

**Monika Waldis, Markus Neuenschwander et Afra Sturm**, Haute école Pédagogique de la Suisse du Nord-Ouest (PH FHNW)

Depuis les années 80, le concept d'hétérogénéité occupe une place centrale dans le domaine des sciences de l'éducation (Buholzer et Kummer, 2012 ; Emmerich et Hormel, 2013 ; Klippert, 2010 ; Prengel, 2006). Outre la pédagogie, diverses approches et sous-disciplines, telles que la pédagogie de la diversité, de l'intégration, de la mixité, la pédagogie interculturelle et antiraciste et, plus récemment, le programme de réforme pour un système éducatif inclusif, justifient la nécessité de considérer l'hétérogénéité comme une norme à part entière configurant le contexte éducatif. Généralement, l'hétérogénéité fait tout d'abord référence aux différences entre les individus sur la base de catégories de différences dites socioculturelles, telles que le sexe, l'origine ethnique, le milieu socio-économique ou le handicap. À l'école, la notion d'hétérogénéité des performances renvoie également aux différences liées à l'apprentissage et aux résultats scolaires. Ces catégories, entre autres, sont pertinentes au sens où elles configurent les conditions d'éducation et d'apprentissage et que, dans leur ensemble, elles deviennent efficaces dans les processus éducatifs.

Les caractéristiques individuelles et sociales, ancrées dans les structures institutionnelles et dans un environnement social, forment des constellations complexes qui favorisent ou entravent les processus éducatifs individuels et collectifs. Ainsi, l'idée que les élèves sont « intrinsèquement hétérogènes » ne tient pas la route. L'identification des différences est plutôt le résultat de comparaisons sociales et de la construction de catégories qui en résultent, soutenues institutionnellement et liées à des formes d'organisation scolaire. Cela conduit notamment à se demander si ces « différences » sont naturelles ou si elles sont influencées par des prescriptions et décisions institutionnelles, auquel cas elles doivent donc être considérées comme « socialement construites ». Il est alors possible, par exemple, de se concentrer sur les points communs d'un groupe d'apprentissage et d'interpréter des contextes éducatifs comme étant homogènes. À l'inverse, il est possible de se concentrer sur les individus dans leur singularité au sein d'un même groupe d'apprentissage. Les concepts d'apprentissage et d'éducation apparaissent alors fondamentalement hétérogènes. Selon le premier point de vue, les conditions préalables et les objectifs d'apprentissage individuels sont fondamentaux pour la conception de dispositifs d'apprentissage visant à apporter le meilleur soutien individuel possible. Le second point de vue, qui pose l'hétérogénéité comme norme, remet en question le développement des approches théoriques et didactiques de l'éducation et implique des projets de développement pour l'école et les enseignements. Dans ce contexte, les différences individuelles entre les apprenant-e-s ne doivent plus être perçues comme un problème ou une perturbation, mais comme une condition préalable à un apprentissage réussi. Toutefois, les mécanismes fonctionnels des systèmes éducatifs, tels que la sélection et la répartition par filières, sont en relation à la fois conflictuelle et contradictoire avec la situation initiale caractérisée par l'hétérogénéité (Prengel, 2006). Dans ce contexte, il est intéressant de savoir si les stratégies choisies pour réduire la complexité, telles que les filières scolaires, les types de filières, les processus de sélection ainsi que les différenciations didactiques et scolaires visant une uniformité des conditions d'apprentissage, sont équitables. En substance, la question est de savoir si les pratiques institutionnalisées elles-mêmes produisent ou non des inégalités (Kronig, 2007).

Les décisions relatives à l'organisation de l'enseignement ont des conséquences pour les enseignant-e-s et les élèves. En primaire, dans la plupart des écoles, les classes sont plus hétérogènes, en termes de performances, d'origines sociale et culturelle et de besoins pédagogiques spécifiques que dans le secondaire I – lorsque le passage du primaire au secondaire se fait sur sélection. Des études montrent cependant que la performance annuelle eu égard aux résultats scolaires en primaire n'est pas plus faible et qu'elle est même, au contraire, meilleure que dans le secondaire (Neuenschwander, 2017). Dans le cadre de ses recherches, Eder (2001, p. 156) a constaté que les résultats scolaires se développent de manière plus homogène au sein de groupes d'apprentissage stables que ce que l'on pourrait attendre de la dispersion des mesures de l'intelligence. De façon évidente, la scolarisation commune crée des cultures d'apprentissage relativement homogènes. À partir des années 2000, les données issues de recherches comparatives internationales sur les écoles, de type PISA, TIMSS et IGLU, ont notamment attiré l'attention sur les inégalités et les désavantages en matière d'éducation parmi les différents

