem Land müssen für viele Beschäftigungen Qualifikationen nachgewiesen werden – jedoch nicht beim Nachhilfemarkt. So ist zur Eröffnung eines Nachhilfeinstituts lediglich ein Gewerbeschein notwendig, es ist jedoch keine pädagogische Eignung oder Qualifikation nachzuweisen (vgl. Dohmen, Erbes, Fuchs & Günzel, 2008, S. 70). Zwar werben die Nachhilfeunternehmen mit der Professionalität des Unterrichts, über die tatsächliche Qualifikation der Lehrenden wird jedoch keine Auskunft gegeben. Bei diesem Sachverhalt ist die Frage nach den Standards für Nachhilfelehrer berechtigt, zu Recht wird an den fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten der Nachhilfelehrkräfte Kritik geäußert (vgl. Rudolph, 2002). Tatsächlich bleiben viele offene Fragen in einem existierenden Bildungsmarkt der Nachhilfe. Diese Arbeit unternimmt den Versuch, Nachhilfe als eine besondere Form individueller Förderung auf den Prüfstand zu stellen. Es geht um theoretische Konzepte, um den Stand der Forschung, daraus sollen sich ergebende Fragen empirisch beantwortet werden, schließlich sollen didaktische Konsequenzen abgeleitet werden.

Aufbau der Arbeit

In einem ersten Kapitel wird ein Überblick über „individuelle Förderung“ gegeben. Zunächst wird individuelle Förderung als heutige Forderung hervorgehoben (1.1), die Bedeutung für schulisches Lernen wird herausgearbeitet (1.2), ihre Wirkung wird anhand empirischer Befunde nachgewiesen (1.3), schließlich werden elementare Begriffe geklärt (1.4).

Im zweiten Kapitel wird ein Modellrahmen vorgestellt, in den sich theoretische Begründungen für individuelle Förderung integrieren lassen. Aus der Allgemeinen Didaktik wird das didaktische Dreieck entlehnt, das gut unterrichtliche Prozesse abbilden kann (2.1), aus der empirischen Unterrichtsforschung wird auf die Angebots-Nutzungs-Modelle rekurriert, die den Blick auf den gesamten schulpädagogischen Zusammenhang haben (2.2).

Im Kapitel drei wird nach theoretischen Begründungen für individuelle Förderung in der Literatur gesucht. Dazu werden Theorieofferten der Allgemeinen Didaktik (3.1), psychologisch orientierte Didaktiken (3.2) sowie Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung (3.3) bemüht. Ein Fazit über den Stellenwert dieser theoretischen Begründungen für individuelle Förderung schließt sich an (3.4).

Im nächsten Kapitel vier wird der Blick eingeeengt, es wird eine Synopse über den Forschungsstand zu Nachhilfe als einer Sonderform individueller Förderung gegeben. Nach einer begrifflichen Klärung (4.1) geht es um die wesentlichen die Nachhilfe betreffenden Themen wie Verbreitung und Organisationsformen (4.2), Gründe für die Inanspruchnahme (4.3), um das bedeutsame Thema der Wirksamkeit (4.4). Es schließen sich Erklärungen an, die die Wirksamkeit von Nachhilfe begründen (4.5), zentrale Wirkfaktoren werden erörtert (4.6). Schließlich werden offene Fragen, die die Praxis (4.7.1) sowie die Forschung (4.7.2) betreffen, formuliert.

Von einer in der Literatur offenen Frage ausgehend wird im fünften Kapitel eine Studie zum Organisationsgrad von Nachhilfe vorgestellt. Dabei handelt es sich um eine wesentliche didaktische Dimension von Nachhilfe.

Ein weiteres Desiderat ist die Frage nach den Standards, die Nachhilfe gebenden Lehrpersonen unbedingt an die Hand gegeben werden sollten. Eine Sensibilisierung hierfür oder sogar spezielle Ausbildung der Nachhilfelehrkräfte ist ein feststellbares Manko. Hierzu werden in den folgenden Kapiteln ein Trainingskonzept und eine Evaluierungsstudie vorgestellt. Aufbauend auf den zentralen Wirkfaktoren (Kap. 4.6) wird im sechsten Kapitel ein didaktisches Basismodell entwickelt (6.1), das aus fünf Trainingsbausteinen besteht (6.2).

