

Jahrgangsübergreifendes und inklusives Lernen – Anforderungen an die kooperativ arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen

1. Einleitung

Dass jahrgangsübergreifendes Lernen im schulischen Kontext zum Gelingen inklusiven Lernens beitragen kann, wurde von verschiedenen Autoren bereits diskutiert (vgl. Achermann/Gehrig 2012, Sonntag 2012, Stähling/Wenders 2012, Wilhelm 2009). In diesem Beitrag werden jahrgangsübergreifendes Lernen sowie inklusives Lernen kurz skizziert, um daran die veränderten Anforderungen an die darin arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen näher zu betrachten. Durch den Paradigmenwechsel innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, der eine positive Bejahung von Heterogenität impliziert, stehen die im Schulwesen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen als auch alle weiteren daran beteiligten Professionen vor der Herausforderung einer veränderten Lehr- und Lernkultur.

2. Jahrgangsübergreifendes Lernen¹

Lernen verschiedene Schülerjahrgänge in einer Lerngruppe zusammen, wird dies als jahrgangsübergreifendes Lernen bezeichnet.² Diese Organisationsform schulischen Lernens hebt das Alter als Zuweisungskriterium zu Lerngruppen auf (vgl. Rogalla/Mönks 2013, 5). Wesentlicher Kritikpunkt am Lernen in Jahrgangsklassen ist die unterstellte Homogenität sowie Effektivität in Bezug auf Lernen in jenen. Ludwig beschreibt in diesem Zusammenhang einen Paradigmenwechsel „von Homogenität zu Heterogenität als dominierender Leitvorstellung für die Bildung von Lerngruppen“ (Ludwig 2012, 10). Jahrgangsübergreifende Konzepte revidieren die Annahme, dass Kinder eines Alters über gleiche Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen und rücken das Individuum mit seiner Lernbiografie in den Mittelpunkt (vgl. Hinz 2009, 133). „Entwicklungsorientiertes Lernen, das die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder berücksichtigt“ (Rogalla/Mönks 2012, 7), soll durch eine jahrgangsübergreifende Zusammensetzung der Lerngruppen besser ermöglicht und berücksichtigt werden. In Grundschulen findet jahrgangsübergreifendes Lernen in den vergangenen Jahren zunehmend seine Verbreitung, allerdings mit sehr unterschiedlicher regionaler Ausprägung

(vgl. Carle/Lassek 2013, 5-6). Den größten Anteil an jahrgangsübergreifenden Modellen haben dabei Schulen mit der sogenannten Schuleingangsphase (d.h. gemeinsames Lernen der Klasse 1/2). Konzeptionell lassen sich eine Vielzahl jahrgangsgemischter Klassen an deutschen Versuchsschulen wie folgt charakterisieren: Grundsätzlich sind die Schulen stark an reformpädagogischen Traditionen orientiert, mit einem entsprechenden Repertoire an Unterrichtsformen (Binnendifferenzierung, Projektunterricht, Gruppenarbeiten, Klassenrat usw.) und gestalten den schulischen Alltag entlang zweier Linien: Individualisierung einerseits und Gemeinschaftsbildung andererseits (Lütje-Klose 2011). Grundsätzlich wird das jahrgangsübergreifende Prinzip nicht dogmatisch umgesetzt, sondern es findet zu unterschiedlichen Anteilen Unterricht in jahrgangshomogenen und jahrgangsübergreifenden Gruppen statt. Ebenso vielfältig sind die Methoden und sozialen Gruppierungen, die zum Einsatz kommen (vgl. Wilhelm 2009, 70-71). Christiani stellt die zentralen Elemente der Unterrichtsorganisation (u.a. Team-Arbeit, Lernumgebung, Rituale, Differenzierungskonzepte, Planung von Unterricht) zusammenfassend vor (vgl. Christiani 2005).³

Es sprechen eine Vielzahl von Argumenten für die Auflösung von Jahrgangsklassen: Die Fragen danach, wie Unterricht individuellen Bedürfnissen gerecht werden kann und danach, wie Differenz oder Vielfalt nicht mehr als Belastung, sondern als Gewinn strukturiert und organisiert sein muss, gewinnen zunehmend an Bedeutung - insbesondere vor dem Hintergrund inklusiver Schulentwicklungen. Forschungsbefunde wie bei Löser/Werning (vgl. ebd. 2013, 23) zusammengestellt, weisen daraufhin, dass das Lernen in homogenen Lerngruppen keine positive Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung nimmt. In vermeintlichen Jahrgangsklassen finden sich zudem häufig Kinder aus mindestens drei unterschiedlichen Jahrgängen und die Entwicklungsspannen in einer Jahrgangsstufe können bis zu vier Jahre auseinandergehen (vgl. Achermann 2011, 23). Rogalla/Mönks verweisen neben der eben dargestellten interpersonalen zusätzlich die intrapersonale Heterogenität, die sich „auf die Unterschiede zwischen den Stärken und Schwächen im Entwicklungsprofil eines Individuums“ zeigt und

