

Hans-Ulrich Grunder
Adolf Gut (Hrsg.)

Zum Umgang mit
Heterogenität
in Schule und Gesellschaft

Band 2



12 Umgang mit Heterogenität - Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik

Michael Eckhart

1 Ein heuristisches Reflexionsmodell

Für einen erfolgreichen Unterricht in heterogen zusammengesetzten Schulklassen gibt es keine Rezeptur. So sehr dies gewünscht wird, Unterricht stellt ein komplexes Geschehen dar, das von vielen Faktoren geprägt wird. An der Verschiedenheit der Kinder und den damit verbundenen heterogenen Klassenzusammensetzungen kristallisieren derzeit methodisch-didaktische Fragestellungen, die der traditionellen Didaktik Impulse verleihen können. In meinem Beitrag stelle ich ein heuristisches Reflexionsmodell für den Unterricht in heterogenen Schulklassen vor. Der Fokus liegt damit auf der Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. Im Vordergrund steht das Reflektieren von Unterricht, als Voraussetzung für gezieltes didaktisches Handeln.

Im Rahmen eines Nationalfondsprojekts²⁶ wurden in einem explorativen Untersuchungsteil Lehrpersonen zu integrativen Unterrichtssituationen befragt. Die Lehrpersonen stellten dabei Vermutungen über mögliche Ursachen auf (vgl. Kronig, Haeberlin, Eckhart 2007). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Lehrkräfte - insbesondere wenn sie auf herausfordernde Integrationssituationen fokussieren - vorab an das Kind selbst, die familiäre Situation oder an Klassenzusammensetzungen denken. Nur in Ausnahmen machen sie das unterrichtliche Geschehen und damit die Didaktik zum Thema. An diesem Punkt setzt das Reflexionsmodell an: Über Unterricht soll nachgedacht werden. Dies erfolgt selbstverständlich mit der Intention, dass sich Unterricht auch auf der Handlungsebene weiterentwickeln muss. Blinde didaktische Betriebsamkeit ist aber nicht angezeigt. Stellt sie sich ein, drohen selbst erfolgversprechende unterrichtliche Vorgehensweisen gegenteilige Wirkungen zu entfalten..

Die Reflexion von Unterricht stellt kein einfaches Unterfangen dar. Die Komplexität der Bedingungsfaktoren für Unterricht mag zu Ratlosigkeit führen. Wo kann angesetzt werden? Welche Aspekte und Dimensionen sind zu berücksichtigen, wenn das Augenmerk auf die Unterschiedlichkeit der Kinder gerichtet wird? Was ist aus den Reflexionen zu folgern? Es ist unvermeidlich, dass bei der Reflexion von Unterricht die komplexe Wirklichkeit reduziert werden muss. Ich schlage ein heuristisches Modell vor, das auch unter den Bedingungen begrenzten Wissens und wenig Zeit gute Lösungen ermöglicht. Darum rege ich eine Reflexion entlang von Dimensionen an. Diese Dimensionen

²⁶ SNF-Nr. 1114-050489.97/1

stellen das Konzentrat aus einer Synthese dar. Der Ausgangspunkt des Modells liegt in den vielfältigen Quellen des Wissens über Unterricht.

2 Quellen des Wissens

Kramis (1990, S. 4) beschreibt mehrere Quellen des Wissens über guten Unterricht. Bezeichnen werden unterschiedliche Zugänge dafür, wie über Unterricht nachgedacht werden kann. Eine solche Quelle bilden zum einen die persönlichen Erfahrungen. Verschiedenheit als unterrichtliche Herausforderung haben viele Lehr- und Fachpersonen, Schulkinder aber auch Eltern erlebt. Diese Erfahrungen bilden für Reflexionsprozesse einen wichtigen Ausgangspunkt. Erfahrungen können dabei Stein des Anstosses sein, um über Unterricht nachzudenken. Gleichzeitig prägen Erfahrungen die Wahrnehmung von Unterricht. Sie wirken als Filter und bestimmen unsere Konstruktionen von Unterricht. Erkenntnisse über Unterricht werden hier induktiv erschlossen. Erfahrungen können so zu einem grösseren Verhaltensrepertoire, steigender Verhaltenssicherheit und mehr Indikationswissen führen. Andererseits ergibt sich die Gefahr einer einseitigen Wahrnehmung, der Verfestigung von Überzeugungen, unreflektierter Routinen sowie der unzulässigen Verallgemeinerung. Für den Reflexionsprozess sind gerade solche unreflektierten Alltagstheorien hinderlich. Damit sind andere Quellen des Wissens unabdingbar, die über einzelne Erfahrungen hinausgehen.

Ein zweiter Zugang ist in der umfangreichen didaktischen Literatur zu sehen. Wird über den Unterricht in heterogenen Lerngruppen nachgedacht, so bildet dieser Zugang eine unerlässliche Wissensquelle. Die Mehrzahl der didaktischen Veröffentlichungen ist der Prinzipienliteratur zuzuordnen. Darin wird proklamiert, was und wie gelernt werden soll. So bestehen etwa weitreichende Analysen und Folgerungen bezüglich des offenen Unterrichts in heterogenen Schulklassen (vgl. Eckhart 2008). Didaktische Prinzipien und Modelle stellen einen deduktiven Zugang dar. Vom Allgemeinen wird auf das Besondere, auf die einzelne Situation geschlossen. Auch dieser Zugang vermag für sich alleine nicht zufriedenstellende Antworten zu liefern. Über die Auswirkungen von didaktischen Prinzipien bestehen überdies häufig mehr Spekulationen als gesicherte Erkenntnisse. So lässt sich - wiederum bezogen auf den offenen Unterricht - in heterogenen Schulklassen zurecht anzweifeln, ob sich dieser methodische Zugang für alle Kinder gleichermaßen eignet.

Damit rückt ein dritter Zugang ins Zentrum der Betrachtungen. Dieser besteht darin, unterrichtliche Vorgehensweisen wissenschaftlichen Überprüfungen zu unterziehen. Demzufolge werden Erfahrungen nun systematisch und rational nachvollziehbar analysiert. Man verweist auf Einzeluntersuchungen, deren Ergebnisse mehr oder weniger verallgemeinerbar sind. Überdies lassen sich Studien auf einer höheren Ebene in Metaanalysen zusammenfassen.

