

Erziehungswissenschaftliche Grundfragen pädagogischen Denkens und Handelns

Erziehung und Schule: Heterogenität

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

1 Clemens Hillenbrand (2014): Inklusive Bildung: Wirksame Unterstützung des Lernens für alle Schüler

Clemens Hillenbrand (2014): Inklusive Bildung: Wirksame Unterstützung des Lernens für alle Schüler.

5 »Am Ende ist es immer noch die Lehrkraft, die mit den unterschiedlichsten Schülerinnen und Schülern im Unterricht zurechtkommen muss! Es sind die Lehrkräfte, die die Grundsätze der inklusiven Bildung umsetzen müssen. Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer nicht in der Lage ist, in der Regelschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu unterrichten, sind alle guten Absichten einer inklusiven Bildung wertlos.« (Meijer 2011, 5)

10 Die deutschsprachige Diskussion versteht Inklusion meist als schulorganisatorische Veränderung, von der verstärkten gemeinsamen Beschulung in der allgemeinen Schule bis hin zur Auflösung sonderpädagogischer Institutionen. Neben der Beschränkung auf die Schule erfolgt damit eine Verkürzung auf schulorganisatorische Fragen – beides widerspricht der UN-Konvention »Über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« (United Nations 2006).

15 Der folgende Beitrag versteht vor dem Hintergrund des UNESCO-Begriffs den Auftrag eines inklusiven Bildungssystems als Orientierung an den Bedürfnissen aller Lernenden:

20 »Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder

innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten.« (Deutsche Unesco Kommission 2009, 9) 25

Inklusive Bildung erfordert einerseits den Abbau exkludierender Prozesse und Strukturen und bietet zugleich die notwendige wirksame Unterstützung in allen Stufen des Bildungssystems an – und zwar für alle Kinder. Damit aber erhalten [33] wirksame pädagogische Maßnahmen eine zentrale Rolle. Deren Implementation ins Bildungssystem stellt einen anspruchsvollen Prozess dar, der auf Erkenntnisse der empirischen Forschung zurückgreifen sollte. 30

1.1 Inklusive Bildung: der bildungspolitische Auftrag

Die Errichtung eines inklusiven Bildungssystems nach UNESCO-Definition erfordert den Abbau von Exklusion und die Ausrichtung der Bildungsangebote an den Bedürfnissen aller Lernenden, die erfolgreiches Lernen und letztlich gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Die wirksame Unterstützung aller Lernenden, besonders jener, die von Benachteiligung besonders bedroht sind, ist für die UN-Konvention die Konsequenz: »Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education« (United Nations 2006, Art.24, 3). Der erste Weltbericht über Behinderung fordert denn auch ganz konsequent: Inklusive Bildung »is based on the right of all learners to a quality education that meets basic learning needs and enriches lives. Focusing particularly on vulnerable and marginalized groups, it seeks to develop the full potential of every individual« (World Health Organization & World Bank 2011, 304). Inklusion fordert also eine qualitativ hochwertige Bildung, die jedem Lernenden, aber insbesondere benachteiligten Personengruppen, die bestmögliche Chance zur Verwirklichung der individuellen Potentiale anbietet. 35 40 45

Dieser Auftrag steht über schulorganisatorischen Debatten. Bildet aber nicht die Förderschule per se eine Benachteiligung dieser Partizipation? Muss sie nicht als Bruch des Menschenrechts auf Inklusion erkannt und daher umgehend aufgelöst werden? 50

