

# Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität

Maria-Luise Braunsteiner, Christian Fischer, Gerda Kernbichler, Annedore Prengel & David Wohlfahrt

Wie unterrichtet man am besten in einer Klasse mit Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Herkunftsländern, mit unterschiedlichen Erstsprachen, mit einem Fähigkeitspektrum, das von der Lernbehinderung bis zur Hochbegabung reicht, die darüber hinaus mehreren Schulstufen angehören und nach verschiedenen Lehrplänen und individuellen Förderplänen lernen sollen?

Der vorliegende Beitrag versucht, ausgehend von einer Skizze der Ausgangslage in Österreich, einen Überblick über den Stand der Forschung zum Umgang mit Heterogenität in Bildungssystemen zu geben. Mit *Heterogenität* wird die Verschiedenheit, Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit und letztlich die Unbestimmbarkeit von Personen, insbesondere der Schüler/innen und ihrer kollektiven sozialen Figurationen umschrieben (Prengel, 2015a, S. 160).

Pädagogik der Vielfalt als adäquate pädagogische Antwort auf Heterogenität

Die Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass eine „Pädagogik der Vielfalt“ die adäquate pädagogische Antwort ist, im Sinne „einer Bezeichnung für facettenreiche Strömungen in der Bildungslandschaft, die heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt anerkennen und ihre Inklusion anstreben. *Pädagogik der Vielfalt, Diversity Education* und *Inklusive Pädagogik* werden als bedeutungsgleich verstanden“ (Prengel, 2015a, S. 157). Auf eine Erörterung geeigneter Modelle guten Unterrichts für eine an inklusiven Werten ausgerichtete Pädagogik folgt eine Darstellung von Prinzipien und Gesamtkonzeptionen inklusiven Unterrichts. Diese wird ergänzt durch eine Beschreibung exemplarisch ausgewählter Arbeitsformen und fachdidaktischer Bezüge. Schließlich werden schulische Umfeldparameter und Unterstützungssysteme skizziert, die förderlich für inklusive Schulen und deren Entwicklung sind.

## 1 Zunahme von Heterogenität und der Wahrnehmung von Heterogenität

### 1.1 Zunahme von Heterogenität durch Migration

Die Schülerpopulation des österreichischen Bildungssystems durchläuft eine Veränderung in Richtung größerer Heterogenität. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Das lässt sich an der Umgangssprache, die zu Hause gesprochen wird, am eigenen oder am Geburtsland der Eltern, an der Staatsangehörigkeit, gegebenenfalls auch an der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft festmachen. Während 22,2 % aller Schüler/innen im Schuljahr 2014/15 eine andere Umgangssprache als Deutsch gesprochen haben, sind es 23,8 % im Schuljahr 2015/16 und 25,3 % im Schuljahr 2016/17. Der Anteil der Schüler/innen mit nichtösterreichischer Staatsbürgerschaft hat sich im gleichen Zeitraum von 11,9 % auf 14,5 % erhöht. Etwa 25 % dieser Schüler/innen kommen aus dem ehemaligen Jugoslawien, 10 % aus Deutschland, 32 % aus sonstigen europäischen Staaten, 10 % aus der Türkei und etwa 17 % aus Asien (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017; Statistik Austria, 2016, 2017, 2018a). Der starke Anstieg von Flüchtlingen im Jahr 2015 zeichnet sich in den Schulstatistiken noch nicht markant ab. Die Geburtenstatistik weist aber bei den in Österreich geborenen Kindern mit nichtösterreichischer Staatsbürgerschaft eine Zunahme von 17,8 % (2015) auf 20,0 %

Migration führt zu erhöhter Heterogenität im sprachlichen, kulturellen und religiösen Bereich

DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-1>

(2016) und 20,4 % (2017) aus (Statistik Austria, 2018c). Daraus kann für die kommenden Jahre eine weitere Zunahme von Schülerinnen und Schülern aus anderen Ländern abgeleitet werden. Der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund (beide Eltern im Ausland geboren) liegt naturgemäß höher. Beispielsweise wurde bei dem Programme for International Student Assessment (PISA) 2015 ein Migrationsanteil von 20,3 % ermittelt (Suchaň & Breit, 2016). Mit der Zunahme des Migrationsanteils ist eine größere sprachliche und kulturelle Vielfalt verbunden, aber auch eine Abnahme des sozioökonomischen Status der Familien der Schüler/innen. Während nur 20 % der Haushalte mit österreichischer Staatsbürgerschaft dem untersten Einkommensviertel angehören, sind dies bei Haushalten mit anderen Staatsbürgerschaften 53 %, bei Staatsangehörigen von Nicht-EU-Staaten sogar 64 % (Statistik Austria, 2018b). Seit 2001 wird bei Volkszählungen das Religionsbekenntnis nicht mehr erhoben. Goujon, Jurasszovich und Potančoková (2017, S. 13) unterbreiten eine auf einer Hochrechnung basierende Schätzung. Sie konstatieren, dass sich von 2001 bis 2016 die Zugehörigkeit zur römisch-katholischen Religion in der Gesamtbevölkerung von 75 % auf 64 % reduziert hat, während die muslimische Glaubensgemeinschaft einen Zuwachs von 4 % auf 8 % verzeichnet und die Zugehörigkeit zur orthodoxen Religion von 2 % auf 5 % gestiegen ist. Hohe sprachliche, herkunftsbezogene, kulturelle und religiöse Heterogenität und damit meist verbunden ein niedriger sozioökonomischer Status finden sich gehäuft in Regionen mit hohem Urbanisierungsgrad und führen dort zu weiteren Segregationseffekten (Vogtenhuber, Lassnigg, Bruneforth, Edelhofer-Lielacher & Siegle, 2016).

Segregationseffekte  
bei Häufung von  
Heterogenitätsdimensionen

## 1.2 Zunahme von Heterogenität durch bildungspolitische Steuerung

Veränderungen in der Schülerpopulation sind vor allem auf Migration zurückzuführen, während andere Heterogenitätsdimensionen weitgehend konstant bleiben. So liegt der Anteil weiblicher Schüler/innen an der Gesamtpopulation seit 2000 bei knapp unter 49 %. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) schwankt geringfügig zwischen 5,2 % und 5,4 %. 63,5 % dieser Schüler/innen sind an allgemeinen Schulen integriert (Statistik Austria, 2018a, 2018c). Im Bereich der Hochbegabung liegen keine belastbaren Zahlen vor, da diese – vielleicht mit Ausnahme des Bundeslands Oberösterreich (Resch, 2017) – nicht systematisch erfasst werden. Die Schätzungen gehen von einer Gauß-Verteilung der Intelligenz und einem Cut-off-Wert von 130 aus und gelangen so zu einem konstanten Wert von 2,5 % der Population (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 18). Dabei wird noch nicht die Vielfalt von Begabungen in den nicht-intellektuellen Domänen erfasst. Jenseits von Veränderungen der Schülerpopulation lassen sich weitere, auf bildungspolitische Steuerung rückführbare Faktoren identifizieren, die eine Zunahme von Heterogenität in Klassen und Schulen zur Folge haben.

Einführung der Neuen  
Mittelschule trägt dazu  
bei, von der Vorstellung  
„homogener“ Klassen  
abzurücken

Zu den für Lehrer/innen am deutlichsten wahrnehmbaren Veränderungen hat wohl die Einführung der Neuen Mittelschule geführt. Während die Hauptschule in den Fächern Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik jeweils drei „homogene“ Leistungsgruppen vorsah, werden in der Neuen Mittelschule auch diese Unterrichtsgegenstände gemeinsam in einer leistungsheterogenen Stammklasse unterrichtet. Das macht es zunehmend unmöglich, die Illusion einer „Homogenität“ der zu unterrichtenden Gruppe (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009) aufrechtzuerhalten. Wie Hofmann und Katstaller (2015, S. 176) feststellen, gelingt es vielen Schulen, den Unterricht dieser Gegebenheit anzupassen, in den von dem Autor und der Autorin so genannten „Traditionsklassen“ wird der Unterricht aber nach wie vor auf eine homogene Schülergruppe ausgerichtet. Auch an der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule steigt die Heterogenität, allerdings in geringem Maß. Grund dafür ist die Entwicklung der Schülerströme beim Übertritt aus der Volksschule. Im Schuljahr 2001/02 wechselten 30 % der Schüler/innen von der Volksschule in die allgemeinbildende höhere Schule, 2016/17 waren es bereits 35,5 %, zuzüglich 1,3 %, die den in Kärnten, der Steiermark und Wien ab 2010/11 eingerichteten Modellversuch „Neue Mittelschule“ an allgemeinbildenden höheren Schulen besuchten (Statistik Austria,

2018d). Sozial benachteiligte Schüler/innen sammeln sich vorwiegend an der Neuen Mittelschule (Leitgöb, Bacher & Weber, 2015).

An Volksschulen nehmen jahrgangsgemischte Mehrstufenklassen zu. Ein Drittel aller 2.998 Volksschulstandorte hat weniger als vier Klassen (Statistik Austria, 2018a); an diesen Standorten entstehen zwangsläufig altersheterogene Klassen. Andere Schulen entscheiden sich – unterstützt von den Landesschulräten – bewusst für eine höhere altersbezogene Heterogenität mit dem Ziel, Lerngruppen auch bei unterschiedlicher Progression im Lernstoff sozial stabil zu halten, Transitionen zu erleichtern und Kinder individuell zu fordern und zu fördern (Carle & Metzen, 2014; Hörmann, 2012; Wagener, 2014). So haben sich z. B. 61 von insgesamt 276 Wiener Volksschulstandorten (22,1 %) für das Modell „Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen“ entschieden (Stadtschulrat Wien, 2016).

Altersheterogene  
Mehrstufenklassen an  
Volksschulen nehmen zu

Andere bildungspolitische Initiativen hingegen führen nicht zu einer Vergrößerung der Heterogenität. So wäre etwa zu erwarten gewesen, dass die im „Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020“ (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [BMAK], 2012) festgeschriebene Strategie zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention), nämlich die Entwicklung inklusiver Modellregionen (Gasteiger-Klicpera & Wohllhart, 2015), zu einer Erhöhung des Anteils der Schüler/innen mit SPF an allgemeinen Schulen und damit zu einer Erhöhung von Heterogenität zumindest in den Modellregionen führte. Dies ist aber nicht durchgängig der Fall. Insgesamt stieg der Anteil integrierter unterrichteter Schüler/innen mit SPF von 62,1 % im Jahr 2014/15 auf 64,2 % im Jahr 2015/16 an, sank aber im Jahr 2016/17 wieder auf 63,5 %. Dieser Anstieg von 2014 auf 2015 zeigte sich in allen Bundesländern, in den Modellregionen Kärnten und Tirol setzte er sich fort, ebenso wie im Burgenland, in Oberösterreich, Salzburg und Vorarlberg, während der Anteil in der Modellregion Steiermark ebenso wie in Niederösterreich und in Wien wieder leicht zurückging (Statistik Austria 2016, 2017, 2018a).

Inklusive Modellregionen  
führen bisher nicht  
zu Vergrößerung der  
Heterogenität

### 1.3 Zunahme der Wahrnehmung von Heterogenität durch gesellschaftliche Entwicklungen

Auch gesellschaftliche Entwicklungen tragen dazu bei, das Augenmerk vermehrt auf die Individualität von Schülerinnen und Schülern und damit auf deren Unterschiede zu richten. Während in der Frühen Neuzeit individuelle Erziehung als Privileg des Adels galt (Jacobi, Le Cam & Musolff, 2010), wird gegenwärtig die Individualisierung von Bildungsverläufen (Tenorth, 2005, S. 29) für alle zur Leitmetapher. Von der Schuleingangsphase (Charlotte-Bühler-Institut, 2016) bis zum Konzept der Neuen Mittelschule (Altrichter, Pocrnja, Nagy & Mauch, 2015), von der Rahmenzielvorgabe für die Schulqualität in der Allgemeinbildung (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBWF], 2016) bis zu den Qualitätsschwerpunkten des Bildungsministeriums für die Berufsbildung gilt Individualisierung als Maßgabe für qualitativ hochwertigen Unterricht. Individualisierung wird als „Allheilmittel“ für den Umgang mit Heterogenität in den Bildungswissenschaften sehr differenziert und teilweise mit skeptischem Unterton diskutiert (z. B. Altrichter et al., 2009; Helmke, 2013; Lipowsky & Lotz, 2015; Seel, Tschiesner & Wohllhart, 2018). Individualisierung ist aber auch als gesellschaftlicher Megatrend (Horx, 2011) zu verstehen, der in allen Lebensbereichen wirksam wird und im Bildungssystem mit einer möglichst gelungenen Balance von Individualisierung und Gemeinsamkeit (Fischer, 2014) beantwortet werden muss, die diesem erlaubt, weiterhin neben der Qualifikationsfunktion auch seine gesellschaftliche Enkulturations- und Integrationsfunktion zu erfüllen (Keller, 2014).

Individualisierung  
als gesellschaftlicher  
Megatrend – Sensibilität  
für Diversität wächst

Ferner hat die Zunahme geflüchteter Personen besonders in Deutschland und Österreich zu einer verstärkten Wahrnehmung von Heterogenität beigetragen. Die medial transportierte Dramatik der Situation hat vielfach zu einer erhöhten institutionellen und politischen Sensibilität geführt (z. B. Roth, 2017).

Fokussierung auf diagnostische Verfahren verstärkt Bewusstsein für Unterschiede

Dieser Fokus auf Unterschiede wird darüber hinaus verschärft durch die vermehrte Hinwendung der Schulaufsicht und der Schulentwicklungsprogramme zu Metriken wie Vergleichstests, Bildungsstandards, Gruppen- und Klassenscreenings sowie personaler Diagnostik. Diese Instrumente zur „Evidenzbasierung“ von Bildungsentscheidungen dienen einerseits der im Rahmen gesellschaftlicher Individualisierung wünschenswert erscheinenden Abkehr von staatlich regulierten Vorgaben und deren Ersatz durch „Eigeninitiative, Selbstverantwortung und selbstständige, kontinuierlich zu leistende Kompetenzentwicklung“ (Terhart, 2009, S. 65), andererseits sind sie notwendige Voraussetzungen für die Realisierung individueller Erziehungs- und Bildungsangebote und für individuelle Förderung (Fischer, 2014).

## 2 Wie erfolgreich ist die österreichische Schule im Umgang mit Heterogenität?

Der Bildungsauftrag der österreichischen Schule ist breit gefasst. Schüler/innen sollen ihren Anlagen entsprechend in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung gefördert und mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können ausgestattet werden, um als aufgeschlossene, selbstständig urteilsfähige und sozial verständnisvolle Glieder der Gesellschaft an gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitwirken zu können (§ 2 Schulorganisationsgesetz). Erfolgreicher Umgang mit Heterogenität lässt sich daher nicht nur an der Vermittlung von Wissen und Können festmachen. Schul- und Klassenklima, soziale Teilhabe, persönliches Wohlbefinden, individuelle Förderung und Unterstützung sind gleichwertige Erfolgsdimensionen. Da jedoch nur zu den schulischen Leistungen in den Kompetenzbereichen Mathematik, Deutsch und Englisch Daten aus Large-Scale-Untersuchungen vorliegen, wird im Folgenden darauf fokussiert. Zu einer weiteren Erfolgsdimension liegen allerdings interessante Befunde aus den Bildungsstandardüberprüfungen vor, nach welchen Schüler/innen mit Migrationshintergrund mit größerer Freude in die Schule gehen und sich dort wohler fühlen als andere Schüler/innen, wobei Mädchen lieber in die Schule gehen als Buben (Bruneforth et al., 2016, S. 100).

Erfassung von relevanten Heterogenitätsparametern im Zuge der Bildungsstandardüberprüfungen

Die Bildungsstandardüberprüfungen ermöglichen in den Kompetenzdomänen Mathematik und Deutsch jeweils auf der 4. und 8. Schulstufe (BIST-Ü-M4, BIST-Ü-M8, BIST-Ü-D4, BIST-Ü-D8) bzw. Englisch auf der 8. Schulstufe (BIST-Ü-E8) einen innerösterreichischen Vergleich der Ergebnisse von Schulen. In Schüler- und Elternfragebögen werden Kontextmerkmale erhoben, unter anderen relevante Heterogenitätsparameter wie Geschlecht, Migrationshintergrund, zu Hause gesprochene Sprache(n), Bildungsabschluss der Eltern, Anzahl der Bücher zu Hause. Die Auswertung der Ergebnisse aus den Bildungsstandardüberprüfungen nach Kontextmerkmalen erlaubt eine Korrelation mit den Ergebnissen. Im Folgenden werden die Bundesergebnisberichte der Bildungsstandardüberprüfungen, die bisher stattgefunden haben, als Quellen verwendet (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, 2017; Schreiner & Breit, 2014a, 2014b; Schreiner et al., 2018).

Buben rechnen besser als Mädchen, Mädchen lesen besser als Buben

In Mathematik zeigten sich sowohl bei der BIST-Ü-M4 2013 als auch bei der BIST-Ü-M8 2017 im Durchschnitt geringe Unterschiede zwischen Mädchen und Buben. Spitzenleistungen sind allerdings eher bei den Buben zu finden. In Deutsch gibt es bei den Leseleistungen in der BIST-Ü-D4 2015 bereits in der Volksschule unter den Mädchen fast doppelt so viele Spitzenleserinnen wie bei den Buben, während erheblich mehr Buben die Mindeststandards nicht erreichen. Dieses Bild polarisiert sich in der Sekundarstufe I in Deutsch (BIST-Ü-D8 2016) weiter. Während bei den Buben in Deutsch 21 % die Mindeststandards nicht oder nur teilweise erreichen, sind es bei den Mädchen nur 12 %. Auch in Englisch (BIST-Ü-E8 2013) schneiden die Mädchen in allen Kompetenzbereichen besser ab als die Buben.

Nur ein Drittel der Schüler/innen mit Migrationshintergrund und/oder anderer Alltagssprache erreicht in der 8. Schulstufe ein sicheres Leseverständnis altersadäquater Texte (BIST-Ü-D8 2016), in der Volksschule sind es mit knapp 40 % etwas mehr (BIST-Ü-D4

2015). In Mathematik besteht schon in der Volksschule eine deutliche Leistungsdifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, dennoch erreichen mehr als 50 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Standards in Mathematik (BIST-Ü-M4 2013). Am Ende der Sekundarstufe I liegt dieser Prozentsatz nur noch bei einem Drittel, also etwa auf gleichem Niveau wie die Leseleistungen.

