



Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)
Deutsch Sekundarstufe



DER UMGANG MIT HETEROGENITÄT IN DER SEKUNDARSTUFE I

**KÖNNEN LEHRER/INNEN IN HETEROGENEN KLASSEN SOWOHL LEISTUNGSSTARKEN SCHÜ-
LERN/INNEN ALS AUCH LEISTUNGSSCHWACHEN SCHÜLERN/INNEN GERECHT WERDEN?**

Barbara Joham, BEd
NMS St. Veit / Glan

Betreuer/In: Univ.Prof. Dr. phil. Jörg Meier
Mag.a Gerhild Zaminer

St. Veit/Glan, Juli, 2014

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	4
1 HETEROGENITÄT	5
1.1 Definition	5
1.2 Heterogenität im Unterricht	5
1.2.1 Heterogenität als Ausgangspunkt von Unterricht	6
1.2.2 Kriterien als Nachweis von Heterogenität	7
1.2.3 Der Umgang mit Heterogenität durch Lehrer/innen	7
1.2.4 Lehrer/innen - Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität	8
1.2.5 Schüler/innen – Kompetenzen	8
1.2.6 Auswirkungen homogener bzw. heterogener Gruppen auf die Schulleistungen	8
1.3 Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrungen	9
1.4 Produktiver Umgang mit Gleichheit und Differenz	10
2 DIFFERENZIERUNG	12
2.1 Äußere Differenzierung	12
2.2 Innere Differenzierung	12
2.2.1 Formen der inneren Differenzierung	13
2.2.2 Rahmenbedingungen für innere Differenzierung und Individualisierung	13
2.2.3 Voraussetzungen und Schwierigkeiten der inneren Differenzierung	14
2.2.4 Anlässe für innere Differenzierung	14
2.2.5 Maßnahmen der Differenzierung	15
2.2.6 Der Österreichische Weg der letzten Jahre	15
2.3 Eigene Erfahrungen mit innerer und äußerer Differenzierung	15
3 DER FRAGEBOGEN / DIE SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG	17
3.1 Inhaltliche Vorbereitung eines Fragebogens	17
3.2 Rahmenbedingungen	17
3.3 Die Konstruktion der Fragen	18
3.3.1 Formulierung der Fragen bzw. Items	18
3.3.2 Abfolge der Fragen	18
3.3.3 Vor- und Nachteile der Verwendung von Fragebogen mit geschlossenen Fragen	19
3.3.4 Datenanalyse	19

4	DIE FRAGEBOGEN	21
4.1	Der Elternfragebogen	21
4.1.1	Auswertung Elternfragebogen	23
4.2	Der Schüler/innen – Fragebogen	29
4.2.1	Auswertung Schüler/innen – Fragebogen	31
4.3	Das Lehrer/innen – Interview	37
4.3.1	Offene Fragen	37
4.3.2	Die Interviewten	38
4.3.3	Die Auswertung der Interviews	38
4.4	Resümee	39
5	LITERATUR	41

ABSTRACT

Die Veränderung der Unterrichtsarbeit durch die Einführung der NMS und die damit verbundene Verunsicherung vieler Lehrer/innen führte und führt in unserer Schule zu vielen Diskussionen. Die Frage nach ausreichender Förderung und Forderung aller Schüler/innen in heterogenen Klassen war für mich der Ausgangspunkt meiner Arbeit. Begriffe wie Heterogenität und Differenzierung werden erklärt und die Erstellung eines Fragebogens wird dargestellt. Kurze Interviews mit Kollegen/innen sowie Eltern- und Schüler/innen-Fragebogen und deren Auswertung bilden einen weiteren Schwerpunkt meiner Abschlussarbeit.

Schulstufe/Schultyp: NMS / 8.Schulstufe

Fach/Fächer: D

Kontaktperson:

Kontaktadresse:

1 HETEROGENITÄT

1.1 Definition

Unter Heterogenität versteht man die Verschiedenheit innerhalb einer Gruppe.

Wir sind alle gleich, wir sind alle verschieden.

Heterogen = verschiedenen Ursprungs - Ungleichheit der Teile in einem zusammengesetzten Ganzen (vgl. Wischer, 2009)

gennaon = erzeugen, schaffen (vgl. Scholz, 2012, S.9)

Heterogenität bedeutet eine Zuschreibung von Unterschieden aufgrund von Kriterien, deren Bedeutung von sozialen Normen und persönlichen Interessen abhängt. (vgl. Brügelmann, 2001)

Von Heterogenität einer Schüler/innen-Population spricht man, wenn eine zu unterrichtende Gruppe in Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale als *sehr unterschiedlich* empfunden wird. (vgl. Altrichter u.a., 2009) Heterogenität wird oft mit den Eigenschaften *unbegreiflich, unvorhersehbar, unsagbar* beschrieben. Diese Definition meint, dass Begriffe, Definitionen, Daten und Forschungsergebnisse die Realität nicht abbilden können. Für pädagogisches Handeln folgt daraus die Offenheit für Unbestimmtes, Unvorhergesehenes, für Eigenlogik und Kreativität der einzelnen Kinder sowie eine vehemente Kritik an etikettierenden Zuschreibungen. (vgl. Preugel, 2005, S.21f)

1.2 Heterogenität im Unterricht

Die Unterschiedlichkeit von Schülern/innen als Chance für unterrichtliches Lernen zu begreifen, ist in unseren Schulen noch immer die Ausnahme. Die Homogenität von Lerngruppen im Hinblick auf Alter, Begabung, Leistungsfähigkeit und Motivation erscheint als unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, Heterogenität als Lernhindernis und Belastung. (vgl. Bräu, 2005, S.9)

Im deutschen und österreichischen Schulwesen gibt es institutionelle Regelungen, um unterschiedliche Leistungsniveaus und Lernwege zu bewältigen: Zurückstellung vom Schulbesuch, Wiederholen einer Klasse, Trennung nach dem Alter der Schüler/innen. (vgl. Prengel, 2005, S.19)

Lerngruppen werden aber immer heterogener durch die Auflösung traditioneller Milieus, Werthorizonte und Loyalitäten, durch die Individualisierung von Lebensmustern, von Geschlechts-, Status- und Berufsidentitäten, durch die Diversifizierung von nationaler Herkunft und Familienformen. Eine kindliche *Normalbiografie* gibt es heute weniger denn je. (vgl. Bräu, 2005, S.10) Der Respekt, die Achtung vor der Vielfalt des einzelnen soll nicht nur kulturell-gesellschaftlich gelten, sondern v.a. im Umgang gegenüber Jugendlichen in der Zeit der

Findung der individuellen Identität. Lehrer/innen müssen lernen, Unterschiede zu akzeptieren und zu respektieren, sowie auch Widersprüche im eigenen Handeln. (vgl. Wischer, 2009)

1.2.1 Heterogenität als Ausgangspunkt von Unterricht

1.2.1.1 Berücksichtigung von Faktoren gelingenden Lernens

Im Zentrum steht der Schüler/die Schülerin: *Lernen mit Kopf, Herz und Hand*. Lernen ist ein höchst individueller Prozess und richtet sich nach Erfolgserlebnissen, Interessen sowie dem Aktivitätsgrad des Lernenden. Je häufiger Informationen aufgerufen und mit bestehendem Wissen verknüpft werden, desto früher wird alles gespeichert.

1.2.1.2 Aktivierung von Schülern/innen im Unterricht

Die beiden Konzepte *lehrerzentrierter Frontalunterricht* und *offener Unterricht mit selbstgesteuertem Lernen* lassen sich gut kombinieren. Je selbstständiger der Schüler/die Schülerin wird, desto mehr steuert er/sie den eigenen Lernprozess. Schüler/innen lernen nur selbstständiger, wenn der Anteil an aktiver Lernzeit hoch ist: kooperatives Lernen, Wochenplanarbeit, Kompetenzraster, Lernlogbücher. Strukturierte Lernumgebungen müssen geschaffen werden, so kann der Kompetenzzuwachs der Schüler/innen im Hinblick auf Lernziele und Standards im Blick behalten werden. Lehrer/innen sind Instruktoren/innen und Wissensvermittler/innen, Lernprozessberater/innen, Mitgestalter/innen oder Lern-Coaches. Der Unterricht muss vom Schüler/von der Schülerin her gedacht werden.

1.2.1.3 Erweiterung des professionellen Selbstverständnisses

Lehrkräfte eines Kollegiums lernen am besten gemeinsam: Neues kennenlernen, ausprobieren, Erfahrungen reflektieren und das Gelernte nachhaltig im Unterricht einbauen.

1.2.1.4 Kollegiale Zusammenarbeit in Jahrgangs- oder Fachteams

Individuelle Förderung gelingt nur, wenn Lehrer/innen im Team arbeiten. So können Lernprozesse der Schüler/innen besser geplant werden. Wenn überall die gleichen Regeln und Rituale herrschen und das selbstständige Lernen als Prinzip verfolgt wird, ist eine größere Kontinuität im Unterricht möglich. Gemeinsames Planen kann auch entlasten und ermöglicht größere inhaltliche und methodische Kreativität. Unterricht kann sich nur entwickeln, wenn sich das Kollegium entwickelt.

1.2.1.5 Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen

Ganztagsschulen bieten Vorteile: Der Unterricht lässt sich besser rhythmisieren und die pädagogische Betreuung ist besser. Längere Arbeitsphasen können dazu beitragen, dass Schüler/innen und Lehrer/innen flexibler für individuelle Lernprozesse werden. Inhalte, Fächer und Räume müssen nicht ständig gewechselt werden und ein Thema kann über einen längeren Zeitraum erarbeitet werden. Außerdem kann mit außerschulischen Einrichtungen kooperiert werden (Sportvereine, Musikschule, ...).

Eine Umgestaltung der Schul- und Unterrichtskultur kann nicht von heute auf morgen geschehen und auch nicht gegen den Widerstand derjenigen, die an Schule beteiligt sind. Das Kollegium sollte früh genug einbezogen werden, da die Sorge groß ist, dass Veränderungen des Unterrichts zu einer größeren Arbeitsbelastung führen. Da auch die Lehrer/innen eine heterogene Gruppe bilden, muss das vorhandene Wissen und der individuelle Entwicklungsstand der Kollegen/innen berücksichtigt werden.

Lehrer/innen brauchen kollegiale Konzepte der Unterrichtsentwicklung - Methoden, Rituale und Strukturen, die zu einer sicheren Lernatmosphäre beitragen. Dazu braucht man ausreichend Zeit, den Rückhalt der Schulleitung, Fortbildungs- und Unterstützungsangebote sowie Unterrichtsmaterialien. (vgl.Hohlbein,2014)

Wer die Vielfalt negiert, weil er glaubt, individualisierter Unterricht sei nicht realisierbar, der hat als Pädagoge kapituliert, damit die Vielfalt unter den Kindern aber nicht aus der Welt geschaffen. (vgl. Largo, 2010)

1.2.2 Kriterien als Nachweis von Heterogenität

- Wissensbasis: Schüler/innen verfügen über unterschiedliche Kenntnisse in verschiedenen Wissensbereichen, also ist auch die zu lernende Informationsmenge in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich.
- Intelligenz: Es gibt Unterschiede, wie schnell Informationen gespeichert werden.
- Motivation: Es sind Unterschiede bei Lernlust, Ängsten und Motivation vorhanden.
- Meta - Kognition: Schüler/innen unterscheiden sich in Strategien und Verfahrensweisen der Problembearbeitung und Problemlösung.
- Außerdem tragen Alter, Geschlecht, Religion, Sprache sowie sozioökonomischer Hintergrund zu Heterogenität bei. (vgl. Hennesen, 2014, S.2)

1.2.3 Der Umgang mit Heterogenität durch Lehrer/innen

- Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede: Lehrer/innen orientieren sich an einem fiktiven Durchschnittsschüler/einer Durchschnittsschülerin = passive Reaktionsform
- Anpassung der Schüler/innen an die Anforderungen des Unterrichts: Es werden möglichst homogene Lerngruppen oder spezielle Programme zusammengestellt, die die

Lernvoraussetzungen von schwachen Schülern/innen verbessern sollen (Förderunterricht, Trainings von Lernstrategien) = substitutive Reaktionsform.

- Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülern/innen: Differenzierte Lernangebote werden bereitgestellt, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigen = aktive Reaktionsform.
- Gezielte Förderung der einzelnen Schüler/innen durch adaptive Gestaltung des Unterrichts: Der Lehrstil ist adaptiv mit betonter Individualisierung und differenziellen Lernzielen (Unterscheidung zwischen Basiscurriculum und differentiellem Aufbaucurriculum) = proaktive Reaktion.

