

Sonntag, Miriam; Gleirscher, Lena

Inklusion und Transformation im Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 297-304



Quellenangabe/ Reference:

Sonntag, Miriam; Gleirscher, Lena: Inklusion und Transformation im Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 297-304 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359116 - DOI: 10.25656/01:35911; 10.35468/6240-28

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359116>

<https://doi.org/10.25656/01:35911>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Miriam Sonntag und Lena Gleirscher

Inklusion und Transformation im Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck

Abstract

Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck entwickelt Lernkisten für kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand in der Sekundarstufe. Die Materialien basieren auf der Differenzierungsmatrix von Sasse & Schulzeck (2021) und werden im Rahmen des Lehramtsstudiums gemeinsam mit Studierenden, Lehrpersonen und Schüler:innen erprobt und weiterentwickelt. Begleitend wird eine empirische Studie zur inklusiven Haltung sowie zum didaktischen Vorwissen von Lehramtsstudierenden durchgeführt. Mittels Gruppendiskussionen und qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) werden Spannungsfelder zwischen inklusivem Anspruch und der Umsetzungspraxis sichtbar. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung einer praxisnahen und reflexiven Lehrer:innenbildung für inklusive Transformationsprozesse.

Schlagnorte: Lehr-Lern-Labor, Transformationsprozesse, inklusive Unterrichtsentwicklung, Differenzierungsmatrix

1 Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung

Mit dem Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung (LLL) wurde an der Universität Innsbruck ein Raum geschaffen, der gleichermaßen der Erprobung, Entwicklung und Erforschung innovativer didaktischer Ansätze dient. Das LLL verknüpft forschendes Lernen mit der konkreten Gestaltung inklusiver Unterrichtsprozesse und positioniert sich an der Schnittstelle zwischen theoretischem Wissen, universitärem Studium und schulischer Praxis. Als zentrales hochschuldidaktisches Element ist es in die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen eingebettet und in Anlehnung an die Tradition der Lernwerkstattarbeit setzt das LLL auf eine aktivierende Lernumgebung, in der Studierende nicht nur eigene Lernprozesse reflektieren, sondern selbst an der Entwicklung neu-

er Lehrformate mitwirken. Die leitende Fragestellung, wie *alle* Schüler:innen im gemeinsamen Unterricht an einem „gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 2013) lernen können, steht dabei im Zentrum. Es werden unterschiedliche Zugangsweisen auf den Lerngegenstand und eine kooperative Auseinandersetzung auf der Ebene der Schüler:innen in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Häcker, Köpfer, Rühlow & Granzow, 2024). Die Annahme in Anlehnung an Vygotski (1974, 1987) ist, dass der Lern- oder Unterrichtsgegenstand Anknüpfungspunkte bieten muss, um an der jeweiligen aktuellen Zone der Entwicklung etwas für die Entwicklung der nächsten Zone der Entwicklung bereitzustellen. Einen wesentlichen Bestandteil zur Realisierung dieser Anliegen stellen die sogenannten Lernkisten dar. Sie sind als abgeschlossene, fächerverbindende Lerneinheiten konzipiert, die differenzierte Aufgabenstellungen, didaktische Hinweise, Materialien zur Bearbeitung des gemeinsamen Themas sowie Bezüge zu den Lehrplänen enthalten. Entwickelt werden diese in Studierenden-teams verschiedener Lehramtsfächer und im Rahmen von Workshops mit Schulklassen mehrfach erprobt und weiterentwickelt.

Die didaktische Konzeption der Lernkisten stützt sich auf drei grundlegende Prinzipien: Erstens wird das „Lernen am Gemeinsamen Gegenstand“ nach Georg Feuser (1989) als leitendes Paradigma verstanden. Zweitens erfolgt die Strukturierung der Inhalte auf Basis eines Lernstrukturgitters nach Sasse und Schulzeck (2021). Dieses erlaubt eine systematische Differenzierung hinsichtlich der Komplexität des Inhalts und in Bezug auf unterschiedliche Abstraktionsniveaus. Ein Lerngegenstand wird entsprechend zerlegt, von konkreten Erlebnissen mit einfachen Strukturen bis hin zu komplexen Lerninhalten auf einem hohen Abstraktionsniveau. Auf diese Weise steht bei der Konzeptionierung von Lernkisten zunächst eine fachliche und fachdidaktische Auseinandersetzung im Vordergrund. Drittens wird die kollaborative Entwicklung der Materialien im Team als zentrales Element verstanden, um der Vielschichtigkeit inklusiver Didaktik und der hohen Anforderungen an eine differenzierende Unterrichtsgestaltung gerecht zu werden.

