

## Flexible Grouping, Deeper Learning & Universal Design for Learning

Pädagogische Ansätze zur Begabungsförderung aus Kanada, Australien und Neuseeland

### 1. Einleitung: Begabungsförderung in einer Schule für alle – „Closing the Gap and Raising the Bar“

Lässt sich eine Schule denken, die so organisiert ist, dass sie allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird? Um diese Frage zu beantworten, bedarf es zunächst einer Definition von Gerechtigkeit. Gerechtigkeit lässt sich in dem Sinne auffassen, dass ein Zustand hergestellt wird, durch den Chancen aller Beteiligten maximiert und in eine Balance gebracht werden, ohne dabei zu nivellieren. Im schulischen Kontext kann die Maxime „closing the gap and raising the bar“ als Ansporn dienen. „Raising the bar“ – auf Deutsch „die Latte anheben“ impliziert, dass eine größere Anzahl an Schülerinnen und Schülern ein höheres Leistungsniveau erreichen als zuvor. „Closing the gap“, also „die Lücke schließen“ bedeutet, dass alle Schülerinnen und Schüler bestimmte Mindeststandards erreichen, ein „Bildungsminimum“ sozusagen, das ihnen eine vollwertige Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht.

Was bedeutet dies für die Begabungsförderung? Schulen sind so zu gestalten, dass das Erreichen bestimmter Bildungsstandards für **alle** dem Ausschöpfen des Begabungspotentials individueller Schülerinnen und Schüler nicht im Wege steht. „Closing the gap“ also **und** zugleich „raising the bar“. Doch wie lassen sich beide Ziele gleichermaßen durch eine intelligente Organisation der Schule strukturell und pädagogisch umsetzen: Die inklusiven Schulsysteme Kanadas, Australiens und Neuseelands halten Anregungen bereit, die für die Schulentwicklung im Kontext der Begabungsförderung relevant sind und auch ein Anregungspotential für Schulentwicklungsprozesse an deutschen Schulen enthalten. Die drei dort vorhandenen Konzeptionen *Flexible Grouping*, *Universal Design for Learning* (UDL) und *Deeper Learning* sollen im Folgenden vorgestellt werden.

### 2. Flexible Grouping

Das ‚Flexible Grouping‘ kann als Ansatz der Unterrichtsdifferenzierung beschrieben werden (Strickland, 2012; Valentino, 2000). Sein Ziel ist eine möglichst passgenaue und flexible Gruppierung der Lernenden im Unterricht, ohne Schülerinnen und Schüler längerfristig und pauschal einem bestimmten Leistungsniveau

zuzuordnen und damit zu etikettieren. Die Flexibilität der Gruppen basiert auf den Bedürfnissen der Lernenden und den Lernzielen bzw. zu erreichenden Kompetenzen (Strickland, 2012, S. 59; Cooper, 2011). Die Differenzierung kann dabei nach Interesse, Lernprofilen und nach der ‚Readiness‘, d.h. dem aktuellen Lernstand und seinen Anforderungen, um an der Zone der nächsten Entwicklung zu arbeiten (Vygotsky, 1978), erfolgen. Die ‚Readiness‘ betrifft dabei nicht nur das Vorwissen, sondern umfasst u. a. auch die Fertigkeiten und Fähigkeiten, soziale Eigenschaften und die Lerngeschwindigkeiten der Lernenden (Strickland, 2012, S. 197f.).

Auch wenn die Differenzierung durch gruppenorientiertes Arbeiten in Kleingruppen im regulären Unterricht durchgeführt werden kann, meint das Flexible Grouping in diesem Zusammenhang ein Unterrichtsformat, das in Richtung des deutschen Begriffs der „Lernbänder“ geht. Die Lehrkräfte einer Jahrgangsstufe sind damit gemeinsam für alle Schülerinnen und Schüler verantwortlich und bereiten ihnen gemeinsam fachspezifisch und fächerübergreifend ein angemessenes Lernangebot.

Eine solche flexible Differenzierung kann nach Leistungsniveau oder nach individuellen Interessen erfolgen. Erstere ermöglicht, gleichzeitig an individuellen Stärken und Schwächen zu arbeiten, ohne dass leistungsstärkere Lernende in ihrer Entwicklung gebremst werden.