Die juristischen Gutachten widersprechen einer solchen Auffassung: Das vom Interessenverband »Gemeinsam Leben« in Auftrag gegebene Gutachten des Juristen Riedel zieht folgendes Fazit: »Sonderpädagogische Einrichtungen (Sonderschulen, Förderschulen) sind nach der BRK nicht abzuschaffen; die BRK sieht eine Zuweisung an diese jedoch als Ausnahme an, die von staatlicher Seite – entlang den Interessen behinderter Kinder – zu erklären ist; die Beweislast dafür, warum der Vorrang der inklusiven Beschulung aller Kinder zurückstehen muss, trägt der Staat« (Riedel 2008, 5). Die Priorität der Beschulung bei vorliegenden Behinderungen liegt also in der allgemeinen Schule. Eine systematische Benachteiligung wozu der rechtlich normative Ausschluss aus allgemeinen Schulen aufgrund des Kriteriums Behinderung zählt, widerspricht klar der Konvention. Eine generelle Abschaffung besonderer Schulformen ist jedoch aus dem Text der Konvention nicht zu entnehmen (vgl. ganz analog; Bielefeldt 2008; 2010). Damit wird noch einmal deutlich, dass inklusive Bildung einen menschenrechtlichen Auftrag an das gesamte Bildungssystem enthält, die Qualität der pädagogischen Arbeit entlang den Bedürfnissen der Lernenden auszurichten und zu verbessern. Dabei stehen die Lernenden mit Benachteiligungen und Behinderungen zunächst im Fokus, da [34] die Gefährdung ihrer gesellschaftlichen Teilhabe besonders groß ist. Aber letztlich führt die Idealnorm »Inklusive Bildung« zu einem Gewinn an Lernmöglichkeiten für alle Lernenden!

20 1.2 Empirische Befunde zu inklusiven Settings

Stellt aber nicht dennoch die organisatorische Frage, also die Festlegung des Förderorts in der allgemeinen Schule, die entscheidenden Weichen? Zeigen nicht die empirischen Befunde eindeutig die Benachteiligung durch die Institution Förderschule? Einflussreiche Gutachten argumentieren mit der »Feststellung, dass Förderschülerinnen und -schüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung aufweisen« (Klemm 2010, 24). Im deutschsprachigen Raum berufen sich zahlreiche Publikationen auf positive Befunde aus Schulversuchen über die Wirkungen integrativer Schulformen (Demmer-Dieckmann 2010; Klemm 2009; Klemm 2010; Preuß-Lausitz 2012; Schnell, Sander R Federolf 2011). Demnach resultiert auch aus empirischer

Perspektive die Forderung nach Abschaffung besonderer sonderpädagogischer Institutionen, insbesondere der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, hätten die integrativen Settings doch eine deutlich bessere Wirkung für die leistungsschwachen Schüler.

Zu den häufig genannten Studien liegen jedoch durchaus konkurrierende internationale Befunde vor, die die Frage erlauben, ob unter den Alltagsbedingungen integrativer Schulformen tatsächlich den Bedürfnissen der Lernenden in jedem Fall besser entsprochen werden kann. Werden anspruchsvolle methodische Forschungsstandards eingehalten, geraten die Befunde eher uneindeutig und divergent (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2003; Sermier Dessemontet, Benoit Bc Bless 2011), ja, qualitativ hervorragende Studien belegen sogar Nachteile für Schüler mit Beeinträchtigungen in integrativen Settings (Huber 2009). Lassen sich solch divergente Ergebnisse durch internationale Studien verifizieren?

Die schon lange vorliegenden Befunde der internationalen Forschung finden in der aktuellen Diskussion erstaunlich wenig Beachtung. Sogar Metaanalysen, die die aussagekräftigsten empirischen Ergebnisse liefern, indem sie methodisch anspruchsvolle Einzelstudien zusammenfassen und neu verrechnen, liegen vor, ohne dass sie im deutschsprachigen Diskurs bisher Einfluss nehmen konnten. Ihre Ergebnisse bestätigen die uneinheitliche Befundlage: Die meisten internationalen Studien können keine Vorteile für eine der Organisationsformen belegen, sie zeigen neben wenigen positiven Effekten auf akademische und soziale Faktoren in niedriger Ausprägung auch negative Befunde (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh 2004; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannough 2007; Kalambouka, Farrell, Dyson R Kaplan 2007; Lindsay 2007; Ruijs & Peetsma 2009; Wang & Baker 1985). Diese Befunde können jedoch keineswegs als Legitimation [36] für die Förderschule dienen – es zeigen sich ja auch keine systematischen Vorteile für diese Organisationsform. Aber sie weisen daraufhin, dass mit einer veränderten Schulstruktur das Recht auf inklusive Bildung keineswegs bereits beantwortet ist! Als Quintessenz, bestätigt auch von weiteren internationalen Vergleichsstudien zu den Schulleistungen, lässt sich festhalten, dass allein schulorganisatorische Veränderungen nur selten positive Auswirkungen zeigen, und dann bestenfalls in geringer Effektstärke.

