



NETZWERK  
-BILDUNG



# Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht

Miriam Vock  
und Anna Gronostaj

FRIEDRICH  
EBERT   
STIFTUNG



# Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht

Miriam Vock  
und Anna Gronostaj

**Schriftenreihe des  
Netzwerk Bildung**

ISBN: 978-3-95861-775-9

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler, Anne Felmet

Satz & Umschlaggestaltung: minus Design, Berlin

Umschlagsfoto: Johannes Beck

Druck: Brandt GmbH, Bonn

Printed in Germany 2017

Die Position der Autorinnen gibt nicht in allen Fällen die  
Position der Friedrich-Ebert-Stiftung wieder.

# INHALT

<b>Vorwort</b>	5
<b>Zusammenfassung</b>	9
<b>1 Einleitung</b>	13
<b>2 Dimensionen von Heterogenität</b>	17
2.1 Familiärer Hintergrund	19
2.1.1 Sozioökonomischer Hintergrund	19
2.1.2 Migrationshintergrund	22
2.2 Bildungssprache	26
2.3 Flucht	29
2.4 Behinderungen, sonderpädagogische Förderbedarfe und chronische Krankheiten	32
2.4.1 Auf dem Weg zur Inklusion	34
2.4.2 Chronisch kranke Kinder und Jugendliche in der Schule	36
2.5 Intelligenz und Vorwissen	37
2.6 Mädchen und Jungen, Geschlechterrolle und Geschlechtsidentität	39
2.6.1 Mädchen und Jungen	40
2.6.2 Geschlechterrollen und Geschlechtsidentität	42
<b>3 Wie reagiert das Schulsystem auf Heterogenität?</b>	47
3.1 Aufgaben und Funktionen des Schulsystems	47
3.2 Strategien der Differenzierung	48
3.2.1 Differenzierung zwischen Schulformen	49
3.2.2 Kompositions- und Institutionseffekte	50
3.2.3 Differenzierung innerhalb von Schulen	53
3.2.4 Einschätzung der Maßnahmen zur äußeren Differenzierung	57
3.3 Aktuelle Trends im deutschen Schulsystem	58

<b>4 Umgang mit Heterogenität im Unterricht</b>	<b>63</b>
4.1 Guter Unterricht für vielfältige Schüler_innen?	63
4.2 Innere Differenzierung im Unterricht	65
4.2.1 Modelle und Konzepte innerer Differenzierung	66
4.2.2 Herausforderungen und Grenzen der inneren Differenzierung	68
4.2.3 Gelingensbedingungen für innere Differenzierung: Ansätze und Instrumente für die Praxis	72
4.3 Kompetenzen und Haltungen von Lehrkräften	78
4.3.1 Diagnostische und didaktische Kompetenzen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen	78
4.3.2 Überzeugungen und Werthaltungen	83
4.4 Sprachförderung	86
4.5 Begabtenförderung	93
4.6 Förderung in der Ganztagschule	95
4.7 Ein Rahmenmodell: Response to Intervention	98
4.7.1 Mehrebenenprävention in RTI	100
4.7.2 Diagnostik und evidenzbasierte Praxis in RTI	101
4.7.3 Wirksamkeit und Anwendungsbereiche des RTI	102
<b>5 Wie können sich Schulen entwickeln?</b>	<b>107</b>
5.1 Gelingensbedingungen für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität im Unterricht	107
5.2 Lehrerkompetenzen erweitern	110
5.2.1 Fortbildungen	110
5.2.2 Kooperation	113
<b>6 Was brauchen Schulen für diese Entwicklung?</b>	<b>115</b>
6.1 Lehrerkompetenzen erweitern durch Lehreraus- und -fortbildung	115
6.2 Kooperation und Austausch zwischen Lehrkräften verbessern	116
6.3 Konzepte für die schulische Integration neu zugewanderter und geflüchteter Kinder und Jugendlicher weiterentwickeln: Konzeption, Materialien und Personal	118
6.4 Konsequente innere Differenzierung ermöglichen: Materialien und Konzepte	119
6.5 Aufgaben für die Unterrichts- und Bildungsforschung	120
<b>7 Literatur</b>	<b>123</b>

# VORWORT

Kinder und Jugendliche unterscheiden sich in ihren Lernvoraussetzungen. Vielfalt besteht zum Beispiel hinsichtlich Alter und Geschlecht, ethnischer, kultureller und sozialer Herkunft, aber auch Interessen, Motivation und Leistungsfähigkeit. Heterogenität ist beides: Realität in Schulen und Klassenzimmern sowie Herausforderung für das schulische Lernen, die Unterrichtsgestaltung und die Organisationsform von Lerngruppen. Seit jeher ist der möglichst optimale Umgang mit Heterogenität Kernauftrag unseres Bildungssystems, jeder Bildungseinrichtung und damit insbesondere Kernauftrag jeder Schule.

Nicht zuletzt die internationalen Schulleistungsstudien haben den Handlungsbedarf offensichtlich gemacht: In Deutschland spielt die Herkunft für den Schulerfolg eine bedeutende Rolle. Die Leistungsunterschiede in den Klassen sind trotz der unterschiedlichen Schulformen nach wie vor vergleichsweise groß. Die Förderung der leistungsschwächeren wie der leistungsstärkeren Schüler\_innen könnte besser gelingen.

Diese Befunde haben dazu geführt, dass Heterogenität ein Schlüsselbegriff im aktuellen Bildungsdiskurs geworden ist. Die Debatte um die Einführung eines inklusiven Bildungssystems und um die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher haben diese Entwicklung verstärkt. Der Umgang mit Vielfalt ist zum zentralen Thema geworden – sei es in Schule, Wissenschaft oder Bildungspolitik.

Wie dieser gelingt, entscheidet sich ganz wesentlich in Schule und Unterricht, aber auch die Struktur und die Organisation unseres Bildungssystems sind dabei von hoher Bedeutung. Es macht folglich keinen Sinn, Schulstruktur und Unterrichtsqualität gegeneinander auszuspielen, wie es nach den ersten PISA-Veröffentlichungen zu beobachten war. Beide haben ihre spezifische Bedeutung, beide können Probleme verursachen, aber eben auch lösen helfen. Beide müssen gemeinsam bedacht werden.

Für unsere Schulen ist Heterogenität nicht nur Realität und Herausforderung, sondern auch Chance: Sie bietet die einzigartige Möglichkeit, durch den pädagogisch bewussten Umgang mit Vielfalt einen Beitrag für den Zusammenhalt der Gesellschaft und für die Festigung von Demokratie und Zivilgesellschaft zu leisten. Heterogenität ist zudem eine Bereicherung für einen Unterricht, der gemeinsames Lernen von und mit Anderen zum Ziel hat.

Was theoretisch plausibel erscheint, ist jedoch mitunter in der Umsetzung schwierig. Lehrer\_innen wissen das am besten: Die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen, die im Leistungsvermögen, in ihren physischen oder psychischen Voraussetzungen, im Sozialverhalten, in ihren sozio-kulturellen und ökonomischen Lebenslagen sehr differieren, ist anspruchsvoll. Schließlich geht es darum, auf die Individualität jedes Schülers und jeder Schülerin einzugehen und Unterschiede pädagogisch fruchtbar zu machen. Ohne innere Differenzierung, ohne individuell zugeschnittene Lernangebote auf der Basis formativer Diagnostik und ohne eine respektvolle adaptive Unterstützung durch die Lehrer\_innen kann dies nicht gelingen. Individualisierung ist zentral, zugleich aber sind Normen und Standards einzuhalten und darf kooperatives Lernen keinesfalls vernachlässigt werden – und das in einem gut choreografierten, kognitiv anspruchsvollen Unterricht, der auch die Förderung von Akzeptanz und Empathie groß schreibt.

Die Ansprüche an Lehrkräfte sind somit umfassend. Mal sollen Lehrer\_innen junge Menschen beraten und Lernprozesse moderieren, dann wiederum müssen sie Leistungen bewerten, Abschlüsse vergeben oder gar verweigern. All diese Anforderungen zu erfüllen, ja, scheinbar gegensätzlichen Erwartungen gerecht zu werden, verlangt von Lehrer\_innen ein großes Maß an Professionalität. Für den Umgang mit Heterogenität müssen sie motiviert und qualifiziert sein. Ohne Änderungen in der Lehrerbildung und praxisnahe Angebote in der Fortbildung, beispielsweise zur Stärkung der diagnostischen Kompetenz, wird es nicht gehen. Damit stellt sich die Frage nach der zukünftigen Personalstruktur. Welche pädagogischen Spezialisierungen in der Schule sind erforderlich? Multiprofessionelle Zusammenarbeit, ein Schlagwort in der aktuellen Reformdebatte, setzt die Bereitstellung unterschiedlicher Professionen voraus.

Die Forderung nach einem geeigneten Umgang mit Heterogenität trifft hierzulande auf ein historisch gewachsenes Bildungssystem, das dem Grundsatz optimaler Förderung durch institutionelle Differenzierung, durch Formen äußerer Differenzierung und durch Selektion Rechnung



zu tragen sucht. Leistungshomogenisierung ist dabei vielerorts immer noch die dominierende Strategie. Zahlreiche organisatorische Maßnahmen zielen darauf, Leistungsunterschiede zu reduzieren, um möglichst gleichartige Lernbedingungen für alle Schüler\_innen zu schaffen: Denken wir beispielsweise an Klassenwiederholungen, Überweisungen auf Förderschulen, Abschulung in eine andere Schulform, aber auch das Überspringen einer Jahrgangsstufe und an die Regelungen für den Übergang von der Grundschule auf die Sekundarstufe.

Je geringer die Leistungsunterschiede der Schüler\_innen, so war die zugrunde liegende Annahme, desto leichter und erfolgreicher lassen sich das Lernen und Lehren gestalten. Empirische Studien stimmen jedoch nachdenklich. Sie belegen: Eine Leistungshomogenisierung kann positive Auswirkungen auf die Lernentwicklung der leistungsstärkeren Schüler\_innen haben. Heterogene Lerngruppen müssen aber keineswegs ein Nachteil für sie sein, denn es zeigt sich, dass es für sie auch unter diesen Bedingungen möglich ist, das hohe Niveau zu halten. Den Preis, so die Befunde, zahlen häufig die Leistungsschwächeren. Ihre Lernerfolge fallen in eher leistungshomogenen Gruppen zumeist geringer aus.

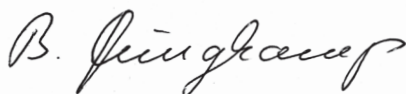
Auch das haben empirische Studien deutlich gemacht: Sowohl die kognitiven als auch die psychologischen Effekte zum Beispiel des Sitzenbleibens oder des Abschulens sind häufig sehr bedenklich. Betroffen sind überwiegend Schüler\_innen aus sozial benachteiligten Familien, mit geringeren kulturellen Ressourcen oder mit Migrationshintergrund. Die Benachteiligung dieser Schülergruppen wird also durch eine vermeintlich leistungsbezogene Homogenisierung noch verstärkt. Vor allem unsere – sehr früh einsetzende – Schulformdifferenzierung leistet einen entscheidenden Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Viele Bundesländer haben inzwischen notwendige Maßnahmen zur Vereinfachung des gegliederten Schulsystems ergriffen. Hauptschulen wurden abgeschafft; inklusive Bildung und Ganztagschulen gestärkt; die Durchlässigkeit durch zusätzliche weiterführende Schulen, die bis zum Abitur führen, erhöht. An Gemeinschaftsschulen wird längeres gemeinsames Lernen ermöglicht. Weitere Schritte zur Verringerung der sozialen Selektivität unseres Bildungssystems müssen folgen. Dazu gehören auch Chancengleichheit von Anfang an und ein angemessener Umgang mit Heterogenität während der Schulzeit.

Der Umgang mit Heterogenität hat somit viele Facetten: Anerkennung einer Realität in Schulen und Klassenzimmern, Kernauftrag der Schule,

Maßnahme zur Verringerung der sozialen Selektivität, Herausforderung und Chance für gemeinsames Lernen und ein demokratisches Miteinander an der Schule.

Die vorliegende Studie wurde von Prof. Dr. Miriam Vock, Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung an der Universität Potsdam, und Dr. Anna Gronostaj, Projektberaterin, Die Deutsche Schulakademie, im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung erstellt. Sie zeichnet wesentliche Argumentationslinien der zurzeit intensiv geführten Reformdebatte nach und gibt einen umfassenden Überblick über aktuelle Befunde der empirischen Bildungsforschung. Die Studie stellt eine kritische Bestandsaufnahme des Umgangs mit Heterogenität in Schulsystem, Schule und Unterricht dar – und dies aus erziehungswissenschaftlicher, bisweilen auch psychologischer Perspektive. Schließlich benennt sie Handlungsbedarfe für die Akteure in Schule und Schulaufsicht, Lehrerbildung und Politik. Wir danken Prof. Dr. Miriam Vock und Dr. Anna Gronostaj für die Bereitstellung dieses wichtigen und weiterführenden Orientierungswissens.



Burkhard Jungkamp  
Staatssekretär a.D.  
Moderator des Netzwerk Bildung

# ZUSAMMENFASSUNG

Marei John-Ohnesorg Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin

In jeder Schule findet sich eine breite Vielfalt an Begabungen, Potenzialen und Interessen. Lehrkräfte haben den pädagogischen Auftrag, alle Schüler\_innen bestmöglich in ihrer Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung zu unterstützen, um so die Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe, lebenslanges Lernen und ein erfülltes Leben zu schaffen. Die Studie bildet aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung Dimensionen von Heterogenität ab. Sie zeigt, wie das Schulsystem strukturell reagiert und welche Potenziale der Unterricht für die Förderung sehr unterschiedlicher Schüler\_innen hat. Daraus werden Bedingungen für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität im Unterricht in einem inklusiven Schulsystem abgeleitet.

**Dimensionen von Heterogenität:** Heterogenität im Klassenzimmer entsteht aus unterschiedlichen Merkmalen. Die Studie unterscheidet den familiären Hintergrund (sozioökonomisch, Migrationshintergrund) und das individuelle Lernpotenzial (bildungssprachliche Fähigkeiten, Intelligenz, Vorwissen). Geflüchtete Kinder und Jugendliche bringen neue Facetten von Heterogenität in die Schulen, u.a. weil sie Deutsch neu lernen müssen. Sonderpädagogische Förderbedarfe oder chronische Krankheiten sind weitere Dimensionen von Heterogenität, ebenso Rollenerwartungen an Mädchen und Jungen.

**Wie reagiert das Schulsystem auf Heterogenität?** Das gegliederte deutsche Schulsystem ist historisch gewachsen und hat mit dazu beigetragen, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg stark ausgeprägt ist. Seit PISA 2000 hat sich die Durchlässigkeit erhöht: Die Zahl der Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die auch zum Abitur führen, hat zugenommen und Schüler\_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf haben das Recht, eine allgemeinbildende statt einer Förderschule zu besuchen. Die Differenzierung des Schulsystems hatte ursprünglich das Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, jedoch ist die leistungsbezogene Heterogenität auch innerhalb einzelner Schulformen beträchtlich.

**Umgang mit Heterogenität im Unterricht:** Innere Differenzierung zielt darauf ab, den Unterricht flexibel an den Kenntnisstand und die Lernbedürfnisse der Schüler\_innen anzupassen – was impliziert, dass in einer Klasse verschiedene Lernaktivitäten zeitgleich stattfinden. Differenzierung kann z. B. im Tempo, im Niveau oder dem Ausmaß der Unterstützung und Zugänge erfolgen. Das erfordert von den Lehrkräften ein hohes Maß an diagnostischer und didaktischer Kompetenz. Eine lernbegleitende Diagnostik ist unerlässlich und es mangelt aktuell noch an differenzierten Unterrichtsmaterialien. Als ein Beispiel für einen konsequent differenzierten Unterricht wird das Lernbüro vorgestellt; das Gruppenpuzzle ist ein Beispiel für kooperative Lernformen.

Sprachförderung bedeutet nicht nur, die Alltagssprache zu lernen. Vielmehr ist für viele Schüler\_innen die durchgängige Förderung der Bildungssprache im Fachunterricht wichtig. Die Autorinnen stellen Modelle der sprachlichen Bildung und der Integration neu eingewanderter Kinder vor und stellen fest, dass von der Einrichtung separater Vorbereitungsklassen eher abgeraten wird. Besonders leistungsstarke und begabte Schüler\_innen profitieren von einem binnendifferenzierten Unterricht, häufig werden aber weitere Lernangebote benötigt, damit auch diese Kinder ihr Potenzial voll entwickeln können.

Neben dem Lernklima im Unterricht ist die Schule ein prägender Sozialisations- und Entwicklungsort für Kinder und Jugendliche. Ganztagsangebote haben ein großes Potenzial im Hinblick auf einen besseren Umgang mit Heterogenität. Ob dieses erfüllt wird, hängt u.a. davon ab, wie gut es gelingt, konsistent individuell zu fördern. Als Rahmenmodell für diese Fragen wird das ‚Response to Intervention‘-Modell vorgeschlagen, das sich als Modell für einen adaptiven, flexibel differenzierenden Unterricht eignet.

**Wie können sich Schulen entwickeln?** Eine intellektuell fordernde und anregende Lernumwelt fördert die Intelligenz von Schüler\_innen. Für viele Lehrkräfte erfordert die Umstellung auf einen differenzierten Unterricht ein radikales Umdenken. Neben diesem Einstellungswandel sind diagnostische Kompetenz und didaktische Expertise erforderlich. Lehrer\_innen benötigen Material, das sie bei der Diagnostik unterstützt und einen differenzierten Unterricht ermöglicht. Es sind Leitlinien dafür erforderlich, was Schüler\_innen mindestens können sollen und in der Regel können sollten. Räume und Fachkräfte sind unerlässlich, damit außerschulische Faktoren einbezogen werden können. Ohne Unterstützung durch multiprofessionelle Teams ist das nicht möglich. Der Um-

gang mit Heterogenität in der Schule ist komplex, anspruchsvoll und bedeutet viel Arbeit.

**Was brauchen Schulen für diese Entwicklung?** Guter Unterricht muss zu den Lernmöglichkeiten und den Lernbedürfnissen der einzelnen Schüler\_innen passen. Zentral ist der pädagogische Umgang der Lehrkraft mit Heterogenität. Dabei kommt es darauf an, die Kompetenzen von Lehrkräften zu erweitern und Kooperation und Austausch zwischen Lehrkräften zu verbessern. Es werden Konzepte, Materialien und Personal für die schulische Integration von zugewanderten Kindern und Jugendlichen benötigt und es müssen mehr Materialien für einen binnendifferenzierten Unterricht entwickelt werden.



## 1

## EINLEITUNG

In jeder Schulklasse in Deutschland findet sich eine breite Vielfalt von menschlichen Eigenschaften. Die Schüler\_innen, die in einer Schulklasse gemeinsam unterrichtet werden, bilden eine große Bandbreite an Begabungen, Potenzialen und Interessen ab, und sie unterscheiden sich oftmals stark darin, welche Erfahrungen, Unterstützungen oder Belastungen sie aus ihrem Elternhaus mitbringen. Die Lehrkräfte haben dabei den pädagogischen Auftrag, alle Schüler\_innen ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen bestmöglich in ihrer Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung zu unterstützen, um so für alle die Voraussetzungen für eine gesellschaftliche Teilhabe, lebenslanges Lernen und ein erfülltes Leben zu schaffen. Diese Herausforderung, vor der jede Lehrerin und jeder Lehrer tagtäglich steht, ist alles andere als klein.

Bereits seit den Anfängen der modernen Pädagogik wird über die Verschiedenheit von Schüler\_innen als Herausforderung diskutiert. Heterogenität ist in der Wissenschaft also kein neues Thema. Seit einigen Jahren lässt sich jedoch ein starker Anstieg an wissenschaftlichen Studien zum Thema Umgang mit Heterogenität beobachten (Budde, 2012; Faulstich-Wieland, 2015). Dabei wird ein breites Spektrum an Dimensionen der Vielfalt betrachtet, dazu gehören etwa soziale Dimensionen, sonderpädagogische Förderbedarfe und Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Im Fokus stehen dabei stets die Fragen: Wie kann das Schulsystem als Ganzes und wie kann jeder Lehrer oder jede Lehrerin im Unterricht mit sehr verschiedenen Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen umgehen? In dieser Studie beschäftigen wir uns mit dieser Fragestellung aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung, die als interdisziplinäres Forschungsgebiet auf pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagenerkenntnissen aufbaut.

Zwei bildungspolitische Ereignisse der letzten Jahre können als Anstöße zu dieser aktuell intensiven Auseinandersetzung mit Fragen der Heterogenität in der Schule ausgemacht werden (Budde, 2012): Erstens sind

hier die Erkenntnisse über das deutsche Bildungssystem aus den PISA-Studien im Jahr 2000 und 2004 zu nennen. Diese Studien zeigten, dass sich die Leistungen der Schüler\_innen in Deutschland innerhalb einer Altersgruppe deutlich unterscheiden. In Deutschland war zudem diejenige Gruppe von Jugendlichen vergleichsweise groß, die über so geringe Kompetenzstände verfügen, dass die Aussicht auf eine aktive und erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe fraglich ist. Die Ergebnisse wiesen auch darauf hin, dass in Deutschland Kompetenzunterschiede besonders eng mit der sozialen und kulturellen Herkunft der Schüler\_innen verknüpft sind (Baumert et al., 2001, 2003). Diese Befunde wurden intensiv diskutiert und führten zu stärkeren Forschungsbemühungen.

In jüngerer Zeit erhält auch der Befund mehr Aufmerksamkeit, dass die Spitzengruppe der Schüler\_innen in Deutschland im internationalen Vergleich nicht so groß wie erhofft ist (Schiepe-Tiska et al., 2015; KMK, 2015). Der Anteil von Schüler\_innen in der höchsten Kompetenzstufe ist im internationalen Vergleich zwar überdurchschnittlich, bleibt jedoch hinter dem Anteil in vergleichbaren Ländern zurück (KMK, 2016). Bereits nach der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 hatte man Hoffnungen auf eine Vergrößerung dieser Gruppe leistungsstarker Schüler\_innen gesetzt, dies ist jedoch nicht eingetreten. In PISA 2015 wurde gar festgestellt, dass der Anteil Leistungsstarker in Mathematik seit dem letzten Durchgang geringer geworden ist.

Ein zweites Ereignis, das die bildungspolitische Debatte über den Umgang mit Heterogenität in Deutschland zusätzlich angestoßen hat, stellte die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2008 dar. Diese UN-Konvention beinhaltet die Verpflichtung, ein Schulsystem bereitzustellen, das allen Bürger\_innen Bildung in einem auf allen Ebenen inklusiven Schulsystem ermöglicht. Konkret bedeutet das für das deutsche Schulsystem, dass immer mehr Kinder und Jugendliche, die früher separat in Förderschulen beschult wurden, nun Regelklassen an Regelschulen besuchen. Im Fokus dieses bildungspolitischen Umwandlungsprozesses stehen hier die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Impliziert wird aber bei dem Anspruch, keine Schülergruppen auszuschließen, prinzipiell auch andere Dimensionen von Heterogenität wie soziale und ökonomische Unterschiede oder das Geschlecht mit in den Blick zu nehmen (Faulstich-Wieland, 2015), wenngleich das in der aktuellen deutschen Debatte zu Inklusion nicht immer deutlich wird.

Die große Herausforderung besteht also darin, einen Unterricht anzubieten, der sehr unterschiedliche Schüler\_innen möglichst gut fördert,



unterstützt und herausfordert. Die empirische Bildungsforschung hat in den letzten Jahren evidenzbasierte Merkmalskataloge entwickelt, die Dimensionen guten Unterrichts beschreiben. Die Dimensionen *Umgang mit Heterogenität, individuelles Fördern* und Fragen der *Passung* des Unterrichts zu individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein (Helmke, 2009): Ein „guter Unterricht“ erfordert einen klugen Umgang mit den vielfältigen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schüler\_innen einer Klasse.

Die Aufgaben der Schule beschränken sich jedoch nicht darauf, den Kindern und Jugendlichen fachliche Kompetenzen zu vermitteln. Die Bildungsziele der Schule umfassen darüber hinaus eine Erziehung zu Freiheit und Demokratie sowie zur Achtung der Menschenrechte und ethischer, kultureller und religiöser Werte. Schüler\_innen sollen befähigt werden, soziale und politische Verantwortung zu übernehmen und ihre gesellschaftlichen Rechte und Pflichten wahrzunehmen (KMK, 2004b). Sowohl im Fachunterricht als auch darüber hinaus bedeuten diese Ziele im gesamten Schulleben, demokratische Werte und ethische Maßstäbe erlebbar und erlernbar zu machen. Die Vielfalt in jeder Klasse, die sich unter anderem auch durch soziale, kulturelle und weltanschauliche Unterschiede ergibt, bietet damit prinzipiell ein reichhaltiges Lernumfeld – es muss jedoch pädagogisch gut genutzt werden. Die Schule ist zudem für Kinder und Jugendliche ein wichtiger Lebens- und Entwicklungsort, an dem sie viel Zeit verbringen und wichtige prägende Erfahrungen machen. An diesem Ort sollten sie sich zuallererst sicher, willkommen und akzeptiert fühlen – unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Stärken und Schwächen oder ihrer Identität.

Heterogenität im Klassenzimmer entsteht in der Praxis natürlich aus sehr vielen unterschiedlichen Merkmalen. Für die vorliegende Studie haben wir einige, aus unserer Sicht zentrale Dimensionen von Heterogenität herausgegriffen, ganz klar ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Im folgenden Kapitel 2 beleuchten wir diese unterschiedlichen Dimensionen und berichten über aktuelle empirische Befunde dazu. Zunächst blicken wir auf die Herkunftsfamilie: In der empirischen Bildungsforschung intensiv untersuchte Merkmale, in denen sich Familien voneinander unterscheiden, sind der sozioökonomische Stand und der Migrationshintergrund. Eng verknüpft mit diesen familiären Merkmalen sind die bildungssprachlichen Fähigkeiten eines Kindes oder Jugendlichen, also seine Fähigkeit, der im Unterricht gebräuchlichen Sprache, die mit zunehmender Jahrgangsstufe anspruchsvoller und abstrakter wird, zu folgen.