Das Flexible Grouping ermöglicht zudem, die Gruppengrößen nach Förderbedarf zu variieren. So können beispielsweise Lernende mit einem hohen Förderbedarf gezielte Förderangebote in kleinen förderintensiven Gruppen wahrnehmen.

Um einer Etikettierung entgegenzuwirken, werden die Kriterien, nach denen gruppiert wird, zuweilen variiert. So kann es sein, dass wochenweise die Gruppen nicht nach dem erreichten Lernstand sondern nach thematischen Interessen der Schülerinnen und Schüler gebildet werden. Auch in diesen Zusammensetzungen wird dann an fachlichen Inhalten gearbeitet, die jeder auf seinem Leistungsstand bearbeiten kann, bspw. durch das gemeinsame Lesen einer Klassenlektüre oder das Erstellen einer gemeinsamen Zeitung zu einem bestimmten Thema.

Ein Gegenpol zur leistungsbezogenen Differenzierung in den Kernfächern wird bewusst in Fächern wie Bildende Kunst, Sport und Musik gebildet. Die Schülerinnen und Schüler können hier verstärkt eigene Begabungen und Interessen berücksichtigen. Solche Möglichkeiten interessengeleitete Entscheidungen zum eigenen Lernen zu treffen, erhöhen nachweislich die Schul- und Lernmotivation, vor allem in der Jugendphase (Sliwka, 2018). In den jüngeren Klassen können dabei Vorgaben gemacht werden, die sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene Bereiche kennenlernen und so eine Grundlage haben, um in höheren Klassen zu entscheiden, worauf sie sich spezialisieren möchten. Durch die Spezialisierung kann dann die Leistung der Lernenden in dem gewählten Bereich auf ein deutlich höheres Niveau gehoben werden, als das in einem generischen Sport- oder Musikunterricht möglich wäre.

**Die konkrete Umsetzung von Flexible Grouping in der Schule**

Mittelschulen der kanadischen Provinz Alberta nutzen das Flexible Grouping in den Kernfächern Englisch, Mathematik, häufig, um mit den Lernenden möglichst passgenau daran zu arbeiten, den „provincial standard“, d.h. die dritte von fünf Kompetenzstufen (Sliwka, Klopsch & Yee, 2017) zu erreichen bzw. zu überschreiten.

Die Middle School Arbour Lake School in Calgary organisiert das Flexible Grouping folgendermaßen: Im Anschluss an den Unterricht in der Stammgruppe (vergleichbar mit der deutschen Klasse) wechseln die Schüler\*innen in das erste, 90-minütige Lernband im Fach Englisch, auf das ein zweites, 70-minütiges Lernband in Mathematik folgt. Die Gruppierungen in den Lernbändern sind flexibel organisiert. Das bedeutet, dass die Lernenden aus unterschiedlichen Stammgruppen in den Flexible Groups zusammenkommen.

Um die Zusammensetzung der Gruppen jeweils passgenau zu planen, arbeiten die Lehrkräfte der Jahrgangsteams wöchentlich in Teams zusammen: Sie fühlen sich gemeinsam verantwortlich für alle Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe, analysieren gemeinsam ihre diagnostischen Beobachtungen aus der Woche, planen den Unterricht in den unterschiedlichen Gruppen und besprechen wöchentlich die Gruppeneinteilung.

Wenn ein\*e Schüler\*in deutliche Lernfortschritte in einem Fach gemacht hat, planen die Lehrkräfte auf der Grundlage einer Lernstandsdiagnostik, die zunehmend auch mit digitalen Programmen durchgeführt wird, den Wechsel in eine andere Gruppe. Hier liegt der Vorteil zu einem starren Kurssystem: auch während des Schuljahres können die Lernenden auf Anregung der Lehrkräfte jederzeit zwischen den Gruppen in einem leistungsdifferenzierten Lernband wechseln.

Das Flexible Grouping ist dabei auch ein wirksamer Weg besondere Enrichment-Angebote für diejenigen Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe zu machen, die in ihrem Lernstand bereits deutlich über den Regelstandards liegen.

