

Zweitveröffentlichung



Albert, Sabine; Reitbrecht, Sandra

Umgang mit Vielfalt

Datum der Zweitveröffentlichung: 13.04.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-114703x

Erstveröffentlichung

Albert, Sabine; Reitbrecht, Sandra (2025): Umgang mit Vielfalt, in: Reinhard Bauer, Anna Raith, und Sabine Albert (Hrsg.), Die Kunst des Unterrichtens im Berufseinstieg : Praxisorientierte Didaktik für Lehrer*innen an Berufsschulen und Lehrer*innen der Fachtheorie und Fachpraxis an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Weinheim: Beltz Juventa, S. 94–116, doi: 10.3262/978-3-7799-9097-0.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

5 Umgang mit Vielfalt

Sabine Albert, Sandra Reitbrecht

Schlagworte

Heterogenität, Differenzierung, Inklusion, DaZ, Sprachliche Bildung, Interkulturalität

Orientierung

Dieses Kapitel bietet professionsbegleitend studierenden Lehrkräften einen Leitfaden für einen respektvollen und inklusiven Umgang mit Vielfalt im Unterricht sowie praktische Ansätze und Methoden zur Differenzierung und Inklusion, um allen Schüler*innen gerecht zu werden und ihre individuelle Entwicklung zu fördern.

Fallbeispiel 5.1: Julia Weber – Alle gleich... oder nicht?

Julia Weber betritt das Klassenzimmer der ersten Klasse einer Handelsschule. Die Schüler*innen sitzen in kleinen Gruppen, einige unterhalten sich, andere schauen auf ihre Handys. „Heute beschäftigen wir uns mit professioneller Kundenkommunikation“, beginnt Frau Weber. „Das ist ein zentrales Thema für euch, wenn ihr später im Büro oder im Kundenservice arbeitet.“ Die Klasse ist sehr heterogen: Die Schüler*innen kommen aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Kontexten, einige haben Deutsch als Zweitsprache, andere kämpfen mit Lernschwierigkeiten wie einer Lese-Rechtschreib-Schwäche, während manche bereits sehr selbstbewusst auftreten. Julia Weber berücksichtigt diese Unterschiede jedoch nicht. Sie verteilt Arbeitsblätter mit Fachtexten. „Lest den Text und beantwortet die Fragen“, sagt sie kurz angebunden. Farid, der erst seit zwei Jahren in Österreich lebt, hebt die Hand: „Entschuldigung, was bedeutet ‚kundenorientierte Gesprächsführung‘?“, fragt er vorsichtig. Frau Weber seufzt: „Das steht im Text, lies nochmal nach.“ Farid schaut auf das Blatt, doch die langen Sätze sowie die im Text verwendete Bildungssprache und die Fachbegriffe überfordern ihn. Neben ihm murmelt ein Mitschüler: „Das dauert ja ewig.“ Lisa, die eine Lese-Rechtschreib-Schwäche hat, starrt ebenfalls auf das Arbeitsblatt. „Ich kann so lange Texte nicht schnell lesen“, sagt sie leise. „Dann streng dich mehr an“, kommentiert Frau Weber knapp. Lisa schaut weg und versucht, ihre Enttäuschung zu verbergen. Nach einigen Minuten fragt Julia Weber in die Runde: „Wer kann erklären, warum eine positive Gesprächshaltung wichtig ist?“ Jonas, ein selbstbewusster

Schüler, meldet sich sofort. „Weil man so Vertrauen aufbaut und der Kunde sich wohlfühlt“, sagt er. „Perfekt! Und was ist mit euch anderen?“, fragt die Lehrerin. Amina hebt zögerlich die Hand: „Vielleicht..., weil es wichtig ist, nett zu sein?“, sagt sie leise. „Zu einfach. Ich brauche eine richtige Antwort.“ Amina errötet und zieht ihre Hand zurück. Jonas grinst zufrieden, während Amina schweigend in ihren Stuhl zurücksinkt. Im nächsten Teil der Stunde sollen die Schüler*innen in Gruppen ein Rollenspiel zur Kundenkommunikation vorbereiten. „Ihr habt zehn Minuten Zeit“, sagt Frau Weber. Kevin, der eine Hörbeeinträchtigung hat, fragt: „Was genau sollen wir machen?“ „Ein Rollenspiel“, sagt Frau Weber knapp. Als Kevin nach vorne kommt, stockt er. „Ähm... also, ich...“, beginnt er unsicher. „Das muss schneller gehen“, sagt Frau Weber. „In der Arbeitswelt gibt es keine Extrazeit.“ Kevin senkt den Kopf und setzt sich still hin. Farid kämpft beim Rollenspiel mit den Worten: „Hallo... äh, wie kann ich Ihnen... äh... helfen mit Problem?“ Einige Schüler*innen kichern. „Farid, das muss flüssiger kommen“, sagt Julia Weber streng. Farid schaut beschämt zu Boden. Zum Abschluss fragt die Lehrerin: „Was ist der wichtigste Aspekt in der Kundenkommunikation?“ Amina hebt vorsichtig die Hand. „Ich würde immer zuerst nach dem Wohlbefinden fragen, bevor ich über Geschäfte spreche“, erklärt sie. Frau Weber runzelt die Stirn. „Das mag in eurer Kultur so sein, aber hier zählt Effizienz. Ihr müsst euch anpassen.“ Amina senkt die Hand. Die Stunde endet und einige Schüler*innen verlassen frustriert den Raum.

Was macht Julia Weber?

Julia Weber unterrichtet ohne Rücksicht auf die vielfältigen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen. Sie ignoriert Sprachbarrieren und Lernschwierigkeiten. Sie fordert Anpassung an ein einheitliches Leistungsniveau, ohne Unterstützung zu bieten. Sie vermittelt wenig Wertschätzung für die Unterschiede ihrer Schüler*innen und versäumt es, individuell auf Lernvoraussetzungen einzugehen, was zu Frustration und Ausgrenzung führt.

Leitfragen

1. Wie kann Julia Weber ihre Sensibilität für Heterogenität im Unterricht entwickeln, um unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler*innen bewusst wahrzunehmen und angemessen darauf einzugehen?
2. Über welche grundlegenden Konzepte und Methoden der Differenzierung sollte sie verfügen, um auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse ihrer Schüler*innen gezielt eingehen zu können?
3. Wie kann sie sicherstellen, dass alle Schüler*innen aktiv am Unterricht teilnehmen können und faire Bildungschancen erhalten?
4. Welche Strategien hat sie zur Verfügung, um mehrsprachige Schüler*innen im Unterricht zu unterstützen und ihre Sprachkenntnisse als Ressource zu nutzen?

