

Denkanstöße

Welche Chancen bieten heterogene Lerngruppen?



Impressum

Verband Bildung und Erziehung

VBE NRW e. V.

Westfalendamm 247

44141 Dortmund

Tel.: 02 31-42 57 57 0

Fax: 02 31-42 57 57 10

E-Mail: info@vbe-nrw.de

Internet: www.vbe-nrw.de

Titelbild: © arsdigital.de/ Fotolia.com

Stand: September 2010

Denkanstöße

Rolf Werning

**Welche Chancen bieten
heterogene Lerngruppen?**



© Miss X / photocase.com

Inhalt

Vorwort	5
Welche Chancen bieten homogene Lerngruppen?.....	7
Die Fiktion der homogenen Lerngruppe	8
Chancen der Vielfalt	9
Leistungsentwicklung.....	9
Soziale Entwicklung.....	11
Begabungs- und Selbstkonzept	12
Schluss.....	12
Kooperation	12
Didaktische Konzepte	13
Literatur.....	14

Vorwort

Durch die Bestrebungen zur Umsetzung einer inklusiven Bildung ist das Thema „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ erneut in den Mittelpunkt der pädagogischen Diskussion gerückt.

Einfach ausgedrückt bedeutet Heterogenität, dass Kinder und Jugendliche bezüglich ihrer Lernerfahrung, ihrer Lernvoraussetzungen, ihrer Einstellung, ihrer Begabung und ihres Lerntempos verschieden sind.

Die Unterschiede in diesen Bereichen verstärken sich in der Regel bei den Kindern und Jugendlichen mit zunehmendem Alter. Deshalb werden heterogene Lerngruppen von Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere in der Sekundarstufe I, als besondere Herausforderung angesehen. Zugleich wird befürchtet, dass heterogene Lerngruppen zur Leistungsneivellierung führen.

Neue empirische Untersuchungen zu Leistungsvergleichen zwischen heterogenen und homogenen Leistungsgruppen zeigen jedoch, dass in heterogenen Lerngruppen große Chancen für die Leistungsentwicklung von lernschwachen und gleichzeitig keine Nachteile für die Leistungsentwicklung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern entstehen.

Mit dieser Schrift möchten wir das Thema näher beleuchten.

Dortmund, im September 2010

Udo Beckmann

Vorsitzender des VBE NRW

*Prof. Dr. Rolf Werning,
Institut für Sonderpädagogik
der Leibniz-Universität Hannover*



Welche Chancen bieten heterogene Lerngruppen?

Schülerinnen und Schüler sind verschieden. Sie haben unterschiedliche Geschlechter, kommen aus unterschiedlichen sozialen Milieus, haben unterschiedliche familiäre Hintergründe, unterschiedliche kognitive Voraussetzungen, unterschiedliche Temperamente, unterschiedliche kulturelle Hintergründe, unterschiedliche Interessen und Hobbys usw. Die Liste der Unterschiede ließe sich noch erweitern. Gleichzeitig haben Schülerinnen und Schüler viele Gemeinsamkeiten. Sie müssen alle zur Schule gehen, haben prinzipiell gleiche Rechte, müssen alle bestimmte Lern- und Entwicklungsherausforderungen meistern usw. Schulen – als Einrichtungen für „Massen-Lernprozesse“ (vgl. Herlitz/Hopf/Titze, 1984, S. 55) – sind immer mit der Herausforderung konfrontiert, dass Kinder zum einen sehr verschieden sind und jede Schülerin, jeder Schüler eine unverwechselbare Persönlichkeit darstellt. Gleichzeitig geht es in der Schule um die gleiche Behandlung aller Schülerinnen und Schüler, indem möglichst eine gemeinsame Grundbildung vermittelt und Chancengleichheit garantiert werden soll. Damit steht Schule in der Pflicht, das Recht auf



© Miss X / photocase.com

Gleichheit und das Recht auf Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

