

Inklusives Handeln in der gymnasialen Oberstufe: *Potentialförderung für alle* durch persönlichkeitsensible Unterrichtsgestaltung am Beispiel des Biologieunterrichts

Die gymnasiale Oberstufe steht nur selten im Fokus von Forschungen im Themenfeld Inklusion. Wir zeigen, wie Inklusion auch für diesen Ausbildungsgang gedacht werden kann, richten dabei den Blick exemplarisch auf den Biologieunterricht. Auf Basis von Überlegungen zur Potentialförderung sowie von akzentuierten Darstellungen zur PSI-Theorie entfalten wir, wie in gymnasialer Oberstufe unter Einbeziehung von Persönlichkeitsfaktoren heterogenitätssensibel unterrichtet werden kann. Wir stellen verschiedene Aufgabenformate vor, benennen aber auch Faktoren, die auf Seiten der Lehrpersonen gegeben sein müssen.

Nachfolgend handelt es sich um einen Auszug aus dem oben genannten Artikel. Der vollständige Artikel erscheint in:

Rath-Arnold, Lau in:

von Brasiek, M.; Golus, K.; Gröben, B.; Heinrich, M.; Schildhauer, P.; Streblow, L. (2021, i. Vorb.): Schulische Inklusion als Phänomen - Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion. Springer VS

3. *Potentialförderung für alle* im Biologieunterricht unter Berücksichtigung der PSI-Theorie

In diesem Kapitel werden wir die unter 1.1 und 2.ff vorgestellten Überlegungen zur individuellen Potentialförderung in der gymnasialen Oberstufe konkretisieren. Dazu schauen wir *exemplarisch* auf den Biologieunterricht der Qualifikationsphase, verstehen unsere Ausführungen entsprechend weniger als eine Ausformulierung *fachdidaktischer* Anforderungen, sondern im Gegenteil als Matrize für alle Fächer in der gymnasialen Oberstufe.

Wir beginnen unsere Ausführungen mit der Unterrichtsphase, die auch im Alltag am Anfang steht: dem Stundeneinstieg.

3.1 Einführung: Der Stundeneinstieg

Das Extensionsgedächtnis nimmt eine besondere Stellung innerhalb der vier Funktionssysteme ein. Es ist das System, das kreative Lösungen aus dem Überblick heraus sowie vernetztes Denken ermöglicht.¹ Im Extensionsgedächtnis werden gemachte Erfahrungen gespeichert, auf die im Leben immer wieder zurückgegriffen werden kann. Nur so ist Selbstwachstum möglich. Gleichzeitig ist das Extensionsgedächtnis das einzige System, das durch die neuronale Verbindung mit dem vegetativen Nervensystem den Selbstzugang gewährleistet

¹ Die grundsätzliche Bedeutung von Kreativität für die Begabungsperformanz (und damit auch Potentialförderung) ist durch vielfältige Forschungsarbeiten bestätigt (u.a. Csikszentmihalyi 2019).

und sowohl für eine Kongruenz zwischen inneren Werten und Vorstellungen und äußeren Anforderungen als auch für eine zukünftige passende Lebensgestaltung sorgen kann. Um u.a. die individuelle Selbstreflexion bzw. den Selbstzugang zu fördern, können Stundeneinstiege zur Förderung der Kreativität gestaltet werden.

Als Stundeneinstiege und Auflockerungsübungen zwischendurch eignen sich für den (Biologie-) Unterricht entsprechend alle Methoden der Kreativitätsförderung, wie z.B.:

- Eine Person nennt einen erfundenen Phantasiebegriff und ruft eine/n Mitschüler/in auf. Diese muss eine (ebenfalls erfundene) Definition aus dem Fachgebiet der Biologie formulieren und ein neues Wort erfinden.
- Es wird ein Satz mit biologischen Begriffen gebildet. Der/die Nächste muss mit dem letzten Wort des Satzes beginnen und ebenfalls einen Satz mit biologischem Inhalt formulieren.

Spiele dieser Art müssen spontane Reaktionen ermöglichen können, ohne dass vorher darüber nachgedacht werden muss (daher das letzte Wort des Satzes verwenden/ unvermittelt aufgerufen werden). Sollte jemandem spontan nichts einfallen, so dürfen und sollen die anderen helfen!