Insbesondere seit dem Jahr 2015 sind in vielen Schulklassen Kinder und Jugendliche, die allein oder mit der Familie vor Krieg oder Verfolgung in der Heimat nach Deutschland geflüchtet sind. Diese Kinder bringen besondere Bedürfnisse mit und sollen zügig integriert werden – an erster Stelle steht hier das Deutschlernen. Weitere individuelle Merkmale, die für die Leistungsentwicklung relevant sind und die wir in Kapitel 2 betrachten, sind die Intelligenz und das Vorwissen eines Kindes, die unterschiedlichen Stärken und Schwächen von Mädchen und Jungen und die Rollenerwartungen, die an sie gestellt werden, sowie Behinderungen, sonderpädagogische Förderbedarfe und chronische Krankheiten. In den weiteren Kapiteln dieser Publikation werden wir uns dann damit befassen, wie das Schulsystem in Deutschland auf diese Heterogenität strukturell reagiert, wie Unterricht gestaltet sein sollte, um sehr unterschiedliche Kinder und Jugendliche in einer Klasse angemessen zu fördern, und wie sich Schulen weiter entwickeln können, um zukünftig noch besser mit heterogenen Klassen umgehen zu können.

## 2

## DIMENSIONEN VON HETEROGENITÄT

Schüler\_innen einer Klasse unterscheiden sich in vielen Merkmalen voneinander: Sie bringen ihre individuelle Biografie, ihre familiären Lebensumstände und eine eigene Persönlichkeit mit. Aus den sehr verschiedenen individuellen Merkmalskonstellationen der einzelnen Kinder und Jugendlichen ergeben sich sehr unterschiedliche und manchmal besondere Bedürfnisse, die in der Schule zum Tragen kommen. In der empirischen Bildungsforschung werden bestimmte Merkmale besonders in den Blick genommen, weil sich herausgestellt hat, dass sie bei der schulischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen. Dazu gehören *strukturelle familiäre Merkmale* (etwa der sozio-ökonomische Hintergrund und der Migrationshintergrund der Familie) und Merkmale, die das *individuelle Lernpotenzial* mit bestimmen (insbesondere die Intelligenz und das Vorwissen, aber auch Sprachkenntnisse) (Helmke, 2010). Diese werden wir in diesem Kapitel näher beleuchten.

Darüber hinaus werden in diesem Kapitel weitere Aspekte diskutiert, die bei Schüler\_innen zu unterschiedlichen Lernvoraussetzungen führen können und unterschiedliche Entwicklungsbedingungen in der Schule kennzeichnen – und zudem stark durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen mit geprägt werden. Aufgrund der großen Aktualität und gesellschaftlichen Relevanz betrachten wir dabei zunächst das Thema Flucht. Derzeit nimmt das Schulsystem in Deutschland eine große Anzahl von geflüchteten Kindern und Jugendlichen auf – diese neu zugewanderten Schüler\_innen bringen neue Facetten von Heterogenität in die Schulen, die u.a. darin bestehen, dass Deutsch für sie eine Fremdsprache ist, die sie erst lernen müssen, dass sie oft traumatische Erfahrungen durch Krieg und Flucht gemacht haben und ihre Familien in Deutschland in besonders prekären Verhältnissen leben.

Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem wird daran gearbeitet, Regelschulen auch für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, mit Krankheiten und Behinderungen zu einem guten und för-

dernden Ort zu machen. Bei manchen Schüler\_innen ist das Lernpotenzial generell oder in einem bestimmten Bereich (z. B. der Sprache oder dem sozialen Verhalten) in besonderer Weise beeinträchtigt, so dass sie eine spezifische Förderung oder Unterstützung brauchen – auch ein sonderpädagogischer Förderbedarf oder eine chronische Krankheit sind somit Facetten von Heterogenität in der Schule.

In unserer Gesellschaft, und damit auch in der Schule, machen Mädchen und Jungen auch heute noch, trotz vielen Fortschritten hin zu einer Gleichberechtigung der Geschlechter, unterschiedliche Erfahrungen und es werden (manchmal subtil) andere Erwartungen an Mädchen als an Jungen gestellt. Es lassen sich Unterschiede in bestimmten Leistungsbereichen beobachten und darin, wie sich Mädchen und Jungen selbst sehen.

Natürlich handelt es sich bei unserer Darstellung um eine Vereinfachung der komplexen Realität: Wir diskutieren einige Facetten von Heterogenität, andere Dimensionen, wie etwa das Lebensalter und der Entwicklungsstand von Schüler\_innen oder Unterschiede in motivationalen Orientierungen vertiefen wir hingegen nicht.

Außerdem sind die einzelnen Schüler\_innen typischerweise nicht durch ein einzelnes Merkmal gekennzeichnet, sondern sie weisen verschiedene Besonderheiten auf. So wissen wir etwa, dass Kinder mit einem Migrationshintergrund vor allem dann schulisch benachteiligt sind, wenn sie aus einem sozioökonomisch schwachen Elternhaus kommen. Diskriminierungen, die sich aus der Kombination mehrerer Merkmale ergeben, werden in der wissenschaftlichen Literatur unter dem Stichwort Intersektionalität diskutiert. Der Grundgedanke ist, dass sich merkmalspezifische Benachteiligungen nicht einfach addieren, sondern zu individuellen Diskriminierungserfahrungen verflechten (Crenshaw, 1989). Schließlich muss bedacht werden, dass es sich beim Begriff Heterogenität nicht um eine absolute Größe, sondern um ein Konstrukt handelt, also um etwas, was von den Zuschreibungen und Maßstäben des Betrachters abhängig ist.

## 2.1 FAMILIÄRER HINTERGRUND

### 2.1.1 Sozioökonomischer Hintergrund

Die Kinder einer Schulklasse kommen aus unterschiedlichen Familien. Lebt das Kind mit seinen leiblichen Eltern zusammen, in einer Patchworkfamilie oder mit nur einem Elternteil? Gibt es Geschwister? Welche Sprache wird in der Familie gesprochen? Welche Rituale, Routinen und Werte regeln das Zusammenleben in der Familie? Hat das Kind ein eigenes Zimmer, einen eigenen Schreibtisch? Macht es seine Hausaufgaben allein oder hilft ein Familienmitglied dabei? Und nicht zuletzt – welche finanziellen Mittel stehen der Familie zur Verfügung? In Deutschland hängen der familiäre Hintergrund und der Bildungserfolg von Schüler\_innen eng zusammen, und zwar enger als in den meisten anderen OECD-Staaten (Ehmke & Jude, 2010). Kinder aus sozioökonomisch besser gestellten Familien besuchen häufiger das Gymnasium, wiederholen seltener eine Schulklasse und nehmen häufiger ein Studium auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Ikeda & Garcia, 2014; Watermann, Daniel & Maaz, 2014). Schüler\_innen an Haupt- und Förderschulen stammen hingegen überwiegend aus sozioökonomisch schwächeren Familien (Bos, Müller & Stubbe, 2010). Wie kommen diese Bildungsbenachteiligungen zu Stande?

Auf den französischen Soziologen Boudon (1974) geht die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zurück. Als *primäre Herkunftseffekte* werden die Einflüsse der Familie bezeichnet, die sich auf die Kompetenzentwicklung bzw. die schulische Leistung von Kindern auswirken. Es geht hier also darum, welche Ressourcen für Bildung eingesetzt werden können: Wie viele Bücher besitzt eine Familie? Finden Theater- oder Museumsbesuche statt? Erhält das Kind Musikunterricht? Kann Nachhilfe finanziert werden? Welcher Wert wird Bildung beigemessen? Welche Sprachkultur wird vermittelt? Die unterschiedlichen Mittel, die Familien in die Bildung ihrer Kinder investieren, führen dazu, dass manche Kinder beim Schulstart mehr wissen und können als andere, und dass sie die Lernangebote in der Schule besser nutzen können. Dementsprechend beeinflusst das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital (Bourdieu, 1983) einer Familie die schulischen Leistungen eines Kindes und damit auch, welchen Bildungsabschluss es erreichen kann. Empirisch lässt sich zeigen, dass Kinder aus besser gestellten Familien durchschnittlich bessere Leistungen in standardisierten Tests erreichen als Kinder aus sozioökonomisch schwächeren

Familien (für Deutschland z. B. Kuhl, Siegle & Lenski, 2013; Müller & Ehmke 2013; Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012).

*Sekundäre Herkunftseffekte* hingegen bezeichnen Bildungsbenachteiligungen, die sich nicht durch schulische Leistungen erklären lassen. Ursprünglich waren damit nur die Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen der Eltern gemeint. Hierbei geht es darum, welche Vorstellungen und Wünsche Eltern von der schulischen und beruflichen Karriere ihrer Kinder haben und welche Handlungen daraus resultieren. Boudon (1974) ging davon aus, dass Bildungsentscheidungen auf Kosten-Nutzen-Abwägungen beruhen und dass Familien ihren sozialen Status in nachfolgenden Generationen erhalten wollen. Also haben statushöhere Familien ein größeres Interesse daran, dass ihre Kinder einen höheren Bildungsabschluss erreichen. Zudem erwarten sie eher, dass dieser Bildungsabschluss auch erreicht werden kann (Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006) und verfügen eher über die Ressourcen, um direkte und indirekte Kosten eines längeren Bildungswegs zu finanzieren.

Diese theoretisch angenommen schichtspezifischen Bildungsaspirationen lassen sich auch empirisch zeigen: Sozioökonomisch besser gestellte Eltern wünschen sich für ihre Grundschul Kinder signifikant häufiger eine gymnasiale Schullaufbahn als schlechter gestellte Eltern – und zwar auch dann, wenn die Kinder gleich intelligent sind und die gleichen Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und in Naturwissenschaften aufweisen (Stubbe, Bos & Euen, 2012). Auch die tatsächlich vorgenommenen Übergangentscheidungen sind schichtspezifisch: Sozial schwächere Eltern wählen für ihre Kinder eher eine niedrigere Schulform als von der Lehrkraft empfohlen, bei sozial besser gestellten Eltern verhält es sich umgekehrt (Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014).

In der jüngeren Forschung werden auch die Einflüsse, welche die familiäre Herkunft eines Kindes auf die Notengebung und die Schullaufbahnempfehlung durch die Lehrkraft hat, als sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet (Maaz & Nagy, 2009). Die Daten der für Deutschland repräsentativen IGLU-Studie zeigten, dass Grundschul Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien schlechtere Noten erhielten als Kinder aus sozioökonomisch stärkeren Familien, obwohl sie in standardisierten Leistungstests dieselbe Punktzahl erreicht hatten (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007). Da Noten nicht ausschließlich auf den Leistungen von Schüler\_innen beruhen, sondern Lehrkräfte auch Aspekte wie Arbeitsverhalten und Motivation berücksichtigen, ist eine perfekte Überein-

stimmung von Noten und Testleistungen auch nicht zu erwarten. Problematisch ist jedoch, wenn Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien systematisch schlechtere Noten erhalten und sich dies nicht durch Unterschiede im Verhalten erklären lässt. Eine aktuelle deutsche Studie konnte einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und Schulnoten nachweisen, der auch bei einer statistischen Kontrolle der Testleistungen, des Arbeitsverhaltens und der Motivation der Schüler\_innen bestehen blieb. Zusätzlich zeigte sich, dass Lehrkräfte in solchen Klassen, die sozioökonomisch günstiger zusammengestellt waren, bessere Noten vergaben als in Klassen, in denen sich ein hoher Anteil sozial benachteiligter Schüler\_innen befand – auch wenn diese Klassen sich in ihren Leistungen und ihrem Verhalten de facto nicht unterschieden (Westphal et al., 2016).

Lehrkräfte in Deutschland lassen sich in ihren Schullaufbahneempfehlungen ebenfalls durch die familiäre Herkunft der Schüler\_innen beeinflussen: Kinder aus sozioökonomisch starken Familien erhalten bei gleichen Testleistungen und Schulnoten signifikant häufiger eine Gymnasialempfehlung als Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien (z.B. Arnold et al., 2007; Maaz & Nagy, 2009, Stubbe & Bos, 2008). Ein Grund dafür könnte sein, dass Lehrkräfte davon ausgehen, dass gebildete Eltern ihre Kinder bei schulischen Schwierigkeiten besser unterstützen können als Eltern mit weniger Bildung (Ditton & Krüskén, 2009). Außerdem finden sich auch Belege dafür, dass Eltern versuchen, die Schullaufbahneempfehlung der Lehrkräfte ihren eigenen Wünschen entsprechend zu beeinflussen (Klinge, 2016; Pohlmann-Rother, 2010).

Im bundesdeutschen Vergleich zeigt sich, dass in Bundesländern, in denen die Übergangsempfehlung der Lehrkräfte verbindlich ist, der Einfluss des familiären Hintergrunds geringer ist als in Bundesländern, in denen die Eltern entscheiden können, welche Schulform ihr Kind nach der Grundschule besucht (Dollmann, 2011). Weniger gebildete Eltern wählen für ihre Kinder dann eher eine niedrigere Schulform, wohingegen gebildete Eltern ihr Kind eher auf ein Gymnasium schicken, auch wenn ihr Kind keine entsprechende Empfehlung hat. Insgesamt sind die Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften zwar vom sozioökonomischen Hintergrund der Schüler\_innen beeinflusst, aber letztendlich dennoch weniger sozial gefärbt als es die Bildungsentscheidungen der Eltern sind.

Sowohl primäre Herkunftseffekte (in Form schulischer Leistungen) als auch sekundäre Herkunftseffekte (in Form elterlicher Bildungsaspirati-

onen und bei der Notengebung und Schullaufbahneempfehlung durch Lehrkräfte) lassen sich in Deutschland für die gesamte Schullaufbahn bis hin zum Übergang ins Hochschulsystem empirisch nachweisen (z. B. Kuhl et al., 2013; Müller & Ehmke, 2013; Wendt et al., 2012; Dumont, et al., 2014; Schindler & Reimer, 2010; Watermann, Daniel & Maaz, 2014). Maaz und Nagy (2010) fassen zusammen, dass:

Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien im Vergleich zu Kindern aus sozial privilegierten Elternhäusern (1) über niedrigere schulische Kompetenzen verfügen, (2) bei gleichen Leistungen von den Lehrkräften schlechter bewertet werden, (3) auch unter Kontrolle der Schulleistungen und Noten geringere Chancen auf den Erhalt einer Gymnasialempfehlung haben und (4) Eltern ihr Kind schließlich bei Kontrolle von Leistungen seltener auf ein Gymnasium schicken. (S. 154)

## 2.1.2 Migrationshintergrund

Neben dem sozioökonomischen Status einer Familie oder dem Bildungsniveau der Eltern wird in Deutschland der Migrationshintergrund<sup>1</sup> von Schüler\_innen als bedeutsam für den Bildungserfolg diskutiert. Insgesamt hatten im Jahr 2014 ca. 20% der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund, von diesen besitzt mehr als die Hälfte die deutsche Staatsangehörigkeit (Statistisches Bundesamt, 2014). Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sind an Gymnasien unter- und an Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert, sie verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss, und nach der Schule beginnen sie seltener ein Studium und sind häufiger arbeitslos (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2016). Eine häufig angeführte Begründung für die Bildungsbenachteiligung von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sind sprachliche Barrieren. Über 70% der 15-Jährigen, die selbst nach Deutschland eingewandert sind, sprechen zu Hause eine andere Sprache als Deutsch, unter denjenigen der zweiten Generation sind es etwa 35% (OECD, 2015b). Wenn in Analysen die zu Hause ge-

---

<sup>1</sup> Laut statistischem Bundesamt haben folgende Personen – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit – einen Migrationshintergrund: selbst nach 1945 nach Deutschland Eingewanderte (1. Generation) sowie deren in Deutschland geborene Nachkommen der 2. und 3. Generation; zugewanderte Deutsche (z.B. Spätaussiedler, Vertriebene deutscher Staatsangehörigkeit) sowie deren Nachkommen (Statistisches Bundesamt, 2014).



sprochene Sprache statistisch kontrolliert wird, verringert sich der Unterschied in den Lesekompetenzen zwischen 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund deutlich, er bleibt jedoch statistisch signifikant und auch praktisch bedeutsam (OECD, 2015b). Auf die besondere Rolle der Beherrschung der deutschen Sprache für den Schulerfolg gehen wir in Kapitel 2.2 ausführlicher ein.

Zusätzlich muss berücksichtigt werden, dass Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland durchschnittlich sozioökonomisch schlechter gestellt sind als Personen ohne Migrationshintergrund (Henkel, Steidle & Braukmann, 2014). Ein substanzieller Anteil der Leistungsunterschiede geht auf diese Unterschiede im sozioökonomischen Hintergrund zurück. Der sozioökonomische Status allein kann jedoch Unterschiede in den erreichten Kompetenzen und der Bildungsbeteiligung nicht vollständig erklären.

So zeigen Daten aus PISA-Studien, dass Schüler\_innen mit Migrationshintergrund auch dann durchschnittlich geringere Testleistungen (in Mathematik, Chemie, Biologie, Physik und Lesen) aufweisen als diejenigen ohne Migrationshintergrund, wenn jeweils nur Gruppen verglichen werden, deren Eltern über ähnliche finanzielle Ressourcen und über ein ähnliches Bildungsniveau verfügten (Pöhlmann, Haag & Stanat, 2013; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Dabei variieren die erreichten Kompetenzstände mit den Herkunftsländern und der Generation: Schüler\_innen türkischer Herkunft sind in Deutschland besonders benachteiligt, wohingegen sich beispielsweise die Leseleistungen der Schüler\_innen, deren Eltern aus der ehemaligen UdSSR nach Deutschland eingewandert waren und die selbst in Deutschland geboren wurden (zweite Generation), nicht von denen derjenigen ohne Migrationshintergrund unterscheiden (Stanat et al., 2010). Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sind somit eine sehr heterogene Gruppe.

Darüber hinaus ist der Zusammenhang zwischen der Herkunft aus einem bestimmten Land und dem Bildungserfolg auch keinesfalls zwangsläufig – auch Schule und Unterricht in den Aufnahmeländern spielen eine große Rolle: Der internationale Vergleich zeigt, dass 15-Jährige aus arabischsprachigen Herkunftsländern etwa in den Niederlanden in Mathematik deutlich kompetenter sind als Jugendliche der gleichen Herkunftsländer in Finnland (OECD, 2015b). Der Unterschied entspricht dem Lernzuwachs von fast drei Schuljahren, offenbar gelingt also die schulische Förderung in den Niederlanden besser.

Auch die kulturelle Identität scheint eine Rolle für den Erwerb schulischer Kompetenzen zu spielen. Sowohl Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eine *integrierte kulturelle Identität* aufweisen (sich also mit Herkunfts- und Aufnahmeland gleichermaßen stark identifizieren) als auch diejenigen, die eine assimilierte kulturelle Identität aufweisen (sich also stärker mit dem Aufnahmeland identifizieren) erreichten eine vergleichbar gute Lesekompetenz wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund, wenn familiäre Hintergrundmerkmale statistisch kontrolliert wurden (Edele, Stanat, Radmann & Segeritz, 2013). Als ungünstig erwies sich hingegen eine marginalisierte kulturelle Identität – Jugendliche, die sich weder mit dem Herkunfts- noch mit dem Aufnahmeland identifizierten, wiesen auch unter Kontrolle familiärer Hintergrundmerkmale eine geringere Lesekompetenz auf als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Für die Entwicklung der kulturellen Identität sind dabei vermutlich auch Merkmale des Aufnahmelandes bedeutsam. So könnten sich gesellschaftliche Erwartungen an Zuwanderer, Stereotype und Vorurteile gegenüber Migrant\_innen und das Erleben von Diskriminierung hinderlich auf die Identifikation mit dem Aufnahmeland (Blossfeld et al., 2016; Edele et al., 2013; Stanat et al., 2010) und damit auch auf den Erwerb der deutschen Sprache und der Entwicklung schulischer Kompetenzen auswirken.

Weiterhin gibt es auch Belege dafür, dass Lehrkräfte von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund teilweise geringere Leistungen erwarten. Eine aktuelle deutsche Studie zeigte, dass Grundschullehrkräfte geringere Leistungserwartungen für Kinder mit einem türkischen Migrationshintergrund im Fach Deutsch im Vergleich zu anderen Kindern mit den gleichen Leistungen in standardisierten Tests haben. Positiv verzerrte Leistungserwartungen zeigten sich hingegen im Fach Mathematik für Kinder mit einem osteuropäischen Hintergrund (Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat & Kogan, 2016). Eine auf Stereotypen basierende, systematische Verzerrung von Leistungserwartungen ist problematisch, da die Erwartung, die eine Lehrkraft an ein Kind hat, tatsächlich beeinflussen kann, wie viel ein Kind lernt. Angenommen wird, dass Lehrkräfte geduldiger und freundlicher mit Schüler\_innen umgehen, von denen sie zukünftig gute Leistungen erwarten, und sie im Unterricht durch anspruchsvollere Aufgaben und schwierigere Fragen mehr herausfordern (Kunter & Pohlmann, 2015).

Die empirischen Befunde zur Notengebung und Schullaufbahneempfehlung bei Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sind uneinheitlich (Dumont et al., 2014). Eine Reihe von Untersuchungen berichtet jedoch, dass Familien mit Migrationshintergrund durchschnittlich höhere Bil-

dungsabschlüsse anstreben, sie also eine höhere Bildungsaspiration aufweisen als vergleichbare deutsche Familien (Becker & Gresch, 2016). Bei gleich guten Kompetenzen, Noten und ähnlichem sozioökonomischen Hintergrund besuchen Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund häufiger ein Gymnasium und beginnen häufiger ein Studium als diejenigen ohne Migrationshintergrund (Kristen, 2016), was sich vermutlich zu einem Teil durch höhere Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien erklären lässt (Becker & Gresch, 2016).

Trotz ihrer höheren Bildungsaspiration sind Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule ihrer Kinder typischerweise weniger präsent als deutsche Eltern: Sie nehmen weniger an Elternabenden, Elternsprechtagen und Schulfesten teil und sind seltener in Schulgremien vertreten (Arnoldt & Steiner, 2013). Offenbar bestehen hier an Schulen implizite Hürden für Eltern mit Migrationshintergrund. Die Forschung zu Ganztagschulen zeigt jedoch, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund bei konkreten Ganztagsangeboten (Kurse oder Nachhilfe anbieten, Mittagsbetreuung, praktische Tätigkeiten wie Kochen) sehr viel stärker engagieren als deutsche Eltern (Arnoldt & Steiner, 2013).

Seit einigen Jahren bemühen sich verschiedene Programme in den Bundesländern darum, mehr Menschen mit ausländischen Wurzeln für den Lehrerberuf zu gewinnen. Hintergrund dieser Programme ist u. a. die Erwartung, dass diese Lehrkräfte für Schüler\_innen mit Migrationshintergrund als positive Rollenvorbilder einer gelungenen Integration und Bildungslaufbahn dienen, ihre eigene Mehrsprachigkeit günstig für einen sprachsensiblen Unterricht ist und dass sie von Eltern mit Migrationshintergrund eher als Ansprechpartner\_innen angenommen werden. Während in manchen Schulen in Deutschland der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund sehr groß ist, sind Lehrkräfte mit einem Migrationshintergrund in Deutschland immer noch verhältnismäßig selten, ihr Anteil unter den Lehrkräften liegt bei 6,1 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Befragungen dieser Lehrerguppe zeigen, dass sie diese Erwartungen, die an sie herangetragen werden, überwiegend in ihr berufliches Selbstkonzept als Lehrkraft integriert haben (Rotter, 2012). In einer anderen Studie berichten Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, dass ihnen von Kindern mit Migrationshintergrund tatsächlich mehr Vertrauen entgegengebracht wird als ihren Kolleg\_innen und dass sie sich besonders für den Bildungserfolg dieser Kinder engagieren (Georgi, 2013). Inwiefern sich der Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund tatsächlich auf Integration

und Bildungserfolg von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund auswirkt, ist bisher empirisch noch zu wenig untersucht; Studien aus den USA erbringen bisher gemischte Ergebnisse (Dee, 2004, 2005) und es bedarf hier weiterer Forschung für das deutsche Schulsystem.

## 2.2 BILDUNGSSPRACHE

Sprachliche Kompetenzen sind wesentlich für den Schulerfolg und damit für den weiteren Lebensverlauf und die Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen. Etwa ein Viertel aller Fünfjährigen weist einen Sprachförderbedarf im Deutschen auf, die meisten von ihnen sprechen zu Hause kein Deutsch oder kommen aus wenig gebildeten Familien (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Dabei sind sprachliche Kompetenzen für das Lernen in allen Fächern eine wichtige Voraussetzung, nicht nur in sprachlichen Fächern. Für das Fach Mathematik beispielsweise konnte die bedeutende Rolle der sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Längsschnittstudien gezeigt werden (s. zusammenfassend Kempert et al., 2016). So zeigte sich etwa, dass bereits die sprachlichen Kompetenzen von 7-jährigen Kindern eine Vorhersage der Schulnoten erlauben, die sie drei Jahre später erhalten – und zwar nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in Mathematik und Sachkunde (Gut, Reimann & Grob, 2012).

Eine Ursache für geringe sprachliche Kompetenzen wird in einer sprachlich wenig anregenden familiären Umgebung gesehen (Grosche, 2013). Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung zwischen Kindern verschiedener familiärer Herkunft zeigen sich bereits im sehr frühen Kindergartenalter (Weinert & Ebert, 2013). Mütter mit höheren Bildungsabschlüssen sprechen mehr mit ihrem Kind, sie verwenden dabei komplexere Satzstrukturen und vielfältigere Vokabeln als weniger gebildete Mütter (Hoff, 2006). Zwei- oder mehrsprachig aufzuwachsen, ist nicht per se mit einem Risiko für sprachliche Auffälligkeiten verbunden, wenn in beiden Sprachen ausreichender und anregender Input vorhanden ist (s. Infokasten).

Allerdings haben Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland häufig nicht die Bedingungen, die für die Sprachentwicklung optimal wären, weshalb auch von einer doppelten Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund gesprochen wird (Heppt, Haag, Böhme & Stanat, 2014): Zum einen haben Familien mit Migrationsgeschichte in

Deutschland ein erhöhtes Armutsrisiko (Henkel et al., 2014), so dass diese Kinder, ebenso wie deutsche Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien, in einer sprachlich wenig anregenden familiären Umgebung aufwachsen. Zum anderen erhalten sie durchschnittlich insgesamt weniger sprachlichen Input im Deutschen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Das gilt insbesondere für sukzessiv mehrsprachig aufwachsende Kinder, die erst in der Kita oder der Schule Kontakt zur deutschen Sprache bekommen. Da sie insgesamt weniger Zeit zum Erwerb der deutschen Sprache hatten als gleichaltrige deutsche Kinder, sind ihre Kompetenzen im Deutschen bei der Einschulung durchschnittlich geringer ausgeprägt (Chilla, Rothweiler & Babur, 2010).