Das Recht auf Gleichheit und Verschiedenheit ist dabei ein unauflösbares Spannungsverhältnis, eine Antinomie im schulischen Kontext. Zu fragen ist, in Bezug auf welche Dimensionen alle Schüler gleich zu behandeln sind und unter welchen Bedingungen es notwendig und sinnvoll ist, statt Gleichheit Individualität als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns zu nehmen. Die Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext und damit die Frage nach dem Grad von Homogenität bzw. Heterogenität in Lerngruppen kann auf unterschiedliche Weise angegangen werden. In Anlehnung an Klafki und Stöcker (1996, S. 176 ff.) kann zunächst einmal gefragt werden, ob man Lerngruppen wirklich homogenisieren kann. Meist wird ein Merkmal herausgegriffen, welches als Vergleichs- und Selektionskriterium gelten soll. Dies kann z. B. soziale Herkunft, kultureller Hintergrund, Geschlecht, Intelligenz, Interesse oder Lerntempo sein. Wenn man eine Schülergruppe anhand verschiedener Merkmale homogenisieren will,

wird man schnell feststellen, dass diese bei den Schülerinnen und Schülern oft sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Auch Gymnasialklassen oder Förderschulklassen sind – obwohl es sich jeweils um stark ausgelesene Gruppen handelt – keineswegs homogen. Zum anderen kann man werteregeleitet diskutieren. In einer ständischen Gesellschaft, in der die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe die Lebensperspektiven und -chancen bestimmt, wird es im Interesse der herrschenden Gesellschaftsgruppen liegen, auch die Kinder nach ihrem Stand zu sortieren. In modernen demokratischen Gesellschaftssystemen hingegen sollten solche durch Herkunft oder Geschlecht festgeschriebenen Sortierungsmaßnahmen überwunden werden.

Die Fiktion der homogenen Lerngruppe

Im Gegensatz zu internationalen Entwicklungen (vgl. Salamanca-Erklärung 1994, UN-Behindertenrechtskonvention 2006) ist das deutsche Schulsystem bis heute durch die Fiktion von homogenen Lerngruppen geprägt (vgl. Tillmann, 2007, S. 32): Im Schuljahr 2007/08 wurden in Deutschland 5,4 % aller Schüler/-innen verspätet eingeschult (vgl. Statistisches Bundesamt, 2008). Die durchschnittliche Wiederholerquote im Schuljahr 2007/08 an Grundschulen betrug in Deutschland 1,3 %. In der Sekundarstufe I blieben im selben Schuljahr 3,4 % der Schüler/-innen sitzen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2008). Dabei muss berücksichtigt werden, dass jedes Kind jedes Schuljahr wieder davon betroffen sein kann, die Klasse zu wiederholen. So wurde in der PISA-2000-Studie festgestellt, dass bis zum Ende der Sekundarstufe I 24 % der Jugendlichen mindestens einmal sitzen geblieben sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 473). Ca. 10 % aller 15-Jährigen müssen im Laufe ihrer Schulzeit zudem von einer höheren auf eine niedri-

gere Schulform wechseln (vgl. a. a. O., S. 476). Kritisch wird durch Schleicher (2008, S. 44) herausgestellt, dass in keinem anderen Land „die Variabilität der Schulleistungen so groß wie in Deutschland ist: 66 % der Gesamtvarianz der Schülerleistungen sind auf Leistungsunterschiede zwischen den Schulen und Schulformen zurückzuführen“. Kritisch stellt Diefenbach (2004, S. 223) zudem in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund heraus, dass die auf Homogenisierung zielende Gliederung des Schulsystems zu einer ethnischen Trennung der Schülerschaft führen kann.

Auch die Zahl der Kinder in Förderschulen hat sich – trotz der langjährigen Integrations- bzw. Inklusionsdiskussion – stetig erhöht. Zwischen 1998 und 2006 stieg die Förderschulbesuchsquote von 4,4 % auf 4,8 %. Die meisten Förderschüler/-innen besuchen dabei Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In fast allen anderen europäischen Staaten liegt die Gesamtquote der separativ (also in Förderschulen) geförderten Schülerschaft bei unter 2 % (vgl. Werning/Reiser, 2008, S. 12).

Den Preis der schulischen Homogenisierung zahlen dabei jene Schülerinnen und Schüler, die in geringerem Maße mit den Normen, Werten und Praktiken, mit der Sprache und den Verkehrsformen der Schule konform gehen (vgl. Werning u. a., 2008).