Wie lässt sich nun die mit dem politischen Programm Inklusion geforderte »Betrückichtigung der Bedürfnisse« erfüllen? Die UN-Konvention gibt hier selbst den entscheidenden Hinweis und spricht explizit von einer wirksamen Verbesserung der Bildungsprozesse durch effektive Maßnahmen im Bildungssystem: »Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education. Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion« (United Nations 2006, Art.24, 3). Inklusion erfordert effektive, also in der Wirksamkeit überprüfte Maßnahmen der Unterstützung, eine evidenzbasierte Ausrichtung des Unterrichts, wie Hattie (2013) sie fordert, und dadurch eine wirksame Bildung für alle Lernenden (»effective education«).

Erfolgreiche Lernprozesse, gelingende soziale Integrationsprozesse und förderliche emotional-soziale Entwicklungen hängen demnach von den praktizierten pädagogischen Maßnahmen ab (Huber 2009). Die Unterrichtsgestaltung selbst, die Maßnahmen zur Unterstützung der Lernenden, das Klima und die Struktur in einer Schule, deren Verknüpfung mit dem sozialen Umfeld (Huber, Rosenfeld 8t; Fiorello 2001; Mastropieri & Scruggs 2001; Lindsay 2007; Okilwa & Shelby 2010; Slavin & Lake 2008) — das sind die entscheidenden Faktoren für effektive Bildung. Die pädagogische Praxis bzw. das Handeln der Lehrkraft ist der entscheidende Faktor! Die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet zur Verwirklichung effektiver Erziehung und Bildung für alle Schülerinnen und Schüler — insbesondere für diejenigen Zielgruppen, die bisher von Benachteiligung und Behinderung besonders betroffen waren (vgl. den o.g. Begriff der UNESCO). Schulorganisatorische Fragen müssen dieser Zielsetzung dienen!

Hier liegt eine große Brisanz: Deutschland ist mit der Ratifizierung der Konvention die Verpflichtung eingegangen, durch wissenschaftlich fundierte Ansätze eine effektive, wirksame Bildung für alle Lernenden zu ermöglichen. Wie aber kann eine inklusive Schule im gemeinsamen Unterricht die Bedürfnisse aller Beteiligten beantworten? An einer zentralen Aufgabe, nämlich der Unterstützung bei vorliegender Lernschwäche, sollen fundierte Handlungsmöglichkeiten skizziert werden. Gerade angesichts der schulpolitischen Tendenz zur Auflösung der Förderschule mit

dem Förderschwerpunkt Lernen bildet dies eine zentrale Aufgabe zukünftigen Unterrichts.

1.3 Wirksame Unterstützung des schulischen Lernens

Nüchtern muss man zur Kenntnis nehmen, dass wirksame pädagogische Maßnahmen vielen Studierenden und Lehrkräften unbekannt sind (Gable et al. 2012; zum Überblick: Hillenbrand, Melzer, Hagen 2013). Manche beliebte Maßnahmen sind nachweislich unwirksam oder benachteiligen das Lernen schwacher Schüler (zum Überblick: Grünke 2006; Hanie 2013; Swanson & Hoskyn 1998; Walter 2002). Konstruktivistische Lernmethoden oder unstrukturierte Formen offenen Unterrichts führen nach den Ergebnissen des größten pädagogischen Evaluationsprojekts der Geschichte, dem Projekt »Follow Through«, gerade bei vorliegenden Lernschwierigkeiten zu einem weiteren Rückstand in ihrem Lernen sowie zu einem Nachlassen der Motivation und damit zu mehrfach reduzierten Erfolgchancen in der Schule (Becker & Gersten 1982; als Überblick zur Unterrichtsforschung: Hanie 2013; Helmke 2010; Wellenreuther 2009).