1.2.4 Lehrer/innen - Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität

- Sachkompetenz = Sachwissen
- Diagnostische Kompetenz = die Fähigkeit, die Lernenden bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen sowie ihrer Lernergebnisse einzuschätzen.
- Klassenführungscompetenz = die Fähigkeit, eine Klasse so zu führen, dass sich die Lernenden aktiv, anhaltend und ohne ein Zuviel an störenden Nebenaktivitäten mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen können.

Die Sachkompetenz kann während des Studiums erworben werden, während die beiden anderen Kompetenzen erst im Laufe des beruflichen Entwicklungsprozesses entstehen.

1.2.5 Schüler/innen – Kompetenzen

Lernende müssen ihren Lernprozess eigenständig organisieren können. Sie benötigen dazu entsprechende motivationale Orientierungen und Kompetenzen zu selbstgesteuertem Lernen. Diese Schüler/innen - Kompetenzen müssen sichergestellt werden, da ansonsten offene Lernarrangements keinesfalls allen Schülern/innen gleiche Lernchancen bieten. Denn Schüler/innen mit niedrigem Intelligenzniveau und niedrigem Vorwissen, mit hohem Angstniveau sowie Schüler/innen aus benachteiligten sozialen Schichten ziehen eher aus einem strukturierten Unterricht mit festen Vorgaben Nutzen. (vgl. Wischer, 2009)

1.2.6 Auswirkungen homogener bzw. heterogener Gruppen auf die Schulleistungen

Leistungsvielfalt entsteht durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/innen sowie durch wenig oder viel Leistung.

Schulleistung wird oft gleichgesetzt mit dem in der Schule zu vermittelnden Stoff gekoppelt an Noten. Eine weitere Bezugsnorm ist die Gruppe und nicht der Entwicklungsprozess der Person. (vgl. Carle, S. 56/57)

Für die Annahme, dass Schüler/innen mit hohen Leistungen durch homogene Gruppierung hohe Leistungsgewinne erzielen, während leistungsschwache eher Verluste erleiden, gibt es keine generelle Bestätigung. Allerdings kann die Bildung fähigkeitshomogener Gruppen in einer Schule, in der v.a. Leistung geschätzt wird und in der leistungsstarke Schüler/innen besonders gefördert werden, zu einer Erhöhung der Leistung führen.

Es gibt aber auch Schulen, die die Leistungsgruppierung v.a. zur Unterstützung von leistungsschwachen Schülern/innen nutzen. Das führt eher zur Leistungssteigerung in leistungsschwachen und mittleren Gruppen. Wichtig für die Leistung ist die Art und Qualität der Instruktion. (vgl. Lehner, 1992, S.9)

In der Schule erfolgt die Bewertung der Leistungen bei gleichen Aufgaben im Vergleich zur Klassen- und Jahrgangsnorm. Erfolg führt zu Selbstwerterhöhung, Erfolglosigkeit führt zu Unzufriedenheit. Der schlechte Schüler/die schlechte Schülerin erlebt v.a. Misserfolg und verliert die Lust am Lernen und an der Mitarbeit. Problematisch für das Selbstwertgefühl und die Einstellung der Schüler/innen zur Schule ist nicht die homogene oder heterogene Leistungsgruppierung sondern die Art der schulischen Leistungsbeurteilung.

Individuelle Leistung wird von Schülern/innen durchwegs positiv erlebt. In der Schule sollen Zusammenarbeit, Selbstständigkeit und die Verfolgung eigener Interessen in interessenshomogenen oder -heterogenen Gruppen gefördert werden. So wird eine aufgabenorientierte Haltung gefördert und Verbesserungen gegenüber vorherigen Leistungen bewertet. (vgl. Lehner, 1992, S. 13/14)

Eine geeignete Leistungsdokumentation muss Schüler/innen beteiligen. Indem Leistungsvielfalt zum Prinzip der Klassenzusammenstellung wird, werden Leistungsunterschiede leichter erkennbar, diagnostische Kompetenz entwickelt sich leichter.

Lehrer/innen müssen sich dem Aufbau geeigneter Lernumgebungen stellen. Dies macht eine längerfristige und differenziertere Vorausplanung erforderlich. Da in längeren Prozessen gedacht wird, wird das Materialangebot strukturierter und dadurch individuell zugänglicher. Lernprozesse werden zeitlich entkoppelt, sodass der Fokus der Lehrer/innen - Arbeit stärker auf das Lernen der Schüler/innen gerichtet ist. (vgl. Lehner, 1992, S. 66/67)

1.3 Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrungen

Das gegliederte Schulsystem, die Vorschriften zur Notengebung und zur Fachleistungsdifferenzierung verpflichten Lehrer/innen nahezu, Vielfalt zu reduzieren und nach Homogenität zu streben.

Die neun Länder, deren Schüler/innen bei TIMSS oder PISA am besten abgeschnitten haben, kennen keine selektierenden Schulformen. Es wird an heterogenen Gesamtschulen unterrichtet, in heterogenen Lerngruppen (z. B. Finnland, Schweden, Kanada).

Die finnische PISA - Koordinatorin Pirjo Linnakylä prägte den Satz:

High Quality and high Equality.

Oberstes Ziel der finnischen Schulen ist Chancengleichheit. Alle Kinder werden an anspruchsvolle Mindeststandards herangeführt. PISA attestierte Finnland eine hohe Qualität, geringe Unterschiede zwischen den Schüler/innen - Leistungen und eine weitgehende Aufhebung des Zusammenhangs zwischen Herkunft und Leistung. Schon in der Grundschule gibt es schulinterne Förderteams (Krankenpfleger/innen, Förderlehrer/innen, Sonderpädagogen/innen, Psychologen/innen) - ein wichtiges Element der Pädagogik der Vielfalt. Außerdem wird in relativ kleinen Gruppen gearbeitet, was individuelle Förderung erleichtert.

Folgende Punkte kennzeichnen in Schweden die Pädagogik der Vielfalt:

- Achtung vor dem lernenden Individuum
- Individuelles Lernen
- Flexibilität in der Organisation des Lernens
- Verantwortung
- Lebenslanges Lernen und Recht auf Erfolg: Jeder Schwede/ jede Schwedin hat das Recht, in der Schule für Erwachsene alle Qualifikationen nachzuholen. (vgl. Ratzki, 2005, S. 45 ff)

Die Förderung der individuellen Lernleistung steht im Vordergrund. Äußere Differenzierung gibt es selten, Binnendifferenzierung ist die Regel. Ganztagschule, eine auf Anwesenheit der Lehrer/innen ausgerichtete Lehrer/innen - Arbeitszeitverordnung, günstige Lehrer/innen - Schüler/innen - Stundenverhältnisse bieten gute Voraussetzungen. Die Arbeit der Lehrer/innen ist deutlicher auf die Gestaltung der Vielfalt ausgerichtet. (vgl. Carle, 2005, S. 55)

1.4 Produktiver Umgang mit Gleichheit und Differenz

Heute sind die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mehr denn je vom sozialen Status ihrer Herkunftsfamilien abhängig. Alternative Konzepte eines längeren gemeinsamen Lernens aller Schüler/innen erhalten verstärkt Aufmerksamkeit. V.a. die stärkere Individualisierung des Lernens und eine dafür notwendige Diagnostik von Leistungsvermögen und Lernschwächen, das Lernen voneinander sowie eine veränderte Leistungsbeurteilung sind Diskussionsbereiche. Neue lerntheoretische Ansätze verstehen das Lernen als Vorgang, in dem das Individuum sich in aktiver Weise mit seiner Umwelt auseinandersetzt. (vgl. Bräu, 2005, S. 10/11)

Der Blick auf das Kind ist zwar pädagogisch wünschenswert, stößt aber rasch an die Grenzen der Wahrnehmungskapazität.

Solange Lehrer/innen Heterogenität als Problem und nicht als einen Normalfall oder als Bereicherung betrachten, wird sich auch im Unterricht wenig ändern. Einstellungen zu Heterogenität sind zwar eng mit der Lehrer/innen - Persönlichkeit verbunden, dürfen aber nicht nur darauf reduziert werden. Subjektive Einstellungen und Überzeugungen werden auch von den professionellen Anforderungen beeinflusst (Selektionsprinzip, Lehrplanvorgaben). V.a. die institutionellen Rahmenbedingungen behindern die guten Absichten: Klassengröße, Lehrplanvorgaben, 50 - Minuten - Takt, fehlende Materialien, höherer Vorbereitungsaufwand, ungünstige räumliche Bedingungen, Fachlehrer/innen - Prinzip. (vgl. Wischer,2009)

Solange erwartet wird, dass die Schule Wissen und Fähigkeiten lehrplangerecht im *Gleichschritt* vermittelt, überwiegt die Auslese gegenüber der Förderung des Einzelnen in seiner Individualität. (vgl. Lehner, 1992, S.4)

2 DIFFERENZIERUNG

Differenzieren bedeutet unterscheiden, trennen, ausgliedern. Im schulischen Bereich bedeutet Differenzierung organisatorische sowie didaktische Maßnahmen, die eine Schüler/innen - Gesamtheit nach bestimmten Kriterien in Lerngruppen aufteilt. (vgl. Sitte, 2001, S.199)

2.1 Äußere Differenzierung

Im Schulwesen wird Heterogenität als *Abwesenheit von Gleichartigkeit* und damit häufig als Belastung empfunden.

Strategien zur Reduzierung unterrichtlicher Komplexität sollen sein:

- Jahrgangsklassen und Schulformen: Zuordnung eines Schüler/innen - Jahrgangs in die verschiedenen Schulformen des mehrgliedrigen Schulsystems (Hauptschule, NMS, Gymnasium). Homogenität soll durch Leistungskriterien oder Interessenskriterien erreicht werden.
- fachspezifische Leistungsgruppen
- Wahlpflichtfächer
- Selektionswesen: Aufsteigen bzw. Sitzenbleiben

Die Schulleistungen innerhalb stabiler Lerngruppen (Leistungsgruppen, Schulformen) entwickeln sich homogener. Es entstehen in den Gruppen *homogene* Lernkulturen. Fatal kann das in unteren Leistungsgruppen sein, in denen sich eine *Kultur der Anspruchslosigkeit* bilden kann.

Die Gestaltung des Unterrichts ignoriert oft Lern- und Leistungsunterschiede und Lehrkräfte orientieren sich an einem fiktiven oder realen Durchschnittsschüler/ einer Durchschnittsschülerin. Die Schüler/innen werden an die Anforderungen des Unterrichts angepasst. (vgl. Altrichter u.a., 2009)

2.2 Innere Differenzierung

Bei der inneren Differenzierung wird der Klassenverband beibehalten und die Lernumwelt wird so gut wie möglich an die individuellen Lernbedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler/innen angepasst. (vgl. Scholz,2012,S.13) Innere Differenzierung berücksichtigt unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und Auffassungsfähigkeiten durch differenzierte Inhalte, Materialien und Methoden. (vgl. Härtelt, S.7) Durch Formen der inneren Differenzierung soll eine bessere Passung zwischen Lernangebot und Lernausgangslage realisiert werden. Verschiedene didaktische Arrangements (differenzierte Aufgabenstellungen, unterschiedliche Arbeitsformen, Projekte) werden angeboten sowie temporäre Lerngruppen für bestimmte Lernaufgaben werden gebildet. Den Schülern/innen sollen unterschiedliche Lernwege ange-

boten werden, ohne dass es eine längerfristige stabile Trennung gibt. (vgl. Altrichter u.a., 2009) Die strukturellen und institutionellen Bedingungen sind oft für die Realisierung von Individualisierung nicht günstig: 50 - Minuten - Takt, enge Lehrplanvorgaben, Fachlehrer/innen - Prinzip, räumliche Voraussetzungen. Ein Umdenken bei den Lehrkräften ist notwendig, weil das Individuum und nicht die Gruppe im Mittelpunkt steht. Schüler/innen bewältigen unterschiedliche Lernwege zu gleichen Zeiten und können ihr Arbeitstempo selber bestimmen. Die individuelle Lernphase dauert so lange, bis ein gemeinsames Lernen in der Klasse wieder sinnvoll ist. (vgl. Sitte, 2006, S.199)

