



Unterrichtsqualität und Heterogenität in Lehrplänen der österreichischen Sekundarstufe I

Andreas Schreier

Pädagogische Hochschule Tirol, Universität Innsbruck
andreas.schreier@uibk.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-03>

EINGEREICHT 09 JAN 2024

ÜBERARBEITET 08 MAI 2024

ANGENOMMEN 11 MAI 2024

Der Beitrag untersucht pädagogisch-didaktische Umstrukturierungen in der Sekundarstufe I der österreichischen Pflichtschule, in der bis zum Jahr 2012 die Hauptschule, ab 2012 die Neue Mittelschule und seit dem Jahr 2020 die Mittelschule der Schultyp für alle 10- bis 14-Jährigen ist. Über Analysen der jeweiligen Lehrpläne (allgemeines Bildungsziel, allgemeine didaktische Grundsätze, Schul- und Unterrichtsplanung) wurde der Frage nachgegangen, wie und als was sich Unterrichtsqualität und Heterogenität in den pädagogisch-didaktischen (Neu-)Ausrichtungen darstellen. Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse zeigen u. a., dass es einen Wandel im Umgang mit Heterogenität von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule gab, dass mit der Einführung der Mittelschule im Kontext der Heterogenitätsforschung von einer Rückentwicklung gesprochen werden kann und dass die Lehrpläne Tiefenstrukturen der Unterrichtsqualität, die als Grundlage im Umgang mit heterogenen Klassen eingestuft werden können, nicht berücksichtigen. Auf Grundlage der ermittelten Ergebnisse und vor dem Hintergrund des aufgezeigten Forschungsstandes zur Unterrichtsqualität und Heterogenität stellt der Beitrag Möglichkeiten curricularer Anpassungen in Aussicht.

SCHLÜSSELWÖRTER: Unterrichtsqualität, Heterogenität, pädagogisch-didaktische Konzepte, Lehrplan, Sekundarstufe I

1. Themeneinführung

Schulsysteme befinden sich im deutschsprachigen Raum fortlaufend in Transformationsprozessen. Aktuell vorangetrieben „durch das Thema Inklusion, aber auch durch die Einführung integrativer Schularten in unterschiedlichen Konstellationen. Das Gymnasium bleibt dabei weitgehend unverändert.“ (Bohl, 2016, S. 9) Für Österreich stellt die Weiterentwicklung der Hauptschule (bis 2012) zur Neuen Mittelschule (bis 2020) und deren Entwicklung zur Mittelschule (ab 2020) einen solchen Transformationsprozess dar (vgl. z. B. Schreiner & Helm, 2024). Die Mittelschule als allgemeinbildende Pflichtschule der 10- bis 14-Jährigen in Österreich bereitet Absolvent*innen auf eine berufliche Erstausbildung (Lehre), eine berufsbildende mittlere und höhere Schule oder eine höhere allgemeinbildende Schule vor. Um

in dieser Vorbereitung mehr Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten, sollte mit der Einführung der Neuen Mittelschule ein Wandel der Lern- und Lehrkultur(en) erfolgen, indem die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen in den Mittelpunkt pädagogisch-didaktischer Unterrichtsüberlegungen rücken (vgl. Wacker, 2019, S. 135; Feller, 2015; Eder et al., 2015, S. 444). Ein weiteres Ziel der neuen Lehr- und Lernkultur ist, die Unterrichtsqualität und den Umgang mit heterogenen Klassen zu verbessern, indem im Unterricht verschiedene Unterrichtsansätze und -methoden berücksichtigt werden sollten (vgl. Altrichter et al., 2015; Eder et al., 2015). Zusammenfassend entspringt die neue Lernkultur dem Postulat, allen Kindern einen dienlichen Unterricht anzubieten (vgl. BMBWF, 2020, S. 15). Dass dies nur bedingt gelungen ist, zeigen aktuelle Evaluationsergebnisse zur Neuen Mittelschule, die in einem Sammelband zusammengetragen wurden (vgl. zur Unterrichtsqualität z. B. Schreiner & Helm, 2024).

Dieser Beitrag geht davon aus, dass die geforderte (neue) Lernkultur auf Tiefenstrukturen qualitätvollen Unterrichts (Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung, vgl. Klieme, 2019) aufbauen muss, um darüber qualitätvolles Lernen in heterogenen Klassen zu ermöglichen (vgl. Bohl, 2016). Bezugnehmend darauf stellt sich der Beitrag die Frage, wie und als was sich Unterrichtsqualität und Heterogenität in den pädagogisch-didaktischen (Neu-)Ausrichtungen der Sekundarstufe I in Österreich zeigen. Die Untersuchung beabsichtigt einen Abgleich des pädagogisch-didaktischen Konzepts der Mittelschule – der Lehrplan für die Mittelschule ist seit dem Schuljahr 2023/2024 gültig – mit aktuellen empirischen Erkenntnissen aus der Unterrichtsqualitäts- und Heterogenitätsforschung. Darüber soll auf mögliche Desiderata im pädagogisch-didaktischen Konzept der Mittelschule aufmerksam gemacht werden. Hierfür wird zunächst auf die Begriffe Unterrichtsqualität und Heterogenität eingegangen und ein Forschungsstand dazu präsentiert. Im Anschluss daran werden das Forschungsdesign und die Ergebnisse vorgestellt und in weiterer Folge diskutiert. Ein Fazit bündelt die zentralen Ergebnisse und stellt Möglichkeiten curricularer Anpassungen im Zusammenhang mit Unterrichtsqualität in Aussicht.