5. Wie kann sie interkulturelle Bildung in den Unterricht integrieren, um gegenseitiges Verständnis und Respekt zwischen Schüler*innen zu fördern und Zuschreibungen an Schüler*innen zu vermeiden?

*Was sagt die didaktische Forschung dazu, wie Unterricht durch Differenzierung gestaltet werden kann, damit alle Schüler*innen aktiv teilhaben und erfolgreich lernen können?*

Die Forschung zur Unterrichtsdifferenzierung zeigt, dass Lernangebote an individuelle Bedürfnisse angepasst werden müssen, um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen (Weinert, 1997; Bohl et al., 2011). Besonders die Binnendifferenzierung gilt als zentrale Strategie in heterogenen Klassen (Lipowsky & Lotz, 2015). Das *Universal Design for Learning (UDL)* fördert zugängliche Lernumgebungen durch vielfältige Darstellungs- und Ausdrucksformen (CAST, 2018). Wirksame Methoden sind differenzierte Aufgaben, Lernstationen und digitale Medien (Westphal et al., 2016). Entscheidend ist eine reflektierte Haltung der Lehrpersonen, um alle Schüler*innen aktiv einzubeziehen und faire Lernchancen zu schaffen.

Von der Analyse des Unterrichts von Julia Weber ausgehend, richtet sich der Blick nun auf die erste der fünf Leitfragen dieses Kapitels.

5.1 Wie kann Julia Weber ihre Sensibilität für Heterogenität im Unterricht entwickeln, um unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler*innen bewusst wahrzunehmen und angemessen darauf einzugehen?

Karim Almasri, Julia Webers Kollege: Na, Julia, wie ist dein Unterricht heute gelaufen?

Julia: Nicht gut. Die Schüler*innen haben nicht gemacht, was ich wollte. Vielleicht sind sie einfach falsch hier.

Karim: Denkst du wirklich, das Problem liegt bei ihnen? Vielleicht brauchen sie einfach andere Zugänge.

Julia: Was meinst du damit?

Karim: Deine Haltung macht den Unterschied. Wenn du ihre Vielfalt als Chance siehst und darauf eingehst, wo sie stehen, kannst du den Unterricht so gestalten, dass alle mitkommen.

Julia: Also mehr auf ihre Bedürfnisse eingehen?

Karim: Genau. Das ist der Schlüssel, damit sie gut lernen können.

Die Sensibilisierung für Heterogenität in Schulklassen ist ein zentraler Aspekt moderner Pädagogik. Prenzel (2019) betont in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“, dass Verschiedenheit als Normalität und Bereicherung verstanden werden sollte. Eine offene, wertschätzende Haltung gegenüber Vielfalt ermöglicht es Lehrpersonen, individuell auf die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen einzugehen.

Definition

Heterogenität im Unterricht bedeutet laut Walgenbach (2017) die Verschiedenheit von Schüler*innen hinsichtlich ihrer Merkmale, Gruppenzugehörigkeiten oder pädagogischen Strukturen. Da Verschiedenheit erst im Vergleich zu einer angenommenen Einheitlichkeit sinnvoll wird, ist Heterogenität eng mit dem Konzept der Homogenität verknüpft. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, individuelle Förderung und eine gewisse Homogenität auszubalancieren, um gemeinsame Lernziele zu erreichen. Dies erfordert differenzierte didaktische Ansätze und eine reflektierte Unterrichtsgestaltung. Die Schüler*innen unterscheiden sich zunächst in Bezug auf ihre individuellen Persönlichkeitsmerkmale. Dubs (2009) differenziert z. B. Erfahrung, Vorwissen, Lernfähigkeit, Auffassungsgabe, Lerntempo, Selbstvertrauen, Motivation, Ausmaß von Angst im Unterricht, Konzentrationsfähigkeit, Arbeitshaltung und Fähigkeit zur Kooperation. Bei *Diversität* hingegen geht es um die Wertschätzung der vielfältigen Dimensionen von Menschen. Zu den Diversitätsdimensionen zählen laut Walgenbach (2017) z. B. ethnische und nationale Herkunft, Alter, soziale Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung, körperliche und geistige Fähigkeiten sowie Religion und Weltanschauung. Insbesondere sozio-emotionale Aspekte beeinflussen das Unterrichtsgeschehen. Schüler*innen verfügen jedoch nicht nur über ein Merkmal, das sie entweder bevorzugt oder benachteiligt, sondern über mehrere. Die gegenseitige Beeinflussung dieser Merkmale wird als *Intersektionalität* bezeichnet. Ein differenzierter Blick auf die komplexe Realität der Schüler*innen ist eine Grundvoraussetzung, um ihre Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen zu erkennen und zu fördern.

Kernaussage

Die Unterschiede zwischen Schüler*innen werden in der Pädagogik als Ressourcen betrachtet, die das Lernen miteinander und voneinander ermöglichen und zu einer inklusiven Bildung beitragen.

Wichtige Erkenntnis für den Unterricht

Lernen gelingt am besten, wenn die Vielfalt und Einzigartigkeit der Schüler*innen anerkannt und wertgeschätzt werden. Wichtig ist, dass die Lehrperson in ihrem Unterricht die vielfältigen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse von Schüler*innen berücksichtigt und die Schüler*innen entsprechend unterstützt.

Anti-Bias-Ansatz als Grundlage für Chancengleichheit

Um Chancengleichheit im Bildungswesen zu ermöglichen, ist es wichtig, Vorurteilen und Diskriminierung entgegenzuwirken. Der Anti-Bias-Ansatz (Derman-Sparks & Brunson Phillips, 1989) bietet dafür einen Rahmen, indem er Lehrer*innen dazu anregt, ihre eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und sich ihrer unbewussten Vorurteile bewusst zu werden. Studien haben gezeigt, dass implizite Vorurteile von Lehrkräften einen Einfluss auf das Verhalten und die Leistungen von Schüler*innen haben können (Staats, 2016), was zu Ungleichheiten führt.

Die reflexive Schleife und die Macht der Erwartungshaltungen

Die reflexive Schleife von Peter Senge (2021) gibt eine Erklärung, wie Vorurteile durch Sozialisierung entstehen. Ausgehend von bereits vorhandenen Annahmen und Überzeugungen nehmen Menschen Informationen selektiv wahr und interpretieren diese. Überzeugungen werden dadurch verstärkt oder neue Überzeugungen übernommen, was dazu führt, dass die nächste Wahrnehmung davon beeinflusst wird und der Prozess sich wie eine Schleife fortsetzt. Alternative Perspektiven werden kaum noch berücksichtigt oder bestehende Überzeugungen immer wieder bestätigt. Die Erwartungshaltungen der Lehrperson können folglich zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden (Dubs, 2009), da diese Erwartungen oft unbewusst durch nonverbale oder paraverbale Signale an die Schüler*innen vermittelt werden.