2.2.1 Formen der inneren Differenzierung

- **Quantitative Differenzierung:** Aufgabenstellung und Aufgabenumfang sind nach oben hin offen, damit die Schüler/innen sie nach Leistung und Motivation lösen können. (vgl. Härtelt, S.7) Es gibt einen für alle Schüler/innen verbindlichen Kernbereich (= Fundamentum) und einen zusätzlichen Erweiterungsbereich (= Additum). Für *lernstärkere* Schüler/innen muss man Ziele setzen, die auf einem höheren kognitiven Niveau liegen (z.B. Einsatz von schwierigen Texten). (vgl. Sitte, 2006, S. 199)
- **Mediale Differenzierung:** Darunter versteht man den Repräsentanten des Unterrichtsgegenstandes.
- **Freiarbeit:** Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl Aufgaben als auch deren Bearbeitungsreihenfolge frei gewählt werden können. Die Lehrer/innen fungieren als Lernbegleiter/innen. Die Leistungsbeurteilung ist stärker personenbezogen und prozessorientiert. Leistungsstarke Schüler/innen können sich mit neuen Herausforderungen auseinandersetzen oder lernschwache Schüler/innen unterstützen. (vgl. Härtelt, S.9)

2.2.2 Rahmenbedingungen für innere Differenzierung und Individualisierung

- **Zusammensetzung der Lerngruppe:** Maßnahmen zur inneren Differenzierung werden eher bei wirklich heterogenen Klassen, bei leistungsfähigeren Schülern/innen sowie in kleineren Gruppen durchgeführt.
- Die kontinuierliche Anwesenheit einer zweiten Lehrperson fördert die Individualisierung.
- Lehrer/innen erleben kleinere Gruppen als förderlich.
- **Schüler/innen - Kompetenzen und Schüler/innen - Einstellungen:** Die Bereitschaft und Fähigkeit, selbstständig mit komplexeren Texten zu arbeiten sowie partnerschaftlich und diszipliniert zusammenzuarbeiten und die Fähigkeit zu einer realistischen Selbstbeurteilung.
- Diagnostische Bewertungen und gezielte Hilfen für die Lernförderung sollen vorhanden sein. Außerdem soll differenziertes und Schüler/innen-aktiviertes Lernmaterial verfügbar sein. (vgl. Altrichter u.a., 2009)

2.2.3 Voraussetzungen und Schwierigkeiten der inneren Differenzierung

Lehrer/innen müssen ihren Unterricht *mehrgleisig* planen und benötigen eine Vielzahl von Lehr- und Lernmitteln. Lehrer/innen sollen den allgemeinen Leistungs- und Entwicklungsstand des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin kennen sowie dessen/deren individuelle Fähigkeiten und Interessen. (vgl. Sitte, 2006, S.202)

Lehrer/innen sollten folgende Kompetenzen haben:

- Sachkompetenz = flexibel nutzbares eigenes Sachwissen
- Diagnostische Kompetenz = die Fähigkeit, die Lernenden bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen sowie ihrer Lernergebnisse zutreffend einzuschätzen.
- Didaktische Kompetenz = reichhaltiges methodisch - didaktisches Wissen und Können
- Klassenführungscompetenz = Die Lernenden können sich aktiv, anhaltend und ohne zu viel Nebenaktivitäten mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen. (vgl. Beck et al., 2008, S.41)

Heterogenität soll nicht als Belastung gesehen werden, sondern als Bereicherung. Aber gerade die unterschiedlichen Schüler/innen - Leistungen werden laut TIMSS - Studie oft als Belastung betrachtet. Fast alle Lehrer/innen der Sekundarstufe I sehen die individuelle Förderung als wichtiges und anzustrebendes Ziel. Zugleich orten aber fast alle Lehrer/innen große Probleme bei der Umsetzung - alle Schüler/innen können nicht gefördert werden, v.a. wenn die Rahmenbedingungen nicht stimmen. Lehrkräfte brauchen Unterstützung durch eine gemeinsame Zielorientierung aller Beteiligten, durch einen klaren Ordnungsrahmen sowie durch Reflexion. Auch eine Veränderung der Zeitressourcen durch eine Reduktion des Stundendeputats bzw. eine Erhöhung der Anwesenheitszeit kann förderlich sein.

Lernförderliche Diagnosen können sein: persönliche Ziele, effektives Feedback, Lernstanderhebungen, beurteilungsfreie Räume, Peergruppen, Förderung von Selbstbeurteilung. (vgl. Altrichter u.a., 2009, S.10/11)

2.2.4 Anlässe für innere Differenzierung

- unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen
- Über- oder Unterforderung
- Schul- oder Klassenwechsel
- unterschiedliche Lerngewohnheiten bzw. Lerntechniken
- auseinanderklaffender Kenntnisstand nach Lernzielkontrollen
- unterschiedliche Hausübungsbearbeitung
- unterschiedliche Interessen, Neigungen und Ziele
- kultureller und sprachlicher Hintergrund (vgl. kopernikus.be., 2010, Folie 6)

2.2.5 Maßnahmen der Differenzierung

- Kompetenzraster = Beschreibung von Fertigkeiten und Fähigkeiten auf unterschiedlichen Niveaustufen in einem Lernbereich aus Sicht der Schüler/innen oder der Lehrer/innen
- Unterrichtsinhalte = können über Aufgaben differenziert werden
- Unterrichtsformen = Differenzierung nach Zielen, Anforderungen, Sozialformen, Methoden sowie Medien: (vgl. kopernikus.be., 2010, Folie 8)
- Individualisierter Unterricht: Das Lernen ist zum größten Teil selbstgesteuert (Freiarbeit, Stationenplan, Lernwerkstatt, Wochenplanarbeit, ...).
- Kooperativer Unterricht: Soziale Kompetenzen werden gefördert (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, fächerübergreifender Unterricht, ...).
- Lehrer/innen - zentrierter Unterricht: Die Differenzierung erfolgt durch differenzierte Hilfen und Anleitungen (Klassenunterricht, Kursarbeit, Präsentationen, ...). (vgl. kopernikus.be., 2010, Folie 10)

2.2.6 Der Österreichische Weg der letzten Jahre

Das typische didaktische Konzept für die Differenzierung nach Inhalt und Material scheint der offene Unterricht zu sein. In 79% der Fälle bearbeiten Schüler/innen unterschiedliche Inhalte und verwenden unterschiedliche Materialien. Bei den Hausübungen wird relativ wenig differenziert. Differenzierung beim Schwierigkeitsgrad und beim Inhalt der Aufgabe liegt meist bei der Lehrkraft, bezüglich der Sozialform können Schüler/innen oft mitentscheiden. Innere Differenzierung findet an allen Schulen statt. Der Vorbereitungsaufwand erhöht sich beträchtlich, v.a. in großen heterogenen Klassen.

Gerade ausgebildete Hauptschullehrer/innen argumentieren oft für die Leistungsgruppen, weil der Unterricht für die Lehrer/innen besser bewältigbar ist, das Tempo und die Aufgabenstellung den Schülern/innen relativ gut angepasst werden kann, es weniger disziplinäre Probleme gibt und schwächere Schüler/innen in ihrer Gruppe Erfolgserlebnisse haben.

Offene Lernformen begünstigen offensichtlich innere Differenzierung; es kommt hier eher zu anspruchsvolleren Differenzierungsformen nach Inhalten und Arbeitsmitteln. Den Schülern/innen sollen stärker Lerntechniken vermittelt werden als Voraussetzung für selbstständiges Erarbeiten von Kenntnissen und Fertigkeiten. (vgl. Mayr, 2005)

2.3 Eigene Erfahrungen mit innerer und äußerer Differenzierung

Das Leistungsgruppensystem in den Hauptschulen war ein System der äußeren Differenzierung und erfolgte über Leistung. Der Vorteil dieser Art der Differenzierung war, dass man v.a. in den dritten Leistungsgruppen relativ kleine Lerngruppen hatte und so leistungsschwa-

che Schüler/innen gut fördern konnte. Ob tatsächlich aber immer individuell gefördert wurde, wage ich zu bezweifeln, denn meistens wurde frontal unterrichtet, ohne auf die Stärken und Schwächen des Einzelnen einzugehen. Die Vorbereitungen waren auf Grund der relativen Leistungshomogenität eher auf die Gesamtgruppe ausgerichtet. Orientierung am Mittelmaß!

Oft sahen Schüler/innen auch keinen Grund, sich verstärkt anzustrengen, weil sie innerhalb der Gruppe gut mitkamen und die Gruppe auch deshalb nicht wechseln wollten, weil sie sich sehr wohl fühlten.

In der NMS wird nun die gesamte Klasse in Deutsch, Englisch und Mathematik im Teamteaching unterrichtet, was eine innere Differenzierung nötig macht. Dass man aber wirklich auf jeden Schüler/jede Schülerin individuell eingehen kann, ist Utopie. Wir orientieren uns auch in der NMS an der *Mittelschicht*, versuchen aber, durch Zusatzaufgaben bzw. durch zusätzliche Lernangebote die guten Schüler/innen zu fordern bzw. durch individuelle Erklärungen und Übungen den schwachen Schülern/innen spezielle Fördermaßnahmen zu bieten. Ein Spagat, der nicht immer gelingt.

Was ich aber als großen Gewinn sehe, sind die neuen Lehr- und Lernmethoden, wie Freiarbeit und Planarbeit. Das Prinzip gute Schüler/innen profitieren durch Erklärungen und Hilfestellungen für schwache Schüler/innen und schwache Schüler/innen erhalten Lernangebote, die sie im Leistungsgruppensystem nicht bekommen haben, funktioniert meiner Meinung nach gut. Gerade bei diesen Unterrichtsformen kommen oft differenzierende Sozialformen wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zum Tragen. Der Lehrer/die Lehrerin fungiert als Lernbegleiter/Lernbegleiterin, bietet Hilfe an und unterstützt die Kinder in ihrem Lernprozess.

3 DER FRAGEBOGEN / DIE SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG

Die schriftliche Befragung ist eine Art formalisiertes Interview. Der Fragende kann aber auf die Antworten der Befragten nicht unmittelbar reagieren. Präzisierungen der Frage oder Nachfragen sind nicht möglich.

3.1 Inhaltliche Vorbereitung eines Fragebogens

Fragebogen gelten als rasches Instrument der Datensammlung. Die Brauchbarkeit hängt von der Qualität der Frage ab, da ein Rückfragen und Präzisieren kaum möglich ist. Der Erkenntnisgewinn ist oft geringer als erwartet. Denn mit zunehmender Strukturierung werden die Aussagen formeller und inhaltsärmer. (vgl. Altrichter, 2007, S.167f) Am wichtigsten ist eine inhaltliche Präzisierung der Fragestellung. Dabei kann eine Mind - Map helfen:

- grobe Formulierung des Themas (z.B. Arbeitstitel)
- Brainstorming: Aspekte, die in der Befragung einbezogen werden
- erste grobe Sammlung von Fragen

3.2 Rahmenbedingungen

- Dem Fragebogen muss eine möglichst klare Einleitung vorangestellt werden.
- Die *harten Daten* (= in Zahlen ausgedrückte Ergebnisse) können eventuell durch Interviewaussagen und einzelne offen Fragen ergänzt werden.
- Die Situation des Ausfüllens soll für alle Teilnehmer/innen angenehm gestaltet sein.
- Unterschiedliche Aspekte müssen in getrennten Fragen erhoben werden.
- Dem eigenen Befragungsinstrument soll man kritisch gegenüberstehen.
- Schwachstellen der eigenen Erhebung müssen in die Interpretation einbezogen werden. (vgl. Aschemann, 2001, S.4ff)

Die Methoden folgen den Fragestellungen und nicht umgekehrt.

Die Arbeit vor der Entwicklung des Fragebogens zur Reflexion des zu untersuchenden Problems spart viel Zeit bei der Interpretation der Daten. Je präziser Lehrer/innen vorher wissen, was sie wollen, desto strukturierter kann der Fragebogen sein.

Die Auswertung soll schon bei der Formulierung der Fragen geplant werden:

- Wird qualitativ oder quantitativ ausgewertet?
- Mit welchen Programmen wird ausgewertet?
- Wer gibt die Daten in den Computer ein?