Nach dem Unterrichtseinstieg folgen in der Regel Erarbeitungsphasen mit unterschiedlichen methodischen Schwerpunkten. Diese betrachten wir unter der Perspektive der Berücksichtigung individueller Motive und Funktionssystempräferenzen.

3.2 Erarbeitungsphasen: Motive im Blick

Mit der Berücksichtigung der Motive verhält es sich wie mit der Berücksichtigung der Funktionssysteme (s.u.) – indem man individuell unterschiedlich ausgeprägte Motive bzw. präferierte Funktionssysteme annimmt und darauf aufbauend bei der Formulierung von Aufgabenstellungen passende Methoden ableitet, ermöglicht man es den Schüler*innen, ihr Potenzial optimal zu entfalten, da die zugrundeliegenden Motive die Energie zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben liefern. Man arbeitet sozusagen effektiver und zufriedener.

Wie die Berücksichtigung der Motive ganz allgemein aussehen kann, haben wir bereits in Tabelle 1 angedeutet. Beispielhaft für das Thema Neurobiologie – Erregungsweiterleitung an der chemischen Synapse – differenzieren wir nun aus, was es bedeuten kann, wenn Motive bei der Formulierung von konkreten Arbeitsaufträgen berücksichtigt werden (Tab. 3).

Tab. 3: Individuelle Motivumsetzung im Biologieunterricht am Beispiel der Bearbeitung von obligatorischen Inhalten zur Neurobiologie (Themenaspekt Synapse)

Beziehungsmotiv	Bilde mit zwei weiteren Mitschüler*innen deiner Wahl ein Team. Erarbeite im Team die synaptische Weiterleitung in einer beschrifteten Zeichnung unter Zuhilfenahme des beiliegenden Informationstextes.
Leistungsmotiv	Erarbeite den Mechanismus der synaptischen Weiterleitung und vergleichend dazu die Funktionsweise einer elektrischen Synapse.
Machtmotiv	Erstelle ein Quiz zur synaptischen Weiterleitung von Aktionspotenzialen für deine Mitschüler*innen, indem du entsprechende Fragen konzipierst und dir die geforderten Antworten überlegst. Führe in der nächsten Stunde das Quiz durch und bereite dich auf eine Korrektur der Antworten vor.
Freiheitsmotiv	Stelle die Funktionsweise der Erregungsweiterleitung an einer Synapse als Schauspiel, Hörspiel oder Geschichte dar.
Alle Arbeitsaufträge kannst du unabhängig von der Aufgabenstellung allein oder in kleinen Gruppen bearbeiten. Du darfst auch Möglichkeiten kombinieren.	

Der Unterrichtsgegenstand ist bei allen vier genannten Arbeitsaufträgen (Tab. 3) der gleiche: Die biochemischen Teilprozesse an der chemischen Synapse sollen erarbeitet werden. Im Detail aber stellen die vier Arbeitsaufträge ganz unterschiedliche Anforderungen an die Schüler*innen, die weniger durch ein unterschiedliches Anforderungsniveau, sondern mehr durch den Zugang zum Gegenstand charakterisiert sind: Gemäß ihrer individuellen Präferenzen – ihren bevorzugten Motiven – können die Schüler*innen sich mit der Synapse auseinandersetzen. Schüler*innen, die besonders leistungsmotiviert sind, können sich gemäß einer sehr offenen Aufgabenstellung als Herausforderung u.a. mit zwei Synapsenvarianten befassen; Schüler*innen, die sehr beziehungsmotiviert sind, können im Team arbeiten und das mit Personen, die sie mögen. Das Arbeitsergebnis muss bei dieser Erarbeitungsvariante nicht weniger komplex und anspruchsvoll sein, als das der leistungsmotivierten Schüler*innen, denn: Die Produktqualität ist nicht abhängig vom bevorzugten Motiv, sondern – wie so oft – von Arbeitseinsatz (der mit der Motivberücksichtigung positiv beeinflusst werden kann) bzw. von kognitiven Möglichkeiten. Das gilt auch für die Arbeitsergebnisse, die von Schüler*innen erbracht werden, die gemäß eines präferierten Freiheitsmotivs tätig werden. Ihnen wird große Flexibilität (Wahlfreiheit) bezüglich des Produktes gewährt. Schließlich kann das Arbeitsprodukt der Schüler*innen, die aus dem Machtmotiv handeln, noch als vertiefende Präsentation im Unterricht genutzt werden.