groupes sociaux. De nombreuses études d'accompagnement et de suivi font état de difficultés en lien avec la gestion de l'hétérogénéité à l'école. En Allemagne et en Suisse, l'origine migratoire et les faibles ressources socio-économiques du foyer parental sont systématiquement associées à de faibles niveaux de compétences en lecture (Stanat et al., 2010). Une grande hétérogénéité des contextes d'apprentissage impose par ailleurs des exigences élevées pour les enseignant-e-s, notamment parce qu'elle accroît la complexité de l'enseignement. Le fait que des enseignant-e-s abordent des contextes hétérogènes dans un esprit d'homogénéité peut entraîner de trop grandes exigences et du stress (Terhart, 2015). De ce point de vue, l'attitude des enseignant-e-s semble avoir une importance significative (Hartwig et al., 2017 ; Merl et Winter, 2014). La question de savoir comment l'hétérogénéité des classes, sur les plans social, culturel et des résultats, affecte le développement des compétences transversales (autorégulation, compétences sociales, gestion de l'imprévu, etc.) n'est toujours pas résolue. De même, la question de savoir si les mesures visant à traiter l'hétérogénéité et la diversité conduisent à une violation du postulat de l'égalité des chances ou représentent une condition préalable à sa mise en œuvre (Haenni Hoti, 2015 ; SKBF, 2014) n'a pas non plus été tranchée. Les fondements empiriques de la recherche en éducation ne sont pas encore très solides à cet égard.

Toutefois, la perception accrue de l'hétérogénéité et de la diversité n'est pas uniquement due aux discours sur la théorie de l'éducation et aux résultats de recherches. Elle doit être analysée dans le contexte des changements sociétaux dans leur ensemble. Les tendances générales à l'individualisation, l'augmentation des diversités ethnique, religieuse et culturelle liée à la migration ainsi que la lutte de longue date en faveur de la reconnaissance et de l'inclusion sociale des personnes handicapées ont contribué à un renforcement du concept de diversité. D'où l'idée selon laquelle différentes personnes devraient bénéficier des mêmes droits et des mêmes chances malgré leurs différences. La critique des pratiques pédagogiques actuelles a conduit à la revendication d'une « école pour tous » et à une éducation inclusive allant au-delà des concepts antérieurs d'« intégration ». Grâce à la ratification de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006), un engagement a été pris afin de garantir un système éducatif « inclusif » pour les personnes handicapées.<sup>1</sup> Dans la foulée, le développement d'une conception de l'éducation inclusive et consciente de la discrimination, sans hiérarchies, sans attributions ni barrières, s'est imposé. Un système inclusif s'abstient de répartir les personnes en catégories, selon qu'elles aient des besoins spécifiques ou non. Au lieu de cela, l'accent est mis sur l'inclusion de toutes les dimensions de l'hétérogénéité et l'éducation inclusive est établie comme la norme. Toute forme de ségrégation et de séparation n'est autorisée que dans des cas précis et justifiés (Grosche, 2015, p. 24). Il convient de noter que ces revendications d'inclusion ne sont concrétisées de manière aussi complète que dans de rares cas. Dans la pratique, l'accompagnement des élèves avec et sans besoins éducatifs spécifiques au sein de classes ordinaires a été mis en place un peu partout. Cependant, la plupart des systèmes scolaires font encore une distinction entre les deux groupes. Ces catégories sont également utilisées par la recherche pédagogique empirique pour examiner les cadres d'apprentissage, la coopération professionnelle entre les enseignant-e-s généralistes et les enseignant-e-s spécialisé-e-s ainsi que leurs connaissances et actions professionnelles (voir Gottfried et al., dans ce numéro). Les contextes et processus d'inégalité, de ségrégation et de discrimination sont également abordés dans d'autres domaines de recherche parmi lesquels la pédagogie de la migration (*Migrationspädagogik*). Cette dernière a opéré un changement de perspective, passant des concepts d'intégration à la prise en compte de conditions sociétales « qui placent les personnes en position de se penser comme des sujets spécifiques à la société de migration, d'agir en tant que tels et de se référer à des conditions sociétales » (Mecheril et al., 2013, p.17). Elle a ensuite critiqué ces mêmes conditions sociétales. La perspective sociétale et pédagogique a gagné en importance ces dernières années. Dans une perspective interdisciplinaire, l'objectif est de se concentrer sur les conditions sociales, les constructions, les regroupements et les rapports de force qui conduisent à l'inclusion et à l'exclusion et ainsi aux opportunités éducatives associées. La façon dont les processus d'inclusion et d'exclusion sociale, politique ou même scolaire doivent être abordés et traités avec les apprenant-e-s fait actuellement débat et est liée aux demandes et aux attentes en matière d'éducation à la citoyenneté (voir Füllekrus et Mecheril, dans ce numéro).