Die erreichten Schulleistungen hängen in Österreich stark mit dem Bildungsabschluss der Eltern zusammen. Durch genauere Analysen der Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfungen kann gezeigt werden, dass sich ein Großteil des negativen Zusammenhangs von Migrationshintergrund und nichtdeutscher Alltagssprache mit den Schulleistungen über den Bildungsabschluss der Eltern erklären lässt (z. B. Wohllhart et al., 2016, S. 26 f.). In allen Standardüberprüfungen zeigt sich unabhängig vom Schulfach der gleiche Zusammenhang: Der Unterschied beim Erreichen der Bildungsstandards zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern maximal Pflichtschulabschluss haben, zu universitär ausgebildeten Eltern liegt zwischen 44 % und 51 %. In der BIST-Ü-M8 2017 erreichen 74 % aller Schüler/innen mit akademisch ausgebildeten Eltern die Bildungsstandards, während nur 27 % der Kinder erfolgreich sind, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen.

Schulleistungen und Bildungsabschluss der Eltern weisen starken Zusammenhang auf

## 2.1 Welchen Einfluss hat die Arbeit an den Schulen auf die Ergebnisse?

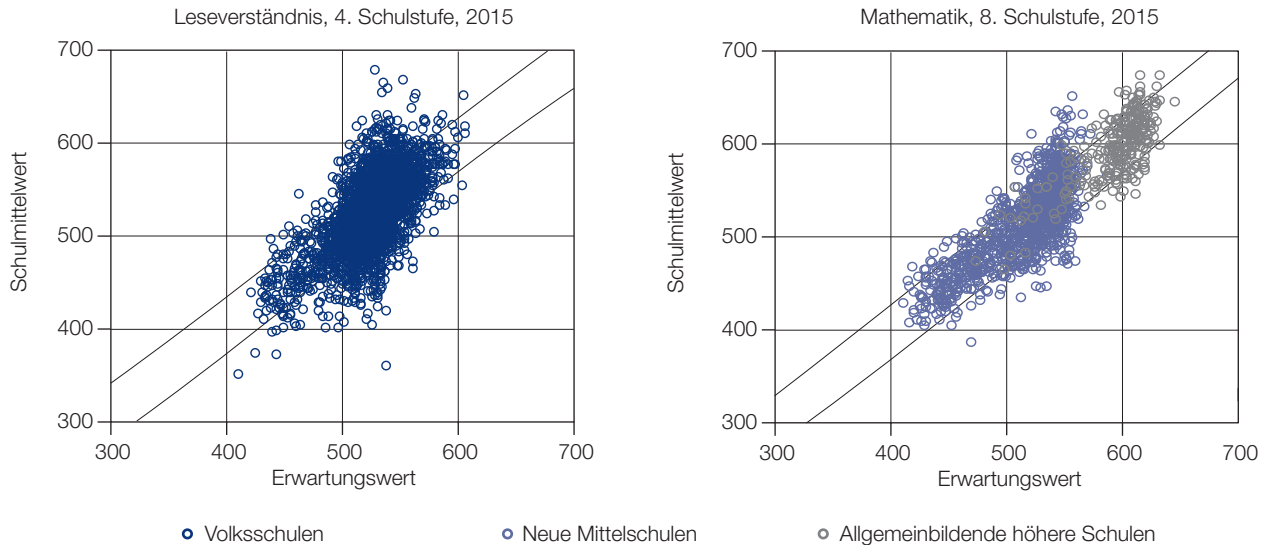
Um sowohl der Schulaufsicht als auch den Schulen selbst einen Vergleich der Ergebnisse ihrer Schüler/innen mit anderen Schulen zu ermöglichen, wird im Rahmen der Bildungsstandardauswertung ein sogenannter „fairer Vergleich“ errechnet. Für jede Schule wird ein Erwartungswert ermittelt, der Parameter berücksichtigt, die Hattie (2009) zufolge von Schulen und Lehrpersonen selbst nicht beeinflusst werden können. Als relevante Faktoren auf Schulebene stellen sich der Urbanisierungsgrad des Standorts, die Schulgröße und der Schulträger (Privatschule/öffentliche Schule) heraus, auf Klassenebene die Klassengröße. Auf Ebene der Schüler/innen wird aus dem beruflichen Status der Eltern, deren Bildung und der Anzahl der Bücher im Haushalt ein Sozialstatus errechnet, zudem werden Migrationshintergrund und nichtdeutsche Erstsprache, das Geschlecht und die Anzahl der von der Überprüfung ausgeschlossenen Schüler/innen berücksichtigt. Letztere dient zur Identifizierung von Schülerinnen und Schülern mit SPF sowie von außerordentlichen Schülerinnen und Schülern, also vorwiegend Schüler/innen, welche die Unterrichtssprache (noch) nicht ausreichend beherrschen. Auf Basis dieser Faktoren wird für jede Schule ein erwarteter Leistungswert geschätzt. Dieser lässt sich der tatsächlichen Leistung gegenüberstellen. Schulen, deren tatsächliche Leistung über dem für sie berechneten Erwartungswert liegen, sind besonders erfolgreich (George & Robitzsch, 2014).

Stellt man die Ergebnisse der Schulen ihren Erwartungswerten grafisch gegenüber (siehe Abbildung 1.1), wird deutlich, dass es einerseits Schulen gibt, die sehr deutlich über ihrem Erwartungswert liegen, aber auch solche, die weit darunterliegen. In der Sekundarstufe I gilt dies für Neue Mittelschulen ebenso wie für allgemeinbildende höhere Schulen, wobei für Letztere aufgrund der sozialen und leistungsbezogenen Auslese sowohl Durchschnittswerte als auch Erwartungswerte höher liegen. Bei den Neuen Mittelschulen hingegen ist die Streuung höher.

Die Arbeit an den Schulen macht den Unterschied

Die Streuung der Ergebnisse ist zum Teil frappant. So hatte zum Beispiel die Schule, die auf der 4. Schulstufe Spitzenleistungen im Lesen hervorgebracht hat, etwa den gleichen Erwartungswert und somit ähnliche Bedingungen wie jene, die das zweitschlechteste Ergebnis erzielt hat. Aus der hohen Streuung kann geschlossen werden, dass Schulen unterschiedlich gut mit Heterogenität umgehen. Wie weit dies ausschließlich auf den Unterricht oder auch auf schulklimatische Bedingungen und andere Faktoren zurückführbar ist, muss allerdings erst durch weitere Forschung geklärt werden.

Abb. 1.1: Erwartungswerte und Schulmittelwerte in den Kompetenzbereichen Leseverständnis (Volksschule) und Mathematik (Sekundarstufe I)



Anmerkungen: Jeder Datenpunkt steht für eine Schule. Die rechnerisch erwarteten Schulmittelwerte liegen zwischen den beiden Geraden.

Quellen: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-M8 2017). Berechnung und Darstellung: BIFIE.

### 3 Exemplarische Befunde zur Leistungsheterogenität: Diversität als Wert und Ressource!?

#### Studien zu Effekten leistungshomogener und -heterogener Lerngruppen

Der Erfolg verschiedener Ansätze zum Umgang mit der Leistungsheterogenität von Schülerinnen und Schülern lässt sich anhand verschiedener Studien vergleichen, womit auch die Frage geklärt werden kann, inwieweit die Unterschiedlichkeit der Lernenden als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung im schulischen Kontext dienen kann (Sliwka, 2014). Mit Blick auf den Forschungsstand zu den Effekten leistungshomogener und leistungsheterogener Lerngruppen gibt es zahlreiche Studien auch im englischsprachigen Raum, deren Befunde in Form von Metaanalysen zusammengefasst werden (z. B. Hattie, 2009; Kulik & Kulik, 1992; Lou et al., 1996), wobei immer die Operationalisierung der Aspekte von Homogenität bzw. Heterogenität von Lerngruppen beachtet werden muss. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden einige ausgewählte Studien mit Befunden zur Leistungsheterogenität aus dem deutschsprachigen Forschungsraum vorgestellt. Während die Studie des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zum „Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen“ (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014) und die großangelegte Studie „Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe“ (PULSS-Studie; Schneider, Stumpf & Preckel, 2016; Schneider, Stumpf, Preckel & Ziegler, 2012) leistungshomogene Gruppen untersuchen, überprüfen die Studie „Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6“ (ELEMENT-Studie; Lehmann & Lenkeit, 2008) und die Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS; Scharenberg, 2012) die Auswirkungen leistungsheterogener Zusammensetzungen von Lerngemeinschaften bezogen auf Schule und Unterricht.

### 3.1 Sonderschulen und allgemeine Schulen

Im Rahmen der IQB-Studie zum Vergleich des Kompetenzerwerbs in Förder- und Regelschulen im Primarbereich (Kocaj et al., 2014) wurden ältere Untersuchungen, in denen die geringere Effizienz von Förderschulen im Förderschwerpunkt Lernen vielfach aufgezeigt wurde (u. a. Schnell, Sander & Federolf, 2011), bestätigt. So hat auch Wocken (2007, S. 53 ff.) in einer früheren Untersuchung für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine negative Korrelation zwischen der Länge eines Förderschulbesuchs und der Höhe der Intelligenzwerte aufgezeigt. Er führt dies auf ungünstige intellektuelle Lernvoraussetzungen der Schüler/innen in Verbindung mit einer mangelnden kognitiven Aktivierung in den Förderschulen zurück. In der IQB-Studie (Kocaj et al., 2014), die auf Daten des deutschlandweiten IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe 2011 basiert, konnte der Nutzen einer inklusiven Beschulung für diese Schüler/innen auf einer breiteren Basis bestätigt werden. So zeigten Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen, Zuhören und in der Mathematik als vergleichbare Kinder an Förderschulen. Dabei zeigen sich die Effekte für Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen besonders deutlich; weniger stark konnten hingegen Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache profitieren. Allerdings bezieht sich die auf sehr komplexen statistisch-methodischen Annahmen basierende Studie auf die Primarstufe, sodass diese Befunde für die Sekundarstufe nicht vollinhaltlich übertragbar sind. Darüber hinaus konnte der Schweregrad der Beeinträchtigungen nicht erhoben werden, sodass mögliche Unterschiede der Schüler/innen an Grund- und Förderschulen nicht auszuschließen sind. Trotz der dargestellten Einschränkungen gehen die Autorinnen und Autoren davon aus, dass die Studie deutliche Hinweise auf einen positiven Einfluss der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen liefert.

Schüler/innen mit Förderbedarf lernen an allgemeinen Schulen mehr

### 3.2 Begabtenklassen

In den PULSS-Studien zur Evaluation der Begabtenzüge in Bayern und Baden-Württemberg wurden wie schon in älteren Studien (z. B. Kulik & Kulik, 1992) die Effekte der Fähigkeitsgruppierung bezogen auf intellektuell besonders begabte Schüler/innen untersucht. In der *PULSS-I-Studie* (Schneider et al., 2012), die sich auf die 5. bis 7. Jahrgangsstufe von Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg bezog, wurden neben den Auswahlverfahren für die Aufnahme in Begabtenklassen die Entwicklung der schulischen Leistungen sowie die sozioemotionalen Persönlichkeitsmerkmale der Schüler/innen untersucht. Die Entwicklungen auf der Leistungsebene zeigen für die Zielgruppe, dass die Leistungen der Schüler/innen in den Begabtenklassen im Vergleich zu den Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen in den regulären Gymnasialklassen stärker ausfallen und im zeitlichen Verlauf konstant auf höherem Niveau bleiben. Die Autorinnen und Autoren der PULSS-I-Studie gehen davon aus, dass das hohe Leistungsniveau der Begabtenklassen dazu führt, dass sich die Leistungen der Schüler/innen in diesen Klassen deutlich stärker entwickeln, als dies etwa bei gleichbegabten Schülerinnen und Schülern in Regelklassen der Fall ist (Schneider et al., 2012). Diese Befunde werden allerdings durch die *PULSS-II-Folgestudie* (Schneider et al., 2016) relativiert, welche die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler/innen in der 10. Jahrgangsstufe von den Begabtenklassen mit den Regelklassen vergleicht. Bezogen auf besonders intelligente Schüler/innen zeigen die zusätzlichen Analysen, dass die leichten Vorteile der Begabtenklassen gegenüber den Regelklassen in den meisten schulischen Leistungsbereichen auf die höhere Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit besonders hohem Intelligenzquotienten (IQ) in den Begabtenklassen zurückzuführen waren. Bei einer Kontrolle der IQ-Unterschiede zeigt sich ein etwa vergleichbares Leistungsniveau in beiden Klassenarten, sodass sich der Schluss ziehen lässt, dass intellektuell besonders begabte Schüler/innen in beiden Kontexten mehrheitlich gut zurechtkommen und diese auch in integrativen Regelklassen überdurchschnittliche Leistungskennwerte zeigen (Schneider et al., 2016,

Effekte von Begabtenklassen sind differenziert zu betrachten

S. 320). Diese Befunde zur Effektivität von Begabtenklassen werden auch durch die Studie von Hattie (2013) bestätigt, die Spezialklassen für (hoch-)begabte Schüler/innen lediglich kleine Effekte ( $d = 0,30$ ) zuerkennt.

### 3.3 Leistungsheterogenität an Gesamtschulen

Herausfordernde  
Angebote steigern das  
Leistungsniveau

In der Berliner ELEMENT-Studie (Lehmann & Lenkeit, 2008) konnte gezeigt werden, dass sich Lehrpersonen in Grundschulen an der Idee des Förderns orientieren, um jene Schüler/innen zu fördern, die am unteren Rand des Leistungsspektrums stehen. Es hat sich jedoch auch herausgestellt, dass bereits zum Ende der Grundschulzeit die Schule allein die Leistungsheterogenität kaum kompensieren kann. Ein Großteil der Leistungsunterschiede ist dabei durch das außerschulische Umfeld bestimmt. Vom Übergang auf das Gymnasium profitieren alle Schüler/innen und steigern ihr Leistungsniveau, was darauf zurückgeführt wird, dass die Angebote hier besonders herausfordernd sind.

Im Rahmen der Hamburger Längsschnittstudie KESS hat Scharenberg (2012) die Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale untersucht, fokussiert auf die Effektivität leistungsheterogener Lerngruppen im Kontext der Leistungshomogenisierung im gegliederten Schulsystem. Dabei wird die Frage aufgegriffen, ob schulisches Lernen in leistungshomogenen oder -heterogenen Schulklassen erfolgreicher gelingen kann und ob die Art der Klassenzusammensetzung für die Lernentwicklung aller Schüler/innen gleichermaßen relevant ist. Mehrebenenanalysen zeigen, dass sich Effekte einer leistungsheterogenen Klassenkomposition vor allem fach-, schulform- und schulstufenspezifisch nachweisen lassen und Leistungsheterogenität in hohem Maße mit anderen Kompositions- und Institutionsmerkmalen verweben ist. So ergeben sich für die Lernentwicklung im Leseverständnis in den Jahrgangsstufen 5 und 6 positive Effekte beim Besuch leistungsheterogener Schulklassen, während in Mathematik und darüber hinaus für die Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 7 und 8 unabhängig von der Kompetenzdomäne keine Effekte beim Besuch leistungsheterogener Schulklassen sichtbar werden. Insgesamt verringert sich die Leistungsstreuung innerhalb der Schulklassen in den ersten vier Jahren der Sekundarstufe, wobei sich die Tendenz zur Leistungshomogenisierung stärker in Mathematik als im Leseverständnis zeigt; das Leistungsniveau, also die mittleren Lernstände innerhalb der Schulklassen, bleibt dabei jedoch über die Messzeitpunkte relativ stabil (Scharenberg, 2012, S. 169).

Nichthomogenisierung  
fördert Kompetenz-  
entwicklung

Die Ergebnisse der Studien deuten darauf hin, dass Gesamtschulen Leistungsheterogenität am effektivsten nutzen können, um das Leistungsniveau von Lerngruppen insgesamt zu erhöhen. Darüber hinaus lässt sich aber zeigen, dass vor allem leistungsschwächere Schüler/innen in ihrer Leistungsentwicklung von leistungsheterogenen Lerngruppen profitieren. Leistungsstarke Schüler/innen profitieren weniger stark, wenn nur die Leistungsentwicklung betrachtet wird. Werden jedoch die sozialen Entwicklungen in den Blick genommen, zeigt sich, dass sowohl leistungsstärkere als auch -schwächere Schüler/innen gleichermaßen von entsprechenden didaktischen Maßnahmen profitieren können, die auf das Fördern bei Leistungsschwierigkeiten, aber auch das Fordern von Leistungsstärken abzielen. „Demnach kann nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass eine durch eine Vielzahl von Selektionsmechanismen angestrebte, möglichst leistungshomogene Zusammensetzung von Lerngruppen für die schulische Kompetenzentwicklung am förderlichsten ist“ (Scharenberg, 2012, S. 257).

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei Dumont, Neumann, Maaz und Trautwein (2013), die zeigen, dass das Schaffen homogener Lerngruppen (z. B. durch Leistungsgruppierung) geringe Auswirkungen auf Schulleistungen hat, zumindest dann, wenn diese nicht mit curricularen Differenzierungsmaßnahmen einhergehen. Vielmehr als auf die Frage der Homogenität einer Lerngruppe kommt es also auf die Unterrichtsqualität an.