Zur Förderung des Lernens bei vorliegenden Lernschwierigkeiten liefert die wissenschaftliche Forschung »vergleichsweise genaue Informationen über den Nutzen verschiedener Interventionsmethoden« (Lauth & Grünke 2005, 642). Jedoch ist die Kluft zwischen Forschung und Praxis, so die Autoren, in kaum einem anderen Bereich so groß. In vielen Fällen sind die subjektiven Alltagserfahrungen maßgeblich für die Vorgehensweise, es fehlt häufig die Orientierung an gesichertem Wissen (ebd., 643).

Wie aber sollte eine effektive Lernförderung aussehen? Das Rahmenkonzept für den Einsatz der Verfahren gezielter Unterstützung des Lernens stellt das »Responsive Handlungsmodell« dar (»Response-to-Intervention«, Huber & Grosche 2012). Es ist international weit verbreitet und wird auch in Deutschland bereits praktiziert (Mahlau, Diehl, Voß & Hartke 2011). Es adaptiert in pädagogischer Hinsicht das bewährte Stufenkonzept der Weltgesundheitsorganisation zur Prävention und sieht i.d.R. drei Stufen der Unterstützung vor.

Stufe 1 Universelle Maßnahmen bieten im regulären Unterricht der allgemeinen Schule einen wirksamen Rahmen für Lern- und Entwicklungsprozesse. Wissenschaftlich fundierte, effektive Maßnahmen kommen im allgemeinen Setting auf Klassenebene zum Einsatz.

5 **Stufe 2** Selektive und damit intensivere Maßnahmen sprechen Schüler mit vorhandenen Risiken und Problembelastungen an, so dass deren Bedürfnisse gezielt beantwortet werden können.

10 **Stufe 3** Indizierte, individuelle und hoch wirksame Maßnahmen stehen – oft in spezialisierten Settings (Kleingruppen) – zur Verfügung und werden durch professionelles Personal (Sonderpädagogen, Therapeuten) angeboten.

Zur Umsetzung des Ansatzes finden regelmäßige Evaluationen und Diagnosen des Lern- und Entwicklungsfortschritts statt, so dass frühzeitig die vorhandenen oder entstehenden Belastungen und Risiken erkannt werden können. Eine solche Vorgehensweise [38] führt zu großen Effekten (Hattie 2012), so dass in aller Regel
15 deutlich verbesserte Lern- und Entwicklungsprozesse erreicht werden.

Welche Maßnahmen der Lernförderung entsprechen den Anforderungen an effektive Bildung? Die wissenschaftliche Evaluation einer Intervention wird an den Kriterien der Evidenzbasierung geprüft (Nußbeck 2007). Gestützt durch internationale Befunde wird dabei deutlich, dass »im Hinblick auf die allermeisten Lernziele ein eher
20 lehrkraftgesteuertes und gut geplantes Vorgehen angebracht ist, bei dem die Inhalte oder die Strategien explizit, redundanzreich und schrittweise vermittelt werden« (Grünke 2006, 251; zum internationalen Überblick: Hanie 2009; 2013; Purdie & Ellis 2005; Wang, Haertel & Walberg 1993). Insbesondere die Vermittlung geeigneter *Lernstrategien* unter aktivierender Anleitung durch die Lehrkraft verspricht dem-
25 nach großen Erfolg (Swanson & Hoskyn 1998), denn Lernschwierigkeiten gehen häufig mit Problemen einher, das eigene Lernen zu strukturieren, planvoll vorzugehen und Lernstrategien zielgerichtet einzusetzen, Wie können nun im Unterricht Lernstrategien erfolgreich vermittelt werden?

30 Für die Eingangsstufe der Grundschule liegen bereits Darstellungen der Vorgehensweisen und die Skizzierung der evaluierten Maßnahmen vor (Hagen & Hillenbrand

2012; Mahlau, Diehl, Voß R Hartke 2011), so kann hier der Blick auf die Mittelstufe gelenkt werden.