<sup>1</sup> <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde/spezifische-rechte--hauptthemen.html>. Dans le monde germanophone, le terme « intégration » a longtemps été préféré au terme « inclusion », qui venait à l'origine du monde anglophone, car il était considéré comme compatible avec le contexte national. La traduction suggérait une équivalence entre intégration et inclusion, ce qui est désormais vivement critiqué par les représentant-e-s du mouvement pour l'inclusion (voir notamment Grosche, 2015, p. 22 et suivantes pour un aperçu).

La littérature pédagogique et didactique regorge de modèles d'enseignement et de recommandations pour la gestion de l'hétérogénéité des résultats scolaires. Ils sont principalement basés sur le constructivisme piagétien centré sur l'individu, dans le cadre duquel l'apprentissage a été défini comme un processus actif et cumulatif contrôlé par l'individu (Reusser, 2006). Les approches socioconstructivistes soulignent quant à elles que le développement des connaissances et des compétences ne se fait pas uniquement de manière individuelle, il s'agit aussi de constructions socioculturelles (Rogoff, 1990 ; Vygotsky, 1934), attirant ainsi l'attention sur le contexte. Les recherches analysées par Hattie montrent qu'un enseignement efficace se fonde sur le bon équilibre entre programmes éducatifs structurés et adaptation aux prérequis individuels (2009). Selon cette lecture, les systèmes éducatifs spécifiques à une matière doivent être adaptés aux conditions d'apprentissage individuelles. On retrouve actuellement cette idée dans les approches didactiques disciplinaires, qui mettent en avant les préconceptions des apprenant-e-s comme point de départ des processus d'apprentissage et d'éducation (par exemple, Ammerer et al., 2015). Selon les principes de l'éducation inclusive, le soutien ne devrait plus être spécifique à un groupe cible ou une catégorie d'élèves, mais axé sur le sujet individuel et ses besoins spécifiques (Wischer, 2019, p. 292). L'accompagnement efficace, adapté et individuel de chaque enfant, en particulier du point de vue des compétences académiques de base et compétences culturelles, et l'encouragement à la socialisation, à l'amitié, à la liberté, à la dignité et à la reconnaissance sont mis en évidence comme étant les principaux objectifs de l'inclusion (Grosche, 2015, p. 26). Par la suite, les équipements et l'environnement d'apprentissage de la classe ordinaire sont adaptés de manière à ce que tous les enfants bénéficient de l'accompagnement individuel nécessaire (Sander, 2004). En outre, les stratégies de réforme initiées sous l'égide de l'éducation inclusive se concentrent désormais moins sur la structure de l'école comme c'était le cas, par exemple, des écoles polyvalentes allemandes (*Gesamtschule*) ou sur le niveau d'enseignement ; elles encouragent plutôt chaque école, en tant qu'unité d'action et de conception pédagogique, à promouvoir un développement scolaire ciblé et systématique (Wischer, 2019, p. 282). L'on part du principe que les écoles possèdent une grande marge de manœuvre en ce qui concerne l'organisation concrète de leur enseignement et des relations pédagogiques.

Toutefois, les nouvelles perspectives d'individualisation ou d'hétérogénéité n'empêchent pas les écoles d'être confrontées à des tensions et à des dilemmes: les perspectives théoriques éducatives et organisationnelles doivent être prises en compte parallèlement aux hypothèses pédagogiques. Elles peuvent permettre d'appréhender le problème de manière plus précise, mais elles ne nous dispensent pas de prendre des décisions qui présentent des avantages et des inconvénients dans un sens ou dans l'autre.