Chancen der Vielfalt

Eine inklusive Schule, in der möglichst alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam leben und lernen, setzt hier eine andere Orientierung dagegen:

Nicht mehr das Kind ist allein aufgefordert, sich den vorgegebenen Anforderungen anzupassen, sondern die Schule ist aufgefordert, möglichst allen Schülerinnen und Schülern ein lern- und entwicklungsförderliches Umfeld zu bieten. Statt Homogenisierung wird auf Vielfalt gesetzt. Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse der Forschung zu den Auswirkungen von heterogenen bzw. homogenen Lerngruppen auf Lern- und Entwicklungsbereiche der Schülerinnen und Schüler dargestellt werden.

Leistungsentwicklung

Aus bildungspolitischer Sicht ist die Frage relevant, ob und welche Schülerinnen und Schüler von homogenen bzw. heterogenen Lerngruppen profitieren oder nicht. Dies ist prinzipiell eine empirisch zu beantwortende Frage, die auch die Integrationsforschung bearbeitet hat. Klafki und Stöcker (1996) selbst referieren eine umfangreiche Zahl vorrangig amerikanischer und deutscher Studien. Ihr Fazit lautet, dass die Mehrzahl der Untersuchungen die Vermutung bestä-

tigen, dass sich leistungshomogene Lerngruppen für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eher nachteilig auswirken, während es umstritten ist, ob leistungshomogene Lerngruppen bei leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern positive Lerneffekte erzeugen können (vgl. a. a. O., S. 178 ff.). Hattie (2002) kommt in seinem zusammenfassenden Forschungsbericht über „Tracking“ – d. h. über die Zusammenfassung von Schülern in Lerngruppen aufgrund von ähnlichen Leistungsständen – zu dem Ergebnis, „dass diese Form der Leistungsdifferenzierung den Erwartungen einer optimalen Förderung unterschiedlicher leistungsstarker und unterschiedlich befähigter Schüler nicht gerecht wird“.

Statt
HOMogenisierung
wird auf Vielfalt
gesetzt

Schümer (2004, S. 79) verweist auf neuere empirische Studien zu Leistungsvergleichen zwischen heterogen und homogen zusammengesetzten Lerngruppen und konstatiert, dass die meisten Autoren zu dem Ergebnis kommen, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen besser gefördert werden, während leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in homogenen Gruppen mit starken Schülerinnen und Schülern höhere Leistungen erbringen. Sie verweist ferner auf Ergebnisse von Studien, die deutlich machen, „dass die Nachteile der leistungsstarken Schüler in heterogenen Gruppen weniger groß sind als die Vorteile, die leistungsschwache Schüler in solchen Gruppen haben“ (a. a. O.).

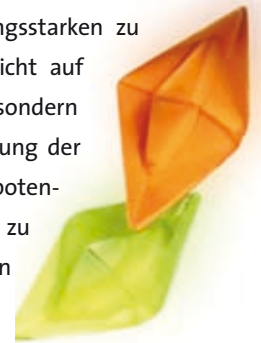
SCHÜLERINNEⁿ & SCHÜLER in den Regelklassen zeigten die größten Fortschritte

Eine Vielzahl von Untersuchungen liegt ebenfalls zu Auswirkungen der integrativen versus segregativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen vor. Hier zeigte sich, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in der integrativen Lerngruppe oft bessere Lernentwicklungen zeigen als in der Förderschule, ohne dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden. Hildeschmidt und Sander (1996, S. 122) kommen nach der Durchsicht einer Vielzahl von deutschen und internationalen Studien zu dem Ergebnis, dass bei sehr vorsichtiger Interpretation höchstens von einem Patt der integrativen versus segregativen Beschulungsarten ausgegangen werden kann. Insbesondere bei Lernbeeinträchtigungen gibt es jedoch eine Vielzahl empirischer Belege, die auf die größere Effizienz integrativer Lernformen hinweisen. Einen Überblick über die vorliegenden Untersuchungen geben z. B. Ahrbeck, Bleidick und Schuck (1997), Bless (1995) und Hildeschmidt & Sander (1996). In einer Untersuchung von Kronig, Haerberlin und Eckhart (2000) wurde die Lernentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund in Regelklassen, in Sonderklassen für Lernbehinderte und in speziellen Klassen für die intensive Förderung in der Unterrichtssprache (sog. Fremdenklas-

sen) in der Schweiz analysiert. Die untersuchten Schülerinnen und Schüler wurden dabei in Bezug auf die Merkmale Alter, Intelligenzleistung und Ausgangleistung in der Unterrichtssprache sowie Geschlecht parallelisiert. Es zeigte sich auch hier, dass die Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen die größten Fortschritte zeigten, gefolgt von denjenigen in Fremdsprachenklassen und dann erst von jenen in Förderklassen für Lernbehinderte (vgl. a. a. O., 131 f., vgl. auch Kronig 2003, 138).