3.3 Die Konstruktion der Fragen

Die Fragen sollen, wenn es keine standardisierten Tests zu diesem Thema gibt, auf die spezifische Situation der Befragten zugeschnitten sein. (vgl. Altrichter, 2007, S.169)

Der Einleitungstext soll Folgendes enthalten:

- knappe Vorstellung der Person
- grobe Fragestellung
- Feststellung, dass jeder Fragebogen wichtig ist
- Bitte um ehrliche Antwort und die Versicherung, dass es kein Richtig oder Falsch gibt
- Zusicherung der Anonymität
- Dank für den Zeitaufwand

Wenn nicht vorher genau überlegt wird, was erfasst werden soll, wird unbrauchbares Datenmaterial erzeugt. Eine Frage bzw. ein Statement darf nur eine Aussage enthalten. Bei zwei oder mehreren Aussagen sind Antworten nicht eindeutig zu interpretieren. Die Befragten müssen die zur Beantwortung der Fragen notwendigen Informationen haben.

3.3.1 Formulierung der Fragen bzw. Items

Die Fragen sollen möglichst einfach und genau formuliert werden. Es sollen nur Begriffe verwendet werden, die allen geläufig sind. Suggestiv formulierte Fragen sollen vermieden werden. (vgl. Aschemann, 2001, S.12ff) Unklare Formulierungen führen oft zu uninterpretierbaren oder nichts sagenden Ergebnissen. Die Fragen sollen im vertrauten Wortschatz der Befragten formuliert sein. Emotional besetzte Ausdrücke können sich auf die Gültigkeit der Antworten negativ auswirken. Fragen nach subjektiven Informationen sollten durch Fragen nach objektiven Informationen ergänzt werden.

Außerdem müssen Entscheidungen über die Form, in der die Antwort erfolgt, getroffen werden:

- Soll die Frage zum Ankreuzen einer oder mehrerer Vorgaben, zu einer Kurzantwort oder zu einer frei formulierten Antwort auffordern?
- Wie viele Alternativen sind bei einer Auswahlantwort zweckmäßig?
- Ist klar, ob eine oder mehrere Alternativen angekreuzt werden sollen?

3.3.2 Abfolge der Fragen

Fragebogen sollen Fragen mit unterschiedlichen *Schwierigkeitsgraden* enthalten. Als *Schwierigkeitsgrad* bezeichnet man den Anteil an (vermuteten) Zustimmungen. Sowohl positiv als auch negativ formulierte Fragen sollen aufgenommen werden. Dadurch soll der Eindruck von Manipulation durch die Fragestellung vermieden werden.

Am Anfang sollten Fragen nach objektiven Informationen stehen; erst später Fragen nach subjektiven Informationen. Da die Aufmerksamkeit im mittleren Drittel am höchsten ist, sollten die wichtigsten Fragen hier platziert werden. Sozialdemografische Daten werden häufig an den Schluss des Fragebogens gestellt.

3.3.3 Vor- und Nachteile der Verwendung von Fragebogen mit geschlossenen Fragen

Vorteile:

- Die Verteilung an Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern ist relativ einfach.
- Das Ausfüllen bedarf verhältnismäßig wenig Zeit.
- Die Fragen können von relativ vielen Personen zur selben Zeit beantwortet werden.
- Anonymität erleichtert Offenheit.
- Der soziale Druck ist geringer als bei Interviews.

Nachteile:

- Es fehlt die Kontrolle, ob die Fragen auch verstanden werden bzw. ob sie ernst genommen werden.
- Es kann versucht werden, bei den Antworten ein positives Selbstbild zu zeichnen.
- Sollten Fragebogen nicht anonym sein, kann es sein, dass die Befragten die Erwartungen der Fragesteller/innen bestätigen wollen.

3.3.4 Datenanalyse

- Zunächst sollen aus vorhandenen Informationen Erklärungen für erklärungswürdige Situationen entwickelt werden, die durch die vorliegenden Informationen argumentierbar sind.
- Daten müssen gelesen werden, d.h. die verfügbaren Informationen sollen bewusst gemacht werden.
- Daten sollen reduziert werden, d.h. man muss relevante Daten auswählen. (=Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, komplexe Sachverhalte vereinfachen, Zusammengehöriges zusammenfassen).
- Daten strukturieren und *kodieren*, d.h. Informationen müssen geordnet und begrifflich erfasst werden (z.B. Ordnung in verschiedene Kategorien).
- Zusammenhänge aufbauen, d.h. Annahmen werden formuliert, die die einzelnen Begriffe in plausible Beziehungen bringen. Die gefundenen Aussagen sind *Hypothesen*, die oft sprachlich als Wenn - Dann - Beziehungen ausgedrückt werden. Aus verfügbaren Informationen werden Antworten auf die Fragestellungen konstruiert. Durch Modelle werden die untersuchten Ergebnisse miteinander und mit anderen Erfahrungen verbunden. Es handelt sich um vorläufige Annahmen über Zusammenhänge (Hypothese).

- Interpretationen und Analyseprozess müssen überprüft werden. Es wird hinterfragt, inwieweit die Daten die gewünschten Informationen enthalten, ob bei der Reduktion nur Unwesentliches wegfällt und ob die bei der Analyse aufgebaute Interpretation die Daten zufriedenstellend erklärt bzw. welche Hypothesen dem Datenmaterial am besten entsprechen.

Die Ergebnisse des Analyseprozesses bleiben grundsätzlich vorläufig, hypothetisch und müssen durch Reflexion und praktische Erprobung überprüft werden. (vgl. Altrichter, 2007, S. 174 ff)

4 DIE FRAGEBOGEN

4.1 Der Elternfragebogen

Ich habe den 24 Schülern/innen der 4c einen Fragebogen für ihre Eltern mit einem beigefügten Informationsschreiben mit nachhause gegeben und zu meiner eigenen Überraschung sind 100% der Fragebogen binnen drei Tagen wieder zurückgekommen. Dazu muss ich auch sagen, dass die Eltern meiner Schüler/innen sehr interessiert und engagiert sind, was sich zum Beispiel auch beim zahlreichen Besuch von Elternabenden und KEL - Gesprächen zeigte.

Eltern – Fragebogen

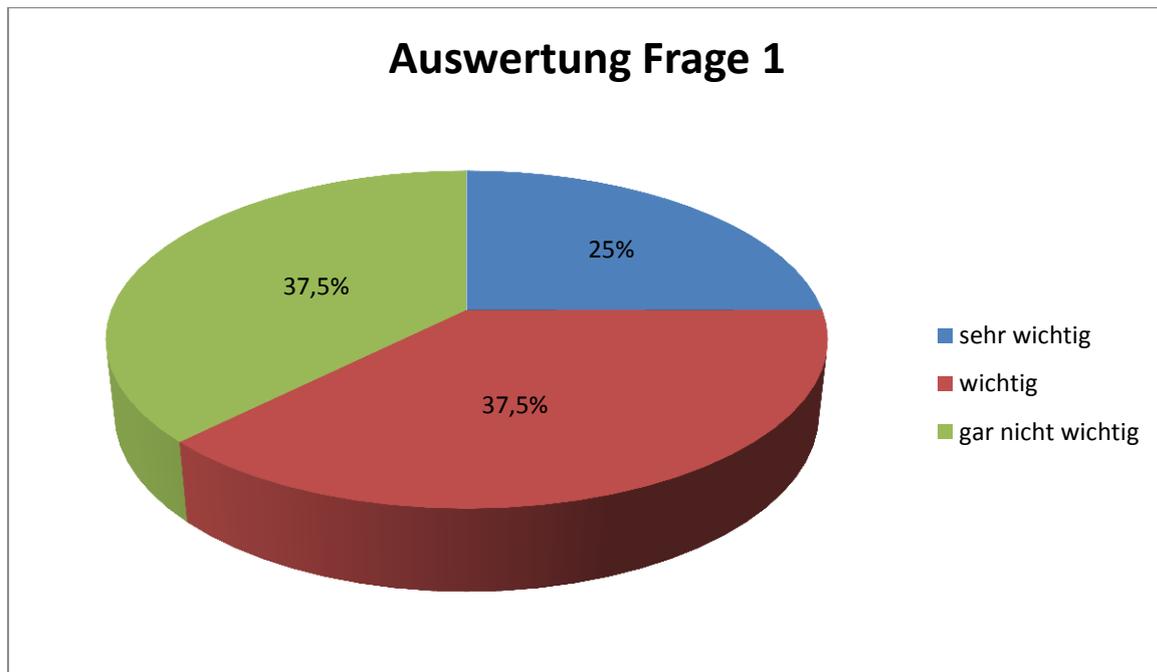
1. Wie wichtig war Ihnen bei der Auswahl der Schule, dass an unserer Schule nicht in Leistungsgruppen unterrichtet wird?
 sehr wichtig wichtig gar nicht wichtig
2. An unserer Schule werden die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch von zwei Lehrern/innen im Teamteaching unterrichtet. Haben Sie persönlich das Gefühl, dass Ihr Kind davon
 sehr profitiert profitiert gar nicht profitiert hat.
3. Glauben Sie, dass Ihr Kind durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten mit sehr guten Schülern/innen bzw. schwachen Schülern/innen
 sehr gut gefördert ausreichend gefördert gar nicht gefördert wurde?
4. Welche Fördermaßnahmen wurden Ihrem Kind in den letzten vier Jahren an dieser Schule geboten? (Mehrfachauswahl möglich)
 Förderunterricht
 Leseförderstunden
 Leseschiene
 Zusatzaufgaben
 komplexere Fragestellungen
5. Welche Unterrichtsformen sind Ihnen vertraut? (Mehrfachauswahl möglich)
 Gruppenarbeit
 Partnerarbeit
 Wochenplanarbeit
 Frontalunterricht
 Projektunterricht
6. Das Leistungsgruppensystem in der Hauptschule förderte und forderte die Schüler/innen besser. Ich stimme dieser Aussage zu.
 voll und ganz eher gar nicht weiß nicht

4.1.1 Auswertung Elternfragebogen

Frage 1:

Wie wichtig war Ihnen bei der Auswahl der Schule, dass an unserer Schule nicht in Leistungsgruppen unterrichtet wird?

sehr wichtig wichtig gar nicht wichtig



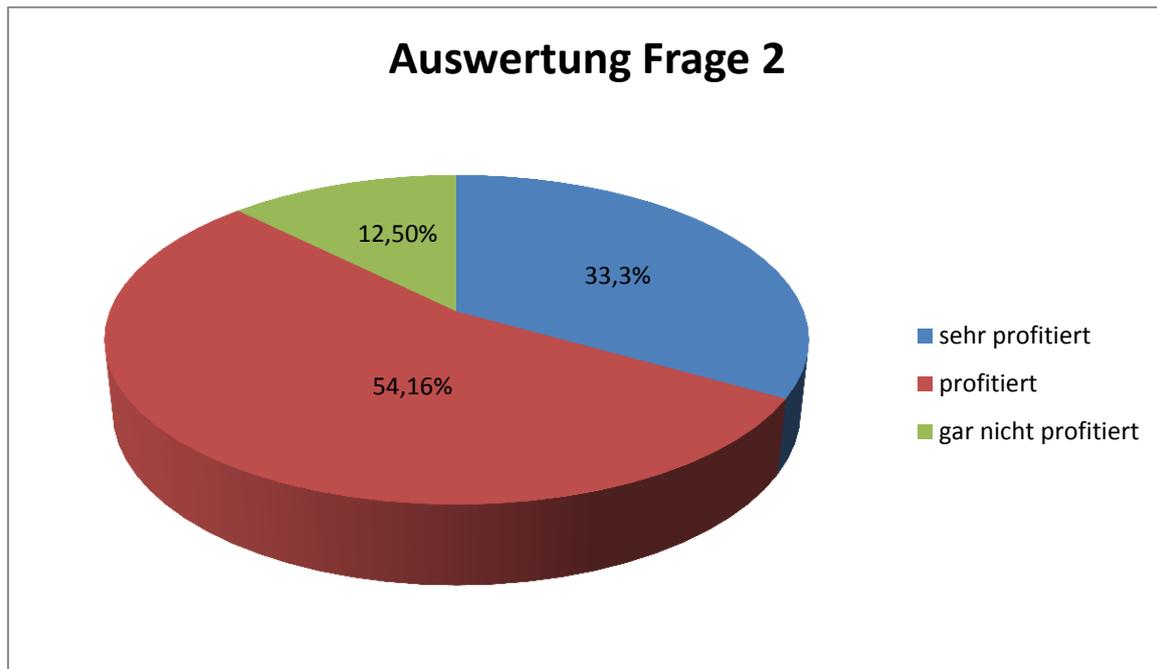
Bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder war es für 62,5% der Eltern sehr wichtig bzw. wichtig, dass in heterogenen Klassen ohne Leistungsgruppen unterrichtet wird. Wobei natürlich auch angemerkt werden muss, dass den Eltern keine Alternative mehr geboten wurde, weil dieser Jahrgang als erster Jahrgang unserer Schule mit reinen NMS - Klassen geführt wurde.