„Unterschiede zwischen den einzelnen Fähigkeitsbereichen“ bis zu sechs bis zehn Jahren betragen können (Rogalla/Mönks 2012, 5). „Hinzu kommen Unterschiede bezüglich des Geschlechts, der kulturellen Herkunft, des sozialen Status der Familie, der Religionszugehörigkeit, des Begabungsspektrums usw.“ (Achermann 2011, 23). Dies bedeutet, dass es zunehmend schwieriger erscheint, die vielfältigen Bedürfnisse, Lebens- und Erfahrungswelten der Kinder einer Jahrgangsklasse zu berücksichtigen und dass die Jahrgangsklasse eine pädagogisch zunehmend schwieriger zu begründende Maßnahme darstellt. Für das Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen spricht ebenfalls, dass „in herkömmlich geführten Klassen (...) Kinder mit größeren Lernproblemen oft eine Klasse wiederholen und (...) dadurch Stigmatisierung, Demütigung und Demotivation (erfahren). In der Mehrstufenklasse verbleiben auch leistungsschwache Kinder in der gewohnten Gruppe, beim gewohnten LehrerInnenteam und werden individuell gefördert (...)“ (Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen, 2013).

Die Altersheterogenität innerhalb einer Lerngruppe bietet nach van der Linde/Schagerl zudem auch die folgenden Vorteile:

„Regeln und Rituale sowie Arbeits- und Lerntechniken werden durch Modelllernen weitergegeben; die jahrgangsklassenhöheren Schüler erkennen an den neu Hinzukommenden die eigenen Lern- und Wissensvorsprünge, was zur Entstehung eines positiven Selbstwertgefühls beiträgt. (...) Leistungsschwache Schüler erweisen sich häufig als einfühlsame, verständnisvolle Helfer. Rollen / Positionen (sowohl soziale als auch leistungsmäßige) werden nicht dauerhaft zementiert. (...) Der Altersunterschied sorgt für Lernanreize und initiiert neue Lernmotivation. (...) Schüler können wiederholt bestimmten Inhalten begegnen bzw. jüngeren Schülern Inhalte vermitteln und so wiederholend Inhalte verstehen und vertiefen. (...)“ (van der Linde/Schagerl 2007, 17).

Jahrgangsübergreifendes Lernen findet auch seine Aufmerksamkeit im Kontext von besonderen Begabungen. In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen werden „(...) besonders leistungsfähige Kinder (...) nicht unterfordert, langweilen sich nicht und werden nicht demotiviert. Sie können mit älteren Kindern mitarbeiten und bleiben in der Gruppe integriert. Die Förderung hochbegabter Kinder wird innerhalb einer altersgemischten Gruppe sehr erleichtert.“ (Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen, 2013).

Ludwig (Ludwig 2012, 19) weist hier darauf hin, dass jahrgangsübergreifendes Lernen „für eine angemessene Förderung individueller Begabungen besondere Chancen enthält, allerdings nur, wenn sie mit einem entsprechenden

pädagogischen Konzept verbunden werden (...)“. Ludwig verdeutlicht einerseits das Potential dieser Organisationsform von Schule und Unterricht, weil grundsätzlich die Möglichkeiten bestehen, dass alle Kinder in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess individuell unterstützt und begleitet werden können. Andererseits weist er auch darauf hin, dass jahrgangsübergreifendes Lernen auch in einen sorgfältig reflektierten und umfassenden pädagogischen Kontext eingebettet sein muss, damit es sich nicht nachteilig auswirken kann (vgl. Ludwig 2012). Kritische Äußerungen bezüglich jahrgangsübergreifenden Lernens beziehen sich auch auf die veränderten Anforderungen an die Lehrpersonen (vgl. Hascher/Ellinger 2012). Ein weiterer Diskussionspunkt bei der konkreten Ausgestaltung jahrgangsübergreifenden Lernens betrifft die Anteile an Unterricht in jahrgangshomogenen und jahrgangsübergreifenden Gruppen. Dockhorn et al. konstatieren: „Die Schulen setzen Jahrgangsmischung nicht prinzipiell für alle Fächer und Jahrgangsstufen durch, sondern verbinden Formen des jahrgangsheterogenen mit Formen des jahrgangshomogenen Lernens“ (Dockhorn et al. 2004, 61), d.h. zu unterschiedlichen Anteilen findet im Schulalltag neben dem jahrgangsübergreifenden Unterricht auch Unterricht in den traditionellen Jahrgangsgruppen statt. Stähling argumentiert für einen möglichst hohen Anteil an Unterricht in der Klassengemeinschaft bzw. in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, um stabile Strukturen und verlässliche Bindungen gewährleisten zu können, welche in Kursen oder in kleinen jahrgangshomogenen Gruppen verloren gehen (vgl. Stähling 2006, 123).

3. Inklusives Lernen

Inklusives Lernen geht grundsätzlich von einer komplexen Diversität innerhalb der Lerngruppe aus und versucht sich mit Entwicklungs- und Lernangeboten darauf einzustellen (vgl. Sliwka 2012). Es geht demnach nicht mehr um das ‚Hereinholen‘ (integrieren) von Menschen mit Beeinträchtigungen, sondern darum, den Zugang zu Bildung für alle zu ermöglichen. In Anlehnung an Boban/Hinz (vgl. Boban/Hinz 2009, 220) wird von einem weiten Verständnis von Inklusion ausgegangen,

„demzufolge Inklusion als neuer bzw. geschärfter Fokus in Relation zu Integration sich Vielfalt als Potential zuwendet, alle Dimensionen von Heterogenität (...) umfasst (...) und die Vision einer inklusiven Gesellschaft vertritt“.