### 3.4 Zeitweilige Bildung homogener Gruppen

Die zeitweilige Bildung homogener Gruppen, die sich auf ein gemeinsames Heterogenitätsmerkmal beziehen, etwa im Rahmen von Binnendifferenzierung, Zusatzangeboten (z. B. Enrichment), Zusatzkursen (z. B. Pull-out-Programme) oder Förderunterricht, steht dem produktiven Umgang mit Heterogenität nicht entgegen, sondern ist als ein „Sowohl-als-auch“ zu verstehen. Durch die Nutzung flexibler Unterrichtsstrukturen können den einzelnen Schülerinnen und Schülern individuell passende Angebote gemacht werden, die an ihre Potenziale anknüpfen. Wenn Schule darauf abzielt, neben der Leistungssteigerung auch die Persönlichkeitsentwicklung zu befördern, so bedarf es der Möglichkeit des gemeinsamen Lernens im Rahmen der inneren Differenzierung (z. B. individualisierte Aufgabenformate) als auch der äußeren Differenzierung nach Leistungen oder Interessen (z. B. Drehtürmodelle). Die Hattie-Studie belegt die Effektivität letzterer Differenzierungsansätze etwa in Form gezielter Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf mit mittleren Effekten ( $d = 0,77$ ) oder spezieller Enrichment-Maßnahmen für (hoch-)begabte Schüler/innen mit hohen Effekten ( $d = 0,88$ ), sofern diese von erfahrenen Lehrpersonen durchgeführt werden (Wallace, 1989, zitiert nach Hattie, 2013).

Kombination von gemeinsamen und separierten Lernformaten wirkt förderlich

Diese Kombination von gemeinsamen und separierten Lernformaten in einer Schulform für alle Schüler/innen wird nicht zuletzt im Kontext inklusiver Bildung in vielen Bundesstaaten Kanadas im Sinne einer *Special Education for Children with Special Needs* erfolgreich praktiziert (Sliwka, 2014). Diese Kopplung nutzt etwa im Rahmen des gemeinsamen kooperativen Lernens die individuellen Unterschiede der Lernenden und beachtet z. B. im Kontext separierter Pull-out-Programme zugleich die speziellen Bedürfnisse der Lernenden im Sinne der individuellen Förderung (Fischer, 2014). Neben der interpersonalen Diversität lässt sich mit diesem Ansatz auch die intrapersonelle Diversität von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen, die zugleich spezielle Förder- und Förderbedarfe aufweisen, z. B. mehrfach außergewöhnliche Kinder mit einer Kopplung von Begabungen und Beeinträchtigungen.

## 4 Modelle guten Unterrichts für vielfältige Schüler/innen

Aus den diskutierten Forschungsergebnissen kann geschlossen werden, dass die permanente Selektion der Schüler/innen in möglichst homogene Lerngruppen kein adäquates Ziel ist. Erfolgreiches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung ist viel stärker von der Unterrichtsqualität abhängig als von Homogenität oder Heterogenität. Im nächsten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Modelle guten Unterrichts für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts in heterogenen Klassen geeignet sind.

### 4.1 Analytisch-deskriptive Modelle für Unterrichtsqualität

Guter Unterricht kann als zentraler Begriff der Unterrichtsforschung gesehen werden. Auf der Basis empirischer Studien, die den Zusammenhang zwischen Unterrichtsprozessen und -maßnahmen und Schülerleistungen untersuchen, wurden Merkmale identifiziert, die sich auf übergreifende Aspekte von Lehren und Lernen beziehen. Zum einen werden die Merkmale in den Modellen guten Unterrichts im Sinne von Qualitätsdeskriptoren – also Aussagen darüber, was guten Unterricht ausmacht – beschrieben (Brophy, 2000; Haenisch, 2002; Helmke, 2006; Meyer, 2004). Modelle, die diesem Paradigma durch Kriterien und Merkmalskataloge folgen, ähneln einander in hohem Maße (Meyer, 2010, S. 6). Zum anderen können Modelle guten Unterrichts auf der Ebene funktionaler Zusammenhänge erläutert werden (Helmke, 2009; Lipowsky, 2006; Meyer, 2004; Reusser & Pauli, 2010) – also im Sinne von Angebot und Nutzung (Fend, 1998) –, im Rahmen dessen Veränderungen bei den Lernenden (Nutzungsformen der Lerngelegenheiten) durch das Verhalten der Lehrperson (Angebotsstrukturen) in einer konkreten Lernsituation herbeigeführt werden können. Im

Angebots-Nutzungs-Modelle für guten Unterricht

Zuge der kognitiv-konstruktivistischen Ansätze der Lern- und Entwicklungspsychologie ab etwa der Jahrtausendwende hat sich das einfache Prozess-Produkt-Paradigma um die Dimensionen *Qualität* und den *Mehrebenencharakter von Bildungssystemen* erweitert.

Analysiert man die Modelle im Hinblick auf die Berücksichtigung von Heterogenität, so stellt man fest, dass sie vorwiegend die Perspektive des Lehrens einnehmen. Zentral sind dabei ein lernförderliches Klima und eine Klassenführung, die durch Klarheit und Strukturierung in Bezug auf Unterricht und Lehrplan gekennzeichnet ist (Brophy, 2000; Haenisch, 2002; Helmke, 2006; Meyer, 2004; Slavin, 1996), verbunden mit effektiver Lernzeit. Explizit werden Gelegenheiten zum Üben, Sichern und transparente Leistungserwartungen basierend auf Rückmeldungen sowie die Vermittlung von Lernstrategien angesprochen (z. B. Brophy, 2000; Haenisch, 2002; Meyer, 2004). Mit Schülerorientierung und individueller Förderung werden aber auch differenzierende Aspekte berücksichtigt (z. B. Brophy, 2000; Helmke, 2006; Meyer, 2004).

Analytisch ausgerichtete  
Modelle guten  
Unterrichts unterstützen  
Unterrichtsgestaltung kaum

Modelle der Schuleffektivitätsforschung sowie Angebots-Nutzungs-Modelle erweisen sich allerdings nicht oder nur begrenzt tauglich im Hinblick auf die Planung und Gestaltung von Unterricht. Kenntnisse der Kriterien und ihrer Wirkungsweisen dienen eher als Schwerpunktsetzungen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung und Generierung von Steuerungswissen (Saalfrank, 2013). Zudem lassen sich in den Modellen guten Unterrichts nur wenige auf hohe Heterogenität zutreffende Indikatoren finden. So ist etwa der Teilaspekt pädagogische Orientierung (Beschreibung der Expertise der Lehrkraft) in Helmkes Modell (Helmke, 2006) auf Fachwissen, Fachdidaktik, Klassenführung und Diagnose beschränkt. Werteorientierungen und Grundhaltungen der Lehrkraft entziehen sich der Messung und sind daher in diesem Modell keine Indikatoren für Unterrichtsqualität (Saalfrank, 2013, S. 5). Davon heben sich Aspekte, die für einen Unterricht in Klassen mit hoher Heterogenität geeignet scheinen, deutlich ab. Nur Reusser und Pauli (2010, S. 18) nennen in ihrem Angebots-Nutzungs-Modell Werte und Überzeugungen, aber auch Stützsysteme als Einflussfaktoren für die Unterrichtsqualität. Sie formulieren dazu fächerübergreifende Gütekriterien lernwirksamen Unterrichts unter den Bedingungen von Heterogenität.

#### 4.2 Werteorientierte Ansätze

Modelle für inklusiven  
Unterricht gehen von einer  
Werthaltung aus

Ein Unterricht, der für heterogene Lerngruppen geeignet ist, muss inklusive Werte einfordern (Tomlinson & Imbeau, 2010). Dazu gehören Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Sprachen ebenso wie eine vorurteilsfreie Haltung gegenüber spezifischen Merkmalen von Lernenden sowie konstruktivistische Überzeugungen zum Wissenserwerb (Vock & Gronostaj, 2017, S. 83). Inklusive Didaktik beruht auf demokratischen und emanzipatorischen Werteorientierungen, indem sie sich für alle Schüler/innen zuständig fühlt (Textor, Kullmann & Lütje-Klose, 2014; Wocken, 2017) und Hierarchien in den Differenzbereichen nicht zu unterschiedlichen Bewertungen verwendet (Prengel, 2006). Wirksame Differenzierung (Scheidt, 2017; Tomlinson, 2014) erfordert daher die Haltung, Vielfalt als normal und wertvoll zu erachten, Lehren und Lernen mit Fokus auf Wachstum auszurichten, Verantwortung für den maximalen Fortschritt von allen Lernenden zu übernehmen und das Erkennen und Beseitigen von Barrieren für den gleichberechtigten Zugang zu Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von marginalisierten Lernenden.

Der reflektierende Zugang zum Thema inklusive Wertorientierung (Booth & Ainscow, 2017) und die Auseinandersetzung mit Werten ist sowohl auf der Ebene des eigenen Handelns als Lehrperson als auch auf institutioneller Ebene zentral (Boban & Hinz, 2017; Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2017). Für diese werteorientierte, professionelle Reflexion bietet der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) Indikatoren und dazugehörige Fragen für

alle Aspekte der Schule und des Unterrichts. Die Indikatoren und Fragen unterstützen im Rahmen von Schul- und Unterrichtsprozessen die Weiterentwicklung erfolgreichen Lernens und Unterrichtens in heterogenen Gruppen.

#### 4.3 Lehren aus der Perspektive des Lernens: Das Modell der Organisation for Economic Co-operation and Development

Als besonders geeignetes Modell für Unterrichtsqualität erscheinen die Prinzipien der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) für wirksame Lernumgebungen, die von Dumont, Istance und Benavides (2010) unterbreitet und vom United Nations (UN) Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016) als Vorschläge für eine inklusive Unterrichtspraxis aufgegriffen werden. Sie sind empirisch begründet, greifen die Orientierung an inklusiven Werten auf, nehmen eine lernseitige Perspektive ein und können als Leitlinien für die Unterrichtsgestaltung betrachtet werden.

Das Centre for Educational Research and Innovation (CERI) der OECD lieferte durch die umfassende Analyse von Lernumgebungen, einschließlich des Projekts „Innovative Learning Environments“ (ILE), einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung von Lernumgebungen (Dumont et al., 2010, S. 5). Auf Basis vieler hundert Studien schlussfolgern die Autorinnen und Autoren, dass „bestimmte Ergebnisse immer wieder auftauchen“ – unabhängig von der Heterogenität der Lernenden und der Lernumstände – und dass eine Übertragung der Forschungsergebnisse in eine „stärker holistische Perspektive“ (Istance & Dumont, 2010, S. 297) für Praktiker/innen und Entscheidungsträger/innen relevant sei. Diese Ergebnisse liefern Antworten auf die Fragen, wie die Lernbedingungen in einer Klasse, Schule und darüber hinaus beschaffen sein müssen, damit sie für alle optimal sind.

Die dargestellten Ergebnisse wollen eine Brücke schlagen zwischen den Ergebnissen der Lernforschung, der pädagogischen Praxis und den bildungspolitischen Anliegen. Sie stellen den Anspruch, dass sie eine „wirkmächtige Wissensgrundlage für die Schaffung von Lernumwelten für das 21. Jahrhundert“ (Dumont et al., 2010, S. 35) liefern. Lernumgebungen, die auf Lernen fokussieren, ermuntern Schüler/innen zu selbstgesteuertem Lernen, für das die Lehrperson verantwortlich ist (Dumont et al., 2010, S. 35 f.; Hattie & Zierer, 2018, S. 39). Die Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung sprechen sehr stark dafür, dass eine effektive Lernumgebung durch folgende Prinzipien gekennzeichnet ist:

Prinzipien der OECD für wirksame Lernumgebungen als gute Grundlage für inklusiven Unterricht

1. Die Lernumgebung erkennt die Lernenden als ihre Hauptbeteiligten an, fördert ihre aktive Beteiligung und entwickelt bei ihnen ein Verständnis für die eigene Aktivität als Lernende.
2. Die Lernumgebung gründet in der sozialen Natur des Lernens und fördert aktiv gut organisiertes, kooperatives Lernen, das alle Lernenden fordert, aber nicht überfordert.
3. Das pädagogische Personal in der Lernumgebung achtet genau auf die Motivation der Lernenden und auf die Schlüsselrolle, die Emotionen für den Erfolg haben.
4. Die Lernumgebung ist sehr sensibel für individuelle Unterschiede zwischen den darin Lernenden, auch für ihr Vorwissen.
5. Die Lernumgebung entwickelt Programme, die von allen harte Arbeit und Einsatz verlangen, ohne sie zu überfordern.
6. Die Lernumgebung operiert mit klaren Erwartungen und wendet Evaluationsverfahren an, die mit diesen Erwartungen im Einklang stehen; es wird viel Wert auf formatives Feedback zur Unterstützung des Lernens gelegt.
7. Die Lernumgebung fördert nachdrücklich die „horizontale Vernetzung“ von Wissensbereichen und Themen sowie die Vernetzung mit der Gemeinschaft und der Welt im weiteren Sinn (Dumont et al., 2010, S. 296 ff.).

Für erfolgreiches Lernen und Unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität scheinen diese Prinzipien als handlungsleitendes Denkmodell geeignet – sie eröffnen den Raum für die Gestaltung von Lernumgebungen, die der Vielfalt der Schüler/innen gerecht werden können. Dabei eignen sie sich für die Planung und Reflexion von Unterricht gleichermaßen wie dazu, Strategien, Reformen und Systemänderungen zu leiten. Sie verknüpfen innerschulische, schulübergreifende und außerschulische Faktoren (OECD, 2017, S. 19). Die „Allgemeine Bemerkung Nr. 4“ des UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016) zum Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention greift diese Prinzipien auf; sie weisen eine explizite Werteorientierung auf, wenn etwa Teilhabe, Unterstützung und Respekt als Werte angesprochen werden (S. 14). Die Weiterentwicklung der sieben Prinzipien um drei Dimensionen macht deutlich, dass Unterrichtsentwicklung den Kontext der Schulentwicklung braucht (OECD, 2017, S. 42; Übers. v. Verf.):

- *Den pädagogischen Kern erneuern:* Innovationen betreffen zentrale Elemente (Lernende, Pädagoginnen und Pädagogen, Inhalt und Lernressourcen) und die Dynamiken, die diese Elemente verbinden (Pädagogik und formative Evaluation, Zeitnutzung und die Organisation von Lehrpersonen und Lernenden).
- *Zu formativen Organisationen werden:* Innovation braucht „strong learning leadership“, die durch Selbstreflexion und auf einer Evidenzbasis ständig über die Lernerfolge informiert ist.
- *Sich Partnerschaften öffnen:* Wirksame Lernumgebungen bilden Synergien mit Familien und Kommunen, dem Hochschulwesen, kulturellen und wirtschaftlichen Institutionen und speziell mit anderen Schulen und Lernumgebungen.

#### 4.4 Das OECD-Modell im Vergleich

Prinzipien inklusiven  
Unterrichts stimmen  
weitgehend mit OECD-  
Modell überein

Die Übereinstimmung des OECD-Modells mit inklusiven Prinzipien lässt sich aus der Tabelle 1.1 ablesen. Elemente einer erfolgreichen inklusiven Lern- und Lehrkultur werden von vielen Autorinnen und Autoren beschrieben. Einige davon werden im Folgenden den oben genannten sieben Prinzipien der OECD gegenübergestellt, ohne die jeweils zugrundeliegenden Konzepte näher auszuführen. Die Gegenüberstellung dient vor allem dazu, Gemeinsamkeiten sichtbar zu machen.

## 5 Prinzipien und Konzepte des inklusiven Umgangs mit Heterogenität im Unterricht

Die OECD-Prinzipien können mithin als Rahmen betrachtet werden, in dem sich diversitätsgerechter Unterricht entfalten kann. Im Folgenden werden Eckpunkte für ein Grundverständnis von Inklusion skizziert, das handlungsleitend für inklusiven Unterricht ist.

Inklusion: Anpassung  
der Schule an Bedarfe  
der Schüler/innen,  
um Partizipation zu  
ermöglichen

Das pädagogische Konzept der Inklusion bietet die Möglichkeit zur Reflexion über und die Bearbeitung von Heterogenität (Sturm, 2013). Leitgedanken in einer wertegeleiteten Inklusion sind nach Booth und Ainscow (2017) die Reduktion von „Barrieren für Lernen und Teilhabe“, „Ressourcen zur Unterstützung“ und „Unterstützung von Vielfalt“ (S. 28). Inklusion kann folglich als ein Prozess verstanden werden, Partizipation in Bezug auf Lernen, Lernkulturen und Lerngemeinschaften zu fördern und mit der Heterogenität der Lernenden akzeptierend und wertschätzend umzugehen sowie Exklusionsdynamiken zu verhindern (Reicher, 2010). Inklusive Bildung ist verbunden mit der Zielsetzung einer stärkeren Responsivität und damit einer Orientierung an der Anpassung des schulischen Kontexts an die Bedarfe von Schülerinnen und Schülern statt der Anpassung des Kinds bzw. der/des Jugendlichen an die Schule (Arndt & Werning, 2016; Biewer, Böhm & Schütz, 2015; Löser 2014).