Im Kapitel sieben wird das Basismodell auf den empirischen Prüfstein gestellt.

Im Kapitel acht werden in einer Gesamtschau Erträge für die Wissenschaft und Folgerungen für die Praxis gezogen.

1 Individuelle Förderung – ein Überblick

Zu Recht darf man gegenwärtig Förderung als Kennzeichen moderner Schulpolitik und auch als einen prominenten Gegenstand der Bildungsforschung bezeichnen. „Seit den ersten nationalen Veröffentlichungen der PISA-Studie ist die bildungspolitische Forderung nach Förderung in immer wiederkehrenden Ritualen und zugleich sehr gebetsmühlenartig forciert worden“ (Jäger, 2012, S. 1).

Generell geht inzwischen jedes Landesschulgesetz auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern als Kernaufgabe von Schule ein. Explizit auf den Begriff der individuellen Förderung nimmt Nordrhein-Westfalen Bezug. Im Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen in der Fassung vom 1.7.2011 lautet der Paragraph 1, Absatz 1:

„§ 1 Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung

(1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.“

Individuelle Förderung betrifft also alle Schülerinnen und Schüler in allen Schularten. Somit sind prinzipiell die Lehrkräfte aller Schularten gefordert, den einzelnen Lerner zu betrachten. Eine Suche im deutschen Sprachraum unter Verwendung der Suchmaschine google ergab für die Jahre 2002 bis 2011 einen stetigen Anstieg der Suchergebnissen auf der Basis des Suchmusters *Förderung & Schule* (s. Abb. 1, Jäger, 2012, S. 1).

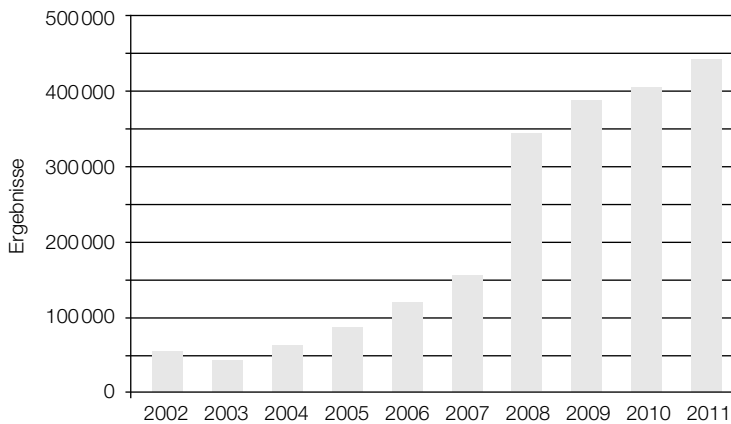


Abb. 1: Suchergebnisse im Internet: Förderung & Schule

Ganz allgemein und an dieser Stelle plakativ zu Beginn der Arbeit sollen in Anlehnung an Erhardt (2013) zwei Stränge von Begründungszusammenhängen für individuelle Förderung aufgezeigt werden (vgl. Streber, 2015, S. 17/18):

von zeitlich eher übergeordneter Bedeutung

- Soziologische Begründungszusammenhänge
 - Die Natalität des Menschen sieht individuelle Förderung als einen Generationenvertrag.
 - Die Gleichwertigkeit aller Menschen sieht individuelle Förderung als Solidaritätsprinzip.
 - Die Pluralisierung der Lebensentwürfe wie nichteheliche Lebensgemeinschaften, Alleinerziehende, Adoptionskinder, die Sozialschichtzugehörigkeit sehen individuelle Förderung als soziales Erfordernis.
- Kulturelle und politische Begründungszusammenhänge
 - Die Hinwendung zum Individuum in der abendländischen Tradition sieht individuelle Förderung als kulturelle Konvention.
 - Die Berücksichtigung gleichwertiger Verschiedenheit in einer demokratischen Gesellschaftsordnung sieht individuelle Förderung als Demokratieprinzip.
- Pädagogische Begründungszusammenhänge
 - Die Forderung nach Abbau der Chancungleichheit sieht individuelle Förderung als Integrationsinstrument.
 - Die unterschiedlichen Persönlichkeitsausprägungen der Schüler sehen individuelle Förderung als Gelingensbedingung für Lernerfolg und Kompetenzentwicklung.