Alle Schülerinnen und Schüler haben ‚besondere‘ Bedürfnisse. Dieser Ausgangspunkt steht im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel in Bezug auf die „Homodoxie“, dem „Glaube an die Gleichheit der Schüler“ (vgl. Wocken 2011, 141). Sliwka (vgl. ebd. 2012, 169) konstatiert in Bezug auf die empirische Bildungsforschung:

„Schüler lassen sich aufgrund ihrer unterschiedlichen

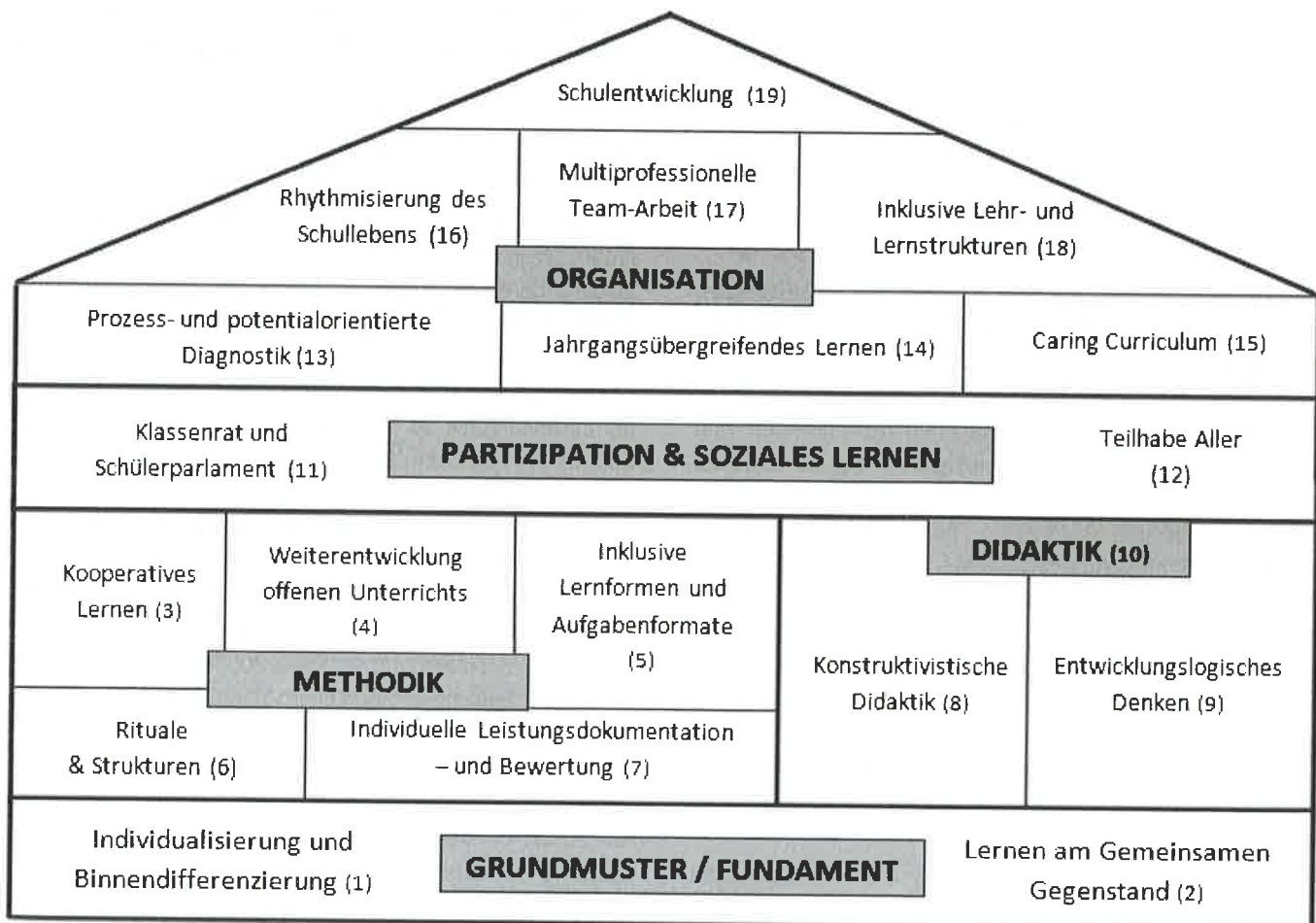
Lernvoraussetzungen, komplexen Begabungsprofile und verschiedenen Motivationslagen und Interessen beim Lernen nicht in homogene Gruppen einteilen. Die vermeintliche Homogenität existiert also gar nicht.“

Eine inklusive Schule ist ein Ort, an dem die Gemeinschaft durch Kooperation unterschiedlicher Individuen mehr erreichen kann, als jeder Einzelne für sich allein. Dies impliziert, dass Schülerinnen und Schüler nach häufig defizitär ausgerichteten Erfahrungen nicht mehr in die für sie passende Institution selektiert werden, sondern die Institution Schule verändert sich zu einem Ort, an dem alle Kinder gemeinsam lernen können. D.h., inklusives Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass es den Anspruch erhebt, allen Kindern Lernen und Entwicklung nach ihren persönlichen, speziellen Lern- und Lebensbedürfnissen zu ermöglichen. Dies geht einher mit einer veränderten Schul- und Unterrichtsorganisation. Zur Bewältigung dieser Anforderungen bedarf es einer der Vielfalt entsprechenden Organisation und einer differenzierten methodisch-didaktischen Ausrichtung. In Abbildung 1 werden grundlegende Elemente einer inklusiven Lernkultur innerhalb von Schule dargestellt.⁴