2. Begriffe und Forschungsstand

Unterrichtsqualität

Unterricht „als institutionalisierte Form zur Vermittlung von kulturellen Werten und Normen, Wissen, Kompetenzen, Motivation und Einstellungen“ (Praetorius et al., 2022, S. 868) bedeutet, Lernenden Erfahrungsräume bereitzustellen, in denen Lerninhalte (Gegenstände, Stoff) über Formen pädagogisch-didaktischen Handelns erarbeitet werden (können) (vgl. Klieme, 2019, S. 393 f.). Die Qualität der Erfahrungsräume und des pädagogisch-didaktischen Handelns (des Unterrichts) in

formalen Bildungssettings beschreibt dabei die Güte der darin und darüber stattfindenden Lehr- Lernprozesse (vgl. Klieme, 2019, S. 393–405). Die Güte wiederum wird über Kriterien (z. B. Aufgabenstellung, effektive Lernzeit, Schüler*innen-Feedback) festgelegt, um darüber zu beobachten, was als *wirksamer* Unterricht angesehen werden kann (vgl. Bleck & Lipowsky, 2019, S. 466 f.). Bei diesem Ansatz zur Erforschung der Unterrichtsqualität liegt der Fokus auf der Effektivität von Unterricht (vgl. Praetorius et al., 2022, S. 872), d. h. auf den positiven Lernergebnissen (dem Output) der Schüler*innen, ihrer Kompetenzen oder ihrer Motivation (vgl. Gräsel & Göbel, 2022, S. 663; Gräsel et al., 2021, S. 2). Ein anderer Ansatz zur Unterrichtsqualität bezieht sich demgegenüber auf die Frage, was Akteur*innen, die am Unterricht beteiligt sind, selbst für gelungenen bzw. guten Unterricht halten (vgl. Praetorius et al., 2022, S. 871). Über diesen Ansatz wurden bisher eine Reihe von Merkmalen (z. B. Strukturiertheit, inhaltliche Klarheit, Methodenvielfalt) guten Unterrichts (teilweise aus empirischen Studien) zusammengetragen (vgl. z. B. Meyer, 2019). Beide Ansätze zur Unterrichtsqualität befassten und befassen sich häufig mit für Beobachter*innen „leicht“ zu beobachtenden Oberflächenstrukturen (Organisationsformen, Sozialformen, Methoden, Einsatz von Medien etc.), um darüber Merkmale qualitativvollen Unterrichts zu benennen (vgl. Gräsel & Göbel, 2022; Decristian, 2020, S. 103; Klieme, 2019). Untersuchungen belegen jedoch, dass nicht nur Oberflächenstrukturen, die es für Unterricht braucht, sondern auch nicht direkt beobachtbare Tiefenstrukturen die Qualität von Unterricht bedeutend (mit-) bestimmen (vgl. Klieme, 2019; Bleck & Lipowsky, 2019).

Tiefenstrukturen (oder Basisdimensionen), verstanden als die (mental-)pädagogischen Ablaufqualitäten von Unterricht, die eine (sichtbare) Logik des pädagogischen Handelns erkennen lassen (können) (vgl. Decristian et al., 2020, S. 103), wurden im Zusammenhang mit Unterricht im deutschsprachigen Raum schon früh von Oser und Patry (1990, 1994) sowie Diederich und Tenorth (1997) benannt. Oser und Patry (1990, 1994) wiesen darauf hin, dass sich guter Unterricht in verschiedensten Formen (Oberflächenstruktur) zeigen kann. Konstant in allen Formen ist ein Grundmuster (Tiefenstrukturen) von handlungstheoretischen Perspektiven auf Lernen (vgl. Gräsel et al., 2021, S. 3; Decristian, 2020, S. 106). Auf Basis verschiedener Wissenschaftsdisziplinen (der Schul- und Reformpädagogik sowie der Fachdidaktik) identifizierten Diederich und Tenorth (1997) drei wiederkehrende Merkmale (Aufmerksamkeit und Disziplin, Motivation und Engagement, Lernen und Verstehen) qualitativvollen Unterrichts (vgl. Diederich & Tenorth, 1997). Seit den 2010er-Jahren hat sich nun das Modell der Tiefenstrukturen – Classroom Management (z. B. Vermeidung bzw. Reduktion unterrichtlicher Störungen), kognitive Aktivierung (z. B. Unterstützung tiefenverarbeitender Lernprozesse) und konstruktive Unterstützung (z. B. Unterstützung des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit) – als Grundanker qualitativvollen Un-

terrichts etabliert (vgl. Gräsel & Göbel, 2022, S. 663; Praetorius et al., 2022, S. 874; Gräsel et al., 2021, S. 3). Gegenwärtig können Tiefenstrukturen

„als Qualitätsaspekte des Unterrichtsangebots verstanden [werden], welche die Voraussetzung für die Angebotsnutzung darstellen. Dabei wirken sich die kognitive Aktivierung und die Klassenführung positiv auf die Angebotsnutzung im Sinne der Verarbeitungstiefe der Unterrichtsinhalte aus und befördern somit die Lernentwicklung. Daneben ist die konstruktive Unterstützung als Angebot eine Voraussetzung für die Wahrnehmung von sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie der Lernenden, was sich wiederum positiv auf die Motivation und das Interesse an den Unterrichtsinhalten auswirken dürfte.“ (Gräsel & Göbel, 2022, S. 669)

Forschungsarbeiten betonen aktuell vermehrt, dass das Tiefenstrukturen-Modell nicht umfassend ist und sowohl um fachübergreifende als auch fachspezifische Merkmale ergänzt werden müsste – auch, um das Modell darüber noch stärker theoretisch zu fundieren (vgl. ausführlich Praetorius et al., 2022, S. 875). Nichtsdestotrotz besteht ein breiter Konsens darüber, dass die drei Tiefenstrukturen qualitätsvollen Unterrichts „in der Diskussion um Unterricht in heterogenen Klassen Potenzial“ (Bleck & Lipowsky, 2019, S. 472) haben. Die Möglichkeiten im Umgang mit heterogenen Klassen (z. B. für Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen) können wahrscheinlich nur dann ausgeschöpft werden, „wenn sich der Unterricht durch eine hohe Qualität auf den drei Basisdimensionen auszeichnet.“ (ebd., S. 473) Veranschaulicht werden kann dies mit dem Stufenmodell nach Pietsch (siehe Abbildung 1).