Die Ergebnisse von Integrationsversuchen weisen ferner darauf hin, dass – gerade um die Entwicklung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler nicht zu beeinträchtigen – ein besonderes Augenmerk auf die Zusammensetzung von integrativen Lerngruppen zu richten ist. Wichtig ist, dass in solchen Lerngruppen genügend leistungsstarke Schülerinnen und Schüler einbezogen werden, um eine Ausdünnung der Gruppe der Leistungsstarken zu vermeiden. Heterogenität zielt nicht auf eine Nivellierung der Leistungen, sondern setzt auf die konsequente Förderung der individuellen Lern- und Leistungspotenziale. Um Heterogenität positiv zu nutzen, sind stabile Lerngruppen mit einer hinreichend großen Zahl leistungsstarker Schülerinnen und Schüler notwendig. Heterogenität in pädagogischen Kontexten wirkt dann positiv, wenn hierdurch keine kumulativ wirkenden Problemkonstellationen entstehen – wie dies in manchen Hauptschulklassen und an sehr vielen Förderschulklassen (Förderschwerpunkt Lernen) (vgl. Wocken 2000) der Fall ist.

Soziale Entmischung, die Zusammenfassung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten gesellschaftlichen Milieus in spezifischen Schulformen, führt hingegen zu



einer deutlichen Verschlechterung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. So zeigen die Mehrebenenanalysen von Schümer (2004, S. 96 ff.), dass im Fall von sehr ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen, d. h. Gruppen, die mehrheitlich aus Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt sind, die überwiegend aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, deren Familiensprache nicht deutsch ist, deren Väter nicht Vollzeit beschäftigt sind und die geringere kognitive Fähigkeiten mitbringen, beträchtliche negative Effekte auf die individuellen Lernleistungen festzustellen sind. Im Gegensatz dazu führt eine soziale Durchmischung in Lerngruppen zu einer Verbesserung der Lernleistungen. Hierzu liefert ein Schulversuch aus Wake

County – einem Kreis in North Carolina/ USA – interessante Ergebnisse. Dort beschloss man im Jahr 2000, dass es keine Schule mehr geben darf, in der die Mehrheit der Kinder arm ist. Die

schulpflichtigen Kinder wurden so auf die Schulen aufgeteilt, dass in keiner Schule mehr als 40 % Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Einkommen stammen. Während früher nur 40 % der schwarzen Schülerinnen und Schüler die Testkriterien des Staates North Carolina erfüllt haben, sind es nach dieser Veränderung 80 % (vgl. Finner, 2005).

Aus Untersuchungen zum entdeckenden und kooperativen Lernen in heterogenen Gruppen kann ferner geschlossen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit umfangreichem Vorwissen als Unterstützer für schwächere Schülerinnen und Schüler wirken. Die schwächeren Schülerinnen und Schüler lernen von den stärkeren und stärkere Schülerinnen und Schüler lernen durch die notwendige Umstrukturierung ihres Wissens, um angemessene Unterstützung

geben zu können. Heterogene Gruppen sind somit sowohl für schwächere wie für stärkere Schülerinnen und Schüler förderlich (vgl. Gijlers & De Jong, 2005, S. 280).

Vermeidung von sozialer Entmischung

Soziale Entwicklung

Neben der Lernentwicklung sind bei der Bewertung der Auswirkungen der Beschulung in homogenen bzw. heterogenen Lerngruppen auch andere Entwicklungsfelder relevant. Hierzu gehören in besonderer Weise soziale, emotionale und psychische Aspekte. In diesen Bereichen gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen, die insbesondere im Rahmen der Integrationsforschung durchgeführt wurden. Nach der Durchsicht von Studien zu den Auswirkungen separierender versus integrativer schulischer Förderung auf die sozial-emotionale Entwicklung kommen Hildeschiedt und Sander (1996), genauso wie Tent, Witt, Bürger und Zschoche-Liebermann (1991) zu dem Ergebnis, dass sich in Bezug auf die soziale Integration keine positiven Effekte nachweisen lassen, die überzeugend genug wären, die Stigmatisierungseffekte der Förderschule (Schwerpunkt Lernen) zu kompensieren.