Die Bausteine Inklusiven Lernens lassen sich wie folgt zusammenfassen: Das Fundament inklusiven Lernens bildet ein ausgewogenes Verhältnis zwischen einerseits individuellen Lernprozessen durch differenzierte Lernsettings (1) und andererseits durch gemeinsame Lernsituationen (2) (vgl. Schnell/Meister 2012). Diesen Grundmustern folgt eine inklusionsorientierte methodische (3-7) und didaktische (8-10) Gestaltung. Ein übergreifender Aspekt ist die Partizipation aller Beteiligten sowie fest verankerte demokratiepädagogische Elemente (11-12). Darüber hinaus zählen auf der Ebene der Organisation u.a. die Arbeit in multiprofessionellen Teams und eine prozess- und potentialorientierte Diagnostik hinzu (13-19). Diese Darstellung inklusiven Lernens bedarf sicherlich einer tiefergehenden Betrachtung und Weiterentwicklung, wie sie aber in diesem Rahmen nicht geleistet werden kann.

Um anknüpfend an die skizzierten Rahmenbedingungen jahrgangsübergreifenden und inklusiven Lernens die veränderten Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen formulieren zu können, wird kurz auf den Zusammenhang beider Ansätze eingegangen: Durch jahrgangsübergreifen-

Abbildung 1: Bausteine inklusiven Lernens⁵



des Lernen kann ein individualisierter Blick auf die Kinder unterstützt werden. Auch vor dem Hintergrund, dichotome Sichtweisen bzw. die Zwei-Gruppentheorie aufzuheben (vgl. Hinz 2002), erscheint eine jahrgangsübergreifende Schul- und Unterrichtsorganisation von Vorteil, da der defizitäre Blick und Fokus auf Kinder aufweichen kann. Vielfältige weitere Dimensionen können mitgedacht werden, ebenso auch im Begabungskontext (vgl. Girg 2012). Nicht nur die verschiedenen Professionen können ihren Blick auf die Vielfalt der Gruppe verändern, auch die Kinder innerhalb dieser Lerngruppen werden toleranter, hilfsbereiter und lernen Inklusion zu leben. „Jahrgangsübergreifender Unterricht gibt festgelegte Alters-, Jahrgangs-, Entwicklungs- und Leistungsnormen auf. Ein differenzierender, individualisierender und handlungsorientierter Unterricht, wie er in altersheterogenen Lerngruppen ohnehin erforderlich ist, stellt für Inklusion die günstigsten Voraussetzungen dar“ (vgl. Wilhelm 2009, 68 zit. n. Demmer-Diekmann 2011). In einer Schule mit jahrgangsübergreifendem Unterricht wird es selbstverständlicher, dass jeder etwas anderes arbeitet und der direkte Vergleich von Leistungen und damit auch direkte Konkurrenz abnehmen kann. Kurzum: Es bietet die Chance, dass jeder anerkannt wird, so wie er ist – und dies ist wiederum Kern einer inklusiven Pädagogik – die anerkennende Wertschätzung innerhalb einer heterogenen Lerngruppe. Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen einerseits eine sehr günstige Bedingung für inklusives Lernen darstellen kann. Andererseits bedarf es weitergehender Forschung, um gesicherte Hinweise auf Qualitätskriterien für jahrgangsübergreifendes und inklusives Lernen zu erhalten.

4. Anforderungen an die kooperativ arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen in jahrgangsübergreifenden und inklusiven Settings

Abgeleitet aus den vorausgegangenen Ausführungen zum jahrgangsübergreifenden und inklusiven Lernen ergeben sich veränderte Anforderungen an die darin arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen. Bensen/Priebe konstatieren einen „Professionalitätsmangel in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in heterogenen Gruppen“ (Bensen/Priebe 2013, 6) und verdeutlichen damit die Bedeutung dieses Aspektes. Im Folgenden können lediglich kursiv und ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige wichtige Aspekte in diesem Zusammenhang angedacht werden (vgl. Veber 2013).⁶ Dabei wird sich an den Kriterien Individueller Förderung im Kontext Inklusiver Bildung von Werning (vgl. Werning 2010) orientiert.

Zunächst bedarf es seitens der Pädagoginnen und Pädagogen einer Wahrnehmung von heterogenen Lerngruppen als Bereicherung, d.h. die Entwicklung eines Bewusstseins dafür, dass die Diversität der Kinder als eine Bereicherung erlebt

wird (vgl. Sliwka 2012, European Agency 2012, 13-15). Damit einher geht das Wissen darüber, dass Kinder gleichen Alters nicht über gleiche Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen müssen und resultierend aus inter- und intrapersonalen Heterogenitätsdimensionen nicht können.

Ein inklusives und jahrgangsübergreifendes Setting kann Pädagoginnen und Pädagogen dabei unterstützen, kategoriales Denken zu überwinden. Ein Bewusstsein dafür, dass Kategorien häufig zur Selektion und Stigmatisierung beitragen, nicht aber zur individuellen Förderung, unterstützt den Prozess. Vielmehr gilt es als Ausgangspunkt schulischen Lernens, individuelle Ressourcen zu erkennen und beziehungssensibel zu agieren (vgl. Solzbacher 2013, 8; Solzbacher et al. 2011).