Für 37,5% der Eltern spielte die Heterogenität keine Rolle.

Frage 2:

An unserer Schule werden die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik von zwei Lehrern/innen im Teamteaching unterrichtet. Haben Sie persönlich das Gefühl, dass ihr Kind davon

sehr profitiert profitiert gar nicht profitiert hat.



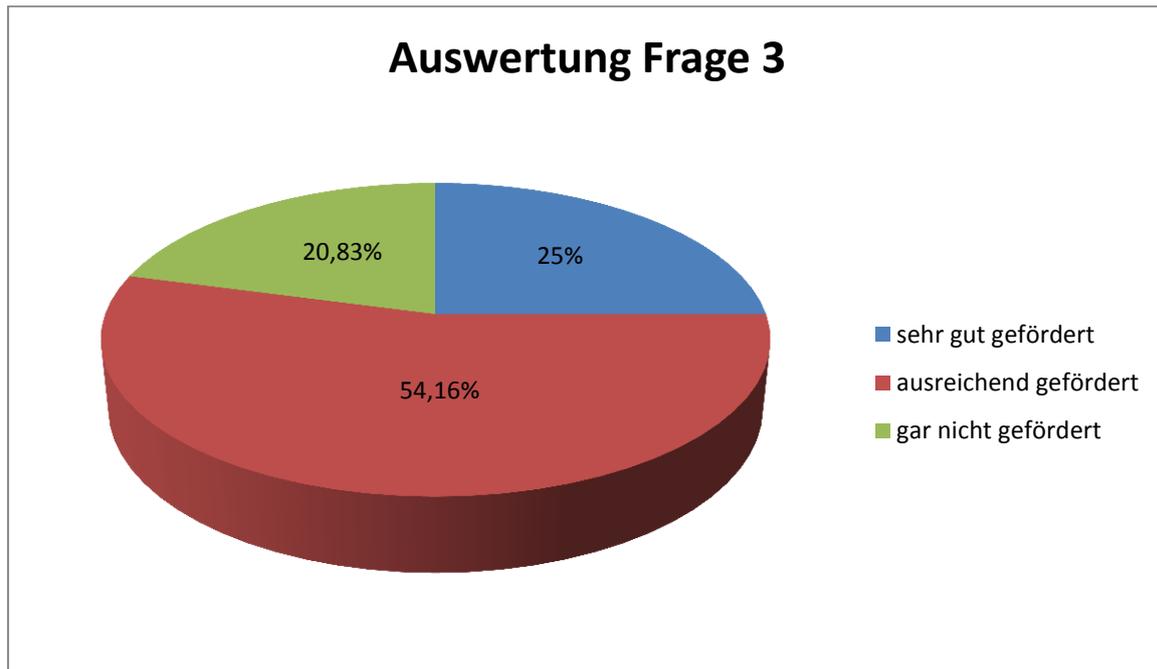
Das Teamteaching wird von den Eltern positiv beurteilt. 87,5% der Eltern glauben, dass ihre Kinder durch das Zweilehrer/innen - System profitiert bzw. sehr profitiert haben, während nur 12,5% der Befragten der Meinung sind, dass ihre Kinder gar nicht profitiert hätten.

Das Zweilehrer/innen - System wird an unserer Schule manchmal auch so praktiziert, dass die Klasse in zwei Gruppen geteilt und räumlich voneinander getrennt unterrichtet wird, wobei nicht die Leistung für die Teilung ausschlaggebend ist. V.a. im Englischunterricht bringt die Teilung der Gruppe sicher Vorteile. Ich persönlich halte aber im Deutschunterricht am klassischen Teamteaching fest, da sehr viel Plan- und Freiarbeit angeboten wird und unsere Funktion während der Stunde hauptsächlich eine helfende ist.

Frage3:

Glauben Sie, dass Ihr Kind durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten mit sehr guten Schülern/innen bzw. schwachen Schülern/innen

sehr gut gefördert ausreichend gefördert gar nicht gefördert wurde?



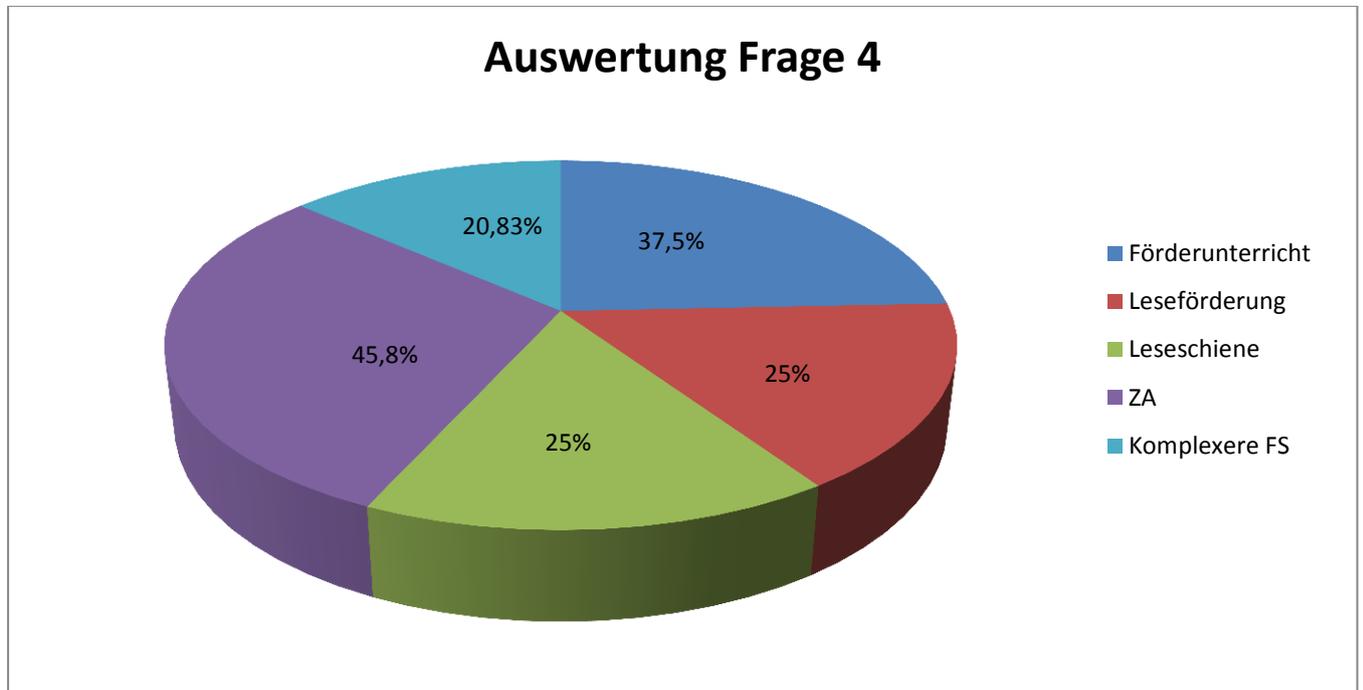
Vielfach wird an der NMS die Tatsache kritisiert, dass sehr gute und sehr schwache Schüler/innen gemeinsam unterrichtet werden. Durch innere Differenzierungsmaßnahmen soll auf das individuelle Leistungsvermögen der einzelnen Schüler/innen eingegangen werden. Mehr als die Hälfte der Eltern (54,16%) finden, dass die Schüler/innen sehr gut durch das Zusammenarbeiten mit anderen Kindern gefördert werden. Immerhin ein Fünftel (20,83%) der Eltern glaubt aber, dass die heterogenen Klassen zu keiner Förderung ihrer Kinder führen.

Frage 4:

Welche Fördermaßnahmen wurden Ihrem Kind in den letzten vier Jahren an dieser Schule geboten? (Mehrfachauswahl möglich)

- Förderunterricht
- Leseförderstunden
- Leseschiene

- Zusatzaufgaben
- komplexere Fragestellungen



Bei dieser Frage wurden die Fördermaßnahmen unserer Schule aufgelistet, um festzustellen, inwiefern die Eltern diese Förderungen auch bewusst als Förderungen wahrnehmen. Am meisten vertraut sind den Eltern Zusatzaufgaben, die den Schülern/innen v.a. bei der Freiarbeit und bei der Wochenplanarbeit geboten werden (45,8%). Der individuelle Förderunterricht ist 37,5% der Eltern vertraut und auch Leseschiene und Leseförderung kennen 25% der Befragten. Mit 20,8% am wenigsten bekannt ist den Eltern die Möglichkeit der komplexeren Fragestellung.

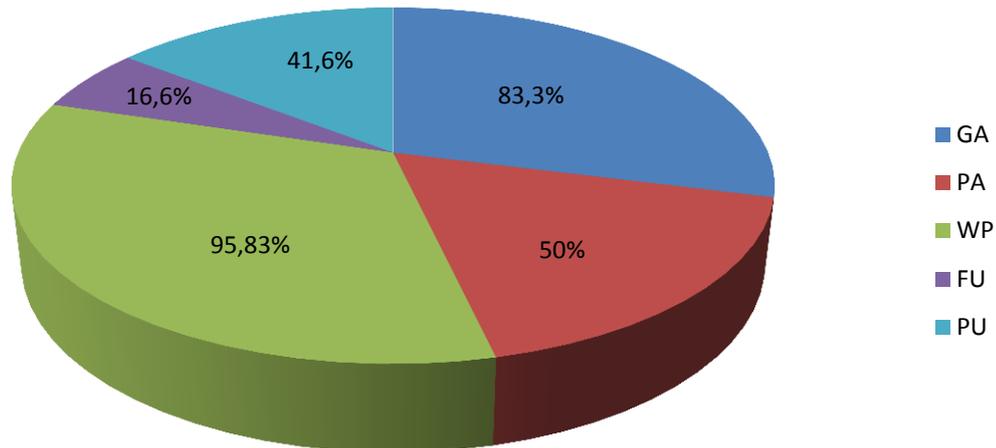
Fünf Befragte (20,83%) kennen keine der Fördermaßnahmen.

Frage 5:

Welche Unterrichtsformen sind Ihnen vertraut? (Mehrfachauswahl möglich)

- Gruppenarbeit
- Partnerarbeit
- Wochenplanarbeit
- Frontalunterricht
- Projektunterricht

Auswertung Frage 5



Gerade in den heterogenen Klassen ist es wichtig, die Unterrichtsformen den individuellen Lernzielen anzupassen und vom klassischen Lehrer/innen - Vortrag wegzugehen, um den Schülern/innen auch die Möglichkeit zu bieten, nach ihren individuellen Fähigkeiten selbstständig Kompetenzen zu erwerben.

Bei der Auswertung dieser Fragestellung hat sich herausgestellt, dass der Frontalunterricht mit 16,6% von den Eltern eher wenig wahrgenommen wird, was sicher der Tatsache zuzuschulden ist, dass diese Form des Unterrichts in den NMS - Klassen nicht mehr so häufig zum Einsatz kommt.

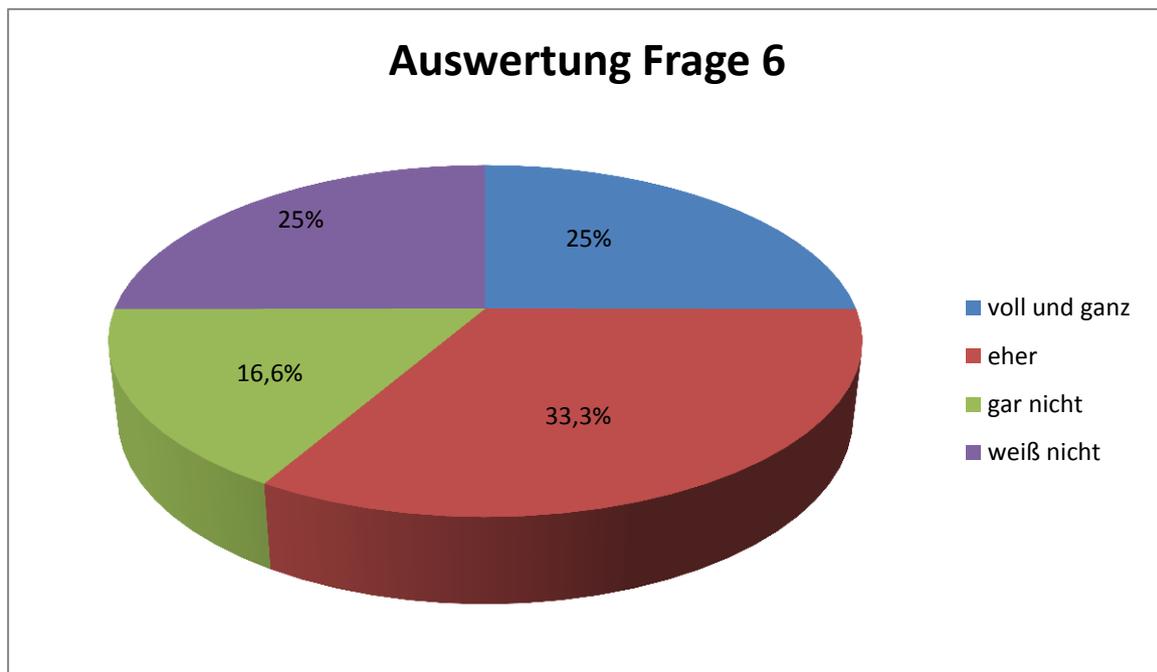
Die Wochenplanarbeit ist 95,8% der Eltern vertraut, was darauf zurückzuführen ist, dass die Schüler/innen ihre Planarbeiten unterschreiben lassen müssen und den Eltern auch ein Feedback über die Arbeit der Kinder gegeben wird.