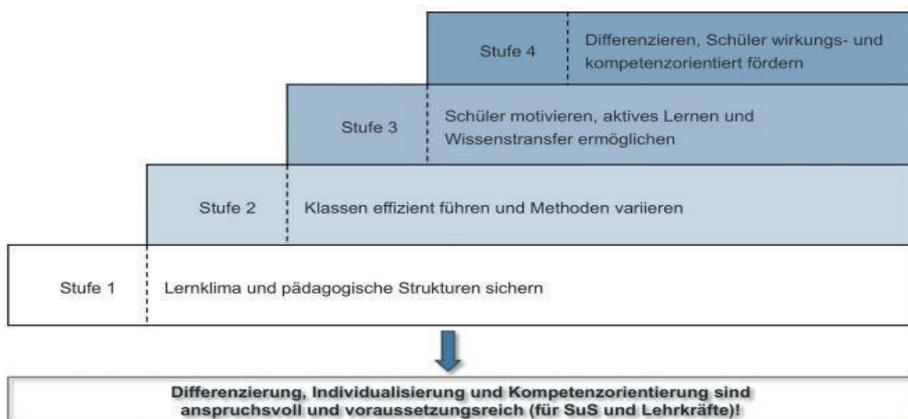


ABB. 1 Stufen der Unterrichtsqualität (Pietsch, 2013; zit. n. Bohl, 2016, S. 11)

Heterogenität

Heterogenität¹ bezeichnet im erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Sprechen den Zustand, der durch die Differenziertheit von Gruppen entsteht (vgl. Hummrich, 2016, S. 41; Wittek, 2019). In diesem Sprechen wird Heterogenität als „normativ aufgeladenes Schlagwort“ (Trautmann & Wischer, 2019, S. 533) häufig auf drei Merkmalsebenen (organisationale, äußere und innere Ebene) zusammengefasst und auf Kinder und Jugendliche – nicht etwa auf Lehrer*innen – bezogen (vgl. ebd., S. 532). Das Bestimmen einzelner Merkmale ist dabei immer das Ergebnis eines Vergleichs bestimmter (sicht- und unsichtbarer) Merkmale (z. B. Alter, Geschlecht, kognitive Fähigkeiten, Religion, sozioökonomischer und sozialer Hintergrund etc.), die im Zusammenhang mit dem Lern- und Leistungsverhalten von Interesse sein könnten (vgl. zusammenfassend Zulliger & Tanner, 2013).

Zulliger und Tanner (2013) weisen in ihrem Überblick zum Begriff Heterogenität darauf hin, dass aus der Perspektive von Lehrpersonen eine homogene Beschulung als erfolgreichere Strategie wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 38). Im Hinblick darauf soll nun die Frage geklärt werden: „Was ist eigentlich erfolgreicher? Eine homogene oder eine heterogene Lerngruppe?“ (Bohl, 2016, S. 12)

Gröhlich et al. (2009), Bohl (2016), Vock und Gronostaj (2017) sowie Ziernwald et al. (2020) geben zu dieser Frage einen Überblick zum derzeitigen Forschungsstand und konstatieren, dass die Befundlage uneinheitlich ist: „Sie können nicht sagen, heterogene Lerngruppen sind generell erfolgreicher und Sie können auch nicht sagen, homogene Lerngruppen sind generell erfolgreicher.“ (Bohl, 2016, S. 12; vgl. Gröhlich et al., 2009, S. 91 f.; Vock & Gronostaj, 2017, S. 34 f.; S. 68) Dennoch gibt es zwei wiederkehrende Ergebnisse in der internationalen Forschung. Zum einen sind für leistungsschwächere Lernende (gelegentlich auch leistungsschwächste) heterogene Lerngruppen offensichtlich erfolgreicher, und zum anderen können schulleistungsstarke Lernende mit vergleichbaren kognitiven Fähigkeiten durchaus von Homogenisierung profitieren (vgl. Bohl, 2016, S. 12; Gröhlich et al., 2009, S. 88 ff.). Dabei kann jedoch nicht von einem automatisierten pädagogisch-didaktischen Vorgehen ausgegangen werden, sondern dieses variiert im Kontext der oben genannten Heterogenitätsmerkmale (vgl. Bohl, 2016, S. 12). Mit Blick auf die Forschungslage hängt auch vieles „sehr stark von der Frage ab, wie es gelingt, die Leistungsspitze mit einzubeziehen.“ (ebd., S. 13) Weiters zeigen Forschungsergebnisse, dass es für durchschnittliche Schüler*innen und ihr Lernen einen Unterschied macht, ob sie in einer sehr schwachen oder in einer sehr starken Klasse sind (vgl. ebd.). Zudem zeigen Ergebnisse (auch aus der Inklusionsforschung), dass Lehrer*innen die kognitiven Fähigkeiten von Schüler*innen „in leistungsschwächeren und sozial benachteiligten Lerngruppen systematisch unterschätzen.“ (ebd., S. 14)

1 Synonym werden häufig die Begriffe „Diversity“ bzw. „Diversität“ verwendet.

Für Lehrpersonen besteht in der Anlage eines pädagogisch-didaktischen Unterrichtskonzepts für heterogene Lerngruppen (Klassen) die Herausforderung, „ein geringes Selbstkonzept zu vermeiden und den Anregungsgehalt in heterogenen Lerngruppen zu nutzen.“ (ebd., S. 15) Konkret geht es dabei um den Aufbau und die Implementierung einer Unterstützungs- und Förderkultur (vgl. ebd.). Gröhlich et al. (2009) kommen in ihrer Untersuchung zum Ergebnis, dass anhand der vorliegenden Analysen davon ausgegangen werden kann,

„dass in Schulklassen, deren kognitive und leistungsbezogene Zusammensetzung heterogen ausfällt, kein Nachteil für die Lernerfolge der einzelnen Schülerinnen und Schüler besteht, sondern sich zumindest tendenziell eher ein Vorteil abzeichnet. Möglicherweise könnte ein Unterricht in der Sekundarstufe, der diese Heterogenität nutzt, [...] diesen Vorteil noch verstärken.“ (Gröhlich et al., 2009, S. 101 f.)