Zur individuellen Gestaltung von Lernprozessen sind Kenntnisse inklusiver Diagnostik wichtig (vgl. LISUM 2010). Daran anknüpfend können Lernprozesse gestaltet und begleitet werden, die an den individuellen Entwicklungsstufen anknüpfen und damit das Problem der Passung (vgl. Katzenbach/Schroeder 2007) umgehen. Um der Gefahr vereinzelter Lernens zu entgehen (vgl. Bräu 2005), können Pädagoginnen und Pädagogen auf kooperative Arbeitsformen und Methoden zurückgreifen, die das Lernen miteinander und voneinander, vor allem vor dem Hintergrund jahrgangsübergreifenden Lernens, unterstützen (vgl. Green/Bochmann 2006, Bochmann/Kirchmann 2009, Brüning et al. 2009).

Das Lernen ist eingebettet in eine feste Struktur entlang des Jahres-, Monats- und Wochenverlaufs. Dieser äußere Rahmen wird von den Pädagoginnen und Pädagogen mit individualisierenden und gemeinschaftsfördernden Lerngelegenheiten ergänzt (vgl. Meister/Schnell 2012).

Insbesondere die Arbeit in Teams mit unterschiedlichen Professionen verlangt Kompetenzen, die auf keine langjährigen Traditionen innerhalb schulischen Lehrens und Lernens zurückgreifen kann: Galten traditionell Lehrpersonen als Einzelkämpfer, so steht dem inklusiv und jahrgangsübergreifend arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen ein idealerweise ebenso heterogenes multiprofessionelles Team zur Verfügung, das die Heterogenität der Lerngruppe widerspiegelt. Seitz konstatiert, dass die „(...) Qualität der Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Lehrkräften (...) sich auf die zwischen den Schüler/innen“ überträgt (vgl. Seitz 2012 in Anlehnung an Kreie 2009). Teamarbeit benötigt zudem zeitliche Ressourcen im Sinne eines gemeinsamen Zeitr Rahmens zur Planung und Reflexion des Schulalltags, des Unterrichts und der Bedürfnisse der Lerngruppe (vgl. Phlipp 2006). Genauso wie sich eine inklusive Schule als ein Schule in einem fortwährenden Prozess versteht, so ist auch die Teamarbeit als ein dauerhafter Prozess aufzufassen, der auch von konflikthafter und schwierigen Situationen geprägt ist, zugleich auch von vielfältigen Flow-Erlebnissen, die durch das gegenseitige und interdependente gemein-

samen Unterrichten und Bewältigen der Herausforderungen entstehen kann:

„(...), dass Lehrkräfte Zeit benötigen, um ihr berufliches Handeln zu reflektieren. Zudem wird erklärt, dass sowohl Lehrende als auch Lernende eine positive Haltung entwickeln und Herausforderungen und Fehler als Chancen zum weiteren Lernen sehen müssen“ (European Agency für Special Needs Education, 2011, 12).

Den Pädagoginnen und Pädagogen sollten dafür verschiedene Formen und Modelle von Team-Unterricht (vgl. Friend 2010) bekannt sein, die je nach fachlichem Schwerpunkt und Lernzielen unterschiedlich angewendet werden können. Ergänzend zum prozesshaften Charakter sind Impulse außerhalb der Institution sinnvoll und erweitern das Repertoire und die Perspektiven auf das eigene Handeln. Im Sinne von regelmäßiger Fort- und Weiterbildung kommt aktuelles (Fach-) Wissen in die Teamarbeit und bedarf bei Implementierung in den Unterricht auch einer gemeinsamen Reflexion. Von Vorteil ist in diesem Zusammenhang sicherlich, wenn Pädagoginnen und Pädagogen Methoden der Konfliktbearbeitung bzw. deren Prävention – auch ohne kostenpflichtige Unterstützung von außen bspw. im Sinne von Supervision – kennen; so trägt ein regelmäßiger strukturierter Austausch im Rahmen einer kollegialen Fallberatung erheblich zur Qualität in der Teamarbeit bei. Eine klare Aufgabenverteilung und Rollenabsprache festigt den zuvor angesprochenen Rahmen. In diesem Zusammenhang sei auf das Modell der pädagogischen Aufgabenverteilung an der Grundschule Berg Fidel verwiesen (vgl. Stähling/Wenders 2012, 44), welche den Pädagoginnen und Pädagogen transparent für alle an den Lerngruppen Beteiligten eine klare Rollenzuschreibung ermöglicht und Konflikten auf verschiedenen Ebenen vorbeugt. Wildt beschreibt bspw. aufbauend auf einer wechselseitigen positiven Rückmeldekultur einen kommunikativen Ansatz, um die Regelfindung innerhalb eines Teams prozesshaft zu gestalten (vgl. Wildt 2013).