Selbstverständlich können die Schüler*innen grundsätzlich wählen, welchen Arbeitsauftrag sie in welcher Sozialform realisieren wollen. Diese freie Wahl von Bearbeitungsvarianten ermöglicht schon an sich die Umsetzung des Freiheitsmotivs und bietet damit einen Zugriff auf selbstbestimmtes Handeln.² Vor allem aber können sich so Schüler*innen ausprobieren: Manche wissen, wie sie am liebsten (und ggf. besten) arbeiten können, manche wollen sich testen, manche wollen sich herausfordern, mal etwas Neues zulassen. Diese Möglichkeit zu geben ist bedeutsam, denn, wie bereits erwähnt: Alle Menschen haben alle Motive, somit besteht auch die Möglichkeit, sich auszuprobieren und positive Erfahrungen zu machen. Eine schwache Motivausprägung kann z.B. auch dadurch entstehen, dass es durch biographische Erfahrungen der Unterlegenheit, Ohnmacht, des Verlassenwerdens oder durch Selbstentwertung zu einer Meidung des zugrunde liegenden Motives kommt, um nicht wieder in diesen Gefühlszustand zu geraten. Hier können neue und positive Erfahrungen verborgene Energiequellen wieder nutzbar machen. Auch die Kombination verschiedener Motive bei der Umsetzung ist möglich und sinnvoll. Durch die Freiwilligkeit der Wahl wird ein Ausprobieren „gefahrlos“ möglich gemacht, denn bei der nächsten Aufgabe kann wieder gewechselt werden. Um diese Selbstreflexion zu fördern, ist es deshalb sehr hilfreich, wenn die Lehrperson die Konzeption der unterschiedlichen Aufgaben begründet.

In Tab. 4 stellen wir ein weiteres Beispiel zur Berücksichtigung von Motiven in der Formulierung von Aufgabenstellungen vor, diesmal aus dem Themengebiet der Evolution. Für diese Arbeitsaufträge gelten die Ausführungen zu Tab. 3 entsprechend.

² Selbstwirksamkeit und Autonomie sind nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) ebenfalls wichtige Faktoren zur erfolgreichen Leistungserbringung (u.a. Mank 2011).

Tab. 4: Individuelle Motivumsetzung im Biologieunterricht am Beispiel der Bearbeitung von obligatorischen Inhalten zur Evolution (Themenaspekt Sektion und Artbildung)

Beziehungsmotiv	Suche dir zwei Mitstreiter*innen und spielt das „Selektionsspiel“. Leitet aus den Spielergebnissen gemeinsam begründete Folgerungen in Bezug auf den Faktor Selektion ab.
Leistungsmotiv	Der Faktor Selektion führt auch zur Ausbildung von vielen Arten innerhalb einer evolutiv kurzen Zeitspanne. Recherchiere dieses Phänomen unter dem Begriff „adaptive Radiation“ und erläutere die zugrunde liegenden Mechanismen.
Machtmotiv	Erarbeite anhand des Materials die Artbildung bei den Buntbarschen. Beachte dabei insbesondere den Faktor der Selektion. Erstelle dazu eine bebilderte Präsentation als Beispiel für deine Mitschüler*innen.
Freiheitsmotiv	Wähle dir ein Phantasietier und stelle die zugrunde liegenden Mechanismen der Selektion, die zu den verschiedenen Merkmalsausprägungen des Tieres geführt haben, begründet dar. Dazu kannst du das Phantasietier zudem entweder beschreiben oder mit einer Legende zeichnen.
Alle Arbeitsaufträge kannst du unabhängig von der Aufgabenstellung allein oder in kleinen Gruppen bearbeiten. Du darfst auch Möglichkeiten kombinieren.	

3.3 Erarbeitungsphasen: Funktionssysteme im Blick

Analog zur Berücksichtigung von Motiven bzw. Motivpräferenzen ist es wichtig, die Arbeitsweise der Funktionssysteme zu beachten und in Arbeitsaufträgen zu berücksichtigen. Das bedeutet nicht, dass in einer Kurssitzung noch mehr Aufgaben zusätzlich zu den oben genannten gestellt werden müssen, sondern dass immer mal wieder Aufgaben auch unter Beachtung präferierter Funktionssysteme bearbeitet werden können.