### 3. Deeper Learning

Das Lernen im 21. Jahrhundert wird immer stärker als ein ‚Deeper Learning‘ (Fullan, Quinn & McEachen, 2017; Bellanca, 2016; Sliwka, 2018) verstanden, also ein Lernen, das über die reine Wissensaneignung hinausgeht und darauf abzielt, Handlungs- und Problemlösefähigkeit auf der Grundlage von fundiertem Wissen zu ermöglichen (Sliwka, 2018, S. 86ff.): „While other types of learning may allow an individual to recall facts, concepts, or procedures, deeper learning allows the individual to transfer what was learned to solve new problems.“ (Pellegrino & Hilton, 2012, S. 6)

Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, ihr erlerntes Wissen in Handlungskontexten zur Anwendung zu bringen, durch die konkrete Arbeit ein vertieftes Verständnis zu entwickeln und so unterschiedliche, bislang unverbunden nebeneinanderstehende Wissensbereiche zu verknüpfen. Dies setzt voraus, dass den Lernenden Erfahrungen ermöglicht werden, die das Potenzial haben, träges Wissen transferfähig zu machen. Daneben wird es in Lernprozessen zunehmend wichtiger, überfachliche Kompetenzen, wie bspw. kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation oder das kooperative Problemlösen (OECD, 2017) anzubahnen.

Für den Unterricht bedeutet dies, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sich tiefgreifend mit Wissen auseinanderzusetzen und selbst Wissen zu generieren, indem sie es sowohl über instruktiv gesteuerte Prozesse der Aneignung als auch über selbstregulierte Prozesse der Ko-Konstruktion und Ko-Kreation verarbeiten (Sliwka, 2018, S. 95). Aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten der inneren Differenzierung – vor allem in Phasen der Ko-Konstruktion und Ko-Kreation – bietet das Deeper Learning einen guten Rahmen für Begabungsförderung.

Diese Form des Deeper Learning findet sich beispielweise vorbildlich an der Australian Science and Mathematics School in Adelaide/South Australia (OECD, 2012)<sup>1</sup>. Diese staatliche Schwerpunktschule des Bundesstaates Süd-Australien dient der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem expliziten Interesse an MINT-Fächern, ist aber inklusiv ausgerichtet und zieht eine heterogene Schülerschaft an, darunter auch viele hochbegabte Schülerinnen und Schüler.

Zur Gestaltung eines solchen Unterrichts kann das Deeper Learning Unterrichtsmodell (Sliwka, 2018, S. 95) herangezogen werden, das die Strukturierung von Unterrichtsprozessen erleichtert. Es untergliedert den Unterricht in eine Instruktions-, eine Ko-Konstruktions-/Ko-Kreations- und eine Präsentationsphase. Damit Schülerinnen und Schüler engagiert lernen, ist das Lehrkräftenhandeln flexibel und adaptiv.

#### Phase I: Instruktion

Zunächst steht das Verstehen von fachlichen Schlüsselkonzepten im Vordergrund. Durch instruktive Prozesse, eignen sich Lernende zentrale fachliche Begriffe und fundamentale Wissensgrundlagen an. Medium der Präsentation ist in der Regel die Lehrkraft, die unterschiedliche analoge und digitale Medien zur Unterstützung heranziehen und auch zusätzliches Expertenwissen von außen einbinden kann.

#### Phase II: Ko-Konstruktion bzw. Ko-Kreation

Auf die Phase des Wissensaufbaus folgt eine Phase, in der die ko-konstruktive bzw. ko-kreative Arbeit mit Wissen im Vordergrund steht. In der Regel arbeiten

---

1 Die Fallstudie der OECD legt detailliert dar, wie der organisationale Rahmen für ein Deeper Learning an der Australian Science and Mathematics School gestaltet ist. Beispiele für Deeper Learning an deutschen Schulen finden sich auf der Webseite der Deeper-Learning-Initiative an der Universität Heidelberg: <https://hse-heidelberg.de/deeper-learning-initiative>