aus der aktuellen Diskussion

- Allgemein gesellschaftliche Gründe
 - Soziale Entwicklungen wie Globalisierung oder Migration verstärken den Eindruck von Heterogenität in Gesellschaft und damit auch Schule.
 - Der demographische Faktor macht die Ausschöpfung individueller Begabungsressourcen für die Gesellschaft notwendig.
 - Soziologische Individualisierungstendenzen führen zu dem Anspruch, dass alle in ihrer Individualität zu fördern sind.
- Bildungspolitische und wissenschaftstheoretische Gründe
 - Die eher mittelmäßigen Ergebnisse der ersten PISA Studie führten zu bildungspolitischen und schulpädagogischen Reaktionen.
 - Die Verbreitung konstruktivistischer Lerntheorien, die von der Konstruktionsleistung des einzelnen Schülers ausgehen, unterstützt die Tendenz zu Individualisierungsansätzen.
 - Der Inklusionsdiskurs führt zur Herausforderung, sonderpädagogische Positionen mit der Schulpädagogik zusammenzubringen.
- Schulstrukturelle und technologisch-praktische Gründe
 - Derzeitige Evaluationsstrukturen und Schulprogramme bedürfen einer praktischen Implementierungsebene.
 - Das veränderte Schulwahlverhalten in der Sekundarstufe I geht weg von einer traditionellen Dreigliedrigkeit hin zu einer Zweigliedrigkeit.
 - Die in der Grundschule weiter verbreiteten individualisierten Lernformen bringen die weiterführenden Schulen in einen Handlungsdruck.
 - Die digitale Revolution hin zum Web 2.0 ermöglicht bessere Zugänglichkeit vielfältiger Unterrichtsmaterialien.

1.1 Heutige Forderung: Inklusion

Lange Zeit war ein gewichtiges Argument für Förderung an den Schulen die Anzahl der Wiederholer.

In Deutschland waren im Schuljahr 2010/11 $N = 8.796.894$ Schülerinnen und Schüler registriert (Statistisches Bundesamt 2012, S. 11).

In Abbildung 2 (S. 25) sind die Wiederholer an allgemeinbildenden Schulen 2010/11 in Prozent aufgetragen.

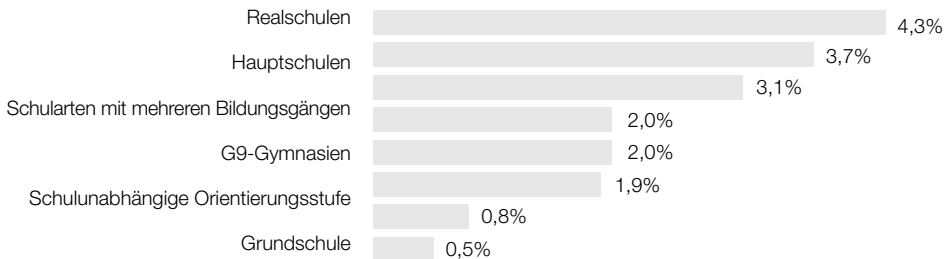


Abb. 2: Wiederholer an allgemeinbildenden Schulen 2010/2011

Wenn sich zum genannten Zeitpunkt allein in der Primarstufe $N = 2.877.061$ Schülerinnen und Schüler befanden (Statistisches Bundesamt 2012, S. 11), so beträgt die absolute Anzahl an Wiederholern bei einem Anteil von 0,5% $N = 14385$. Diese Zahl ist nicht nur hoch und damit teuer, sondern auch Wiederholung als Maßnahme ist weitgehend unwirksam, wie in der Hattie Studie (2009) deutlich wird. Sitzenbleiben als Maßnahme hat die Effektstärke $d = -.16$, also schadet es eher, als dass es nützt.

Aktuell wird das Argument für Förderung durch die hohe Anzahl an Sitzenbleibern durch die Inklusionsdebatte abgelöst. Mit diesem Thema gewinnt die Diskussion um Förderung noch einmal an Präsenz, die Thematik stellt augenblicklich eine sehr große Herausforderung für alle Beteiligten im deutschen Schulwesen dar.