## BILINGUALITÄT

Internationale Studien zeigen, dass die Sprachentwicklung zweisprachiger (bilingualer) Kinder im Großen und Ganzen ähnlich verläuft wie bei einsprachig (monolingual) aufwachsenden Kindern, wenn sie in beiden Sprachen ausreichenden und anregenden Input erhalten (Hoff, 2006). Dieser Input ist allerdings entscheidend – so wird geschätzt, dass Kinder, die nur etwa 25% sprachlichen Input in einer Zweitsprache erhalten, diese nicht auf einem muttersprachlichen Niveau erlernen (Pearson, Fernandez, Lewedeg & Oller, 1997). Viele Studien berichten, dass der Wortschatz bilingualer Kinder in den einzelnen Sprachen etwas geringer ist als der von einsprachig aufwachsenden Kindern – andererseits ist der Wortschatz beider Sprachen zusammengenommen umfangreicher (Hoff, 2006). Auch kann das Lernen der beiden Sprachen in jeweils anderen Umgebungen dazu führen, dass bestimmte Vokabeln nur in einer Sprache erlernt werden.

Zudem scheint ein sukzessiver Spracherwerb – also wenn der Beginn des Spracherwerbs der beiden Sprachen zeitversetzt erfolgte – häufiger mit Schwierigkeiten einherzugehen als eine simultane Mehrsprachigkeit (Rothweiler & Kroffke, 2006). Bilingualität führt zu einer ausgeprägten metasprachlichen Bewusstheit, also der „Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf Sprache als Objekt zu fokussieren oder über Sprache abstrakt nachzudenken“ (Jessner, 2006, S. 42). Dadurch haben viele zweisprachige Schüler\_innen Vorteile beim Erlernen weiterer Fremdsprachen, was jedoch offenbar insbesondere dann der Fall ist, wenn die beiden zuerst erlernten

Sprachen auf einem relativ hohen Niveau beherrscht werden (Kempert et al., 2016). Bilingualität ist allerdings auch an sich, also ohne einen noch darüber hinaus gehenden Mehrwert, eine wichtige Ressource.

Es wird angenommen, dass die schwächeren schulischen Leistungen von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund und aus Familien mit geringer Bildung weniger auf mangelnde alltagssprachliche Kompetenzen als auf eine mangelnde Beherrschung der Bildungssprache zurückzuführen sind. Bildungssprache geht über die Alltagssprache hinaus, sie wird in schulischen und akademischen Situationen genutzt, um verdichtete, komplexe Informationen auszutauschen und neues Wissen aufzubauen (Gogolin, 2008). Sie unterscheidet sich von Alltagssprache durch die Verwendung komplexer grammatikalischer Strukturen, Substantivierungen, Passivkonstruktionen, einem akademischen Wortschatz, einem speziellen Fachwortschatz, unpersönlicher Pronomen, Komposita und Operatoren (Gogolin, 2008; Riebling, 2013b).

Hinzu kommt, dass einige alltagssprachliche Begriffe in bildungssprachlichen Kontexten eine andere Bedeutung haben, etwa, wenn in einem Schulbuch ein Versuchsaufbau folgendermaßen beschrieben wird: „Zwei Zylinder sind über einen Schlauch miteinander verbunden“. Sich ein korrektes Bild dieses Versuchsaufbaus zu machen ist nicht möglich, wenn man „über“ rein alltagssprachlich als „darüber“ oder „über etwas stehend“ versteht. Diese bildungssprachlichen Kompetenzen werden von Lehrkräften häufig als selbstverständlich vorausgesetzt und müssen daher primär im familiären Kontext erworben werden – was Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus Familien mit geringem Bildungsstand benachteiligt (Schmölzer-Eibinger, 2013). Anders ist es beim speziellen Fachwortschatz, dessen Beherrschung in einigen Fächern explizites Lernziel ist (s. z. B. für Mathematik: KMK, 2004a).

Wenn an Schulen also (bildungs-)sprachliche Kompetenzen eher vorausgesetzt werden als erlernt und eingeübt werden können, führt das zu einer systematischen (wenn auch impliziten) Bevorzugung von Kindern, die zu Hause reichhaltigen und komplexen sprachlichen Input im Deutschen erhalten. Dabei gilt dies eben nicht nur für die schulischen Leistungen im Deutschunterricht, sondern für alle Fächer.

## 2.3 FLUCHT

Gegenwärtig steht das deutsche Schulsystem vor der Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu integrieren, die aus ihren Heimatländern geflüchtet sind. Zwar ist „Flucht“ kein individuelles Merkmal von Schüler\_innen wie die anderen in diesem Kapitel beschriebenen Dimensionen. Eine Flucht vor Krieg und Verfolgung kann jedoch als Klammer für mehrere Dimensionen von Heterogenität verstanden werden.

Minderjährige Flüchtlinge, Asylsuchende und Geduldete<sup>2</sup> haben theoretisch bereits in der Erstaufnahmeeinrichtung ein Recht auf Unterricht, und sobald sie einer Kommune zugewiesen wurden, gelten für sie unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus dieselben Regelungen wie für Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft: Ab Vollendung des ersten Lebensjahres besteht ein Rechtsanspruch auf Betreuung, schulpflichtig werden sie mit Erreichen des im jeweiligen Bundesland geltenden Alters (Blossfeld et al., 2016). In der Praxis dauert es aber oft monatelang, bis geflüchtete Kinder und Jugendliche tatsächlich eine Schule besuchen (Massumi et al., 2015; Schreier, Severin & Arnz, 2016).

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) schätzt, dass im Jahr 2015 unter Berücksichtigung von Doppelzählungen und Weiterreisen ca. 900.000 Flüchtlinge nach Deutschland kamen (IAB, 2016). Da das Alter Geflüchteter bei der Ersterfassung nicht erhoben wird und Asylanträge oft erst mit monatelanger Verzögerung gestellt werden können, existieren keine genauen Zahlen über die für das Bildungssystem relevanten neu eingewanderten Kinder und Jugendlichen. Geschätzt wird, dass für rund 100.000 der im Jahr 2015 eingewanderten Kinder unter 6,5 Jahren ein Anspruch auf Betreuung besteht, dass rund 150.000 Kinder und Jugendliche schulpflichtig sind und rund 320.000 Jugendliche und junge Erwachsene eingewandert sind, die teilweise an Berufsschulen in Voll- oder Teilzeit eine Berufsausbildung beginnen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Klemm, 2016). Der Anteil geflüchteter Kinder und Jugendlicher an der Gesamtschülerzahl wird im bundesdeutschen Durchschnitt auf 2% geschätzt

---

<sup>2</sup> Asylbewerber\_innen sind diejenigen, die einen entsprechenden Antrag gestellt haben. Wird dieser Antrag abgelehnt, die Abschiebung aber ausgesetzt, erhalten diese Menschen eine Duldung. Aus dem Begriff Flüchtling lässt sich kein aufenthaltsrechtlicher Status ableiten, aber es handelt sich dabei um Personen, denen subsidiärer Schutz zuerkannt wurde oder die die Kriterien der Genfer Flüchtlingskonvention oder des Grundgesetzes erfüllen (Blossfeld et al., 2016).

(Greiner, 2016). Weitgehend ungelöst ist derzeit noch das Problem, wie ältere Jugendliche und junge Erwachsene, die aufgrund von Krieg und Flucht keinen Schulabschluss erwerben konnten und die nicht mehr schulpflichtig sind, in das deutsche Bildungssystem integriert werden können (Schreier, Severin & Arnz, 2016).

Es finden sich unterschiedliche Schätzungen dazu, welcher finanzielle Mehrbedarf durch die Integration der im Jahr 2015 geflüchteten Kinder und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem entsteht, da die genaue Anzahl der Schüler\_innen nicht bekannt ist und jeweils unterschiedliche Zusatzressourcen berücksichtigt wurden. So beziffert die GEW den Mehrbedarf mit ca. 1,7 Milliarden Euro, die KMK mit 2,3 Milliarden Euro und eine im Auftrag der Autorengruppe Bildungsberichterstattung erstellte Expertise mit 3,2 Milliarden Euro (Klemm, 2016).

Damit steht das deutsche Bildungssystem vor einer großen Aufgabe. Die neu eingewanderten Kinder und Jugendliche sprechen in der Regel kein Deutsch. Erfahrungen im Heimatland und auf der Flucht haben vermutlich bei einem Teil der Kinder und Jugendlichen zu posttraumatischen Belastungsstörungen, Depressionen, Angststörungen und somatoformen Störungen geführt (Ehlers & Wildt, 2015). Zugleich sind die neu eingewanderten Schüler\_innen auch eine in sich heterogene Gruppe; sie unterscheiden sich u. a. darin, woher sie kommen, welche Perspektive sie in Deutschland haben und welche Schulbildung sie bereits mitbringen.

Diesen Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden, ist eine vergleichsweise neue Herausforderung, da seit 1995 die Anzahl der Menschen, die in Deutschland Asyl beantragten, durch die Dublin-Verordnung<sup>3</sup> stark rückläufig war. Nachdem Deutschland 2015 das Dublin-Verfahren für Syrer\_innen aussetzte, änderte sich das: 2015 wurden fast sieben Mal so viele Asylerstanträge gestellt wie in 2012 (BAMF, 2016). Dementsprechend steht in Kitas und an Schulen wenig pädagogisches Personal zur Verfügung, das im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ausgebildet und erfahren ist; ebenso gibt es zu wenige Lehrkräfte, die Deutsch als Zweitsprache unterrichten können. Auch empirisch fundierte Erkenntnisse dazu, wie Kinder und Jugendliche mit Fluchterfah-

---

<sup>3</sup> Die Dublin-Verordnung besagt, dass Geflüchtete in dem europäischen Land einen Asylantrag stellen müssen, in dem sie den EU-Raum erstmals betreten haben – in den allermeisten Fällen also in den Ländern der EU-Außergrenzen.



rungen gut in das deutsche Bildungssystem integriert werden können, fehlen weitestgehend (Blossfeld et al., 2016). Eine „Ressource“, die bislang im deutschen Bildungssystem kaum genutzt wird, sind geflüchtete Lehrkräfte, die mit den geflüchteten Kindern ihr Heimatland, ihren kulturellen und sprachlichen Hintergrund und die Fluchterfahrung teilen.

## GEFLÜCHTETE LEHRER\_INNEN

Auch Lehrer\_innen mussten aus ihren Heimatländern fliehen und haben in Deutschland Zuflucht gesucht. Diese Lehrkräfte könnten zukünftig in deutschen Schulen eine hilfreiche Rolle spielen und deutsche Lehrkräfte dabei unterstützen, die geflüchteten Kinder zu unterrichten und zu integrieren. Geflüchtete Lehrkräfte bringen besondere Kenntnisse mit, die dabei nützlich sein können: Sie kennen die Kultur und das Bildungssystem des Landes, aus dem viele geflüchtete Kinder und ihre Eltern kommen, sie sprechen ihre Muttersprache und teilen mit ihnen die Erfahrung der Flucht. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass sie aufgrund ihres eigenen akademischen Hintergrunds und ihrer Lehrerfahrung im Herkunftsland Normen, Werte und Regeln des deutschen Schulsystems den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen gut vermitteln können. Durch eine Einbeziehung dieser Pädagog\_innen in die Arbeit an Schulen in Deutschland erhielten die deutschen Lehrkräfte zudem Unterstützung bei der Kommunikation und Zusammenarbeit mit den geflüchteten Eltern. Auch als Lehrkräfte für einen zusätzlich angebotenen muttersprachlichen Unterricht kommen sie in Frage.

Die geflüchteten Lehrkräfte bringen also wichtige Ressourcen und Kenntnisse mit, die sie potenziell zu guten „Brückenbauern“ zwischen dem deutschen Schulsystem und seinen Lehrkräften auf der einen Seite und den neu zugewanderten Kindern und ihren Eltern auf der anderen Seite machen können. An diesen Überlegungen setzt das Projekt „Refugee Teachers Welcome“ an der Universität Potsdam an, in dem seit April 2016 zunächst 70 geflüchtete Lehrkräfte in einem einjährigen universitären Programm für den pädagogischen Einsatz an Schulen qualifiziert werden. Kernbestandteile des Programms sind im ersten Halbjahr ein intensiver Deutschkurs in Vollzeit und im zweiten Halbjahr ein Hospitationspraktikum an einer Schule, ein schulpädagogisches Seminar sowie eine auf das jeweilige Profil der Lehrkraft zugeschnittene Auswahl

fachdidaktischer Lehrveranstaltungen. Im zweiten Teil stehen insbesondere das Kennenlernen des deutschen Schulsystems und eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Unterrichtspraxen und -kulturen im Fokus. Die Nachfrage nach dem Programm war sehr groß und die Programmteilnehmer\_innen zeichnen sich durch eine hohe Motivation und Lernbereitschaft aus.

Siehe auch: <http://www.uni-potsdam.de>

## 2.4 BEHINDERUNGEN, SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERBEDARFE UND CHRONISCHE KRANKHEITEN

Seit Deutschland 2008 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert hat, haben Kinder mit Behinderungen oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf das Recht, eine allgemeinbildende Schule zu besuchen. Diese völkerrechtliche Vorgabe ist insbesondere für Deutschland, in dem die Förderschulen ein etablierter Teil des gegliederten Schulsystems sind, eine große Herausforderung (Wrase, 2015). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem stehen damit Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Fokus schulpädagogischer Diskussionen. Zentral ist dabei die Frage, wie es gelingen kann, diese Kinder in einem gemeinsamen Unterricht mit allen anderen Kindern gut zu fördern und ihnen soziale Teilhabe zu ermöglichen.

Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung oder einer chronischen Krankheit haben in der Regel besondere Bedürfnisse, die auch in Schule und Unterricht eine Rolle spielen können. Was ist unter einer Behinderung zu verstehen? Medizinisch betrachtet zeichnet sich eine Behinderung vor allem durch eine Krankheit, Schädigung oder Funktionsbeeinträchtigung aus, die für die betroffene Person ein Problem darstellt und die von der Norm abweicht (z. B. ein körperbehinderter Mensch, der einen Rollstuhl nutzen muss). Nimmt man eine soziologische Perspektive hinzu, so wird deutlich, dass Behinderung immer auch eine Zuschreibung ist, da Normabweichungen auch im gesellschaftlichen Kontext gesehen werden müssen. Während etwa ein Kind, das nicht gut lesen und schreiben lernt, bei uns als lernbehindert wahrgenommen wird, würde es in einer Kultur mit hoher Analphabetenrate eher nicht als stark norm-

abweichend und nicht als behindert wahrgenommen (Textor, 2015). Die WHO beschreibt Behinderung daher auch als das Ergebnis einer komplexen Beziehung zwischen den Gesundheitsproblemen eines Menschen, verschiedenen personenbezogenen Faktoren und Umweltfaktoren (DIM-DI, 2005, zitiert nach Textor, 2015, S. 21).

Behinderungen können auf verschiedenen Ebenen vorliegen: auf der Ebene der körperlichen Funktionen und Strukturen, auf der Ebene der möglichen Aktivitäten einer Person und auf der Ebene der sozialen Teilhabe. Dabei können Behinderungen jeden treffen: Nur ein sehr kleiner Teil der Behinderungen (ca. 5%) ist angeboren, der weitaus größere Teil wird durch Krankheiten oder Unfälle erworben (Statistisches Bundesamt, 2013; zitiert nach Textor, 2015, S. 23). Kinder aus sozial unterprivilegierten Familien gelten als gesundheitlich stärker gefährdet und mit einem größeren Risiko behaftet, eine Behinderung zu entwickeln. Durch geringere Ressourcen dieser Familien ist auch davon auszugehen, dass die durch eine Behinderung eingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe dieser Kinder weniger gut kompensiert werden kann (Textor, 2015). Psychische Belastungen und Traumatisierungen stellen seit längerem einen relevanten Anteil an Behinderungen auch bei Kindern dar (Textor, 2015). Durch die Zuwanderung kriegstraumatisierter Kinder ist davon auszugehen, dass sich dieser Anteil derzeit noch weiter erhöht.

In der Schule hat sich der Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ anstelle des Begriffs „Behinderung“ durchgesetzt (KMK, 1994). Man richtet den Fokus damit weniger auf eine gesundheitliche Beeinträchtigung als feste Eigenschaft einer Schülerin oder eines Schülers, sondern stellt die Förderung und die schulische Arbeit in den Mittelpunkt. Die OECD (2008) beschreibt drei Kategorien von Förderbedarfen: Schüler\_innen mit (a) Behinderungen, mit (b) Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten und mit (c) sozialen Benachteiligungen (z. B. durch Armut oder Migration). Für Deutschland hat die KMK (1994) die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, Geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Autismus und die Unterrichtung von Schüler\_innen mit lang andauernden Erkrankungen bestimmt. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei solchen Kindern und Jugendlichen anzunehmen, „die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“ (KMK, 1994, S. 5).

Deutschlandweit hatten im Schuljahr 2014/15 rund 6% der Schüler\_innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf (Malecki, 2016). Diese Quoten sind über die Bundesländer jedoch sehr unterschiedlich verteilt. So zeigt sich etwa, dass in Mecklenburg-Vorpommern doppelt so viele Kinder einen Förderbedarf attestiert bekommen hatten wie in Niedersachsen (5% vs. 10,1%; Textor, 2015); die Anteile der Kinder mit Förderbedarf in den anderen Bundesländer liegen zwischen diesen Werten. Im internationalen Vergleich ist die Bandbreite jedoch noch deutlich größer (OECD, 2008). Auch sind die Quoten über die Zeit nicht stabil, sondern veränderten sich im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte immer wieder leicht (Textor, 2015). Tatsächlich ist die diagnostische Praxis in den Ländern verschieden und zum Teil wenig standardisiert (Bos et al., 2010). Der mit Abstand am häufigsten festgestellte Förderschwerpunkt ist „Lernen“ (KMK, 2014). Dieser Schwerpunkt, ebenso wie die Schwerpunkte Sprache und emotionale und soziale Entwicklung, werden von der OECD als „Lernschwierigkeiten“ zusammengefasst.

## 2.4.1 Auf dem Weg zur Inklusion

Aktuell ist die schulische Inklusion in den 16 deutschen Bundesländern schulrechtlich sehr unterschiedlich verankert. Die Modelle reichen von einem durchgängigen gemeinsamen Unterricht von Schüler\_innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf bis hin zu ausschließlich außerunterrichtlichen gemeinsamen Aktivitäten (Blanck, 2015). Von den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen rund zwei Drittel eine Förderschule, während ein Drittel an allgemeinbildenden Schulen lernte (Malecki, 2016). Kinder mit Migrationshintergrund sind an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen überrepräsentiert. Offenbar hängt die Überweisung an eine Förderschule auch davon ab, wie viele Förderschulen in der Umgebung existieren (Wocken, 2005). Trautmann und Wischer (2011, S. 82) sprechen in diesem Zusammenhang vom „Verselbstständigungeffekt organisatorischer Differenzierung“. Befürchtet wird, dass bereits die Existenz eines separaten Förderschulwesens dazu führt, dass Regelschulen sich für die Förderung lernschwacher Schüler\_innen nicht zuständig fühlen, sondern die Verantwortung an die Sonderpädagogik abgeben (Bos et al., 2010).

Wie gelingt der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf? Empirische Studien haben gezeigt, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einem gemeinsamen Unterricht an Regelschulen mehr lernen als an Förderschulen

(Ruijs & Peetsma, 2009) und sie sich nach inklusiver Beschulung auch längerfristig günstiger entwickeln, etwa beim Übergang in Ausbildung und Beruf (Myklebust, 2006). Vergleichbare Befunde zu verbesserten Lerngewinnen liegen auch aus Deutschland vor (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Wocken & Gröhlich, 2009).

Als Erklärung für diesen positiven Effekt wird angenommen, dass in Regelklassen typischerweise eine insgesamt kognitiv anregendere Lernumgebung vorhanden ist, die u.a. durch anspruchsvollere Curricula und die Gemeinschaft mit leistungsstärkeren Klassenkamerad\_innen entsteht. Gleichwohl muss berücksichtigt werden, dass die bisherige Studienlage durch bestimmte Limitationen gekennzeichnet ist, beispielsweise werden meist nur kleinere Stichproben und schwerpunktmäßig mit dem Förderschwerpunkt Lernen untersucht, Befunde zu den anderen Förderschwerpunkten sind rar (Grosche & Vock, im Druck). Auch fokussiert die bisherige Forschung oft rein auf Fragen der Platzierung (Förderschule vs. Regelschule); für die pädagogische Qualität sind jedoch Fragen der konkreten Realisierung von Inklusion entscheidend. Auf eine Möglichkeit – das Response-to-Intervention-Modell – gehen wir in Kapitel 4.7 näher ein.

Neben den positiven Effekten auf die Leistungsentwicklung finden sich in den Studien aber auch deutliche Hinweise darauf, dass ein gemeinsamer Unterricht in der aktuellen Praxis oftmals dazu führt, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen Einbußen in ihrem Selbstkonzept und in der Folge eine geringere Lernfreude und Lernmotivation erleben: Der Vergleich mit zum Teil deutlich leistungsstärkeren Klassenkamerad\_innen führt dazu, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten geringer einschätzen (Bear, Minke & Manning, 2002; Kocaj, Kuhl, Jansen, Pant & Stanat, 2017). Auch zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen weniger gut sozial integriert und weniger beliebt sind als ihre Klassenkamerad\_innen ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf (Gronostaj, Kretschmann, Westphal & Vock, 2015; Huber & Wilbert, 2012). Diese Befunde zur motivationalen und sozialen Situation variieren jedoch stark von Klasse zu Klasse – was ein Indiz dafür ist, dass der pädagogische Umgang der Lehrkraft mit der Heterogenität in der Klasse und die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung wichtige Gelingensfaktoren sind (Cara, 2013; Gronostaj et al., 2015).

Für die soziale Integration eines Kindes in einer Schulklasse spielt die Lehrkraft eine Schlüsselrolle, da sie den Kindern als Verhaltensmodell dient: Wenn die Lehrkraft das Kind für die anderen erkennbar akzeptiert

tiert und wertschätzt, ist es wahrscheinlich, dass das Kind auch von den Mitschüler\_innen akzeptiert wird. Diese Befunde sollten für die Weiterentwicklung und Verbesserung inklusiven Unterrichts genutzt werden (Martschinke, Kopp & Ratsch, 2012).

Die inklusive Förderung von Schüler\_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf erfordert einen tiefgreifenden, evidenzbasierten Umbau des Schulsystems. Im Rahmen dieser Publikation können wir dieses Thema bei weitem nicht erschöpfend behandeln. Weiterführende Diskussionen finden sich etwa bei Blömer et al. (2015), bei Booth und Ainscow (2017) und bei Kuhl, Stanat, Lütje-Klose, Gresch, Pant und Prenzel (2015).

## 2.4.2 Chronisch kranke Kinder und Jugendliche in der Schule

Chronisch kranke Kinder besuchen meist eine Regelschule – anders als Kinder mit einer Behinderung, die früher meist und zum größeren Teil auch heute noch Förderschulen besuchen. Häufige chronische Krankheiten bei Kindern sind etwa Asthma, Diabetes, Rheuma, AD(H)S, Neurodermitis oder Depressionen. Seit 1998 gilt der Unterricht kranker Schüler\_innen zwar ebenfalls als Förderschwerpunkt, gleichwohl spielen die Erkrankung und die daraus resultierenden besonderen Bedürfnisse in der Schule allzu oft keine Rolle. Die vorherrschende Vorstellung ist, dass ein krankes Kind in ärztliche Behandlung kommt und ggf. krankgeschrieben wird. Erwartet wird, dass das Kind, wenn es anschließend wieder zur Schule kommt, weitgehend gesund ist. Wertgen und Scheid (2014) weisen darauf hin, dass nach dieser Logik kranke Schüler\_innen nicht die Schule besuchen und sich die Schule folglich auch nicht mit Krankheit befassen muss. Bei chronisch kranken Kindern ist die Lage aber naturgemäß anders. Aus der Nichtbeschäftigung der Schule mit dem Thema Krankheit folgt auch, dass die Lehrkräfte häufig nicht über besondere Rechte informiert sind (z. B. Nachteilsausgleich, Möglichkeit zum gestaffelten Schulabschluss in manchen Ländern) und dass auf besondere Bedürfnisse nicht angemessen reagiert wird.

Aktuelle Daten aus einer Elternbefragung im Rahmen der KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts zeigen, dass für 16% der 0- bis 17-Jährigen eine chronische Erkrankung angegeben wurde, zusätzlich erfüllen 2% der Kinder die Definition einer chronischen Erkrankung, ohne dass Eltern dies als solche erkannten (Poethko-Müller, 2015). Dass eine vor-

handene chronische Krankheit ihres Kindes von den Eltern nicht wahrgenommen wird, kommt in Familien mit geringem sozioökonomischem Status dreimal häufiger vor als im Bevölkerungsdurchschnitt. Insgesamt sind Jungen häufiger betroffen als Mädchen, ebenso Kinder aus sozial schwächeren Familien. Chronisch kranke Kinder fehlen oft für längere Zeit in der Schule, was sich auch auf die Integration in der Klasse auswirkt (Kimmig, 2014).

## 2.5 INTELLIGENZ UND VORWISSEN

Wie schnell Schüler\_innen Neues lernen und wie gut sie mit komplexen neuen Informationen im Unterricht zurechtkommen, hängt stark von verschiedenen Eigenschaften und Merkmalen der Lernenden ab. Ein zentrales Merkmal, das Lernverläufe und Lernerfolge mit beeinflusst, ist die Intelligenz. Intelligenz ist eine menschliche Eigenschaft, die bereits seit über 100 Jahren intensiv und ertragreich wissenschaftlich untersucht wird. So weiß man heute viel über die Beschaffenheit und Struktur von Intelligenz und über ihren Stellenwert beim Lernen, auch kann man die Intelligenz einer Person relativ verlässlich mithilfe standardisierter Tests messen (Holling, Preckel & Vock, 2004). Intelligenz ist ein kontinuierliches Merkmal, das – ebenso wie viele andere menschliche Merkmale, etwa die Körpergröße – in der Bevölkerung normalverteilt ist. Das bedeutet, dass verschiedene Menschen jeweils über eine unterschiedlich hohe Intelligenz verfügen, wobei die Mehrheit der Menschen eine durchschnittlich ausgeprägte Intelligenz aufweist. Jeweils kleinere Bevölkerungsgruppen haben eine besonders geringe oder eine besonders hohe Intelligenz.