Bei der Aufgabenkonzeption sollte die Lehrperson dabei auf die wichtigsten Charakteristika der Funktionssysteme achten:

- In Bezug auf eine Umsetzung mit dem *Intentionsgedächtnis*, das für das logische und sequenzielle Denken zuständig ist, sollte darauf geachtet werden, dass eine feste Struktur vorgegeben wird, an die sich die Schülerin bzw. der Schüler halten und die einzelnen Punkte abarbeiten kann.
- Das Funktionssystem der *Intuitiven Verhaltenssteuerung* benötigt ein experimentelles Vorgehen, bei dem der Spaß am Tun im Vordergrund steht. Hier wird viel über Versuch und Irrtum gelernt.
- Das *Objekterkennungs-System* (OES) wiederum braucht vor allem Zeit für Gründlichkeit. Hier geht es darum, Fehler zu finden. Exaktheit ist im OES oberstes Kriterium – eine positive Fehlerkultur ist wichtig.
- Zu guter Letzt der Blick auf das *Extensionsgedächtnis*: Wie weiter unten noch ausführlicher besprochen wird, sind für Schülerinnen und Schüler grundsätzlich Akzeptanz und Gesehen werden durch die Lehrkraft besonders wichtig. Außerdem muss der Lerngegenstand einen persönlichen Bezug haben, die Arbeit muss als individuell sinnhaft erfasst werden können.

Wir demonstrieren die Berücksichtigung der verschiedenen Funktionssysteme in Aufgabenstellungen erneut für Erarbeitungen zur Synapse (Neurobiologie) (Abb. 3).

Intentionsgedächtnis
 Erstelle zunächst eine Ablaufskizze für die Vorgänge an der Synapse.
 Skizziere dann eine Synapse und lasse dabei genügend Platz zum anschließenden Beschriften.
 Ergänze in der Skizze nun am besten in Form von Sprechblasen oder durch Verwendung von Nummern an den betreffenden Stellen die Teilprozesse.

Extensionsgedächtnis
 Überlege dir, welche synaptische Verbindung dir besonders wichtig ist. Ist es die neuromuskuläre Verbindung, sind es Synapsen, die zur Verarbeitung von Sinneseindrücken wichtig sind oder vielleicht eher die Verbindung von Neuronen und Hormondrüsen?
 Stelle für die gewählte Verbindung die synaptische Übertragung dar – vielleicht kannst du ja auf eine bekannte Darstellung zurückgreifen?

Objekterkennungs-System
 Erstelle ein Ablaufschema für die Vorgänge an der Synapse, indem du bei jedem Schritt einen kleinen Fehler einbaust.
 Zeichne dann eine Synapse und lasse dabei genügend Platz zum anschließenden Übertragen der Beschriftung. Das Material werden wir als Abschlussquiz verwenden.

Intuitive Verhaltenssteuerung
 Erstelle einen Arbeitsbogen mit den verschiedenen Abläufen an der Synapse (du kannst sie z.B. in Sprechblasen schreiben) und schneide sie einzeln aus.
 Fertige anschließend eine Zeichnung einer Synapse an und klebe die Abläufe an die passenden Stellen.

Alle Arbeitsaufträge kannst du allein oder in kleinen Gruppen bearbeiten.
 Du darfst auch Möglichkeiten kombinieren.

Abb. 3: Berücksichtigung individuell präferierter Funktionssysteme im Biologieunterricht am Beispiel der Bearbeitung von obligatorischen Inhalten zur Neurobiologie (Themenaspekt Synapse)

Das *Intentionsgedächtnis* arbeitet logisch – bewusst, sequenziell und strukturiert. Dieser Arbeitsweise wird durch den hier formulierten Auftrag Rechnung getragen – es wird eine Skizze erstellt und weitere Arbeitsschritte erfolgen übersichtlich nacheinander.

Das *Objekterkennungs-System* beinhaltet den Fehlerzoom, das genaue und detaillierte Betrachten der Aufgabe. Indem Fehler eingebaut werden sollen, kann das Nutzen des Systems sogar doppelten Lustgewinn erzeugen.

Die *Intuitive Verhaltenssteuerung* ist handlungsorientiert, das praktische Umsetzen steht im Vordergrund. Lernprozesse werden häufig über Routinen erledigt oder durch Versuch und Irrtum. Das Ausschneiden der erstellten Abläufe und Ausprobieren, an welcher Stelle sie sinnvoll eingesetzt werden können, entspricht dieser Arbeitsweise.