Für die Reflexion von Unterrichtsprozessen bieten die drei skizzierten Zugänge wichtige Informationen. Für sich alleine sind sie jedoch anfällig für Fehleinschätzungen. Darum sind Verbindungen notwendig. Doch gerade diesbezüglich bestehen Lücken. Die Zugänge stehen relativ isoliert da. In diesem Beitrag wird eine Synthese angestrebt. Ich stelle die Bausteine für die didaktische und methodische Gestaltung des Unterrichts, die der umfangreichen programmatischen Literatur entnommen wurden, den Erkenntnissen aus der wissenschaftlichen Literatur gegenüber.

3 Bausteine für den Unterricht in heterogenen Schulklassen

Individualisierung des Unterrichts

Mit dem Individualisieren wird vermutlich das in der aktuellen methodisch-didaktischen Diskussion prominenteste unterrichtliche Vorgehen beschrieben. Insbesondere wird dieser Ansatz im Zusammenhang mit Vielfalt in der Schule genannt (vgl. Prengel 1999a, S. 50f., Feuser 1997, S. 215ff., Klafki und Stöcker 1993, S. 173ff., Wocken 1998, S. 37ff., Kronig, Haeberlin, Eckhart 2007, S. 70f., Preuss-Lausitz 1993, S. 82ff. Eckhart 2002), was plausibel erscheint. Die zunehmende Pluralisierung und die veränderte Wahrnehmung von Verschiedenheit, finden hier ihr unterrichtliches Gegenstück (Prengel 1999, S. 50f.). Herkömmlicher Unterricht, in dem gleiche Kinder zur gleichen Zeit auf dem gleichen Weg zum gleichen Ziel geführt werden (Diehm, Radtke 1999, S. 12) scheint angesichts der vielfältigen Lebensweisen, Lernfähigkeiten und Lernwege (Preuss-Lausitz 1993, S. 82f.) ein ungeeignetes unterrichtliches Vorgehen darzustellen.

Synonym zur Individualisierung des Unterrichts werden etwa der Begriff 'Innere Differenzierung', der den unterrichtsorganisatorischen Aspekt hervorhebt (vgl. Klafki, Stöcker 1993, S. 173), oder die in der Unterrichtsforschung gebräuchliche Bezeichnung 'Adaptiver Unterricht' (vgl. Helmke, Weinert 1997, S. 137) verwendet. Beim Terminus 'Individualisierung' liegt der Akzent auf der Handlungsebene. Gemeint ist die Anpassung des Unterrichts an die individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen (Gage, Berliner 1986, S. 532ff.). Individualisierung beinhaltet damit eine Passung des Unterrichts: 'Jedem das Seine' könnte hier die Losung lauten. Der Differenzaspekt, die Verschiedenheit der Lernenden, erhält demzufolge besondere Beachtung. Die ursprüngliche Absicht dieses übergeordneten methodisch-didaktisch Prinzips ging aber weiter: Innere Differenzierung war im Kontext der Gesamtschulbewegung zur Verwirklichung der Chancengleichheit gedacht. Aufgrund der Inneren Differenzierung wollte man eine äussere Differenzierung verhindern (Klafki, Stöcker 1993, S. 175ff.).

Lernzieldifferenzierung

Während die Innere Differenzierung eine allgemeine Anpassung des Unterrichts an die individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen fordert, konzentriert sich das lernzieldifferente Lernen auf einen zentralen Aspekt, der in heterogenen Lerngruppen unumgänglich scheint.

Bereits Klafki und Stöcker (1993, S. 173ff.) haben in ihrer differenzierten Methodik zur Inneren Differenzierung des Unterrichts zwei Grundformen herausgearbeitet (Klafki, Stöcker 1993, S. 182ff.): Zum einen die Differenzierung von Methoden und Medien, wobei die Lernziele und -inhalte grundsätzlich für alle Kinder gleich bleiben, zum andern die Differenzierung im Bereich der Lernziele und Lerninhalte. In einer sehr heterogenen Schulklasse, in der etwa auch behinderte Kinder integriert unterrichtet werden, wird mit Sicherheit die erste Grundform nicht ausreichen. Zu breit gefächert ist da die Verschiedenheit, als dass eine reine Differenzierung nach Methoden und Medien genügt. Eine Differenzierung nach Lernzielen und Lerninhalten wird notwendig. Um der Verschiedenheit im Unterricht angemessenen zu begegnen, haben die Kinder unterschiedliche Lernziele zu erreichen und bekommen je nachdem unterschiedliche Unterrichtsinhalte angeboten. Ersteres wird in der Integrationspädagogik unter dem Konzept des ‚lernzieldifferenten‘ bzw. ‚zieldifferenten‘ Lernens diskutiert und als notwendige Voraussetzung für einen gemeinsamen Unterricht dargestellt (Eberwein 1997, S. 62f.).

Kooperatives Lernen

Mit den zahlreichen Formen des kooperativen Lernens ist ein weiteres methodisch-didaktisches Prinzip angesprochen, das - wie die Innere Differenzierung - für den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse erfolgversprechend scheint (Slavin, Madden 2001, Rüesch 2000, S. 17f., Wülser Schoop, Hild 2000, S. 42ff.) und das - wie die Innere Differenzierung - in vielen unterrichtlichen Methoden Berücksichtigung findet. Unter dem Sammelbegriff des ‚kooperativen Lernens‘ vereinigen sich jene Unterrichtsmethoden, deren verbindendes Merkmal die Gruppenarbeit ist (Rüesch 2000, S. 17). Kooperatives Lernen findet dann statt, „wenn sich zwei oder mehr Partner darin unterstützen, gemeinsam eine Aufgabe zu bewältigen oder ein gemeinsames Ziel zu erreichen“ (Krämer-Kiliç 2000, S. 273). Im Unterschied zur Inneren Differenzierung stehen hier gemeinsame Aufgaben bzw. gemeinsame Ziele im Vordergrund. Entsprechend fokussiert kooperatives Lernen in dieser allgemeinen Form nicht primär auf die Unterschiede zwischen den Kindern. Vielmehr wird der Aspekt der Gemeinsamkeit hervorgehoben. Während die Innere Differenzierung von individuellen Bedürfnissen ausgeht, bilden beim kooperativen Lernen gemeinsame Bedürfnisse den eigentlichen Ausgangspunkt. Auch wenn die Kinder unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen - in der Koope-