Erwartungshaltungen und Differenzierungsprozesse

Differenzierungsprozesse, also die Unterscheidung von Schüler*innen anhand verschiedener Merkmale, spielen eine zentrale Rolle bei der Entstehung von Erwartungshaltungen und Zuschreibungen (Schwarz, 2018). Differenzierungen nach Geschlecht, Leistung, Verhalten sowie ethnischer, sozialer und kultureller Herkunft wirken oft als *normal*, entfalten jedoch eine starke Wirkmacht. Um die komplexen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Ungleichheitsdimensionen zu verstehen, ist eine intersektionale Perspektive notwendig (Walgenbach, 2017). Intersektionalität betrachtet die Verflechtung von Differenzlinien wie Ethnizität,

Geschlecht und sozialem Milieu. Albert (2022) zeigt, dass Schüler*innen an berufsbildenden Schulen Haltungen von Lehrpersonen als durch Diversitätsmerkmale geprägt wahrnehmen.

Implizite Erwartungshaltungen und die Notwendigkeit der Reflexion

Erwartungshaltungen beeinflussen das pädagogische Handeln oft unbewusst. Diese „implizite Blindheit“ (Neuweg, 2020) erschwert das kritische Hinterfragen von eigenen Vorurteilen. Unter Druck greifen Lehrkräfte auf bekannte und internalisierte Handlungsmuster zurück (Wahl, 2000). Um dies zu verhindern, ist eine bewusste Reflexion der eigenen Überzeugungen notwendig. Nur so können Vorurteile aufgedeckt und das pädagogische Handeln nachhaltig verbessert werden.

Wichtige Erkenntnis für den Unterricht

Erfolgreicher Unterricht berücksichtigt die Einzigartigkeit der Schüler*innen: Reflexion, Vorurteilsbewusstsein (Anti-Bias-Ansatz), Analyse und Verstehen von Ungleichheit (Intersektionalität) führen dazu, dass Lehrpersonen bewusster und gerechter handeln.

5.2 Über welche grundlegenden Konzepte und Methoden der Differenzierung sollte Julia Weber verfügen, um auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse ihrer Schüler*innen gezielt eingehen zu können?

Julia: Okay, also ich soll auf die Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse meiner Schüler*innen eingehen und sie bei ihren Lernprozessen unterstützen.

Karim: Ganz genau, so soll das sein.

Julia: Aber woher soll ich wissen, was die Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse meiner Schüler*innen sind? Was, wenn die bei all meinen 26 Schüler*innen in der Klasse komplett unterschiedlich sind? Wie kann ich dann auf alle eingehen?

Karim: Nun, es gibt grundlegende Konzepte und Methoden der Differenzierung, die du gezielt einsetzen kannst. Dafür ist es nicht einmal notwendig, die Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse aller Schüler*innen so genau zu kennen, da die Methoden bereits die Vielfalt berücksichtigen.

Wie das Fallbeispiel zeigt, hat Julia Weber ihren Unterricht für eine homogene Lerngruppe vorbereitet. Sie ist dabei von einer *Normalität* ausgegangen und war dann mit Ausprägungen der Abweichungen von Schüler*innen von der Normalität überfordert. Sie ist nicht darauf eingegangen.

Die Analyse von Differenzen in der Klasse ist hilfreich, um Unterricht darauf abgestimmt durchzuführen und differenziert vorzugehen.

Definition

Differenzierung ist ein didaktisches Konzept, das darauf abzielt, den individuellen Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen der Schüler*innen gerecht zu werden. Dabei wird zwischen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden. Die äußere Differenzierung bezieht sich auf organisatorische Maßnahmen wie z. B. die Einteilung in Schulformen oder Klassen. Die innere Differenzierung findet innerhalb der Klasse statt und kann nach verschiedenen Kriterien wie Zielen, Inhalten, Methoden oder Lernvoraussetzungen durchgeführt werden (Westphal et al., 2016). *Tabelle 5.1* zeigt beispielhaft zwei Ansätze innerer Differenzierung:

Tabelle 5.1: Beispielhafte Differenzierungskonzepte

| Innere Differenzierung nach Sitte & Wohlschlägl, 2001 | Varianten innerer Differenzierung nach Meyer, 2013 | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Grad der Themenvereinfachung • Art und Schwierigkeit der Lernmittel • Ausmaß und Schwierigkeit der Aufgaben • Grad der Lehrer- bzw. Peerhilfe • Unterschiedlicher Einsatz von Arbeitsmethoden • Unterschiedliche Sozialformen • Unterschiedliche Interessen • Ausmaß der Vorkenntnisse | Personale Differenzierung zur Herstellung arbeitsfähiger Teilgruppen: <ul style="list-style-type: none"> • Leistung: Leistungshomogene Gruppen Leistungsheterogene Gruppen • Förderbedarf • Interessen- und Neigung • Sozialverhalten • Geschlecht, Erstsprache usw. | Didaktische Differenzierung im Blick auf Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts: <ul style="list-style-type: none"> • Zielgleicher oder zieldifferenter Unterricht • Themengleicher oder themendifferenter (Gruppen- oder Einzel-) Unterricht • Wahlpflicht-Differenzierung • Methodische und/oder mediale Differenzierung |
| | Selbstregulation in der Differenzierung im offenen Unterricht | |

Die Tabelle zeigt verschiedene Ansätze zur Anpassung des Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen der Schüler*innen. Ein zentraler Aspekt ist die Differenzierung von *Inhalten, Methoden und Unterstützungen*. Beispielsweise können Aufgaben je nach Leistungsniveau variiert werden: Schüler*innen mit Schwierigkeiten in Mathematik erhalten vereinfachte Aufgaben, während andere komplexere bearbeiten. Auch Lernmittel lassen sich anpassen, etwa durch den Einsatz von Bildern oder Videos zur Veranschaulichung. *Sozialformen* spielen ebenfalls eine Rolle. Manche Schüler*innen profitieren von Gruppenarbeit, andere arbeiten besser allein. Unterstützung kann durch Lehrkräfte oder Mitschüler*innen erfolgen, etwa in Form von gezielter Lehrerhilfe oder Peer-Learning. Kleine Gruppen lassen sich nach Leistung, Interessen oder

Förderbedarf einteilen, z. B. zur Sprachförderung. Dabei kann der Unterricht *zielgleich* (alle arbeiten am selben Ziel) oder *zieldifferent* (individuelle Lernziele) gestaltet sein.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die *Selbstregulation*. In offenen Unterrichtsformen, wie z. B. Lernbüro, wählen Schüler*innen Aufgaben, Methoden, Lernorte und den Unterstützungsgrad selbstständig, was Eigenverantwortung und Motivation stärkt. Dabei darf jedoch nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass Selbstregulation bereits vorhanden ist – sie muss häufig erst entwickelt und unterstützt werden.

