

Scheidt, Katja

Wie kann die Verknüpfung von individualisiertem und gemeinsamem Lernen gelingen? Ergebnisse aus einer Studie zu inklusivem Unterricht

Lehren & Lernen 50 (2024) 3, S. 7-10



Quellenangabe/ Reference:

Scheidt, Katja: Wie kann die Verknüpfung von individualisiertem und gemeinsamem Lernen gelingen? Ergebnisse aus einer Studie zu inklusivem Unterricht - In: *Lehren & Lernen 50 (2024) 3, S. 7-10* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-325496 - DOI: 10.25656/01:32549

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-325496>

<https://doi.org/10.25656/01:32549>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

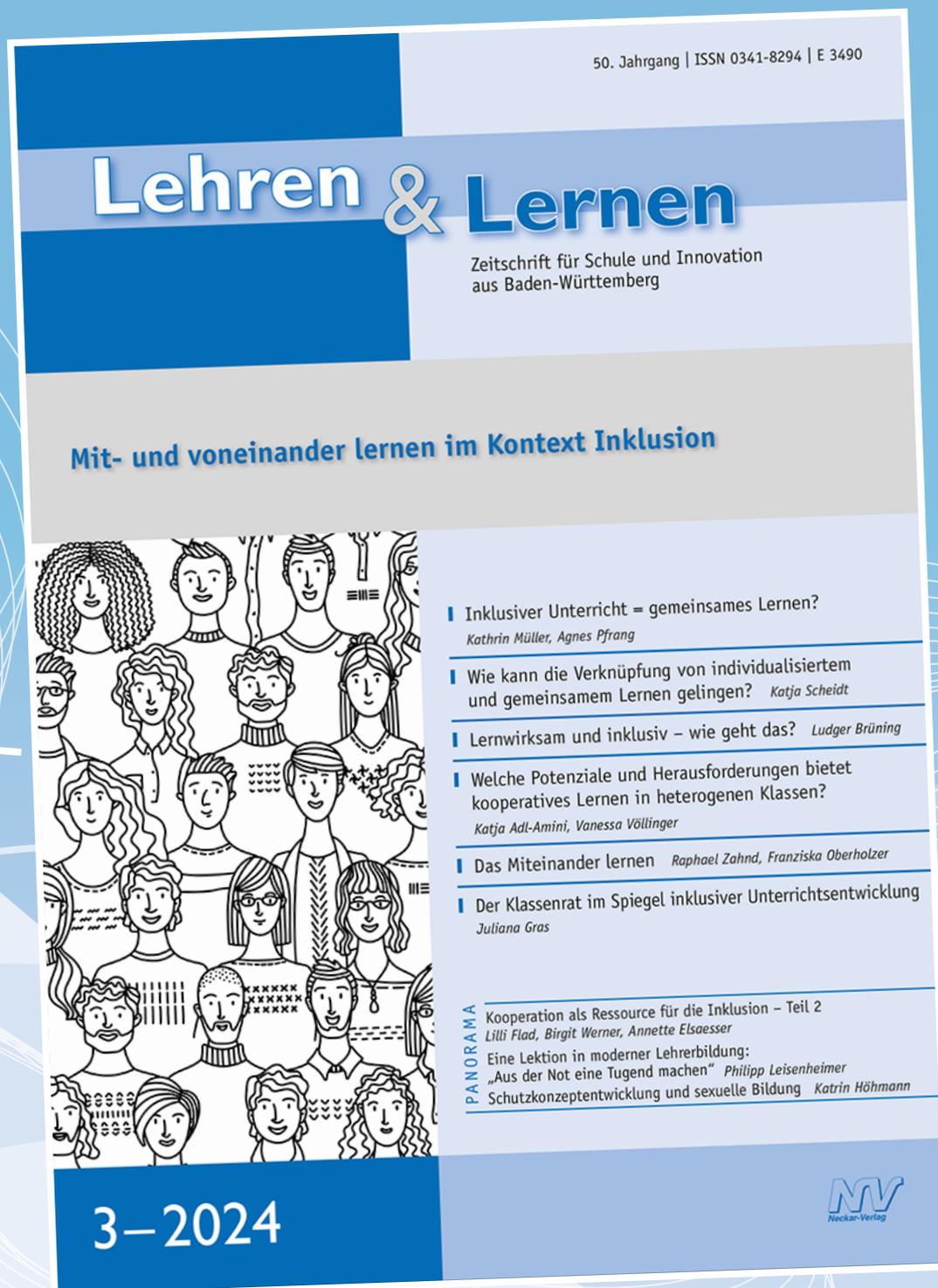
Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 3-2024 erschienen.