ration arbeiten sie als gleichberechtigte Partner in Gruppen (Wülser Schoop, Hild 2000, S. 42ff.). Verschiedenheiten der Kinder erhalten dabei je nach Kooperation einen andern Stellenwert. In traditionellen Gruppenarbeiten werden Unterschiede eher als störendes Element wahrgenommen. Sie verhindern möglicherweise die Erreichung des Gruppenziels, bremsen den Arbeitsprozess oder verhindern sogar eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Im Unterschied dazu bilden z.B. in reformpädagogischen Ansätzen Differenzen eigentliche Voraussetzungen für die Kooperation (vgl. hierzu z.B. die Methode des Projektunterrichts).

Für das kooperative Lernen wurden mehrere Methoden und Formen entwickelt (vgl. Slavin 1985, S. 45ff., Benkmann 1997, S. 89ff.). Etliche von ihnen aus dem angloamerikanischen Raum beziehen sich auf behavioristische Lerntheorien (Benkmann 1997, S. 87). In solchen Programmen werden der Wettbewerb zwischen Gruppen, die Kontrolle der Lernprozesse sowie die positive Verstärkung betont (bspw. die Programme in Slavin 1985, S. 45ff.). Deren unkritische Übernahme scheint indessen eher problematisch. Demgegenüber stehen sozial-konstruktivistische Vorstellungen von Kooperation (Benkmann 1997, S. 87f.). Hierbei bietet kooperatives Lernen die Möglichkeit zur Konstruktion von Wissen in sozialen Beziehungen. Differenzen bilden hierfür die notwendige Voraussetzung. Zwei Grundformen des kooperativen Lernens lassen sich unterscheiden (Benkmann 1997, S. 89ff.):

Die eine Form lässt sich mit 'Peer Collaboration' umschreiben. Gemeint ist damit kooperatives Lernen zwischen gleichaltrigen Kindern (Benkmann 1997, S. 93ff.), die über ein vergleichbares Kompetenzniveau verfügen. Konstruktivistische und entwicklungspsychologische Annahmen legen nahe, dass Kinder, die auf einer ähnlichen Entwicklungsstufe stehen, optimal voneinander und miteinander zu lernen imstande sind. Die andere Form ist das 'Peer Tutoring' (vgl. Benkmann 1997, S. 90ff.), das sich explizit auf Differenzen zwischen den Kindern bezieht. Zwar wird die gemeinsame Aufgabe bzw. das gemeinsame Ziel beibehalten, die Gruppe wird aber so zusammengesetzt, dass zwischen den Mitgliedern Differenzen bestehen. Insbesondere diese zweite Variante scheint sich in heterogenen Schulklassen besonders zu bewähren (Benkmann 1997, S. 90ff.).

Lernen am gemeinsamen Gegenstand

Das didaktische Fundament für einen gemeinsamen Unterricht, das Feuser seit 1982 beharrlich vertritt, lässt sich für den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse zusammenfassen: Integration ist die gemeinsame Tätigkeit (Spielen, Lernen, Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand oder Produkt in Kooperation mehrerer Kinder (vgl. Feuser 1982, S. 89, 1997, S. 217). Diese Formel, mit der Feuser bereits seinen ersten Aufsatz zur Thematik (1982)

überschrieben hat, legt in „kategorischer Bestimmtheit“ (Wocken 1998, S. 37) fest, wie Integration zu verwirklichen sei. Den Schlüssel für einen Unterricht in einer vielfältigen Schulklasse bilden zwei Theoreme: 1. Innere Differenzierung dank einer (entwicklungsbezogenen) Individualisierung, 2. Kooperative Tätigkeit an einem gemeinsamen Gegenstand (Feuser 1997, S. 218).

Während die Innere Differenzierung in der traditionellen Didaktik vor allem stoffbezogen interpretiert wird, basiert Feusers Ansatz ausdrücklich auf dem Grundsatz einer entwicklungsbezogenen Inneren Differenzierung. Nicht „Jedem das Seine“ sondern „Jedem alles“ fordert Feuser, „Jedem alles auf seinem Niveau“ (Feuser 1985, S. 59). Die Einlösung dieses didaktischen Fundamentums ist eigentlich nur im Rahmen von Projektunterricht denkbar. Nur diese Methode verspricht die gemeinsame Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand in Kooperation. Diese Einseitigkeit hat dazu geführt, dass Wocken (1998) mit seiner interaktionistischen Theorie der gemeinsamen Lernsituationen eine Systematik von Lernsituationen entwickelt hat, die zwar die Projektmethode aufnimmt, für den Unterricht in heterogenen Schulklassen aber weitere mehr oder weniger differenzierende Lernsituationen postuliert.

Öffnung des Unterrichts – erweiterte Lehr- und Lernformen

Die beschriebenen Prinzipien werden gelegentlich unter dem Begriff 'Öffnung des Unterrichts' zusammengefasst. Eine Darstellung der Prinzipien des Unterrichts in heterogenen Schulklassen wäre unvollständig, würde auf diesen Aspekt nicht eingegangen. Die Begriffe wurzeln in der Reformpädagogik, stehen für vergleichbare Grundanliegen, enthalten ein ähnliches Vokabular und auch angewandte unterrichtliche Methoden weisen viele Überschneidungen und Gemeinsamkeiten auf. So sind Bezeichnungen wie 'Projektorientierung', 'Schülerzentriertheit', 'Erfahrungsbezogenheit', 'Handlungsorientierung', 'praktisches Lernen' oder 'Nachbarschaftsschulen' untrennbar mit einer Öffnung von Unterricht bzw. mit erweiterten Lehr- und Lernformen verknüpft (vgl. Schulz 1995, S. 185). Diese Charakterisierung des Offenen Unterrichts führt zu zahlreichen Formen der Unterrichtsgestaltung. Im Zusammenhang mit dem Unterricht in heterogenen Schulklassen sind vor allem drei dieser Methoden zu nennen (vgl. hierzu Demmer-Dieckmann, Struck 2001).