Das *Extensionsgedächtnis* hat wie bereits erwähnt Zugang zu den eigenen Werten und Zielen. Daher muss eine Aufgabe persönlichen Sinn ergeben, was durch die Aufforderung angeleitet wird, sich etwas zu suchen, was der Person besonders wichtig ist. Da das Extensionsgedächtnis alle Lebenserfahrungen abgespeichert hat, kann hier die beste Vernetzung stattfinden – ein angewiesener Rückgriff auf bereits bekannte Strukturen leitet diese Umsetzung an.

Bevor wir auf weitere Rahmenbedingungen der vorgestellten Didaktik eingehen sowie einen Ausblick vorstellen, möchten wir die Leser*innen einladen, sich selbst an der Konzeption von Aufgaben zur Berücksichtigung von Motiven bzw. Funktionssystemen zu versuchen.

3.4 Einladung zur Aufgabenkonzeption

Wenn man Aufgaben motiv- bzw. funktionssystemgerecht konzipieren will, so ist es hilfreich, folgende Aspekte zu beachten (vgl. auch Tab. 1):

Motive

- Ermöglicht es eine Aufgabe, dass Schüler*innen gemeinsam und in guter Atmosphäre an Aufgaben herangehen können und/oder mit Personen in Kontakt treten können, die sie mögen?
- Ermöglicht es eine Aufgabe, dass sich Schüler*innen kognitiv herausgefordert fühlen können, ist ggf. eine kleiner „Wettkampf“ möglich?
- Ermöglicht es eine Aufgabe, dass Schüler*innen Einfluss nehmen können, z.B. ihre Ergebnisse vorstellen, (an)leiten oder helfen können?
- Ermöglicht es eine Aufgabe, dass Schüler*innen die Aufgabe so gestalten können, wie sie es möchten, so dass sie sich nicht „verbiegen“ müssen?

Funktionssysteme:

- Eine Aufgabe beinhaltet eine feste Struktur, vorausschauende Planung ist möglich und Aufgabenteile bauen aufeinander auf.
- Eine Aufgabe ist handlungsorientiert zu lösen – Ausprobieren sollte ermöglicht werden.
- Eine Aufgabe darf detailliert bearbeitet werden, was z.B. auch sehr zeitaufwändig sein kann. Eine positive Fehlerkultur im Kurs ist wichtig.
- Eine Aufgabe muss einen persönlichen Bezug und Sinn ergeben. Kreativität und vernetztes Denken müssen ermöglicht werden.

Wählen Sie sich nun einen Unterrichtsgegenstand aus, der Sie interessiert, den Sie sehr gerne mögen, mit dem Sie ggf. im Unterricht schon gute Erfahrungen gemacht haben. Überlegen Sie, welche Aufgabenstellungen Ihnen gemäß der oben genannten Prüfaspekte einfallen, aber nur ... wenn Sie wollen!

Literaturverzeichnis

AO-SF NRW (2016): *Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung. Fassung 01.07.2016*. <https://bass.schul-welt.de/6225.htm>. Zugegriffen: 06. Juni 2020.

Boller, S., & Lau, R. (Hrsg.) (2010): *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxis- handbuch für Lehrerinnen*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Bruggmann, N. (2016): König/in im eigenen Hirnpalast werden. Mit der PSI-Theorie und dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®) Souveränität im Umgang mit eigenen Begabungen gewinnen. In: *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* (42), S. 20–21. <https://www.psi-schweiz.ch/wp-content/uploads/16-11-Artikel-Hirnpalast-n-und-s.pdf>. Zugegriffen: 08. Juni 2020

Csikszentmihalyi, M. (2019): *Flow und Kreativität. Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (2), S. 223–238.

Fischer, C. (2008): Lernstrategien in der Begabtenförderung. In: *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* 19 (2), S. 31–34.

Hinz, M. (2013): *Unterricht mit Inklusion in der Sekundarstufe II. Sonderpädagogische Hilfen*. Hamburg: Verl. Handwerk und Technik.

Höchst, T. (2019): *Ist Inklusion gescheitert oder kann sie gerettet werden?* Weinheim: Juventa.