Hinweise zur Redaktion
und zu unserer
Zeitschrift finden
Sie auch unter
www.lehrenundlernen.eu

Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation
aus Baden-Württemberg

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V. i. S. d. P.)

Prof. Dr. Helmut Frommer † bis 2014

OStD Johannes Baumann bis 2019

Redaktion

OStD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf

Prof. Rolf Dürr, Reutlingen

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl

Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt

Jun. Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Konstanz
Carmen Huber, Salem

Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich

Robert Poljak, Jestetten

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg

Dr. Helmut Wehr, Malsch

Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Silke Weiß, Lorsch

Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Prof. Dr. Kathrin Müller, Prof. Dr. Agnes Pfrang

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Annahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH

Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen

Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50

info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44

E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom 1.1.2024

Bestellungen:

beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint 6 x im Jahr

(Febr., April, Mai, Juni, Okt., Nov.) und ist

in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.

Einzelheft *print oder digital*: 9,50 €,

Jahresabonnement *print oder digital*: 50,- €

Jahresabonnement *print & digital*: 53,60 €

Mehrplatzlizenzen *online (+ print)*: 100,- €

Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen

vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach

Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der

Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das

Abonnement bis auf Widerruf und kann dann mit

Frist von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2024 Neckar-Verlag GmbH

Druck

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

INHALT

Mit- und voneinander lernen im Kontext Inklusion

Editorial	3
Kathrin Müller, Anges Pfrang Inklusiver Unterricht = gemeinsames Lernen?	4
Katja Scheidt Wie kann die Verknüpfung von individualisiertem und gemeinsamem Lernen gelingen? Ergebnisse aus einer Studie zu inklusivem Unterricht	7
Ludger Brüning Lernwirksam und inklusiv – wie geht das? Kooperatives Lernen als Antwortversuch	11
Katja Adl-Amini, Vanessa Völlinger Welche Potenziale und Herausforderungen bietet kooperatives Lernen in heterogenen Klassen? Ergebnisse aus dem Projekt Ko-Pra	16
Raphael Zahnd, Franziska Oberholzer Das Miteinander lernen. Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt zur partizipativen Unterrichtsentwicklung	20
Juliana Gras Der Klassenrat im Spiegel inklusiver Unterrichtsentwicklung Von der kritischen Reflexion zu praxisbezogenen Weiterentwicklungsperspektiven	24
Panorama	
Lilli Flad, Birgit Werner, Annette Elsaesser Kooperation als Ressource für die Inklusion – Teil 2 Evaluation des Konzepts Sonderpädagogischer Dienst in BW	28
Philipp Leisenheimer Eine Lektion in moderner Lehrerbildung: „Aus der Not eine Tugend machen“ Die Geste des Respekts in Zeiten von institutioneller Ungerechtigkeit	32
Katrin Höhmann Schutzkonzeptentwicklung und sexuelle Bildung Im Miteinander Kinder und Jugendliche stärken	36
Für Sie gelesen	
Helmut Wehr zu: Rita Braches-Chyrek u. a.: Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale	40

Themen der nächsten Hefte:

- Die zweite Phase der Lehrerbildung: Innovation in gewachsenen Strukturen?
- Widerstand, Erziehung zur Zivilcourage & Demokratiefähigkeit
- KI & Schule



Einzelartikel downloaden unter: www.neckar-verlag.de

Katja Scheidt

Wie kann die Verknüpfung von individualisiertem und gemeinsamem Lernen gelingen?

Ergebnisse aus einer Studie zu inklusivem Unterricht

Im Artikel werden sechs Praktiken vorgestellt, die es inklusionserfahrenen Lehrpersonen im Unterricht ermöglichen, individualisiertes und gemeinsames Lernen zu verknüpfen. Diese Praktiken wurden von der Autorin im Rahmen ihrer Dissertationsstudie zur inklusiven Didaktik herausgearbeitet.