Für die Schule bedeutet dies, dass die Intelligenzwerte der Schüler\_innen in einer Klasse typischerweise breit verteilt sind. Zwar wird ein Großteil der Klasse über eine Intelligenz im Durchschnittsbereich verfügen, jedoch sind auch Kinder mit besonders geringen und mit besonders hohen Intelligenzwerten zu erwarten. Dies gilt insbesondere für die Grundschule, in der alle Kinder gemeinsam lernen. Aber auch in den Klassen der weiterführenden Schulen ist die Spanne der Intelligenzwerte in aller Regel hoch. Wenn etwa, wie heute in den meisten Bundesländern, 43% eines Jahrgangs nach der Grundschule auf ein Gymnasium wechselt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016), so fehlen dort zwar die Schüler\_innen mit geringen Intelligenzwerten, aber die Unterschiede im durchschnittlichen bis hohen Intelligenzbereich können immer noch große praktische Relevanz für den Unterricht haben. Selbst in Spezialklassen für Hochbegabte

findet sich eine große Bandbreite an Intelligenzwerten, was auch in diesen Klassen einen differenzierten Unterricht erforderlich macht (Vock, Gronostaj, Kretschmann & Westphal, 2014).

Diese individuellen Unterschiede in der Intelligenz lassen sich zu etwa der Hälfte durch genetische Faktoren erklären, Lerngelegenheiten und Entwicklungsbedingungen sind jedoch entscheidend für die Ausprägung der Intelligenz eines Menschen (Stern & Hardy, 2004). So lässt sich etwa zeigen, dass die Intelligenzwerte von Jugendlichen und Erwachsenen umso höher ausfallen, je länger sie eine Schule besucht haben (Ceci & Williams, 1997). Kurzfristig findet man einen Rückgang von Intelligenzwerten nach langen Schulferien, in denen wenig geistiger Input erfolgte (Ceci & Williams 1997).

Auch die Art der Beschulung hat einen Einfluss auf die Intelligenzentwicklung: Eine kognitiv besonders anregende und intellektuell fordernde Schule führt bei den Schüler\_innen zu messbaren Intelligenzzuwächsen. Für das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland konnte wiederholt gezeigt werden, dass sich – bei gleicher Intelligenz zu Beginn der Sekundarstufe – die Intelligenz derjenigen Schüler\_innen über die Jahre deutlich steigerte, die ein Gymnasium besucht hatten im Vergleich zu denen, die auf eine Realschule oder eine Gesamtschule gingen (Becker, Lüdtke, Trautwein, Köller & Baumert, 2012; Guill, Lüdtke & Köller, 2017). Das ist insofern besonders erstaunlich, als man lange Zeit annahm, die Intelligenz sei im fortgeschrittenen Schulalter ein äußerst stabiles Merkmal einer Person.

Was bedeutet dieser Befund für die Schulpraxis? Offenbar fördert eine intellektuell besonders fordernde und anregende Lernumwelt die Intelligenz von Schüler\_innen, während eine wenig anregende Lernumwelt die Intelligenz stagnieren lässt. Zwar zeigten sich diese Ergebnisse im Schulformvergleich (Gymnasium versus andere Schulformen), es ist aber davon auszugehen, dass es die konkrete Lernumwelt ist, in der die Schüler\_innen lernen, die zu diesen Effekten führt. Dazu gehören etwa ein kognitiv anregender Unterricht, ein anspruchsvoller Lehrplan, hohe Leistungserwartungen und das Vorhandensein von leistungsstarken Schüler\_innen in der Klasse.

Ein intellektuell fordernder und anspruchsvoller Unterricht wirkt sich somit nicht nur auf den Wissenszuwachs aus, sondern verbessert die Intelligenz und damit die Fähigkeit, schnell neue Informationen zu erfassen und zu verarbeiten. Diese Studien zeigen auch: Nur wenn an-



gemessene Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen, kann sich das intellektuelle Potenzial eines Kindes, das zum Teil auch vererbt ist, voll entfalten. Es ist daher wichtig, dass alle Schüler\_innen einen solchen Unterricht erhalten, in dem sie ihr Potenzial voll entfalten können, unabhängig von der konkreten Schulform, die sie besuchen.

Intelligenz ist ein außerordentlich starker Prädiktor für Lernerfolge in der Schule, in Studium und Ausbildung und für den Erfolg im Beruf (Deary, Strand, Smith & Fernandes, 2007). Selbstverständlich reicht eine hohe Intelligenz allein nicht aus, für eine erfolgreiche schulische und berufliche Entwicklung müssen weitere günstige Persönlichkeits- und Umweltfaktoren hinzukommen, z.B. Motivation und Frustrationstoleranz sowie günstige Lerngelegenheiten.

Warum ist Intelligenz ein wichtiger Faktor für schulisches Lernen und schulische Leistungen? Zum einen können sich intelligentere Personen komplexes Wissen schneller und leichter aneignen als weniger intelligente Personen. Über die Zeit schlagen sich die Unterschiede in der Intelligenz und damit in der Lernfähigkeit in zunehmend starken Unterschieden im Wissen nieder. Zum anderen werden sie auch besser dazu in der Lage sein, vorhandenes Wissen zu nutzen und sich schneller auf neue Anforderungen einzustellen (Stern & Hardy, 2004). Wissen spielt somit bei der Umsetzung von Intelligenz in schulische Leistungen eine wichtige Rolle; ohne eine Umsetzung in Wissen ist der Vorteil einer höheren Intelligenz in der Schule begrenzt, denn Intelligenz kann Wissen nicht ersetzen (Stern & Hardy, 2004). Die Schüler\_innen in einer Klasse können neue Informationen also nicht nur unterschiedlich schnell verarbeiten, sondern sie können auch auf ein unterschiedlich gut ausgebautes Wissen in einem Feld zurückgreifen.

Will man zukünftige schulische Leistungen von Schüler\_innen prognostizieren, so zeigt sich, dass das bereits vorhandene Wissen der Person im jeweiligen Fach das Merkmal ist, mit dem die beste Vorhersage gelingt. Das Vorwissen übertrifft in seiner Vorhersagekraft sogar noch das bereits prognostisch starke Merkmal Intelligenz (Helmke, 1997). Gleichzeitig wird das Vorwissen eines Kindes in hohem Maße durch den Unterricht geprägt: Über die Schuljahre bauen sich Schüler\_innen ein zunehmend komplexes Wissen in den einzelnen Fächern auf. Je mehr Wissen jemand zu einem Thema bereits hat, und je besser und differenzierter dieses Wissen ist, desto leichter fällt ihm das Weiterlernen auf diesem Gebiet. Anders als bei der Intelligenz, die ein Schüler oder eine Schülerin weitgehend bereits in die Schule mitbringt, können Lehrkräfte den Ausbau des Wissens selbst-

verständlich stark steuern und beeinflussen. Häufig gelingt es im Unterricht aber nicht genügend, Wissensstände zunächst zu erreichen und zu sichern, bevor in einem Fach weiter fortgeschritten wird.

Das zeigt sich an der klassischen Vorgehensweise im Unterricht, hier vereinfacht skizziert: Ein Thema wird über mehrere Stunden bis Wochen behandelt und die Lehrkraft schließt das Thema mit einer Klassenarbeit oder einem Test ab. Erst bei der Korrektur erfährt die Lehrkraft ziemlich genau, welche Schüler\_innen in welchen Bereichen Wissenslücken oder Fehlkonzepte haben. Aus einer Perspektive, die einen nachhaltigen Wissensaufbau in den Mittelpunkt stellt, ist das bedauerlich, denn zu spät: Eine schwache Leistung schlägt sich jetzt nur noch in einer schlechten Note nieder. Da das Thema aber beendet ist, besteht keine Gelegenheit mehr, intensiv an den Lücken zu arbeiten und so bei allen Schüler\_innen der Klasse ein für das Weiterlernen notwendiges Wissen zu sichern.

Dieses traditionelle Vorgehen birgt zwei Schwierigkeiten: Erstens wird impliziert, dass alle Schüler\_innen etwa gleich lange brauchen, um ein Lernziel zu erreichen. Zweitens hat die Lehrkraft während des Lernprozesses (der Unterrichtsreihe) nur bruchstückhafte Informationen über den Lernfortschritt der einzelnen Schüler\_innen (etwa aus Unterrichtsgesprächen mit denjenigen, die sich beteiligen; aus der Kontrolle von Stillarbeits- oder Hausaufgaben). Die Klassenarbeit steht dabei faktisch stärker im Dienst einer Selektions- und Allokationsfunktion von Schule als der Qualifikationsfunktion (Fend, 1974/2012, vgl. 3.1). Wenn es um nachhaltigen Wissensaufbau geht, würde sich anbieten, zusätzlich zu abschließenden Klassenarbeiten unbenotete Tests einzusetzen, die der Lehrkraft Feedback über die Wissensstände der Schüler\_innen geben, bevor ein Thema abgeschlossen wird (Wellenreuther, 2011).

## 2.6 MÄDCHEN UND JUNGEN, GESCHLECHTERROLLE UND GESCHLECHTSIDENTITÄT

### 2.6.1 Mädchen und Jungen

Ein sehr augenfälliges Merkmal, in dem sich die Kinder einer Klasse unterscheiden, ist das Geschlecht. Obwohl die Forschung zeigt, dass sich Mädchen und Jungen in vieler Hinsicht sehr viel ähnlicher sind als dass sie sich unterscheiden, und sich starke individuelle Unterschiede *innerhalb* der Geschlechtergruppen finden lassen, dominiert oft der Blick auf

„die Mädchen“ und „die Jungen“ und ihre (vermeintlich) geschlechtertypischen Verhaltensweisen, Interessen, Stärken und Schwächen. Häufig werden bei der Wahrnehmung der Kinder durch diese „Geschlechterfolie“ aber manche individuellen Unterschiede übersehen, und es kommt zu unnötigen Einengungen und Beschränkungen für beide Geschlechter.

Seit den 1970er Jahren setzte sich in Deutschland der gemeinsame Unterricht für Mädchen und Jungen als das Standardmodell in den Schulen durch, während in den Jahrzehnten zuvor separate Bildungsangebote für die Geschlechter die Norm waren. Die Koedukation kann historisch als wichtiger Schritt hin zu mehr Gleichberechtigung der Geschlechter verstanden werden. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten sich Bildungspolitik und Bildungsforschung vor allem darauf konzentriert, die damals noch geringere Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen zu verbessern (Kuhl & Hannover, 2012). Inzwischen sind Mädchen und Frauen gleichermaßen gebildet wie Jungen und Männer, und Mädchen haben die Jungen in vielen Bereichen sogar überholt. Jungen besuchen in Deutschland häufiger als Mädchen geringer qualifizierende Bildungsgänge und beenden die Schule häufiger mit geringer wertigen Abschlüssen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010). Mädchen bekommen in der Schule im Fach Deutsch bessere Noten (Kuhl & Hannover, 2012). Die besseren schulischen Leistungen der Mädchen scheinen ein globales Phänomen zu sein: Vertiefte Analysen zu PISA-Daten zeigen, dass im Hinblick auf die PISA-Gesamtleistung (über Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften hinweg) Mädchen in 70% der PISA-Teilnehmerstaaten bessere Leistungen als Jungen erbringen und in nur 4% der Staaten die Jungen höhere Werte erreichen als Mädchen (Stoet & Geary, 2015).

Betrachtet man das Abschneiden von Jungen und Mädchen in den einzelnen Leistungsbereichen, so findet man bedeutsame Unterschiede: Für Jungen zeigen sich konsistent über alle OECD-Staaten hinweg Leistungsrückstände im Lesen in den PISA-Studien (im Mittel eine drittel Kompetenzstufe) und generell schneiden sie in Tests in sprachlichen Fächern schwächer ab (Hannover & Kessels, 2011). Mädchen hingegen schneiden in den internationalen Schulleistungsstudien in Mathematik und in den Naturwissenschaften etwas schlechter ab als Jungen (Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016).

Die PISA-Studien zeigen aber auch, dass dieser Befund nicht für alle Länder gilt: In vielen Ländern, etwa den skandinavischen Ländern, aber auch in Griechenland, der Türkei oder in Australien, finden sich in mathematischen Kompetenzen keine Unterschiede zwischen Jungen und

Mädchen, und in Finnland übertreffen die Leistungen der Mädchen die der Jungen (Hammer et al., 2016). Im hohen Leistungsbereich (Kompetenzstufe 5) finden sich in Mathematik und Naturwissenschaften mehr Jungen, beim Lesen mehr Mädchen (Reiss et al., 2016). Nach ihren Zukunftsplänen gefragt, gehen Mädchen – selbst die besonders Leistungsstarken – mit geringerer Wahrscheinlichkeit als Jungen davon aus, später einen Beruf auszuüben, der etwas mit Naturwissenschaften zu tun hat.

## 2.6.2 Geschlechterrollen und Geschlechtsidentität

Woran liegt es, dass die Mädchen geringere mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen und Jungen geringere Kompetenzen im Lesen haben? Lassen sich diese Unterschiede allein auf unterschiedliche Interessen zurückführen? Erklärungsversuche setzen u. a. auf das fachspezifische Selbstkonzept, also die Überzeugung, etwas gut oder nicht so gut zu können. Hier finden sich ebenfalls klare Geschlechterunterschiede (Wilgenbusch & Merrell, 1999): So sind Mädchen typischerweise weniger von ihren Fähigkeiten in Mathematik und den Naturwissenschaften überzeugt als die Jungen, und das auch dann, wenn sie de facto keine schlechteren Leistungen erbringen (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003; Gabriel, Mösko & Lipowsky, 2011).

Möglicherweise spielen unterschiedliche Erfahrungen der Mädchen und Jungen im Unterricht eine Rolle bei der Ausbildung dieser Selbstbilder. Tatsächlich zeigen Unterrichtsstudien, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich in den Unterricht eingebunden sind: Jungen haben mehr Redebeiträge, erhalten mehr Aufmerksamkeit der Lehrkraft und bekommen dadurch generell mehr Feedback (Jones & Dindia, 2004). Jedoch sind die Interaktionen mit den Jungen deutlich häufiger negativ, da es oft um Disziplintadel geht. Vor diesem Hintergrund wurde seit Einführung der Koedukation auch diskutiert, ob Mädchen möglicherweise durch ein selbstbewussteres oder dominanteres Verhalten von Jungen im Unterricht benachteiligt würden. Quasi-experimentelle Studien konnten zeigen, dass sich nach Geschlechtern getrennte Unterrichtseinheiten in Mathematik und den Naturwissenschaften positiv auf das fachbezogene Selbstkonzept und Interesse sowie auf die schulischen Leistungen der Mädchen auswirken (Hannover & Kessels, 2002). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass den Mädchen in einem geschlechtergetrennten Unterricht ihre traditionelle Geschlechterrolle weniger salient ist und sie dadurch weniger stark als in einem gemischten Unterricht einen Widerspruch zwischen dem eigenen Rollenbild als Mädchen und dem eher

männlich stereotypisierten Bild von Mathematik und Naturwissenschaften erleben.

In eine andere Richtung argumentiert hier jedoch z. B. Faulstich-Wieland (2015), die darauf hinweist, dass monoedukative Settings sozial konstruierte Geschlechterunterschiede sogar noch verstärken, weil sie Geschlecht und (vermeintliche) Geschlechterunterschiede geradezu dramatisieren. Interessanterweise wird entsprechend über Ansätze der Monoedukation diskutiert – und damit dafür, (geschlechts-)homogene Gruppen zu bilden – während für die anderen Heterogenitätsdimensionen aktuell vor allem diskutiert wird, die Heterogenität von Lerngruppen zu akzeptieren und pädagogisch konstruktiv mit ihnen umzugehen (Faulstich-Wieland, 2015).

Vorstellungen von Geschlechterrollen und Geschlechterstereotype, die in der Gesellschaft implizit oder explizit vorhanden sind, wirken auch in der Schule. Geschlechterstereotype orientieren das Verhalten aller Beteiligten, also auch von Lehrkräften und von Schüler\_innen, indem sie einen Rahmen für angemessenes Verhalten vorgeben (Faulstich-Wieland, 2015). Ein solcher Rahmen kann orientierend, aber auch einengend wirken, da bei einem Überschreiten Sanktionen zu befürchten sind, etwa Disziplinierung durch die Lehrkraft oder Ausgrenzung durch die Mitschüler\_innen. Lehrkräfte können durch ihr von Gendervorstellungen geprägtes eigenes Verhalten bei ihren Schüler\_innen „die geschlechtliche ‚Angemessenheit‘ des Verhaltens von Mädchen und Jungen bekräftigen, z.B. indem sie lautes Jungenverhalten für ‚normal‘ halten oder den Mädchen ‚Hilflosigkeit‘ beim Sägen [im Werkunterricht] unterstellen und deshalb eingreifen“ (Faulstich-Wieland, 2015, S. 61). Eine starre Orientierung an den traditionellen Geschlechterrollen kann somit Entwicklungswege einengen – und hat vermutlich mit einem Anteil an dem Befund, dass sich Mädchen in naturwissenschaftlich-technischen Domänen als weniger kompetent empfinden und eine entsprechende berufliche Laufbahn seltener in Erwägung ziehen.

Wenn Schüler\_innen ein nicht geschlechterrollenkonformes Verhalten in der Schule zeigen, gehen sie ein hohes Risiko ein, sozial ausgegrenzt zu werden und Mobbing zu erleben (GLSEN & Harris Interactive, 2012). Dies betrifft Schüler\_innen, die sich nicht wie ein „typisches Mädchen“ oder ein „typischer Junge“ verhalten oder kleiden, sowie Schüler\_innen, die homosexuell sind oder von anderen dafür gehalten werden. Trotz einer in der deutschen Gesellschaft in den letzten Jahren stark gewachsenen Offenheit gegenüber Homosexualität und mehr Möglichkeiten für Frauen

und Männer, von traditionellen Rollenverständnissen abzuweichen, sind deutsche Schulhöfe heute noch oft Orte von ausgeprägter Homophobie. Die Ausdrücke „schwul“ oder „Schwuchtel“ gehören zu den beliebtesten Schimpfwörtern auf deutschen Schulhöfen (Göth & Kohn, 2014; Klocke, 2012). Schule ist ein wichtiger gesellschaftlicher Ort für Jugendliche, in der auch ein Teil ihrer Identitätsentwicklung passiert, und Aufgabe der Schule ist es, Schüler\_innen auf ein Leben in einer vielfältigen heterogenen Gesellschaft vorzubereiten (Huch & Lücke, 2015).

Im Jugendalter erfolgt die Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Identität und Orientierung. Ein Coming-Out als schwul oder lesbisch im Schulalter führt häufig zu schwierigen Situationen für die Jugendlichen: Viele verlieren durch die Offenbarung Freundinnen oder Freunde, manche erleben sehr negative Reaktionen von ihren Eltern, was bei einigen so weit geht, dass sie von zu Hause ausziehen müssen (Göth & Kohn, 2014). Es ist daher nicht überraschend, dass die meisten schwulen und lesbischen Jugendlichen ihre sexuelle Ausrichtung oder Geschlechtsidentität während der Schulzeit verheimlichen; dass sie sich so verhalten haben, berichten rückblickend zwei Drittel der heute Erwachsenen, die in einer Studie der Europäischen Union (2013) befragt wurden.

Die Wahrscheinlichkeit eines Suizidversuchs ist bei homosexuellen Jugendlichen rund dreimal höher als bei heterosexuellen Jugendlichen; diese erhöhte Suizidgefahr kann zum Teil über fehlende soziale Unterstützung und über Diskriminierungserfahrungen erklärt werden (Becker, Cortina, Tsai & Eccles, 2014; Plöderl, Sauer & Fartacek, 2006). Diejenigen Jugendlichen, die starke Ablehnung durch ihre Eltern erlebt hatten, hatten ein 8-fach erhöhtes Risiko für Suizidversuche und ein deutlich erhöhtes Risiko für depressive Erkrankungen und Drogenmissbrauch (Ryan, Huebner, Diaz & Sanchez, 2009).

Für Schüler\_innen, die sich nicht geschlechtsrollenkonform verhalten oder eine andere sexuelle Orientierung haben, ist die Schule oft kein sicherer Ort (GLSEN & Harris Interactive, 2012). Regelmäßige Befragungen von insgesamt knapp 9.000 Schüler\_innen ab 13 Jahren, die sich selbst als lesbisch, schwul, bisexuell oder transgender identifizieren und verteilt über alle Bundesstaaten der USA leben, zeigen ein deutliches Ausmaß an Diskriminierung (GLSEN, 2011). So gaben 65% der Jugendlichen an, regelmäßig oder oft homophobe Bemerkungen in der Schule gehört zu haben, über die Hälfte der Jungen berichtete von häufigen oder regelmäßigen abwertenden Kommentaren darüber, dass sie sich nicht männlich genug verhielten.

Eine Mehrheit der Jugendlichen (85%) gab an, im letzten Schuljahr aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder Identität verbal angegriffen worden zu sein; einige erlebten körperlich Angriffe wegen ihrer sexuellen Orientierung oder wegen ihres als nicht geschlechtsrollenkonform wahrgenommenen Aussehens. Diese Situation hat auch Auswirkungen auf die schulischen Leistungen: Ein Drittel gab an, im vergangenen Monat mindestens einen Tag in der Schule gefehlt zu haben, weil sie sich dort nicht sicher fühlten. Diejenigen, die von Angriffen und Mobbing betroffen sind, erreichen schlechtere Abschlussnoten und entwickeln geringere Bildungsaspirationen.

Anders als zu anderen Dimensionen von Heterogenität, die in der Schule eine Rolle spielen und die Ursache von Ausgrenzung und Mobbing sein können, besteht in vielen Schulen offenbar bei den Lehrkräften noch wenig Bewusstsein zu diesem Problem, wie ebenfalls die amerikanische GLSEN-Studie (2011) zeigt: Bei abfälligen Schülerbemerkungen aufgrund des nicht geschlechtsrollenkonformen Aussehens eines Schülers berichtet knapp die Hälfte der Jugendlichen, dass ihre Lehrkräfte daraufhin „nie“ intervenieren, nur 11% geben an, dass ihre Lehrkräfte darauf „immer“ oder „meistens“ reagieren. Häufiger – wenn auch weit entfernt von ausreichend – pädagogisch interveniert wird etwa bei rassistischen Bemerkungen (55% „immer“ oder „meistens“). Offenbar ist hier für die Lehrkräfte leichter ersichtlich, dass ein nicht akzeptables Verhalten vorliegt, möglicherweise fühlen sich die Lehrkräfte hier auch sicherer. Wenn Schüler\_innen sich nach erlebten Angriffen auf ihre sexuelle Orientierung oder Geschlechterrolle an ihre Lehrkräfte gewandt haben, erfolgte in über einem Drittel der Fälle keine pädagogische Reaktion. Sehr viel häufiger jedoch geben die Schüler\_innen an, Angriffe oder Vorfälle den Lehrer\_innen gegenüber nicht zu berichten, sei es aus Angst vor Ablehnung durch die Lehrkräfte oder aus Angst vor weiteren Repressionen durch Mitschüler\_innen.

In Deutschland ist die Situation vergleichbar, wie eine Studie im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung an Berliner Schulen zeigt (Klocke, 2012): Befragt wurden Schüler\_innen der 6. und 9. Jahrgangsstufen. Wenn Schüler\_innen geärgert wurden, weil sie sich nicht geschlechtsrollenkonform verhalten hatten, für lesbisch oder schwul gehalten wurden oder wenn homophobe Schimpfwörter verwendet wurden, griff nach Aussagen der Schüler\_innen nur knapp jede fünfte Lehrkraft verlässlich ein und zeigte, dass sie ein solches Verhalten nicht duldet. Für ebenfalls rund 20 % der Lehrkräfte wird berichtet, dass sie in solchen Fällen niemals intervenieren. Biechele (2009) gibt an, dass für ein Viertel der Lehrkräfte berichtet wird, dass sie mitlachen, wenn Witze über

Schwule oder Lesben gemacht werden, weitere 22% tun so, als ob sie es nicht gehört hätten.

Insgesamt kann man festhalten, dass das Ausmaß, in dem Schüler\_innen die ihnen zugeschriebene Geschlechterrolle ausfüllen und unterschiedliche sexuelle Orientierungen von Jugendlichen Facetten von Heterogenität in der Schule darstellen, die bislang zu wenig thematisiert wurden. Schüler\_innen können hier leicht Opfer von Diskriminierung werden, und vielen Lehrkräften fehlt spezifisches pädagogisches Wissen für hilfreiche Interventionen.



## 3

WIE REAGIERT DAS SCHULSYSTEM  
AUF HETEROGENITÄT?3.1 AUFGABEN UND FUNKTIONEN  
DES SCHULSYSTEMS

Im Jahr 2015 investierten die öffentlichen Haushalte ca. 63 Milliarden Euro in allgemeinbildende und berufliche Schulen. Was sind die mit dieser Finanzierung verknüpften Aufgaben, die Schulen für die Gesellschaft erfüllen sollen? Aus dieser strukturfunktionalistischen Perspektive lassen sich mit Fend (1974/2012) drei Aufgabenfelder unterscheiden: Schulen haben zunächst eine *Qualifikationsfunktion*, haben also die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen alle Kompetenzen zu vermitteln, „die für eine volle Teilhabe am Leben moderner Gesellschaften unerlässlich sind“ (OECD, 2013, S. 3). Hierzu gehören fachliche Kompetenzen, aber auch fächerübergreifende Fähigkeiten – so sollen Jugendliche etwa nach der Schule dazu in der Lage sein, ihr ganzes Leben lang eigenständig weiterlernen zu können. Dementsprechend muss es in der Schule Gelegenheiten geben, selbstgesteuertes Lernen einzuüben (Klieme et al., 2003).