Die Verbindung von Inklusion und individueller Förderung dürfte auf bildungspolitische Vorgaben im Schulsystem selbst zurückzuführen sein. Die gemeinsame Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung – die Inklusion – stellt eine Art von Forcierung des Fördergedankens dar. In der praktischen Umsetzung wird „Förderkindern“ eine besondere Unterstützung durch Förderlehrkräfte/sonderpädagogisches Fachpersonal an der Regelschule zuteil: Es ergibt sich eine enge Verbindung von Inklusion und individueller Förderung.

In ihrer Synopse über den Stand der Inklusionsdebatte in Deutschland sprechen Haag und Streber (2015) von der „Baustelle Inklusion“, die in der Bundesrepublik nur schleppend vorankommt: Nach Aussagen von Klemm (2013) beträgt der Inklusionsanteil ca. 25% bei einem gleichzeitig größer werdenden Anteil an diagnostizierten Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und des nichtgelösten Problems der Förderung als solcher. Zu einem ebenfalls nüchternen Fazit kommt die Bertelsmann Stiftung:

„Die meisten Bundesländer sind nach wie vor weit davon entfernt, ihrer Verpflichtung nachzukommen und Inklusion flächendeckend umzusetzen. Zudem sind die Diagnosepraxen von Förderbedarfen, die Strategien beim Ausbau des gemeinsamen Unterrichts und der Stellenwert der Sonderschulen im jeweiligen Schulsystem sehr unterschiedlich. Auch fünf Jahre nach Unterzeichnung der UN-Konvention fehlt es den Ländern an einem gemeinsamen Verständnis von Inklusion mit guten, praxiserprobten Konzepten und bundesweiten Standards“ (2014, S. 5).

Es seien einige Zahlen im Einzelnen wiedergegeben (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2014):

- Der Anteil der Förderschüler an allgemeinen Schulen (Inklusionsanteil) ist von 18,4 Prozent auf 28,2 Prozent (2012/13) angewachsen. Doch ist dieser Anstieg auf die enormen

Fortschritte einiger weniger Bundesländer zurückzuführen (z.B. in Bremen von 39 auf 63, in Hamburg von 14,5 auf 54 Prozent).

- Trotz steigenden Inklusionsanteils bleibt die Exklusionsquote – also der Anteil der Förderschüler, die keine allgemeine Schule besuchen – unverändert bei ca. 4,8 Prozent. Auch zeigen sich mit Blick auf die Bundesländer deutliche Unterschiede: Die Exklusionsquote variiert vom deutschlandweiten Spitzenwert 2,3 Prozent in Bremen bis hin zu 7,1 Prozent in Sachsen-Anhalt.
- Dieser vermeintliche Widerspruch zwischen Fortschritt und Stagnation liegt darin begründet, dass immer mehr Kinder und Jugendliche einen Förderbedarf attestiert bekommen. Der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in Deutschland in den vergangenen Jahren stetig angestiegen: Von 2008/09 bis 2012/13 von 6,0 auf 6,6 Prozent. Die Spannweite zwischen den Bundesländern um diesen bundesweiten Mittelwert beträgt dabei mehr als 5 Prozentpunkte.

Unter einem europäischen Blickwinkel zeigt sich im Diskurs zur inklusiven Bildung in Deutschland ein Spannungsverhältnis auf, das darin begründet ist, dass Deutschland nach 1945 mit dem Aufbau eines differenzierten „Sonderschulsystems“ einen eigenständigen Weg im Vergleich zu anderen europäischen Staaten beschritten hat. So hat das Doppelsystem aus Regelschulen einerseits und Förderschulen andererseits unverändert Bestand. Solange dieses Doppelsystem jedoch im heutigen Umfang weiterhin besteht, ist erfolgreiche Inklusion schwierig. International wird diese Debatte schon seit längerem um die Begriffe „educational inclusion“ vs. „full inclusion“ geführt (vgl. Fuchs & Fuchs, 1998).