Zusammenfassend verdeutlichen die Befunde aus der Unterrichtsqualitätsforschung, „dass im Umgang mit Heterogenität die Qualität des Unterrichts hoch sein muss und überzeugende Konzepte weit über die Frage der methodischen Differenzierung [Oberflächenstrukturen] hinausreichen müssen.“ (Bohl & Schnabel, 2022, S. 897) Die Heterogenitätsforschung zeigt im Anschluss daran, dass im Hinblick auf Differenzierung, Individualisierung und Kompetenzorientierung (siehe Abbildung 1) Tiefenstrukturen in pädagogisch-didaktischen Unterrichtskonzepten berücksichtigt werden sollten.

3. Methodik

Ziel der Untersuchung ist herauszufinden, ob in Lehrplänen der Hauptschule (RIS, 2020), der Neuen Mittelschule (RIS, 2012) und der Mittelschule (RIS, 2023)² Hinweise zu den gewählten Kriterien der Unterrichtsqualität (Oberflächen- und Tiefenstrukturen) und Heterogenität (auf organisationaler, äußerer und innerer Ebene) zu finden sind. Im Zusammenhang mit Forschungsergebnissen aus der Unterrichtsqualitätsforschung – besonders seit den 2010er-Jahren (vgl. Gräsel & Göbel, 2022; siehe Kapitel 2) – ist von Interesse, ob Unterrichtsqualität auch in Form von Tiefenstrukturen im pädagogisch-didaktischen Konzept der Mittelschule berücksichtigt wird. Dies erscheint einerseits mit aktuellen Erkenntnissen zur Unterrichtsqualität (vgl. Schreiner & Helm, 2024) von Bedeutung und andererseits, da Lehrpläne grundsätzlich als Fundament eines zeitgemäßen und qualitätsvollen Unterrichts betrachtet werden können (vgl. BMBWF, 2022, S. 15; Künzli, 2010). Mithin sind sie Ausgangspunkt der Schul- und Unterrichtsentwicklung

² Die einzelnen Lehrpläne (RIS, 2012; RIS, 2020; RIS, 2023) sind über den jeweiligen Link im Literaturverzeichnis einsehbar.

und ein Orientierungsrahmen für Schüler*innen sowie Eltern und Erziehungsberechtigte (vgl. BMBWF, 2022, S. 15; Vollstädt, 2003).

Über eine Dokumentenanalyse (vgl. Schmidt, 2016), die über die Lehrpläne (Dokumente) etwas aussagen soll, wurden die Lehrpläne der Hauptschule (RIS, 2020), der Neuen Mittelschule (RIS, 2012) und der Mittelschule (RIS, 2023) untersucht (vgl. Mayring, 2015, S. 58; Flick, 2017). Analysiert wurden in den jeweiligen Lehrplänen die Punkte „Allgemeines Bildungsziel“, „Allgemeine didaktische Grundsätze“ und der Punkt „Schul- und Unterrichtsplanung“. Diese Punkte definieren gemeinsam Verbindlichkeiten, Verantwortlichkeiten und Freiräume bei der Umsetzung des Lehrplans (vgl. RIS, 2012, S. 1) und geben erste Auskünfte über strukturelle und pädagogisch-didaktische Rahmenbedingungen zum Unterricht. In allen drei Lehrplänen wurden diese drei Punkte Satz für Satz untersucht und relevant erscheinende Stellen im Kontext mit Unterrichtsqualität und Heterogenität markiert. Über eine zusammenfassende Inhaltsanalyse, deren Ziel es ist, „das Datenmaterial so zu reduzieren, indem durch Abstraktionsvorgänge ein Korpus herauskristallisiert wird, der als Abbild der Gesamtheit der Daten gelten kann“ (Gläser-Zikuda, 2011, S. 113), wurden die reduzierten Daten deduktiv in die Kategorie Unterrichtsqualität und Heterogenität zusammengefasst (vgl. Mayring, 2015). Im Anschluss daran wurden aus der deduktiven Kategorie zwei Induktive abgeleitet. Diese geben die gesammelten Ergebnisse in den Kategorien (a) *Unterrichtsqualität und Heterogenität – Wandel* sowie (b) *Unterrichtsqualität und Heterogenität – Beständigkeit* wieder. Die erste Kategorie bezieht sich dabei auf Veränderungen im Lehrplan der Neuen Mittelschule im Vergleich zum Lehrplan der Hauptschule. Die zweite Kategorie zeigt im Kontext der Forschungsfrage die Konstanz im Lehrplan der Mittelschule im Vergleich zum Lehrplan der Neuen Mittelschule.

4. Ergebnisse

Kategorie Unterrichtsqualität und Heterogenität – Wandel

Aufbauend auf dem pädagogisch-didaktischen Konzept der Hauptschule konnten mit Blick auf Unterrichtsqualität und den Umgang mit Heterogenität folgende Entwicklungsschritte im Lehrplan der Neuen Mittelschule aufgefunden werden.