In den 1990er-Jahren wurde von David Rose (2014) und seinen Kolleg*innen am *Center for Applied Special Technology (CAST)* das *Universal Design for Learning (UDL)* entwickelt. Dabei handelt es sich um einen Ansatz, der darauf abzielt, Lernumgebungen für alle Lernenden zugänglich und effektiv zu gestalten (vgl. *Tabelle 5.2*).

Tabelle 5.2: Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014)

| Universal Design for Learning (UDL) | | |
|--|--|--|
| 1 Representation Vielfältige Möglichkeiten der Darstellung / Präsentation | 2 Action & Expression Vielfältige Möglichkeiten der Handlung & des Ausdrucks | 3 Engagement Vielfältige Möglichkeiten der Beteiligung & Motivation |
| <ul style="list-style-type: none"> • Informationen vielfältig präsentieren • Individualisierte und barrierefreie Materialien bereitstellen • Vielfältige Medien nutzen (digital und analog) | <ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Ausdrucksformen zulassen • Unterstützende Technologien anbieten • Flexible und differenzierte Aufgabenformate ermöglichen | <ul style="list-style-type: none"> • Selbstorganisation und Autonomie ermöglichen • Interessen einbeziehen • Relevante und sinnstiftende Ziele setzen |

Wie in der Tabelle dargestellt, basiert UDL grundsätzlich auf folgenden drei Hauptprinzipien:

1. *Vielfältige Darstellungsmöglichkeiten*: Lerninhalte werden auf verschiedene Arten zur Verfügung gestellt, um unterschiedliche Lernstile zu berücksichtigen.
2. *Vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten*: Lernende können ihr Wissen auf verschiedene Weisen zeigen.
3. *Vielfältige Möglichkeiten des Engagements*: Im Unterricht werden verschiedene Wege angeboten, um Lernende zu motivieren und einzubinden.

Diese Prinzipien entsprechen den drei Hauptnetzwerken im Gehirn, die beim Lernen aktiv sind: Wahrnehmungs-, strategische und affektive Netzwerke. UDL sieht Lernbarrieren nicht in den Lernenden selbst, sondern in der Gestaltung des Unterrichts. Ziel ist es, flexible Lernumgebungen zu schaffen, die die Vielfalt der Lernenden berücksichtigen.

Wichtige Erkenntnis für den Unterricht

Differenzierungsansätze und der universale Gestaltungsansatz ermöglichen es, die Lernvoraussetzungen von Schüler*innen bestmöglich zu berücksichtigen, auf ihre Bedürfnisse einzugehen und sie entsprechend beim Lernen zu unterstützen.

5.3 Wie kann Julia Weber sicherstellen, dass alle Schüler*innen aktiv am Unterricht teilnehmen können und faire Bildungschancen erhalten?

Karim: Na, Julia, hast du jetzt ein klareres Bild davon, wie du mit den Unterschieden in deiner Klasse umgehen kannst?

Julia: Ja, ich glaube schon. Aber was ist, wenn ich Schüler*innen habe, die etwas ganz anderes brauchen? Zum Beispiel bei Kindern mit körperlichen Einschränkungen oder einem auffälligen emotional-sozialen Verhalten?

Karim: Das ist eine berechtigte Frage. Du kannst nicht auf jede Situation im Detail vorbereitet sein, gerade bei Schüler*innen mit ADHS oder im Autismus-Spektrum gibt es so viele unterschiedliche Ausprägungen. Aber was du tun kannst, ist, offen und flexibel zu bleiben und individuelle Förderungen zu entwickeln, die auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schüler*innen abgestimmt sind.

Julia: Und wie genau gehe ich das an?

Karim: Lass uns gemeinsam anschauen, wie wir den Unterricht so gestalten können, dass jede*r Schüler*in am Unterricht teilhaben kann.

Auch wenn es Gemeinsamkeiten zwischen Schüler*innen gibt, hat doch jede*r etwas, das sie oder ihn einzigartig macht und von anderen unterscheidet.

Definition

Die Salamanca-Erklärung von 1994 beschreibt *Inklusion* als das Recht aller Kinder auf Bildung, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen. Schulen sollen alle Kinder aufnehmen, unabhängig von physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen oder sprachlichen Fähigkeiten. Dabei müssen sich das Bildungssystem und die Schulen an die Bedürfnisse aller Lernenden anpassen, nicht umgekehrt. Ziel ist eine „Schule für alle“, die Vielfalt als Bereicherung betrachtet, ein gemeinsames Lernen ermöglicht und individuelle Förderung bietet (UNESCO, 1994). Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Kinder und Jugendlichen am Unterricht teilhaben können.

Das UDL-Modell, das ursprünglich für Lernende mit Behinderungen entwickelt wurde, hat sich zu einem Ansatz entwickelt, der allen Lernenden zugutekommt. Es fördert Inklusion und verbessert den Lernerfolg für alle Schüler*innen, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten oder Lernstilen.

Die inklusive Didaktik von Kersten Reich (2014) anerkennt und wertschätzt die Vielfalt aller Schüler*innen. Ihr Ziel ist es, durch individuelle Förderung unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Interessen und Fähigkeiten zu berücksichtigen. Dazu braucht es eine flexible Lernumgebung und differenzierte Methoden:

1. Wahrnehmung der Schüler*innen: Jede*r bringt eigene Stärken und Herausforderungen mit. Eine wertschätzende Lehrer*innenhaltung erkennt diese und nutzt diagnostische Verfahren, Reflexion und eine enge Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, Schüler*innen, Eltern und Expert*innen zur gezielten Förderung.
2. Unterschiedliche Lernwege: Da Schüler*innen Inhalte verschieden wahrnehmen, hilft das Universal Design for Learning (UDL) mit vielfältigen Zugängen – visuell, auditiv oder praxisorientiert. Offene Unterrichtsformen, adaptive Lernmaterialien und kooperative Methoden unterstützen die Teilhabe aller.
3. Mehrwert für alle: Unabhängig von der Art der Besonderheit profitieren alle von barrierefreien Lernumgebungen, klaren Strukturen, unterstützender Technologie und einer positiven Lernkultur, die Selbstständigkeit und Chancengleichheit stärkt.