Doch es fällt auf, dass in der aktuellen bildungspolitischen Debatte zur Inklusion in Deutschland zu sehr die Rolle der Sonderschulen in den Blick gerät. Die UNESCO-Leitlinien für die Bildungspolitik mit dem Schwerpunkt Inklusion aus dem Jahre 2009 gehen über den derzeit in Deutschland eingengten Blickwinkel hinaus: Es geht nicht nur um die Integration der Gruppe der Personen mit unterschiedlichen Formen von Behinderungen in das Regelschulsystem, die Leitlinien schließen auch Interkulturelle Bildung mit ein. Es geht um eine neue Idee von Schule. Im Gegensatz zum Verständnis von Inklusion in Deutschland liegt auf europäischer und internationaler Ebene der Fokus auf den verschiedenen Vielfaltsdimensionen. Es geht um eine Schule für Alle, um eine Schule der Vielfalt. In Tabelle 1 des Index (S. 10) wird aufgezeigt, was Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet:

Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet ...

- die gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen,
- die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der SchülerInnen ihres Umfeldes eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solchen mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter SchülerInnen überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler SchülerInnen bewirkt werden konnten,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den SchülerInnen Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,
- die Anerkennung, dass alle SchülerInnen ein Recht auf wohnnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für alle anderen Beteiligten,

- die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden,
- den Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist.

Abb. 3: Inklusion in Bildung und Erziehung (Booth & Ainscow, 2002)

Zu Ende gedacht bedeutet dieses Verständnis von Inklusion, dass sich die gesamte Schullandschaft verändern muss. Inklusive Schulen zu entwickeln heißt, dass Sonderpädagogen zum festen Bestandteil aller allgemeinen Schulen auf allen Ebenen des Bildungssystems werden müssen:

„In einer kurzen Formel zusammengefasst können Integration und Inklusion folgendermaßen unterschieden werden: In integrativen Bildungssystemen werden Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die allgemeinen Schulen angepasst, in inklusiven Bildungssystemen werden die Allgemeinen Schulen hingegen an die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlichen angepasst“ (vgl. Heimlich, 2013, S. 269).

Im Vorwort der deutschsprachigen Version des im Jahre 2000 in Manchester vorgestellten „Index for Inclusion“ (Booth & Ainscow) „Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln“ schreiben die Autoren Boban und Hinz (2003):

„Insbesondere aber hat uns das Argument zum Index für Inklusion geführt, dass die Integration von SchülerInnen mit und ohne sog. sonderpädagogischem Förderbedarf oder die von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nur zwei Facetten eines viel größeren pädagogischen Zusammenhangs sind, den das Konzept der ‚Schule für alle‘ umfasst: Das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischsprachigen eben Inklusion genannt wird“ (S. 3).

Diese umfassende Sichtweise auf Inklusion bedeutet für vorliegendes Thema: Alle Kinder sind verschieden und bedürfen individueller Förderung. Diese Förderung ist kein exklusives Gut, das nur besonderen Gruppen wie Hochbegabten oder Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zukommt.

Unter diesem breiten Blickwinkel von Inklusion geht es um die Teilhabe aller im Bildungssystem. Demnach sind die folgenden Studien von Interesse, in denen ermittelt wird, wie eine Förderung, die alle Schulkinder erreicht, seitens der Lehrkräfte gesehen wird.

In einer repräsentativen Studie der Vodafone Stiftung Deutschland (2011; repliziert 2013) wurden Eltern und Lehrkräfte zur Schul- und Bildungspolitik in Deutschland befragt.

So wurden Lehrkräfte u.a. nach Idealvorstellungen von einer guten Schule befragt. Folgend werden zum Thema Förderung relevante Items mit den Antworten mitgeteilt (S. 21).