Das LLL versteht sich nicht nur als Ausbildungsstätte für angehende Lehrpersonen, sondern auch als Impulsgeber für inklusive Schulentwicklungsprozesse. Es verbindet wissenschaftliche Reflexion mit konkreter Gestaltung und versteht inklusive Bildung nicht als Zusatzaufgabe, sondern als integralen Bestandteil professionellen Lehrer:innenhandelns. Der Artikel geht der Frage nach, inwiefern das Konzept des LLL einen Beitrag zur Transformation des Bildungssystems im Sinne eines inklusiven Wandels leistet? Welche Impulse gehen dabei insbesondere von den Lernkisten als Kernelement sowie von der zugrunde liegenden Seminarkonzeption für eine innovative hochschulische Lehre aus – auch im Hinblick auf die Umsetzung der Anforderungen der UN-BRK? Zur Beantwortung werden im Folgenden neben konzeptuellen

Aspekten (Kap. 2) auch die Ergebnisse der empirischen Begleitstudien herangezogen (Kap. 3) und abschließend diskutiert (Kap. 4).

2 Innovative Lehre zur Entwicklung der Lernkisten

2.1 Entwicklung und Erprobung im Rahmen des Lehramtsstudiums

Im Rahmen des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung werden in einem Proseminar der Spezialisierung Inklusive Pädagogik die Lernkisten für den inklusiven Unterricht theoriegeleitet, praxisnah und forschungsbasiert konzipiert. Das gesamtheitliche Lehrkonzept ermöglicht es Studierenden, sich als Entwickler:innen aktiv am Innovationsprozess zu beteiligen. Die Lehrveranstaltung folgt dabei einem phasenorientierten Aufbau: Nach einer grundlegenden theoretischen Einführung zur inklusiven Didaktik steht das Lernen mit der Differenzierungsmatrix im Vordergrund und die Studierenden setzen sich mit den bereits erstellten Lernkisten auseinander. Danach werden in Gruppen neue Lernkisten entwickelt und mit Schulklassen erprobt. Im Anschluss erhalten die Studierenden Feedback der Schüler:innen und Lehrpersonen. In der Lehrveranstaltung erfolgt eine intensive Reflexionsphase mit Peer-Feedback und inhaltlichen Rückmeldungen. Es folgt eine Phase vertiefender theoretischer Impulse sowie Überarbeitung der Lehr-Lern-Materialien. In einem weiteren Schritt findet eine zweite Erprobung der adaptierten Lernkisten statt, in den Räumlichkeiten des Lehr-Lern-Labors der Universität. Auch diese Praxisphase wird im Anschluss reflektiert. Zuletzt präsentieren die Studierenden ihre Lernkisten, die Materialien und Lernstrukturgitter und reflektieren den Gesamtprozess ihrer Kompetenzentwicklung im Verlaufe des Seminars.

2.2 Was beinhaltet eine Lernkiste?

Eine Lernkiste stellt eine in sich abgeschlossene Lerneinheit dar, die sich thematisch an unterschiedlichen möglichst fächerübergreifend konzipierten Inhaltsbereichen orientiert. Eine ausführliche Anleitung sowie detaillierte Anweisungen für die unterrichtenden Lehrpersonen dienen der Vorbereitung für den unterrichtlichen Einsatz. Ergänzt werden diese Informationen durch eine Beschreibung und Analyse des zugrunde liegenden Lerngegenstands und der angestrebten Lernziele unter Berücksichtigung der jeweiligen Lehrpläne (BMBWF 2023a, 2023 b). Grundlage für die adaptive und transparente Organisation der Lernprozesse und flexiblen Umsetzung im Unterricht ist die strukturierte Darstellung anhand der Lernstrukturgitter. Darüber hinaus enthalten die Lernkisten differenzierte Aufgabenstellungen sowie vielfältige

mediale Vermittlungsmöglichkeiten, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Zugängen der Schüler:innen gerecht zu werden. Möglichkeiten zur Selbstkontrolle sind ebenfalls integriert, um individuelle Lernstände sichtbar zu machen und eine reflexive Auseinandersetzung mit Lernprozessen zu ermöglichen.