1.4 Unterstützung des Lernens konkret: Erwerb von Lesestrategien durch Reziprokes Lehren

Das Leseverständnis stellt nicht nur für das Fach Deutsch eine zentrale Kompetenz 35 dar, auch im Fachunterricht führt gutes Leseverständnis zu besserem Lernerfolg. Eine effektive Leseförderung erhält gerade für Schüler mit Lernschwierigkeiten auch in sozialer Perspektive eine zentrale Bedeutung, denn der Lernerfolg hat erhebliche Rückwirkungen auf die Anerkennung und soziale Position in der Gruppe (Huber 2009). Aktuelle Studien identifizieren die fünf wichtigsten Merkmale effektiver Leseförderung (Souvignier 2009) wie folgt: 40

- Lesestrategien vermitteln (bspw. Zusammenfassen, Fragen generieren, Klären von Begriffen),
- metakognitive Kompetenzen aufbauen (planvoller Einsatz von Strategien, Überwachung des eigenen Leseverstehens), 45
- Textstrukturwissen vermitteln (Wissen über den Aufbau von Texten),
- Strategiewissen explizit instruieren (initiale Vermittlung von Lesestrategien) und – Peer-Tutoring-Methoden einsetzen (eigenverantwortliches Einüben der Strategienutzung in Kleingruppen).

Vor allem die Demonstration der Strategien sowie die Reflexion über deren Nutzen 50 führen zu Erfolgen: Ein Lesemodell (Lehrkraft, Tutor) kann in Form des lauten Denkens illustrieren, wie die Leseanforderungen zu bewältigen sind. Die Methode [39] des Reziproken Lehrens (Palinczar & Brown 1984; Trautwein 2008) kombiniert die explizite Vermittlung der Lesestrategien mit dem Peer-Tutoring.

In den ersten fünf bis zehn Unterrichtsstunden führt die Lehrkraft die Lesestrategien einzeln ein. Jede Strategie wird vom Lehrer demonstriert (»lautes Denken«) 55

und nachfolgend im Unterrichtsgespräch mit den Schülern bearbeitet. In gut strukturierten Übungsphasen wenden die Schüler zunehmend selbständig die Strategien an. Dabei erhalten sie von der Lehrkraft oder ihren Mitschülern ein sachbezogenes Feedback. In der zweiten Phase vereinbaren Lehrkraft und Schüler die Regeln für die an-
 5 an-schließende Gruppenarbeit, bspw. die Rolle des Tutors und dessen Arbeitsweise sowie die Einhaltung von Gesprächsregeln.

Für die dritte Phase werden interessante Texte den leistungsheterogenen Gruppen, bestehend aus vier Schülern, zur Verfügung gestellt. Sie sind bereits in gut bearbeitbare Abschnitte unterteilt. Die einzelnen Lesestrategien stehen beispielsweise auf
 10 einem Lesezeichen für alle Schüler griffbereit zur Verfügung (Trautwein 2008). Die Schüler wenden die Strategien in den verschiedenen Gruppen selbständig an. Ein Gruppenmitglied übernimmt jeweils die Lehrer-Rolle, die nach jedem bearbeiteten Abschnitt an einen anderen Schüler der Gruppe weitergegeben wird. Dadurch erhalten leseschwache Schüler nicht nur eine fachliche Förderung, sondern zeitweise
 15 auch eine positiv hervorgehobene Position. Die Evaluation dieses Verfahrens zeigt starke Effekte auf das Leseverständnis (Rosenshine & Meister 1994), gerade lese-schwache Schüler profitieren deutlich (Palincsar R Brown 1984). Die Methode des Reziproken Lehrens lässt sich gut auf andere Lernbereiche und den Fachunterricht transferieren – es stellt damit ein Beispiel effektiver Unterstützung in inklusiven
 20 Settings auf Stufe 2 nach dem Responsiven Handlungsmodell dar. Weitere, in ihrer Wirksamkeit überprüfte Verfahren stellt die einschlägige Literatur dar (Grünke 2006; Gold 2011; Hagen & Hillenbrand 2012, Hartke, Koch & Diehl 2010).

Eine Förderung auf Stufe 3 besteht vorzugsweise in der Individualisierung, also der Adaption effektiver Verfahren auf die individuelle Lernausgangslage der Lernenden.
 25 Zugleich wird durch eine enge Lernbegleitdiagnostik (Curriculumbasiertes Messen; vgl. Diehl, Hartke & Knopp 2009) eine konsequente Rückmeldung über die Lernfortschritte an den Schüler und die kooperierenden Lehrkräfte möglich. Diese Kooperation setzt zugleich eine Orientierung an dem gemeinsam erarbeiteten Förderplan voraus.