Ein *Ausgleich* sorgt für *faire Lernbedingungen*, indem individuelle Unterschiede oder Benachteiligungen kompensiert werden. Dazu gehören:

- *Nachteilsausgleich*: Anpassungen für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen, z. B. längere Prüfungszeiten oder alternative Aufgaben.
- *Differenzierung*: Angepasste Lernmethoden und Materialien je nach Fähigkeiten und Bedürfnissen.
- *Fördermaßnahmen*: Zusätzliche Unterstützung wie Sprachförderung oder Assistenzsysteme für barrierefreies Lernen.

Ein Ausgleich bedeutet nicht, dass alle gleichbehandelt werden, sondern dass jede*r individuell passende Unterstützung erhält. Dies fördert Chancengerechtigkeit und ermöglicht eine aktive Teilhabe am Lernprozess.

Reich unterscheidet das medizinische vom sozialen Modell (vgl. *Abbildung 5.1*).

Medizinisches Modell



→
Anpassung der Person

- Behinderung als persönliches Problem
- Fokus auf körperliche/geistige Behinderung
- Ziel: Anpassung an die Gesellschaft
- Spezielle Förderung in der Schule
- Verantwortung liegt bei Person & Unterstützer*innen

Soziales Modell



↘
Abbau von Barrieren

- Behinderung als gesellschaftliches Problem
- Fokus auf Barrieren in der Gesellschaft
- Ziel: Abbau von Hindernissen
- Schule für alle Kinder/Jugendlichen gestalten
- Verantwortung liegt bei der Gesellschaft

Abbildung 5.1: Modelle von Behinderung – Medizinisches vs. Soziales Modell (eigene Darstellung nach Reich, 2014)

Das Modell kann auf weitere Diversitätsdimensionen übertragen werden, z. B. eine Person mit Migrationshintergrund, die nicht als das Problem wahrgenommen wird, sondern die Barrieren, denen sie Tag für Tag begegnet.

Im Sinne einer inklusiven Bildung begegnen Lehrpersonen der Vielfalt ihrer Schüler*innen mit besonderer Aufmerksamkeit. Wenn sich im Lernprozess individuelle Herausforderungen zeigen ist es wichtig, diese professionell und systematisch zu begleiten. Um alle Lernenden bestmöglich in ihrer Entwicklung zu unterstützen, können Lehrpersonen den folgenden strukturierten individualisierten Problemlöseprozess nutzen (vgl. *Abbildung 5.2*). Dieser ermöglicht es, Herausforderungen frühzeitig zu erkennen, individuell passende Lösungsansätze zu entwickeln und deren Wirksamkeit zu überprüfen.

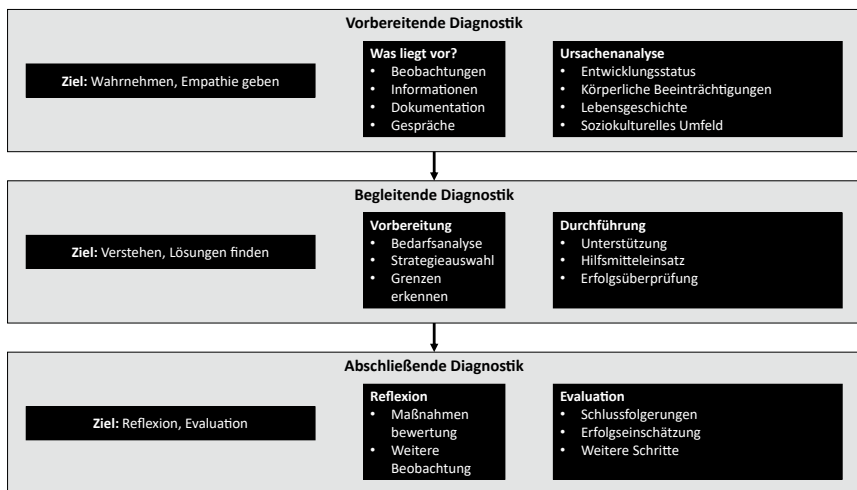


Abbildung 5.2: Problemlöseprozess (eigene Darstellung und hergeleitet von Dubs, 2009)

Der Problemlöseprozess lebt von der aktiven Einbindung der Schüler*innen als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt. Diese Zusammenarbeit auf Augenhöhe orientiert sich am innovativen *crossfunktionalen Gestaltungsansatz* nach Bieling (2019), der die vielfältigen Perspektiven und Erfahrungen der Lernenden als wertvolle Ressource für die Entwicklung neuer Lösungen versteht. Ähnlich wie ursprünglich beim UDL, können die gemeinsam entwickelten Lösungsansätze die Lernprozesse aller Schüler*innen bereichern.

Wichtige Erkenntnis für den Unterricht

Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Schüler*innen unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen gemeinsam lernen können. Schule und Lehrpersonen gestalten den Unterricht flexibel, um unterschiedliche Bedürfnisse zu berücksichtigen, und verstehen Vielfalt als Bereicherung. Mit angepassten Lernwegen, individueller Förderung und barrierefreien Strukturen wird Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle ermöglicht.

5.4 Welche Strategien hat Julia Weber zur Verfügung, um mehrsprachige Schüler*innen im Unterricht zu unterstützen und ihre Sprachkenntnisse als Ressource zu nutzen?

Julia: Ich glaube, jetzt ist mir schon vieles bewusst geworden.

Karim: Super! Hast du noch andere Fragen, wenn du an die Unterrichtssituation von heute zurückdenkst?

Julia: Ja. Wenn ich nun die Vielfalt als Chance sehe, wie ist das dann mit der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen? Kann ich diese auch fördern oder zumindest berücksichtigen?

Karim: Ja, auch dazu gibt es zum Glück bereits hilfreiche Ansätze, die wir uns gemeinsam ansehen können.

Julia: Und was kann ich tun, wenn ich merke, dass einzelne Schüler*innen sprachliche Probleme mit den sprachlichen Anforderungen in meinem Unterricht haben?

Karim: Auch diesen Punkt können wir uns kurz ansehen.

Wenn es um Sprache für das Lehren und Lernen geht, so ist zum einen die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen zu berücksichtigen und zu fördern, zum anderen Unterricht so zu gestalten, dass er Schüler*innen mit unterschiedlichen Kompetenzen in der (Bildungs-)Sprache Deutsch angemessen unterstützt.