die Lernenden hier aktiv und selbstreguliert in kleinen Teams und wenden das neu erworbene Wissen problemlösend und kreativ an. Die Arbeit im Team kann dabei dazu beitragen, gleichermaßen das eigene Lernen und das der anderen zu maximieren (Johnson, Johnson & Holubec, 2008). Dies beschreibt auch der Begriff der Ko-Konstruktion, der über die einfache Zusammenarbeit hinausgeht und eine intensivere Vorgehensweise (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Fthenakis, 2009), d.h., die gemeinsame Reflexion, das Zusammenbringen von Sichtweisen und Ideen, die Erarbeitung gemeinsamer Konzeptionen und die gemeinsame Problemlösung durch die gemeinsam Neues geschaffen wird (Klopsch, Sliwka & Yee, 2019), umfasst. Durch die Möglichkeit im Rahmen des Lernprozesses bestimmte Entscheidungen selbst zu treffen (Prinzip von „voice & choice“, Bray & McClaskey, 2015; Sliwka, 2018), erleben die einzelnen Lernenden Selbstwirksamkeit und werden in ihrer Persönlichkeit gestärkt. So wird ein Rahmen geschaffen, in dem Schülerinnen und Schüler kognitiv aktiv und engagiert an authentischen Herausforderungen arbeiten und lernen können.

### Phase III: Präsentation

Deeper Learning bedeutet authentisches Arbeiten in anspruchsvollen und komplexen Prozessen. Daher mündet Unterricht nach der Pädagogik des Deeper Learning in einer Phase der Präsentation oder der tatsächlichen Anwendung/Umsetzung des Gelernten, z. B. in einer Erfindung, einer Aufführung, einer Publikation, einer Ausstellung etc. für eine authentische Zielgruppe oder ein echtes Publikum.

Lehrkräfte nehmen im Verlauf einer Deeper Learning Sequenz adaptiv und flexibel unterschiedliche Rollen ein. Zunächst geht es darum den Prozess zu planen, Wissen zu strukturieren und anschaulich zu vermitteln, später stehen eher das Coaching der Lernenden und das Scaffolding (Lerngerüste bauen) durch adaptive Unterstützung im Vordergrund (Collins, Brown & Newman, 1989). Auch formatives Feedback an die Schülerinnen und Schüler und Formen der gemeinsamen Reflexion gehören zu den zentralen Aufgaben der Lehrkräfte im Prozess des Deeper Learning.

Obwohl Deeper Learning immer auch ein fachliches Lernen ist, ermöglicht der pädagogische Rahmen die interdisziplinäre Öffnung für komplexe Fragestellungen und Herausforderungen. Der Lernraum wird über das Klassenzimmer hinaus in die Lebenswelt eröffnet und ermöglicht ein Lernen von, mit und für Partner/n und die Einbindung außerschulischer und virtueller Lernorte. Digitale Medien und Arbeitsweisen bereichern Lernprozesse des Deeper Learning in allen drei Phasen an. Im Wissenserwerb beispielweise durch den Zugang zu anschaulichen Film- und Textdokumenten; in der Ko-Konstruktion durch die Nutzung digitaler Tools zu Unterstützung problemlösender und kreativer Arbeitsprozesse; in der Präsentation durch die vielfältigen Möglichkeiten der digitalen und authentischen Aufbereitung von Arbeitsergebnissen.

#### 4. Universal Design for Learning (UDL)

Der Ansatz des ‚Universal Design for Learning‘ (UDL) geht ursprünglich auf den Architekten und Designer Ron Mace zurück (Burgsthaler, 2008). Sein Anliegen war es, Gebäude so zu gestalten, dass sie baulich allen Menschen gerecht werden. So baute er z. B. Rampen statt Treppen, die nicht nur gehbehinderten Menschen zugutekommen, sondern auch Personen mit Kinderwägen, Kindern mit Rollschuhen, Lieferanten mit Sackkarren oder Menschen mit Fahrrädern (Kyne, o.J.).

Die Adaption der Idee des Universal Design auf Pädagogik und Schulorganisation knüpft daran an und zielt auf die Beseitigung möglicher Lernbarrieren ab, um allen Lernenden in ihren Begabungen und Interessen gerecht zu werden.

Lernen wird dabei als kontextabhängig, sozial, emotional, dynamisch und variabel zugleich wahrgenommen (Rappolt-Schlichtmann, Daley & Rose, 2016, S. 12).