1. Projektmethode: In der skizzierten Theorieentwicklung der integrativen Pädagogik wurde bereits die Relevanz erwähnt, die dieser Methode für den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse zugeschrieben wird. In den vergangenen Jahren ist zudem eine theoretisch und praktisch fundierte Ausgestaltung des Projektunterrichts im Rahmen integrativer Didaktik vorgestellt worden (vgl. hierzu Heimlich 1999). Projektunterricht gilt dort als prototypisches Konzept für einen gemeinsamen Unterricht, der die Erfahrung von Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit ermöglicht (Heimlich 1999, S. 79).

2. Wochenplanarbeit und Werkstattunterricht (vgl. Aregger 1994): Eine zweite wichtige Methode, die eine Öffnung des Unterrichts beschreibt, besteht in der 'Wochenplanarbeit' bzw. im 'Werkstattunterricht'. Unter den beiden Begriffen werden in der Regel verschieden offene Lernangebote verstanden, die die Kinder über einen bestimmten Zeitraum in einer freien Reihenfolge zu bearbeiten haben. Üblicherweise erfolgt die Wochenplanarbeit curriculumorientiert mit der Vorgabe minimaler Lernziele - ähnlich wie es die Methodik der Inneren Differenzierung vorsieht (Klafki, Stöcker 1993, S. 183f.). Je nach berücksichtigtem Differenzierungskriterium erlaubt die Wochenplanarbeit einen hohen Grad an Individualisierung.

3. Freiarbeit (vgl. Meier, Heyer 1997, S. 234f.): Ein Höchstmass an Selbstbestimmung kann in der Freiarbeit entstehen. Hier wählen die Kinder ihrem Entwicklungsniveau entsprechend Arbeiten aus. Mit der Gestaltung von Lernumgebungen beeinflusst die Lehrperson indirekt das Lernen der Kinder. Insofern ist Freiarbeit nicht unmittelbar lehrplan- oder curriculumorientiert. Darin ist vermutlich auch der Hauptgrund zu sehen, dass im Vergleich zur Projekt- oder Wochenplanarbeit diese Unterrichtsform in der öffentlichen Schule weniger berücksichtigt wird (vgl. Eckhart 2008).

Die Sichtung der Prinzipienliteratur zum Thema 'Unterricht in heterogenen Schulklassen' fördert die beschriebenen Bausteine zutage. Die Verschiedenheit der Kinder scheint besondere Herausforderungen zu stellen, die besondere didaktische Überlegungen verlangen. Häufig beschränken sich Veröffentlichungen zum Unterricht in heterogenen Schulklassen auf solche didaktischen Prinzipien. In diesem Beitrag stellen diese jedoch den Ausgangspunkt für weitere Überlegungen dar. Die Prinzipien werde ich nun konfrontieren mit Erkenntnissen aus der wissenschaftlichen Literatur. Exemplarisch sei so gezeigt, dass zwischen den Vorstellungen, wie Unterricht in heterogenen Schulklassen zu gestalten sei und den beobachtbaren Wirklichkeiten nicht unerhebliche Diskrepanzen bestehen.

4 Wie aus Bausteinen Stolpersteine werden

Baustein 1: Individualisierung

Als ersten Baustein habe ich die Individualisierung genannt. Es ist plausibel, dass in einer heterogenen Schulklasse auf dieses metadidaktische Prinzip nicht zu verzichten ist. Adaptiver Unterricht (individualisierender Unterricht) wird in der Forschungsliteratur als „das wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste unterrichtliche Konzept“ (Helmke, Weinert 1997, S. 137) bewertet. Dieses insgesamt positive Fazit ist jedoch ein wenig zu revidieren, wenn Ergebnisse berücksichtigt werden, die speziell auf die Verschiedenheit der Kinder eingehen. So scheint die häufige Verbindung von stark individualisierendem Unterricht in wenig strukturierten Lernsituationen auf Kin-

der mit Schulproblemen eher nachteilig zu wirken (Helmke, Weinert 1997, S. 140ff). Empirische Studien zeigen, dass herkömmlicher Frontalunterricht gerade für Kinder mit schulischen Problemen Vorteile bringt. Jedenfalls scheinen sich bei diesen Kindern Phasen des Frontalunterrichts durchaus positiv auf die Lernentwicklung auszuwirken. Aus zusammengefassten (älteren) Untersuchungsüberblicken (vgl. Fraser et al. 1987, S. 204) ist bekannt, dass mit Individualisierung alleine nur ein beschränkter Beitrag zur Lernwirksamkeit des Unterrichts geleistet werden kann. In diesem Überblick heben die Autoren hervor, dass es auch beim adaptiven (also individualisierenden) Unterricht methodische Aspekte zu beachten gilt. Eine Optimierung von individualisierendem Unterricht finden Fraser et al. (1987, S. 204) in den folgenden Bedingungen: eine hohe Beaufsichtigung, klare Zielstruktur sowie eine erhöhte Interaktion mit der Lehrperson. In eine ähnliche Richtung gehen die Ergebnisse der bekannten Egalisierungsstudie von Helmke (1988). Den Unterricht in den von ihm identifizierten 'Optimalklassen' zeichnet einerseits hohe Adaptivität, d.h. Anpassung an den Leistungsstand des Schülers, aus. Zusätzlich findet sich aber eine hohe Intensität direkter Instruktion sowie der Verzicht auf geschwindigkeitsbetonte Leistungsanforderungen (1988, S. 64ff). Die letztgenannte Bedingung wird auch etwa übersetzt mit dem Begriff 'Langsamkeitstoleranz' – eine Bedingung, die wohl gerade in sehr heterogenen Schulklassen besonders relevant sein dürfte. Weiter besteht die Gefahr, dass bei einem stark individualisierenden Unterricht die Gemeinschaft zu kurz kommt. Die Aufmerksamkeit liegt hier bei den individuellen Bedürfnissen. Soziale Prozesse in der Schulklasse könnten zu kurz kommen.