2.3 Exemplarischer Einblick in eine Lernkiste

Ein Lernkiste speziell mit Blick auf das übergreifende Ziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung, ist jene zum Thema Plastik, die im Wintersemester 2023/24 entwickelt und mit einer Mittelschulklasse mehrfach erprobt wurde. Die Lernkiste richtet sich an Schüler:innen der späten I. bzw. frühen II. Sekundarstufe. Beginnend mit der Auseinandersetzung, was Plastik eigentlich ist, ziehen sich die Inhalte der Lernkiste auf der Ebene der thematischen Komplexität bis hin zur Behandlung der Problematik rund um (Mikro-) Plastik. Hinsichtlich der Komplexität des Handelns finden sich verschiedenste Aufgabenstellungen vom haptischen Erkunden verschiedenster Plastikgegenstände hin zum abstrakten Denken und Ableiten von Handlungsvorschlägen sowie Materialalternativen.

3 Inklusionsverständnisse, Konstruktionen des gemeinsamen Unterrichts und Herausforderungen bei der Entwicklung innovativen Unterrichts

Grundlage der empirischen Begleitforschung im LLL bilden drei zentrale erkenntnisleitende Fragestellungen. Im Zentrum steht die Untersuchung des Vorwissens, das Studierende im Hinblick auf inklusive Didaktik zu Beginn mitbringen. Zudem die Frage, wie Lernende und Lehrende gemeinsamen Unterricht konstruieren und welche Bedeutung dabei der Materialität von Dingen zukommt. Dabei geht es um die Bedingungen, unter denen konstruktive Kooperation in heterogenen Lerngruppen im Sinne eines gemeinsamen Lernens ermöglicht werden kann. Im Weiteren wird nach Absolvierung der Lehrveranstaltung erhoben, inwiefern sich die Inklusionsverständnisse im Vergleich zu Beginn des Semesters verändert haben, wie die Studierenden nach der handelnd-reflexiven Auseinandersetzung das Gemeinsame im inklusiven Unterricht definieren und wie der individuelle Kompetenzerwerb entlang der Seminarkonzeption beschrieben werden kann. Vor diesem Hintergrund werden seit dem Wintersemester 2021/22 regelmäßig Gruppendiskussionen mit Studierenden zu Beginn des Semesters (Erhebung I Vorwissen) durchgeführt. Eine zweite Befragung (Erhebung II Veränderungen) am Ende des Semesters wird seit dem WS 2024/2025 in die Auswertungen integriert.

Im Folgenden wird auf die Forschungsergebnisse aus den bisherigen Erhebungen näher eingegangen. An der Erhebung I haben insgesamt 35 und an der Erhebung II 10 Studierende teilgenommen. Die Gruppendiskussionen fanden jeweils mit drei bis sechs Studierenden statt, die sich zum Erhebungszeitpunkt im zweiten bis siebten Semester ihres Lehramtsstudiums befanden. Die Gruppendiskussionen wurden aufgenommen, anonymisiert transkribiert und anschließend nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Um eine valide Interpretation des Datenmaterials zu gewährleisten, wurde für beide Erhebungszeitpunkte ein mehrstufiges, induktives Vorgehen gewählt.

3.1 Zentrale Ergebnisse Erhebung I Vorwissen

Das Vorwissen der Studierenden zum inklusiven Unterricht verdeutlicht ein grundlegendes Verständnis zentraler struktureller, didaktischer und professionsbezogener Anforderungen. Ihre Äußerungen verweisen auf ein weites Inklusionsverständnis und auf eine Ablehnung separierender Maßnahmen, aber auch auf Unsicherheiten in der konkreten Umsetzung. Hinsichtlich der Voraussetzungen wird besonders die Offenheit der Lehrpersonen betont, wobei häufig auch die Begriffe Toleranz und Bedürfnisorientierung genannt werden (GD 5, 23/24, 28). Dies verweist auf ein Bewusstsein dafür, dass Heterogenität nicht nur akzeptiert, sondern aktiv als pädagogische Ressource verstanden werden muss. Zentral erscheint darüber hinaus die Einsicht, dass inklusive Unterrichtsentwicklung auf Kooperation im Kollegium angewiesen ist, da komplexe Anforderungen nur im Team bewältigt werden können (GD 4, 23/24, 55). Mit Blick auf das gemeinsame Lernen vertreten die Studierenden die Auffassung, dass Unterricht so gestaltet sein sollte, dass alle Schüler:innen aktiv teilhaben und ihre Potenziale einbringen können. Zudem wird das Von- und Miteinander lernen unter den Schüler:innen als bedeutsames didaktisches Mittel angesehen.