Schulen haben aber auch eine *Selektions- oder Allokationsfunktion*, sollen also Jugendliche auf gesellschaftliche Positionen verteilen (Fend, 1974/2012). Diese Zuweisung erfolgt (theoretisch) nach dem meritokratischen Prinzip, womit gemeint ist, dass Berechtigungen und Bildungsabschlüsse, die bestimmte berufliche Positionen ermöglichen, auf Basis von Leistungen vergeben werden. Nicht Geschlecht, Hautfarbe oder familiäre Herkunft sollen den gesellschaftlichen Status bestimmen, sondern Begabung und Anstrengung.

Schulen haben darüber hinaus eine *Integrations- oder Legitimationsfunktion*, was bedeutet, dass Kinder und Jugendliche in Schulen auf der Grundlage der in unserer Gesellschaft vorherrschenden Normen, Werte und politischen Orientierungen sozialisiert werden. Schüler\_innen sollen also die demokratische Gesellschaftsordnung, aber auch das meri-

tokratische Verteilungssystem verinnerlichen und als gerecht wahrnehmen (Fend, 1974/2012).

Diese gesellschaftlichen Funktionen der Schule bilden den Rahmen, innerhalb dessen individuelles Handeln möglich ist (Fend, 2006). Pädagogische und gesellschaftliche Funktionen lassen sich teilweise nur schwer miteinander vereinbaren. So sollen Lehrkräfte einerseits jeden Schüler und jede Schülerin in seiner und ihrer Einzigartigkeit wahrnehmen und individuell fördern, andererseits müssen sie auch Selektionsentscheidungen treffen, was aus Gerechtigkeitsgründen eine Gleichbehandlung erforderlich macht (Trautmann & Wischer, 2011).

### 3.2 STRATEGIEN DER DIFFERENZIERUNG

Im deutschen Bildungssystem wird seit jeher mit Differenzierung auf die heterogenen Lernausgangslagen der Schüler\_innen reagiert – und zwar sowohl auf systemischer als auch auf unterrichtlicher Ebene. Dabei werden Maßnahmen wie verschiedene Schulformen oder verschiedene Kurse innerhalb von Schulen, die darauf abzielen, möglichst homogene Lerngruppen zu erzeugen, als *äußere Differenzierung* bezeichnet. Die Anpassung des Unterrichts an die individuellen Voraussetzungen der Schüler\_innen, also innerhalb einer Lerngruppe unterschiedliche Lernangebote anzubieten, wird hingegen als *innere Differenzierung* bezeichnet (s. Kapitel 4.2).

Der Grundgedanke innerer und äußerer Differenzierung ist, dass Lernen dann am effektivsten ist, wenn jeder und jede auf dem für ihn oder sie passenden Niveau arbeiten kann, also weder unter- noch überfordert ist. Es werden jedoch unterschiedliche Strategien verfolgt, um eine Passung herzustellen: Überspitzt ausgedrückt wird durch Maßnahmen der äußeren Differenzierung angestrebt, Schüler\_innen so auf Schulformen und Kurse zu verteilen, dass sie eine homogene Gruppe bilden, die möglichst gut zum Unterricht passt. Innere Differenzierung zielt hingegen darauf ab, den Unterricht flexibel an den Kenntnisstand und die heterogenen Lernbedürfnisse der Schüler\_innen anzupassen, was impliziert, dass in einer Klasse verschiedene Lernaktivitäten zeitgleich stattfinden. Im Folgenden werden zunächst zentrale wissenschaftliche Befunde zur äußeren Differenzierung zwischen und innerhalb von Schulen dargestellt und diskutiert, anschließend erfolgt eine Darstellung aktueller Trends im deutschen Schulsystem.

### 3.2.1 Differenzierung zwischen Schulformen

Die Differenzierung zwischen Schulformen in Deutschland ist historisch gewachsen (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015). Bereits im Mittelalter, also lange vor der Einführung einer Schul- oder Unterrichtspflicht, existierten zwei verschiedene Schultypen, was sich bis ins Preußen der Aufklärung mit den höheren und niederen Schulen fortsetzte. Der Lehrplan der höheren Schulen orientierte sich an den neuhumanistischen Vorstellungen Wilhelm von Humboldts: Ziel war die allgemeine Menschenbildung, welche strikt von praktisch verwertbaren Inhalten abgegrenzt wurde. Das niedere Schulwesen war „vom Prinzip der *gewollten Bildungsbegrenzung* bestimmt“ (van Ackeren et al., 2015, S. 20). Um die Ungleichheit zwischen den Ständen zu bewahren, wurden nicht dieselben Fertigkeiten wie an höheren Schulen vermittelt, sondern basale Kenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen und in der Religion.

Mit dem Erstarken des Bürgertums entwickelte sich im Zeitalter der Aufklärung eine Schulform zwischen dem niederen und dem höheren Schulwesen, in welcher anwendbares und nützliches Wissen – also „realistische“ Bildung – vermittelt werden sollte. Die Realschulen führten zwar nicht zum Abitur, qualifizierten aber für anspruchsvollere Berufe, die im Laufe der Industrialisierung zunehmend mehr entstanden (van Ackeren et al., 2015). Eine gezielte Differenzierung zwischen Schulen wurde also vom Ergebnis her gedacht und orientierte sich dabei an den in der Gesellschaft vorhandenen Ständen (Trautmann & Wischer, 2011).

Heute werden Kinder, nachdem sie – je nach Bundesland 4 oder 6 Jahre – eine Grundschule besucht haben, auf verschiedene Schulformen verteilt. Auf Basis der schulischen Leistungen empfiehlt die Grundschullehrkraft eine Schulform, wobei diese Empfehlung nur in einigen Bundesländern verbindlich ist. In zehn der 16 Bundesländer entscheiden letztlich die Eltern, welche Schule ihr Kind besuchen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Im Schuljahr 2014/15 besuchte der größte Teil der Schüler\_innen in der Sekundarstufe I ein Gymnasium (34%), gefolgt von Realschulen (23%), integrierten Gesamtschulen (16%), Hauptschulen (12%) und Schularten mit mehreren Bildungsgängen (11%). Insgesamt 4 % der Schüler\_innen verteilten sich auf schulartunabhängige Orientierungsstufen, freie Waldorfschulen und sonstige Schulformen (Malecki, 2016). Vom Abschlussjahrgang 2014 erreichten 44% der Schüler\_innen den mittleren Schulabschluss, 33% erwarben die allgemeine Hochschulreife und 17% einen Hauptschulabschluss. 6% der Schüler\_innen, von

denen die meisten zuvor Förderschulen besucht hatten, verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss (Malecki, 2016).

### 3.2.2 Kompositions- und Institutionseffekt

Es wird davon ausgegangen, dass verschiedene Schulformen differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus darstellen, dass also „junge Menschen unabhängig von und zusätzlich zu ihren unterschiedlichen persönlichen, intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen je nach besuchter Schulform differenzielle Entwicklungschancen erhalten“ (Baumert, Stanat & Waterman, 2006, S. 99). Kinder mit ähnlichen Voraussetzungen entwickeln sich unterschiedlich, je nachdem, welche Schulform sie nach der Grundschule besuchen, erreichen also in der Regel höhere fachliche Leistungen, wenn sie ein Gymnasium besuchen; selbst die Intelligenz verändert sich je nach besuchter Schulform, wie wir in Kapitel 2.4 schon ausgeführt hatten.

Erklären lässt sich das einerseits mit spezifischen Merkmalen der Schulformen, also beispielsweise Unterschieden in den Lehrplänen, den Materialien, der Ausbildung der Lehrkräfte und in der Unterrichtskultur (*Institutionseffekt*). Andererseits führt die Verteilung der Schüler\_innen auf die verschiedenen Schulformen nach schulischen Leistungen zugleich auch zu einer sozialen Segregation, da Schulleistungen und sozioökonomischer Hintergrund zusammenhängen (primärer Herkunftseffekt) und Bildungsentscheidungen, Laufbahneempfehlungen und Benotungen ebenfalls schichtspezifisch verzerrt sind (sekundäre Herkunftseffekte). An Gymnasien befinden sich dementsprechend mehr Jugendliche aus sozioökonomisch besser gestellten Elternhäusern als an Hauptschulen, und diese Zusammensetzung oder Komposition von Schulklassen erzeugt schulformspezifische Lernumgebungen (Kompositionseffekt).

So kann sich etwa das gemeinsame Lernen mit leistungsstarken Mitschüler\_innen förderlich auf die Kompetenzen leistungsschwächerer Schüler\_innen auswirken (Slavin, 1996), wohingegen die Kommunikation zwischen Schüler\_innen einer Klasse, die sich hauptsächlich aus Kindern mit Migrationshintergrund und aus gering gebildeten Familien zusammensetzt, kaum zum Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen beitragen kann. Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass Lehrkräfte in ungünstig zusammengesetzten Klassen weniger herausfordernd unterrichten (Rjosk et al., 2014).

Institutions- und Kompositionseffekte wurden bereits in einer Vielzahl von Untersuchungen gezeigt: So zeigten sich ungünstige Leistungsentwicklungen in Schulklassen, in denen sich hauptsächlich Kinder aus sozioökonomisch schwachen Elternhäusern befanden, sowie an Hauptschulen im Vergleich zu Gymnasien (Bellin, 2009; Scharenberg, 2014). Wo und mit wem ein Kind lernt, ist entscheidend dafür, was und wie viel es lernt. Auch wenn also die Zuweisung von Kindern auf unterschiedliche Schulformen zunächst (auch) eine Reaktion auf deren heterogene schulische Leistungen ist, werden durch die Zuweisung anschließend Unterschiede zwischen den Schüler\_innen festgeschrieben, verstärkt oder sogar erst erzeugt (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Trautmann & Wischer, 2011).

Kompositionseffekte lassen sich dabei nicht nur für die schulische Leistungsentwicklung zeigen – die Zusammensetzung einer Schulklasse beeinflusst auch die motivationale und emotionale Entwicklung und das psychische Wohlbefinden von Schüler\_innen. Während es sich auf die Leistungsentwicklung positiv auswirkt, einer leistungsstarken Klasse anzugehören, ist es für das akademische Selbstkonzept günstiger, eine leistungsschwache oder -heterogene Klasse zu besuchen: Der soziale Vergleich mit leistungsschwächeren Mitschüler\_innen kann dazu führen, dass sich ein Schüler oder eine Schülerin wie ein „großer Fisch im kleinen Teich“ fühlt und ein dementsprechend positives schulisches Selbstkonzept entwickelt. Deshalb kann es beim Wechsel in eine leistungsstärkere Klasse, etwa beim Übergang von der Grundschule ins Gymnasium, zu Einbußen im akademischen Selbstkonzept kommen, da die eigenen Fähigkeiten im sozialen Vergleich nicht mehr herausragen.

Dieser sogenannte Big-Fish-Little-Pond-Effekt wurde in unterschiedlichen kulturellen Kontexten (Marsh et al., 2014) und bei Schüler\_innen unterschiedlicher Begabungsniveaus gezeigt. So wiesen etwa leistungsstarke und hochbegabte Schüler\_innen ein geringer ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept auf, wenn sie leistungsstarke Klassen besuchten (Becker et al., 2014). Auch das akademische Selbstkonzept von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist weniger positiv, wenn sie eine Klasse besuchen, in der ihre Mitschüler\_innen durchschnittlich leistungsstärker sind als sie selbst – was in Regelklassen meist der Fall ist (s. Kap. 2.4.1).

Das Leistungsniveau der Klasse kann das emotionale Wohlbefinden beeinflussen: Schüler\_innen in leistungsstarken Klassen berichteten geringere Freude an und stärkere Angst vor Mathematik (Götz et al., 2004) sowie ein

geringeres Interesse an Mathematik (Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000). Grundschulkindern, die in Relation zu ihren Klassenkamerad\_innen unterdurchschnittliche Schulnoten erhielten, waren weniger gut sozial integriert (Huber & Wilbert, 2012). Leistungsstarke Schüler\_innen, die von heterogenen in homogen leistungsstarke Klassen wechselten, empfanden stärkere Schulangst (Becker et al., 2014), stärkere Leistungsangst und äußerten häufiger psychosomatische Beschwerden in Bezug auf die Schule (Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2015).

Zusammengefasst führt also das gemeinsame Lernen – wie es in der Praxis heute realisiert wird – mit vergleichsweise leistungsstärkeren Klassenkamerad\_innen meist zu höheren schulischen Kompetenzen, kann aber zu Einbußen in der motivationalen und psychosozialen Entwicklung führen, was sich exemplarisch gut an der Diskussion um Inklusion und Förderschulen nachzeichnen lässt (s. Kapitel 2.4.1).

Die sozialen Vergleichsprozesse, die Schüler\_innen typischerweise vornehmen und die zu diesen Befunden führen, können aber pädagogisch durchaus durch die Lehrkraft beeinflusst werden. Zentral ist hier die Art des Feedbacks und der Leistungsrückmeldung an die Schüler\_innen. Insbesondere leistungsschwächere Kinder einer Klasse profitieren davon, wenn ihre Lehrkräfte sich stärker daran orientieren, wie viel jedes einzelne Kind in der Klasse dazu gelernt hat (individuelle Bezugsnorm), statt daran, wie viel ein Kind im Vergleich zum Rest der Klasse kann oder nicht kann (soziale Bezugsnorm).

In gegliederten Schulsystemen ist eine weitere Möglichkeit der äußeren Differenzierung ein Schulformwechsel. Auch wenn formal sowohl Aufstiege als auch Abstiege denkbar sind, sind de facto „Abschulungen“ an niedrigere Schulformen (z.B. vom Gymnasium auf die Realschule, von der Realschule an die Hauptschule) deutlich häufiger. Im Schuljahr 2012/13 gelang nur rund 18% der Schulformwechsler der Aufstieg auf eine höhere Schulform (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Schüler\_innen mit Migrationshintergrund und aus sozioökonomisch schwachen Familien sind unter den 82% „Absteigern“ überrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006).

Auch in Ländern, in denen es eine einheitliche Schulform für alle Schüler\_innen gibt, kann es Formen der impliziten äußeren Differenzierung geben, beispielsweise wenn – bedingt durch soziostrukturelle Merkmale des Einzugsgebietes – Schüler\_innen mit sehr ähnlichen Hintergrundmerkmalen eine Schule besuchen (z. B. Borman & Dowling,

2010). De facto können so ähnliche Kompositionseffekte wie in gegliederten Schulsystemen entstehen, insbesondere in größeren Städten mit stark segregierten Vierteln. Effekte des Einzugsgebietes lassen sich auch für Deutschlands ungegliederte Primarstufe zeigen: Kinder mit vergleichbaren individuellen Voraussetzungen haben geringere Lesekompetenzen, wenn sie Grundschulen in sozioökonomisch schwachen Stadtteilen besuchten, wie etwa für Hamburg gezeigt werden konnte. Die Grundschulen können als „Symptomträger“ der sie umgebenden Stadtteilstruktur angesehen werden (Pietsch, Bonsen & Bos, 2006, S. 232). Weitere Beispiele sind Privatschulen sowie Schulen, die durch ein besonderes Profil gezielt eine bestimmte Klientel ansprechen wollen, etwa durch bilingualen Unterricht oder einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt (Klekovkin, Nonte & Stubbe, 2015).

### 3.2.3 Differenzierung innerhalb von Schulen

Äußere Differenzierung innerhalb von Schulen findet statt, wenn Schüler\_innen verfrüht oder verspätet eingeschult werden, eine Klasse überspringen oder wiederholen (s. Infokasten) oder innerhalb einer Schule auf Basis bestimmter Merkmale verschiedenen Kursen zugewiesen werden. So erfolgt der Unterricht in integrierten Gesamtschulen häufig in einigen Fächern im leistungsheterogenen Klassenverband, während in anderen, meist den Hauptfächern, Kurse mit unterschiedlichen Leistungsniveaus bestehen („Kern-Kurs-System“). Auch wenn für das Kurssystem innerhalb von Schulen prinzipiell die gleichen Effekte angenommen werden können wie für die äußere Differenzierung zwischen Schulen – dass also Schüler\_innen aus sozioökonomisch schwachen Familien und mit Migrationshintergrund sich häufiger in den niedrigeren Kursen befinden, mit allen oben skizzierten Folgen – konnten doch einige der Ziele, die mit der Einführung von Gesamtschulen z.B. in Hessen in den 1970er Jahren verknüpft wurden, erreicht werden. Die Schulkarrieren an Gesamtschulen in Hessen der 1970er/ 80er Jahre waren tatsächlich flexibler, und die Zuweisung zu den Kursen war weniger durch den sozialen Hintergrund der Eltern bestimmt als die Zuweisung zu verschiedenen Schulformen (Fend, 2009).

Auch der internationale Vergleich zeigt, dass innerschulische Differenzierung durch Kurssysteme weniger zu einer Segregation anhand sozioökonomischer Merkmale führt als eine Differenzierung zwischen Schulen (Chmielewski, 2014). Allerdings zeigte die Begleitforschung zu den hessischen Gesamtschulen auch, dass es keine über die Schulzeit hi-

nausreichenden Effekte gab: Die eingeschlagenen (Aus-)Bildungswege und erreichten beruflichen Positionen der ehemaligen Gesamtschüler\_innen waren ebenso abhängig von der sozialen Schicht der Eltern wie bei den Schüler\_innen aus dem dreigliedrigen System (Fend, 2009). Wenngleich eine weniger starre Struktur des Schulsystems folglich soziale Unterschiede in der schulischen Bildung abbauen kann, bedarf es weiterer Unterstützungssysteme, um sozial benachteiligte Jugendliche in der Wahl ihrer Studien und Ausbildungsplätze zu unterstützen. Förderlich können dabei Orientierungsveranstaltungen an Schulen sein, in denen Studieninformationen, insbesondere zur Studienfinanzierung, bereitgestellt werden (Peter, Zambre & Spieß, 2016).

Differenzierung innerhalb von Schulen durch ein Kurssystem kann jedoch auch negative Folgen für das akademische Selbstkonzept leistungsschwächerer Schüler\_innen haben: Bei gleichen Leistungen haben Schüler\_innen in den niedrigeren Kursen ein negativeres akademisches Selbstkonzept als diejenigen in den höheren Kursen. Die Autor\_innen schlussfolgern, dass auch in Kurssystemen die leistungsstärkeren Mitschüler\_innen als Vergleichsgruppe erhalten bleiben (auch wenn sie in einigen Kursen getrennt unterrichtet werden), der Gruppierungsprozess sichtbar ist und damit bedeutsam bleibt (Chmielewski, Dumont & Trautwein, 2013).

## KLASSEN ÜBERSPRINGEN UND KLASSEN WIEDERHOLEN

Das *Klassenüberspringen* kommt in Deutschland eher selten vor; pro Schuljahr überspringen schätzungsweise 0,05% aller Schüler\_innen eine Klasse, insgesamt also etwa 4.500 pro Jahr (Penk, 2008). Überraschenderweise handelt es sich bei den Springer\_innen keinesfalls ausschließlich um Hochbegabte – oft sind sie nur leicht überdurchschnittlich intelligent, kommen aber aus sozioökonomisch gut gestellten, bildungsnahen Familien. Weniger erfolgreiche Schulkarrieren (z. B. Sitzenbleiben, Hauptschulbesuch) nachdem eine Klasse übersprungen wurde, sind häufiger, als noch vor einigen Jahren angenommen wurde (Vock, Penk & Köller, 2014). Es sollte also eine sorgfältige Diagnostik der kognitiven Fähigkeiten erfolgen, bevor eine Klasse übersprungen wird. Für begabte und leistungsstarke Schüler\_innen ist das Überspringen jedoch eine sinnvolle



Maßnahme, wenn man die schulischen Leistungsentwicklungen betrachtet: Sie holen den verpassten Schulstoff meist schnell auf und lernen erfolgreich mit den neuen, älteren Klassenkamerad\_innen mit, dementsprechend sind sie ihren ehemaligen, gleichaltrigen Klassenkamerad\_innen in verschiedenen schulischen Domänen überlegen (Gronostaj, Vock & Pant, 2016; Kretschmann, Vock & Lüdtke, 2014). Etwas unklarer ist, welche Auswirkungen das Überspringen auf die psychosoziale Entwicklung hat (Kretschmann, Vock, Lüdtke & Gronostaj, 2016). Entscheidend für die Lernmotivation und soziale Integration in der neuen, leistungsstärkeren Klasse ist dabei vermutlich auch das Verhalten der aufnehmenden Lehrkraft (Gronostaj, Werner, Bochow & Vock, 2016).

Sehr viel häufiger kommt es vor, dass Schüler\_innen eine *Klasse wiederholen*, im Schuljahr 2014/15 waren es rund 150.000 bzw. 2,3% (Malecki, 2016). Rund 23% aller 15-Jährigen haben im Laufe ihrer Schulkarriere bereits eine Klasse wiederholt (Klemm, 2009). Jungen und Schüler\_innen mit Migrationshintergrund sind unter den Klassenwiederholer\_innen überpräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006). Die Kosten für diese Maßnahme werden auf bis zu 0,9 Milliarden Euro pro Jahr geschätzt (Klemm, 2009), während der „Ertrag“ eher kritisch bewertet wird. Schüler\_innen, die eine Klasse wiederholt haben, weisen geringere Kompetenzen und negativere Einstellungen zur Schule auf als diejenigen, die keine Klasse wiederholt haben (Ikeda & Garcia, 2014). Sowohl das Überspringen als auch das Wiederholen einer Klasse sind Interventionen mit äußerst starken Effekten: Während das Überspringen für entsprechend befähigte Schüler\_innen ausgesprochen günstig für die Leistungsentwicklung ist und zu den stärksten positiv wirkenden Interventionen gezählt werden kann, ist das Klassenwiederholen eine der Interventionen mit den stärksten negativen Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung überhaupt (Hattie, 2009).

Interessanterweise ist die öffentliche Wahrnehmung genau umgekehrt: Befragungen zeigen immer wieder, dass Eltern und Lehrkräfte das altbekannte „Sitzenbleiben“ für eine sinnvolle und erhaltenswerte Maßnahme halten, während das weniger vertraute Springen eher skeptisch betrachtet wird (Krohne & Tillmann, 2006; Westphal, Vock & Stubbe, 2016).

Auch *vorzeitige Einschulungen und Zurückstellungen* führen zur Homogenisierung von Lerngruppen. Im Schuljahr 2014/15 wurden 3% der Erstklässler vorzeitig, 7% hingegen verspätet eingeschult (Malecki, 2016). Mädchen sowie Kinder von Eltern mit höherem Bildungsstand werden häufiger vorzeitig eingeschult, während Jungen und Kinder von Eltern

mit geringem Bildungsstand häufiger zurückgestellt werden (Malecki, 2016; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Wenn man jeweils nur Schüler\_innen vergleicht, die sich in ihren Hintergrundmerkmalen (z. B. Intelligenz, familiäre Herkunft) sehr ähnlich sind, zeigt sich, dass zwischen Zurückgestellten und ihren Klassenkamerad\_innen keine Unterschiede in den schulischen Leistungen bestehen, jedoch vorzeitig Eingeschulte am Ende der ersten Klasse signifikant schlechtere schulische Kompetenzen aufwiesen als ihre regulär eingeschulten Klassenkamerad\_innen (Faust & Roßbach, 2014). Überdurchschnittlich intelligente Kinder können allerdings von einer vorzeitigen Einschulung profitieren (Proctor, Black & Feldhusen, 1986).

Wahl(pflicht)kurse innerhalb von Schulen sind eine Form der latenten äußeren Differenzierung. Insbesondere an integrierten Gesamtschulen besteht für Schüler\_innen häufig die Möglichkeit, zwischen bestimmten Fächern auszuwählen, also beispielsweise eine dritte Fremdsprache zu lernen. Aber auch an gymnasialen Oberstufen müssen Schüler\_innen sich für Fächer als „Leistungskurse“ entscheiden, denen sie sich besonders intensiv widmen. Obwohl die Wahl eines bestimmten Faches für Jugendliche zunächst nicht zukunftsbestimmend wirken mag, können damit doch folgende Bildungsberechtigungen und -entscheidungen verknüpft sein. So kann das Erlernen einer weiteren Fremdsprache in der Mittelstufe die Voraussetzung dafür sein, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben.

Welche Leistungskurse in der Oberstufe gewählt werden, hängt damit zusammen, für welches Studienfach Abiturient\_innen sich entscheiden (Watermann & Maaz, 2004) und kann mitbestimmend für die spätere Laufbahn und den späteren Verdienst sein. Besonders gut erforscht ist, dass Schüler\_innen ein geschlechtsrollenkonformes Kurswahlverhalten zeigen (Nagy, Trautwein, Baumert, Köller & Garrett, 2006; Watt et al., 2012), aber auch Einflüsse des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Wahl naturwissenschaftlicher Fächer wurden bereits gezeigt (Trusty, Robinson, Plata & Ng, 2000). Insofern können Wahlmöglichkeiten dazu beitragen, geschlechtsbezogene und herkunftsbedingte Ungleichheiten zu reproduzieren oder zu verstärken.

### 3.2.4 Einschätzung der Maßnahmen zur äußeren Differenzierung

Zur Beantwortung der Frage, wie effektiv gegliederte Schulsysteme sind, lassen sich verschiedene Kriterien heranziehen. Das Ziel gegliederter Schulsysteme ist es, homogene Lerngruppen zu bilden, da diese, so die Annahme, ein auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnittenes Unterrichten ermöglichen, in denen alle Schüler\_innen bestmöglich gefördert werden (Scharenberg, 2012). Außerdem muss sich das Bildungssystem daran messen lassen, wie gerecht es ist, also an der Frage, wie stark der Bildungserfolg von Schüler\_innen von ihrer familiären Herkunft abhängt (Fend, 2009).

Es gelingt in Deutschland nur bedingt, durch die Zuweisung der Schüler\_innen auf verschiedene Schulformen leistungshomogene Gruppen herzustellen: Auch wenn die mit standardisierten Tests ermittelten Kompetenzen an Gymnasien durchschnittlich höher sind als die an Realschulen und diese wiederum höher als an integrierten Gesamtschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Hauptschulen, überlappen sich die Kompetenzverteilungen der Schüler\_innen der verschiedenen Schulformen stark. Die leistungsstärksten Hauptschüler\_innen könnten auf dem Gymnasium mithalten, während die leistungsschwächsten Jugendlichen auf Gymnasien auch auf einer Hauptschule nur im oberen Mittelfeld liegen würden (Hohn, Schiepe-Tiska, Sälzer & Artelt, 2013; Sälzer, Reiss, Schiepe-Tiska, Prenzel & Heinze, 2013).