Stolpersteine für den Baustein Individualisierung:

- Einseitige Individualisierung des Unterrichts
- Fehlende Methodik der Individualisierung (Instruktionsintensität, klare Zielvorgaben, klare Führung der Kinder)
- Zeitmanagement in Individualisierungsphasen

Baustein 2: Lernziendifferenzierung

In der dargestellten Prinzipienliteratur wurde die Lernziendifferenzierung als wichtiger didaktischer Grundsatz für den Unterricht in heterogenen Schulklassen dargestellt. Eine solche Differenzierung ist allerdings auch mit erheblichen Problemen behaftet (Klafki, Stöcker 1993, S. 182). Drei Problembereiche seien erwähnt: *Erstens* stellt sich die Frage, wer über die zu erreichenden Lernziele entscheidet. Zuschreibungen bzw. Etikettierungen könnten diagnostische Entscheide verzerren (vgl. hierzu Kronig, Haeberlin, Eckhart 2007) und damit über das Instrument der Lernziendifferenzierung den Bildungserfolg von bestimmten Gruppen von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. *Zweitens*

führt ein lernzieldifferenter Unterricht immer auch die Gefahr der Stigmatisierung der betroffenen Kinder mit sich. Hier wird Differenz in der Schulklasse für alle Kinder sichtbar gemacht bzw. konstruiert (vgl. hierzu die Ergebnisse von Moser 1989). *Drittens* – und dies ist wohl für den Unterricht in einer sehr heterogenen Schulklasse der folgenreichste Problembereich – hemmt das lernzieldifferente Lernen zielgleiches Lernen.

Zur Frage, unter welchen Bedingungen sich Kontakte zwischen Kindern positiv auf Einstellungen und Verhaltensweisen auswirken, gibt es viele Untersuchungen, welche in der Tradition der sogenannten 'Kontakthypothese' stehen (vgl. zusammenfassend: Eckhart 2005). Dem Kontakt dürfte auch in sehr heterogenen Schulklassen eine erhebliche Rolle zukommen. So besteht ja die (berechtigte) Hoffnung, dass in sehr heterogenen Schulklassen die Kinder auch bezüglich ihrer sozialen Kompetenzen voneinander profitieren können. Eine solche positive Wirkung ist allerdings an mehrere Bedingungen gebunden (Cloerkes 1997, S. 126). Aus einer Vielzahl von Untersuchungen kristallisierte sich u.a. die Verfolgung gemeinsamer wichtiger Aufgaben und Ziele als wichtige Kontaktbedingung heraus (Allport 1971, Amir 1969, Patchen 1982, zusammenfassend: Eckhart 2005). Allport zufolge ist von dieser Prämisse der Erfolg eines Kontakts abhängig. „Einzig jene Art von Kontakt, die Leute dazu bringt, gemeinsam etwas zu tun, scheint eine Chance zur Änderung von Einstellungen zu haben.“ (1971, S. 281) Der Unterricht in einer heterogenen Schulklasse steht damit vor einem Dilemma: Einerseits wird im zielfifferenten Lernen die didaktische Lösung für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen erkannt, andererseits scheint gerade die Verfolgung gemeinsamer wichtiger Aufgaben und Ziele für die Entwicklung sozialer Kompetenzen entscheidend.

Stolpersteine für den Baustein Lernzieldifferenzierung:

- Erwartungseffekte bei der Lernzieldifferenzierung
- (Förder-)diagnostisches Know-how
- Stigmatisierung durch Sonderbehandlung
- Hemmung von positiven Kontaktsituationen
- Förderung von Vorurteilen und negativen Einstellungen

Baustein 3: Kooperation

Ergebnisse mehrerer Untersuchungen attestieren kooperativem Unterricht positive pädagogische Wirkungen (vgl. Hartke 1999, S. 189). Diese beziehen sich zum einen auf günstige Entwicklungen der Schulleistungen (Benkmann 1997, S. 87, Slavin 1992, Hartke 1999, Helmke, Weinert 1997, S. 136f), zum andern auf das soziale Verhalten, die Motivation, die persönliche Selbständigkeit (Helmke, Weinert 1997, S. 137; Slavin 1992, S. 145ff) und insbesondere auf Einstellungen (Gage, Berliner 1986, S. 528f; vgl. die Ausführungen

weiter oben). So ist hervorzuheben, dass Peer-Tutoring seit vielen Jahren in vielerlei Variationen in amerikanischen Mainstreaming-Klassen erfolgreich angewandt wird (Benkmann 1997, S. 90ff).

Auch dieses insgesamt positive Résumé ist hinsichtlich des Unterrichts in heterogenen Schulklassen zu präzisieren. In der Forschungsliteratur finden sich mehrere Bedingungen, welche eine solche positive Kooperationswirkung hemmen: Ungünstige Gruppenzusammensetzung, Konflikte in der Gruppe (Gruppenreife), Dominanzverhältnisse, Sich-Verstecken-in-der-Menge, Ausnutzung, Ungerechtigkeiten in der Gruppe, übertriebenes Gruppendenken, zu grosse Gruppen oder fehlende gruppenbezogene Fertigkeiten (Johnson, Johnson 2005, S. 109f). Neben diesen eher allgemeinen Bedingungen entscheidet vor allem die Zusammensetzung einer Gruppe über den Erfolg von Kooperation: „Besonders durch freundschaftliche Beziehungen können Lernen und Entwicklung gefördert werden.“ (Benkmann 1997, S. 94) Schulleistungsschwache Kinder und Immigrantenkinder gehören jedoch nachweislich zu den unbeliebteren Kindern in den Schulklassen (vgl. Kronig, Haeberlin, Eckhart 2007, S. 75ff; Eckhart 2005), was eine freundschaftliche Kooperation erschweren dürfte. Diese Problematik geht so weit, dass bereits bei der Gruppenbildung Probleme entstehen können, weil niemand mit den Kindern in Aussenseiterpositionen zusammenarbeiten will (vgl. Eckhart 1999). Konfliktbeladene kooperative Lernsituationen drohen dann zu kippen: Lernen wird verhindert. Vor allem Jungen nutzen kooperativen Unterricht weniger und zeigen dementsprechend geringe Lernfortschritte (Benkmann 1997, S. 95f). Johnson und Johnson halten fest: „Kooperation ist ohne Disziplin nicht möglich.“ (2005, S. 110) Und weiter: „Der Einsatz kooperativer Gruppen setzt voraus, dass man Schülern die sozialen Fertigkeiten beibringt, die sie für die Arbeit in kleinen Gruppen benötigen.“ (Johnson, Johnson 2005, S. 119). Vergleichbar mit der weiter oben diskutierten Individualisierung entfaltet sich der eigentliche Wert eines gemeinsamen kooperativen Unterrichts erst infolge einer zu "Lerngruppe und Inhalt passende(n) Planung und Durchführung" (Hartke 1999, S. 189).