Definitionen

Mehrsprachigkeit meint in diesem konkreten Fall die individuelle Mehrsprachigkeit, also die Tatsache, dass jemandem in seinem*ihrem Sprachenrepertoire mehrere Sprachen zur Verfügung stehen. In diesen Sprachen müssen nicht zwingend fortgeschrittene Kompetenzen ausgebildet sein, sondern auch spezifische Teilkompetenzen in einzelnen Sprachen werden zur individuellen Mehrsprachigkeit gezählt (Haider, 2010, S. 207). Unter *Bildungssprache* wird ein formelles Sprachregister verstanden, das in Lehr-Lernsituationen oft verwendet wird. Ein zentrales Merkmal ist die Situationsunabhängigkeit (Beese et al., 2014, S. 169), d. h. etwas „vollständig und in angemessener Form [so] ausdrücken zu können“ (Beese et al., 2014, S. 169), dass auch nicht anwesende Personen gut folgen können. Bildungssprache ist daher durch Elaboriertheit und Vollständigkeit auf Satz- und Textebene sowie durch Präzision im Wortschatz gekennzeichnet. Sie ist in Lehr-Lernsituationen Medium des Wissenstransfers (kommunikative Funktion), Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion), aber mit Blick auf Bildungserfolg auch eine Art Eintrittskarte in Bildungsinstitutionen (sozialsymbolische Funktion) (Morek & Heller, 2012).

Mehrsprachigkeit und Schule

Neben dem *Erstsprachenunterricht* (BMBWF, o.J.; ÖSZ, o.J.), der eine systematische Förderung von Erst- und Familiensprachen von Schüler*innen im österreichischen Schulsystem vorsieht, besteht in allen Unterrichtssituationen die Möglichkeit, Mehrsprachigkeit wertzuschätzen, zu berücksichtigen und dadurch in Ansätzen auch zu fördern. Dies kann durch *mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze* (Oomen-Welke, 2020; Wildemann & Fornol, 2016, S. 281–287) erfolgen. Wildemann und Fornol (2016, S. 281–287) schlagen dazu vor, Sprachen und Mehrsprachigkeit in der Schule und allen Klassenräumen zu integrieren und sichtbar zu machen, über Sprachen zu sprechen, mit Sprachen zu spielen und Sprachen auch zu vergleichen. Im *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Krumm & Reich, 2011) wurden Ziele, Lehrstoffe und konkrete Unterrichtsideen für eine Integration von Mehrsprachigkeit(sdidaktik) in den Unterricht auf allen Schulstufen ausgearbeitet. Mit dem Prinzip des *Translanguagings* wird zudem ein konzeptioneller Rahmen geschaffen, alle einem zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel für (schulisches) Lernen zu nutzen (Gantefort, 2020, S. 201; García et al., 2017). Dieser Zugang bietet sich für einen mehrsprachig gedachten Fachunterricht an. Entwicklungen im Bereich KI-basierter Übersetzungstools werden in naher Zukunft weitere Potenziale für Lehrpersonen entfalten, Lernumgebungen im (Fach-) Unterricht proaktiv mehrsprachig zu gestalten.

Sprachbewusster Unterricht zur Förderung von Bildungssprache

Neben der konsequenten Förderung von Mehrsprachigkeit stellt sich auch die Frage, wie sich alle Schüler*innen die Bildungssprache Deutsch aneignen können. *Sprachbewusster Unterricht* verfolgt dabei das Ziel, jeden (Fach-)Unterricht so zu gestalten, dass er die sprachlichen Anforderungen neben fachlichen Lehr-/Lernzielen berücksichtigt. Ein Rahmenmodell für die sprachbewusste Unterrichtsplanung bietet Gibbons sprachenorientierte Konzeption von *Scaffolding* (vgl. *Abbildung 5.3*).

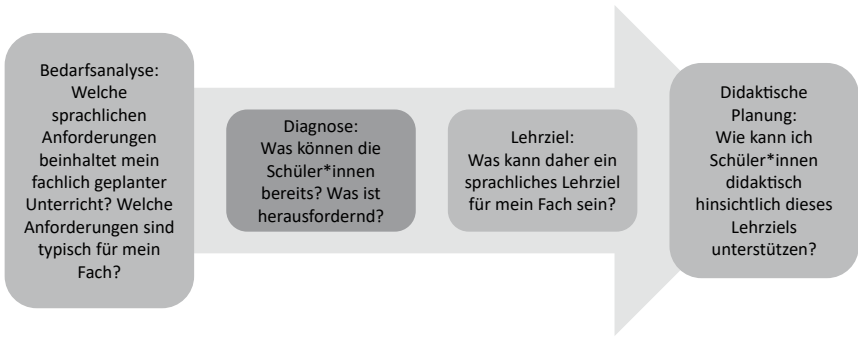


Abbildung 5.3: Schritte des Scaffoldings (Gibbons, 2014)

Die Abbildung zeigt anhand von Leitfragen vier zentrale Schritte, die in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden können, um sich die sprachlichen Anforderungen von Unterricht bewusst zu machen und angemessen reagieren zu können. Konkrete Unterrichtsideen werden laufend vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ, o. J.) veröffentlicht. Das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin, 2019) betont zudem das Potenzial, das entfaltet werden kann, wenn Lehrende an einem Schulstandort über die Jahrgangsstufen und Fächer hinweg für die Förderung von Bildungssprache zusammenarbeiten.

Wichtige Erkenntnis für den Unterricht

Die Wertschätzung und Integration von Mehrsprachigkeit und die Förderung der Bildungssprache Deutsch stellen zwei zentrale Ziele für sprachlich heterogene Lerngruppen dar. Bestehende Konzepte und Materialien unterstützen Lehrpersonen bei diesem Vorhaben.

5.5 Wie kann Julia Weber interkulturelle Bildung in den Unterricht integrieren, um gegenseitiges Verständnis und Respekt zwischen Schüler*innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu fördern?

Julia: Das ist ja toll, dass es da schon so viele Anhaltspunkte für mich als Neulehrerin gibt. Zugleich bin ich jetzt aber auch noch einmal verunsichert.

Karim: Wieso?

Julia: Manchmal sagen Schüler*innen etwas und ich denke mir dann immer: „Ja, das ist vielleicht bei euch so, aber hier in Österreich ist es ganz anders.“ Das ist dann vermutlich auch nicht angemessen, oder?

Karim: Ja, da solltest du in der Tat sehr genau aufpassen. Aber dass dir deine eigene Denkweise aufgefallen ist, ist schon ein guter Hinweis, dass du dein eigenes Handeln auch immer wieder selbstkritisch hinterfragst.