Frage 6:

Das Leistungsgruppensystem in der Hauptschule förderte und forderte die Schüler/innen besser.

Ich stimme dieser Aussage zu.

voll und ganz eher gar nicht weiß nicht



Eine Frage, die seit der Einführung der NMS immer im Raum steht, ist die, ob die Schüler/innen im alten Leistungsgruppensystem der Hauptschule besser gefördert wurden als mit dem Zweilehrer/innen - System in den heterogenen Klassen der MNS.

33,3% der Eltern sind der Meinung, dass das Leistungsgruppensystem den Anforderungen der Schüler/innen eher gerecht wurde als das neue System der heterogenen Klassen. 25% der Eltern stimmen dieser Aussage sogar voll und ganz zu, während nur 16,6% der Befragten dieser Aussage nicht zustimmen können. D.h. also, dass der Großteil der Eltern die homogenen Leistungsgruppen bevorzugen, was aber durchaus damit zusammenhängen kann, dass ihnen das Leistungsgruppensystem noch viel vertrauter ist und ihren Kindern erst jetzt nach der vierten Klasse der Wechsel in eine andere Schule bevorsteht, was dann eine Vergleichbarkeit mit dem alten Schulsystem eher ermöglicht.

4.2 Der Schüler/innen – Fragebogen

Auch in der 4c der NMS St. Veit/Glan, in der ich Klassenvorstand bin, ist die Heterogenität sehr groß.

Vom Leistungsvermögen her habe ich fünf ausgezeichnete Schüler/innen und vier sehr schwache Schüler/innen in der Klasse. V.a. im Deutschunterricht klafften die Leistungen ab der siebten Schulstufe sehr auseinander, und diese Klüfte können im Gegensatz zu den Realien nur sehr schwer durch Fleiß ausgeglichen werden.

Auch die Interessen sind naturgemäß breit gestreut, wobei durch die Tatsache, dass es sich um eine musisch-kreative Klasse handelt, zumindest in diesem Bereich der Großteil der Schüler/innen gerne arbeitet.

Da in meiner Klasse nur zwei Kinder Migrationshintergrund haben, spielt der kulturell-soziale Hintergrund eigentlich keine Rolle.

Schüler/innen – Fragebogen

1. Wie wichtig ist dir ein angenehmes Klassenklima?

- sehr wichtig wichtig gar nicht wichtig

2. Das Klassenklima in unserer Klasse ist

- sehr gut gut eher schlecht schlecht

3. Wie wichtig ist es dir, dass es während des Unterrichts ruhig ist?

- sehr wichtig wichtig kaum wichtig ist mir egal

4. In den vier Jahren NMS ist die Klasse in Deutsch, Mathematik und Englisch immer von zwei Lehrern/innen unterrichtet worden. Dieses Zweilehrer-System (Teamteaching) hast du als

- sehr fördernd fördernd wenig fördernd störend empfunden.

5. Wie wichtig ist dir der Einsatz von verschiedenen Unterrichtsformen (Frontalunterricht, Projektunterricht, Freiarbeit, ...)?

- sehr wichtig wichtig ist mir egal

6. Durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten mit sehr guten Schülern/innen bzw. schwachen Schülern/innen habe ich in den vergangenen vier Jahren

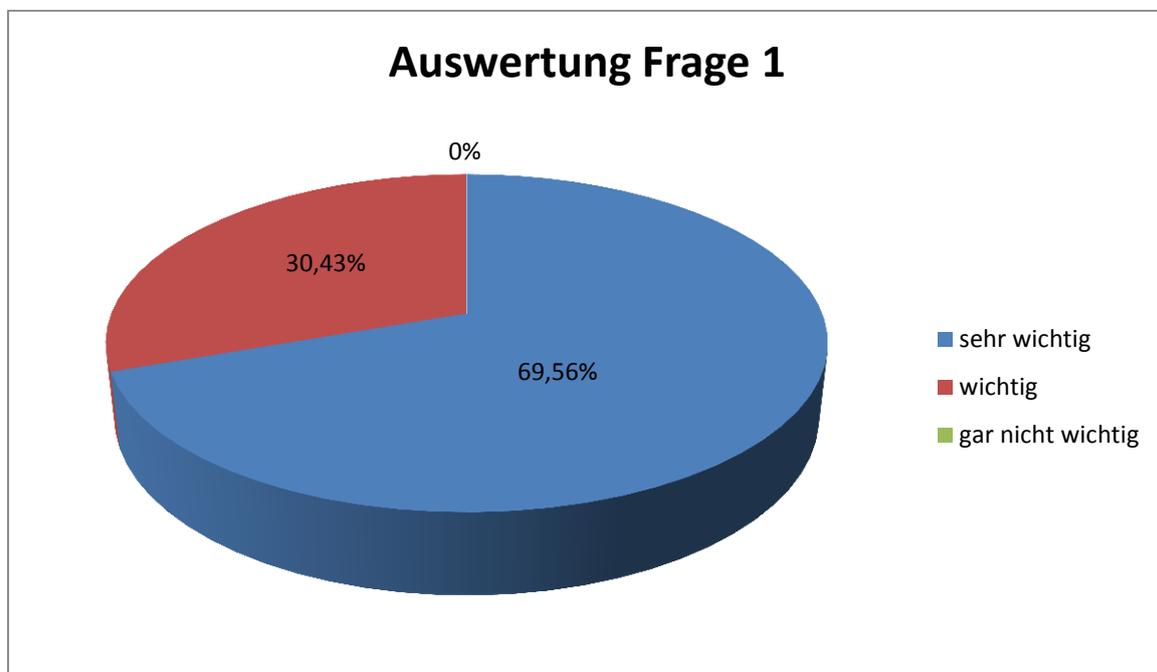
- sehr profitiert profitiert gar nicht profitiert

4.2.1 Auswertung Schüler/innen – Fragebogen

Frage 1:

Wie wichtig ist dir ein angenehmes Klassenklima?

sehr wichtig wichtig gar nicht wichtig



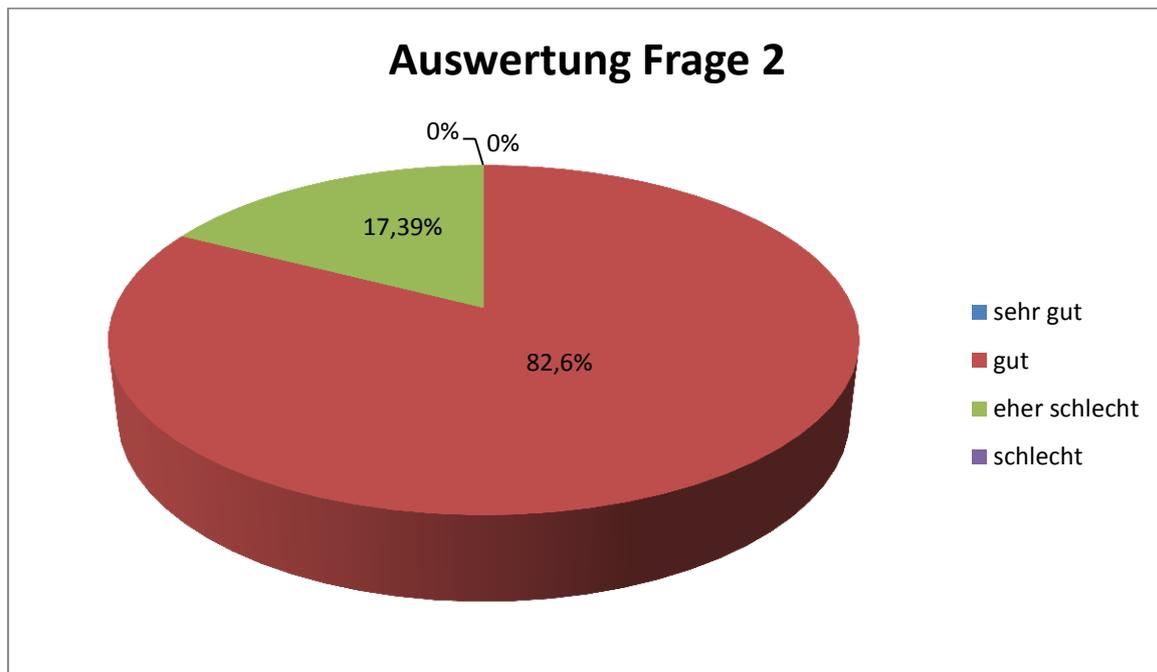
Ein angenehmes Klassenklima ist natürlich auch Voraussetzung für ein gutes Arbeitsklima. Das spiegelt sich auch bei der Auswertung der Frage wider. Allen Schülern/innen ist ein angenehmes Klassenklima wichtig oder sehr wichtig. Niemand empfindet diesen Punkt als gar nicht wichtig.

Durch die NMS ist der Zusammenhalt in den Klassen sicher stärker geworden, weil der ständige Wechsel der Klassen- bzw. Gruppenräume durch die Leistungsgruppeneinteilung in Deutsch, Mathematik und Englisch wegfällt. Das *WIR - Gefühl* ist größer sowie auch die Verantwortung für das Klasseninventar und die Gestaltung der Klasse. Jeder trägt seinen Teil für ein gutes Miteinander bei.

Frage 2:

Das Klassenklima in unserer Klasse ist

- sehr gut gut eher schlecht schlecht



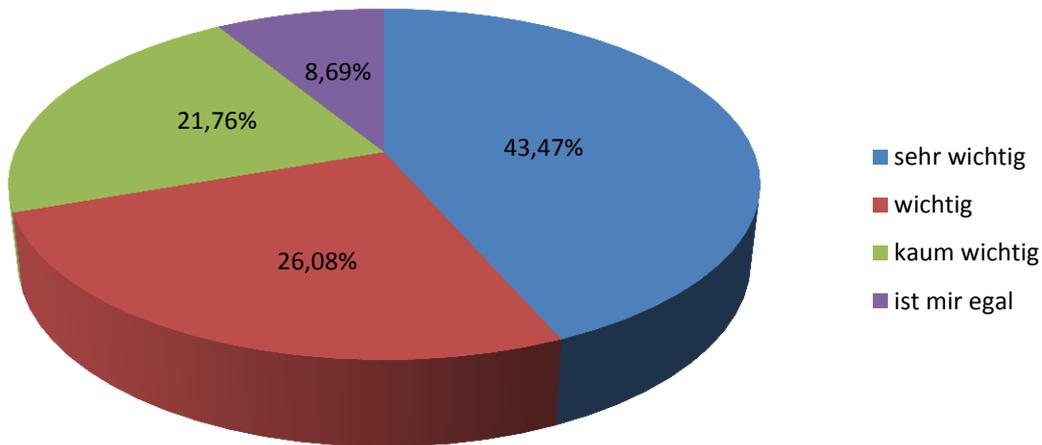
Das Klassenklima wird in der 4c von 82,6% der Schüler/innen als gut und von 17,39% der Schüler/innen als eher schlecht empfunden. Wobei es auffällig ist, dass kein Schüler/keine Schülerin das Klassenklima als sehr gut einstuft. Aus meinen Beobachtungen als Klassenvorstand lässt sich dieses Ergebnis mit den üblichen kleineren Streitereien und Querelen innerhalb der Klasse erklären. Außerdem gibt es in der Klasse einen Störenfried, der sehr viel Unruhe in die Gemeinschaft bringt und durch seine unsoziale Art oft die anderen gegen sich aufbringt.