In diesem Zusammenhang reflektieren die Studierenden auch die Gefahr einer übermäßigen Individualisierung, die kooperative Lernprozesse zu verdrängen droht (GD 8, 24/25, 133). Bezüglich der Rolle der Lehrperson wird insbesondere die Bedeutung einer professionellen Haltung betont: Wille, Offenheit und eine stärkenorientierte Einstellung gelten als Voraussetzung für eine veränderte pädagogische Praxis (GD 4, 23/24, 17). Gleichzeitig werden Herausforderungen bei der Rollenzuweisung im Lehrer:innen-Team benannt, mit denen die Studierenden auch während der Praktika an Schulen konfrontiert sind. So werden den sogenannten „Inklusionslehrpersonen“ häufig einzelne Kinder zugewiesen, anstatt die gemeinsame Verantwortung für das Lernen *aller* Schüler:innen in den Blick zu nehmen. Weitere Schwierigkei-

ten bestehen für die Studierenden im Spannungsfeld zwischen individuellen Stärken von Schüler:innen und den normativen Leistungsanforderungen des Bildungssystems. Obwohl Konsens dahingehend besteht, dass Heterogenität als Ressource betrachtet werden muss, wird der Umgang mit Leistungsunterschieden als herausfordernd beschrieben (GD 1, 21/22, 17). Inklusion wird vereinzelt als schwer umsetzbar oder gar „utopisch“ wahrgenommen. Zudem verweisen die Studierenden auf Vorbehalte im sozialen Umfeld, etwa durch Eltern anderer Schüler:innen, die Inklusion als problematisch empfinden (GD 1, 21/22, 41, 22).

3.2 Zentrale Ergebnisse Erhebung II Veränderungen

Die Studierenden äußerten zunächst Unsicherheiten in Bezug auf die Ergebnissicherung und bezweifelten, ob die Schüler:innen durch die Arbeit mit den Lernkisten vergleichbare Lernzuwächse erzielen wie durch klassische Unterrichtsformen (GD 1, 24_25, 36). Zudem bestand Sorge, dass die Arbeit mit den Kisten von den Lernenden nicht ernst genug genommen werde (GD 1, 24_25, 41). Erst im weiteren Verlauf erkannten sie, dass eine klare Struktur und Einbindung in Leistungsnachweise das Verantwortungsbewusstsein der Schüler:innen stärken kann (GD 1, 24_25, 56). Herausfordernd war für die Studierenden auch die Gestaltung der Gruppenarbeit der Schüler:innen im Unterricht. Sie diskutierten verschiedene Modelle der Gruppeneinteilung und waren sich einig, dass diese den Lernerfolg maßgeblich beeinflusst (GD 1, 24_25, 86). Deutlich wurden in diesem Zusammenhang auch Vorstellungen von ‚leistungshomogenen‘ und ‚leistungsheterogenen‘ Gruppen mit einer deutlichen Lehrer:innenzentrierung, welche eventuell auf eine gewisse Sorge vor ‚Chaos im Unterricht‘ schließen lässt. Besonders anspruchsvoll empfanden die Studierenden die Formulierung der Arbeitsaufträge. Sie rangen mit der Balance zwischen Verständlichkeit, Anregung zur selbsttätigen Auseinandersetzung mit den Materialien und stellten fest, dass ihnen in diesem Bereich oft noch Praxiserfahrung fehlt (GD 2, 24_25, 71, 75, 82). Die Aufgaben und Materialien für alle Schüler:innen barrierefrei zugänglich zu machen, wurde als zentrale Anforderung erkannt.

Im Verlauf des Seminars entwickelten die Studierenden ein tieferes Verständnis dafür, wie Unterricht differenziert gestaltet werden kann (GD 1, 24_25, 24). Die Verbindung der Praxiserprobungen mit Feedbackphasen waren entscheidend, um theoretisches Wissen in konkrete Handlungsstrategien zu überführen (GD 2, 24_25, 33). Viele Studierende berichten davon, dass sie durch die Erfahrungen im Seminar erstmals ein klares Bild davon erhielten, wie inklusiver, differenzierter Unterricht praktisch umgesetzt werden kann. Das Konzept

der Lernkiste wurde dadurch nicht nur greifbar, sondern als zukunftsrelevantes Werkzeug im inklusiven Unterricht wahrgenommen.