Les articles de la section thématique de ce numéro ont été rédigés sur la base de communications présentées lors du congrès annuel 2019 de la Société suisse pour la recherche en éducation à Bâle. Ils abordent des aspects de l'hétérogénéité du point de vue d'une grande variété d'approches et de disciplines de recherche et montrent la diversité et l'hétérogénéité des questionnements en sciences de l'éducation et des approches dans cette discipline. Ils couvrent les domaines de la théorie de l'éducation et de la pédagogie scolaire (Schmid), de la recherche professionnelle (Gottfried, Casale, Hennemann, Huber, Kaspar, Spilles, Strauss et König), de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques (Nemeth et Lipowsky), de la recherche en didactique des disciplines sur le rôle de la langue dans l'apprentissage scolaire (Becker-Mrotzeck, Höfel et Woerfel) et de la recherche sur le développement de la petite enfance (Schaub, Eberli, Ramseier, Neuhauser et Lanfranchi). Ils éclairent la manière de traiter l'hétérogénéité liée à la migration (Sanchez-Mazas et Collet) et conduisent à l'analyse des mécanismes sociétaux d'inclusion et d'exclusion, qui sont eux-mêmes liés aux constellations de pouvoirs (Füllekrus et Mecheril). Dans toutes les contributions, les processus éducatifs scolaires constituent le contexte du débat. Dans leur choix de références théoriques, certains textes restent dans le discours de la pédagogie scolaire et/ou de la didactique disciplinaire et générale, d'autres traitent de contextes sociaux, culturels et sociologiques. La conférence de 2019 a donné l'impulsion pour un débat sur l'hétérogénéité dans trois domaines thématiques qui déterminent, ci-après, l'organisation des textes.

Dans le *premier* domaine thématique, « définitions de l'hétérogénéité et de la diversité », les contributions s'interrogent sur la façon dont l'hétérogénéité, la diversité et l'intersectionnalité doivent être théoriquement conceptualisées en contextes éducatifs et sur leurs conséquences sur l'enseignement (enseignement des disciplines, gestion de la classe, matériel, par exemple), sur l'école en elle-même et sur le système éducatif dans son ensemble. Sur ce thème, *Elias Schmid* examine la réflexion pédagogique sur l'hétérogénéité du point de vue du modèle interprétatif de l'analyse critique du discours selon Budde, Schilmöller, Trautmann, Wenning et Wischer, qui considèrent la réflexion pédagogique sur l'hétérogénéité dans l'approche de la pédagogie scolaire germanophone comme unilatéralement orientée vers le sujet et moralisatrice. Bien qu'il identifie le flou conceptuel dans la définition du problème de l'hétérogénéité comme étant fonctionnel pour la présentation des demandes de réforme globale, il juge les effets de la réforme scolaire demandée comme irréalistes en raison d'une vision

tronquée de l'hétérogénéité. Les fondements pédagogiques de la migration constituent le point de départ du texte de *David Füllekrus et Paul Mecheril*. Les deux auteurs traitent des mécanismes d'inclusion et d'exclusion sociale et scolaire au sein des démocraties façonnées par la migration, mécanismes dont l'éducation politique devrait s'emparer. L'accent est mis sur le questionnement des catégories d'hétérogénéité quant à leur fonction d'affirmation du pouvoir et leur contribution au maintien des inégalités sociales. Selon les auteurs, les élèves devraient être sensibilisé-e-s à ces processus et être en mesure de percevoir leurs propres besoins et de verbaliser leurs attentes en matière de justice sociale.

Dans le *deuxième* domaine thématique, on trouve des contributions portant sur la façon de relever le défi de l'hétérogénéité dans des contextes d'enseignement-apprentissage disciplinaires. L'hétérogénéité pouvant être considérée comme faisant partie de l'apprentissage, les didactiques disciplinaires sont encouragées, entre autres, à proposer des approches efficaces pour faire face aux différents niveaux de connaissances (préalables) et d'intérêts des élèves et, dans le même temps, à montrer comment ces approches peuvent être mises en œuvre dans l'enseignement général. Par ailleurs, il convient de se demander dans quelle mesure l'hétérogénéité individuelle des élèves est liée à la conception de normes éducatives contraignantes devant être atteintes par *tou-te-s les jeunes*, ou comment les descriptions obligatoires des compétences dans le programme scolaire peuvent être conciliées avec les processus d'apprentissage et les trajectoires éducatives spécifiques à chaque matière. Les contributions à cette thématique proviennent généralement de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage et des didactiques disciplinaires. *Lea Nehmeth et Frank Liposwky* traitent ainsi du choix des stratégies et des types d'erreurs des élèves de troisième année lors de l'étude des soustractions. Il et elle explorent la question de savoir dans quelle mesure des contenus et des tâches d'apprentissage traités de manière isolée et séquentielle ou inversement de façon filée voire spiralaire peuvent favoriser la flexibilité, l'adaptabilité et la correction dans la résolution de tâches de soustraction. *Michael Becker-Mrotzeck, Marta Höfler et Till Woerfel* décrivent, à l'aide du concept d'enseignement sensible à la langue, comment aborder l'hétérogénéité des performances cognitives et linguistiques des élèves dans différentes matières.