► Stichwörter: [Inklusive Didaktik](#), [Inklusiver Unterricht](#), [Individualisierung](#), [Gemeinsamkeit](#)

Studie zu inklusivem Unterricht

Alle gleich – alle verschieden. Dieses Motto der Integrationsbewegung der 70er Jahre begleitet mich seit meinem Studium als Sonderpädagogin, bei meiner Arbeit an einer inklusiven Grundschule in Thüringen, beim Erwerb meines Montessori-Diploms und zuletzt als Lehrerin an einer Bremer Oberschule. Ich stellte mir immer wieder die Frage:

Wie schafft man es als Lehrperson, einerseits individualisiert auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Schüler/innen einzugehen und andererseits den Schatz der heterogenen Gemeinschaft im Sinne von Von- und Miteinanderlernen unterschiedlichster Lernender wahrzunehmen und zu nutzen?

Zu diesem Thema, dem vermeintlichen Spannungsfeld von Gemeinsamkeit und Individualisierung, habe ich in den vergangenen Jahren geforscht (zusammenfassend vgl. Scheidt 2017). Meine Forschungsfrage lautete hier: Welche Praktiken und Orientierungen haben Lehrer/innen mit langjähriger Expertise im inklusiven Unterricht entwickelt, um individualisiertes und gemeinsames Lernen zusammenzuführen? In Form einer qualitativen Studie führte ich an neun Schulen Interviews mit inklusionserfahrenen Lehrer/innen-Teams durch. Des Weiteren beobachtete ich ihren Unterricht. Mittels der Auswertung über die Dokumentarische Methode konnte ich drei Orientierungen und sechs Praktiken herausarbeiten, die diese Lehrer/innen fallübergreifend entwickelt haben, um individualisiertes und gemeinsames Lernen zu verknüpfen (ebd.).

Im Folgenden werden die sechs herausgearbeiteten Praktiken vorgestellt, die inklusionserfahrene Lehrer/innen-Teams im Laufe ihrer Berufserfahrung entwickelt haben. Ziel ist zum einen, praktizierenden Lehrkräften

Beispiele für inklusive Unterrichtsroutrinen aufzuzeigen. Zum anderen soll es aber auch darum gehen, den Kolleg/innen Mut zu machen, die selbst bereits seit langem so arbeiten. Ihnen sollen die Praktiken als empirischer Beleg dienen, wenn es bspw. im Kollegium um Fragen nach geeigneten Unterrichtsformaten im inklusiven Kontext geht.

Unter Praktiken werden im wissenschaftlichen Diskurs habitualisierte Handlungen verstanden, also Handlungen, die den Akteur/innen nicht unmittelbar bewusst sind, sondern vielmehr automatisch ablaufen, die jedoch handlungsleitend sind (vgl. Pzyborski u. a. 2010). Die erste genannte „Praktik“ ist dabei eher ein struktureller Rahmen, der aber als eine günstige Voraussetzung herausgearbeitet wurde, um Individualisierung und Gemeinsamkeit zu berücksichtigen, und deshalb hier nicht fehlen soll.

1. Phasen mit unterschiedlicher Gewichtung

An den meisten der untersuchten inklusiven Schulen konnte ein ähnlicher Tagesablauf beobachtet werden, der exemplarisch wie folgt beschrieben werden kann:

Die erste Lernzeit (jeweils ca. 90 Min.) beginnt mit der Arbeit am *Wochenplan*, *Freiarbeit* oder *der Arbeit an modularisierten Bausteinen*. Jede/r Schüler/in lernt vorrangig individualisiert und eigenverantwortlich, je nach Bedarf gibt es kleine Instruktionen für Teilgruppen.

Die zweite Lernzeit wird häufig für *Projektunterricht* genutzt, an einigen Schulen aber auch für instruktive Phasen. Die dritte Lernzeit findet häufig lerngruppenübergreifend statt in Form von *interessenbezogenen Angeboten* wie Arbeitsgemeinschaften oder Werkstätten. Bei derartigen Formaten vollzieht sich das individualisierte Lernen sozusagen im gemeinsamen Lernen, weil jede/r Schüler/in mit seinen/ihren Kompetenzen einem persönlichen und gleichzeitig in einer Teilgruppe geteilten Interesse nachgehen kann.