Begabungs- und Selbstkonzept

Ähnliches gilt für die Entwicklung des Begabungs- und Selbstkonzeptes integrativ vs. segregativ beschulter schulschwacher Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse hierzu durchgeführter Studien (vgl. Ahrbeck/Bleidick/Schuck, 1997; Bless, 1995; Hildes Schmidt/Sander, 1996) können vorsichtig folgendermaßen zusammengefasst werden: Aufgrund bezugsgruppentheoretischer Effekte steigt das Begabungs- und Selbstkonzept bei Förderbeschulung zunächst an. Gegen Ende der Schulzeit geht die emotionale Entlastung jedoch wieder verloren. „Mit Blick auf den niedrigen Schulabschluss und die ungünstigen Berufs- und Lebensperspektiven sinken sowohl das Selbstkonzept als auch die soziale Integriertheit zunächst allmählich und mit dem Schullaufbahnende abrupt wieder deutlich ab.“ (Hildes Schmidt / Sander, a. a. O., S. 131).

Schluss

Heterogene Lerngruppen sind förderlich – insbesondere für schwächere Schülerinnen und Schüler. Sie sind auch förderlich für leistungsstarke Kinder. Heterogene Lerngruppen sind jedoch kein pädagogischer Selbstläufer. Um die Potenziale für alle Kinder und Jugendlichen zu nutzen, müssen bestimmte pädagogische Rahmenbedingungen beachtet werden. Zwei zentrale Aspekte sollen hier skizziert werden:

Kooperation

Aus Untersuchungen zur Qualität pädagogischen Handelns in integrativen Lerngruppen kann geschlossen werden, dass die Entwicklung von kommunikativen Strukturen zur Intensivierung der Kooperation zwischen den Lehrkräften ein zentraler Aspekt gelingender Arbeit in heterogenen Lerngruppen darstellt (vgl. Lütje-Klose u. a., 2005). Am effektivsten scheint hier die Bildung von stabilen Teamstrukturen zu sein. Zu denken ist zum Beispiel an Jahrgangsstufenteams (sofern die Schule mehrzünftig ist) oder an jahrgangsübergreifende Teams bei einzügigen Schulen. Hier wäre der Ort für kollegiale Fallberatungen, kooperative Lernbegleitung, Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen für heterogene Lerngruppen etc. Integrative Förderung erfordert die Zusammenarbeit von Regelschullehrer(inne)n und Sonderpädagog(inn)en.

BiLDUNG VON
stabilen
TEAMSTRUKTUREN



Die Chance liegt hier in der Erweiterung professioneller Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten sowie in der Überwindung der Rolle des/der Lehrers/Lehrerin als „Einzelkämpfer/-in“. Gemeinsam eröffnen sich vielfältige Lern- und Anregungsmöglichkeiten bei der alltäglichen Bewältigung der Aufgabe, alle Schüler/-innen auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu fördern, Förderpläne zu erstellen und zu reflektieren, Lernprozesse in der Lerngruppe anzuregen und zu unterstützen.

Didaktische Konzepte

Heterogenität in Lerngruppen allein bringt nicht automatisch eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts mit sich. Vielmehr stellt Heterogenität eine didaktische Herausforderung dar, wie mit der Vielfalt der Schüler/-innen umgegangen werden kann. Konsens besteht darüber, dass bei allen didaktischen Überlegungen zum inklusiven Unterricht innere Differenzierung zentral ist (vgl. Werning, 2006). Verschiedene didaktische Konzepte sind entsprechend entwickelt worden (vgl. dazu Werning/Lütje-Klose, 2006). Ein elaboriertes Konzept zum Unterricht mit heterogenen Lerngruppen liegt durch das Modell des kooperativen Lernens vor.

An deutschen Schulen wurde u. a. der didaktische Ansatz des kooperativen Gruppenunterrichts empirisch erforscht und insbesondere für heterogene Lerngruppen als sinnvoll herausgestellt. Kooperativer Gruppenunterricht geht weit über normale Gruppenarbeit hinaus.