Tab. 1.1: Zuordnung von erfolgreichen pädagogischen Ansätzen für heterogene Lerngruppen zu den Prinzipien der OECD

OECD Learning Principles (Dumont et al., 2010)	Visible Learning für die Unterrichtspraxis (Hattie & Zierer, 2018)	Effective Differentiation (Tomlinson, 2014)	Merkmale inklusiver Schulen (Arndt & Werning, 2016)	Lernförderliche Strukturen (Amrhein & Reich, 2014)
1. Lernen steht im Mittelpunkt. Lernende begreifen sich selbst als Akteurinnen und Akteure ihres Lernens.	Rede über Lernen, nicht über Lehren. Sieh dich als Veränderungsagent/in.	Verantwortung für den maximalen Fortschritt für jede Lernende/jeden Lernenden übernehmen.	Die Schüler/innen mit ihrem Bildungserfolg stehen im Mittelpunkt.	Diversität wird geschätzt und erwartet, Basisqualifikationen für alle individuell erweitert.
2. Lernen ist etwas Soziales und häufig auch Kooperatives.	Entwickle positive Beziehungen. Verwende Dialog statt Monolog.	Anerkennung und Beseitigung von Barrieren für den gleichberechtigten Zugang zu hervorragenden Leistungen marginalisierter Lernender.	Individuelles und kooperatives Lernen.  Kollegium und Schulleitung arbeiten eng zusammen.	Entwicklung zu Teamschule – positive soziale Beziehungen.  Kooperative Problembewältigung.
3. Lernen geht sehr stark von der Motivation der Lernenden aus und trägt der Bedeutung von Emotionen Rechnung.	Achte auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden und auf deren Motivation.	Jede Unterrichtsplanung sollte eine emotionale Verbindung ermöglichen.	Haltung, Kompetenz und geeignete Rahmenbedingungen bilden das Fundament inklusiver Schulen.	
4. Lernen wird auf die Unterschiede und die Vorkenntnisse der Schüler/innen ausgerichtet.	Analysiere die Lernausgangslagen bezüglich Leistungsniveaus.	Proaktive Planung zur Berücksichtigung von Bereitschaft, Interesse und Lernprofil.		Individualisierung nach diagnostisch ermittelten und reflektierten Unterschieden und Interessen.
5. Lernen ist harte Arbeit, die alle Lernenden fordert, aber nicht überfordert.	Betrachte Lernen als harte Arbeit. Setze die Herausforderung.	„Teaching up“ Grundlage: qualitativvolles Curriculum.	Verbindliche Absprachen schaffen verlässliche Strukturen für das gemeinsame Lernen.	Persönliche Exzellenz und höchstmögliche Abschlüsse durch inklusive Fachdidaktik.
6. Evaluationsverfahren werden genutzt, die mit den Lernzielen übereinstimmen und das formative Feedback stark betonen.	Gib und fordere Rückmeldung. Erachte Schülerleistungen als eine Rückmeldung für dich über dich.	Leistungsbewertung zur Information über Lehren und Lernen.	Die inklusive Praxis steht immer wieder auf dem Prüfstand.	Kontinuierliche Evaluation, Supervision und Beratung.
7. Lernen berücksichtigt horizontale Verbindungen zwischen Aktivitäten und Fächern, innerhalb wie außerhalb der Schule.	Kooperiere mit anderen Lehrpersonen. Informiere alle über die Sprache der Bildung.	Flexible Gruppierung.  Respektvolle Aufgaben.	Die Schule arbeitet mit Eltern und externen Partnern zusammen.	

Eigene Darstellung.

Inklusion erscheint auch anschlussfähig zu Diskussions- und Entwicklungslinien und deren Bezugnahmen zu Leistung nach PISA. Durch die internationale Vergleichsstudie erhält der Heterogenitätsdiskurs ein „Gründungsnarrativ“ (Walgenbach, 2014, S. 22), indem die Vielfalt in der Bildung und Bildungsgerechtigkeit in den Blick genommen werden. In diesem Zusammenhang wird zunehmend von Differenzsensibilität (Arens & Mecheril, 2010), die sich von allgemeinen Maßstäben abwendet, oder von Heterogenität in der Bildung als Herausforderung, „die Neues verheißt“ (Prenzel, 2005, S. 19), gesprochen. Die Diskursfelder schließen auch pädagogische Konzepte (z. B. geöffneter Unterricht) mit der Leistungsheterogenität mit ein (Budde, 2012, S. 527).

Inklusion nicht im Widerspruch zur Erreichung hoher schulischer Leistungen

Die leistungsstärksten OECD-Länder schaffen es, Bildungsgerechtigkeit mit Bildungsqualität in Verbindung zu bringen, indem sie inklusives Denken strategisch fördern. Persönliche oder soziale Umstände, wie Geschlechtszugehörigkeit, ethnischer oder sozioökonomischer Hintergrund, stellen dort keine Hindernisse für die Möglichkeit hoher Abschlüsse dar (OECD, 2012, S. 19). Die guten Ergebnisse von Finnland beispielsweise lassen sich auch darauf zurückführen, dass sie die Leistungen des untersten Fünftels der Schüler/innen – vor allem durch Unterstützung in Regelschulen – anheben konnten (Takala, Pirttimaa & Törmäne, 2009, S. 162).

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können und pädagogisches Handeln unter den Leitbegriff der Inklusion und einer Pädagogik der Vielfalt zu stellen, sind eine die Vielfalt bejahende Haltung in der Schule, methodisch-didaktische Kompetenzen von Lehrpersonen und spezielle Professionalisierungsaspekte, wie etwa das Arbeiten in multiprofessionellen Teams, ein interdisziplinärer Dialog sowie Schulentwicklung erforderlich (Budde & Hummrich, 2014; Kershner, 2016; Moser, 2011; Prengel, 2013; Sonntag & Veber, 2014).

#### Inklusion umfasst alle Diversitätsdimensionen

Mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN, 2006) und deren Ratifizierung durch Österreich 2008 wurde der Begriff der Inklusion in bildungspraktischen und mit unterschiedlicher Gewichtung in bildungspolitischen Diskussionen allgegenwärtig, allerdings meist auf Schüler/innen mit Behinderungen bezogen. In den „Allgemeinen Bemerkungen Nr. 4“ zur Behindertenrechtskonvention werden jedoch nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern alle Lernenden adressiert – mit dem Zusatz „einschließlich Lernende mit Behinderung“ (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, S. 6). Die Vielfalt von Lernenden wird explizit mit der Nennung von etwa Behinderung, Geschlecht, Sprachkultur oder Religion in Bezug auf Achtung und Wertschätzung, Diskriminierung und dem Anspruch auf inklusive, qualitativ hochwertige Bildung angesprochen (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, S. 2). Ein Unterricht, der von vornherein auf Diversität hin entworfen ist (Wohlhart et al., 2016), anerkennt die Verschiedenheit der Lernenden und versucht ihnen in pädagogischen Arbeitsfeldern gerecht zu werden (Prengel, 2005). Eine positive Einstellung zur schulischen Inklusion wird in der Literatur als eine wesentliche Gelingensbedingung betrachtet (z. B. de Boer, Pijl & Minnaert, 2012). Die Einstellungen sind umso positiver, je höher die Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts von Lehrpersonen, aber auch von angehenden Lehrkräften ist (Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Ruberg & Porsch, 2017). Die PädagogInnenbildung NEU in Österreich, die den Erwerb inklusiver Kompetenzen für alle Lehramtsstudierenden vorsieht und darüber hinaus nicht mehr zwischen Schultypen, sondern Altersbereichen unterscheidet, könnte dieser Tatsache Rechnung tragen (siehe Beitrag „Kompetenzen für Inklusive Bildung“ in diesem Band: Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2019).

#### Inklusion muss ständig neu diskutiert, verstanden und umgesetzt werden

Inklusion kann nicht auf die pädagogische Antwort im Umgang mit Behinderung in der Schule bzw. auf einen Ansatz zur Desegregierung (Ahrbeck, 2014; Prengel, 2015b, S. 285; Wocken, 2015) reduziert werden. Adäquat erscheint ein breites Inklusionsverständnis, das sich an der internationalen Begriffsdefinition und einem Menschenrechtsbezug orientiert (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Dannenbeck & Dorrance, 2014) und allen individuellen Voraussetzungen in einer inklusiven Lerngruppe konstruktiv begegnet (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 90). Es ist aber nicht ausreichend, Bildungseinrichtungen eine Inklusionsdefinition vorzugeben oder auf eine solche Definition zu verweisen. Für das Verständnis und die Umsetzung von Inklusion ist eine breite Diskussion auf allen Ebenen des Bildungssystems erforderlich (Ainscow, 2016; Booth & Ainscow, 2017; Hinz, 2015), die immer wieder neu geführt werden muss.

## 6 Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Lernräumen und für eine inklusive Didaktik

Die oben als Leitlinien genannten Prinzipien der OECD für wirksame Lernumgebungen müssen aus der Perspektive der Praxis noch weiter präzisiert und den vielfältigen Vorschlägen für inklusiven Unterricht gegenübergestellt werden. Inklusive Schulen benötigen eine hohe pädagogische Qualität, die immer abhängig von den in ihr tätigen Personen (Schüler/innen, Lehrpersonen, Mitarbeiter/innen in der Schulverwaltung etc.) ist (Hinz, 2015, S. 71). Lehrpersonen sind dabei oft weitgehend auf sich selbst gestellt, obwohl unumstritten ist, dass rigorose, konsequente Schulentwicklung immer dann unverzichtbar ist, wenn innovative Ansätze von Lehrpersonen ein neues Verhalten erfordern. Diese bleiben immer gefährdet, wenn sie nicht organisatorisch abgesichert sind (Riegel, 2008, S. 27; Tomlinson, Brimion & Narvaez, 2008).

Aus den Grundprinzipien einer Pädagogik der Vielfalt lassen sich Konzepte einer inklusiven Didaktik ableiten. Mit dem Begriff *inklusive Didaktik* werden institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse (Kullmann et al., 2014; Reich, 2014) wie auch individualisiertes und gemeinsames Lernen unter der Bedingung eines differenzierenden Unterrichts (Feuser 1989; Kullmann et al., 2014; Seitz, 2009) beschrieben, die ein gemeinsames Lernen unter Maßgabe von Vielfalt ermöglichen. Im Folgenden soll als Beispiel die von Feuser vorgestellte *entwicklungslogische Didaktik* kurz skizziert werden, da sie umfassend ist und grundlegende Elemente enthält, die auch in anderen didaktischen Konzepten aufgegriffen werden.

Umfassende Konzeptionen inklusiven Unterrichts

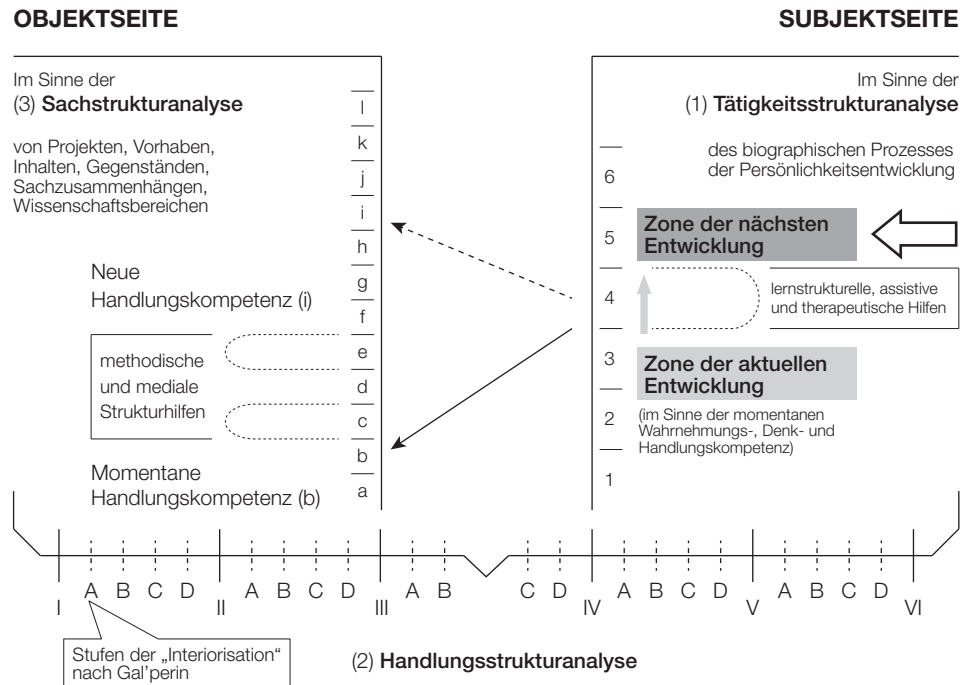
### 6.1 Feusers entwicklungslogische Didaktik

Die entwicklungslogische Didaktik von Feuser (2018) ist durch das Lernen am gemeinsamen Gegenstand in innerer Differenzierung und Kooperation miteinander gekennzeichnet. Dies wird durch ein dreidimensionales Modell einer Planungsstruktur für inklusive (bei Feuser integrative) Lernerfahrungen ermöglicht (siehe Abbildung 1.2). Die Planung geht von der Subjektseite des Modells (rechts), also von der Zone der aktuellen Entwicklung jedes einzelnen Kindes aus und richtet sich auf die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotskij, 1987), also jene, die dem Kind bereits mit persönlicher Unterstützung, d. h. mit lernstrukturellen und erforderlichenfalls therapeutischen Hilfestellungen („soft“ scaffolding) zugänglich ist. Von dieser Basis aus erfolgt, basierend auf Klafkis (2007) kritisch-konstruktiver Didaktik, ergänzt durch die jeweiligen Fachdidaktiken, die Auswahl geeigneter Sachkontexte und Inhalte (links), die mit didaktisch-medialer Unterstützung („hard“ scaffolding) einen Übergang von der momentanen Handlungskompetenz zu einer neuen Handlungskompetenz ermöglichen, die wiederum mit der Zone der nächsten Entwicklung korrespondiert. Diese Planungsstruktur wird ergänzt durch eine Verortung in einem Etappenmodell der „Interiorisation“ geistiger Operationen.

Weit verbreitet: Feusers entwicklungslogische Didaktik

Der Übergang von der Subjekt- auf die Objektseite gelingt für heterogene Klassen mit der Wahl eines „gemeinsamen Gegenstands“, an dem alle Schüler/innen in Kooperation miteinander lernen können. Dieser gemeinsame Gegenstand ist die Projekteinheit, die unterschiedliche Inhalte, Tätigkeitsfelder und Wissensbereiche, zum Teil aus verschiedenen Unterrichtsfächern, angeordnet auf höchst unterschiedlichen Niveaus der Auseinandersetzung zusammenhält und zu einem unterrichtlichen Ganzen verbindet, in dem die Lerntätigkeit jeder Schülerin/jedes Schülers für die anderen sichtbar und bedeutsam wird. Eine derartige Planungsstruktur ermöglicht jedem Kind, den Gegenstand je nach Entwicklungsstand auf sinnlich-konkretem oder abstrakt-logischem Niveau in Kooperation mit anderen lernend zu bearbeiten (Feuser, 1989; Holzinger & Wohlhart, 2009; Werning & Lütje-Klose, 2016). Das Praxisbeispiel 1.1 soll die Anwendung dieses komplexen Planungsschemas verdeutlichen.

Abb. 1.2: Struktur der entwicklungslogischen Didaktik



Anmerkung: Die Buchstaben (a–l) bezeichnen Handlungskompetenzen, die Ziffern (1–6) Zonen der Entwicklung und die Ziffern (I–VI) markieren die Interiorisationsstufen.

Quelle: Feuser (2018, S. 353).

### Praxisbeispiel 1.1:

Prammer und Prammer-Semmler (2014) beschreiben ein Geometrieprojekt in der 4. Klasse der Volksschule. Das Ziel war, geometrische Körperformen im Alltag zu entdecken und konstruierend zu verwenden. Ausgehend von den jeweiligen Zonen der aktuellen Entwicklung der Kinder, die von präoperativen über konkret-handelnde Stufen bis zur abstrakt-logischen Stufe reichten, wurden unter Einbezug der Schüler/innen Tätigkeiten gesucht, die auf unterschiedlichen Ebenen zu einem gemeinsamen Projekt – hier das Erbauen und Spielen in und mit einer kleinen Stadt aus geometrischen Formen – beitragen konnten. Das Spektrum der Lerntätigkeiten reichte vom Sich-innerhalb-oder-außerhalb-von-Körpern-Befinden über das Bauen und Experimentieren mit Körpern, das Einrichten einer Puppenstube bis zum Zeichnen aus verschiedenen Perspektiven und zur Planung der Anlage der Stadt. In Kooperation miteinander konnten die Schüler/innen nicht nur das Projekt realisieren, es ließen sich auch neu erworbene Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern beobachten.

## 7 Ausgewählte Arbeitsformen für den inklusiven Unterricht

Im Folgenden werden einige auf den Prinzipien, Modellen und Standards basierende Arbeitsformen skizziert, die einen erfolgreichen Unterricht unter der Maßgabe von Heterogenität kennzeichnen. Die Auswahl ist zwangsläufig unvollständig. Sie soll unter anderem mit Praxisbeispielen und konkreten Beschreibungen von Lernformen Anregungen für den Unterricht geben. In Österreich finden sich viele Beispiele von Schulen und Netzwerken, die sich mit unterschiedlichen Ausprägungen und Schwerpunktsetzungen auf den Weg gemacht haben, solche Arbeitsformen umzusetzen, etwa die Schulen der UN Educational, Scientific and Cultural Organization (sogenannte *UNESCO-Schulen*), *Schulen im Aufbruch*, sogenannte *COOL-Schulen* (Cooperatives Offenes Lernen [COOL]), *Schulen als Lernwerkstatt*, aber auch Themenprogramme im Rahmen von *Innovationen Machen Schulen Top* (IMST) und regionale Netzwerke, in denen Lehrkräfte innovative Schul- und Unterrichtsprojekte durchführen und zusammenarbeiten.



## 7.1 Kooperatives Lernen

Ein in allen Prinzipien, Modellen und Standards genanntes Bestimmungsstück inklusiven Unterrichts ist das kooperative Lernen.

Kooperatives Lernen bietet die Möglichkeit, in heterogenen, kleinen Lerngruppen durch wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Das Lernen sowie der Erfolg der Lerngruppe werden auf ein gemeinsames Ziel gerichtet und alle Mitglieder zeigen persönliche Verantwortlichkeit. Aufmunterung und gegenseitiges Unterstützen tragen dazu bei, dass die Aufgaben optimal erfüllt werden (Konrad & Traub, 2001; Slavin, 2014, 2015; Weidner, 2003). Kooperatives Lernen (Green & Green, 2006) entspricht einer inklusiven Didaktik, die sozial integrativ wirkt, individualisiertes Lernen erlaubt und die Möglichkeit zur Teilnahme am Unterricht für alle Schüler/innen steigert (Kullmann et al., 2014). Durch den Einsatz kooperativer Methoden verbessern sich fast immer die Interessen, Einstellungen und Werthaltungen der Schüler/innen, da ihnen das Arbeiten in der Gruppe das Gefühl gibt, erfolgreicher zu sein und hilft, Mitschüler/innen, die anders sind als sie, leichter zu akzeptieren (Slavin, 1995, 2015). Das Team sollte am besten aus einem vielfältigen Querschnitt der Klasse bestehen (Slavin, 2014).