Die leistungsbezogene Heterogenität ist auch innerhalb einzelner Schulklassen zu Beginn der 5. Klasse beträchtlich: Beim Leseverständnis streuen die Kompetenzen erwartungsgemäß in Gesamtschulklassen am stärksten, wohingegen die mathematischen Kompetenzen erwartungswidrig in Gymnasialklassen am weitesten auseinander lagen (Gröhlich, Scharenberg & Bos, 2009). Erstaunlicherweise zeigen sich auch in speziellen Begabtenklassen, für die ein Aufnahmeverfahren durchlaufen werden muss (u. a. schulische Leistungen in der 4. Klasse, Intelligenztest), erhebliche Kompetenzunterschiede zwischen den Schüler\_innen einer Klasse (Vock, Gronostaj, Kretschmann & Westphal, 2014).

Als Hauptargument für die äußere Differenzierung wird genannt, dass leistungsbezogen homogene Gruppen effektiver zu unterrichten seien, dass also die Homogenisierung eine optimale Förderung aller ermögliche und sich so insgesamt höhere schulische Kompetenzen erreichen ließen. Eine

Zusammenfassung aktueller Forschungsbefunde, welche sich hauptsächlich auf PISA-, TIMSS- und IGLU-Daten stützen, kommt zu der Schlussfolgerung, dass im internationalen Vergleich Schüler\_innen aus Ländern mit gegliedertem Schulsystem durchschnittlich niedrigere Kompetenzen aufweisen als diejenigen aus Ländern mit Einheitsschulsystemen (van de Werfhorst & Mijs, 2010). Die Forscher erklären das damit, dass zwar leistungsstärkere Schüler\_innen in geringem Ausmaß von einer leistungsbezogenen Gruppierung profitieren können, jedoch leistungsschwächere in heterogenen Klassen größere Lernzuwächse aufweisen.

Zudem zeigte sich, dass in Ländern mit gegliedertem Schulsystem und in Ländern, in denen es einen großen Anteil an Privatschulen gibt, der Einfluss des sozialen Hintergrunds auf den Bildungserfolg stärker ist als in Ländern, die ein einheitliches Schulsystem haben (Parker, Jerrim, Schoon & Marsh, 2016; van de Werfhorst & Mijs, 2010). Je früher bzw. je länger Schüler\_innen unterschiedliche Schulformen besuchen, umso größer ist im internationalen Vergleich der Einfluss des sozialen Hintergrundes auf den Bildungserfolg (Brunello & Checchi, 2007; Horn, 2009).

Im internationalen Vergleich werden Schüler\_innen in Deutschland besonders früh auf verschiedene Schulformen sortiert. Es zeigt sich zwar in allen OECD-Staaten ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, allerdings war die in PISA 2000 ermittelte Steigung des „sozialen Gradienten“ in Deutschland am höchsten, was bedeutet, dass hier der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler\_innen und den Kompetenzen, die sie erreichen, am engsten war (Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010). Diese „Spitzenposition“ Deutschlands in sozialer Ungleichheit hat in der Folge von PISA 2000 jedoch für wichtige bildungspolitische Debatten und Reformanstrengungen gesorgt, die in der Zwischenzeit auch zu einer Verbesserung geführt haben, worauf wir im nächsten Kapitel noch einmal zurückkommen.

### 3.3 AKTUELLE TRENDS IM DEUTSCHEN SCHULSYSTEM

Seit der Jahrtausendwende wurden in Deutschland, ausgelöst durch TIMSS und PISA, zahlreiche Maßnahmen ergriffen, um sowohl das durchschnittliche Kompetenzniveau der Schüler\_innen zu steigern, als auch den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg zu verringern. Frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote wurden deutlich ausgebaut,

auch um herkunftsbedingten Kompetenzunterschieden entgegenzuwirken, die bereits beim Schulbeginn ausgeprägt sind. Im Rahmen der Bundesländer-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ wird derzeit ein Programm finanziert, um Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und zur Sprachförderung im Elementar-, Primar und Sekundarbereich weiterzuentwickeln, zu evaluieren und zu verbreiten.

Die Einführung von Bildungsstandards in Deutschland vor über zehn Jahren lenkte den Blick darauf, dass entscheidend ist, was Schüler\_innen lernen, statt dem, was orientiert an Lehrplänen gelehrt wird (Klieme et al., 2003). Das bedeutete eine Orientierung weg von einer Input- hin zu einer Output-Steuerung. In Vergleichsarbeiten werden jedes Jahr schulische Kompetenzen aller Dritt- und Achtklässler erfasst und den Schulen zurückgemeldet. Das kann den Blick der Lehrkräfte darauf lenken, was ihre Schüler\_innen tatsächlich können (und was noch nicht), statt darauf, welchen Teil des Lehrplans sie „durchgenommen“ haben. Außerdem haben Lehrkräfte durch die Rückmeldungen die Möglichkeit, die Leistungen ihrer Schüler\_innen über den Bezugsrahmen ihrer Klasse und ihrer Schule hinaus einzuordnen. Das bietet Gelegenheiten, diagnostische Kompetenzen zu erweitern – allerdings müssen diese Gelegenheiten von den Lehrkräften auch genutzt werden.

Nicht alle Lehrkräfte verfügen über hinreichende Kenntnisse, um Informationen, die auf komplexen Datenauswertungen beruhen, richtig zu verstehen und für die Erweiterung ihrer eigenen Kompetenzen zu nutzen (Hellrung & Hartig, 2013). Entsprechend sind möglicherweise flankierende unterstützende Maßnahmen notwendig. Fortbildungen können dazu führen, dass die Rückmeldungen zu den Vergleichsarbeiten für Lerndiagnosen und Unterrichtsplanung genutzt werden (Vogel, Blum, Achmetli & Krawitz, 2016). Außerdem akzeptieren und nutzen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten und Schulinspektionen eher, wenn sie diese nicht als externe Kontrolle, sondern als Instrumente der Unterrichtsentwicklung wahrnehmen (Richter, Böhme, Becker, Pant & Stanat, 2014; Wurster, Feldhoff & Gärtner, 2016).

Der internationale Vergleich zeigt, dass der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und den Kompetenzen von Schüler\_innen in Ländern mit gegliederten Schulsystemen geringer ist, wenn die Kompetenzen der Schüler\_innen zentral überprüft werden (Bol, Witschge, van de Werfhorst & Dronkers, 2014). Für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch schwachen und Familien mit geringem Bildungsstand ist somit eine Output-Orientierung förder-

lich, also dass zu erreichende Kompetenzen festgelegt, durch zentrale Tests überprüft werden und Schulen rechenschaftspflichtig sind für die Lernergebnisse ihrer Schüler\_innen. Bol und Kollegen (2014) interpretieren ihre Ergebnisse dahingehend, dass für Schulen unter diesen Bedingungen einerseits der Anreiz höher ist, Schüler\_innen tatsächlich auf Basis ihrer Fähigkeiten auf die verschiedenen Schulformen zu verteilen, und es sich andererseits mehr „lohnt“, in Schüler\_innen der niedrigeren Schulformen zu investieren.

Allerdings haben zentrale Tests durchaus auch negative, ungewollte Folgen, insbesondere dann, wenn den Schulen bei ungenügenden Leistungen Sanktionen drohen („high-stakes testing“), beispielsweise eine Einengung des Curriculums auf testrelevantes Wissen oder Manipulation. Eine nachhaltige Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität lässt sich vermutlich eher durch eine Kombination von standardisierten Anforderungen, low-stakes Tests (standardisierte Leistungstests, deren Ergebnisse zur datengestützten Unterrichtsentwicklung genutzt werden, aber keine Sanktionen nach sich ziehen), Unterstützung und Professionalisierungsstrategien erreichen (Maag Merki, 2016).

Zusätzlich wurden zahlreiche Maßnahmen ergriffen, um die Durchlässigkeit im gegliederten System zu erhöhen. Einige Bundesländer verzichten auf Klassenwiederholungen und auf Zurückstellungen bei der Einschulung, was ein verändertes Verständnis der Schulen als Förderinstitution impliziert: Nicht das Kind muss zeigen, dass es „schulreif“ ist oder in die nächste Klassenstufe versetzt werden kann, sondern die Schulen sollen auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler\_innen eingehen. In der reformierten Schuleingangsstufe lernen Kinder in jahrgangsgemischten Gruppen und verweilen je nach individuellem Bedarf ein, zwei oder drei Jahre. Die Heterogenität in Grundschulklassen vergrößert sich durch die Jahrgangsmischung, was aber explizit erwünscht ist: Statt einer Ausrichtung des Unterrichts an einem fiktiven Durchschnittsschüler sollen Schüler\_innen individuell gefördert werden (Eckerth & Hanke, 2009).

Zusätzlich haben Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht, eine allgemeinbildende Schule statt einer Förderschule zu besuchen, seit Deutschland im Jahr 2008 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifizierte. Schulen verschiedener Bildungsgänge wurden zusammengelegt, so dass an einer Schule verschiedene Abschlüsse erreicht werden können und insbesondere leistungsschwächere Schüler\_innen von heterogen zusammengesetzten Klassen profitieren können. Das Abitur kann mittlerweile in fast allen Bundesländern nicht mehr nur an

Gymnasien erworben werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Eine Entkoppelung von besuchter Schulform und Abschluss soll den Schüler\_innen länger als bisher Entscheidungen über Bildungszertifikate offenhalten. Das Versprechen vertikaler Durchlässigkeit kann allerdings nur eingelöst werden, wenn verschiedene Schulformen nicht grundlegend unterschiedliche Curricula aufweisen – ein Aufsteigen wird sonst durch fehlende Grundlagen verhindert (Cortina, 2003).

Es zeigt sich also auf der Systemebene der Trend, äußere Differenzierung abzubauen, allerdings bleibt das Angebot an Schultypen deutschlandweit „heterogen und unübersichtlich“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 73). Deutschland ist also weit entfernt von einer Schule für alle.

Seit dem „PISA-Schock“ aus dem Jahr 2001 wurden viele Maßnahmen eingeleitet u. a. mit dem Ziel, die Kompetenzen der Schüler\_innen zu verbessern, das Schulsystem flexibler und durchlässiger zu machen und mehr Schüler\_innen soziale Teilhabe zu ermöglichen. Welche dieser Maßnahmen nun konkret welche Auswirkungen auf die Qualität und Gerechtigkeit des deutschen Schulsystems hatten, lässt sich aufgrund der Komplexität der Eingriffe kaum ermessen. Die PISA-Studien jüngerer Datums zeigen aber: Die Kompetenzen deutscher 15-Jähriger im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften liegen mittlerweile über dem OECD-Durchschnitt (OECD, 2014a).

In PISA 2009 und 2012 lag der soziale Gradient in Deutschland im OECD-Durchschnitt; die von Schüler\_innen erreichten Kompetenzen waren also weit weniger von ihrem sozioökonomischen Hintergrund abhängig als noch im Jahr 2000 (Ehmke & Jude, 2010). Insgesamt ließen sich knapp 17% der Unterschiede in den mathematischen Leistungen zwischen den Schüler\_innen durch ihre soziale Herkunft erklären (OECD, 2014b). Auch hat sich der Anteil der Schüler\_innen mit Migrationshintergrund mit nur sehr geringen Kompetenzen im Lesen und in Mathematik im internationalen Vergleich in Deutschland zwischen 2003 und 2012 am stärksten verringert (OECD, 2015a). Durchschnittlich haben sich in diesem Zeitraum die mathematischen Kompetenzen 15-Jähriger mit Migrationshintergrund der 2. Generation um 50 Punkte auf der PISA-Skala verbessert, was dem Lernzuwachs von deutlich mehr als einem Schuljahr entspricht (OECD, 2015a).

Auch der aktuelle Ländervergleich des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), in dem im Sinne eines Bildungsmoni-

torings in regelmäßigen Abständen erfasst wird, inwieweit deutsche Schüler\_innen über die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen verfügen, zeigte, dass der Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die Lesekompetenz in Deutsch im Jahr 2015 signifikant geringer war als noch 2009. Allerdings blieb der soziale Gradient für alle weiteren erfassten Kompetenzbereiche in den Fächern Deutsch und Englisch stabil (Kuhl, Haag, Federlein, Weirich & Schipolowski, 2016). Im Jahr 2015 ließen sich rund 10% der Kompetenzunterschiede in Deutsch und Englisch auf die soziale Herkunft der Schüler\_innen zurückführen, wobei der Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Herkunft in den Bundesländern unterschiedlich stark war.

Durch den Verzicht auf oder die Verringerung äußerer Differenzierung können soziale Ungleichheiten im Bildungssystem verringert werden, außerdem vermeidet man so, dass Schüler\_innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen in homogenen ungünstig zusammengesetzten Gruppen und damit auch in einer wenig anregenden schulischen Umgebung lernen. Allerdings führt eine größere Heterogenität von Lerngruppen nicht zwangsläufig auch zu besseren Lernergebnissen, wie eine Studie zur reformierten Schuleingangsphase auf Basis repräsentativer Daten zeigt (Kuhl, Felbrich, Richter, Stanat & Pant, 2013). Schüler\_innen, die in jahrgangsgemischten Klassen lernten, unterschieden sich in ihren schulischen Kompetenzen und im Hinblick auf motivationale und sozio-emotionale Merkmale nicht von denjenigen, die in jahrgangshomogenen Klassen lernten. Entscheidend ist, ob im Unterricht die Heterogenität der Schüler\_innen für Lernprozesse genutzt wird und ob es der Lehrkraft gelingt, den Unterricht an die Lernbedürfnisse der Schüler\_innen anzupassen, was das Thema des folgenden Kapitels ist.



## 4

UMGANG MIT HETEROGENITÄT  
IM UNTERRICHT4.1 GUTER UNTERRICHT FÜR VIELFÄLTIGE  
SCHÜLER\_INNEN?

Guter Unterricht muss zu den Lernmöglichkeiten und den Lernbedürfnissen der einzelnen Schüler\_innen passen. Sowohl ein Unterricht, der chronisch unterfordert als auch ein Unterricht, der beständig überfordert, ist nicht sinnvoll. Passend ist ein Unterricht dann, wenn die gestellten Anforderungen in einem Bereich liegen, der oberhalb des aktuellen Wissensstands liegt, aber auch nicht zu weit davon entfernt. Das bereits sehr alte, aber dennoch aktuelle Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978) beschreibt genau diesen Bereich, in dem ein sinnvolles Lernen entweder selbstständig oder mit Hilfe einer Lehrperson oder einer anderen weiter fortgeschrittenen Person stattfinden kann.

Je heterogener jedoch die Lernvoraussetzungen, umso schwieriger ist es, jeden Schüler und jede Schülerin in seiner oder ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu fördern, zu unterstützen und herauszufordern. Zwangsläufig erfordert dieses Anliegen einen Unterricht, der nicht für alle Kinder und Jugendlichen eines Jahrgangs gleich sein kann, sondern Differenzierungen unter anderem im Tempo, Niveau, dem Ausmaß der Unterstützung und Hilfestellung und der Zugänge enthält. Ein Unterricht, der auf diese Unterschiede eingeht, ist *adaptiv*, d.h. die Lehrkraft passt ihren Unterricht kontinuierlich an die Lernstände und Unterstützungsbedarfe der Schüler\_innen der Klasse an. Gleichzeitig erfordert er in der Konsequenz, dass auch Lernziele ausdifferenziert werden: Während es das Anliegen jeder Lehrkraft sein muss, möglichst alle Schüler\_innen ihrer Klasse zum Erreichen bestimmter unabdingbarer Lernziele (im Sinne von Mindeststandards) zu bringen, können viele Kinder der Klasse höher gesteckte Ziele erreichen (Regelstandards) und manche auch deutlich darüber liegenden Ziele (Optimalstandards). Eine solche Vorstellung von Unterricht weicht von der derzeitigen Unterrichtsrealität in vielen Schulen deutlich

ab. Ein adaptiver Unterricht erfordert daher zunächst ein Umdenken bei vielen Lehrkräften, aber er fordert von den Lehrkräften auch ein hohes Maß an diagnostischer und didaktischer Kompetenz.

Zu einem guten Unterricht gehört aber nicht nur, dass die Schüler\_innen Lernfortschritte erzielen. Die Schule ist darüber hinaus ein wichtiger und prägender Sozialisations- und Entwicklungsort für Kinder und Jugendliche, an dem sie viel Zeit verbringen. Daher kommt es im Unterricht auch darauf an, ein gutes Lernklima zu schaffen und dafür zu sorgen, dass sich alle an der Schule grundsätzlich sozial akzeptiert, wertgeschätzt und sicher fühlen – auch solche Schüler\_innen, die als „anders“ wahrgenommen werden und von manchen sozialen Normen abweichen. Die Forschung zeigt, dass insbesondere Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ein beträchtliches Risiko haben, von Klassenkamerad\_innen abgelehnt zu werden (Huber & Wilbert, 2012); ähnlich ergeht es manchen hochbegabten Schüler\_innen (Gronostaj et al., 2016) oder solchen, die sich als Mädchen nicht wie ein „typisches Mädchen“ oder als Junge nicht wie ein „typischer Junge“ verhalten (Klocke, 2012).

Lehrer\_innen können viel dazu beitragen, dass an ihrer Schule ein gutes Klima herrscht, in dem sich Schüler\_innen grundsätzlich wohl und akzeptiert fühlen. Ein Aspekt dabei ist die Frage, ob die Lehrkraft selbst den einzelnen Schüler akzeptiert und wertschätzt. Für Schüler\_innen ist es von großer Bedeutung, das Gefühl zu haben, vom Lehrer oder der Lehrerin gemocht zu werden (Meyer, Pfiffner & Walter, 2007). Lehrkräfte sind dabei auch ein wichtiges Rollenmodell: Solche Schüler\_innen, die von ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin erkennbar gemocht und geschätzt werden, werden häufiger auch von den Mitschüler\_innen akzeptiert – wir finden dies sowohl bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch bei hochbegabten Kindern (Gronostaj et al., 2016; Gronostaj et al., 2015). Ob eine Lehrkraft einen bestimmten Schüler wertschätzt, kann sich auch darin ausdrücken, ob sie die Lernbedürfnisse des Schülers wahr- und ernst nimmt. In einer Studie mit hochbegabten Schüler\_innen fanden wir, dass die soziale Integration des Schülers in der Klasse auch damit zusammenhing, ob die Lehrkraft dazu bereit war, den hochbegabten Schüler im Unterricht stärker zu fördern, und damit seine besonderen Bedürfnisse anzuerkennen (Gronostaj et al., 2015). Ein adaptiver Unterricht kann damit auch zu einem guten Klima beitragen.

Ein positives Klima wiederum wirkt sich günstig auf die Leistungsbereitschaft, die Freude am Lernen und das Sozialverhalten aus. Zudem kann argumentiert werden, dass ein gutes Klima katalysierende Wirkung hat,

also andere Merkmale guten Unterrichts überhaupt erst möglich macht (Meyer et al., 2007). Deutlich wird die Bedeutung des Klimas gerade in Extremfällen, wenn sich Schüler\_innen in der Schule über längere Zeit so wenig wohl fühlen, dass sie sich im Unterricht wenig aktiv beteiligen, versuchen, den Schulbesuch zu vermeiden, regelmäßig die Schule schwänzen oder trotz entsprechend guter Leistungen auf den Besuch einer gymnasialen Oberstufe verzichten. In diesen Fällen hat der Rückzug bzw. die verpasste Unterrichtszeit natürlich auch direkten Einfluss auf den Lernfortschritt und die Schulleistung.

Soziale Ausgrenzung und Ablehnung in der Klasse können die Form von Mobbing und physischer oder psychischer Gewalt annehmen. Gewalt und Mobbing in der Schule vorzubeugen und durch konsequentes Handeln einzudämmen, sind wichtige Aufgaben von Lehrer\_innen. Studien aus Deutschland zeigen jedoch, dass sich Lehrkräfte bei Mobbing-situationen unsicher fühlen, oft selbst Angst haben und zu wenig eingreifen; Schüler\_innen fühlen sich daher nicht ausreichend geschützt (Bilz, Schubarth & Ulbricht, 2015). Zum Umgang mit Gewalt und Mobbing gibt es jedoch unterschiedliche pädagogische Programme, die Schulen für diese Arbeit nutzen können (Seidel, Schubarth, Dudziak, Gottmann & List, 2015).

## 4.2 INNERE DIFFERENZIERUNG IM UNTERRICHT

Innere Differenzierung (auch: Binnendifferenzierung) umfasst didaktische, methodische und organisatorische Maßnahmen innerhalb von Klassen, die darauf abzielen, Lernumgebungen bereitzustellen, die dem Vorwissen, den Interessen und Lernbedürfnissen der Schüler\_innen entsprechen. Während der Ausgangspunkt für Individualisierung die Lernvoraussetzungen einzelner Schüler\_innen sind, bezieht sich Differenzierung auf Schülergruppen, die für einen bestimmten Zeitraum nach bestimmten Gesichtspunkten zusammengestellt werden (Bohl, Batzel & Richey, 2012).

Empirische Studien zeigen, dass in Deutschland nur selten parallel unterschiedliche Lerngelegenheiten angeboten werden (z. B. Lankes & Carstensen, 2007; Schrader & Helmke, 2008; Schiepe-Tiska et al., 2013), innere Differenzierung „in Form von qualitativ oder quantitativ unterschiedlichen Aufgaben und Aufträgen bzw. Lernmaterialien“ also an keiner Schulform „gängige Praxis“ ist (Nieder & Frühauf, 2012, S. 26). Dabei ist es nicht so, dass in leistungsheterogeneren Klassen auch ein stärker

differenzierender Unterricht angeboten würde (Warwas, Hertel & Labuhn, 2011; Westphal et al., 2016). Allerdings scheint es mit den Einstellungen (s. Kapitel 4.3.2) und Kompetenzen (s. Kapitel 4.3.1) der Lehrkräfte zusammenzuhängen, wie häufig differenzierender und individualisierender Unterricht durchgeführt wird: Lehrkräfte, die eher konstruktivistische Überzeugungen haben, berichten häufiger, dass sie Aufgabenmaterial an die Lernbedürfnisse der Schüler\_innen anpassen (Warwas et al., 2011), und auch Lehrkräfte mit ausgeprägten diagnostischen Kompetenzen differenzieren ihren Unterricht stärker und stellen stärker kognitiv aktivierende Unterrichtsmaterialien bereit (Anders, Kunter, Brunner, Krauss & Baumert, 2010; Westphal et al., 2016).

Eine aktuelle Studie der Bertelsmann-Stiftung (2016) zeigt, dass sich über die Hälfte der Eltern mehr Angebote für die individuelle Förderung ihrer Kinder in der Schule wünschen. Zur Effektivität von differenzierenden Maßnahmen gibt es eine ältere Metaanalyse aus den USA, die belegt, dass Schüler\_innen im binnendifferenzierten im Vergleich zu nicht-differenziertem Unterricht etwas mehr lernen, der Unterschied ist jedoch mit  $d = 0.16$  sehr klein (Lou et al., 1996). Individualisierter Unterricht ist nicht-individualisiertem Unterricht ebenfalls knapp überlegen, aber auch hier ist der Effekt auf den Lernerfolg mit  $d = 0.23$  klein (Hattie, 2009). Allerdings existieren sehr unterschiedliche Möglichkeiten, innere Differenzierung und Individualisierung im Unterricht umzusetzen – und offenbar führt nicht jede Form der Umsetzung dazu, dass Schüler\_innen mehr lernen und sich in der Schule wohlfühlen.

### 4.2.1 Modelle und Konzepte innerer Differenzierung

Methoden und Konzepte, um das Lernen an unterschiedliche Voraussetzungen anzupassen, wurden aus verschiedenen wissenschaftlichen und pädagogischen Traditionen heraus entwickelt. Sie unterscheiden sich dementsprechend erheblich darin, welches Menschenbild und welche Annahmen zum menschlichen Lernen ihnen zu Grunde liegen. Auf der einen Seite sind Maßnahmen zu nennen, die ursprünglich dem Behaviorismus entstammen; Lernen wird hier als Veränderung von Verhalten verstanden, das durch Umweltreize beeinflusst wird (Hasselhorn & Gold, 2009). Der amerikanische Psychologe B. F. Skinner, der grundlegende Lernprozesse entdeckte und experimentell zeigen konnte, entwickelte in den 1950er Jahren die „Programmierte Instruktion“, bei der sogenannte Lernmaschinen die zu lernenden Inhalte kleinschrittig darboten. Richtige Antworten wurden sofort belohnt, um so das erwünsch-

te Verhalten zu verstärken. Erst wenn der Lernende einen bestimmten Anteil der Inhalte korrekt wiedergeben konnte, wurde die nächste Einheit dargeboten.

Obwohl wahrscheinlich die wenigsten Pädagog\_innen und heutzutage Skinners Lernmaschinen mit Binnendifferenzierung in Verbindung bringen, weist bereits die programmierte Instruktion einige bestimmende Merkmale auf: Jeder Lernende beschäftigt sich so lange mit den Inhalten, bis er/ sie sich die Inhalte erschlossen hat. Die Diagnose des individuellen Lernerfolgs bestimmt die Progression durch die Lerneinheiten (Lockee, Moore & Burton, 2004). Eine solche maximale Steuerung durch eine programmierte Instruktion lässt sich mit der heute vorherrschenden konstruktivistisch geprägten Vorstellung des Lernens als einem hochgradig aktiven Prozess nicht vereinbaren.

Modernere Ansätze, die auf diesen frühen Arbeiten aufbauen, lassen sich als kognitivistische Ansätze zusammenfassen (Helmke, 2010). Der Fokus liegt hier darauf, wie Lernumgebung und Lehr-Lern-Prozess gestaltet sein sollten, um strukturiertes Wissen in gut organisierter Weise vermitteln zu können. Ein Beispiel für eine stark lehrergesteuerte Differenzierung ist das „Mastery Learning“ von Benjamin Bloom (1968). Leitend war der Gedanke, dass *alle* Schüler\_innen die Lernziele erreichen können, – dass sie dafür aber individuell unterschiedlich viele Übungsdurchgänge und unterschiedlich viel Zeit benötigen. Im Mastery Learning erfolgt nach jeder Lerneinheit eine individuelle Lerndiagnose; werden hier Lücken festgestellt, so bekommt die Schülerin oder der Schüler eine individuelle Rückmeldung und Hilfestellung. Erst dann kann mit der nächsten Lerneinheit fortgeschritten werden. Je nach Lernerfolg können die Schüler\_innen ein Lernprogramm schneller oder langsamer passieren; es wird jedoch ein systematischer Wissenserwerb sichergestellt.