Kiso, C. J. (2019): *Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften. Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Kuhl, J. (2010): *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J., & Solzbacher, C. (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Eine Einführung in einen neuen Ansatz zur Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. In: J. Kuhl, C. Solzbacher, & R. Zimmer (Hrsg.): *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 13–48). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Lau, R., Lübeck, A., & Rath-Arnold, I. (in Er.): Auf dem Weg zu einer inklusiven Oberstufe durch Peer-to-Peer-Fortbildung. Erfahrungen zur Umsetzung einer kollegialen Professionalisierungsarbeit zum Thema Potentialförderung für alle am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: K. Resch, K. Lindner, B. Streese, M. Proyer, & S. Schwab (2021 in Er.): *Inklusive Schulentwicklung. ÖFEB Beiträge zur Bildungsforschung*. Münster: Waxmann Verlag.

Lau, R. (2019): Jenseits von Prüfungen. Pädagogischer Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. In: *SCHULE inklusiv* (5), S. 44–45.

Lau, R., & Boller, S. (2015): Auf dem Weg zu einer inklusiven Sekundarstufe II. In: C. Siedenbiedel und C. Theurer (Hrsg.): *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 18–36). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

Lau, R., Otto, J., & Lübeck, A. (2019): Inklusion in der gymnasialen Oberstufe?! Ein Blick in das Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: *SCHULE inklusiv* (4), S. 40–42.

Lau, R., & Rath-Arnold, I. (2018): Begabungsförderung für alle in der Oberstufe. Auf dem Weg zu einer inklusiven Oberstufe am Oberstufen-Kolleg. In: E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder, & R. Wimberger (Hrsg.): *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 207–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lübeck, A., Lau, R., Rath-Arnold, I., Schultz, N., & Wäcken, M. (2018): Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: *WE OS Jahrbuch* (1), S. 63–83. doi: 10.4119/we_os-1108.

Mank, S. (2011): Übertragung der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan auf die Unterrichtspraxis. Kaiserslautern. <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/2707/file/1-Kluedo.pdf>. Zugegriffen: 08. Juni 2020.

- McClelland, D. C., Franz, C. E. (1992): Motivational and Other Sources of Work Accomplishments in Mid-Life: A Longitudinal Study. In: *Journal of Personality* 60 (4), S. 679–707. doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00270.x.
- Moser, I. (2019): „... weil jeder Mensch gleich ist – im Prinzip.“ Wege zu einer inklusiven Lern- und Schulkultur, dargestellt am Beispiel eines Oberstufenrealgymnasiums in Salzburg. https://kola.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/1780/file/DISS_Moser_16.1.2019_Endversion.pdf. Zugegriffen: 08.06.2020.
- Preuß, B. (2012): *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riedener Nussbaum, A., & Storch, M. (2014): *Ich packs! - Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Sander, A. (2003): Von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik. In: *Sonderpädagogische Förderung* 48 (4), S. 313–329.
- Siedenbiedel, C. (2016): Gute Bildung in der gymnasialen Oberstufenstufe und Inklusion - ein Widerspruch? Einblicke in Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern. In: *Schulpädagogik heute* 7 (13), S. 1–16.
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (2015): Die Bedeutung von Haltung für eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung. Warum eine inklusionsbejahende Einstellung aber per se noch keine professionelle pädagogische Haltung ist. In: C. Solzbacher, G. Weigand, & P. Schreiber (Hrsg.): *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 85-105). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Solzbacher, C. (2019): Begabungsförderung inklusiv gedacht – inklusiv gemacht: Den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schüler*innenn gerecht werden. In: C. Kiso, & J. Lagies (Hrsg.): *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 29–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Solzbacher, C., & Behrens, B. (2015): Individuelle Begabungsförderung und individuelle Förderung. In: C. Solzbacher, G. Weigand, & P. Schreiber (Hrsg.): *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 13–27). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Stadelmann, W. (2013): *Begabungsförderung: Eine Herausforderung für Eltern, Schule und Bildungspolitik*. Münster: Lit-Verl.
- Textor, A. (2012): Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59>. Zugegriffen 08.06.2020.
- Wäcken, M. (2019): Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe – Wege zu einer verstärkten Kooperation zwischen Schulen und Institutionen der psychosozialen Versorgung. In: *WE OS Jahrbuch* (2). doi: 10.4119/we_os-3189.
- Wäcken, M. (2020): Schülerinnen und Schüler mit psychischen Erkrankungen – eine Herausforderung für die Inklusion. In: T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L.

Schäfer, G. Wachtel, & M. Walm, (Hrsg.): *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz* (S. 219–226). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Werning, R., & Avci-Werning, M. (2015): *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Klett Kallmeyer.