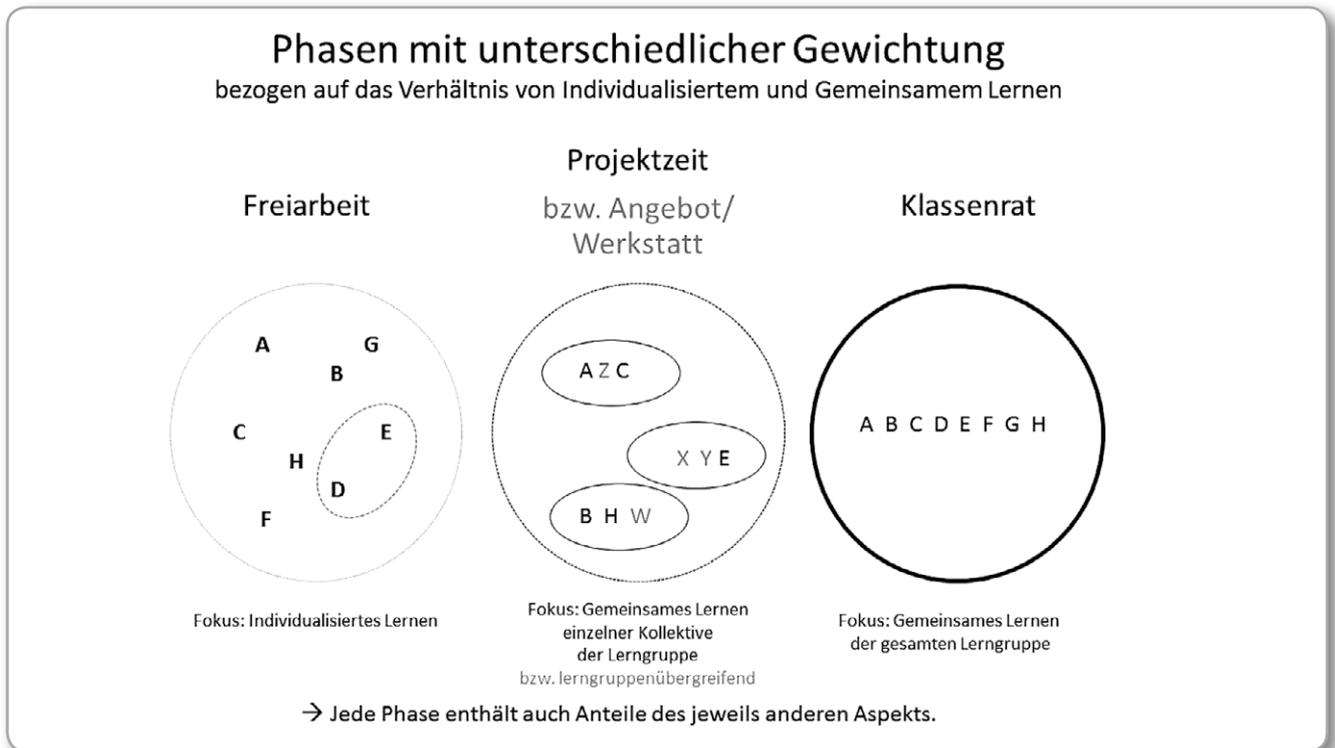


Abb. 1: Phasen mit unterschiedlicher Gewichtung (Scheidt 2017, 119)

An allen untersuchten Schulen ist entweder in die Tages- oder in die Wochenstruktur ein *Gesprächskreis* (ca. 45 Min.) eingebaut mit Zeit für Organisation, Instruktion, Präsentation von Lernergebnissen oder Diskussion. Hier steht eher das gemeinsame Lernen im Mittelpunkt.

Schaut man sich die Tagesstruktur der untersuchten Schulen an, wird deutlich, dass bereits auf der Strukturebene Phasen mit unterschiedlicher Gewichtung bezogen auf individualisiertes bzw. gemeinsames Lernen abgebildet sind (s. Abb. 1; vgl. Scheidt 2017, 116ff.).