Stolpersteine für den Baustein Kooperation:

- Homogene Gruppenzusammensetzungen
- Voraussetzungen (soziale Kompetenzen, soziale Akzeptanz)
- Geschlechtsspezifische Unterschiede
- Einbindung von unbeliebten Kindern
- Gruppenbildungsphase

Baustein 4: Offener Unterricht

Konsultiert man die Prinzipienliteratur, so werden dort die offenen Unterrichtsmethoden klar favorisiert. Insbesondere wird der Projektunterricht als Kernstück für einen guten Unterricht in einer heterogenen Schulklasse bezeichnet – ein Akzent, welcher in den zahlreichen Veröffentlichungen, die den Unterricht in heterogenen Schulklassen problematisieren, zu einer Inflationierung der Projektidee geführt hat. In diesem Zusammenhang wird etwa auch der Einwand laut, dass eigentlicher Projektunterricht verwässert worden sei, und dass unter diesem Etikett allerhand andere Unterrichtsmethoden gehandelt würden (z.B. Wocken 1998). In der Literatur werden vor allem folgende Chancen eines offenen Unterrichts genannt: Berücksichtigung der Interessen der Kinder, intrinsische Motivation, Partizipation, Demokratisierung, handelndes und entdeckendes Lernen, Auseinandersetzung mit der Umwelt, soziale Lernprozesse, Selbstständigkeit, selbst gesteuertes Lernen, Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, ganzheitliches Lernen, Förderung der Persönlichkeit (Hartke 2003).

Konfrontiert man nun diese hochgesteckten Ziele mit empirischen Ergebnissen, so sind auch hier Relativierungen notwendig. Offener Unterricht bewirkt in nicht leistungsbezogenen Bereichen (Einstellung zu Schule und Lehrpersonen, Kooperation, Kreativität und Selbstständigkeit) tendenziell positivere Ergebnisse als der traditionelle Unterricht. Allerdings sind die Unterschiede und deren praktische Bedeutsamkeit gering. Demgegenüber schneidet der traditionelle Unterricht verglichen mit offenen Unterrichtsformen unbedeutend besser ab, wenn man die Schulleistungen betrachtet. Bezüglich dieser unsicheren Befundlage ist hinsichtlich des Unterrichts in heterogenen Schulklassen hervorzuheben, dass strukturierende Lernhilfen insbesondere bei Kindern mit Schulleistungsschwächen unabdingbar sind, namentlich adaptiertes Unterrichtsmaterial und klare Instruktionen (vgl. zu diesen Befunden: Hartke 2003). Methodische Anpassungen sind auch für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten notwendig, will man verhindern, dass sich die Intentionen des offenen Unterrichts ins Gegenteil verkehren (Eckhart 2008). Offener Unterricht, dies bescheinigen empirische Befunde (vgl. Eckhart 2008), wirkt nicht per se positiv. Wollen wir eine solche Wirkung erreichen, so müssen wir das didaktische Repertoire erweitern. Darüberhinaus sind gerade im offenen Unterricht hohe fachdidaktische Kompetenzen der Lehrpersonen gefordert. Lernumgebungen zu gestalten meint nicht einfach eine Vielfalt an Lernmaterialien bereit zu stellen. Vielmehr sind Sachgebiete nach entwicklungsbezogenen Grundsätzen zu durchforsten, so dass Lernumgebungen entstehen, die vielerlei Entwicklungsvoraussetzungen von heterogenen Lerngruppen aufnehmen.

Stolpersteine für den Baustein Offener Unterricht:

- Entwicklungslogische Anpassung des Unterrichtsmaterials
- Berücksichtigung von Erklärungen, Besprechungen und Instruktionen
- Strukturierung von Lernumgebungen
- Fachdidaktische Kompetenzen

5 Dimensionen für den Unterricht in heterogenen Schulklassen

Die in den vorhergehenden Abschnitten zusammengetragenen Erkenntnisse sind vielfältig. Grundsätzlich lässt sich festhalten: Die pädagogisch-didaktische Antwort auf unterrichtliche Herausforderungen in heterogen zusammengesetzten Schulklassen lässt sich nicht in einer einfachen Rezeptur finden. Ein erster Überblick mag sogar zu Resignation führen: „Was soll man denn da noch tun? Schliesslich gibt es fast überall Problembereiche!“ Systematisiert man aber die vielfältigen Ansätze und Befunde, so werden (Orientierungs-)Linien für den Unterricht in heterogenen Schulklassen erkennbar. Brüche, Unstimmigkeiten oder gar Widersprüche machen deutlich, dass für einen guten Unterricht in heterogenen Schulklassen nicht nur einzelne methodisch-didaktische Ansätze, sondern vielmehr Spannungsfelder zu berücksichtigen sind.

Diese Spannungsfelder lassen sich entlang dreier Dimensionen nachzeichnen, die Dimensionen werden von Polen begrenzt. Zwischen diesen Extremen entsteht ein Kontinuum, das geprägt ist von unterschiedlichen unterrichtlichen Vorgehensweisen, die entweder mehr den einen oder den andern Aspekt betonen. Bezieht man diese Dimensionen aufeinander, resultieren zum einen Flächen. Die Flächen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie durch bestehende Begriffspaare definiert werden. Zum andern ergeben sich aber auch Räume, indem eine zusätzliche Dimension berücksichtigt wird. Das Ineinandergehen der Dimensionen kann in einem Würfelmodell veranschaulicht werden.