In der Hauptschule erfolgte die (Leistungs-)Differenzierung in Deutsch, Mathematik und Englisch in dauerhaften Schüler*innengruppen, sogenannten Leistungsgruppen (vgl. RIS, 2020, S. 6). Diese äußere Differenzierung wurde zugunsten einer inneren Differenzierung mit der Einführung der Neuen Mittelschule aufgegeben und auf dauerhafte Schüler*innengruppen verzichtet (vgl. RIS, 2012, S. 10). Beim Einsatz von mehreren Lehrer*innen (Teamteaching in den Hauptfächern) ist jedoch eine *temporäre* räumliche Trennung in Schüler*innengruppen oder die zeitweilige Bildung von Förder- oder Leistungskursen möglich, wenn

dies aus Gründen der (individuellen) Förderung nötig erscheint (vgl. ebd., S. 10 f.). Die (Leistungs-)Differenzierung erfolgte in der Neuen Mittelschule innerhalb des Klassenverbands mit einem differenzierten Angebot an Aufgaben, wobei ab der 7. Schulstufe in den Hauptfächern eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung zu erfolgen hatte, die im Rahmen der Benotung (Zeugnis) ausgewiesen wurde (vgl. ebd.). Diesbezüglich sollte in der Neuen Mittelschule die Unterrichtsplanung grundsätzlich

„auf die Heterogenität (zB Entwicklungsstand, Alter, Schulstufen) der Gruppen sowie auf die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler durch ein gefächertes Bildungsangebot und Differenzierung ein[zu]gehen. Dabei sind die vor- und außerschulischen Erfahrungen und Potentiale (Mehrsprachigkeit, Interkulturalität usw.) der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen“ (RIS, 2023, S. 19; RIS, 2020, S. 12).

Wird im Lehrplan der Hauptschule ausschließlich von sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen, erweitert sich dieses Thema – im Kontext mit Heterogenität – in der Neuen Mittelschule zusätzlich um das Thema Inklusion (vgl. RIS, 2020; RIS, 2012). Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit nehmen mit der Neuen Mittelschule viel Raum in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen des Lehrplans ein (vgl. RIS, 2012, S. 7). Auch wird mit der Neuen Mittelschule die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen als wertvolle Ressource gesehen (vgl. ebd., S. 8) und das Thema „Gender Mainstreaming“ (ebd., S. 1) ist im allgemeinen Bildungsziel präsent. Mit dem Begriff „Gender Mainstreaming“ werden Schulen zu einer Gleichstellung der Geschlechter angehalten (vgl. ebd., S. 1 f.) und zusätzlich soll in diesem Kontext an der Selbstwirksamkeit der Schüler*innen gearbeitet werden (vgl. RIS, 2023, S. 4).

Im Vergleich zur Hauptschule wird im Lehrplan der Neuen Mittelschule eine mannigfaltige pädagogisch-didaktische Unterrichtsgestaltung (abwechslungsreiches Lehr-Lernsetting) postuliert, welche auf die jeweiligen Lernstände (Individualisierung) der Schüler*innen abgestimmt sein sollte (vgl. RIS, 2012, S. 9 f.). Aus dem Grund kommen mit der Einführung der Neuen Mittelschule neuen Technologien („Neue Medien“), neuen Unterrichtsformen (z. B. offenes Lernen) oder der Einbeziehung außerschulischer Lernangebote verstärkt Bedeutung zu (vgl. RIS, 2012).

Die nachfolgende Tabelle fasst das pädagogisch-didaktische Konzept im Lehrplan der Neuen Mittelschule im Kontext mit Unterrichtsqualität und Heterogenität zusammen.

TAB. 1 Pädagogisch-didaktisches Konzept der Neuen Mittelschule im Zusammenhang mit Unterrichtsqualität und Heterogenität

Unterrichtsqualität zeigt sich in	Heterogenität zeigt sich auf
Oberflächenstrukturen <ul style="list-style-type: none"> • neue Unterrichtsformen (z. B. offener Unterricht, Projektunterricht) • neue Technologien für den Unterricht (z. B. neue digitale Medien) • verstärkte (außerschulische) Angebote im Bereich Kunst, Kultur und Sport • abwechslungsreiche Lehr-Lernsettings 	organisationaler Ebene <ul style="list-style-type: none"> • Individualisierung und Förderung • innere (Leistungs-)Differenzierung (Verzicht auf Leistungsgruppen) • soziales Lernen • Inklusion äußerer und innerer Ebene <ul style="list-style-type: none"> • Chancengerechtigkeit • Geschlechtergerechtigkeit • Rücksicht im Unterricht auf z. B. Entwicklungsstand, Alter oder Mehrsprachigkeit

Kategorie Unterrichtsqualität und Heterogenität – Beständigkeit

Grundsätzlich weisen die drei Schulmodelle in den drei untersuchten Punkten der Lehrpläne viel Beständigkeit auf. Es wird beispielsweise auf die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schüler*innen, auf die Förderung durch Differenzierung und Individualisierung, auf einen an den Stärken (Neigungen, Begabungen) und Bedürfnissen der Schüler*innen orientierten Unterricht, auf die Förderung eines selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernens und Handelns, auf die Entwicklung von Rückmeldeverfahren (Feedback) sowie auf einen an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierten Unterricht verwiesen (vgl. RIS, 2020, S. 1 ff.; RIS, 2012, S. 1 f.; RIS, 2023, S. 3 f.). Im Lehrplan der Neuen Mittelschule und der Mittelschule wird darauf hingewiesen, dass gegenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung wichtige Erziehungsziele sind, insbesondere im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt, Differenz und Identität sowie Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter (vgl. RIS, 2012, S. 1; RIS, 2023, S. 4; siehe voriger Abschnitt). Im Lehrplan der Mittelschule wird diesbezüglich angemerkt, dass mit Blick auf kompetenzorientierten Unterricht differenzierte und zielgerichtete Lernangebote für die Schüler*innen bereitzustellen sind (vgl. RIS, 2023, S. 11 f.; siehe voriger Abschnitt).

Das Thema Koedukation spielt auch in allen drei Schultypen eine Rolle. Wobei im Lehrplan der Hauptschule am genauesten beschrieben wird, was darunter zu verstehen ist, nämlich nicht nur das gleichzeitige Unterrichten von Mädchen und Jungen, sondern es geht auch um eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen. „Der Unterricht ist so zu gestalten, dass er sowohl den Bedürfnissen der Mädchen als auch der Knaben entgegenkommt.“ (RIS,

2020, S. 8) Im Lehrplan der Neuen Mittelschule wird darauf verwiesen, Geschlechterrollenbilder und Interaktionsmuster zu reflektieren (vgl. RIS, 2012, S. 9) und in der Mittelschule „nur“ mehr auf eine gendersensible Pädagogik (vgl. RIS, 2023, S. 11).