Auf der anderen Seite lassen sich auf reformpädagogischen Ideen beruhende Konzepte wie „Offener Unterricht“ einordnen. Hierbei handelt es sich nicht um ein klar umrissenes Unterrichtskonzept, so dass Offener Unterricht auch als „pädagogisches Verständnis und pädagogische Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen“ (Bohl & Kucharz, 2010, S. 13) beschrieben wird. Im Zentrum steht die Autonomie des Kindes, das bei seiner Entfaltung unterstützt, aber nicht gelenkt werden soll. Die Rolle der Lehrkraft ist also durch größtmögliche Zurückhaltung gekennzeichnet (Wallrabenstein, 2001). Im Offenen Unterricht soll das Kind aktiver Gestalter seines eigenen Lernprozesses sein, wofür zahlreiche

Materialien zur Verfügung stehen. Auch im Offenen Unterricht findet Diagnostik statt, um individuelle Lernprozesse zu unterstützen, nicht, um Lernprodukte vergleichend zu bewerten (Giaconia & Hedges, 1982).

Diese beiden Varianten individualisiertes Lernen umzusetzen, lassen sich als Extreme kontrastierend gegenüberstellen: Bei der Programmierten Instruktion ist der Lernende passiv, was die Auswahl von Inhalten, Lernwegen und Lernzielen betrifft, sein Lernweg wird also durch die Lehrkraft oder ein Programm gesteuert. Im Offenen Unterricht hingegen wählen Schüler\_innen aktiv aus, womit sie sich beschäftigen wollen, steuern ihr Lernen also weitestgehend selbst. Auf einem Kontinuum zwischen diesen beiden Polen lassen sich alle weiteren Ansätze zur inneren Differenzierung verorten. Dabei ist die zentrale Frage: „Wie kommt also der Schüler bzw. die Schülerin zur Aufgabe?“ (Bohl et al., 2012, S. 51).

Bei geschlossenen, hoch strukturierten Formen der inneren Differenzierung soll die Passung zwischen Lerner und Aufgabe durch eine Steuerung durch die Lehrkraft erreicht werden. Hierfür muss sowohl das Kompetenzniveau des Lerners diagnostiziert werden als auch bekannt sein, welcher Lernschritt darauf folgen muss. Offene, unstrukturierte Formen der inneren Differenzierung basieren hingegen auf der Annahme, dass Schüler\_innen selbst dazu in der Lage sind, sich passende Inhalte auszusuchen und zu entscheiden, wann, wie, wo und mit welchem Ziel sie diese bearbeiten.

#### 4.2.2 Herausforderungen und Grenzen der inneren Differenzierung

Welcher Ansatz der „bessere“ ist, lässt sich nicht pauschal beantworten. Es ergeben sich in der heutigen Unterrichtsrealität deutliche praktische Probleme, wenn die Lehrkraft für jeden Schüler und jede Schülerin den jeweils für ihn oder sie optimalen nächsten Lernschritt bestimmen soll, weil es an Materialien hierfür mangelt: Da kaum auf den Lehrplan zugeschnittene Testinstrumente vorhanden sind, müssen Lehrkräfte selbst Instrumente entwerfen, um die Lernstände ihrer Schüler\_innen zu erfassen. Weil dies zeitaufwändig ist, verzichten Lehrkräfte in der Praxis häufig darauf, Differenzierungsmaßnahmen anhand einer vorherigen Diagnose einzusetzen, sondern verteilen Arbeitsblätter unterschiedlicher Schwierigkeit „per Augenmaß“. Und sogar wenn es gelingt, „die domänenspezifische individuelle Lernentwicklung verlässlich zu erheben, ist man noch nicht im Besitz von passgenau darauf abgestimmten Lernangeboten“ (Breidenstein, Carle, Heinzel, Lipowsky & Götz, 2015, S. 54).

Differenzierte Unterrichtsmaterialien müssen also ebenfalls von den Lehrkräften selbst entwickelt werden. Dabei ist es aber keineswegs trivial, das Anforderungsniveau von Aufgaben korrekt einzuschätzen (s. Kapitel 4.3.1). Beides kann dazu führen, dass von Lehrkräften eingesetzte Maßnahmen zur Differenzierung gerade nicht adaptiv sind. Die Qualität der Lehrmaterialien hat im differenzierten und individualisierten Unterricht vermutlich eine noch größere Bedeutung als in einem traditionellen Unterricht, der auf Differenzierung verzichtet. Beobachtungsstudien zu Schülerarbeitsphasen in individualisierten und geöffneten Unterrichtssettings zeigen, dass Lehrkräfte viel Zeit darauf verwenden, die Lernaktivitäten der Schüler\_innen zu organisieren und dass zwar häufig individuelle Lehrer-Schüler-Interaktionen vorkommen, Lehrkräfte diese aber kaum für kognitiv anregende Hilfestellungen nutzen – es werden also eher Lösungen vorgegeben als Hinweise gegeben, die zum Weiterdenken anregen. Die Studien lassen den Schluss zu, dass das fachliche Niveau und die Prozessqualität im individualisierten oder geöffneten Unterricht häufig unzureichend ist (s. zusammenfassend Lipowsky & Lotz, 2015). Simultan verschiedene Lernprozesse zu organisieren, anzuregen und zu begleiten kann Lehrkräfte überfordern – gute Materialien könnten hier entlastend wirken.

Neben diesen vor allem praktischen Herausforderungen, die durch verbesserte Lern- und Diagnosematerialien der Schulbuchverlage und den neueren technischen Möglichkeiten in den nächsten Jahren möglicherweise abgebaut werden, bestehen aber auch grundsätzliche Schwierigkeiten: Ein stark adaptiver Unterricht, in dem jeder Schüler etwa wie im Mastery Learning individuell und stets genau auf seinem Niveau arbeiten kann, läuft Gefahr, dass in ihm gemeinsames Lernen mit anderen zu kurz kommt. Amerikanische Vergleichsstudien haben gezeigt, dass es bei starker Individualisierung zu einem Gefühl der Einsamkeit und damit einhergehend zu Motivationsverlust und Leistungseinbußen kommen kann (Stevenson & Stigler, 1992).

Dies ist aus motivationspsychologischer Perspektive auch nicht überraschend: Zu den Grundbedürfnissen von Lernenden gehören Kompetenzerleben, Autonomie und soziales Eingebundensein (Deci & Ryan, 1993). Ein Unterricht, der diesen Grundbedürfnissen gerecht wird und in dem der Blick auf individuelle Lernfortschritte statt auf den Vergleich mit den anderen gelenkt wird, ist günstig für die Motivation und Emotionen beim Lernen (Linnenbrink-Garcia, Patall & Pekrun, 2016). Ein hochgradig adaptiver Unterricht kann zwar das Bedürfnis nach Kompetenzerleben befriedigen (wenngleich ein beständiges Arbeiten am Leistungsoptimum auch

anstrengend ist), aber wenn gemeinsames Lernen und Arbeiten mit den Klassenkamerad\_innen zu kurz kommt, wird das Bedürfnis nach sozialem Eingebundensein nicht erfüllt. Sehr stark vorstrukturierte Lernumgebungen können zudem das Bedürfnis nach Autonomie frustrieren. Die Herausforderung besteht also darin, eine gute Balance im „Spannungsfeld der Pole *Individualisierung und Gemeinsamkeit*“ (Lütje-Klose, 2011, S. 3, Hervorhebung im Original) hinzubekommen.

Eine unreflektierte Steuerung durch die Lehrkraft birgt außerdem die Gefahr, dass Schüler\_innen auf bestimmte Lernniveaus festgelegt werden, wenn keine regelmäßige pädagogische Diagnostik erfolgt. Wenn ein Schüler dauerhaft Aufgaben des leichtesten Niveaus zugewiesen bekommt, kann der positive Effekt des Lernens in leistungsheterogenen Gruppen, der sich insbesondere für Leistungsschwächere zeigt, verloren gehen. Unflexible Formen der inneren Differenzierung können also dazu führen, dass Schüler\_innen nicht mehr in anregenden Lernmilieus gemeinsam lernen und eigentlich mögliche Entwicklungen begrenzt werden (Trautmann & Wischer, 2009, 2011). Außerdem haben Schüler\_innen in einem stark lehrergesteuerten Unterricht kaum die Möglichkeit, Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen zu entwickeln.

Aber auch eine maximale Steuerung des Unterrichts durch die Schüler\_innen ist keine Lösung. Bisher konnte in keiner Untersuchung gezeigt werden, dass Offener Unterricht zu besseren Lernerfolgen führt. Hinzu kommt, dass es sich beim Offenen Unterricht nicht um ein klar umrissenes Konzept handelt und es dementsprechend in der Praxis sehr unterschiedlich umgesetzt wird. Am häufigsten findet im deutschen Grundschulunterricht dabei eine Öffnung in organisatorischer Hinsicht statt. Kinder können in einem solchen Unterricht also selbst entscheiden, wo, wann und mit wem sie lernen, die Inhalte sind aber meist festgelegt (Hartinger, 2005). Viele Untersuchungen finden Vorteile des Offenen Unterrichts für das Erreichen *nicht-fachlicher* Ziele, wie etwa Motivation, Interesse, Selbstvertrauen und Selbstständigkeit (Lüders & Rauin, 2004). Beim Erreichen *fachlicher* Ziele finden sich im Vergleich zu geschlossenen, lehrerzentrierten Formen des Unterrichts hingegen keine Vorteile; einige Studien finden klare Nachteile (Lüders & Rauin, 2004), andere berichten keine Unterschiede (Giaconia & Hedges, 1982; Pauli, Reusser & Grob, 2010).

Insbesondere Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien, mit geringem Vorwissen oder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen können in offenen Lernsituationen überfordert sein und dementsprechend we-



niger lernen als im lehrergelenkten Unterricht (Gruehn, 2000; Kirschner, Sweller & Clark, 2006; Lipowsky, 2002). Leistungsschwächere Schüler\_innen arbeiten im Offenen Unterricht weniger zielgerichtet bzw. nutzen die Zeit weniger effektiv zum Lernen (Laus & Schöll, 1995) und haben Schwierigkeiten, sich für einen Lerngegenstand zu entscheiden (Lipowsky, 1999). Sie benötigen also offenbar „besondere [...] Strukturierungen, Hilfen und Stützmaßnahmen [...], um die Offenheit des Unterrichts zu nutzen, die Freiräume zu gestalten und ihre Arbeitsprozesse zu beenden“ (Lipowsky, 2002, S. 133).

Der Pädagoge und Psychologe Kurt Reusser kritisiert in diesem Zusammenhang das „reformpädagogisch überhöhte [...] Bild des Kindes als kleiner Entdecker, Wissenschaftler oder Künstler“, das zu einem künstlichen „Gegensatz zwischen (als zwangvoll interpretierter) soziokultureller Anleitung und (als lustvoll und natürlich betrachteter) Selbsterfahrung“ führe. „Übersehen wird, dass sich die wenigsten Wissensinhalte in kurzer Zeit im Unterricht selbstständig erarbeiten lassen und es einer Illusion gleichkommt, anzunehmen, Kulturwissen, zu dessen Gewinnung die Menschheit Jahrhunderte gebraucht hat, liesse [sic!] sich im Unterricht ohne massive Anleitung nachentdecken“ (Reusser, 2006, S. 159).

Eine weitere grundsätzliche Herausforderung besteht darin, wie die Schule bei einem hochgradig differenzierten Unterricht ihre Selektionsfunktion, die sie eben auch hat, erfüllen kann. Dazu Trautmann und Wischer (2011):

In den Appellen für innere Differenzierung geht dann allerdings die Frage verloren, wie die Selektion resp. Allokation – die ja als strukturelle Funktion der Schule nicht einfach verschwindet, sondern als Berechtigungswesen die Schule bis ins kleinste Detail durchzieht – in dieser neuen Differenzierungsform zum Ausdruck kommt. Stattdessen scheint man im Reformdiskurs davon auszugehen, dass die Verlagerung der Differenzierung nach innen (in den Unterricht) eine Erörterung der Selektionsproblematik überflüssig macht; zumindest wird diese dort nicht mehr thematisiert und verschwindet. Innere Differenzierung kann so – natürlich nur in der Programmatik – als Lösung ohne Risiken und Nebenwirkungen erscheinen, die die ungeliebte Platzierungsfrage obsolet macht. (S. 134)

### 4.2.3 Gelingensbedingungen für innere Differenzierung: Ansätze und Instrumente für die Praxis

Mittlerweile herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass auch Offener Unterricht nicht ohne ein gewisses Maß an Steuerung und Instruktion durch die Lehrkraft auskommt. Lernwirksam sind geöffnete Formen des Unterrichts dann, wenn die Lehrkraft durch gelungenes Klassenmanagement eine effektive Nutzung der Lernzeit ermöglicht, kognitiv herausfordernde Lernaktivitäten anbietet, sie die Inhalte gut vorstrukturiert und den Schüler\_innen ausreichende Unterstützung anbietet (Alfieri, Brooks, Aldrich & Tenenbaum, 2011; Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013). Die Öffnung des Unterrichts muss also „mit einer fachlich begründeten Sequenzierung des Inhalts und mit einer kognitiven Strukturierung durch die Lehrperson einhergeh[en]“ (Lipowsky & Lotz, 2015, S. 174). Das bedeutet, dass die Lehrkraft die Schüler\_innen auf Wichtiges hinweist, Zusammenhänge herstellt, Neues in einen Gesamtzusammenhang einordnet und durch Aufgaben und Impulse anspruchsvolle Denkprozesse anregt.

Kognitiv herausfordernd sind Lernaktivitäten aber nur dann, wenn sie zu den Voraussetzungen des jeweiligen Schülers/ der jeweiligen Schülerin passen. Dabei ist die Annahme, dass es Schüler\_innen selbst besser als den Lehrkräften gelingen könnte, Aufgaben auf einem für sie passenden Anforderungsniveau auszuwählen, einigermaßen vermessen. Ein Verhalten von Lehrkräften, das durch größtmögliche Zurückhaltung gekennzeichnet ist, ist dementsprechend nicht sinnvoll.

Insbesondere bei offeneren Formen der inneren Differenzierung ist eine lernbegleitende Diagnostik unerlässlich (s. ausführlicher dazu 4.3.1). Dass Schüler\_innen selbst für sie passende Aufgaben und Inhalte auswählen, ist immer dann sinnvoll wenn es darum geht, Kompetenzen zum selbstständigen Lernen aufzubauen, sollte also durchaus auch Raum haben – aber eben nicht immer. Weinert (1997) hat diese Überlegungen mit der Formulierung auf den Punkt gebracht, ein guter Unterricht sei „lehrergelenkt, aber schülerzentriert“. Die Lehrkraft ist dieser Lesart zufolge dafür verantwortlich, das Lerngeschehen im Unterricht zu organisieren und zu steuern – aber nicht starr, sondern immer eng ausgerichtet an den aktuellen Lernbedürfnissen, Interessen und Lernmöglichkeiten des einzelnen Kindes oder Jugendlichen.

Eine Methode zur inneren Differenzierung im Unterricht, bei der die Schüler\_innen einerseits hoch strukturiert und auf der Basis diagnos-

tischer Informationen lernen, andererseits aber auch Freiräume haben, ist das Lernbüro (s. Infokasten), das beispielsweise in der Evangelischen Schule Berlin Zentrum (ESBZ) genutzt wird. Voraussetzung für Lernbüros sind sehr gut strukturierte und fachdidaktisch fundierte Materialien, die oft in den Kollegien selbst erstellt bzw. zusammengestellt werden müssen, sowie Fähigkeiten der Schüler\_innen, selbstständig zu lernen.

## LERNEN IM LERNBÜRO

An der ESBZ werden die Fächer Mathematik, Englisch, Deutsch, Natur und Gesellschaft nicht im Klassenverband unterrichtet, sondern die Schüler\_innen erarbeiten sich die Inhalte weitestgehend selbst im sogenannten Lernbüro. Gemeinsam mit der Lehrkraft wird festgelegt, welche Ziele in einem längeren Zeitraum erreicht werden sollen. Die fachlichen Inhalte sind in Lernbausteine aufgegliedert, zu jedem Lernbaustein gibt es eine Materialsammlung. Jeder Baustein beginnt mit einem Test, der diagnostische Informationen darüber liefert, ob der Baustein bearbeitet werden kann oder ob zuvor bestimmte Inhalte vorangegangener Bausteine wiederholt werden sollten. Die Schüler\_innen entscheiden jeden Vormittag, mit welchem Fach sie sich beschäftigen wollen, und erarbeiten sich die einzelnen Bausteine eines Faches entsprechend ihrer individuellen Vorlieben allein, zu zweit oder in Kleingruppen. Die Schüler\_innen halten ihren Lernprozess jeden Tag in ihren Logbüchern fest. Wenn die Schüler\_innen der Meinung sind, einen Baustein gemeistert zu haben, melden sie sich bei der Lehrkraft für die Abschlussklausur zum Baustein an. Nur wenn diese Abschlussklausur ergibt, dass die Inhalte des Bausteins gemeistert wurden, kann mit dem nächsten Baustein begonnen werden. Insofern weist das Lernbüro große Ähnlichkeit zum „Mastery Learning“ (Bloom, 1968) auf.

Je weniger die Lehrkraft die Lernaktivitäten der Schüler\_innen von außen steuert, umso wichtiger ist es, dass die Schüler\_innen über Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen verfügen. Selbstständig zu lernen setzt voraus, kognitive Lernstrategien anzuwenden, den eigenen Lernprozess metakognitiv zu überwachen, die Motivation zu regulieren und die vorhandenen Ressourcen einzuteilen. Diese Fähigkeiten fallen aber nicht vom

Himmel, sondern müssen in der Schule systematisch eingeübt werden. Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen vorauszusetzen, benachteiligt systematisch Leistungsschwächere und Schüler\_innen aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten, wie die empirischen Befunde zur Wirksamkeit Offenen Unterrichts zeigen. Videoanalysen von Unterrichtsstunden zeigen, dass Lehrkräfte in der Praxis nur selten Lernstrategien explizit thematisieren und wenig Zeit darauf verwendet wird, auf einer Metaebene über Lernprozesse und Lösungswege zu sprechen (Kistner et al., 2010).

Häufiger werden Lernstrategien außerhalb des Unterrichts thematisiert, wenn etwa in Projektwochen „Lernen lernen“ angeboten wird. Lernstrategien lassen sich aber nicht losgelöst von Inhalten erwerben; der Transfer über Unterrichtsfächer hinweg gelingt eher selten. „Die Selbststeuerung des Lernens muss gelehrt und gelernt werden. Diese ebenso schwierige wie notwendige Aufgabe lässt sich nicht über einige allgemeine Trainingsprogramme, sondern nur über eine Vielzahl kleiner, mehr oder minder fachspezifischer, didaktisch gelenkter intelligenter Übungen lösen“ (Weinert, 1996, S. 6).

Wichtig ist also, dass in jedem Fach auch Raum dafür ist, über Lernprozesse zu reflektieren und dass es im schulischen Alltag immer wieder längere Freiräume gibt, in denen die Schüler\_innen ihr Lernen selbst organisieren müssen. Selbstständiges Lernen ist zwar ein eigenständiges Ziel von Schule (OECD, 2004), führt aber auch zu qualitativ hochwertigeren Lernprozessen. Inhalte, die selbstständig erarbeitet werden, werden tiefergehend verstanden und länger behalten (Artelt, Baumert, Julius-McElvany & Peschar, 2004). Daneben ist es aber auch eine Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte überhaupt differenzierende Maßnahmen in ihrem Unterricht umsetzen können – nur wenn die Schüler\_innen grundsätzlich in der Lage sind, selbstständig zu lernen, ist es möglich, dass im selben Klassenraum ganz unterschiedliche Lernaktivitäten parallel stattfinden.

Eine weitere Möglichkeit für differenzierten Unterricht ist, dass Schüler\_innen in Teams oder Gruppen zusammenarbeiten. Moderne Partner- und Gruppenarbeitsverfahren eignen sich für einen differenzierten Unterricht, der sowohl den einzelnen Schüler angemessen fördert, zugleich aber auch ein intensives gemeinsames Arbeiten ermöglicht. Wie gut das Lernen in der Gruppe gelingt, hängt aber nicht nur von den sozialen Kompetenzen der Gruppenmitglieder ab. Die Forschung zeigt, dass die Art und Weise der zu lösenden Aufgaben entscheidend dafür ist, ob eine gemeinsame Bearbeitung zu größeren Lernzuwächsen führt als Einzel-

arbeit (Lipowsky, 2015). Dabei scheinen kooperative Lernformen insbesondere bei komplexen, anspruchsvollen Aufgaben zu einem größeren Lernerfolg zu führen, wohingegen einfache Routineaufgaben effizienter alleine bearbeitet werden (Kirschner, Paas, Kirschner & Janssen, 2011).

Entscheidend ist darüber hinaus, dass die Aufgabe nur gemeinsam gelöst werden kann (positive *Interdependenz*), dass gleichzeitig aber auch jeder Einzelne „gezwungen“ ist, sich aktiv zu beteiligen (*individuelle Verantwortung*). In Formaten wie beispielsweise dem Gruppenpuzzle (Johnson & Johnson, 1994), in dem zunächst jeder und jede Experte/Expertin für ein bestimmtes Themenfeld wird und alle Themenfelder benötigt werden, um eine Aufgabe lösen zu können, werden diese Voraussetzungen für kooperatives Lernen realisiert.

Das grundlegende Prinzip jeder Partner- und Gruppenarbeit sollte, unabhängig vom konkreten Format, dabei immer aus dem Dreischritt *think – pair – share* bestehen (Brüning & Saum, 2009): Zunächst sollte jede/r alleine für sich arbeiten (*think*), damit sichergestellt wird, dass alle aktiv mitdenken, individuelles Vorwissen aktivieren und neues Wissen konstruieren. In der darauffolgenden Austauschphase (*pair*) findet eine Ko-Konstruktion neuen Wissens statt: Der Austausch und auch Konflikte über Inhalte, Meinungen und das jeweilige Verständnis in der Gruppe führen zur Vertiefung, Erweiterung und ggf. Korrektur des individuellen Verständnisses.

In dieser Phase ist die Qualität der Kommunikation für den Lernzuwachs entscheidend. Gehen die Schüler\_innen aufeinander ein, greifen sie zuvor Gesagtes auf, entwickeln es weiter oder stellen es in Frage? Die Interaktionsqualität kann durch verschiedene Maßnahmen gezielt erhöht werden, beispielsweise durch sogenannte „Fragestämme“, also Kärtchen, die dazu anregen, einander Fragen zu stellen, die anspruchsvolle Verknüpfungen erfordern („Was ist der Unterschied zwischen x und y?“, „Erklär mir, warum ...“, usw.; King, 1994).

Zum Schluss werden die Gruppenergebnisse im Plenum präsentiert (*share*), was einerseits Gelegenheit zu weiterer Ko-Konstruktion von Wissen bietet, andererseits aber auch dazu dient, die Ergebnisse einem breiteren Publikum zur Verfügung zu stellen und wertzuschätzen, und es der Lehrkraft ermöglicht, Lernzuwächse zu diagnostizieren und Fehlkonzepte zu korrigieren. Wie Gruppen optimalerweise zusammengesetzt werden sollten, hängt auch von den individuellen Voraussetzungen der Schüler\_innen ab.

## GRUPPENZUSAMMENSETZUNG BEIM KOOPERATIVEN LERNEN

Schüler\_innen lernen in Gruppen durch die Kommunikation über den Lerngegenstand, wobei sowohl selbst Sachverhalte zu erklären als auch etwas erklärt zu bekommen lernwirksam ist. Leistungsschwächere Schüler\_innen lernen mehr bei der Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen, vermutlich, weil die Leistungsstärkeren ihnen elaborierte Erklärungen geben können. Leistungsstarke Schüler\_innen lernen sowohl in heterogenen als auch in homogenen Gruppen gut, wobei in homogen leistungsstarken Gruppen eine freundliche, unterstützende Atmosphäre entscheidend für den Lernzuwachs ist. In heterogenen Gruppen profitieren sie davon, dass sie den anderen Zusammenhänge erklären, was ihnen dabei helfen kann, ihr eigenes Wissen zu vertiefen und besser zu strukturieren.

Allerdings muss darauf geachtet werden, dass schnell Lernende oder Hochbegabte in einer Klasse nicht nur noch als „Hilfslehrkräfte“ eingesetzt werden, da auch sie die Möglichkeit haben müssen, ein für sie selbst neues und herausforderndes Wissen in ihrem eigenen Tempo zu erwerben. In Formaten wie beispielsweise dem Gruppenpuzzle (Johnson & Johnson, 1994) lässt sich das gut realisieren, indem leistungsstarke Schüler\_innen anspruchsvolle Expertenthemen bearbeiten und ihr Wissen anschließend in ihre leistungsheterogen zusammengesetzte Kleingruppe einbringen. Für durchschnittlich leistungsstarke Schüler\_innen scheint hingegen eine homogene Gruppenzusammensetzung günstiger zu sein, da sie in heterogen zusammengesetzten Gruppen weder selbst Dinge erklären müssen noch Erklärungen erhalten, von denen sie profitieren können (Lipowsky, 2015; Lou et al., 1996).

Wenn Lehrkräfte ihren Schüler\_innen individuelle, für sie passende Lernwege, Inhalte und Lernziele ermöglichen wollen, benötigen sie dafür geeignete Unterrichtsmaterialien. Für Oelkers (2008) sind Lehrmittel das „Rückgrat der Schule“, da sie „den Unterricht übersichtlich halten, die Komplexität von Themen reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen“ (S. 10). Lehrkräfte geben in Befragungen an, dass sie ihren Unterricht auch deshalb nicht stärker differenzieren, weil der Zeitaufwand für die Vorbereitung zu

hoch ist und geeignete Materialien fehlen (Solzbacher, 2008). In der Tat wäre es eine nicht leistbare Aufgabe, wenn jede Lehrkraft das Material für ihren differenzierten Unterricht selbst erstellen müsste: „Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte Schule kaum stattfinden oder wäre unbezahlbar.“ (Oelkers, 2008, S. 10).