2. Flexibler Rahmen statt minutöse Planung – Raum für situatives (Re-)Agieren

Eine gut durchdachte Unterrichtsplanung ermöglicht gemeinsames und gleichzeitig individualisiertes Lernen. Dabei handelt es sich auf organisatorischer Ebene aber um einen flexiblen Rahmen, sozusagen ein Gerüst aus Ideen, welches Spielraum lässt für situatives Abwandeln.

Innerhalb eines solchen Rahmens gelingt es den Lehrer/innen an den untersuchten Schulen, in der jeweiligen Situation auf die Erfordernisse der heterogenen Schülerschaft einzugehen. Somit sind sie nah bei den persönlichen Bedarfen der Lernenden und antworten gleichzeitig auf die jeweilige Dynamik in der Klassengruppe. Den Lehrer/innen kann es so gelingen, situativ verknüpfende Momente innerhalb der Gruppe (kollektiv oder universell) zu schaffen (vgl. Scheidt 2017, 120ff.).

So konnte z.B. an einer inklusiven Schule beobachtet werden, dass immer wieder einzelne Schüler/innen an einen runden Stehtisch kamen, um sich in einer Kleingruppe noch einmal genauer bestimmte Sachverhalte erklären zu lassen. Wenn die Lehrperson dann realisierte, dass ggf. eine erneute Erklärung für alle Lernenden angebracht war, änderte sie ihren eigentlichen Plan zugunsten der Bedarfe der Klasse. Solche Situationen sind kein Phänomen, welches nur an inklusiven Schulen zu beobachten ist. Vielmehr gehört es zum Alltag der meisten Lehrkräfte. Dennoch kann sich das Bewusstmachen dieser Flexibilität, mit der Begründung, nah an den Schüler/innen zu sein, als Entlastung erschließen.

3. Geöffneter Unterricht als vorrangige Praxis

In meiner Forschung konnte ich beobachten, dass die Mitbestimmung der Schüler/innen bei der Unterrichtsgestaltung eine günstige Basis für das individuelle Lernen und das gemeinsame Lernen darstellt. Geöffneter Unterricht mit einem hohen Maß an inhaltlicher und methodischer Partizipation bietet eine gute Ausgangslage für die Verbindung von individualisiertem und gemeinsamem Lernen. In meiner Forschung konnten verschiedene Formate geöffneten Unterrichts beobachtet werden (s. Praktik 1).

Gleichzeitig birgt konsequent durchgeführter offener Unterricht aber auch die *Gefahr des isolierten Lernens*. In vielen der untersuchten Schulen wurden zur Herstel-

lung von Gemeinsamkeit verschiedene Maßnahmen eingeführt wie z.B. das Festlegen eines Oberthemas für alle oder der regelmäßige Austausch in Gesprächskreisen über Unterrichtsinhalte, genutzte Methoden und Medien. So wurden wiederum Anknüpfungspunkte für gemeinsames Lernen geschaffen.

Schulen, die vorrangig auf drei Niveaustufen differenzieren, erreichen damit nicht zwangsläufig jede/n Schüler/in. Als Ergänzung bieten sich hier z.B. offene Aufgaben an, die *natürliche Differenzierung* ermöglichen (s. Praktik 5).

In Phasen des selbstverantwortlichen Lernens steht das gemeinsame Lernen oftmals weniger im Vordergrund. Dafür wurde in den Klassenstunden Platz für Austausch gegeben. In Werkstatt-, Projekt- und Atelier-Zeiten, auch bei Formen des offenen bzw. geöffneten Unterrichts fand zudem individualisiertes Lernen im gemeinsamen Lernen statt (vgl. Scheidt 2017, 126ff.).

4. Komplexität durch authentische Lernsituationen und handlungsorientiertes Material

In meiner Forschung konnte ich weiterhin herausarbeiten, dass handlungsorientiertes Material unterschiedlichen Lernenden den Zugang zum Lerninhalt ermöglicht und damit eine geeignete Basis für individualisiertes und gemeinsames Lernen darstellt. Durch seine *Komplexität* ermöglicht dieses Material vielfältige Zugänge und Lernanreize. Damit ist es Ausgangspunkt für kooperatives Arbeiten.