Nachfolgende Abbildung veranschaulicht im Zusammenhang mit Heterogenität die Beständigkeit im Lehrplan der Mittelschule im Vergleich zur Neuen Mittelschule mit dem senkrechten Pfeil nach unten und den Worten „bereits seit 2012 möglich“. Zusätzlich zeigt die Abbildung eine Neuerung im Umgang mit heterogenen Klassen in der Mittelschule. Mit der Einführung der Mittelschule ist es wieder möglich, ab der 6. Schulstufe eine leistungsspezifische Unterscheidung in den Hauptfächern (Deutsch, Englisch und Mathematik) nach Standard und Standard AHS in dauerhaften Schüler*innengruppen (ähnlich den Leistungsgruppen in der Hauptschule) einzurichten (vgl. RIS, 2023, S. 12).

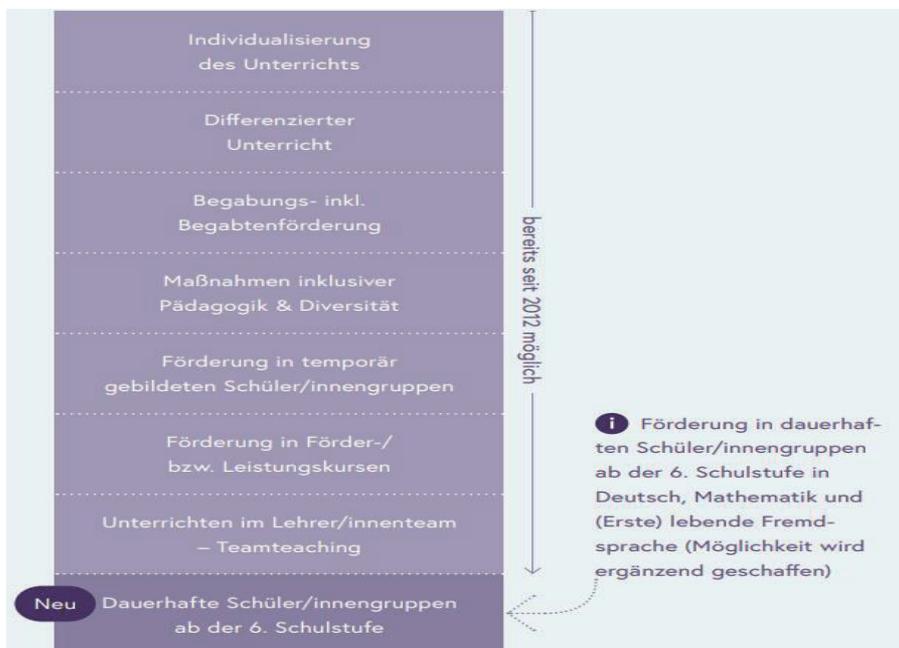


ABB. 2 Beständigkeit im Lehrplan der Mittelschule im Vergleich zum Lehrplan der Neuen Mittelschule (BMBWF, 2020, S. 15).

5. Diskussion

Mit den Ergebnissen aus den Lehrplananalysen kann festgehalten werden, dass im Hinblick auf Unterrichtsqualität in den pädagogisch-didaktischen Konzepten vor allem Oberflächenstrukturen angesprochen werden (siehe Kapitel 4). Mit den theoretischen und empirischen Grundannahmen dieses Beitrags können diese die Qualität des Unterrichts vermutlich nicht nachhaltig sichern (vgl. Schreiner

& Helm, 2024; siehe Kapitel 2). Pädagogisch-didaktische Konzepte, mit denen die Qualität des Unterrichts nachhaltig gesteigert werden soll, sind auf Tiefenstrukturen des Unterrichts angewiesen (vgl. Bohl, 2016, S. 11 f.). Tiefenstrukturen (Klassenführung, kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung) werden in den untersuchten Teilen der jeweiligen Lehrpläne nicht berücksichtigt. Dies kann insofern kritisch gesehen werden, da es mit Blick auf die in Lehrplänen geforderte Differenzierung, Individualisierung und Kompetenzorientierung zunächst um die Frage gehen sollte, ob die einzelnen Stufen der Unterrichtsqualität (siehe Abbildung 1) für eine lernwirksame Differenzierung und Individualisierung (Stufe 4) ausreichend diskutiert wurden (vgl. ebd., S. 12).

„Das Schwierigste, was man machen könnte, wäre, möglichst schnell eine Fortbildung auf der Stufe 4 zu planen und zu denken ‚So, jetzt weiß man, wie man individualisiert‘. Am Montag funktioniert die Sache in der Klasse dann nicht, weil die anderen Stufen nicht berücksichtigt sind. Es tauchen frustrierende Misserfolgs-erlebnisse auf. Dann wird man natürlich sagen, ‚Das funktioniert ja nicht, lassen wir es lieber bleiben.‘“ (ebd.)

In diesem Zitat weist Bohl auf einen Aspekt hin, der sich im Lehrplan der Mittelschule zeigt, mit dem nun die Bildung von dauerhaften Schüler*innen-Gruppen in den Hauptfächern wieder möglich ist (siehe Kapitel 4.2). Im Rückblick einer Abkehr dauerhaft eingerichteter Schüler*innengruppen in der Neuen Mittelschule und mit Blick auf Ergebnisse der Unterrichtsqualitäts- und Heterogenitätsforschung (siehe Kapitel 2) kann dies als Rückentwicklung interpretiert werden. Es kann der Eindruck entstehen, dass sich der Umgang mit heterogenen Klassen für Lehrpersonen als (zu) anspruchsvoll herausstellte und aus dem Grund im pädagogisch-didaktischen Konzept der Mittelschule wieder eine dauerhafte äußere (Leistungs-)Differenzierung (Homogenisierung) in den Hauptfächern möglich ist, wenngleich die Grundlage der von den Prinzipien der Individualisierung getragene Unterricht im Klassenverband sein sollte (vgl. RIS, 2023, S. 13). Ferner ist diese Maßnahme insofern erstaunlich, als dass bereits im Lehrplan der Hauptschule darauf hingewiesen wird, dass „die Annahme, es gäbe homogene Niveaus, empirisch nicht zutreffend ist“ (RIS, 2020, S. 7). Zusätzlich zeigt die internationale Heterogenitätsforschung, dass leistungsschwächere Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen in der Regel bessere Lernvoraussetzungen haben und dass Lehrpersonen durch eine äußere (Leistungs-)Differenzierung die Fähigkeiten ihrer Schüler*innen systematisch unterschätzen (vgl. z. B. Bohl, 2016).