Frage 3:

Wie wichtig ist es dir, dass es während des Unterrichts ruhig ist?

- sehr wichtig wichtig kaum wichtig ist mir egal

Auswertung Frage 3



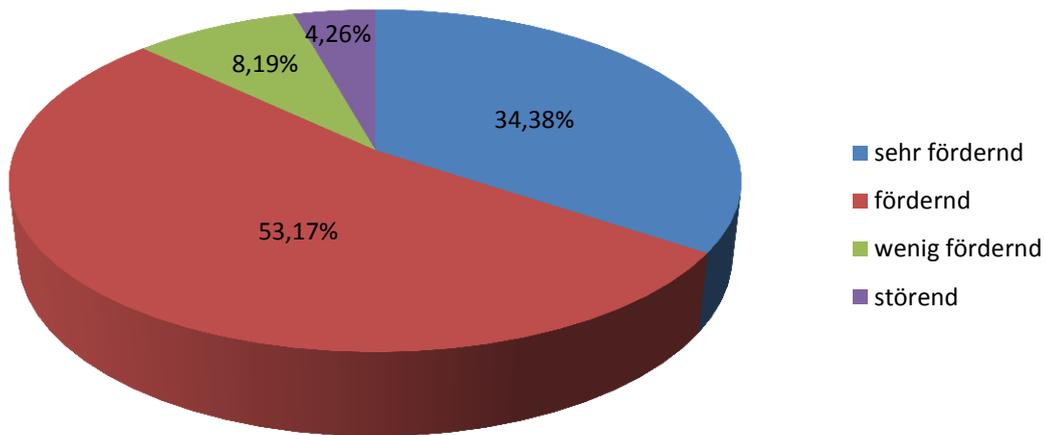
Bei 24 Schülern/innen mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen kann es gerade während selbstständiger Arbeitsphasen immer wieder zu etwas mehr Arbeitslärm kommen. Die Freiarbeitsphasen und Planarbeiten müssen den Schülern ermöglichen, sich etwas freier innerhalb der Klasse zu bewegen und eventuell auch Rücksprache mit ihren Kollegen/innen zu halten. Wird aber der Lärmpegel zu groß, so empfinden das fast 44% der Kinder als störend. Wobei sicherlich zwischen produktivem Arbeitslärm und störendem Gerede unterschieden werden muss. Denn oft kommt es innerhalb kooperativer Gruppen zu heftigen Diskussionen, die aber meistens zu einem für alle befriedigendem Ergebnis führen. Wenn aber nicht an den zu erbringenden Aufgaben gearbeitet wird und es dadurch in der Klasse laut wird, wird schnell Kritik von denen laut, die ihre Arbeit in Ruhe erledigen wollen. Konzentriertes Arbeiten in heterogenen Gruppen erfordert ein hohes Maß an Selbstdisziplin, um wirklich jedem Schüler/jeder Schülerin das Arbeiten im eigenen Tempo zu ermöglichen.

Frage 4:

In den vier Jahren NMS ist die Klasse in Deutsch, Mathematik und Englisch immer von zwei Lehrern/innen unterrichtet worden. Dieses Zweilehrer/innen - System (Teamteaching) hast du als

sehr fördernd fördernd wenig fördernd empfunden.

Auswertung Frage 4



Aussagen wie: "Zwei Lehrer in einer Klasse sind völlig umsonst, einer reicht, um uns Mathematik erklären zu können!", sind eigentlich die Ausnahme, trotzdem ist dieser Satz vor kurzem in meiner Klasse gefallen.

Ca. 88% der Schüler/innen halten das Zweilehrer/innen - System für sehr fördernd bzw. fördernd; sie kennen das alte Leistungsgruppensystem allerdings nicht.

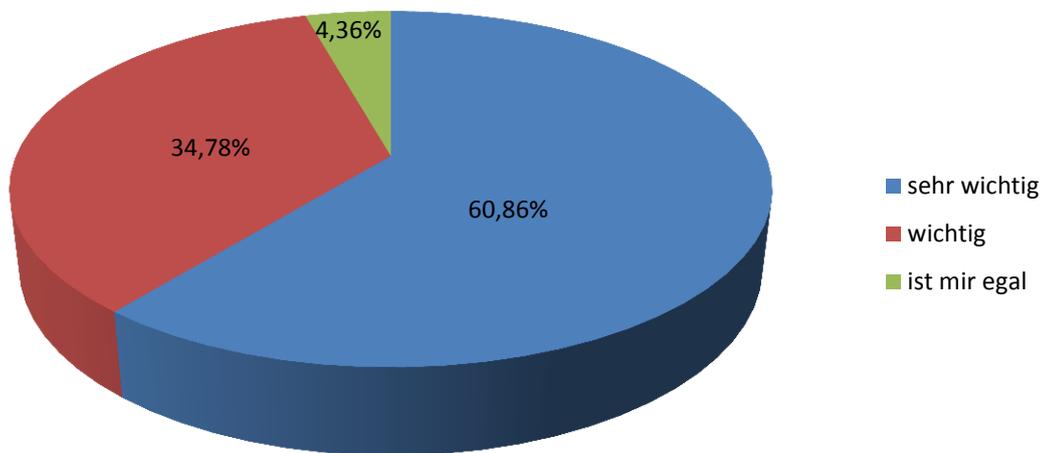
Es profitieren sowohl lernstarke als auch lernschwache Schüler/innen vom Teamteaching, da bei komplexeren Themen schwache Kinder Unterstützung durch die zweite Lehrperson erhalten bzw. mit leistungsstarken Kindern vertiefende Aufgaben erarbeitet werden können. Es ist durch das Zweilehrer/innen - System auch eher gewährleistet, auf individuelle Schwächen eingehen zu können.

Frage 5:

Wie wichtig ist dir der Einsatz von verschiedenen Unterrichtsformen (Frontalunterricht, Projektunterricht, Freiarbeit, ...)?

sehr wichtig wichtig ist mir egal

Auswertung Frage 5



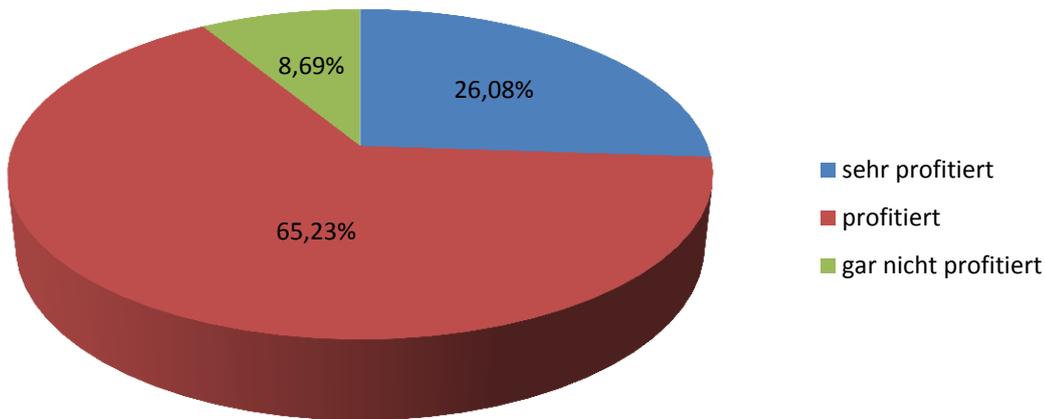
Gerade in heterogenen Klassen ist es wichtig, durch individuelle Differenzierung jedem/jeder Einzelnen durch den Einsatz verschiedener Unterrichtsformen die Möglichkeit zu geben, sich in seinem/ihrem persönlichen Lerntempo zu entwickeln. Wobei es meiner Meinung nach auf die richtige Mischung ankommt: Frontalunterricht als Lehrer/in geleitete Form des Unterrichts hat durchaus seine Berechtigung, wenn komplexe Stoffgebiete erklärt werden müssen. Doch sollten diese Phasen durch Schüler/innen - orientierte Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit, Planarbeit o.ä. abgelöst werden, um den Schülern/innen die Möglichkeit zu geben, eigenständig Aufgaben zu lösen und eventuell auftretende Verständnisschwierigkeiten individuell lösen zu können. Außerdem bringen unterschiedliche Unterrichtsformen Abwechslung in den Unterrichtsalltag, was sich auch in der hohen Akzeptanz durch die Schüler/innen ausdrückt. Etwa 95% der Schüler/innen halten den Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsformen für sehr wichtig bzw. wichtig. Heterogenität bedeutet auch, dass nicht jedes Kind mit jeder Unterrichtsform umgehen kann und daher sind Abwechslung und Schüler/innen - geleitete Unterrichtsformen von großer Bedeutung.

Frage 6:

Durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten mit sehr guten Schülern/innen bzw. schwachen Schülern/innen habe ich in den vergangenen vier Jahren

- sehr profitiert profitiert gar nicht profitiert

Auswertung Frage 6



Ungefähr 91% der Schüler/innen der 4c stehen dem gemeinsamen Unterricht von lernstarken und lernschwachen Schülern/innen positiv gegenüber, was auch durchaus mit meinen Beobachtungen übereinstimmt. In den Freiarbeitsphasen finden sich immer Schüler/innen zur Zusammenarbeit, die leistungsmäßig eigentlich nicht zusammenpassen. Der gute - Schüler/die gute Schülerin muss auf den/die Leistungsschwächere(n) Rücksicht nehmen oder aber auch Aufgaben erklären, was dazu führt, dass er /sie sich mit der Thematik genauer auseinandersetzen muss. Denn Erklärungen müssen wohl überlegt sein und so vorgebracht werden, dass auch ein anderer/eine andere sie versteht. Umgekehrt muss sich ein schwacher Schüler/eine schwache Schülerin mit Fragen auseinandersetzen, denen er/sie sich in leistungshomogenen Gruppen gar nicht stellen müsste. Außerdem ist es für Kinder oft leichter verständlich, wenn sie fachliche Probleme von Gleichaltrigen erklärt bekommen.

In den vier Jahren des gemeinsamen Lernens und Arbeitens hat sich v.a. bei den Mädchen leistungsmäßig eine starke Tendenz nach oben gezeigt. Es haben sich im Laufe der Zeit ziemlich fixe Lerngruppen herauskristallisiert, in denen die schwächeren Schüler/innen von den sehr guten profitiert haben: erhöhte Selbstständigkeit, verbesserte Heftführung, usw. .

Ein gutes Klassenklima eine angenehme Lernatmosphäre sowie die Möglichkeit, dass verschiedene Unterrichtsformen zum Einsatz kommen, sind den Schülern/innen der 4c sehr wichtig bzw. wichtig. Gerade die Verschiedenheit der Kinder erfordert eine intensive Vorbereitung von Lehrer/innen - Seite und eine ständige Auseinandersetzung mit jedem einzelnen Schüler/jeder einzelnen Schülerin.

4.3 Das Lehrer/innen – Interview

Manchmal, wenn man unser Konferenzzimmer betritt, hat man den Eindruck, wir wären eine Gemeinschaft der Jammerer und Enttäuschten. V.a. seit wir NMS sind, fühlen sich viele Lehrer/innen überfordert, *von denen da oben* (sprich: Ministerium) überrollt und von der Bürokratie *zugemüllt*. Immer wieder wird der Niveauverlust in den heterogenen Klassen beklagt (wir sind seit vier Jahren NMS) und die Tatsache, dass wir quasi nur mehr Restklassen haben, weil *alle, die ihren Namen richtig schreiben können, ins Gymnasium gehen*. Wobei die Zahlen eine andere Sprache sprechen, weil wir eigentlich seit Jahren ähnliche Schüler/innen - Zahlen haben.

Das Unbehagen vieler Kollegen/innen rührt auch daher, dass sich mit dem Wegfall der Leistungsgruppen das Unterrichten in den heterogenen Klassen sicher grundlegend verändern musste. Und immer wieder wird Unmut darüber laut, dass die guten Schüler/innen in diesem neuen System zu wenig gefordert werden, weil der Fokus auf den schwachen Schülern/innen liegt.