1.5 Fazit

30

Inklusion stellt in der Tat eine Herausforderung für das deutsche Bildungssystem dar. Die grundlegenden schulrechtlichen Änderungen bilden derzeit den Fokus der bildungspolitischen Debatte: Die Partizipation bisher benachteiligter Personen und
 [40] die dafür notwendigen Vorkehrungen für eine Barrierefreiheit des Bildungssystems müssen auf allen Ebenen realisiert werden.

35

Die Gestaltung des konkreten Schulalltags ist nach den internationalen Zielvorgaben jedoch die eigentliche Zielrichtung: Die Bedürfnisse der Lernenden und deren effektive Unterstützung im schulischen Alltag sind das entscheidende Kriterium der UNESCO – sie zu beantworten verlangt nach wirksamen pädagogischen Handlungsformen. Der Einsatz wirksamer pädagogischer Maßnahmen setzt die professionelle
 40 Kooperation der pädagogischen und außerschulischen Fachkräfte genauso wie deren erweiterte Kompetenzen voraus. Profitieren können davon nicht nur Schüler mit Risikobelastungen und Behinderungen, sondern gerade auch Lehrkräfte.

1.6 Literatur

- Becker, W.C./Gersten, R. (1982): A Follow-up of Follow Through: The Later Effects of the Direct Instruction Model on Children in Fifth and Sixth Grades. American Educational Research Journal, 19, S. 75–92. 45
- Bielefeldt, H. (2008): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. Essay Nr. 5. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Bielefeldt, H. (2010): Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 79, S. 66–69. 50
- Demmer-Dieckmann, I. (2010): Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht. Grundschule aktuell, Heft 111, S. 16–17.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 55
- Diehl, K./Hartke, B./Knopp, E. (2009): Curriculum-Based Measurement &

- Leerlingonder- wijsvolgsysteem – Konzepte zur theoriegeleiteten Lernfortschrittsmessung im Anfangsunterricht Deutsch und Mathematik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, S. 122–133.
- Dyson, A./Farrell, P./Polat, F./Hutcheson, G./Gallannaugh, F. (2004): Inclusion and Pupil Achievement. Research Report RR578. Newcastle.
- Farrell, P./Dyson, A./Polat, F./Hutcheson, G./Gallannough, F. (2007): The Relationship Between Inclusion and Academic Achievement in English Mainstream Schools. In: School Effectiveness and School Improvement, 18, S. 33–352.
- Gable, R. A./Tonelsen, S. W./Sheth, M./Wilson, C. (2012): Importance, Usage, and Preparedness to Implement Evidence-based Practices for Students with Emotional Disabilities: A Comparison of Knowledge and Skills of Special Education and General Education Teachers. In: Education and Treatment of Children, 35 (4), S. 499–519.
- Grünke, M. (2006): Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. In: Kindheit und Entwicklung, 15, S. 239–254.
- Hagen, T./Hillenbrand, C. (2012): Effektive Lernförderung in der Schuleingangsphase. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 63, S. 323–334.
- Hartke, B./Koch, K./Diehl, K. (Hrsg.) (2010): Förderung in der schulischen Eingangsstufe. Stuttgart.
- Hanie, J. A. C. (2009): Visible Learning. London.
- Hattie, J. A. C. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. Oxon. Hanie, J. A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Hohengehren.
- Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze, 3. Auflage.
- Hillenbrand, C./Melzer, C./Hagen, T. (2013, im Druck): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Weishaupt, H./Döbert, H. (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Münster, S. 33–68.
- Huber, C. (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, S. 242–248.
- Huber, C./Grosche, M. (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 63, S. 311–322. 35
- Huber, K.D./Rosenfeld, J.G./Fiorello, C. (2001): The differential Impact of Inclusion and inclusive Practices on High, Average, and low Achieving General Education Students. In: Psychology in the Schools, 38, S. 497–504.
- Kalambouka, A./Farrell, P./Dyson, A./Kaplan, I. (2007): The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. In: Educational Research, 49, S. 365–382. 40
- Kavale, K. A./Mostert, M. P. (2003): Rivers of ideology, islands of evidence. In: Exceptionality, 11, S. 191–208.
- Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh. Klemm, K. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. StatusQuo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh.
- Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung der sozialen Integration. In: Heilpädagogische Forschung, 29, S. 61–71. 50
- Lauth, G. W./Grünke, M. (2005): Interventionen bei Lernstörungen. In: Monatsschrift für Kinderheilkunde, 153, S. 640–648.
- Lindsay, G. (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. In: British Journal of Educational Psychology, 77, S. 1–24. 55
- Mahlau, K./Diehl, K./Voß, S./Hartke, B. (2011): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) — Konzeption einer inklusiven Grundschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, S. 464–472.
- Mastropieri, M. A./Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. In: Learning Disability Quarterly, 24, S. 265–274. 60
- Meijer, C. (2011): Vorwort. In: European Agency for Development in Special Needs Education (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen (S. 5–6). Odense.
- Nußbeck, S. (2007): Evidenzbasierte Praxis – ein Konzept für sonderpädagogisches Handeln? In: Sonderpädagogik, 37, S. 145–154. 65
- Okilwa, N. S. A./Shelby, L. (2010): The Effects of Peer Tutoring on Academic Per-