In der Organisation von Schulen kommen daher die drei folgenden Prinzipien zum Tragen (vgl. Rose & Meyer, 2002; Rapp, 2014; CAST, 2018):

- 1) vielfältige Arten der Beschäftigung ermöglichen (multiple means of engagement),
- 2) vielfältige Arten der Darstellung einbeziehen (multiple means of representation)
- 3) vielfältige Handlungs- und Ausdrucksweisen zulassen (multiple means of action and expression)

##### a) ‚Multiple Means of Engagement‘

Unterschiedliche Lernende erleben in unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Lernsituationen ihre Lernprozesse als motivierend und wirksam. Die Gestaltung von Lernanlässen erfordert deshalb vielfältige Herangehensweisen (Rapp, 2014, S. 3), die Schüler\*innen ermöglichen, ihre individuellen Fähigkeiten und Interessen zu nutzen, d.h. eine entsprechende Passung zwischen Schule und eigener Persönlichkeit durch die Wahl eines geeigneten Angebots herzustellen. Auf Seiten der Lernenden sind dabei Selbstregulation und Selbstwirksamkeit zentral: Schüler\*innen sollen – erleichtert durch das Coaching der Lehrkräfte – erkennen, welche Aufgabenformate und Lernwege ihnen entsprechen. Im Vordergrund steht dabei das „Warum“ des Lernens (CAST, 2018), das den Schüler\*innen die Sicherheit gibt, für sie persönlich relevante Dinge zu tun, und zusätzlich die Zuversicht der Lernenden beinhaltet, Lernprozesse aktiv gestalten zu können und selbst für diese verantwortlich zu sein, d.h. den Lernerfolg selbst steuern zu können (Klopsch & Sliwka, 2018; Dweck, 2009). Im Fokus steht neben dem individuellen Lernzuwachs auch die Förderung von Lernmotivation (CAST, 2018).

##### b) ‚Multiple Means of Representation‘

Das zweite Prinzip des UDL bezieht sich auf das „Was“ des Lernens (CAST, 2018) oder den „Input“ (Rapp & Arndt, 2012). Ausgangspunkt ist das Anliegen, durch eine abwechslungsreiche Präsentation des Lernstoffs, allen Lernenden passende

Anknüpfungspunkte an ihr Vorwissen zu bieten. Daneben unterstützen die unterschiedlichen Herangehensweisen die Schüler\*innen darin, Informationen aus unterschiedlichen Darbietungsarten zu ziehen, unterschiedliche Darstellungsarten kennenzulernen und individuell zu erleben, welche Art der Informationsrezeption für sie in unterschiedlichen Situationen am hilfreichsten ist (Rapp, 2014). Übergeordnetes Ziel dieses Prinzips ist es, Lernende so zu bilden, dass sie fachliches Wissen und Expertise wertschätzen und sich aneignen wollen und können (CAST, 2018).

c) ‚Multiple Means of Action and Expression‘

Der dritte Fokus richtet sich auf das „Wie“ des Lernens (Rapp & Arndt, 2012), den „Output“. Im herkömmlichen Unterricht besteht das Lernergebnis oftmals aus verschriftlichten oder mündlichen Leistungsnachweisen, die durch Fragestellungen der Lehrenden erhoben werden. Wenngleich solche lehrergesteuerten Assessment-Verfahren als gewinnbringend und notwendig erachtet werden, gehen sie für den Anspruch des UDL nicht weit genug. Es wird als notwendig erachtet zusätzliche performanz- bzw. produktorientierte Formen des „Leistungsnachweises“ anzubieten, die den Schülerinnen und Schülern in ihrer Persönlichkeit und Individualität gerecht werden und Barrieren beim Zeigen von Lernen und Leistung überwinden. Die Bandbreite der anerkannten Leistungsformen ist dabei bewusst sehr breit. Zur Kommunikation von Leistung dienen alle Darstellungsformen (z. B. graphisch, schriftlich, mündlich, digital, analog etc.), die dazu dienen den Lernzuwachs zu zeigen. Der „Nachteilsausgleich“ wird grundsätzlich bereits mitgedacht, so dass Bearbeitungszeit, Hilfsmittel und Unterstützung durch Lehrkräfte und andere professionelle Personen im Schulteam variieren. Unterstützung im Lernprozess kann sich zum Beispiel auf Selbstregulation oder auf Hilfe bei einzelnen Lernschritten beziehen (CAST, 2018).