Das laufende Reflektieren und Hinterfragen des eigenen Handelns stellt ein zentrales Prinzip interkulturellen Lernens dar. Im folgenden Abschnitt werden ausgehend vom *Grundsatzertlass Interkulturelle Bildung* (BMBWF, 2017) ausgewählte Aspekte interkulturellen Lernens mit Fokus auf die Rolle der Lehrperson besprochen.

Definition

Interkulturelle Bildung ist ein Unterrichtsprinzip, das „die soziale, kulturelle und sprachliche Vielfalt in der globalisierten und individualisierten Gesellschaft“ berücksichtigt und „zu einer wertschätzenden und respektvollen Lernatmosphäre“ (BMBWF, 2017) beitragen möchte.

Offener Kulturbegriff und Mehrfachzugehörigkeiten

Propagiert wird dabei ein *offener Kulturbegriff*, der davon ausgeht, dass Kulturen nicht starr sind, sondern sich wandeln, und dass unsere Identität durch mehrere Kulturen geprägt wird (BMBWF, 2017). Auch die Grenzen und der Vergleich von Kulturen werden damit kritisch hinterfragt, weshalb auch der Begriff der Transkulturalität jenem der Interkulturalität vermehrt vorgezogen wird. Mit *Mehrfachzugehörigkeiten* ist in diesem Zusammenhang die Tatsache gemeint, dass Personen sich unterschiedlichen Gruppen zugehörig fühlen. Während soziale Mehrfachzugehörigkeiten (z. B. in Vereinen, Altersgruppen etc.) in modernen Gesellschaften legitimiert werden, wird dies hinsichtlich natio-kultureller Zugehörigkeiten oftmals noch nicht toleriert (Mecheril, 2001, S. 44). Hier wird häufig nach wie vor Exklusivität gefordert, was aber der Identität und Lebensrealität vieler Schüler*innen in Migrationsgesellschaften nicht gerecht wird.

Othering erkennen und vermeiden, Wertschätzung etablieren

Die *Anerkennung* von Mehrfachzugehörigkeiten sowie die Wertschätzung kultureller Vielfalt stellen somit Kernprinzipien der interkulturellen Bildung dar (BMBWF, 2017). Mit Blick auf das pädagogische Handeln ist neben einer wertschätzenden Grundhaltung aber auch das Erkennen und Vermeiden von Zuschreibungen, Othering und Diskriminierung zentral. *Othering* meint dabei eine gewaltvolle Praxis, in der durch Zuschreibungen („Die anderen sind..., wir sind...“) ein „Nicht-Wir“ konstruiert wird, damit zugleich ein ausgrenzendes „Wir“ geschaffen wird (Mecheril et al., 2016, S. 42; siehe dazu Julia Webers Antwort auf Aminas Vorschlag, wie man ein Verkaufsgespräch beginnen kann) und Mehrfachzugehörigkeiten abgesprochen werden.

Wichtige Erkenntnis für den Unterricht

Toleranz und Wertschätzung kultureller Vielfalt gegenüber sind zentrale Prinzipien einer interkulturellen Bildung. Kultur wird dabei als veränderbar verstanden, Mehrfachzugehörigkeiten werden zugelassen. Lehrpersonen entwickeln zudem eine reflexive Grundhaltung, um Praktiken des Otherings und Diskriminierung zu erkennen und diesen entgegenwirken zu können.

Praxisbeispiel: Individuell lernen, gemeinsam wachsen. Differenzierung durch die Verbindung von Stationenbetrieb und Gruppenpuzzle

Thema: *Zukunft der Arbeitswelt und Anforderungen an Berufe*

1. Phase: Expert*innengruppen in Lernstationen (vgl. Abbildung 5.4)

Die Schüler*innen werden in Expertengruppen eingeteilt. Jede Gruppe erarbeitet ein spezifisches Teilthema mit einer bevorzugten Methode zur Wissensaneignung.


 Dauer: ca. 30 Minuten



Abbildung 5.4: Expert*innengruppen in Stationen (eigene Darstellung)

Sollen sich die Lernenden auch das Thema aussuchen dürfen, werden in allen Stationen alle Methoden zur Verfügung gestellt. Mithilfe digitaler Tools und KI ist das einfach zu bewerkstelligen. Die Lernenden können sich demnach die Themen und/oder die Methoden aussuchen.

Nachdem sich die Schüler*innen in den von ihnen gewählten Stationen die neuen Lerninhalte angeeignet haben und nun Expert*innen für ihre Themen sind, wechseln sie in Arbeitsgruppen, wo das Gelernte angewendet wird. Die Arbeitsgruppen setzen sich aus je einer Expertin*inem Experten zu jedem Thema zusammen. Jedes Teilwissen ist für die Bearbeitung der Aufgabenstellung notwendig und alle Schüler*innen müssen ihr Wissen einbringen.

2. Phase: Peerlearning – Anwendung & kreatives Produkt (vgl. Abbildung 5.5)

Die Schüler*innen mischen sich zu neuen Arbeitsgruppen, in denen sich Expert*innen zu jedem Teilthema befinden, wie Puzzleteile, die anders zusammengesetzt werden. Sie erklären sich gegenseitig die Inhalte und nutzen ihr Wissen, um eine gemeinsame Aufgabe zu bearbeiten und ein Produkt zu erstellen.


 Dauer: ca. 50 Minuten



Abbildung 5.5: Arbeitsgruppen (eigene Darstellung)

Auf Phase 2 folgt Phase 3, in der die Schüler*innen ihre Ergebnisse vorstellen.

3. Phase: Präsentation & Reflexion

Dauer: ca. 20 Minuten

Vorstellung der Gruppenprodukte und gemeinsame Reflexion:

- Welche Berufe sind in Zukunft besonders gefragt?
- Welche Fähigkeiten sind entscheidend?
- Welche Methode hat mir am meisten geholfen?

Folgende Aspekte werden in diesem Beispiel berücksichtigt:

- Vorwissen, Potenziale und Ressourcen der Lernenden werden genutzt
- Interessen (wenn Möglichkeit der Themenwahl besteht)
- Passende Methoden / Lernstrategien und Lernstile für die Lernenden
- Kooperatives Lernen
- Deep Learning (Intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten)
- Sinnstiftendes Lernen

Wichtige Bedürfnisse nach ...

- Kompetenzerleben (Lernende erfahren sich als Expert*innen)
- Autonomie (Die Lernenden entscheiden selbst Inhalt und Methode)
- Sozialer Eingebundenheit (Alle können teilhaben)

... werden erfüllt, was die Motivation der Lernenden freisetzt (Deci & Ryan, 2008).