Die Studierenden erleben die Erstellung von Lernkisten als arbeitsintensiv und zeitaufwendig (GD 2, 24_25, 21, 34, 44). Sie erkennen, dass qualitativ hochwertige, differenzierte Materialien, die *allen* Schüler:innen Zugänge ermöglichen, eine erhebliche Vorbereitungszeit erfordern (GD 1, 24_25, 23, 29). Gleichzeitig steigt durch diese Erkenntnis auch die Wertschätzung gegenüber bereits bestehender Lernkisten. Als zweite Herausforderung benennen die Studierenden die Schwierigkeit, eine Lernkiste für eine ihnen nicht bekannte Lerngruppe zu entwickeln (GD 1, 24_25, 6; GD 2, 24_25, 49). Sie empfinden dies als Widerspruch zu inklusiven Prinzipien, verstehen im Verlauf aber, dass die erste Phase der Konzeption – gemäß dem Lernstrukturgitter – fachlich-inhaltlich fundiert sein soll, bevor eine spezifische Anpassung an individuelle Bedürfnisse erfolgt.

4 Gelingende Transformation? Diskussion der Ergebnisse

Im Verlauf des Semesters zeigen die Studierenden eine deutliche Entwicklung des praxisbezogenen Verständnisses inklusiven Unterrichts. Während zu Beginn bereits ein weites Inklusionsverständnis erkennbar war, bestanden zunächst Zweifel an dessen praktischer Umsetzbarkeit. Diese konnten im Rahmen der Konzeption und Erprobung der Lernkisten, die anhand einer Differenzierungsmatrix entwickelt wurden, durch konkrete Erfahrungen aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Trotz gestiegener Sensibilität für differenzierende und diversitätssensible Unterrichtsgestaltung bleibt die Bereitschaft, diese Ansätze dauerhaft in die eigene Berufspraxis zu übernehmen, begrenzt. Zeitmangel und bestehende schulische Strukturen werden als Hinderungsgründe genannt, wobei einzelne Studierende ein wachsendes Interesse zeigen. Zudem konnte über das Semester hinweg eine Vertiefung des Verständnisses für das gemeinsame Lernen an einem Gegenstand festgestellt werden. Es stellt Anforderungen an die Studierenden, aber sie bekommen in einem geschützten Rahmen die Möglichkeit eigene Materialien zu entwickeln, die auch langfristig Studierenden und Schulen zur Verfügung stehen. Im Kontext dieses innovativen Lehrekonzpts entsteht ein dynamischer, nachhaltiger Transformationsprozess, der sich nicht nur auf das Projekt selbst beschränkt, sondern auch zur Weiterentwicklung inklusiver Bildung im schulischen Alltag beiträgt. Dennoch bedarf es zukünftig weitergehender Forschung zu Mikroprozessen des gemeinsamen Lernens und in Bezug auf die aktuellen Lernkisten eine Schärfung hinsichtlich von Aspekten der Barrierefreiheit sowie der fachdidaktischen Perspektive. Des Weiteren wären die Bearbeitung von weiteren, noch offenen Themenfeldern angezeigt und die Etablierung eines gesamtheitlichen Konzeptes an Pilotschulen wünschenswert.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023). Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=> (Zugriff: 28. Januar 2025).
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, Georg (2019). Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: Behrendt, Anja; Heyden, Franziska & Häcker, Thomas (Hrsg.). „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker Verlag, S. 5–30.
- Häcker, T. H., Köpfer, A., Rühlow, D. & Granzow, S. (Hrsg.). (2024). EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hoffmann, T. & Sonntag, M. (2024). Inklusive Lernräume kooperativ erforschen und entwickeln: Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck. In: Weber, N. et al. (Hrsg.). Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 271–282.
- Kutzer, R. (1998). *Mathematik entdecken und verstehen*. Bd. 1 Kommentarband. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Sasse, Ada & Schulzeck, Ursula (2021). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Vygotskij, L.S. (1987). Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In L.S. Vygotskij, *Ausgewählte Schriften*, Bd. 2. Hrsg. von J. Lompscher (S. 287–306). Berlin: Lehmanns.

Autorinnen

Sonntag, Miriam, PhD

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-9447>

Universität Innsbruck, Österreich

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Didaktik, Kooperation, Hochschullernwerkstätten

miriam.sonntag@uibk.ac.at

Gleirscher, Lena, MA, MEd

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6776-7150>

Universität Innsbruck, Österreich

Arbeitsschwerpunkte: Lernwerkstattarbeit, Bildungsforschung, Lebensverlaufsforchung

lena.gleirscher@uibk.ac.at