In heterogenen Klassen besteht für Lehrer*innen die Herausforderung, einen Unterricht anzubieten, der unterschiedliche Schüler*innen möglichst fördert, unterstützt und herausfordert (vgl. Vock & Gronostaj, 2017, S. 14 f.). Dafür braucht es eine unterrichtliche Basis, die Tiefenstrukturen qualitativ hochwertigen Unterrichts (vgl.

z. B. Klieme, 2019; Bleck & Lipowsky, 2019). In diesem Zusammenhang kann bilanziert werden, dass eine generelle Auseinandersetzung mit Unterrichtsqualität in den untersuchten Lehrplänen so gut wie nicht stattfindet und Tiefenstrukturen nicht erwähnt werden. In den Lehrplänen der Neuen Mittelschule und Mittelschule findet sich ein (!) Satz zur Unterrichtsqualität:

„Für die Qualität des Unterrichts ist wesentlich, dass standortspezifische Faktoren wie die regionalen Bedingungen und Bedürfnisse, spezielle Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern oder besondere Formen der Ausstattung konstruktiv in die Unterrichtsarbeit eingebracht werden.“ (RIS, 2012, S. 12; RIS, 2023, S. 14)

Auch in diesem Zitat werden Merkmale der Unterrichtsqualität angesprochen, die den Oberflächenstrukturen zugesprochen werden können, die mit den Ergebnissen dieses Beitrags alleine vermutlich nicht den erwünschten qualitativollen Unterricht in heterogenen Lerngruppen leisten können.

6. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag kann in seiner Methodik nur einen begrenzten und subjektiven inhaltlichen Ausschnitt wiedergeben. Dennoch können im Zusammenhang mit Forschungsergebnissen aus der Unterrichtsqualitäts- und Heterogenitätsforschung sowie aktuellen Evaluationsdaten zur Neuen Mittelschule (vgl. Schreiner & Helm, 2024) Anzeichen eines Innovationsbedarfs zum pädagogisch-didaktischen Konzept der Mittelschule benannt werden. Dies erscheint insofern bedeutsam, da es auch ein Anspruch der Bildungsforschung sein sollte, bildungspolitische Entscheidung und ihre Auswirkungen auf schulische Strukturen und Prozesse systematisch zu beobachten und mit Blick auf Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung zu evaluieren, um darüber Potentiale und Herausforderungen für die Implementierung neuer pädagogisch-didaktischer Konzepte auszuloten. Zusätzlich kam im Zuge der Recherchearbeiten für diesen Beitrag zum Vorschein, dass es in Österreich bisher an umfangreichen, systematischen Evaluationen zu Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen an Schulen fehlt (vgl. für den deutschsprachigen Raum, Ziernwald et al., 2020, S. 24).

Mit den erwähnten Veränderungen im Lehrplan der Neuen Mittelschule (vgl. RIS, 2020) gingen eine Reihe von „Modernisierungsmaßnahmen“ einher, die in erster Linie Oberflächenstrukturen des Unterrichts ansprechen, die für den Umgang mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen neue Wege eröffnen sollten. Jedoch konnte mit Ergebnissen aus der Unterrichts- und Heterogenitätsforschung dargelegt werden, dass der Umgang mit heterogen Schüler*innengruppen mannigfaltig ist. Es wurde deutlich, dass besonders im Lehrplan der Mittelschule

(in den pädagogisch-didaktischen Grundsätzen) verstärkt forschungsgeleitete Aspekte im Umgang mit Heterogenität sowie generell mit Unterrichtsqualität (Tiefenstrukturen) eingearbeitet werden sollten (vgl. für die Neue Mittelschule, Altrichter et al., 2015, S. 35). Mit den Lehrplananalysen wurde ebenfalls deutlich, dass eine Verbesserung bei der Einführung neuer didaktischer Konzepte, u. a. durch eine Präzisierung der didaktischen Anregungen und den Ausbau von Fortbildungsangeboten zu Tiefenstrukturen, zur Steigerung der Unterrichtsqualität, hilfreich sein könnten. Ferner könnte in den Lehrplänen verankert werden, wie eine Unterstützung der Arbeit der Lehrkräfte durch eine verstärkte Einbindung der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten aussehen könnte und welche Möglichkeiten einer Realisierung es gibt (vgl. Feller, 2015, S. 26). Ergänzend könnte im Lehrplan der Mittelschule deutlicher herausgestellt werden, wie der Gesamtunterricht jene Maßnahmen verstärken kann, die das Lernen leistungsschwächerer Schüler*innen und im Besonderen leistungsstarker Schüler*innen unterstützen (vgl. Bohl, 2016; Feller, 2015, S. 26).

Letztlich bleibt festzuhalten, dass ein Großteil einer erfolgreichen Implementierung neuer pädagogisch-didaktischer Konzepte von der Professionalität der Lehrer*innen abhängt. Das Schaffen eines strukturellen (bildungspolitischen) Rahmens, eines pädagogisch-didaktischen Konzepts für qualitätsvollen Unterricht und den Umgang mit heterogenen Klassen, ist ein vergleichsweise kurzer und einfacher Prozess. Dieser alleine macht noch keine neue Schule bzw. schulische Umstrukturierung aus. Die Veränderungen auf der pädagogisch-didaktischen Ebene der (Einzel-)Schule „sind ein längerer Prozess, weil sich eine neue Kultur erst im täglichen Handeln manifestieren muss, letztendlich aber sehr entscheidend für die Qualität und somit das Gelingen der neuen Schule ist.“ (Petrovic & Svecnik, 2015, S. 21) Dieser Prozess könnte jedoch auf einem Lehrplan fußen, der in den untersuchten Punkten dieses Beitrags verstärkt auf Unterrichtsqualität (Tiefenstrukturen) und den Umgang mit Heterogenität empirisch fundiert eingeht.