Authentische Lernsituationen sind von sich aus komplex und offen. Wichtig ist es, Situationen zu finden, die jedem/r Schüler/in einen Zugang zum Lerngegenstand bieten, welche für die Lernenden *subjektiv bedeutsam* sind und ein „echtes“ Lernen bspw. im Sinne von Problemlösen erzeugen. Wenn diese passend zu den Schüler/innen der Lerngruppe für das gemeinsame Lernen genutzt werden, bieten sie sich für den inklusiven Unterricht an. Hierzu ein Beispiel:

Werkstatt-Zeit: In einer Fahrrad-Werkstatt werden defekte Fahrräder repariert. Die Situation ist vielschichtig und weist dadurch einen hohen Aufforderungs- und Motivationscharakter auf. Das Reparieren eines Fahrrades, die hiesige Aufgabe, erfordert Kooperation bzw. ist durch Zusammenarbeit leichter zu bewältigen. Aufgabenteilung und Hilfestellung ergeben sich aus der „Natur der Sache“.

Auch wenn die beiden beobachteten Schüler bezogen auf ihre kognitiven Leistungen recht heterogen erscheinen (ein Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich „geistige Entwicklung“, der Mitschüler lernt nach dem Regelschullehrplan), sind ihre Fähigkeiten bezogen auf diese Lernsituation sehr ähnlich. Beide Schüler zeigen z. B. Interesse am

Schrauben. Sie begegnen sich hier auf Augenhöhe. Gleichzeitig nutzen sie durch Aufgabenteilung auch ihre individuellen Fähigkeiten: Einer bewegt das Rad, der andere überprüft, ob es leuchtet; der eine arretiert, der andere schraubt; der eine holt Material, der andere überprüft die Passung. Damit wird eine Verknüpfung von individualisiertem und gemeinsamem Lernen erreicht, denn beide Schüler arbeiten mit ihren individuellen Kompetenzen gemeinsam an einer Aufgabe, der Reparatur des Fahrrades.

Später erhält der Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf Unterstützung beim Schreiben der Rechnung durch den Praktikanten. Damit ist die Individualisierung im Sinne von personaler Unterstützung beim Schreiben gegeben. Da in der Reformschule Winterhude eine sehr annehmende Kultur herrscht, scheint die Hilfestellung hier nicht problematisch oder gar stigmatisierend. Eine Alternative wäre gewesen, den Mitschüler federführend die Rechnung schreiben zu lassen.

Das vorgestellte Beispiel stellt einen Beleg für den Gewinn des Einsatzes natürlicher Lernsituationen und handlungsorientierten Materials dar, um individualisiertes und gleichzeitig gemeinsames Lernen zu evozieren (vgl. Scheidt 2017, 133ff.). Auf den Nutzen komplexer Aufgaben und Lernsituationen insbesondere im Kontext Bildung für nachhaltige Entwicklung wird auch in neueren Publikationen verwiesen (zusammenfassend vgl. Scheidt in Vorb., vgl. auch Boban u. a. 2018).

5. Implizite und explizite Differenzierung – oder der Vorteil offener Aufgaben

An den untersuchten Schulen konnte ich weiterhin implizite und explizite Differenzierung beobachten.

Explizit differenzierte Aufgaben, also vorab von Lehrperson oder Verlag differenzierte Aufgaben nach unterschiedlichen Niveaustufen, sind nicht per se geeignet für inklusiven Unterricht, insbesondere dann nicht, wenn diese Differenzierung „von oben“ zu Stigmatisierung oder Reduzierung von Bildungsinhalten entlang von Zuschreibungen (z. B. nach sonderpädagogischen Förderbedarfen) führt. Explizite Differenzierung bietet sich nach meiner Forschung aber dann für die Verknüpfung von individualisiertem und gemeinsamem Lernen an, wenn

- eine große Menge verschiedener Aufgaben auf unterschiedlichen Niveau- bzw. Abstraktionsstufen gegeben ist,
- die Aufgaben unterschiedliche Zugänge ermöglichen und
- die Schüler/innen ihre Auswahl selbstständig treffen können.

Dies ist in der Phase des eigenverantwortlichen Lernens durchaus der Fall.