Dans le *troisième* domaine thématique, il s'agit de contributions se focalisant sur les conséquences des diverses conceptions de l'hétérogénéité et de la diversité sur l'organisation de l'éducation, les écoles et l'enseignement, mais également des institutions éducatives extrascolaires. Des questions se posent, entre autres, sur les connaissances professionnelles des enseignant-e-s qui enseignent à la fois à des élèves ayant des besoins spécifiques et à des élèves ordinaires dans des contextes scolaires inclusifs. La contribution de *Katharina Gottfried, Gino Casale, Thomas Hennemann, Christian Huber, Kai Kaspar, Markus Spilles, Sarah Strauss et Johannes König* apporte un éclairage, à l'aide de la création d'un test de connaissances, sur les savoirs pédagogiques en matière d'éducation inclusive mettant l'accent sur le développement émotionnel et social des élèves. La question de savoir comment ce savoir pédagogique guide et oriente les mesures de diagnostic et d'accompagnement au quotidien reste ouverte. Margarita Sanchez-Mazas et Geneviève Mottet, quant à elles, se concentrent sur les nouveaux flux migratoires, plus mobiles et plus instables, et les élèves qui en sont issu-e-s. Elles traitent des besoins particuliers de ce groupe d'apprenant-e-s à leur entrée à l'école, que les enseignant-e-s auraient tout intérêt à prendre en compte. *Simone Schaub, Ramona Eberli, Erich Ramseier, Alex Neuhauser et Andrea Lanfranchi* se centrent sur les conditions de développement et d'apprentissage et cherchent à savoir dans quelle mesure un programme visant à promouvoir le développement de la petite enfance dans les familles en difficulté peut avoir des effets positifs. Dès lors que les familles sont accompagnées à domicile dès la naissance de l'enfant, on observe en première année d'enfantine de meilleures compétences en allemand, une meilleure autorégulation et moins de problèmes de comportement chez les enfants accompagnés. Les résultats montrent qu'il est possible d'accroître l'égalité des chances et que des interventions plus modestes et plus faciles à mettre en œuvre dans la pratique peuvent s'avérer utiles.

Les présentes contributions sont en mesure de mettre en lumière l'état actuel de la recherche en sciences de l'éducation sur le thème de l'hétérogénéité. Il n'a toutefois pas été possible de fournir une vue d'ensemble systématique en raison de l'ampleur et du caractère inachevé du sujet. Il apparaît de façon claire que les problématiques portent sur des domaines très variés, que les discours se rejoignent encore rarement et que les interfaces ne sont guère traitées de manière approfondie à ce jour. Le paysage de la recherche reste ainsi lui-même extrêmement hétérogène. Partant de ce constat, la promotion du développement théorique interdisciplinaire et transsectoriel, de l'empirisme et de la pragmatique semble porteuse d'avenir.

## Bibliographie

- Ammerer, H., Hellmuth, Th., Kühberger, Ch. (Hrsg.) (2015). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Wochenschau.
- Buholzer, A. & Kummer, A. (2012). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, 2. Auflage*. Kallmeyer & Klett.
- Eder, F. (2001). Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven* (S. 135-157). StudienVerlag.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4_9)
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1)
- Haenni Hoti, A. (Hrsg.) (2015). *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Studien + Berichte 37A.
- Hartwig, S. J., Schwabe, F., Gebauer, M.M., & McElvany, N. (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(2), 94-108. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2017.art05d>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Klippert (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer: Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Beltz.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C. Arens, S. & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundungen eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7-58). Springer VS.
- Merl, T. & Winter, T. (2014). Qualitative Befunde zur Inklusion in der Schule. In E. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 7-60). Schneider Verlag.
- Neuenschwander, M. P. (2017). Anpassungsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze - empirische Befunde - Beispiele* (S. 143-161).
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Auflage*. Springer.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser, & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151-168). Hep.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford University Press.
- Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11-22). Klinkhardt.
- SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme et al.: *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Waxmann.
- Terhart, E. (2015). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In C. Fischer (Hg.), *(Keine) Angst vor Inklusion: Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 69-86).
- Vygotsky, L. (1934). *Sprechen und Denken*. S. Fischer.
- Wischer, B. (2019). Heterogenität als Grundprinzip der Schulgestaltung. Herausforderungen und Probleme schulpädagogischer Reformideen. In M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.), *Migration, Flucht und Behinderung* (S. 281-300). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15099-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15099-0_14)