Kooperatives Lernen ist ein Grundprinzip inklusiver Didaktik

Kooperatives Lernen darf jedoch nicht mit traditioneller Gruppenarbeit gleichgesetzt werden, da nur solche Methoden angewandt werden, die Elemente enthalten, durch die das Lernen aller Gruppenmitglieder gefördert wird. Damit dies gelingt, bedarf es nach D. W. Johnson und R. T. Johnson (2008) sowie Konrad und Traub (2001) einer fachgerechten Strukturierung, die durch fünf unerlässliche Basiselemente gekennzeichnet ist:

Kooperatives Lernen nicht das Gleiche wie Gruppenarbeit

1. *Positive Abhängigkeit (Positive Interdependence)*: Jedes Teammitglied muss genau wissen, welche Aufgaben sie/er zuverlässig und verantwortungsvoll ausführen muss (Borsch, 2015; Green & Green, 2006; D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2008; Slavin, 2014; Traub, 2004; Weidner, 2003).
2. *Individuelle Verantwortlichkeit (Individual Accountability)*: Das Einbringen persönlicher Verantwortung bedeutet, dass Gruppenmitglieder so miteinander interagieren, dass sowohl der Lernerfolg der Gruppe als auch der jedes einzelnen Mitglieds maximiert wird (Borsch, 2015; Traub, 2004; Weidner, 2003). Eine Voraussetzung dafür ist, die zu bearbeitenden Materialien der Heterogenität der Klasse entsprechend individuell und differenziert anzupassen und so aufzuteilen, dass jedes Gruppenmitglied nur über jenen Teil der Informationen verfügt, die zur Bearbeitung erforderlich sind (Borsch, 2015; Slavin, 2015).
3. *Interaktion von Angesicht zu Angesicht (Face-to-Face-Interaction)*: Der äußere Rahmen spielt eine entscheidende Rolle, da er einen Einfluss auf die Interaktion und Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern hat. Gute Leistungen können nur erzielt werden, wenn die Teammitglieder regelmäßig interagieren und so nah beieinandersitzen, dass jedes Gruppenmitglied mit jedem anderen kommunizieren kann (Green & Green, 2006; Jolliffe, 2007; Weidner, 2003).
4. *Sozial- und Teamkompetenz (Small-Group and Interpersonal Skills)*: Soziale Fertigkeiten in Bezug auf effektives kooperatives Arbeiten müssen so zweckgerichtet und präzise vermittelt werden wie fachliche Fähigkeiten und bedürfen formaler Instruktion und motivierender Anleitung (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2008; Lanphen, 2011).
5. *Reflexion der Gruppenprozesse (Group Processing)*: Eine Reflexion des Gruppenprozesses führt zu besseren Leistungen, positiveren Beziehungen, höherem Selbstwertgefühl, einer Steigerung der Sozialkompetenz und des Durchhaltevermögens und bewirkt zusätzlich eine positive Haltung zum bearbeiteten Themenbereich (Borsch, 2015; D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2008).

## Zahlreiche Studien belegen Wirksamkeit kooperativen Lernens

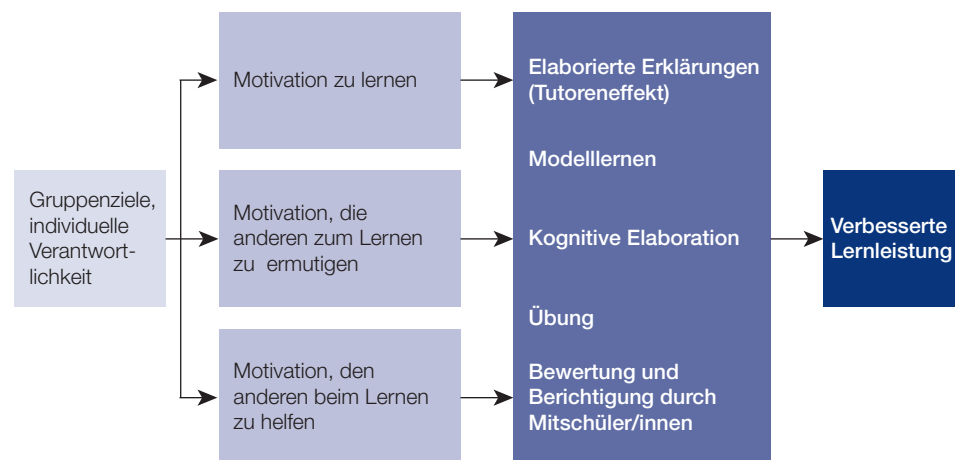
### 7.1.1 Befunde zur Wirksamkeit kooperativen Lernens

Zahlreiche Studien haben sich mit der Wirksamkeit kooperativen Lernens auseinandergesetzt (D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. Johnson Holubec & P. Roy, 1984; Slavin, 1995), bezugnehmend auf die unterschiedlichsten schulischen Kontexte. Die Untersuchungen im deutschen Sprachraum beziehen sich zum Großteil auf die Effekte kooperativer Methoden im Vergleich zu lehrerzentriertem Unterricht (z. B. Borsch, 2015; Borsch, Gold, Kronenberger & Souvignier, 2007), bezogen auf alle Altersgruppen, von der Primarstufe bis hin zur Erwachsenenbildung. Die Metastudien von D. W. Johnson, R. T. Johnson und M. B. Stanne (2000), Slavin (1995) sowie Hattie (2013) liefern wertvolle Belege für die Wirksamkeit kooperativer Unterrichtsformen in Bezug auf kognitive, soziale, motivationale und emotionale Lernziele der Schüler/innen. Hattie, der eine Effektstärke ab  $d = 0,40$  als relevante Größe, die eine Veränderung in Bezug auf den Lernerfolg nach sich zieht, bezeichnet, bestätigt in seiner Studie, dass kooperatives Lernen effektiver im Lesen ( $d = 0,44$ ) als in Mathematik ( $d = 0,01$ ) ist (Hall, 1988, zitiert nach Hattie, 2013). Zum selben Ergebnis kommt auch eine österreichische Studie (Krammer et al., 2015), die unter anderem belegt, dass sich die schulischen Leistungen im Teilbereich Lesen in der Neuen Mittelschule verbessert haben. Das Konzept „Lernen durch Lehren“ (Renkl, 2010) bzw. das Peer-Tutoring setzen darauf, dass leistungsstarke Schüler/innen mit leistungsschwächeren zusammenarbeiten. Betont werden dabei die Rolle von Lernstrategien sowie die metakognitiven Kompetenzen, die sich in der Ko-Konstruktion von Wissen sowohl bei den leistungsstärkeren als auch bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln. Slavin und Stevens (1991, zitiert nach Hattie, 2013) unterstreichen die Wirksamkeit kooperativen Lernens, wenn es individuelle Verantwortung und Gruppenbelohnungen gibt. Slavin (1995) verweist auf die positiven Auswirkungen in heterogenen Klassen, wobei die Interaktion innerhalb der Gruppe, die Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen oder (Lern-)Schwierigkeiten und gegenüber Kindern anderer ethnischer Gruppierungen bedeutsam sind.

## Gemeinsame Ziele fördern Lernmotivation

Slavin (1995) geht davon aus, dass die positiven Ergebnisse deshalb zustande kommen, weil das Verfolgen eines gemeinsamen Gruppenziels, zu dessen Realisierung jede/jeder Einzelne unter dem Aspekt der individuellen Verantwortlichkeit beiträgt, eine wichtige motivationale Voraussetzung für das Lernen schafft.

Abb. 1.3: Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit kooperativen Lernens



Quelle: Slavin (1995, S. 45; Übers. v. Verf.).

Abbildung 1.3 zeigt die Auswirkungen, die sich durch gegenseitiges, elaboriertes Erklären (Tutoreneffekt), durch Diskutieren von Inhalten des Lernbereichs, gegenseitige Perspektivenübernahme und intensive Verarbeitung (kognitive Elaboration) ergeben (Slavin, 1995, 2015).

Aus dem Verhalten und Vorgehen der anderen lernen die Schüler/innen, Rückschlüsse auf eigene Lösungswege zu ziehen (Modelllernen), und erhalten durch die Bewertung der Gruppenmitglieder Rückmeldung über ihren persönlichen Lernerfolg.

### 7.1.2 Kooperative Methoden

Ein erfolgreicher Einsatz kooperativer Lernsettings im schulischen Unterricht bedarf eines breiten Repertoires spezifischer kooperativer Methoden seitens der Lehrperson. Die im Folgenden dargestellten Methoden sind wissenschaftlich fundiert, in ihrer Wirksamkeit in empirischen Studien erwiesen und bauen auf den beiden wichtigsten Basiselementen – der positiven Abhängigkeit und der individuellen Verantwortlichkeit – auf. Sie können in allen Unterrichtsfächern eingesetzt werden.

#### Graffiti-Methode

Die Graffiti-Methode (Gibbs, 2001) ist als Gruppenarbeitstechnik entwickelt worden, um in einer großen Gruppe gleichzeitig zu einem Thema eine Fülle von Ideen zu entwickeln und ein gemeinsames Brainstorming durchzuführen (siehe Praxisbeispiel 1.2). Diese Strategie bietet die Möglichkeit, in einer sicheren Umgebung Informationen auszutauschen und auf den Ideen der anderen Mitglieder aufzubauen. Die Themen müssen so gewählt werden, dass Schüler/innen aufgrund ihres Vorwissens eine reelle Chance haben, sich sinnvoll zu äußern, da diese Methode nicht durch Fragen, Stichworte oder Ähnliches vorstrukturiert ist (Gibbs, 2001; Müller, 2011).

Graffiti-Methode fördert Diskussions- sowie Argumentationskompetenz der Schüler/innen

#### Praxisbeispiel 1.2:

##### Typischer Ablauf der Graffiti-Methode

Im Raum werden Tische aufgestellt – auf jedem Tisch liegen ein Bogen Papier und ausreichend Stifte. Das Thema der Einheit wird in Aspekte oder Unterthemen aufgegliedert (z. B. Wortarten: Nomen, Verb, Adjektiv, Präposition, Numerales; z. B. Mathematik: sechs unterschiedliche Rechenwege zu ein und derselben Sachaufgabe skizzieren). In der Mitte des Bogens steht ein Thema bzw. eine Frage dazu. Jede Lerngruppe beginnt an einem Tisch. Die Schüler/innen notieren wie bei einem Brainstorming ihre eigenen Einfälle und Ideen, ohne auf die Beiträge der anderen zu achten. Nach einigen Minuten gibt die Lehrperson das Kommando zum Wechsel. Die Teams wechseln im Uhrzeigersinn zum nächsten Poster und schreiben auf die vorhandenen Plakate wieder die eigenen Ideen auf. Wenn die Teams wieder bei ihrem ursprünglichen Ausgangspunkt angekommen sind, werden die Statements gesichtet, diskutiert, kategorisiert und zusammengefasst. Jede Gruppe präsentiert abwechselnd das Gesamtergebnis ihres Plakats vor der Klasse (Weidner, 2003). Diese Präsentation kann aber auch in Form einer Lernreise durchgeführt werden. Dabei ergibt sich die Chance für jedes Teammitglied, die Ergebnisse in der Gruppe zu präsentieren.

Die Methode eignet sich besonders zur Wiederholung von bekannten Unterrichtsinhalten, zur Aktivierung von Vorwissen oder zur Meinungsbildung und fördert die Diskussions- sowie Argumentationskompetenz der Schüler/innen (Müller, 2011). Nach der Einschätzung von Lehrpersonen ist Graffiti eine der beliebtesten kooperativen Methoden (Kernbichler, 2017; Krammer et al., 2015), da der Vorbereitungsaufwand im Vergleich zu anderen Methoden sehr gering ist, die Methode einfach umgesetzt werden kann und keines großen organisatorischen Aufwands bedarf. Sie bietet Möglichkeiten der Vertiefung und Reflexion von Lerninhalten. Schüler/innen arbeiten gerne damit, da der Ablauf der Methode als spannend empfunden wird.

## Lautlese-Tandem

Lautlese-Tandems  
verbessern  
Lesegeschwindigkeit,  
Textverständnis und  
Selbstkonzept

Das Lautlese-Tandem ist eine Trainingsform für Lesepartner/innen, bei der Schüler/innen kurze Textabschnitte (halb-)laut vorlesen und dadurch ihre Lesefähigkeit bei der Worterkennung und der Verbindung von Wortfolgen im Satzzusammenhang sowie beim Inhaltsverstehen von Satzfolgen verbessern können (siehe Praxisbeispiel 1.3). Schwächere Leser/innen sollen mehr und mehr dazu befähigt werden, möglichst lange Textpassagen fehlerfrei und flüssig vorzulesen. Eine wichtige Aufgabe der Lehrperson besteht darin, geeignetes Textmaterial zusammenzustellen. Dies können einfache Sachtexte, aber auch literarische Texte zu lustigen und spannenden Themenbereichen sein. Wichtig dabei ist, dass die Texte abschnittsweise und in gut lesbarem Schriftbild aufbereitet werden (Borsch, 2015).

### Praxisbeispiel 1.3:

#### Typischer Ablauf der Lautlese-Tandems

Die Tandems werden von der Lehrperson so gebildet, dass ein besser lesendes Kind (Trainer/in) und ein schlechter lesendes Kind (Sportler/in) zusammenarbeiten. Danach beginnt die eigentliche kooperative Arbeit in zwei Phasen: Training und Meisterschaft.

Beide Lernpartner/innen sitzen nebeneinander und lesen den Text synchron halblaut vor. Die Trainerin/der Trainer passt sich der Lesegeschwindigkeit des schwächeren Kinds an und führt die jeweilige Zeile mit dem Finger mit. Macht die Sportlerin/der Sportler Lesefehler, sollten diese von ihr/ihm selbst korrigiert werden. Korrigiert sich die Sportlerin/der Sportler nicht selbstständig, so lesen die beiden gemeinsam vom Satzanfang laut vor.

Ziel des Trainings ist es, dass die Lesesportlerin/der Lesesportler nach und nach immer längere Textabschnitte allein fehlerfrei vorlesen kann. Jeder Textabschnitt muss mehrfach von den Lesetandems laut gelesen werden. Die Lehrperson entscheidet, ob der nächste Abschnitt trainiert werden kann oder ob weitere Übungsrounden erforderlich sind (Nix, 2011). Nach dem Training findet die Lesemeisterschaft statt. Die Teams mit den größten Fortschritten in der Leseleistung werden in Form von Auszeichnungen oder z. B. Hausaufgabengutscheinen belohnt (Borsch, 2015).

Die Wirksamkeit dieser Methode beruht auf der regelhaften Routine des Verfahrens, da sie den schwächeren Schülerinnen und Schülern einen geschützten Raum zum Üben lässt. Die positive Besetzung der Rolleneinteilung in Trainer/innen sowie Sportler/innen motiviert Schüler/innen, das Lesetraining zu bewältigen. Eine Studie zur Leseflüssigkeit (Nix, Rieckmann & Trenk-Hinterberger, 2007), durchgeführt in 31 Hauptschulklassen der 6. Jahrgangsstufe in Frankfurt und dem Rhein-Main-Gebiet, zeigt Lernzuwächse bei Schülerinnen und Schülern in der Lesegeschwindigkeit, dem Textverständnis und dem Selbstkonzept. Die Vielleser/innen zeigen ebenfalls Lernzuwächse, die sich allerdings nicht bedeutsam von den Kindern der Kontrollgruppe unterscheiden.

## 7.2 Selbstgesteuertes Lernen

Schülerinnen und Schülern  
Verantwortung für ihr  
eigenes Lernen zumuten

Im Umgang mit Diversität gewinnt das selbstgesteuerte Lernen zunehmend an Bedeutung, nicht zuletzt, weil dieses Lehr-Lern-Format den Anspruch erfüllt, dass die Lernumgebung die Lernenden als ihre Hauptbeteiligten anerkennt, ihre aktive Beteiligung fördert und bei ihnen ein Verständnis für die eigene Aktivität als Lernende entwickelt (Dumont et al., 2010). Selbstgesteuertes Lernen wird als Handlungskompetenz verstanden, bei der kognitive, motivationale und emotionale Komponenten für erfolgreiches Handeln und Leisten zusammenwirken (Artelt, 2000).

Demnach stellt die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen eine fächerübergreifende Kompetenz dar, die nach Einschätzung der PISA-Autorinnen/-Autoren eine zentrale Voraussetzung für den Wissenserwerb zum lebenslangen Lernen darstellt (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Dies wird auch bei den einzelnen Anforderungen deutlich, die selbstreguliertes Lernen nach Simons (1992), resultierend aus den basalen Funktionen des Lehrens seitens der Lehrperson, an Lernende stellt: So muss die/der Lernende (1) das Lernen selbst vorbereiten, (2) die erforderlichen Lernschritte ausführen, (3) das Lernen überwachen und kontrollieren, (4) sich selbst Rückmeldung geben und diese auswerten und (5) sich motivieren und seine Konzentration aufrechterhalten können. Hierbei sind besondere Möglichkeiten der Selbstdifferenzierung gegeben, da die handelnde Person die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin sie lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann (Weinert, 1982). Diese Möglichkeiten erfordern adäquate Fähigkeiten, wie auch Simons (1992) betont, der die Fähigkeit, selbstständig zu lernen, als Ausmaß beschreibt, „in dem eine Person fähig ist, ihr eigenes Lernen – ohne Hilfe anderer Instanzen – zu steuern und zu kontrollieren“ (S. 251).

Diese Aspekte verdeutlichen, dass selbstgesteuertes Lernen zugleich Voraussetzung, Methode und Ziel darstellt und daher nur schrittweise etwa nach dem *Scaffolding-Prinzip* gelingen kann (Reimann-Rothmeier, 2003). Dieses fokussiert auf den allmählichen Abbau der Unterstützung der Lehrperson und die zunehmende Übergabe der Verantwortlichkeit für das Lernen an die Lernende/den Lernenden etwa in der Schrittfolge (1) *Modeling* (Vormachen vs. Nachahmen), (2) *Coaching/Scaffolding* (selektive Anleitung vs. angeleitetes Üben), (3) *Fading* (Zurücktreten vs. selbstständige Ausführung) nach dem Modell des didaktischen Dreischritts der kognitiven Meisterlehre (Reusser, 1995). Hierbei wird die Fremdsteuerung der/des Lehrenden stufenweise durch die Selbststeuerung der/des Lernenden abgelöst, wobei gleichermaßen diagnostische und Scaffolding-Strategien relevant sind (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010). Bei dieser Art des Expertiseerwerbs fungieren Lehrende mit ihrem differenzierten Wissen als Expertinnen und Experten und Lernende als Novizinnen und Novizen, wobei sich die Rollen zunehmend relativieren. Bei solchen Formen des Lernkompetenzerwerbs handeln Lehrende im Sinne des Mentorings bzw. Coachings vor allem als Moderatorinnen und Moderatoren individueller Lernprozesse der Lernenden.