Gefördert werden:

- Präsentationskompetenz und Auftreten
- Reflexionskompetenz
- Diskurs- und Argumentationsfähigkeit
- Digitale Kompetenzen

Zusammenfassung

Nachdem die Grundlagen zum Umgang mit Vielfalt behandelt wurden, zeigt Fallbeispiel 5.2, wie Julia Weber ihren Unterricht überarbeitet hat. Dabei wird deutlich, welche Veränderungen dazu beitragen, den Unterricht besser an die Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen.

Fallbeispiel 5.2: Julia Weber – Wie sie durch Reflexion und didaktische Anpassung ihren Unterricht weiterentwickelt hat

Julia Weber betritt das Klassenzimmer einer ersten Klasse der Handelsschule. Sie beginnt die Stunde mit einer Frage: „Was bedeutet gute Kundenkommunikation?“ Farid antwortet zögerlich, dass man nett sprechen sollte, und Jonas ergänzt, dass Vertrauen wichtig ist. Amina bringt ein, dass sie zunächst nach dem Wohlbefinden fragen würde. Frau Weber lobt alle Beiträge und notiert sie an der Tafel, um die Vielfalt der Ansätze sichtbar zu machen. Anschließend verteilt sie differenzierte Arbeitsblätter: vereinfachte Texte für Schüler*innen wie Farid und Lisa, die mit sprachlichen oder lesetechnischen Herausforderungen kämpfen, und anspruchsvollere Versionen für geübtere Leser*innen. Als Farid bei einem Begriff unsicher ist, erklärt Frau Weber ihm geduldig die Bedeutung und zeigt ein Beispiel im Text. Für die nächste Aufgabe bereiten die Schüler*innen in Gruppen ein Rollenspiel vor. Die Lehrerin unterstützt aktiv, gibt Kevin, der eine Hörbeeinträchtigung hat, eine schriftliche Anleitung und hilft Farid bei der Formulierung seiner Sätze. Während des Rollenspiels lobt sie Farid für seinen Fortschritt und gibt ihm Zeit, sich zu verbessern. Auch Lisa wird ermutigt, ihre Ideen einzubringen. Zum Abschluss fragt Julia Weber, was die Schüler*innen gelernt haben. Amina fasst zusammen, dass Kundenkommunikation nicht nur Effizienz, sondern auch Empathie und Verständnis erfordert. Frau Weber wiederholt dieses Fazit noch einmal bestätigend. Die Schüler*innen verlassen die Stunde motiviert und mit dem Gefühl, wertgeschätzt worden zu sein.

Tipps: Individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigen

Berücksichtigen Sie die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen durch differenzierte Materialien und Methoden. Fördern Sie eine wertschätzende Lernatmosphäre und reflektieren und hinterfragen Sie Ihre Erwartungshaltungen und Zuschreibungen.

Reflexionsfragen

1. Wie hätten Sie Julia Webers Unterricht anders gestaltet? Überlegen Sie mindestens drei konkrete Veränderungen.
2. Haben Sie schon einmal in einer Lernsituation erlebt, dass der Lerninhalt nicht verstanden wurde? Warum war das so?
3. Denken Sie an eine Lernsituation, in der Sie selbst etwas Schwieriges lernen mussten. Welche Methoden und Materialien haben Ihnen geholfen? Wie könnten Sie das auf Ihren Unterricht übertragen?
4. Wie könnten Sie Differenzierungsansätze sinnvoll in Ihren Unterricht integrieren, um möglichst viele Schüler*innen beim Lernen zu unterstützen?

Literaturtipps

Wertvolle Impulse für die Gestaltung einer mehrsprachigkeitsfreundlichen Bildungspraxis liefert

1. Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer.

Grundlegende Konzepte und praxisorientierte Ansätze für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts und einer Schule, die Vielfalt als Chance versteht und fördert, vermittelt

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

Wie Zuschreibungen im schulischen Kontext entstehen und welche Auswirkungen sie auf Bildungschancen, Lernverhalten und pädagogisches Handeln haben, untersucht

3. Schwarz, J. F. (2018). *Zuschreibung als wirkmächtiges Phänomen in der Schule*. Studienverlag.

Literatur

- Albert, S. (2022). *Wie das Menschenbild die Unterrichtspraxis beeinflusst. Empirisch-rekonstruktive Studie zu Respekt aus Schülersicht*. wbv Publikation. <https://www.wbv.de/artikel/171305>
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *DLL 16: Sprachbildung in allen Fächern*. Ernst Klett Sprachen.
- Bieling, T. (2019). *Inklusion als Entwurf. Teilhabeorientierte Forschung über, für und durch Design*. Birkhäuser Verlag GmbH.
- Biewer, G., Proyer, M. & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. W. Kohlhammer GmbH.
- BMBWF (2017). *Grundsatzlerlass Interkulturelle Bildung*. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=770>
- BMBWF (o. J.). *Mehrsprachigkeit – Erstsprachenunterricht – Interkulturelle Bildung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/msmuib.html>
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2011). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In *Schulpädagogik heute*, 2(4), 40–69.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian <psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Franz Steiner.
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A., Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Springer.

- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. Aufl.). Heinemann.
- Gogolin, I. (2019). *Durchgängige Sprachbildung*. https://epub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf
- Haider, B. (2010). Mehrsprachigkeit. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 207–208). Narr Francke Attempto.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.) *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). kopaed.
- Mecheril, P. (2001). Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom „Kulturkonflikt“ zur „Hybridität“. *Diskurs*, 10(2), 41–48.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. d.M., Dirim, Í., Kalpaka, A. & Melter, C. (2016). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101.
- Neuweg, G. H. (2020). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 764–769). Julius Klinkhardt.
- Oomen, Welke, I. (2020). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In I. Gogolin, A., Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 181–188). Springer.
- ÖSZ (o. J.). *Schule mehrsprachig*. <https://www.schule-mehrsprachig.at>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Springer VS.
- ÖSZ (o. J.). *Sprachsensibler Unterricht*. <https://www.oesz.at/themen/deutsch-als-bildungs-und-zweitsprache/sprachsensibler-unterricht/>
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sitte, W. & Wohlschlägl, H. (Hrsg.) (2001). *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16.
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Salamanca, Spanien.
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept von Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 155–168). Schneider Verlag Hohengehren
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. *Friedrich Jahresheft*, 15, 50–52.
- Westphal, A., Gronostaj, A., Vock, M., Emmrich, R. & Harych, P. (2016). Differenzierung im gymnasialen Mathematik- und Deutschunterricht – vor allem bei guten Diagnostiker*innen und in heterogenen Klassen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 131–158.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.