- formance of Students with Disabilities in Grades 6 through 12: A Synthesis of the Literature. In: Remedial and Special Education, 31, S. 450–463.
- Palincsar, A. S./Brown, A. L. (1984): Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: Cognition 8c Instruction, 1, S. 117–175.
- Preuß-Lausitz, U. (2012): Inklusive Schulerfahrung stärkt berufliche und private Lebenschancen. In: Grundschule aktuell, H. 117, S. 22–23.
- Purdie, N./Ellis, L. (2005): A Review of the empirical evidence identifying effective interventions and teaching practices for students with learning difficulties in Years 4, 5 and 6. Camberwell.
- Riedel, E. (2008): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Erstattet der Landesarbeitsgemeinschaft »Gemeinsam Leben« Nordrhein-Westfalen. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Universität Mannheim/HEID Genf.
- Rosenshjne, B./Meister, C. (1994): Reciprocal teaching: A review of the research. In: Review of Educational Research, 64, S. 479–530.
- Ruijs, N. M./Peetsma, T. T. D. (2009): Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. In: Educational Research Review, 4, S. 67–9.
- Schnell, I.. Sander, A./Federolf, C. (Hrsg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn.
- Sermier Dessementet R./Benoir, V./Bless, G. (2011): Schulische integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernenentwicklung der Mitschüler sowie der Lerneinstellung zur Integration. In: Empirische Sonderpädagogik, 3, S. 291–307.
- Slavin, R. E./Lake, C. (2008): Effective Programs in Elementarv Mathematics: A Best-Evidence Synthesis. In: Review of Educational Research, 8, S. 427–515.
- Souvignier, E. (2009): Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses. In: Lenhard & Schneider, W. (Hrsg.): Diagnose und Förderung des Leseverständnisses. Göttingen. S. 185–206.
- Swanson, H. L./Hoskyn, M. (1998): Experimental Intervention Research on Students With Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes. In: Review of Educational Research, 68, S. 277–321.
- Traurwein, L. (2008): »Reciprocal Teaching« – Leseverstehens-Training in der Praxis. In: Praxis Schule 5–10, Heft 1 2008. S. 21–26.
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion. Paris.
- United Nations (2006): LA-Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>; 6.1.2011].
- Walter, J. (2002): Einer flog übers Kuckucksnest . Oder: welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte? Ergebnisse ausgewählter amerikanischer Meta- und Mega-Analysen. Zeitschrift für Heilpädagogik. 53. S. 422–450.
- Wang, M. C./Baker, E. (1985): Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. In: Journal of Special Education, 19, S. 503–521.
- Wang, M. C./Haertel, G. D./Waldenberg, H. J. (1993): Torward a Knowledge Base for School learning. In: Review of Educational Research, 63, S. 249–294.
- Wellenreuther, M. (2009): Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitungen zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler.
- World Health Organization/World Bank (2011): World report on disability. Malta.