### 7.3 Projektunterricht

Selbstgesteuertes Lernen kann am besten in praxisbezogenen, problemhaltigen Aufgabenstellungen gelingen, bei denen es ein gemeinsames Ziel (einen gemeinsamen Gegenstand) gibt. Eine adäquate Arbeitsform ist die Projektarbeit, die durch eine problemhaltige Sachlage charakterisiert ist und die Beteiligten dazu führt, „die Bearbeitung als wichtig anzusehen, gemeinsam einen Plan für diese zu entwickeln, der in Metaphasen der Korrektur und Reflexion zugänglich ist, und im Ergebnis zu einer Darstellung des Arbeitsergebnisses oder zur Realisierung von vorbereiteten Aktivitäten führt“ (Bönsch, 2002, S. 199). Die Projektmethode – vor allem mit dem Grundmuster nach Frey (2012): (1) Projektinitiative, (2) Projektskizze, (3) Projektplan, (4) Projektdurchführung, (5) Projektabschluss sowie (6) Fixpunkte und (7) Metainteraktionen – setzt differenzierte Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen voraus und entwickelt diese weiter. Dabei sind neben kognitiven und metakognitiven Kompetenzen auch motivational-volitionale Kompetenzen (z. B. Selbstmotivierung und Selbstberuhigung) des selbstgesteuerten Lernens notwendig. Letztere sind vor allem bei Projekten relevant, welche die individuellen Ziele und Interessen der Kinder nicht nur bei der inhaltlichen Themenwahl, sondern auch bei der methodischen Themenbearbeitung beachten. Konkret wird dies etwa im Forder-Förder-Projekt deutlich, das sich für Kinder in einer Spannweite von besonderen Begabungen bis hin zu sonderpädagogischem Förderbedarf bewährt hat (Fischer, 2006).

Partizipation auf verschiedenen Niveaus gelingt am besten in Projektkontexten

## 7.4 Qualitätsvolle Aufgabenformate und Tiefenstrukturen

Inklusiver Unterricht ist durch hohe Erwartungen und hohe Anforderungen an die Schüler/innen gekennzeichnet. Lernen ist harte Arbeit, wie Dumont et al. (2010) betonen. Damit keine Überforderung eintritt, braucht es dafür einerseits differenzierende Aufgabenformate, die auf verschiedenen Niveaus der Auseinandersetzung bearbeitet werden können (Feuser, 2018). Wittmann (2015) spricht von „natürlicher Differenzierung“, wobei es auch einer passgenauen lernbezogenen Unterstützung durch didaktisches und personales Scaffolding bedarf.

Guter inklusiver Unterricht weist hohe Qualität der Tiefenstrukturen auf

Mit Daten der Studie „Cognitive Activation in the Classroom“ (COACTIV-Studie) konnten Seiz, Decristan, Kunter und Baumert (2015) nachweisen, dass sich eine effektive Klassenführung wie auch eine bessere konstruktive Unterstützung besonders positiv auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund auswirken. Kunter und Ewald (2017) folgern, dass vor allem für Kinder und Jugendliche mit bildungsrelevanten Risiken die Qualität der Tiefenstrukturen des Unterrichts (vor den Sichtstrukturen) eine bedeutende Rolle spielt; sie brauchen also nicht bloß andere Methoden, sondern einen hochqualitativen Unterricht. Insgesamt liegen aber bisher nur wenige Studien zu möglichen differenziellen Effekten für verschiedene Schülergruppen vor.

## 8 Beispiele fachdidaktischer Bezüge aus verschiedenen Fächern

Fachdidaktik entscheidend für Realisierung von Inklusion

Unterricht findet zumeist im Fach statt. Allgemeinpädagogische Modelle, Prinzipien und Standards können nur die Richtung vorgeben. Inklusiver Unterricht gelingt dann, wenn die Fachdidaktiken geeignete fachbezogene Lehr- und Lernarrangements bereitstellen, die der Unterschiedlichkeit der Schüler/innen gerecht werden und auf deren fachbezogene Motivation, Interessen und Vorwissen, aber auch sprachliche Fähigkeiten, gewohnte Lernstile und Leistungsbereitschaft eingehen (Bohl, Bönsch, Trautmann & Wischer, 2012; Gesellschaft für Fachdidaktik, 2015). Diese Voraussetzungen – als Herausforderung für die Fachdidaktik – stellen gleichzeitig auch die Bedingungen für einen fachdidaktisch inklusiven Unterricht dar, wenn es darum geht „individualisierte und gemeinschaftliche Angebote“ zu eruieren, „Schlüsselthemen, Schlüsselfragen und Zusammenhänge“ zu analysieren, „Ausgangsabstraktionen und Konkretisierungsbeispiele“ sowie „Kompetenzbereiche für Lern- und/oder Fachinhalte ... (Kompetenzraster)“ (Ziemen, 2014, S. 53) zu entwerfen.

Inklusive Praxisbeispiele mit fachdidaktischem Schwerpunkt

Für die konkrete Gestaltung des Unterrichts für heterogene Klassen liegen zunehmend fachdidaktische Beispiele in der Literatur vor, die Anregungen für die Praxis bieten (siehe Box 1.1). Die Beispiele berücksichtigen exemplarisch Heterogenitätsdimensionen von Schülerinnen und Schülern, Arbeitsformen für den inklusiven Unterricht und verschiedene Unterrichtsfächer.

## Box 1.1:

**Exemplarische Publikationen für den fachlichen Unterricht in heterogenen Klassen**

- Beispiele für *Sport, Nationalsozialismus und Drama*  
Feyerer, E. & Prammer, W. (Hrsg.). (2016). *Inklusion Konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts* (Schriftenreihe des Bundeszentrums inklusive Bildung & Sonderpädagogik [BZIB], Band 1). Linz: BZIB. Verfügbar unter [http://www.bzib.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/InklusionKonkret\\_Band\\_1.pdf](http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/InklusionKonkret_Band_1.pdf)
- Beispiele für *Drama, Musik und Deutsch*  
Feyerer, E. & Prammer, W. (Hrsg.). (2017). *Inklusion Konkret. Zum gemeinsamen Unterricht ALLER* (Schriftenreihe des Bundeszentrums inklusive Bildung & Sonderpädagogik [BZIB], Band 4). Linz: BZIB. Verfügbar unter [http://www.bzib.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/Dateien\\_ab\\_2018/Band4gesamt.pdf](http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Dateien_ab_2018/Band4gesamt.pdf)
- *Sprachsensibler Fachunterricht mit Praxisbeispielen*  
Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele* (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [ÖSZ] Praxisreihe, Heft 23). Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe\\_23web.pdf](http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf)
- *Sprachsensibler Mathematikunterricht in der Sekundarstufe*  
Mürwald-Scheifinger, E. & Koschuta, A. (2017). *Sprachsensibler Mathematikunterricht in der Sekundarstufe* (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [ÖSZ] Praxisreihe, Heft 28). Graz: ÖSZ. Verfügbar unter [http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/oesz\\_praxisheft\\_28\\_su-mathematik\\_sek\\_web.pdf](http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/oesz_praxisheft_28_su-mathematik_sek_web.pdf)
- *Genderkompetenz im Mathematikunterricht*  
Jungwirth, H. (2018). *Genderkompetenz im Mathematikunterricht. Fachdidaktische Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Verfügbar unter [https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender\\_und\\_Bildung/Dateien/gender\\_mathe.pdf](https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/gender_mathe.pdf)
- *Interkultureller Dialog und interkulturelles Lernen*  
Steindl, M., Helm, B., Steininger, G., Fiala, A. & Venus, B. (2008). *Interkultureller Dialog. Interkulturelles Lernen. Texte Unterrichtsbeispiele Projekte*. Wien: Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule. Verfügbar unter [http://www.eduhi.at/dl/Interkultureller\\_Dialog\\_-\\_Interkulturelles\\_Lernen.pdf](http://www.eduhi.at/dl/Interkultureller_Dialog_-_Interkulturelles_Lernen.pdf)
- Unterrichtsideen und Bildungsmaterial zu *Flucht und Asyl* für die Sekundarstufe I  
Bundeszentrale für politische Bildung. (Hrsg.). (2016). *Flucht und Asyl*. Bonn: Herausgeber. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/einfach-politik/224917/flucht-und-asyl>
- Material und Übungsbeispiele für *geflüchtete Kinder und deren Lehrpersonen* (mit Kopiervorlagen)  
Iglesias, M. P. (2017). *Vom Weggehen zum Ankommen. Geflüchtete Kinder in der Kita und der OGS*. Köln: Arbeiterwohlfahrt (AWO) Bezirksverband Mittelrhein e. V.
- Umfangreiches Material für *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung*  
Marheineke, M. & Inal, S. (2016). *Logbuch Neuland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/228373/logbuch-neuland>
- *Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten in der Sekundarstufe I* (mit Praxisbeispielen)  
Wagner, G. & Huber, W. (2015). *Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe* (Handreichung des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung [ÖZBF]). Verfügbar unter [https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Kompetenzorientierten-Unterricht-differenziert-gestalten\\_-GW\\_WH\\_Juni\\_2015\\_oezbf.pdf](https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Kompetenzorientierten-Unterricht-differenziert-gestalten_-GW_WH_Juni_2015_oezbf.pdf)

- KoKids – Kompetente Kids bietet für alle Schulstufen *Kompetenzraster*, die eine gute Verortung der aktuellen Handlungskompetenz ermöglichen  
 Wilhelm, M. (2017). *EU KoKids – Kompetente Kids. Themenheft 1: Kompetenzorientierte Jahresplanung – Praxisbeispiele aus der Grundschule* (2. Auflage). Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- Beispiele zu *historischem Lernen, Musik, Sport, Mathematik, Fremdsprachen* und *Deutsch*  
 Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.). (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule (LehrerInnenbildung gestalten, Band 3)*. Münster: Waxmann.
- Beispiele für den *Literatur- und Englischunterricht, den sozialwissenschaftlich fachdidaktischen Unterricht, Mathematik* und *Physik*  
 Dziak-Mahler, M., Hennemann, T., Jaster, S., Leidig, T. & Springob, J. (Hrsg.). (2018). *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen (LehrerInnenbildung gestalten, Band 10)*. Münster: Waxmann.
- Beispiele zum Unterricht in *Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Mathematik* und *Religion*  
 Trumpp, S., Seifried, S., Franz, E. K. & Klauß, T. (Hrsg.). (2014). *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- *Gender- und diversitätskompetentes Handeln im Unterricht – Fallbeispiele zu Lehr- und Lernunterlagen, Kleingruppenarbeit und Konflikt handeln*  
 Arztmann, D. (2018). *Gender- und diversitätskompetentes Handeln im Unterricht* (Gender\_Diversität Handreichung 2018). Wien: IMST Gender\_Diversitäten Netzwerk. Verfügbar unter [https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/GD\\_HandreichungII\\_web.pdf](https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/GD_HandreichungII_web.pdf)
- Unterrichtsaktivitäten (Spiele) für *einen genderinklusiven Unterricht in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik* (MINT) für Schüler/innen von 13 bis 18 Jahren  
 ScienceCenter-Netzwerk. (2018). *Toolkit. Hypatia Project. Schule*. Verfügbar unter [https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2018/04/Hypatia\\_Toolkit\\_Schule.pdf](https://www.science-center-net.at/wp-content/uploads/2018/04/Hypatia_Toolkit_Schule.pdf)
- Handreichungen von Innovationen Machen Schulen Top (IMST), die eine *Pädagogik der Vielfalt* adressieren, zum Download unter [https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich\\_id:55/seite\\_id:231](https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich_id:55/seite_id:231)

Die wachsende Zahl an Publikationen zeigt das Interesse der Fachdidaktiken an einer fachbezogenen Differenzierung und an einer Gestaltung von Lernräumen für Klassen mit hoher Heterogenität. Diese Entwicklung ist für das Gelingen von Inklusion unabdingbar.

#### Fallstudien zur Realisierung und Wirksamkeit inklusiver Didaktik

Ebenso werden zunehmend Fallstudien zum inklusiven Unterricht veröffentlicht. Sie wollen einen Beitrag dazu leisten, herauszufinden, wie den Ansprüchen eines inklusiven und eines fachlichen Unterrichts entsprochen werden kann oder was die Vereinbarkeit dieser Ansprüche fördert oder verhindert. So stellt etwa die Fallstudie von Abels, Heidinger, Koliander und Plotz (2018) bei der Beobachtung einer Lehrerin im Chemieunterricht fest, dass diese sich an der Forderung nach Ermöglichung von Partizipation orientiert, diese Partizipation aber nur auf der sozialen, nicht auf der fachlichen Ebene wirksam wird. Das Beispiel zeigt, dass es Sinn macht, Lehrpersonen durch fachdidaktische Studien zu unterstützen, um den widersprüchlichen Anforderungen zwischen Partizipation und dem Erreichen bestimmter Leistungsstandards gerecht werden zu können. Die Ermöglichung von Partizipation auf fachlicher Ebene ist eine große Herausforderung fachdidaktischer Lehre und Forschung.

Das folgende – in seiner fachdidaktischen und methodischen Planung und Durchführung skizzierte – Beispiel für den sozialwissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe I (Praxisbeispiel 1.4) macht deutlich, dass Kinder und Jugendliche in sämtlichen Bereichen Vorwissen mitbringen, welches Lehr-Lern-Arrangements beeinflusst und gleichzeitig als Ausgangssituation dienen kann (Westerkamp & Bonfig, 2018, S. 185).



## Praxisbeispiel 1.4:

**Unterrichtsplanung – Sozialwissenschaftlicher Unterricht Sekundarstufe I**

**Thema:** Identität, Lebenswirklichkeit und Lebensgestaltung (Westerkamp & Bonfig, 2018, S. 175 ff.)

**Angestrebter Kompetenzerwerb:**

- Konflikte erörtern können
- Eigene Position vertreten können
- Andere Positionen einnehmen können
- Sich an demokratischen Entscheidungsprozessen beteiligen können

**Berücksichtigung von**

- fachdidaktischen Prinzipien der Sozialwissenschaften
- Lernprinzipien (Unterrichtsqualität)

**Lernergebnisse:**

Schüler/innen können (Auswahl):

- das Konzept des Rechts erklären,
- mögliche Konflikte bei Änderung von gesetzlichen Regelungen erörtern,
- mögliche Konflikte zwischen unterschiedlichen Akteurinnen/Akteuren erklären,
- andere Positionen einnehmen und diese probeweise vertreten,
- Lösungswege in einem kommunikativen Zusammenhang für das Fallbeispiel entwickeln.

**Vorüberlegungen** vonseiten der Lehrperson:

- Lernbedeutsamkeit für die spezifische Situation finden und Schülervorstellungen berücksichtigen
- Lerngegenstand wählen – Fallbeispiel: Schüler klagt auf die Einstufung als geistig behindert
- Methodischen Zugang wählen

**Methodischer Zugang:** *Podiumsdiskussion*

1. Auseinandersetzung mit dem Fall (Radioberichte, Zeitungsartikel, Videobeitrag etc.), Formulierung von W-Fragen
  - Dokumentation des ersten Urteils der Schüler/innen
2. Erarbeitung des Hintergrundwissens
  - Material, mit dem die W-Fragen beantwortet werden können – unterschiedliche Niveaus mit unterschiedlicher Hilfestellung
3. Vorbereitung der Podiumsdiskussion
  - Rollenzuteilung per Los
  - Erarbeitung von Argumenten
4. Durchführung der Podiumsdiskussion
  - klare Beobachtungsaufträge
5. Reflexion und Rückblick
  - Wie waren die Argumente?
  - Eigenes Urteil nochmals festhalten und mit früherem vergleichen

**Conclusio:** Westerkamp und Bonfig (2018, S. 185) resümieren, dass in inklusiven Lern- und Lehrarrangements Zugangsschwierigkeiten zu Bildungsinhalten für Schüler/innen mit Förderbedarf mitbedacht und miteinbezogen werden müssen, dass es aber keines neuen Inhaltskanons bedarf, damit die Schüler/innen die angestrebten Lernergebnisse erzielen.

## 9 Weiterentwicklung des Lernraums Schule in Richtung Wertschätzung von Diversität

Der Unterrichtserfolg in heterogenen Gruppen setzt hochqualitativen Unterricht voraus. Darüber hinaus müssen aber die ganze Schule und die Bildungsverwaltung ein geeignetes Umfeld schaffen, in welchem Diversität wertgeschätzt wird und inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung zum Leitmotiv werden. Für die interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung beispielsweise existieren relevante Arbeiten von Karakaşoğlu, Gruhn und Wojciechowicz (2011), die eine gute Arbeits- und Diskussionsgrundlage für Praktiker/innen auf verschiedenen Handlungsebenen, aber auch für die wissenschaftliche Politikberatung bieten. Fürstenau und Gomolla (2009) führen Erkenntnisse der Schul(qualitäts)forschung mit Perspektiven für eine inklusive Bildungspraxis in der Einwanderungsgesellschaft ein und bieten Anregungen für die Alltagspraxis von Lehrpersonen.

In Bezug auf (Schul-)Entwicklungen bestimmt die Kooperation von Lehrpersonen als Prozessfaktor Ergebnisse der Bildungsprozesse oder auch die Herausbildung veränderter kollektiver und individueller Ressourcen einer Schule mit (Albisser, Keller-Schneider & Wissinger, 2013). Teamarbeit kann sich dabei in *Professionellen Lerngemeinschaften* (Bonsen & Rolff, 2006; Schratz & Westfall-Greiter, 2010) oder in multiprofessionellen Teams (Prenzel, 2013), aber auch in Schulentwicklungsteams (Booth & Ainscow, 2017) zeigen. Einzelnen Befunden

Kooperierende Teams tragen zur Unterrichtsqualität und zu Lernzuwächsen bei Schülerinnen und Schülern bei

zufolge bewirken kooperierende Teams, die wegen ihrer intensiven Kooperation als Professionelle Lerngemeinschaften bezeichnet werden können, auf der Mikroebene des Schulsystems, also in der Klasse, sowohl hohe Werte bei Merkmalen der Unterrichtsqualität als auch größere Lernzuwächse bei den Lernenden (Bryk, 2010).