„Muss in einer guten Schule unbedingt gegeben sein“:

- | | |
|--|-----|
| – engagierte Lehrer | 94% |
| – gut ausgebildete Lehrer | 85% |
| – gezielte Förderung von Kindern nach ihren Begabungen | 74% |
| – spezielle Förderkurse für benachteiligte Schüler | 71% |
| – gezielte Förderung von begabten Kindern | 58% |

Anschließend wurden Lehrkräfte nach individuellen Förderungsmöglichkeiten im Schulalltag befragt (Tab. 1):

Tab. 1: Individuelle Fördermöglichkeiten von Lehrkräften im Schulalltag (Vodafone Stiftung Deutschland, 2011, S. 22)

	„Muss in einer guten Schule unbedingt gegeben sein“	„Trifft auf meine Schule zu“
Gezielte Förderung von Kindern nach ihren Begabungen	74%	24%
Spezieller Förderkurs für benachteiligte Kinder	71%	36%
Zusätzliche Betreuung der Schüler durch Psychologen, Sozialarbeiter	62%	29%
Gezielte Förderung von begabten Kindern	58%	17%

Die Daten werden durch eine aktuelle Studie der Vodafone Stiftung Deutschland bestätigt (2013, S 12):

„Die größten Defizite bestehen an den Schulen sowohl aus Sicht der Eltern wie der Lehrer aber im Hinblick auf die individuellen Fördermöglichkeiten der Kinder und, damit eng verbunden, bei der Größe der Klassen. 75 Prozent der Lehrer, 78 Prozent der Eltern betonen, wie wichtig eine gezielte Förderung der Kinder nach ihren Begabungen ist, aber nur 29 Prozent der Lehrer, 20 Prozent der Eltern sehen das an ihrer eigenen Schule beziehungsweise der Schule ihrer Kinder realisiert.“

Bei der Begründung fällt auf, dass die Defizite bei den individuellen Fördermöglichkeiten nach Ansicht der meisten Lehrkräfte auf die Vorgaben der Kultusbürokratie zurückzuführen sind. So geht gerademal ein Viertel der Lehrkräfte davon aus, dass im Rahmen der Lehrpläne individuell auf einzelne Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann. Besonders kritisch hierzu äußern sich die Gymnasiallehrkräfte: 84 Prozent sind der Meinung, dass die Lehrpläne dafür nur eingeschränkt oder gar keinen Spielraum lassen.

In einer wenn auch nicht repräsentativen Studie (Weiß, 2015) besteht seitens der Lehrkräfte eine grundsätzliche Offenheit gegenüber der Idee der Inklusion, doch werden die dafür notwendigen eigenen Kompetenzen meist als gering oder nicht vorhanden eingeschätzt, was besonders für Lehrkräfte in der Sekundarstufe gilt.

Vor diesem Hintergrund ist das Ergebnis einer aktuellen Forsa-Umfrage aus dem Jahr 2015 zu verstehen, nach der fast die Hälfte aller Sekundarstufenlehrkräfte meint, sie sei gegen Inklusion, auch wenn eine finanzielle und personelle Ausstattung dafür gegeben sei.

Der Fördergedanke ist in jedem Fall bei den Lehrkräften angekommen. Doch zwischen Anspruch und Wirklichkeit klafft im Bereich schulischer Förderung in der Wahrnehmung der Lehrkräfte eine große Lücke – und das bei der Bedeutung, die dieser Unterrichtsvariablen für gelingenden Unterricht zukommt, wie im Folgenden noch aufzuzeigen sein wird (vgl. 1.2).

Vor diesem Hintergrund ist danach zu fragen, was die Anerkennung einer inklusiven Schulreform für Lehrkräfte der Sekundarstufe erschwert. Kiel und Weiß (2015) gehen darauf in Form von Thesen näher ein.

Eine erste These lautet, dass Sekundarstufenlehrkräfte eine Umwertung vieler bisher akzeptierter professioneller Werte erfahren, und dies führt zu Orientierungsverlust. Folgendes Beispiel soll die Problematik aufzeigen: Im deutschen selektiven Schulsystem wurden bisher aufgrund festgelegter