Literatur

- Altrichter, H., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 23–38). Salzburg und Linz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluationen/evaluation-der-neuen-mittelschule>
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2019). Qualität von Unterricht untersuchen und evaluieren. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 466–474). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (Hrsg.) (2020). *Die Mittelschule. Änderungen ab dem Schuljahr 2020/21 im Überblick*. Wien. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html>
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (Hrsg.) (2022). *Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair*. (3., aktual. Aufl.). Wien. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>
- BMUKK [Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (Hrsg.) (2012). *Die Neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung*. Wien. Verfügbar unter <https://docplayer.org/54788502-Die-neue-mittelschule.html>
- Bohl, T. (2016). *Umgang mit Heterogenität: Stand der Forschung, Entwicklungsperspektiven*. Pädagogische Hochschule Vorarlberg | F&E Edition 23. Verfügbar unter https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/FE23_01_Bohl.pdf
- Bohl, T. & Schnebel, S. (2022). Didaktik und Reform des Unterrichts. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Bd. 2, S. 887–906). Wiesbaden: Springer VS.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn, E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (1. Aufl., S. 102–116). Weinheim: Beltz Juventa. doi: 10.25656/01:25867
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). Versuche, Unterricht zu normieren. In Diederich, J. (Hrsg.), *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung* (S. 150–161). Berlin: Cornelsen.
- Eder, F., Altrichter, H., Bacher, J., Hofmann F. & Weber, C. (2015). Executive Summary. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 443–466). Salzburg und Linz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluationen/evaluation-der-neuen-mittelschule>
- Feller, W. (2015). *Discussion paper #4. Die Neue Mittelschule: Viel Geld für eine bessere Hauptschule?* Wien: Agenda Austria. Verfügbar unter <https://www.agenda-austria.at/wp-content/uploads/2018/04/agenda-austria-neue-mittelschule.pdf>
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (1. Aufl., S. 109–119). Wiesbaden: VS.

- Gräsel, C. & Göbel, K. (2022). Unterrichtsqualität. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 663–674). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C., Neumann, K., Gruber, H., Rothgangel, M. & Prenzel, M. (2021). Der Einfluss von Fritz Oser auf vier Themen der Unterrichts- und Schulforschung: eine dankbare Rückschau und ein Blick in die Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 49(1), 1–16. Springer. doi:10.1007/s42010-021-00098-8
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for educational research online*, 1(1), 86–105. doi: 10.25656/01:4557
- Hummrich, M. (2016). Homogenisierung und Heterogenität. Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung eines Spannungsverhältnisses. *Tertium comparationis*, 22(1), 39–58. doi: 10.25656/01:24650
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster: Waxmann.
- Künzli, R. (2010). Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Eine problematische Vermischung von Funktionen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(3), 440–452. doi: 10.25656/01:13761
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2019). *Was ist guter Unterricht?* (14. Aufl.). Berlin: Cornelesen.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts*. Fribourg: Universität Fribourg.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1994). Sichtstruktur und Basismodelle des Unterrichts: Über den Zusammenhang von Lehren und Lernen unter dem Gesichtspunkt psychologischer Lernverläufe. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis: Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung* (S. 138–146). Frankfurt: Peter Lang.
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 13–22). Salzburg und Linz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluationen/evaluation-der-neuen-mittelschule>
- Praetorius, A.-K., Martens, M. & Brinkmann, M. (2022). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., Bd. 2, S. 867–886). Wiesbaden: Springer VS.
- RIS [Rechtsinformationssystem der Republik Österreich] (Hrsg.) (2012). *Lehrplan für die Neue Mittelschule* (Anlage 1). Verfügbar unter https://3.vobs.at/fileadmin/user_upload/servicebereich/lehrplaene/MS/Lehrplan_NMS.pdf

- RIS [Rechtsinformationssystem der Republik Österreich] (Hrsg.) (2020). *Lehrplan der Hauptschule* (Anlage 1). Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40192832/NOR40192832.pdf>
- RIS [Rechtsinformationssystem der Republik Österreich] (Hrsg.) (2023). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*, Fassung vom 03.03.2023. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>
- Schmidt, W. (2016). Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung*. Berlin: Springer Reference Wirtschaft. doi: 10.1007/978-3-658-08580-3_16-1
- Schreiner, C. & Helm, C. (2024). 10 Jahre NMS – Inwiefern hat sich der Unterricht aus Perspektive der Schüler*innen verändert? In L. Jesacher-Rößler & D. Kemethofer (Hrsg.), *10 Jahre Regelschule – die (Neue) Mittelschule* (S. 132–148). Münster: Waxmann. doi:10.31244/9783830996392
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2019). Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 529–537). Münster: Waxmann.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht (1. Aufl.). In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung*. Berlin: Brandt GmbH.
- Vollstädt, W. (2003). Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In H.-P. Füssel, & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (S. 194–214). Weinheim: Beltz. DOI: 10.25656/01:3976
- Wacker, A. (2019). Sekundarstufe I. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 127–137). Münster: Waxmann.
- Wittek, D. (2019). Unterrichten und Heterogenität. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 51–61). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ziernwald, L., Holzberger, D., Hillmayr, D. & Reiss, K. (2020). *Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fördern. Einblicke in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann. doi: 10.25656/01:21068
- Zulliger, S. & Tanner, S. (2013). Der Begriff Heterogenität in empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 37–52. doi: 10.25656/01:10286