In den Analysen zur Lehrerkooperation an Neuen Mittelschulen in Österreich (Petrovic & Svecnik, 2015, S. 62) wurden Strukturen, Aufgaben und Arbeitsweisen von Teamarbeit analysiert. Das Resümee in Bezug auf die Unterrichtsarbeit bestätigt den intendierten Nutzen für Individualisierung und Differenzierung, für spürbar positive Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder, eine bessere Nutzung des Vorwissens aus anderen Fächern und die Erleichterung oder gar erst Ermöglichung fächerübergreifender Unterrichtsformen, bedarfsgerechte Schwerpunktsetzungen und allgemein eine Verbesserung der Unterrichtsqualität.

Unterstützungsstrukturen tragen zum Schulklima und zum Bildungserfolg bei

Neben Professionellen Lerngemeinschaften und Schulentwicklungsteams benötigen Lehrkräfte Unterstützung in Form von professionell ausgebildeten Fachkräften (Groeben, 2003). Kontinuität und Planbarkeit durch den dauerhaften Einsatz dieser Teams (Bonsen & Rolff, 2006), die Einbeziehung außerschulischer Hilfe und der Aufbau von Netzwerken müssen dafür sorgen, dass bessere Voraussetzungen geschaffen werden, um eine beständige und tragfähige Lehr-Lern-Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen (Bonsen & Rolff, 2006; Booth & Ainscow, 2017; Groeben, 2003).

Die Orientierung in den Angeboten von Unterstützungssystemen in Österreich stellt eine besondere Herausforderung dar. Die Schulpsychologie stellt Beratungsangebote bezüglich Bildungs- und Ausbildungswegen, (Schul-)Alltag, Gesundheit, Lernen, Unterrichtsgestaltung sowie Beratung für Lehrer/innen und Schulleitung zur Verfügung, um durch verbesserte Kommunikation, Kooperation und Koordination „das Lernen und Zusammenleben am jeweiligen Schulstandort konstruktiv gestalten zu können“ (BMB, 2016, S. 6). Die psychosoziale Unterstützung in und für Schulen ist zudem sehr divers und setzt auf Zusatzqualifizierte Lehrpersonen (G. Krötzl, persönl. Mitteilung, 27.03.2018). Die OECD empfiehlt Österreich einen Ressourcenshift hin zu einem größeren Professionsmix.

Erfolgreiche Bewältigung von inklusiven schulischen Herausforderungen braucht zudem Schulsozialarbeit, denn diese „hat einen ganzheitlichen Blick für den Sozialraum, d. h. für das soziale und kulturelle Umfeld und die unterschiedlichen Lebensumstände der SchülerInnen“ (Lehner, Adamowitsch, Hoffmann & Felder-Puig, 2013, S. 11).

Im Beispiel der inklusiven, werteorientierten Ausrichtung eines Schulsprenghels in Südtirol (Praxisbeispiel 1.5) wird zusammengeführt und sichtbar gemacht, was in Richtung Verwirklichung einer inklusiven Schule bzw. eines inklusiven Kindergartens bereits umgesetzt wurde.

## Praxisbeispiel 1.5:

**Umsetzung einer inklusiven, werteorientierten Schule in Südtirol**

Das Schulprogramm (der Kindergarten ist in Südtirol Teil der Schule) liegt als dreiteiliges Dokument vor (Schulprogramm des Grundschulsprengels Bozen, 2017): Der mehrjährige Teil A enthält wichtige Vereinbarungen zu Wertvorstellungen und Schwerpunkten für das Leben und Lernen. Der im Dreijahreszyklus erstellte Teil B nimmt Bezug auf gesellschaftliche Veränderungen und Herausforderungen und legt den Fokus auf Qualitätssicherung. Teil C beinhaltet verschiedene Konkretisierungen und den Jahrestätigkeitsplan für das jeweilige Schuljahr mit Angaben zu Projekten, Wahlpflicht- und Wahlangeboten.

**Auszug aus dem Erziehungskonzept**

„Die Schule fördert die Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler und schafft die Rahmenbedingungen für ein ganzheitliches, fächerübergreifendes und dialogisches Lernen. Sie geht auf individuelle Stärken und Unterschiede ein, einschließlich jener, die durch Beeinträchtigungen bedingt sind, und schätzt sprachliche und kulturelle Vielfalt als Wert“ (Schulprogramm des Grundschulsprengels Bozen, 2012, S. 4).

„Individuelle Unterschiede sehen wir als Bereicherung für die Gruppe. Die Kinder sollen voneinander und miteinander lernen. Das Lernen in verschiedenen Sozialformen ermöglicht das Einbringen eigener Stärken und vertieft das Gemeinschaftsgefühl“ (Schulprogramm des Grundschulsprengels Bozen, 2012, S. 5).

Brugger-Paggi, Demo, Garber, lanes und Macchia (2013, S. 127 ff.) leiten daraus Fragen für Bildungsinstitutionen ab, die dazu genutzt werden können, zu analysieren, wie Aussagen eines Leitbilds im konkreten Schulalltag umgesetzt werden. Die Selbstanalysefragen beziehen sich auf die Sensibilisierung für Heterogenität und betreffen Themen wie etwa spezifische Fortbildungsangebote, Unterrichtsformen oder Wahlangebote.

**10 Zusammenfassung und Empfehlungen**

Ausgehend von der demografischen Entwicklung an österreichischen Schulen in den letzten Jahren lässt sich eine Zunahme von Heterogenität feststellen. Diese ist weitgehend auf Migrationsbewegungen zurückzuführen und zeigt sich in einer Zunahme sprachlicher, kultureller und religiöser Unterschiede. Darüber hinaus steigt die Heterogenität durch bildungspolitische Weichenstellungen, auch das gesellschaftliche Bewusstsein für Individualisierung nimmt zu. Der Erfolg des österreichischen Bildungssystems beim Umgang mit Heterogenität ist jedenfalls ausbaufähig. Der Einfluss der Ausgangslage, insbesondere die Bildung der Eltern, spielt im europäischen Vergleich eine überdurchschnittliche Rolle für den Bildungserfolg der Schüler/innen. In den Analysen der Ergebnisse aus den Bildungsstandardüberprüfungen zeigt sich sehr deutlich, dass die Unterschiede zwischen Schulstandorten mit ähnlicher Diversitätsstruktur erheblich sind. Daraus kann geschlossen werden, dass die Arbeit, die an Schulen geleistet wird, den Unterschied ausmacht.

Manche Schulen im Umgang mit Heterogenität deutlich erfolgreicher als andere

Während die konkreten Unterrichtsmerkmale, die zum Erfolg führen, im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfungen noch wenig erforscht sind, lassen sich aus vielen (Meta-)Studien Merkmale erfolgreichen Unterrichts unter der Bedingung von Heterogenität ermitteln. Diese finden sich aus Sicht des Autorenteams am besten repräsentiert in den Prinzipien der OECD für die Gestaltung wirksamer Lernumgebungen (Dumont et al., 2010). Diese stimmen weitgehend überein mit Standards und Merkmalsbeschreibungen guten inklusiven Unterrichts durch verschiedene Autorinnen und Autoren sowie mit umfassenden Konzepten inklusiver Didaktik. Zentrale Elemente sind die Selbstständigkeit der Lernenden, eine auf Kooperation angelegte Lernorganisation, gute Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie hohe Erwartungen an

Guter inklusiver Unterricht erweist sich im Wesentlichen als hochqualitativer Unterricht

Geeignete Modelle und  
erweitertes Repertoire an  
Arbeitsformen für inklusiven  
Unterricht

die Schüler/innen, wobei jene basierend auf der Kenntnis ihres aktuellen Lern- und Entwicklungsstands gezielt unterstützt werden. Ein derart gestalteter inklusiver Unterricht ermöglicht gemeinsame Lernprozesse auf unterschiedlichen Niveaus.

Die Umsetzung erfordert von Lehrerinnen und Lehrern unter anderem ein Repertoire an Arbeitsformen aus dem kooperativen Lernen, Entwicklungsstrategien für das selbstgesteuerte Lernen, die Bereitschaft, in Projektkontexten zu arbeiten sowie die Verwendung von differenzierenden Aufgabenstellungen, die auf verschiedenen Niveaus bearbeitbar sind. Von zentraler Bedeutung für den Erfolg ist, dass die Fachdidaktik differenzierungsfähige inhaltliche und didaktische Modelle sowie geeignete Materialien erarbeitet. Ansätze dafür zeigen sich in der Zunahme publizierter fachdidaktischer Konzepte und von Praxisbeispielen für den Umgang mit Heterogenität.

Doch Lehrerkompetenzen allein reichen nicht aus. Inklusion benötigt ein kooperatives, in Professionellen Lerngemeinschaften zusammenarbeitendes Team an Schulen, das um ständige Schul- und Unterrichtsentwicklung bemüht ist, kompetente Leitungspersonen und schließlich ein Umfeld, das Unterstützungsmaßnahmen bereitstellt, die professionellen Servicecharakter haben.

### 10.1 Empfehlungen zur Verbesserung der Datengrundlage

Vielfach ist die Datengrundlage, aus welcher auf Merkmale erfolgreichen Unterrichts in heterogenen Klassen an österreichischen Schulen geschlossen werden kann, nicht zufriedenstellend. Im Folgenden werden – auf der Basis der zuvor angestellten Analysen – einige Empfehlungen zur Verbesserung gegeben.

Beforschung der  
unterrichtsbezogenen  
Kontextvariablen aus  
Bildungsstandard-  
überprüfungen

Bei den Bildungsstandardüberprüfungen werden umfangreiche Kontextvariablen erhoben, unter anderem Parameter der Organisationsform, Verfügbarkeit von externer Unterstützung, fachspezifische Förderung für leistungsschwache, aber auch hochbegabte Schüler/innen, Zusammensetzung der Klasse sowie unterrichtsbezogene Merkmale wie die Verwendung von Materialien und die Unterrichtsgestaltung selbst. Durch einen Vergleich dieser Parameter zwischen Schulen mit ähnlichen Voraussetzungen, die im Rahmen der Bestimmung des Erwartungswerts errechnet werden, könnte eine empirisch tragfähige Ableitung von Kriterien lernförderlichen Unterrichts auf der Basis von Vollerhebungen an österreichischen Schulen die Varianz zwischen Schulen aufklären und damit einen wichtigen Beitrag für eine evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung leisten.

Fallstudien zu Schulen,  
die erfolgreich mit  
Heterogenität umgehen

Darüber hinaus könnte der große Unterschied zwischen Schulen mit ähnlichen Heterogenitätsparametern durch gezielte Fallstudien zumindest punktuell aufgeklärt werden. Von besonderem Interesse sind dabei Schulen, deren Schüler/innen im Vergleich zu anderen hohe Lernerfolge erzielen. Die Fallstudien könnten ermitteln, welche Prinzipien und Elemente einer inklusiven Didaktik und inklusiven Schulentwicklung sich dort finden und welche Rolle sie spielen. Aus den Erfahrungen bei der Implementierung ließen sich möglicherweise Best-Practice-Ansätze ableiten.

Systematische  
Beforschung der Wirk-  
samkeit von Modellen der  
Teamarbeit

Inklusiver Unterricht findet vielfach in multiprofessioneller Teamarbeit statt, sei dies zwischen Lehrerinnen und Lehrern mit unterschiedlichen Ausbildungen, in überfachlicher Kooperation, aber auch in Zusammenarbeit mit persönlichen Assistentinnen und Assistenten und Unterstützungssystemen. Es ist anzunehmen, dass die Qualität dieser Teamarbeit einen wesentlichen Einfluss auf die Lernergebnisse hat. Die Gestaltung dieser Zusammenarbeit weist aber eine große Varianz auf. Eine systematische Ermittlung von im Hinblick auf den Umgang mit Diversität erfolgreichen Modellen der Zusammenarbeit könnte zu handlungsleitenden Orientierungen für die Unterrichtsentwicklung beitragen.

## 10.2 Empfehlungen für bildungspolitische Maßnahmen

Die schon angesprochene Verbesserung der Datengrundlage kann durch eine Stärkung pädagogischer und fachdidaktischer Forschung gefördert werden. Maßnahmen, welche die Kompetenzen und die Haltung der Lehrer/innen adressieren (Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 3 f.), werden im Beitrag „Kompetenzen für Inklusive Bildung“ in diesem Band behandelt (Holzinger et al., 2019). Sie stellen eine wichtige Grundlage für adäquate Lernprozesse und damit für eine angemessene Berücksichtigung von Heterogenität dar.

Im Folgenden werden über die oben skizzierten Aktionsfelder hinaus Maßnahmen skizziert, die Lehrer/innen, Klassen und Schulen dabei unterstützen können, auf wirksame Weise mit Heterogenität umzugehen.

*Schärfung der SQA-Zielformulierung:* Derzeit findet sich in der Rahmenzielvorgabe der Schulentwicklungsinitiative *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) die Zielformulierung „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemein bildenden Schulen in Richtung Individualisierung, Kompetenzorientierung und inklusiver Settings“ (BMBF, 2016, S. 2). Eine Schärfung dieser Formulierung sollte wie ursprünglich intendiert (Raditsch & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik, 2015, S. 2) sicherstellen, dass auf der Basis eines breiten Heterogenitätsbegriffs alles Lernen und Lehren unter der Maßgabe von Inklusion erfolgen sollte, also nicht nur in ausgewählten inklusiven Settings. Damit würde den für das Gelingen von Inklusion essenziell notwendigen Schulentwicklungsprozessen (OECD, 2017; Riegel, 2008, S. 27; Tomlinson et al., 2008) eine Wertebasis unterlegt werden (Booth & Ainscow, 2017; Vock & Gronostaj, 2017), die von einer Haltung der Bildungs- und Erziehungsverantwortung gegenüber jedem Kind in seiner Individualität und gegenüber der Gemeinschaft geprägt ist. Ein verpflichtender Einbezug des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) als Entwicklungsinstrument würde die Entwicklung von responsiven Schüler-Lehrer- und respektvollen Peer-Beziehungen (Prenzel, 2013, S. 178 f.), die für die Leistungsentwicklung erforderlichen hohen Erwartungen an jede Schülerin/jeden Schüler sowie die Teilhabe aller an einem gemeinsamen Bildungsprozess durch angemessene Vorkehrungen und individuelle Unterstützung fördern.

Stärkere Verankerung von Inklusion in Schulentwicklungsprogrammen

*Individualisierungsfähige, gestufte Standards in Lehrplänen und Bildungsstandards:* Die derzeitigen Lehrpläne sind Rahmenlehrpläne, die Bildungsstandards definieren Regelstandards. Lehrer/innen benötigen individualisierungsfähige, gestufte Standards in jedem Fach (Prenzel, 2013), die ihnen die passgenaue Planung von Lernangeboten ermöglichen. Wünschenswert wäre die Weiterentwicklung der Bildungsstandards und der Lehrpläne in Richtung domänenspezifischer gestufter Ziele für unterschiedliche Lernausgangslagen. Dabei sollten existierende Stufenmodelle, z. B. zum Schriftspracherwerb oder zum mathematischen Kompetenzerwerb eingearbeitet werden. Damit würden fachlich-inhaltliche Ausgangspunkte geschaffen, um die aktuelle Handlungsfähigkeit und die Zone der proximalen Entwicklung bestimmen zu können.

*Bereitstellung differenzierter Unterrichtsmaterialien:* Um eine lernförderliche Aufgabenkultur unter Maßgabe von Diversität zu realisieren, sind Lehrer/innen derzeit weitgehend auf Eigeninitiative angewiesen. Die Unterrichtsmaterialien, die über die Schulbuchaktion angeboten werden, könnten weiterentwickelt werden. Die Bereitstellung von diagnostischem Material, von Differenzierungsvarianten im Spektrum von basalen bis elaborierten Übungen, die Anreicherung mit offenen, herausfordernden Aufgaben, die auf verschiedenen Niveaus bearbeitbar sind, die Aufnahme von Aufgabenstellungen für kooperatives Lernen sowie von Materialien zur Unterstützung des selbstständigen Lernens sollten als verbindliche Approbationskriterien definiert werden.

Differenzierende didaktische Materialien, Unterstützung von Diagnostik

*Erhöhte Autonomie:* Der organisatorische Rahmen der Unterrichtsgestaltung ist selbst durch das Bildungsreformgesetz 2017 noch eng eingegrenzt. Eine verstärkte autonome Verantwortung von Schulleitungen und professionell agierenden Lehrerteams würde Handlungsoptionen öffnen, um etwa eine intensive Förderung ohne SPF-Diagnose durchzuführen, spezifische Programme für hochbegabte Schüler/innen zu installieren, die Verortung von Sprachförderung nach den jeweiligen Gegebenheiten und pädagogischem Geschick zu gestalten oder zeitweilige Pull-out-Programme unter den gegebenen räumlichen und personellen Bedingungen bedarfsbezogen zu ermöglichen. Für die segregierenden Sprachförderklassen, die derzeit implementiert werden (Änderung des Schulorganisationsgesetzes, § 8h, BGBl. I Nr. 35/2018), findet sich keine empirische Evidenz, ein „Sowohl-als-auch“ von gemeinsamen und phasenweise getrennten Unterrichtssequenzen kann dagegen gut argumentiert werden.

## Literatur

Abels, S., Heidinger, C., Koliander, B. & Plotz, T. (2018). Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule – Eine Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7 (1), 135–151. <http://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.09>

Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51 (2), 143–155. <http://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>

Albisser, S., Keller-Schneider, M. & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 9–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. Verfügbar unter [http://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet\\_von\\_unterricht\\_und\\_schule.pdf](http://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf)

Altrichter, A., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (Forschungsbericht, S. 23–38). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-C3>

Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 3, S. 31–44). Münster: Waxmann.

Arens, S. & Mecheril, P. (2010). Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. Schlaglichter auf ein Spannungsverhältnis, das die politische und erziehungswissenschaftliche Diskussion in Bewegung gebracht hat. *Lernende Schule*, 13 (49), 9–11.