Noten in der vierten Jahrgangsstufe Kriterien für einen Übertritt auf entsprechende weiterführende Schulen gleichsam als Eintrittskarten verbindlich festgelegt. So war einem Schüler beispielsweise mit drei Dreien in den Fächern Deutsch, Mathematik und HeimatSachunterricht zunächst der Übertritt auf das Gymnasium verwehrt. Das gilt weiterhin – von einem Probeunterricht einmal abgesehen. Dennoch darf auf Elternantrag ein lernbehindertes Kind das Gymnasium besuchen mit der Begründung, es soll aus der bisherig gewohnten Umgebung der Grundschule von seinen gleichaltrigen Mitschülern nicht separiert werden. Dies Beispiel verdeutlicht, dass für Gymnasiallehrkräfte der Kontext, in dem sie bisher vertraut gearbeitet haben, in der bisherigen Form aufgehört zu existieren. Homogenisierung und Selektion, bisherige Wertorientierungen, welche in der Sekundarstufe vorherrschten, gelten so nicht mehr. Demgegenüber herrscht bei Lehrkräften der Sonderschulen darin Einigkeit, dass die Arbeit in inklusiven Settings durch ein humanistisches Ethos getragen sein müsse (Dlugosch & Reiser, 2009). Ein solch wertorientiertes Handeln soll allen Schülern ohne Ausnahme eine „Maximierung von Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung“ (Werning & Arndt, 2013) ermöglichen. „Weiß, Schramm und Kiel (2014) haben Lehrkräfte zu wichtigsten Anforderungen ihrer Tätigkeit befragt. Während in dieser Untersuchung Lehrkräfte verschiedener sonderpädagogischer Fachrichtungen als wichtigste Anforderung Formen eines humanistischen Ethos genannt haben, tauchte dies bei Sekundarlehrkräften vor allem an Realschulen und Gymnasien überhaupt nicht auf.“ (Kiel & Weiß, 2015, S. 166)

In einer weiteren These geht es darum, dass die Diversität jeweils um Anerkennung Kämpfender und die Ideologisierung des Machtanspruchs die Anerkennung für eine inklusive Veränderung des Schulwesens grundsätzlich erschweren. Im angelsächsischen Sprachraum ist es üblich, den Diversitätsbegriff breit anzulegen. So stellt Solomon (2013) Homosexualität, Transsexualität, Hörbehinderung, Kleinwuchs, geistige Behinderung, Lernbehinderung und Verhaltensauffälligkeit nebeneinander und argumentiert, dass es keine Normalität gäbe, dass jede Person irgendwie anders sei. Wenn man nun empirische Untersuchungen ansieht, fällt es auf, dass eine solche Auffassung von Diversität keine breite gesellschaftliche Zustimmung erfährt:

„Auf Seiten der Eltern finden sich Befunde, gemäß denen Eltern mit förderbedürftigen Kindern umso positivere Einstellungen zu inklusiver Beschulung haben, je geringer der Schweregrad der Behinderung ausgeprägt ist (Heyl & Seifried, 2014). Eltern förderbedürftiger Kinder fürchten psychosoziale Belastungen ihrer Kinder bei gemeinsamer Beschulung mit Regelkindern (ebd.).

Auf Seiten der Schülerschaft wird die Befürchtung der Eltern in einigen Studien bestätigt, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf gemeinsame Beschulung tatsächlich als Belastung empfinden.

Auf Seiten der Lehrerschaft bestehen vielfältige Ängste in Anbetracht der größeren Heterogenität und einer Klientel, die sie so nicht kennen (Amrhein, 2011; Avramidis & Norwich, 2002; Heyl & Seifried, 2014). Insbesondere gilt dies für Kinder und Jugendliche mit emotionalem und sozialem Förderbedarf (Feuser, 2013):“ (Kiel & Weiß, 2015, S. 167/168)

Für die Lehrkräfte der Regelschule bedeutet dies, dass sie neben ihren eigenen Befürchtungen auch mit denen der Eltern und Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind und Wege finden müssen, damit umzugehen.

Weiterhin stellen die Autoren die These auf, dass die bisher sehr unterschiedlichen Aufgaben der Sekundarschulen und die unterschiedlichen Selbstverständnisse der Sekundarstufenlehrkräfte mit der Anerkennung von Inklusionsansprüchen kollidieren. In ihren eigenen Professionsstudien (Weiß, Schramm & Kiel, 2014) konnten die Autoren unterschiedliche Selbstverständnisse der Lehrkräfte zwischen den Schularten feststellen. Während sich Gymnasiallehrkräfte häufig als wissensvermittelnde Fachvertreter verstehen, sehen Lehrkräfte in der Haupt- oder Mittelschule