Um die Stimmung etwas genauer erfassen zu können, habe ich mich bereits vor einem Jahr (Juni 2013) entschlossen, mit zehn Kollegen/innen kurze Interviews durchzuführen. Die Auswahl der Kollegen/innen nahm ich nach Fächern vor, d.h. ich achtete darauf, möglichst gleich viele Lehrer/innen für Mathematik, Deutsch und Englisch zu interviewen. Die Tatsache, dass von den Interviewten nur zwei Männer sind, lässt sich mit der starken Frauenlastigkeit in unserer Schule erklären. Altersmäßig war ich leider auch nicht sehr flexibel, da der Großteil des Kollegiums um die 50 und älter ist.

4.3.1 Offene Fragen

Offene Interviews geben den Befragten, im Gegensatz zu strukturierten Interviews, Spielräume zur freien Darstellung ihrer Situation und ihrer Überlegungen.

Offene Fragen geben den Interviewten die Möglichkeit, ihre Antworten zu gestalten und den Inhalt des Interviews selbst zu strukturieren. (vgl. Altrichter, 2007, S.152ff)

Die Vorteile der offenen Fragestellung sind:

- Die Befragten können authentisch formulieren.
- Es gibt keine Einschränkungen durch Antwortvorgaben.
- Die Ergebnisse können direkt als Gesprächsanlass dienen.

Die Nachteile der offenen Fragestellung sind:

- Offene Fragen stellen einen großen Zeitaufwand dar.
- Die Auswertung ist aufwendig.
- Es kann sein, dass die Befragten keine Antwort parat haben. (vgl. Burkhard, 2000, S.118)

4.3.2 Die Interviewten

Zehn Kollegen/innen der NMS St. Veit/Glan, Lehrer/innen für Deutsch, Mathematik und Englisch wurden von mir befragt. Die meisten Interviews dauerten ungefähr zehn Minuten, aber mit drei Kollegen/innen entwickelten sich durch die Interviewsituation längere Gespräche. Die Interviews verliefen sehr entspannt und meine Kollegen/innen bemühten sich sehr um zufriedenstellende Antworten.

Alles in allem hatte ich bei der Befragung meiner Kollegen/innen ein sehr gutes Gefühl und eine Ablehnung einzelner Fragen bzw. des gesamten Interviews war nie zu spüren.

4.3.3 Die Auswertung der Interviews

Alle Kollegen/innen waren sofort bereit, sich den Interviewfragen zu stellen. Während einige Kollegen/innen die einzelnen Fragen ausführlich und eingehend beantworteten, begnügten sich andere mit einfachen Ja/Nein - Antworten.

Die Unzufriedenheit, die manchmal in den Konferenz Zimmergesprächen zu spüren ist, war für mich bei den Kurzinterviews nicht in dem Ausmaß wahrnehmbar. Im Einzelgespräch stellte sich die Situation eher so dar, dass die Kollegen/innen sich an die Teamarbeit und die heterogenen Gruppen langsam gewöhnen, auch wenn sie nicht immer ganz glücklich mit der neuen Situation sind.

Auswertung der einzelnen Fragen:

- *Frage 1:*
Welche Fördermaßnahmen gibt es an Ihrer Schule?
Diese Frage wurde eigentlich von allen Lehrern/innen ähnlich beantwortet, da es in den NMS - Klassen nur die integrative Förderung gibt. Die Kollegen/innen versuchen durchwegs innerhalb des Klassenverbandes Fördermaßnahmen zu setzen, sei es in Form von Zusatzangeboten oder individueller Hilfestellung bei komplexeren Fragestellungen.
- *Frage 2:*
Welche Probleme ergeben sich bei der Förderung im Deutsch-, Mathematik- bzw. Englischunterricht?
Bei dieser Frage stellte sich heraus, dass die größte Herausforderung wohl in den verschiedenen Leistungsniveaus innerhalb der Klasse liegt.
Hinzu kommt noch der Zeitfaktor, da die integrative Förderung keine zusätzliche Stunde bringt, sondern mit den laut Stundentafel vorgesehenen Stunden das Auslangen gefunden werden muss.
Acht von zehn Kollegen/innen finden, dass bei der integrativen Förderung die guten Schüler/innen zu kurz kommen, da sehr oft der Fokus auf die Schwächen der Schüler/innen gerichtet ist.

- *Frage 3:*
Werden Ihrer Meinung nach begabte Schüler/innen in der NMS ausreichend gefördert?
Sieben von zehn Kollegen/innen glauben, dass besseren Schülern/innen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, weil sich Lehrer/innen zu sehr an den Schwachen orientieren. Wobei aber vier Kollegen/innen nach genauerem Nachfragen eingestehen, dass durch das Teamteaching doch die Möglichkeit besteht, in Kleingruppen auch die begabten Schüler/innen gezielt zu fördern. Doch diese Möglichkeit wird offensichtlich viel zu wenig genutzt. Zwei der Befragten empfinden die Heterogenität in ihren Klassen als Vorteil für die guten Schüler/innen, weil diese durch Hilfestellungen für schwache Schüler/innen profitieren würden. V.a. aber Schüler/innen aus dem mittleren Leistungsniveau würden große Vorteile aus der Frei- und Planarbeit ziehen, da sie sich bei ihrer Arbeit eher an den guten Schülern/innen orientieren. Trixi, eine Mathematiklehrerin, sagt, dass sie große Fortschritte bei durchschnittlich begabten Kindern bemerken würde.
- *Frage 4:*
Welche Fördermaßnahmen setzen Sie konkret ein (Zusatzaufgaben, komplexere Fragestellung, ...)?
Alle Lehrer/innen, bis auf Hans, geben den guten Schülern/innen Zusatzaufgaben bzw. komplexere Fragestellungen, um sie zu fordern. Gerade die Englischlehrer/innen müssen, was die Aufgabenstellungen betrifft, stark differenzieren, weil die Leistungsschere ab der sechsten Schulstufe stark auseinanderklafft. So erhalten gute Schüler/innen z.B. *Reading books* zum Lesen und Illustrieren sowie zusätzliche Rätsel und Texte zum selbstständigen Schreiben.
- *Frage 5:*
Teilen Sie die Klasse zeitlich begrenzt nach ihrem Leistungsvermögen, um gute Schüler/innen zu fordern und schwache zu fördern?
Neun von zehn Kollegen/innen teilen die Klasse zeitlich begrenzt in Gruppen, jedoch meist nach dem Zufallsprinzip und nicht nach dem Leistungsvermögen. Wichtig dabei ist auch die räumliche Trennung, was in unserer Schule ohne Probleme möglich ist, da jeder Klasse ein Gruppenraum angeschlossen ist.
- *Frage 6:*
Entsprechen die Leistungen der Schüler/innen mit vertiefter Allgemeinbildung den Leistungen der Schüler/innen in einer AHS - Unterstufe?
Drei Kollegen/innen verneinen die Frage, ob das Niveau der guten Schüler/innen in der NMS dem der AHS - Unterstufe entspricht kategorisch, während alle anderen zumindest teilweise Überschneidungen feststellen. Gute und fleißige Schüler/innen würde man ihrer Meinung nach in der AHS - Unterstufe im guten Mittelfeld finden.

4.4 Resümee

An den NMS in Österreich wird in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch das Zweilehrer/innen - System praktiziert, um der Verschiedenheit der Schüler/innen in heterogenen Klassen besser gerecht werden zu können. Ob diese durch Maßnahmen der inneren Differenzierung tatsächlich durchführbar ist, ist die wohl am meisten diskutierte Frage in- und

außerhalb der Konferenzzimmer. Im alten Leistungsgruppensystem hatten wir Lehrer/innen zumindest das Gefühl, auf individuelle Schwächen der Schüler/innen eingehen zu können, da die Gruppen kleiner und halbwegs leistungshomogen waren.

Nun sitzen gute mit extrem schwachen Schülern/innen in einer Klasse und der Satz: "Das Niveau sinkt ständig, wir passen uns den Schwachen an!", wird nur allzu oft von Kollegen/innen kundgetan. Dass wir Lehrer/innen mit den veränderten Unterrichtsbedingungen zu kämpfen haben, ist die eine Seite. Doch wie sehen das Eltern und Kinder?

Nach der Auswertung der Eltern- und Schüler/innen - Fragebogen kann gesagt werden, dass die neuen Unterrichts- und Differenzierungsformen von Eltern und Schülern/innen durchaus positiv aufgenommen werden. Auch die Fördermaßnahmen werden als ausreichend empfunden, während in diesem Punkt die Lehrer/innen das Gefühl haben, sehr guten bzw. guten Schülern/innen die Förderung betreffend nicht gerecht werden zu können.

Die Eltern sind mit der Arbeit in der NMS durchaus zufrieden, wobei die eigentliche Bewährungsprobe noch bevorsteht, nämlich, wie sich die Abgänger/innen der NMS in weiterführenden Schulen bewähren und ob die *vertieften* Noten auch tatsächlich dem Niveau einer AHS - Unterstufe entsprechen.

Dass das Leistungsgruppensystem sowohl von Eltern- als auch von Lehrer/innen - Seite positiver beurteilt wird, liegt mit Sicherheit daran, dass dieses System viele Jahre gut funktioniert hat und in unseren Köpfen eine Kategorisierung nach Leistung verankert ist.

Aber nichts desto trotz müssen wir uns alle den neuen Herausforderungen heterogener Klassen bzw. heterogener Gesellschaftsformen stellen und allen Schülern/innen die größtmögliche Chancengleichheit bieten.

5 LITERATUR

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Regensburg: Die Deutsche Bibliothek.

Altrichter, Herbert; Trautmann, Mathias; Wischer, Beate; Sommerauer, Sonja & Doppler, Birgit (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen.

[http://www.bifie.at/1024/c/\(3\)](http://www.bifie.at/1024/c/(3)) 01.05.2014

Aschemann - Pilshofer, Birgit (2001). Wie erstelle ich einen Fragebogen? Ein Leitfaden für die Praxis. 2.Auflage. Wissenschaftsladen Graz: Institut für Wissens- und Forschungsvermittlung.

Beck, E.; Baer, M.; Guldemann, T.; Bischoff, S.; Brühwiler, C.; Müller, P.; et al. (2008). Adaptive Lehrkompetenz. Analyse, Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.

Bräu, Karin & Schwerdt, Ulrich (Hrsg.). Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT Verlag.

Brügelmann, Hans (2001). Heterogenität, Integration, Differenzierung: Befunde der Forschung, Perspektiven der Pädagogik. Einführungsvortrag zur Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE. Universität Halle - Wittenberg. 27.09.2014

Burkhard, Christoph & Eikenbusch, Gerhard (2000). Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Carle, Ursula (2005). Leistungsvielfalt im Unterricht. In: Karin Bräu & Ulrich Schwerdt (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT Verlag.

Härtelt, Marie - Therese. Der Umgang mit Heterogenität (Studienarbeit). GRIN - Verlag für akademische Texte.

Hennesen, Marc - Andre. Heterogenität in der Schule und wie man ihr (wissenschaftlich) begegnet.

<http://www.marcologne.de> 20.04.2014

Hohlbein, Aline. Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht.

http://www.issuu.com/vielfalt_lernen/docs/podium_schule 20.04.2014

kopernikus.be.schule.de (2010). Individuell Fördern durch Innere Differenzierung.

<http://www.kopernikus.be.schule.de> 02.05.2014

Largo, Remo (2010). Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Hamburg: Edition Körber.

Lehner, Helmut (1992). Probleme homogener bzw. heterogener Gruppierung un der Sekundarstufe.

<http://www.gute-schulen.de> 02.05.2014

Mayr, Johannes (2005). Innere Differenzierung auf der Sek. I: Bestandsaufnahme.

<http://www.gemeinsamlernen.at> 01.04.2014

Prenzel, Annedore (2005). Heterogenität in der Bildung - Rückblick und Ausblick. In: Karin Bräu & Ulrich Schwerdt (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT Verlag.

Ratzki, Anne (2005). Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrungen. In: Karin Bräu & Ulrich Schwerdt (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT Verlag.

Rebel, Karlheinz (2011). Heterogenität als Chance nutzen lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhard.

Scholz, Ingvelde (2012). Das heterogene Klassenzimmer. Wie die Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Sitte, Wolfgang & Wohlschlägl, Helmut Hrsg. (2001). Beiträge zur Didaktik des "Geographie- und Wirtschaftskunde" - Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (4. unveränderte Auflage 2006).

Wischer, Beate (2009). Umgang mit Heterogenität im Unterricht Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. Aus: Heterogenität ruft nach Dialog / Handbuch (2009).

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z.B. Texte, Bilder, Audio- und Video Dateien, PDFs etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts, sowie eventuell vorhandene Anhänge."