Arndt, A. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Herausgeber.

Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.

Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske + Budrich.

- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM). (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Studie des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Verfügbar unter [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/2017/Juli/Vielfalt\\_im\\_Klassenzimmer\\_final.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Juli/Vielfalt_im_Klassenzimmer_final.pdf)
- Biewer, G., Böhm, E. T. & Schütz, S. (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In G. Biewer, E. T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 11–24). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017). Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder, Schritte* (S. 32–50). Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Bohl, T., Bönsch, M., Trautmann, M. & Wischer, B. (2012). Binnendifferenzierung – Ein altes Thema in der aktuellen Diskussion. Zur Einleitung. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 17, S. 5–7). Immenhausen: Prolog.
- Bönsch, M. (2002). *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Neuwied: Luchterhand.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte, Hrsg. und Übers.). Weinheim: Beltz.
- Borsch, F. (2015). *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Borsch, F., Gold, A., Kronenberger, J. & Souvignier, E. (2007). Der Experteneffekt: Grenzen kooperativen Lernens in der Primarstufe? *Unterrichtswissenschaft*, 35 (3), 201–213.
- Braunsteiner, M.-L. & Mariano-Lapidus, S. (2017). Using the Index for Inclusion to measure attitudes and perceptions of inclusion in teacher and school building leader candidates in the USA and Austria. *International Journal of Inclusive Education* (Online-Vorveröffentlichung). <http://doi.org/10.1080/13603116.2017.1396503>
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch/ Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016 Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>
- Brophy, J. (2000). *Teaching* (Educational Practices Series 1). Brüssel: International Academy of Education & International Bureau of Education. Verfügbar unter [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf)



Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D. & Macchia, V. (2013). *L'Index per l'Inclusione nella pratica. Der Index für Inklusion in der Praxis*. Milano: Franco Angeli.

Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H., Feyerer, E. et al. (2016). Indikatoren C: Prozessfaktoren. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 71–128). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-1-C>

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 91 (7), 23–30. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>

Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema in der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522–540.

Budde, J. & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 4. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) (Hrsg.). (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>

Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.). (2016). *Beratung an und für Schulen. Informationsmaterialien für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter [http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Schuelerberater/Broschuere\\_Beratung\\_A4\\_bf.pdf](http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Schuelerberater/Broschuere_Beratung_A4_bf.pdf)

Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.). (2017). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16* (18., aktualisierte Auflage). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <http://pubshop.bmbf.gv.at/detail.aspx?id=285>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2017). *Begabte Kinder finden und fördern. Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Berlin: Herausgeber. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/Begabte\\_Kinder\\_finden\\_und\\_foerdern.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf)

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2016). *Schulentwicklung mit SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für die Schuljahre ab 2016/17*. Rundschreiben Nr. 6/2016. Wien: Autor. Verfügbar unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/2068/course/section/1132/SQA%20Rundschreiben%206-2016.pdf>

Carle, U. & Metzen, H. (2014). *Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie*. Frankfurt/Main: Grundschulverband.

- Charlotte Bühler Institut. (2016). *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase* (Leitfäden zur Grundschulreform, Band 1). Wien: Bundesministerium für Bildung (BMB). Verfügbar unter <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Individualisierung-BMB-final-2016-.pdf>
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2014). Der Inklusionsdiskurs und die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit – vom Diskursanlass zur Reflexion von Vielfalt und Differenz. *Neue Praxis*, 44 (2), 150–157.
- De Boer, A., Pijl, S. P. & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (4), 379–392. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. *Internationale und nationale Befunde. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60 (3), 163–183. <http://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Feuser, G. (2018). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik* (Reihe Behindertenpädagogik und Integration). Berlin: Peter Lang.
- Fischer, C. (2006). *Lernstrategien in der Begabtenförderung – Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Münster.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim: Beltz.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-91724-5>
- Gasteiger-Klicpera, B. & Wohllhart, D. (2015). Das Provokative Essay: Inklusive Regionen. Ein Konzept zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungssystem. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84 (3), 185–191.
- George, A. C. & Robitzsch, A. (2014). „Fairer Vergleich.“ *Technische Dokumentation – BIST-Ü Mathematik, 4. Schulstufe, 2013*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/technische-dokumentation/>
- Gesellschaft für Fachdidaktik. (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. Verfügbar unter <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inklusive-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf>

Gibbs, J. (2001). *Tribes. A new way of learning and being together*. Windsor, CA: Center Source Systems.

Goujon, A., Jurasszovich, S. & Potančoková, M. (2017). *Demographie und Religion in Österreich. Szenarien 2016 und 2046. Deutsche Zusammenfassung und englischer Gesamtbericht* (ÖIF-Forschungsbericht). Wien: Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF). Verfügbar unter [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/Forschungsbericht\\_\\_Demographie\\_und\\_Religion\\_inkl\\_Vorwort\\_Web.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/Forschungsbericht__Demographie_und_Religion_inkl_Vorwort_Web.pdf)

Green, N. & Green, K. (2006). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Ein Trainingsbuch* (2. Auflage). Seelze: Kallmeyer/Klett.

Groeben, A. von der (2003). Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung. *Pädagogik*, 55 (9), 6–9.

Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Budrich.

Haenisch, H. (2002). Was wir über guten Unterricht wissen. Zusammenfassung von Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 13 (5), 139–142.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (W. Beywl & K. Zierer, Übers.). Baltmannsweiler: Schneider.

Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3. erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.

Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 67–85.

Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule (2. Folge). *Pädagogik*, 58 (2), 42–45.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer/Klett.

Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 65 (2), 34–37.

Hinz, A. (2015). Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hofmann, F. & Katstaller, M. (2015). Innere Differenzierung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (Forschungsbericht, S. 165–177). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
- Holzinger, A. & Wohllhart, D. (2009). *Schulische Integration*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Hörmann, O. (2012). Heterogenität als Lernressource – jahrgangsgemischtes Lernen als Chance und Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 162 (3–4), 1–10.
- Horx, M. (2011). *Das Megatrend-Prinzip. Wie die Welt von morgen entsteht*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Istance, D. & Dumont, H. (2010). Künftige Entwicklungen von Lernumwelten im 21. Jahrhundert. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Hrsg.), *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis* (S. 296–317). Weinheim: Beltz.
- Jacobi, J., Le Cam, J.-L. & Musolff, H.-U. (Hrsg.). (2010). *Vormoderne Bildungsgänge. Selbst- und Fremdbeschreibungen in der Frühen Neuzeit*. Köln: Böhlau.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. *Friedrich Jahresheft*, XXVI, 16–18.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson Holubec, E. & Roy, P. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Johnson50/publication/220040324\\_Cooperative\\_learning\\_methods\\_A\\_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf)
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom. Putting it into practice*. London: Paul Chapman.
- Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien in Bremen*. Münster: Waxmann.
- Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-05442-7>
- Kernbichler, G. (2017). *Fortbildung und Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung innovativer Unterrichtsformen am Beispiel kooperativer Lernarrangements (KOOP-LEA)*. Unveröffentlichte Dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Kershner, R. (2016). Including psychology in inclusive pedagogy: Enriching the dialogue? *International Journal of Educational Psychology*, 5 (2), 112–139. <http://doi.org/10.17583/ijep.2016.2109>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.

Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191. <http://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>

Konrad, K. & Traub, S. (2001). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Krammer, M., Gebhardt, M., Gastager, A., Kernbichler, G., Paleczek, L., Rossmann, P. et al. (2015). Effects of cooperative learning methods in German language arts on reading ability and social behavior of high school students. *Journal of Studies in Education*, 5 (4), 1–22. <https://doi.org/10.5296/jse.v5i4.8192>

Kulik, J. A. & Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 73–77. <http://doi.org/10.1177/001698629203600204>

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 3, S. 89–107). Münster: Waxmann.

Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–32). Münster: Waxmann.

Lanphen, J. (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen* (Texte zur Sozialpsychologie, Band 10). Münster: Waxmann.

Lehmann, R. & Lenkeit, J. (2008). *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklung in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin: Humboldt Universität.

Lehner, L., Adamowitsch, M., Hoffmann, F. & Felder-Puig, R. (2013). *Leitfaden zur Unterstützung der Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich*. Wien: Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research (LBIHPR).

Leitgöb, H., Bacher, J. & Weber, C. (2015). Leistungsvergleich der Neuen Mittelschule mit der AHS-Unterstufe und der Hauptschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (Forschungsbericht, S. 265–284). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–70. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7370/pdf/Lipowsky\\_Auf\\_den\\_Lehrer\\_kommt\\_es\\_an.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7370/pdf/Lipowsky_Auf_den_Lehrer_kommt_es_an.pdf)

- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). München: kopaed.
- Löser, J. M. (2014). Internationale Entwicklungslinien für inklusive Schulen am Beispiel Kanadas. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 61–69). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 423–458. <http://doi.org/10.2307/1170650>
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2010). Qualitätsmerkmale guten Unterrichts in der Diskussion. In C. Fischer & R. Schilmöller (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, S. 6–38). Münster: Aschendorff.
- Moser, V. (Hrsg.). (2011). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, A. (2011). *Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. 10 Methoden aus der Praxis für die Praxis*. Paderborn: Schöningh.
- Nix, D. (2011). Lautlese-Tandems, Kombinierte Lautleseroutine und Lesetheater – Drei Methoden zur Förderung von Leseflüssigkeit im Unterricht. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Förderung der Lesekompetenzen in allen Schulstufen. Vom Lesefrust zur Leselust* (S. 48–59). Wiesbaden: Herausgeber. Verfügbar unter [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/foerderung\\_von\\_lesekompetenzen.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/foerderung_von_lesekompetenzen.pdf)
- Nix, D., Rieckmann, C. & Trenk-Hinterberger, I. (2007). Wenn das Lesen immer noch stockt. Psychologen und Literaturdidaktiker entwickeln Methoden, um Lesetempo und -verständnis bei Hauptschülern zu fördern. *Forschung Frankfurt*, 6 (3), 56–59.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. <http://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environment*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (Hrsg.). (2015). *Teamarbeit an NMS. Strukturen, Aufgaben, Arbeitsweisen*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/evaluation-der-neuen-mittelschule/>
- Prammer, W. & Prammer-Semmler, E. (2014). Didaktik als Kernaufgabe einer inklusiven Schule. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für inklusive Bildung* (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule OÖ, Band 3, S.153–167). Linz: Trauner.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 19–35). Münster: LIT.

Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>

Prenzel, A. (2013). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 177–185). Stuttgart: Kohlhammer.

Prenzel, A. (2015a). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur*, 26 (2), 157–167.

Prenzel, A. (2015b). Segregierende und Inklusive Pädagogik als normative Ordnungen im Bildungswesen. Replik. *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur*, 26 (2), 274–286.

Raditsch, D. & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik. (2015). *Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“* (SQA). Verfügbar unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1820/course/section/954/Inklusion%20als%20Aufgabe%20im%20Rahmen%20der%20Initiative%20SQA.pdf>

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.

Reicher, H. (2010). *Sozial-emotionales Lernen und inklusive Pädagogik: Potentiale und Perspektiven*. Graz: Leykam.

Reimann-Rothmeier, G. (2003). Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. *Pädagogik*, 55 (5), 10–13.

Renkl, A. (2010). Lernen durch Lehren. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. überarbeitete Auflage, S. 466–471). Weinheim: Beltz.

Resch, C. (2017). Von einer Begabtenförderung für Wenige zu einer Begabungsförderung für Viele. Paradigmenwechsel in Österreich. In C. Fischer et al. (Hrsg.), *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt* (S. 297–312). Münster: Waxmann.

Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen* (S. 164–190). St. Gallen: Universität, Institut für Wirtschaftspädagogik.

Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Münster: Waxmann.

Riegel, E. (2008). *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*. Frankfurt/Main: Fischer.

Roth, F. (2017). *Herausforderungen und langfristige Implikationen der Flüchtlingskrise 2015/2016. Bericht zum D-A-CH Expertenworkshop, 27.–28. Oktober 2016 in Zürich*. Zürich: Eidgenössische Technische Hochschule. <http://doi.org/10.3929/ethz-b-000170071>

Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), 393–415.

- Saalfrank, W. T. (2013). Inklusive Bildung im Kontext von Modellen guten Unterrichts. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 2. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/18>
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie* (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 36). Münster: Waxmann.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schneider, W., Stumpf, E. & Preckel, F. (2016). *Projekt zur Evaluation der Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. Ergebnisse der Folgestudie PULSS II. Laufzeit 2014–2015* (Abschlussbericht). Verfügbar unter [http://www.begabungsberatungsstelle.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000016/user\\_upload/Bilder/BMBF/PULSS/PULSS\\_II\\_Abschlussbericht.pdf](http://www.begabungsberatungsstelle.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000016/user_upload/Bilder/BMBF/PULSS/PULSS_II_Abschlussbericht.pdf)
- Schneider, W., Stumpf, E., Preckel, F. & Ziegler, A. (2012). *Projekt zur Evaluation der Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. Laufzeit 2008–2012* (Abschlussbericht). Verfügbar unter [http://www.begabungsberatungsstelle.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000016/PULSS\\_I\\_Endbericht\\_14-02-28.pdf](http://www.begabungsberatungsstelle.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000016/PULSS_I_Endbericht_14-02-28.pdf)
- Schnell, I., Sander, A. & Federolf, C. (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014a). *Standardüberprüfung 2013 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014b). *Standardüberprüfung 2013 Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>
- Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>
- Schulprogramm des Grundschulsprenghels Bozen. Teil A*. (2012). Verfügbar unter <https://www.unereschule.it/wp-content/uploads/2009/12/Schulprogramm-Teil-A-ab-2012-13-PDF2.pdf>
- Schulprogramm des Grundschulsprenghels Bozen*. (2017). Verfügbar unter <https://www.unereschule.it/wp-content/uploads/2009/12/Dreijahresplan-Teil-A-ab-2016-17-PDF.pdf>
- Seel, A., Tschiesner, R. & Wohlhart, D. (2018). Grundschule und erweiterter Schuleingang. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 26–38). Münster: Waxmann.
- Seitz, S. (2009). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 1. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184>



Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M. & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), 237–249. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000186>

Simons, R. J. (1992). Lernen, selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251–264). Göttingen: Hogrefe.

Slavin, R. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Slavin, R. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Slavin, R. (2014). Making cooperative learning powerful. *Educational Leadership*, 72 (2), 22–26.

Slavin, R. (2015). Kooperatives Lernen: Erfolgreiche Gruppenarbeit. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Hrsg.), *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis* (S. 163–178). Weinheim: Beltz.

Sliwka, A. (2014). Schulentwicklung für Diversität und Inklusion. Organisationsstruktur und Lernkultur an Schulen in der kanadischen Provinz Alberta. In S. Trumpa, S. Seifried, E. K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 334–351). Weinheim: Beltz.

Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chance für eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung – ein Dialog über den Tellerrand. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3–4), 288–296.

Stadtschulrat Wien. (2016). *Wiener Mehrstufenklassen*. Verfügbar unter <http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/section/6/30/>

Statistik Austria. (Hrsg.) (2016). *Bildung in Zahlen 2014/15. Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=561](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=561)

Statistik Austria. (Hrsg.) (2017). *Bildung in Zahlen 2015/16. Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=462](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=462)

Statistik Austria. (Hrsg.) (2018a). *Bildung in Zahlen 2016/17. Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=509](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=509)

Statistik Austria (2018b). *Einkommenszehntel bzw. -viertel 2017 nach soziodemographischen Merkmalen*. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_NATIVE\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=022298](http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=022298)

Statistik Austria (2018c). *Geborene nach ausgewählten demografischen und medizinischen Merkmalen seit 2007*. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_NATIVE\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=022899](http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=022899)

Statistik Austria (2018d). *Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der 5. Schulstufe 2016/17. Vergleich mit den Jahren 1980/81, 1990/91, 2000/01 und 2010/11 bis 2015/16*. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_NATIVE\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029659](http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029659)

Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt.

Suchań, B. & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/pisa/pisa-2015/>

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmäne, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Educational Journal of Special Education*, 36 (3), 162–172. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

Tenorth, H.-E. (2005). Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In M. Götz & K. Müller (Hrsg.), *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung* (S. 17–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [http://doi.org/10.1007/978-3-322-80804-2\\_2](http://doi.org/10.1007/978-3-322-80804-2_2)

Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014. Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 69–94). Baltmannsweiler: Schneider.

Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. Auflage). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., Brimion, K. & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Traub, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in der Schule, Hochschule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

United Nations (UN). (2006). *United Nations Convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter [http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention\\_accessible\\_pdf.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf)

United Nations (UN) Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4. Article 24: Right to inclusive education*. Verfügbar unter <http://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>

Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271–297. <http://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>

Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>

Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Edelhofer-Lielacher, E. & Siegle, T. (2016). Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 37–70). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-1-B>

Wagener, M. (2014). Potenziale der Jahrgangsmischung. *Die Grundschulzeitschrift*, 28 (274), 29–33.

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.

Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze: Kallmeyer/Klett.

Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10 (2), 99–110.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4. überarbeitete Auflage). München: Reinhardt.

Westerkamp, A. & Bonfig, A. (2018). Sozialwissenschaftliche fachdidaktische Theorie trifft inklusive Unterrichtsplanung. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 10, S. 175–188). Münster: Waxmann.

Wittmann, E. C. (2010). Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule – vom Fach aus. In P. Hanke, G. Möwes-Butschko, A. K. Hein, D. Berntzen & A. Thielges (Hrsg.), *Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule* (S. 63–78). Münster: Zentrum für Lehrerbildung.

Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wocken, H. (2015). Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den „moderaten“ Inklusionsreformern. *Auswege – Perspektiven für den Erziehungsalltag. Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht*, 1–42. Verfügbar unter [https://www.magazin-auswege.de/data/2015/04/Wocken\\_Die\\_Moderaten.pdf](https://www.magazin-auswege.de/data/2015/04/Wocken_Die_Moderaten.pdf)

Wocken, H. (2017). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine* (7. Auflage). Hamburg: Feldhaus.

Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2016). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–58). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-1>

Wygotskij, L. (1987). *Ausgewählte Schriften II. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl Rugenstein.

Ziemen, K. (2014). Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 3, S. 45–56). Münster: Waxmann.