Mit Hilfe dieses Prinzips sollen alle Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, ihren Lernzuwachs nicht nur selbst wahrzunehmen sondern auch öffentlich zu zeigen. In der Leistungsbewertung werden dabei grundsätzlich formative und summative, formelle und informelle sowie alternative Wege des Beurteilens und Bewertens kombiniert (Rapp, 2014).

### Die konkrete Umsetzung von UDL an einer Schule in Neuseeland

Das Rolleston College, eine neue staatliche Sekundarschule in Neuseeland, ist sowohl baulich als auch pädagogisch ganz nach den Prinzipien des UDL gestaltet.

Im traditionellen 45-minütigen Unterrichtsrhythmus ist die Ausrichtung von Lernangeboten im Sinne des UDL nur schwer zu erreichen. Viele Schulen die nach dem Prinzip unterrichten, haben deshalb größere Zeitfenster für einzelne Lerngelegenheiten eingerichtet und auch die Fächer nicht mehr statisch voneinander getrennt, sondern als fächerübergreifende Angebote miteinander integriert.

Der Stundenplan der Schule umfasst daher täglich drei große Zeitblöcke à 100 Minuten. Diese Zeitblöcke werden keinen festen Fächern zugeordnet, sondern sind als ‚Ako Learning‘, ‚Connected Learning‘ und ‚Selected Learning‘ ausgewiesen. Täglich finden alle drei Bereiche statt, mit Ausnahme des Selected Learnings, das einmal wöchentlich durch Sport ersetzt wird. *Ako Learning* beschreibt ein Lernformat, innerhalb dessen die Schüler\*innen mit ihrem Lerncoach ihren eigenen Lernfortschritt analysieren und an für sie passenden Aufgaben in den Bereichen Literacy und Numeracy arbeiten. Diese Arbeit mündet in individuellen „Quest-Projekten“, innerhalb derer die Jugendlichen eigene Fragestellungen explorierend und forschend bearbeiten. Dabei sind sie thematisch recht frei und können – im Rahmen der neuseeländischen Bildungsstandards in Englisch und Mathematik – individuelle Interessen verfolgen, von der vertieften Bearbeitung eines mathematischen Problems über die Recherche der eigenen Familiengeschichte bis hin zur Erstellung und dem Verkauf von Kerzen ([www.rollestoncollege.nz/learning/vehicles-for-learning/ako-learning/](http://www.rollestoncollege.nz/learning/vehicles-for-learning/ako-learning/)), um nur einige Beispiele zu nennen.

Das *Connected Learning* basiert auf einem fächerübergreifenden Ansatz und zielt darauf ab Wissen und dessen Anwendung (knowledge and skills) systematisch zu verknüpfen. Es ähnelt dem zuvor beschriebenen Deeper Learning. Dabei variieren Phasen der individuellen Arbeit mit Phasen der Gruppenarbeit. Die Fächer, die hier integriert werden, sind Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften. Ausgangspunkt des Lernens ist jedoch nicht das einzelne Fach, sondern eine „große Idee“ (z. B. „Raketentechnik“, „Dokumentarfilm“) oder ein komplexes Phänomen (wie z. B. der Klimawandel). Im *Selected Learning* wählen die Schüler\*innen zwei Wahlpflichtkurse aus. Diese können je nach Interesse und Begabung der Schüler\*innen eher kognitiv-akademisch oder eher praktisch ausgerichtet sein. Ein eher „akademisches“ Profil wäre die Wahl von „Japanisch“ und „Vertiefte mathematische Beweisführung“, ein eher berufsorientiertes Profil wäre die Belegung von „Internationale Kulinaristik“ und „Künstlerische Photographie“. Die Beispiele zeigen, wie weit die Freiheit der Schülerinnen und Schüler in der individuellen Profilbildung geht ([www.rollestoncollege.nz/learning/vehicles-for-learning/selected-learning/](http://www.rollestoncollege.nz/learning/vehicles-for-learning/selected-learning/)).