5. Ausblick: Konsequenzen für die Ausbildung und Fort- und Weiterbildung von Inklusionspädagoginnen und Inklusionspädagogen

Ausgehend von einem jahrgangsübergreifenden Ansatz wurde aufgezeigt, dass dieser zur Umsetzung einer inklusiven Lernkultur beitragen kann. Impliziert eine nicht an Altersstufen orientierte Lerngruppenszusammensetzung einen stärkeren Fokus auf individuelle Lernprozesse (2.), so ergänzt dies den hier vorgestellten Ansatz einer inklusiven Schulkultur (3.). Es wurde verdeutlicht, dass sich aus Schulentwicklungsprozessen hin zu einer jahrgangsübergreifenden und/oder inklusiven Gestaltung von Schule und Unterricht vielfältige Anforderungen an die darin handelnden Akteure ergeben (4.), insbesondere auch an die Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen und deren gemeinsame

Gestaltung sowie Reflexion von Lehr- und Lernprozessen. Es bedarf in diesem Zusammenhang weiterer gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse, um allgemeine Rückschlüsse auf notwendige Kompetenzen zuzulassen und andererseits einer Aus-, Fort- und Weiterbildung, die die Erkenntnisse angehenden Pädagoginnen und Pädagogen zugänglich machen.

- 1 Dieser Abschnitt ist eine gekürzte und veränderte Form eines von mir bereits publizierten Beitrags (Sonntag 2013a).
- 2 Synonym zum Begriff des jahrgangsübergreifenden Lernens, wie er im vorliegenden Text durchgehend verwendet wird, werden im deutschsprachigen Raum auch die folgenden verwendet: altersgemischtes, altersheterogenes, altersdurchmisches, klassenübergreifendes Lernen oder auch Mehrstufenklassen wie bspw. in Wien. Oswald diskutiert verschiedene terminologische Ansätze. (vgl. Oswald 2012, 83).
- 3 Zur pädagogischen und konzeptionellen Umsetzung vgl. auch Sonntag 2012, Stähling/Wenders 2012.
- 4 Dieses Schaubild wurde in Anlehnung an Sonntag (2010) weiterentwickelt.
- 5 (1) vgl. Eller/Greco/Grimm 2012, Greving et al. 2010, Grunefeld/Schmolke 2011, Seitz/Scheidt (2012) (2) vgl. Feuser 1995, Feuser 2004 (3) vgl. Bochmann/Kirchmann 2009, Brüning et al. 2009, Green/Bochmann 2006 (4) vgl. Bohl/Kucharz 2010 (5) vgl. Meister/Sonntag 2013 (6) vgl. Cwik et al. 2009 (7) vgl. Winter 2012 (8) vgl. Reich 2010, Reich 2012 (9) vgl. Graumann 2010 (10) vgl. Döbert/Weishaupt 2013, Rehle 2009, Seitz 2006, Seitz 2008, Seitz 2012 (11) vgl. Achermann/Gehrig 2012, Eikel/De Haan 2007, Friedrichs 2009, Sonntag 2010 (12) vgl. Booth/Ainscow 2003, Sonntag 2013b (13) vgl. LISUM 2010, Mand/Veber 2008 (14) vgl. Sonntag 2012, Sonntag 2013a, Achermann/Gehrig 2012 (15) vgl. Stähling/Wenders 2012 (16) vgl. Stähling/Wenders 2012 (17) vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2012, Friend 2010, Philipp 2006, Werning/Arndt 2013 (18) vgl. Meister/Sonntag 2013 (19) vgl. Booth/Ainscow 2003, Grubich et al. 2011, LISUM 2011, LISUM 2012
- 6 Auf die sehr breite Diskussion und Forschung bezüglich der Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern sowie ihrer Entwicklung (vgl. König/Blömeke 2009, Schratz et al. 2011, Terhart 2012) gerade im Kontext Inklusiver Bildung (Amrhein 2011, Feyerer 2011, Buholzer et al. 2012, Seitz 2011) kann an dieser Stelle nur verwiesen, sie kann aber nicht aufgezeigt werden. Zusammenfassend sei an dieser Stelle auf die Expertise von Heinrich, Urban und Werning (Heinrich et al. 2013) verwiesen.