Die Lerngruppe wird dabei in mehrere bewusst heterogen zusammengesetzte Kleingruppen aufgeteilt, die über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. Die Arbeitsaufgaben werden so gestellt, dass alle Gruppenmitglieder bei der Bearbeitung aufeinander angewiesen sind (positive Interdependenz) und nur gemeinsam eine Lösung entwickeln können. Bei der sogenannten „task-specialisation“ befasst sich zum Beispiel jedes Gruppenmitglied mit einem Teilbereich des Themas und wird hier zum Experten. In einem weiteren Schritt werden die Teilergebnisse in der Gruppe zusammengetragen und in Bezug auf die Aufgabenstellung zusammengeführt und diskutiert. Am Schluss steht die gemeinsame Präsentation der Gruppenarbeit (vgl. Avci-Werning, 2004, S. 96 ff.).

HE**t**e**r**o**g**e**n**i**t**ä**t**
ma**c**h**t** **S**c**H**I**A****U**



Literatur:

Ahrbeck, B. / Bleidick U. / Schuck, K. D. (1997): Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äußeren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie I: Pädagogische Psychologie, Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. S. 739–769

Avci-Werning, M. (2004): Prävention ethnischer Konflikte in der Schule: Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen. Münster/New York/München/ Berlin: Waxmann.

Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt.

Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

Diefenbach, H. (2004): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–241

Finder, A. (2005): As Test Scores Jump, Raleigh Credits Integration by Income. In: The New York Times, Sept. 25. [online] URL: www.nytimes.com/2005/09/25/education/25raleigh.html [20.10.2008]

Gijlers, H. / De Jong, T. (2005): The Relation between Prior Knowledge and Students' collaborative Discovery Learning Process. In: Journal Of Research In Science Teaching, 42 (3), S. 264–282

Hattie, J. A. C. (2002): Classroom composition and peer effects. In: International Journal of Educational Research, 37, 5, S. 449–481.

Herlitz, H. G. / Hopf, W. / Titze, H. (1984): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim, München

Hildeschiedt, A. / Sander, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim, Basel: Beltz. S. 115–134

Klafki, W. / Stöcker, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz. S. 173–208

Kronig, W. (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (1), S. 126–141

Kronig, W. / Haeberlin, U. / Eckhart, M. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt u. a.

Lütje-Klose, B. / Urban, M. / Werning, R. / Willenbring, M. (2005): Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, S. 82–94

Schleicher, A. (2008): Anforderungen an ein zukunftsfähiges Bildungssystem aus internationaler Sicht. In: Die Deutsche Schule 100, H. 1, S. 43–55

Schümer, G. (2004): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der BISA 2000, Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistisches Bundesamt (2008): Bildung und Kultur. Wiesbaden.

Tent, L. / Witt, M. / Bürger, W. / Zschoche-Liebermann, C. (1991): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 42 (5), S. 289–320

Tillmann, K.-J. (2007): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern im deutschen Schulsystem. In: Firscher, D. / Eisenbarth, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem, Münster: Waxmann, S. 25–37

Unesco 1994 (Ed): Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. [online] www.bidok.uibk.ax.at/library/unesco-salamanca.html [01.02.2010]

United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [online] <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [07.03.2009]

Werning, R. / Reiser, H. (2008): Sonderpädagogische Förderung. In: Cortina, K. S. / Baumert, J. / Leschinsky, A. / Mayer, K. U. / Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 505–539

Werning, R. / Löser, J. M. / Urban, M. (2008): Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. In: The Journal of Special Education 42, S. 47–54

Werning, R. (2006): Lerngruppenintegration. In: Arnold, K.-H. / Sandfuchs, U. / Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 351–359

Werning, R. / Lütje-Klose, B. (2006): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München/Basel: UTB.

Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51, S. 492–503

SCHLÜSSEL VERLOREN?

Einer von vielen guten Gründen,
Mitglied im VBE zu werden, ist
die Amtsschlüsselversicherung

Verband Bildung und Erziehung
VBE NRW e. V.
Westfalendamm 247
44141 Dortmund

Tel.: 02 31-42 57 57 0
Fax: 02 31-42 57 57 10
E-Mail: info@vbe-nrw.de
Internet: www.vbe-nrw.de

VBE
Verband Bildung und Erziehung
Landesverband NRW