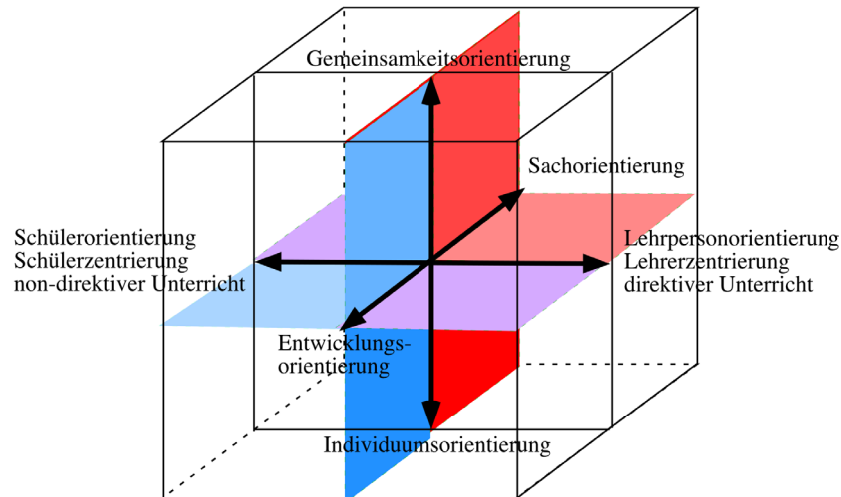


Abb. 1: Dimensionen für den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse

Das Modell erhebt nicht den Anspruch, die komplexe Unterrichtswirklichkeit vollständig abbilden zu können. Es werden lediglich Dimensionen skizziert, welche aufgrund zur Verfügung stehender Konzepte, Modelle und Theorien sowie empirischer Evidenzen für den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse bedeutsam sind. Es handelt sich darum um ein heuristisches Modell, das Orientierungen anbietet, die es erlauben, in der komplexen Unterrichtsrealität entlang relevanter Dimensionen zu guten 'Lösungen' zu kommen. Allerdings handelt es sich dabei nicht um einfache Lösungen, sondern um die Entfaltung von Entwicklungsfeldern. Betrachten wir z.B. Unterricht, der charakterisiert wird durch direkte, gemeinsamkeits- und sachbezogene Orientierungen, so bieten sich Entwicklungsfelder in den Bereichen non-direktiver Unterricht, Differenzierung und Entwicklungsorientierung an. Das Modell sucht also immer eine ressourcenorientierte Perspektive. Ausgangspunkt bilden vorhandene Qualitäten, Verortungen von Unterricht, die ihrerseits aber auch mögliche Wege zeigen, um Unterricht für heterogene Lerngruppen weiterzuentwickeln.

Darum lässt sich das Würfelmodell auch als unterrichtliches Spielfeld betrachten. Es mag helfen, Unterricht zu verorten und entsprechende Entwicklungsfelder aufzuzeigen, in welchem vielerlei Orientierungen mehr oder weniger und je nachdem verbunden mit dem einen oder andern Aspekt beachtet werden. Dabei besteht nun die Kunst des Lehrens bzw. die Kunst des Lernens in der Berücksichtigung unterschiedlicher Akzentuierungen. Gefragt ist nicht eine ein- sondern eine mehrdimensionale Didaktik.

Gemeinsamkeitsorientierung – Individuumsorientierung

Angesprochen mit dieser Dimension des Würfelmodells ist die Ebene der Differenzierung. Zum einen wurde deutlich, dass guter Unterricht nicht einseitig individualisiert erfolgen darf. Gerade in einer heterogenen Schulklasse müssen zwischen den Kindern auch positive Beziehungen entstehen, so dass es zu einem wirklichen Miteinander im Klassenzimmer kommen kann. Es darf also nicht heißen 'Gemeinsamkeits- oder Individuumsorientierung', sondern 'Gemeinsamkeits- *und* Individuumsorientierung'. In der Individualisierung wird der Verschiedenheit Wertschätzung entgegengebracht. Diese Wertschätzung beinhaltet ebenfalls, dass die Kinder (trotz Verschiedenheiten) auch erleben, dass sie mit andern Kindern Gemeinsamkeiten teilen, dass sie trotz Verschiedenheit gleichberechtigt sind.

Lehrpersonorientierung – Schülerorientierung

Mit dieser Dimension des Würfelmodells ist die Ebene der Vermittlung angesprochen. Die Pole sind einerseits der non-direktive - im Sinn eines selbständigen Lernens, einer Schülerzentrierung von Lernprozessen. Auf der andern Seite steht der durch die Lehrperson geführte bzw. direktive Unterricht. Dort sind die Lernprozesse systematisch durchdacht, strukturiert, etappiert und sie werden gezielt angeboten. Auch hier gilt die Regel, dass gerade in heterogenen Schulklassen der Unterricht weder auf das eine noch auf das andere verzichten darf. Einseitigkeiten führen dazu, dass nicht alle Kinder von den Lernangeboten profitieren können.

Sachorientierung – Entwicklungsorientierung

Diese Dimension betont vor allem die Ebene der inhaltlichen Orientierung des Unterrichts. Unterricht weist immer eine sachliche Orientierung auf. Traditionellerweise werden solche Lerngegenstände in Lehrplänen festgehalten. Der traditionelle Unterricht betont dabei Lerngegenstände als zu erwerbendes Wissen. Der Unterricht wird von dieser Richtung her gedacht, geplant und organisiert. Demgegenüber steht die Entwicklungsorientierung, in der traditioneller Unterricht gleichsam 'auf den Kopf gestellt' wird. Unterricht wird nicht mehr vom Lerngegenstand, sondern von der Entwicklung des Individuums her gedacht. Die zentrale Frage lautet, wo das Kind in seiner Entwicklung steht und welches die nächsten Schritte diesbezüglich sind. Lerngegenstände haben demzufolge eine dienende Funktion. Sie bieten dem Kind die Möglichkeit, sich zu entwickeln.