## 5. Fazit

Die Beispiele aus Kanada, Australien und Neuseeland zeigen, dass es durchaus möglich ist, Begabungsförderung an inklusiven Schulen zu realisieren. Die Organisation der vorgestellten Schulen zeigt jedoch, dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit Inklusion und Begabungsförderung wirksam ineinandergreifen:

- Alle im Text erwähnten Schulen arbeiten selbstverständlich mit multiprofessionellen Teams, so dass Lehrkräfte stets auf unterschiedliche Expertisen zurückgreifen können, um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden.
- Die Lehrkräfteausbildung in den drei Ländern ist auf die Entwicklung adaptiver Expertise ausgerichtet, d.h. Lehrkräfte sind dafür ausgebildet flexibel und adaptiv zu handeln und fortlaufend in Teams zu arbeiten.
- Die Ko-Konstruktion in professionellen Lerngemeinschaften ist eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen der vorgestellten Lernsettings. Ohne die ‚Deprivatisierung‘ des Lehrendenhandelns zugunsten eines kooperativen Planens und Handelns mit dem klaren Fokus auf die Schülerinnen und Schüler wäre keines der vorgestellten pädagogischen Konzepte zu realisieren.

## Literatur

- Bellanca, J. A. (Hrsg.) (2016). *Deeper Learning. Beyond 21st century skills*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Bray, B. & McClaskey, K. (2015). *Learner Voice and Choice leads to engagement*. Abgerufen von [www.govtech.com/education/news/learner-voice-and-choice-leads-to-engagement.html](http://www.govtech.com/education/news/learner-voice-and-choice-leads-to-engagement.html) [21.02.2019].
- Burgstahler, S. E. (2008). Universal design in higher education. In S. E. Burgstahler & R. C. Cory (Hrsg.), *Universal design in higher education: From principles to practice* (S. 3–20). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- CAST – Center for Applied Special Technology (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Abgerufen von <http://udlguidelines.cast.org> [24.10.2018].
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honour of Robert Glaser* (S. 453–494). London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315044408-14>
- Cooper, D. (2011). *Redefining Fair. How to plan, assess, and grade for excellence in mixed-ability classrooms*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Dweck, C. (2009). *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. München: Piper.
- Fthenakis, W. (2009). *Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit*. Abgerufen von <http://www.aba-fachverband.org/index.php?id=1058> [20.11.2018].
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2017). *Deep Learning. Engage the World, Change the World*. London: Corwin Sage.

- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Arbeit für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205–219.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interavion Book Company.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2018). Service Learning als „deeper learning“: Durch soziales Engagement (über-)fachliche Kompetenzen fördern. In D. Jahn, A. Kenner, B. Heidkamp & D. Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre – Impulse für eine innovative Lehr-/Lernkultur* (S. 163–181). Heidelberg: Springer Verlag. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_9)
- Klopsch, B., Sliwka, A. & Yee, D. (2019). Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In H. G. Buhren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Kyne, M. (o.J.). *Universelles Design. Eine kurze Geschichte*. Abgerufen von <https://www.storyboardthat.com/de/articles/e/udl-universell-design-for-learning> [16.10.2018].
- OECD (2012). Innovative Learning Environments (ILE). Inventory Case Study. Australian Science and Mathematics School (ASMS). Abgerufen von [www.oecd.org/edu/ceri/49930609.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceri/49930609.pdf) [05.06.2019].
- OECD (2017). PISA 2015. *Collaborative Problem-solving framework*. Abgerufen von <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf> [20.07.2018].
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academic Press.
- Rapp, W. (2014). *Universal Design for Learning in Action. 100 Ways to Teach All Learners*. Baltimore, ML: Paul L. Brooks Publishing.
- Rapp, W. & Arndt, K. (2012). *An Introduction to Inclusive Education*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S. & Rose, T. (Hrsg.) (2016). *Research Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sliwka, A. (2018). *Pädagogik der Jugendphase: Wie Jugendliche engagiert lernen*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Sliwka, A., Klopsch, B. & Yee, B. (2017). Kanada. In S. Trumpa, D. Wittek & A. Sliwka (Hrsg.), *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder* (S. 163–170). Münster: Waxmann.
- Strickland, C. (2012). *Professional Development for differentiating instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Valentino, C. (2000). *Flexible Grouping*. Abgerufen von <http://www.eduplace.com/science/profdec/articles/valentino.html> [05.06.2019].
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Developmental of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.