Implizit differenzierte oder auch selbstdifferenzierende Aufgaben bieten sich in besonderem Maße an für die Verknüpfung von individualisiertem und gemeinsamem Lernen. Bekannte Beispiele für selbstdifferenzierende, *offene Aufgaben* sind bspw. freie Schreibenlässe ausgehend von einem weiten Lese- zw. Schreibbegriff (vgl. Hennies u. a. 2014) oder Fermi-Aufgaben (vgl. Korff 2016). Das Potenzial steckt hier in der hohen Komplexität der Aufgabe, welche Anknüpfungspunkte auf verschiedensten Ebenen gewährt und damit unerwartete Ergebnisse zulässt (vgl. Scheidt 2017, 142ff.; vgl. Scheidt in Vorb.).

6. Kinder als Didaktiker/innen

Kinder als Didaktiker/innen (vgl. Seitz 2008) sind eine weitere Option, individualisiertes und gemeinsames Lernen zu verbinden. In den meisten der untersuchten Schulen wird dieses Potenzial regelmäßig genutzt. So wurde z. B. berichtet, dass einzelne Schüler/innen von sich aus die Lernkartei zu Planeten und Sternen aktualisierten, als sie realisierten, dass dort Pluto noch als Planet ausgewiesen war. Die Initiierung geschieht in der Regel durch den/die Pädagogen/in, durch Freiraum, das Material, die Aufgabe oder durch räumliche Nähe (vgl. Scheidt 2017, 150ff.).

Fazit & Ausblick

Schulen sind aufgefordert, sich auf den Weg zu einer inklusiven Schule zu machen. Dieser Beitrag kann einen kleinen Einblick geben, wie Lehrer/innen-Teams mit langjähriger Inklusions-Expertise ihren Unterricht gestalten, um einerseits den individuellen Bedarfen ihrer Schüler/innen gerecht zu werden und andererseits die heterogene Gruppe als Ressource zu nutzen (vgl. auch Seitz u. a. 2012).

Gleichzeitig scheinen gerade diese Praktiken eine große Herausforderung für Schulen zu sein. Es gilt die Tagesstruktur zu überdenken, den Unterricht und die Aufgaben offener zu gestalten, die Schüler/innen an Planung und Gestaltung des Unterrichts teilhaben zu lassen u. v. m. Die Rolle des/der Pädagogen/in verändert sich ebenso wie die Form des Unterrichtens.

Angesichts der großen Herausforderungen unserer Zeit scheint es aber höchste Zeit für Veränderung. Weltweite Krisen wie Klimawandel, Kriege und die Auswirkungen der Corona-Pandemie, die unsere Kinder und Jugendlichen nachweisbar belasten (vgl. Schnetzer u. a. 2022), aber auch der erneute PISA-Schock von 2023 sollten Grund genug sein, das System endlich zu verändern und auf die Bedürfnisse der heranwachsenden Generation anzupassen. Das geht nicht „von oben herab“, sondern nur unter Beteiligung der Lernenden, und dafür bieten die hier genannten Praktiken vielfache Möglichkeiten.

Literatur

- Boban, I./Hinz, A.: Nachhaltigkeit und Inklusion – zwei Seiten einer menschenrechtsbasierten Medaille? In: Bartosch, R./Köpfer, A. (Hrsg.): Inklusion und Nachhaltigkeit. Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik. Trier 2018, 15-38.
- Hennies, J./Ritter, M.: Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart 2014.
- Korff, N.: „Ich bin froh, dass ich uns das zugetraut habe“. Fermi-Aufgaben im inklusiven Mathematikunterricht. In: Grundschulunterricht Mathematik 63 (2016), H. 1, 9-13.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M.: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München 2010.
- Scheidt, K.: Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit. Hohengehren 2017.
- Scheidt, K.: Zur Planbarkeit von inklusivem Unterricht – oder die Kröte im Kompost. In: Rühlow, D. u. a.: EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn (in Vorb.).
- Schnetzer, S./Hurrelmann, K.: Jugend im Dauerkrise-Modus – Klima, Krieg, Corona. Kempten 2022.
- Seitz, S.: Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 59 (2008), H. 6, 226-233.
- Seitz, S./Scheidt, K.: Die Gruppe ist der größte Schatz. Kooperative Lernformen im inklusiven Unterricht. In: Grundschule 3/12 (2012), 14-15.