6 Schluss: Mut zur unterrichtlichen Vielfalt

Lehrerinnen und Lehrer in heterogenen Schulklassen stehen vor der nicht ganz einfachen Aufgabe, sich in den angedeuteten Räumen zu bewegen und

zwar so, dass sie einerseits zwischen den unterrichtlichen Orientierungen gezielt hin und her zu wechseln vermögen und dass andererseits Unterricht methodisch entlang der Dimensionen erweitert wird. Individualisierung ist darum zu verbinden mit Gemeinsamkeitsförderung. Schülerzentrierung muss unterstützt werden durch direktive Momente, die eine Lehrpersonorientierung ausweisen. Entwicklungsorientierter Unterricht bedingt, dass Unterrichtsgegenstände bezüglich ihrer Sachstruktur ausgeleuchtet werden. Für den erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen muss man das 'Rad nicht neu erfinden'. Die beschriebenen didaktischen Orientierungen existieren. Wesentlich ist vielmehr die Verknüpfung der bestehenden Ansätze. Das Würfelmodell bietet eine solche Synthese an. Es mag als Gerüst dafür dienen, Unterricht zu reflektieren und über Entwicklungsfelder nachzudenken.

Entlang der Orientierungslinien wurden in den vergangenen Jahren sowohl Reflexionsfragen wie auch Karteikarten entwickelt, mit deren Hilfe die abstrakten Dimensionen für die Praxis konkretisiert werden (vgl. Eckhart, Berger 2009). Diese Hilfsmittel dienen dazu, den Unterricht in heterogenen Schulklassen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Ihr besonderer Wert besteht aber in der Möglichkeit, anhand konkreter Kriterien bzw. Indikatoren über Unterricht in heterogenen Schulklassen nachzudenken - ein Nachdenken, das hinsichtlich gegenwärtiger Herausforderungen in heterogenen Schulklassen dringend notwendig ist.

Literatur

- Allport, G.W. (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Amir, Y. (1969): Contact Hypothesis in Ethnic Relations. In: Psychological Bulletin 71, 319-342.
- Aregger, K. (1994): Didaktische Prinzipien: Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung. Aarau, Frankfurt am Main: Sauerländer.
- Benkman, R. (1997): Förderung kooperativen Lernens unter Schulkindern mit und ohne Lernschwierigkeiten. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Berlin: Luchterhand, 119-137.
- Cloerkes, G. (1997): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Edition Schindele.
- Demmer-Dieckmann, I.; Struck, B. (2001): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim, München: Juventa.
- Eberwein, H. (1997): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim, Basel: Beltz, 55-68.

- Eckhart, M. (1999): Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen in Regelklassen. Qualitative und quantitative Untersuchung zur sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Integration. Unveröff. Lizentiatsarbeit an der Philosophischen Fakultät Freiburg i. Ue.
- Eckhart, M. (2002): Unterricht in heterogenen Schulklassen. Theoretische Überlegungen und explorative Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Schulleistungsschwächen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 71 (2) 152-172.
- Eckhart, M. (2005): Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Eckhart, M. (2008): Zwischen Programmatik und Bewährung – Überlegungen zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts. In: Aregger, K.; Waibel, E. M. (Hrsg.) Offener Unterricht. Augsburg: Brigg Verlag.
- Eckhart, M.; Berger, D. (2009): Unterricht in heterogenen Schulklassen. Unveröffentlichtes Skript für die universitäre Weiterbildungsstelle der Universität Freiburg/CH.
- Feuser, G. (1982): Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik 21 (2) 86-105.
- Feuser, G. (1985): Informationen zur Gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. Bremen: Selbstverlag.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 28 (1) 4-48.
- Feuser, G. (1997): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim, Basel: Beltz, 215-226.
- Fraser, B.J.; Walberg, H.J.; Welch, W.W.; Hattie, J.A. (1987): Synthesis of educational productivity research. In: International Journal of Educational Research 11, 145-252.
- Gage, N.L.; Berliner, D.C. (1986): Pädagogische Psychologie. 4., völlig neu bearbeitete Aufl., Weinheim, München: Beltz.
- Hartke, B. (1999): Unterrichtsformen und Forschungsergebnisse über Instruktion – eine Gegenüberstellung von hermeneutisch und empirisch gewonnenen Aussagen. In: Heilpädagogische Forschung, Band 25 (4) 185-194.
- Hartke, B. (2003): Offener Unterricht bei besonderem Förderbedarf. In: Leonhardt, A.; Wember, F. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung, Erziehung, Behinderung. Berlin: Luchterhand.

- Heimlich, U. (1999): Gemeinsam lernen in Projekten. Bausteine für eine integrationsfähige Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20 (1) 45–76.
- Helmke, A.; Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E.: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 71-176.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (2005): Kooperatives Lernen in der Schule – Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Klafki, W.; Stöcker, H. (1993): Sechste Studie. Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 3. Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krämer-Kiliç, I.K. (2000): Kooperatives Lernen in integrativen Klassen. In: Die neue Sonderschule 45 (4) 269-277.
- Kramis, J. (1990): Quellen des Wissens über guten Unterricht und deren Stärken und Schwächen. Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 81. Freiburg.
- Kronig, W.; Haeblerlin, U.; Eckhart, M. (2007): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Meier, R.; Heyer, P. (1997): Grundschule – Schule für alle Kinder. Voraussetzungen und Prozesse zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. 4., unveränderte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 227-236.
- Moser, U. (1989): Die Integration des schulleistungsschwachen Schülers in seine Klasse. Dissertation an der Universität Freiburg i. Ue. Freiburg.
- Patchen, M.P. (1982): Black-White. Contact in Schools: Its Social and Academic Effects. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press.
- Prenzel, A. (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske & Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rüesch, P. (2000): Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich? In: Mächler, S.: Schulerfolg: Kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag.

- Schulz, W. (1995): Didaktische Einblicke: „Das Gesicht der Schule gestalten“. Weinheim, Basel: Beltz.
- Slavin, E.R. (1985): Cooperative Learning: Applying Contact Theory in Desegregated Schools. In: Journal of Social Issues 41 (3) 45-62.
- Slavin, E.R. (1992): When and why does cooperative learning encrease achievement? Theoretical and empirical perspectives. In: Hertz-Lazarowitz, R.; Miller, N. (Hrsg.): Interaction in cooperative groups. Cambridge: University Press.
- Slavin, R.E.; Madden, N.A. (2001): Success for all. Research and Reform in Elementary Education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A.; Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa, 37-52.
- Wülser Schoop, G.; Hild, P. (2000): Kooperatives Lernen in der Schule. In: Mächler, S.: Schulerfolg: Kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag, 42-51.