Literatur

- Achermann, Edwin; Gehrig, Heidi (2012): Altersdurchmisches Lernen. Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule. Primarstufe. Bern: Schulverlag, 2. Auflage.
- Amrhein, Bettina (2011): Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. In: Zeitschrift für Inklusion 3/2013 URL am 14.11.2013 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/123/121>, zuletzt geprüft am 31.07.2013.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung – Anmerkungen zur internationalen und zur deutschen Debatte. In: Börner, Simone; Glink, Andrea; Jäpelt, Birgit; Sanders, Dietke; Sasse, Ada (Hrsg.)(2009): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 220-228.
- Bochmann, Reinhard; Kirchmann, Ruth (2009): Kooperativer Unterricht in der Grundschule: Teamarbeit als Motor individuellen Lernens. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Bohl, Thorsten; Kucharz, Diemut (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bonsen, Martin; Priebe, Botho (2013): Unterwegs zu einem Berufsethos in der Schule. Zur Professionalität gehört eine pädagogische Berufsethik. In: Lernende Schule 62/2013, 4-7.
- Booth, Tony; Ainscow, MYY (2003): Index für Inklusion. URL am 13.11.2013: <http://eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Brau, Karin; Schwerdt, Ulrich (2005)(Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT Verlag.
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias; Green, Norm; Green, Kathy (2009): erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Band 1. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Buholzer, Alois; Joller-Graf, Klaus; Kummer Wyss, Annemarie; Zobrist, Bruno (2012): Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Münster: LIT.
- Carle, Ursula; Lassek, Maresi (2013): Jahrgangsübergreifendes Lernen JÜL. Folien zum Vortrag auf dem Grundschulforum Bremen am 30. Mai 2013 der Akademie des Deutschen Schulpreises. URL am 01.08.2013: http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2013/Carle+Lassek20130530JueL_Forschung+Praxis%28HB%29.pdf
- Christiani, Reinhold (Hrsg.)(2005): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Cwik, Gabriele; Metzger, Klaus; Petersen, Susanne (2001): Lehrerbücherei Grundschule: Rituale für kooperatives Lernen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- De Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2007): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt: Grundschulverband.
- Döbert, Hans; Weishaupt, Horst (Hrsg.)(2013): Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a.: Waxmann.
- Dockhorn, Doris; Eickmanns-Rote, Katharina; Godejohann, Stephan; Lenzen, Klaus-Dieter (2004): Altersmischung. Lernen in jahrgangsheterogenen Gruppen. In: Becker, Gerold; Lenzen Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz; Tillmann, Klaus-Jürgen; Werning, Rolf; Winter, Felix (Hrsg.): Friedrich Jahresheft XXII 2004 „Heterogenität – Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken“, 58-61.
- Eikel, Angelika; de Haan, Gerhard (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen – fördern – umsetzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Eller, Ursula; Greco, Luisa; Grimm, Wendelin (2012): Praxisbuch individuelles Lernen: Von der Binnendifferenzierung zu individuellen Lernwegen. Unterrichtskonzepte und Materialien für die Klassen 1-6. Weinheim und Basel: Beltz.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011): Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung. Empfehlungen für die Praxis. Brüssel.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Brüssel.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (2004): Lernen, das Entwicklung induziert – Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik. In: Ulla Carle & Anne Unckel (Hrsg.)(2004): Entwicklungszeiten - Forschungsperspektiven für die Grundschule. Leske * Budrich: Opladen, 142-154.
- Feyerer, Ewald (2011): Inklusion meint mehr als Integration. In: Journal für LehrerInnen und Lehrerbildung 4/2011, 9-18.
- Friedrichs, Birte (2009): Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Friend, Marylin; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, Deanna; Shamberger, Cynthia (2010): Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In: Journal of Educational and Psychological Consultation, 20/2010, S. 9-27.
- Girg, Ursula. (2012): Mehrstufenklassen: Eine Möglichkeit zur Individualisierung der Schullaufbahn. In: Journal für Begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur, 2/2012, 34-46.
- Graumann, Olga (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, Olga (2003): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Green, Norm; Bochmann, Reinhard (2006): Kooperatives

- Lernen in der Grundschule – Aktive Kinder lernen mehr. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Greving, Johannes; Paradies, Liane; Wester, Franz (2010): Scriptor Praxis: Individualisieren im Unterricht: Erfolgreich Kompetenzen vermitteln. Buch mit Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen.
- Grittnr Frauke; Hartinger, Andreas; Rehle, Cornelia (2013): Wer profitiert beim jahrgangsgemischten Lernen? In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich 1/2013, 102-113.
- Grubich, Rainer (Koordinator)(2011): QIK-Check Qualität in inklusiven Klassen / Lerngruppen – eine Arbeitshilfe zur (Selbst) –Evaluation. Stadtschulrat Wien.
- Grunefeld; Schmolke (2011): Individuelles Lernen mit System. Ein praxiserprobtes Jahreskonzept für alle Grundschulklassen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Hascher Tina; Ellinger, Bettina (2012): Jahrgangsgemischter Unterricht. Balancieren zwischen Spannungsfeldern aus der Sicht von Lehrpersonen. In: Nerowski, Christina; Hascher, Tina; Lunkenbein, Martin; Sauer, Daniela (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, Martin; Urban, Michael; Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, Hans; Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a.: Waxmann, 69–133.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 02/2002, 354-361.
- Hinz, Renate (2009): Altersgemischtes Lernen. In: Hinz, Renate; Walther, Renate (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz, 133-142.
- Katzenbach, Dieter; Schroeder, Joachim (2007): „Ohne Angst verschieden sein können“ Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Inklusion-Online, URL <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/2/2>
- König, Johannes; Blömeke, Sigrid (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12/2009, 499–527.
- Kucharz, Diemut; Wagener, Matthea (2009): Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Hohengehren: Schneider, 3. Auflage.
- Laging, Ralf (Hrsg.)(2007): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Hohengehren: Schneider.
- Landesinstitut für Schule und MedienBerlin-Brandenburg (LISUM)(2010): Individuelle Lernstandsanalysen 1. Berlin. 6. Überarbeitete Auflage.
- Landesinstitut für Schule und MedienBerlin-Brandenburg (LISUM)(2011): Quick-Guides für Inklusion Teil 1: Zusammen leben. Berlin.
- Landesinstitut für Schule und MedienBerlin-Brandenburg (LISUM)(2011): Quick-Guides für Inklusion Teil 2: Lehren und Lernen. Berlin.
- Löser, Jessica M.; Werning, Rolf (2013): Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich 1/2013, 21-33.
- Ludwig, Harald (2012): Altersgemischtes Lernen in der Reformpädagogik. In: Journal für Begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur, 2/2012, 9-21.
- Ludwig, Harald (Hrsg.)(2003): Erziehen mit Maria Montessori. Freiburg, 5. Auflage.
- Lütje-Klose, Birgit (2011): Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. In: Lernende Schule 14/2011, 13–15.
- Mand, Johannes; Veber, Marcel (2008): Diagnostik in integrativen Einrichtungen. In: Eberwein, Hans; Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret - Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-106.
- Marsolek, Therese (2003): Empirische Studien zum jahrgangsübergreifenden Unterricht. In: Heyer Peter, Sack Lothar, Preuss-Lausitz (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 67-74.
- Meister, Ulrike, Schnell, Irmtraud (2012): Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standrads für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, 184-192.
- Meister, Ulrike; Sonntag, Miriam (2013): Inklusive Lehr- und Lernstrukturen (unveröffentlichtes Arbeitsmaterial der Didaktischen Werkstatt zur individuellen Förderung am Institut für Sonderpädagogik an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main)
- Oswald, Friedrich (2012): Altersunabhängiges individualisiertes Lernen. Kritik der ungeeigneten Bezeichnung „altersgemischtes Lernen“. In: Journal für Begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur, 2/2012, 80-83.
- Philipp, Elmar (2006): Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rehle, Cornelia (2009): Grundlinien einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik. In: Thoma, Pius; Rehle, Cornelia (Hrsg.): Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183-193.
- Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven

- Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rogalla, Marion; Mönks, Franz J. (2012): Altersgemischtes Lernen. In: Journal für Begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur, 2/2012, 4-8.
- Schratz, Michael; Paseka, Angelika; Schrittmesser, Ilse (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas.
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: Inklusion Online 1/2006 URL am 14.11.2013 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/15/15>.
- Seitz, Simone (2008): Didaktisches Handeln im inklusiven Unterricht. In: Knauder, Hannelore; Feiner, Franz; Schaupp, Hubert (Hrsg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz: Leykam-Verlag, 243-254.
- Seitz, Simone (2011): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: Zeitschrift für Inklusion 3/2011.URL am 18.10.2013 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/124/122>, zuletzt geprüft am 12.08.2013.
- Seitz, Simone (2012): Inklusive Didaktik. Der Reichtum geht von den Kindern aus. in: PÄDAGOGIK, Serie zum Thema „Inklusion“, 10/2012, 44-47.
- Seitz, Simone; Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Inklusion-Online 1-2/2012 URL am 14.11.2013 <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/148/140>
- Sliwka, Anne (2012): Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In: Fereidooni, Karim (Hrsg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Wiesbaden: VS Verlag, 169-176.
- Solzbacher, Claudia, Müller-Using, Susanne; Doll, Inga (Hrsg.) (2011): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Freiburg/Breisgau: Link-Verlag.
- Solzbacher, Claudia; Schwer, Christina (2013): Beziehungsgestaltung als grundlegendes Moment der Begabungsförderung – auch für hochbegabte Schülerinnen und Schüler. In: Journal für Begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur, 1/2013, 7-18.
- Sonntag, Miriam (2010): Eine inklusive Schule ist eine demokratische Schule. In: Gemeinsam Leben, Zeitschrift für integrative Erziehung, 4/2010, 220-227.
- Sonntag, Miriam (2012): Jahrgangsübergreifender und inklusiver Unterricht in der Praxis. Inklusion-Online 1/2012 URL am 26.07.2013: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/153/145>
- Sonntag, Miriam (2013a): Stichwort Jahrgangsübergreifendes Lernen. In: Inklusion Lexikon der Universität zu Köln. URL 14.11.2013: http://www.inklusion-lexikon.de/JahrgangsuebergreifendesLernen_Sonntag.pdf
- Sonntag, Miriam (2013b): Stichwort Soziale Integration. In: Inklusion Lexikon der Universität zu Köln. URL 14.11.2013 http://www.inklusion-lexikon.de/SozialeIntegration_Sonntag.php
- Stähling, Reinhard (2006): „Du gehörst zu uns“ Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Hohengehren: Schneider.
- Stähling, Reinhard; Wenders, Barbara (2012): „Das können wir hier nicht leisten“ wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Hohengehren: Schneider.
- Terhart, Ewald (2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2/2012, 3–21.
- Van der Linde, Elke; Schagerl, Ursula (2007): Kursbuch jahrgangsübergreifender Unterricht. Oldenbourg: Schulbuchverlag.
- Veber, Marcel (2013): Studentische Professionalisierung in Inklusion für Inklusion – Anregungen aus der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 1/2013, 66-78.
- Werning, Rolf; Arndt, Ann-Kathrin (Hrsg.)(2013): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen (2013): Flyer. URL am 28.07.2013: <http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/view/67/30/>.
- Wildt, Michael (2013): Kollegiale Kommunikation. Zu Teamregeln durch „Metaregeln“. In: Lernchancen 91/2013, 22-25.
- Wilhelm, Marianne (2007): Projektbericht: Inklusiv geführte Mehrstufenklasse an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien 2005-2007. Wien.
- Wilhelm, Marianne (2009): Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wilhelm, Marianne (2013): QIK-Check: Qualität in inklusiven Klassen / Lerngruppen. Eine Arbeitshilfe zur (Selbst-) Evaluation. In: Journal für Schulentwicklung 3/2013, 61-65.
- Winter, Felix (2012): Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren: Schneider.
- Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Edition Hamburger Buchwerkstatt Feldhaus Verlag.

Miriam Sonntag

Inklusive Prozessbegleitung und Fachberatung

Email: info@miriamsonntag.net

Website: www.miriamsonntag.net