Eine exemplarische Analyse von Schulbüchern, die in Nordrhein-Westfalen für den Deutschunterricht an Grundschulen zugelassen sind, ergab jedoch, dass das Potenzial für die individuelle Förderung durch differenzierende Lerngelegenheiten sowie Diagnose- und Förderhinweise hier noch nicht ausgeschöpft wird (Liegmann & Dreyer, 2014). Außerdem muss die Frage, inwieweit die in Schulbüchern angebotenen Möglichkeiten zur Differenzierung tatsächlich lernwirksam sind, bislang unbeantwortet bleiben. Schulbuchforschung beschränkt sich hauptsächlich darauf, die in den Schulbüchern vorhandenen Lernmöglichkeiten zu beschreiben; eine Untersuchung von Schulbuchnutzung und Lernerfolg erfolgt hingegen nur in den seltensten Fällen (Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014; Oelkers, 2008).

Auch die Lernwirksamkeit einzelner Aufgaben wird in der fachdidaktischen Forschung kaum experimentell untersucht; der „Brückenschlag zwischen dem primär konzeptuell ausgerichteten Umgang mit Aufgaben in der didaktischen Entwicklung und Professionalisierung einerseits und der empirischen Fundierung von Theorien zu den Bedingungen, Prozessen und Wirkungen des Einsatzes von Aufgaben andererseits“ (Leuders, 2015, S. 452) steht noch aus. Die Effektivität von Aufgabenformaten wird eher in der (psychologischen) Lehr-Lernforschung untersucht, beispielsweise zu gestuften Lernhilfen (Schmidt-Borcherding, Hänze, Wodzinski & Rincke, 2013).

Lehrkräfte stehen also aktuell vor der Herausforderung, mit Lehrmaterialien unterrichten zu müssen, die kaum differenzierte, fachdidaktisch fundierte Aufgaben und Inhalte anbieten. Zwar haben Schulbuchverlage in den letzten Jahren auf die Forderungen aus der Schulpraxis nach differenzierten Unterrichtsmaterialien reagiert, so dass aktuelle Veröffentlichungen Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung enthalten – oft in Form von drei Schwierigkeitsniveaus. Ob diese Materialien allerdings tatsächlich lernwirksam sind, ob die als „leichter“ ausgewiesenen Aufgaben tatsächlich „leichter“ sind und ob Schüler\_innen, die durchgängig die als „leicht“ ausgewiesenen Aufgaben bearbeiten, ausreichende Kompetenzen aufbauen können, wurde bislang nicht systematisch empirisch untersucht.

## 4.3 KOMPETENZEN UND HALTUNGEN VON LEHRKRÄFTEN

Heterogene Lerngruppen auf einem qualitativ hohen Niveau zu unterrichten, ist anspruchsvoll und voraussetzungsreich. Welche Kompetenzen und Haltungen differenzierten Unterricht begünstigen oder erst möglich machen, ist Gegenstand der folgenden Kapitel.

### 4.3.1 Diagnostische und didaktische Kompetenzen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen

Über welche Kompetenzen müssen Lehrkräfte verfügen, um differenziert und individualisiert unterrichten zu können? Lehrkräfte müssen zunächst die Lernausgangslage der Schüler\_innen diagnostizieren können. Untersuchungen zur *diagnostischen Kompetenz* von Lehrkräften zeigen übereinstimmend, dass es Lehrkräften im Allgemeinen gut gelingt, die Schüler\_innen anhand ihrer Leistungen in eine Rangreihe zu bringen, dass es ihnen aber schwerfällt, sich von diesem klasseninternen Bezugsrahmen zu lösen. Wenn Lehrkräfte also ihre Schüler\_innen auf einem externen Referenzrahmen, beispielsweise auf Kompetenzstufen, verorten sollen, zeigen sich oft nur geringe Übereinstimmungen zwischen der Einschätzung der Lehrkraft und der durch standardisierte Tests ermittelten Kompetenzstufe (z.B. Südkamp, Kaiser & Möller, 2012; Westphal et al., 2016).

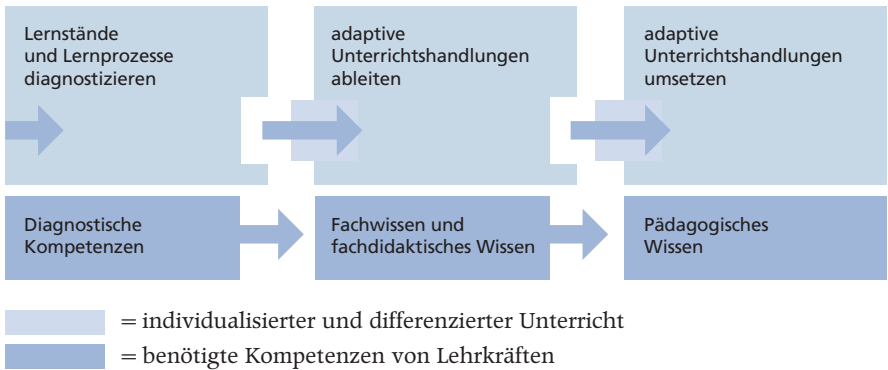
Lehrkräfte vergeben auch ihre Noten anhand eines klasseninternen Bezugssystems (Trautwein & Baeriswyl, 2007), so dass diese über die jeweilige Klasse hinaus kaum Aussagekraft besitzen. Gleiche Leistungen können in einer Klasse zu einer sehr guten, in einer anderen zu einer ausreichenden Note führen (Arnold, Bos, Richter & Stubbe, 2007). Da auf Basis von Noten Bildungswege entschieden werden, ist das ein bedenklicher Befund. Diagnostische Urteile von Lehrkräften, auf denen Selektionsentscheidungen beruhen, müssen so genau wie möglich sein (Abs, 2007). Schülerleistungen nicht über die eigene Klasse hinaus einschätzen zu können, kann aber durchaus auch Konsequenzen für das Unterrichtshandeln haben. Eine systematische Unter- oder Überschätzung des absoluten Leistungsniveaus einer Klasse kann dazu führen, dass gravierende Leistungsdefizite nicht bemerkt oder umgekehrt Schüler\_innen im Unterricht nicht angemessen herausgefordert werden.



Für die eine individuelle oder differenzierte Förderung ist darüber hinaus die unterrichtsintegrierte oder formative Diagnostik bedeutsam, die darauf zielt, individuelle Lernverläufe fortlaufend zu erfassen (Klime & Warwas, 2011). Formative Diagnostik erfolgt im Unterricht häufig nebenbei und wenig strukturiert. Sie kann und muss daher nicht denselben Standards genügen, die für Leistungsbeurteilungen gelten, die in Bildungsentscheidungen resultieren. Wichtiger als eine große Genauigkeit ist bei diesem Instrument, dass der Lehrkraft die Vorläufigkeit der Diagnose bewusst ist, dass sie sie immer wieder überprüft und bereit ist, sie zu revidieren (Weinert & Schrader, 1986). (Diese Einschätzung wird jedoch nicht von allen geteilt, s. z.B. Spinath, 2005).

Eine in Deutschland bislang wenig verbreitete Methode, um Lernverläufe von Schüler\_innen formativ zu diagnostizieren, sind curriculumbasierte Messungen (kurz: CBM; Deno, 2003). CBM sind kurze lehrzielorientierte Tests, die auf den im Unterricht genutzten Materialien beruhen und regelmäßig (z.B. einmal in der Woche oder häufiger) im Unterricht eingesetzt werden. Entscheidend ist, dass die Schüler\_innen Rückmeldung zu ihrem Lernstand bekommen und dass der Diagnose entsprechende unterrichtliche Maßnahmen folgen, um beispielsweise fehlendes Vorwissen aufzubauen oder fehlerhaftes Vorverständnis zu korrigieren. Eine Reihe von Studien konnte zeigen, dass eine ausgeprägte diagnostische Kompetenz von Lehrkräften nur dann zu größeren Lernzuwächsen bei den Schüler\_innen führt, wenn diese in ihrem Unterricht entsprechende strukturierende oder unterstützende Maßnahmen realisieren (z.B. Karing, Pfof & Artelt, 2011). Abbildung 1 zeigt schematisch, welche Kompetenzen von Lehrkräften schwerpunktmäßig bei welchen Schritten individualisierten und differenzierten Unterrichts erforderlich sind.

Abbildung 1: Schritte individualisierten und differenzierten Unterrichts und die dafür benötigten Kompetenzen von Lehrkräften



Lehrkräfte müssen also in der Lage sein, auf Basis ihrer Diagnose die folgenden Lernschritte abzuleiten und umzusetzen. Auch das ist nicht trivial, so hatten beispielsweise Grundschullehrkräfte Schwierigkeiten damit, auf Basis ihrer Diagnose ein lernwirksames Feedback an die Kinder zu formulieren (Schneider & Gowan, 2013). In einer anderen Studie zeigte sich, dass Lehrkräfte aus schriftlichen Schülerantworten zwar das Lernverständnis sowie Fehlkonzepte von Schüler\_innen diagnostizierten, aber diese Informationen nicht dafür nutzen konnten, darauf folgende angemessene Lernaktivitäten zu planen (Heritage, Kim, Vendlinski & Herman, 2009). Auch wenn Lernziele formuliert werden, werden diese Ziele nicht unbedingt bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt (Morris, Hiebert & Spitzer, 2009).

Lehrkräfte, die über ein elaboriertes Fachwissen verfügen, weisen zugleich ein breites fachdidaktisches Handlungsrepertoire auf (Baumert & Kunter, 2006). Um adaptive Unterrichtsmaßnahmen planen und umsetzen zu können, benötigen Lehrkräfte also Fachwissen, welches wiederum die Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen ist – also Wissen über die curriculare Anordnung und didaktische Sequenzierung der Lerninhalte, über das Potenzial und die Schwierigkeit von Aufgaben sowie über typische Fehler, Fehlvorstellungen und Schwierigkeiten von Schüler\_innen (Baumert & Kunter, 2006; Lui & Bonner, 2016). Das mag zwar zunächst selbstverständlich erscheinen, dennoch bekommt das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften durch die Aufgabe, Schüler\_innen mit heterogenen Fähigkeiten individuell zu fördern, eine noch grö-

ßere Bedeutung. Lehrkräfte müssen in heterogenen Gruppen gleichzeitig viele verschiedene Lernwege auf verschiedenen Niveaus antizipieren und darauf mit jeweils passenden Maßnahmen reagieren können.

Eine solche individualisierte Lernbegleitung ist eine hochgradig komplexe Aufgabe, die für Lehrkräfte auch zur Überforderung werden kann. Den Unterricht entsprechend gut vorzubereiten und im Hinblick auf individuelle Lernwege zu planen, kann Lehrkräfte entlasten und die Unterrichtsqualität verbessern (Lipowsky & Lotz, 2015). Als idealtypisch wird eine Unterrichtsvorbereitung beschrieben, in der Differenzierungsmaßnahmen systematisch mit fachdidaktischen Überlegungen in Beziehung gesetzt werden, mit dem Ziel, alle Schüler\_innen kognitiv zu aktivieren und ein tiefgehendes Verständnis der Inhalte anzuregen (Schneuwly, 2014).

Zusätzliche Brisanz ergibt sich aus der aktuellen Forderung, dass sprachliche Bildung Aufgabe aller Fächer ist. Lehrkräfte, die andere Fächer als Deutsch studiert haben, hatten in der Regel keine Gelegenheit, in ihrem Studium systematisch Fachwissen und fachdidaktisches Wissen zur Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts zu erwerben.

## LEHRERBILDUNG ZUR SPRACHBILDUNG?

Kinder und Jugendliche haben in ihren Familien unterschiedlich ausgeprägte Möglichkeiten, (bildungs-)sprachliche Kompetenzen aufzubauen. Um Kinder mit Migrationshintergrund und aus sozioökonomisch schwachen Familien beim schulischen Lernen nicht weiterhin systematisch zu benachteiligen, sollen diese Kompetenzen im Unterricht künftig nicht mehr implizit vorausgesetzt werden, sondern sprachliche Bildung soll Aufgabe aller Fächer sein. Welche Möglichkeiten haben angehende Lehrkräfte, das dafür notwendige Wissen im Studium zu erwerben? Zur Beantwortung dieser Frage hat das Mercator-Institut für Sprachförderung gesetzliche Vorgaben der Bundesländer und Studienordnungen aller 70 lehrerbildenden Universitäten ausgewertet (Morris-Lange, Wagner & Altinay, 2016).

**Die aktuelle Situation:** An 63% der Hochschulen gibt es verpflichtende Studienanteile für angehende Grundschullehrkräfte zum Thema Sprach-

bildung, wohingegen nur an 38% der Hochschulen auch für angehende Gymnasiallehrkräfte obligatorische Anteile vorgeschrieben sind. 25 der 70 Universitäten bieten keinerlei Möglichkeiten, sich während des Studiums mit den Themen Sprachbildung oder Unterrichten in heterogenen Klassen auseinanderzusetzen. In sechs der 16 Bundesländer ist Sprachbildung als Studienanteil für alle Fächer durch gesetzliche Vorgaben geregelt, in zwei weiteren Bundesländern sind Studienanteile für alle angehenden Deutschlehrkräfte in den Landesregelungen verankert. Nur in Berlin gibt es gesetzlich geregelte Ausbildungselemente zur Sprachbildung im Referendariat. Befragungen von Lehrkräften zeigen, dass viele ihren eigenen Bedarf an Fortbildung zum Thema Sprachbildung als sehr hoch einschätzen. Eine Analyse der angebotenen Fortbildungen zeigte jedoch, dass es verhältnismäßig wenige Fortbildungen zu diesem Thema gibt und dass diese teilweise in einmaligen, einen Tag umfassenden Formaten bestehen und somit kaum die Möglichkeit für nachhaltige Lernprozesse bieten.

**Forderungen für die Lehrerbildung:** Morris-Lange et al. (2016) fordern, dass Lehrkräfte aller Fächer und aller Schulstufen und -formen eine Basisqualifikation für die Sprachbildung haben müssen, was nur durch verbindliche Vorgaben für Studium und Referendariat und einen deutlichen Ausbau qualitativ hochwertiger Fortbildungsangebote gewährleistet werden kann. Baumann und Becker-Mrotzek (2014) empfehlen, dabei den Fokus auf sprachliche Bildung für alle Kinder und Jugendliche zu legen – also sowohl auf die Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch auf die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, wenngleich zusätzlich auch Expert\_innen für den Zweitspracherwerb benötigt werden. Wichtig sei jedoch, dass die sprachliche Bildung als gesamtschulische Aufgabe begriffen werde, dass also die Verantwortung dafür nicht an einzelne Lehrkräfte abgeschoben werde (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014).

Schließlich benötigen Lehrkräfte pädagogisches Wissen, um die aus diagnostischen Informationen abgeleiteten adaptiven Unterrichtsmaßnahmen im Klassenverband umzusetzen. Da im differenzierten und individualisierten Unterricht gleichzeitig unterschiedliche Lernaktivitäten stattfinden, sind ausgeprägte Kompetenzen zur Klassenführung unabdingbar, um einen reibungslosen und störungsfreien Ablauf zu gewährleisten. Um Unterrichtsmethoden zielgerichtet und flexibel einsetzen zu können, benötigen Lehrkräfte Wissen darüber, welche Methoden für welche Lernziele und unter welchen Bedingungen geeignet sind

(dazu gehört beispielsweise auch Wissen über differenzielle Wirkungen der Gruppenzusammensetzung beim kooperativen Lernen, s. Kapitel 4.2.3). Auch Einstellungen und Überzeugungen können beeinflussen, mit welchen Unterrichtshandlungen auf diagnostizierte Lernstände von Schüler\_innen reagiert wird (s. Kapitel 4.3.2).

### 4.3.2 Überzeugungen und Werthaltungen

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird häufig betont, dass für das Unterrichten heterogener Lerngruppen die Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen der Lehrkräfte entscheidend sind, „dass individualisierende Förderung zuallererst und zutiefst mit einer Idee, einem Menschenbild und pädagogischen Zielvorstellungen zu tun hat“ (Schäfers, 2009, S. 77). Den deutschen Lehrkräften wird eine „Homogenisierungssehnsucht“ (Reh, 2005, S. 77) zugeschrieben, die zunächst überwunden werden muss, damit Unterricht und Schule sich verändern – bzw. verbessern – können (Tillmann, 2008).

Überzeugungen und Werthaltungen gelten neben Wissen und Können als Grundlage des beruflichen Handelns von Lehrkräften. Werthaltungen beschreiben, welche moralischen Präferenzen Lehrkräfte in Bezug auf ihren Beruf aufweisen; ob beispielsweise Fürsorge für sie stärker mit Fördern oder stärker mit Fordern verknüpft ist; was sie unter Verteilungsgerechtigkeit verstehen. Wertorientierungen können beispielsweise beeinflussen, wie Lehrkräfte mit heterogenen Lerngruppen umgehen und welchen Vergleichsmaßstab sie bei der Leistungsbewertung bevorzugen (Baumert & Kunter, 2006). Ob Sprachfördermaßnahmen, die Lehrkräfte im Unterricht umsetzen, erfolgreich sind, also tatsächlich zu größeren sprachlichen Kompetenzen der Schüler\_innen führen, scheint auch davon abzuhängen, ob die Lehrkräfte Aufmerksamkeit und Wertschätzung für die Heimatsprachen und -kulturen ihrer Schüler\_innen empfinden und zum Ausdruck bringen (z. B. Montes, 2002).

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrkräfte selbst die Sprachen ihrer Schüler\_innen beherrschen müssen, vielmehr ist offenbar entscheidend, dass bei den Lehrkräften Offenheit und Interesse für die Kulturen und Sprachen vorhanden ist und sie diese als gleichberechtigt wahrnehmen. Diese Offenheit ist keineswegs selbstverständlich, da in deutschen Schulen ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin, 2008) vorherrscht, der einen defizitorientierten Blick auf mehrsprachig aufwachsende Kinder bedingt.

Interviews mit Lehrkräften zeigten, dass naive, folkloristische Vorstellungen und kulturalisierende Zuschreibungen an Grundschulen durchaus weit verbreitet sind, so werden Kinder gerne als Expert\_innen für ihr „Herkunftsland“ eingesetzt, wenn Themen wie Feste, Rituale und Traditionen behandelt werden (Hüpping, 2014). Diese kulturalisierenden Zuschreibungen konstruieren eine Andersheit, einen Gegensatz zwischen ‚uns Deutschen‘ und ‚euch Anderen‘. Mit diesem ‚Othering‘ kann ein hierarchisches Verhältnis der Kulturen transportiert werden und Schüler\_innen, die dieser ‚anderen‘ Kultur angehören, werden dadurch möglicherweise implizit ausgegrenzt oder abgewertet (Fürstenau, 2012). In der Lehrerbildung sollte es also stärker als bisher Raum dafür geben, unbewusste Haltungen zur hierarchischen Konstruktion von Sprache und Kultur zu reflektieren und Diskriminierungsmechanismen zu explizieren.

Für ein gutes Lernklima ist es zudem wichtig, dass Lehrkräfte ihren Schüler\_innen generell möglichst vorurteilsfrei und akzeptierend gegenüberstehen. Manchmal zeigt sich aber auch, dass Lehrkräfte zwar bereits über eine positive, vorurteilsfreie Haltung gegenüber spezifischen Merkmalen von Schüler\_innen verfügen, etwa gegenüber Kindern mit Behinderungen, besonderen Begabungen oder einer abweichenden Geschlechtsidentität. Jedoch reicht das oft noch nicht aus, um diesen Schüler\_innen wirklich gerecht zu werden. Gerade bei Merkmalen, die das Lernen oder die soziale Integration erschweren können, oder die besonders stigmatisiert sind, brauchen Lehrkräfte zusätzlich auch spezifisches Wissen. Dies betrifft beispielsweise Wissen über die besonderen Bedürfnisse, aber auch Rechte chronisch kranker Kinder, die prekären Lebensverhältnisse vieler geflüchteter Kinder oder über die Ängste und Mobbing Erfahrungen von Jugendlichen, die von üblichen Geschlechterrollen abweichen.

Auch zum Lernprozess selbst können Lehrkräfte unterschiedliche Einstellungen haben, die sich dann in einem unterschiedlichen Unterricht niederschlagen können: Epistemologische Überzeugungen umfassen die individuellen Auffassungen und Ansichten über Wissen und Wissenserwerb. Lehrkräfte können eher konstruktivistische Überzeugungen aufweisen, was bedeutet, dass Schüler\_innen als Konstrukteure ihres eigenen Wissens gesehen werden, oder eher transmissive Überzeugungen, was beinhaltet, dass Wissen als eher statisch und das Lernen als ein Prozess der Weitergabe von Wissen an eher passiv Lernende verstanden wird (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). In einigen Ansätzen werden zusätzlich praktizistische Überzeugungen unterschieden, womit ein „naiver Konstruktivismus“ gemeint ist: Praktizistisch orien-

tierte Lehrkräfte betrachten Schüleraktivitäten prinzipiell als lernwirksam und halten strukturierende Hilfestellungen für überflüssig (Kleickmann, 2008).

Zusammenhänge zwischen epistemologischen Überzeugungen und dem Unterrichtshandeln sowie dem Lernzuwachs von Schüler\_innen konnten wiederholt dokumentiert werden (z.B. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008), wobei die Übersetzung von Überzeugungen in unterrichtliches Handeln nicht automatisch erfolgt, sondern von Kontextfaktoren und dem professionellen Wissen abhängt (Basturkmen, 2012; Kleickmann, Vehmeyer & Möller, 2010). Lehrkräfte mit eher konstruktivistischen Überzeugungen schaffen im Unterricht häufiger differenzierte, adaptive Lerngelegenheiten (Drexel, 2014; Kleickmann et al., 2010; Warwas, Hertel & Labuhn, 2011) und regen ihre Schüler\_innen häufiger dazu an, metakognitive Lernstrategien anzuwenden (Kistner, Otto, Büttner, Rakoczy & Klieme, 2015). Lehrkräfte mit eher transmissiven Vorstellungen hingegen fordern ihre Schüler\_innen seltener dazu heraus, sich aktiv mit Inhalten auseinanderzusetzen und neigen dazu, Erklärungen zu geben, ohne diese an das Vorwissen der Schüler\_innen anzupassen (Dubberke et al., 2008). Schüler\_innen, deren Lehrkräfte praktizistische Überzeugungen aufweisen, also der Meinung sind, dass für den Aufbau neuen Wissens und konzeptuellen Verständnisses Schüleraktivitäten ausreichend sind, weisen geringere Lernzuwächse auf als diejenigen, die von eher konstruktivistisch orientierten Lehrkräften unterrichtet werden (Kleickmann, 2008).

Es finden sich also durchaus Hinweise darauf, dass die Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften auch von ihren Überzeugungen beeinflusst wird. Hieraus zu schlussfolgern, es müssten sich nur oder in erster Linie die Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrkräfte ändern und daraus würde ein optimiertes Unterrichtsangebot für heterogene Lerngruppen resultieren, greift allerdings zu kurz. So argumentieren Trautmann und Wischer (2011, S. 112), dass unterrichtliches Handeln keineswegs ausschließlich durch individuelle Einstellungen bestimmt wird, sondern zugleich immer auch „Auftragshandeln“ ist, das in der Funktionslogik des Schulsystems stattfindet.

Das individuelle Handeln von Lehrkräften ist also in eine Struktur eingebettet, die an der Logik äußerer Differenzierung ausgerichtet ist: In Deutschland werden Schüler\_innen Schulformen zugewiesen, und wenn sie das Lernziel dieser Schulform verfehlen, können sie sitzenbleiben oder „abgeschult“ werden. Schulen haben die gesellschaftliche

Funktion, auf Basis von Leistungen Berechtigungen und damit Voraussetzungen für berufliche Positionen zu verteilen (Fend, 1980). Die Lehrkräfte sind diejenigen, die diese Selektionsfunktion konkret umsetzen, indem sie Leistungsunterschiede zwischen den Schüler\_innen erfassen und sichtbar machen.

Auch wenn also eine Lehrkraft „Unterschiede [...] nicht als besser oder schlechter bewertet, sondern anerkennt und konstruktiv bearbeitet“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 93), also Überzeugungen und Werthaltungen aufweist, die als Voraussetzung für das Unterrichten heterogener Lerngruppen gelten, muss sie Unterschiede schlussendlich doch vergleichend bewerten, um den gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, der mit dem Beruf einhergeht. Lehrkräfte stehen damit vor der schwer vereinbaren Aufgabe, „jedem Einzelnen gerecht zu werden und gleichzeitig als Agent eines Selektionsverfahrens auch gerecht mit allen sein zu müssen“ (Reh, 2005, S. 79).

Lehrkräfte üben ihren Beruf also in einem Spannungsfeld zwischen eigentlich unvereinbaren Aufträgen aus: Aus einer pädagogischen Perspektive sind Leistungsbeurteilungen auf Basis einer individuellen Bezugsnormorientierung sinnvoll, widersprechen jedoch dem meritokratischen Prinzip, nach dem diejenigen rare und begehrte Positionen erhalten, die die beste Leistung erbringen – was eine soziale Bezugsnormorientierung impliziert. Aus einer pädagogischen Perspektive ist es sinnvoll, jedem Schüler und jeder Schülerin optimal auf das individuelle Vorwissen, Interesse etc. abgestimmte Aufgaben anzubieten, aber auch das kollidiert mit dem gesellschaftlichen Auftrag, den Lehrkräfte erfüllen müssen, da „den gleichen Berechtigungen [...] auch gleiche inhaltliche Anforderungen und Leistungen entsprechen [müssen]. Willkürliche oder individuelle Anspruchsniveaus in der Schulklasse und Schule geraten in eine problematische Zone, da sie dem Gerechtigkeitsprinzip widersprechen“ (Fend, 2008, S. 96).

## 4.4 SPRACHFÖRDERUNG

Wie in Kapitel 2.2 ausgeführt, hängt die schulische Leistungsentwicklung auch von den sprachlichen Kompetenzen ab. Schüler\_innen, die zu Hause weniger sprachliche Anregung erhalten, sind somit benachteiligt, wenn diese Kompetenzen in der Schule eher vorausgesetzt als systematisch vermittelt werden. Daraus zu schließen, dass die sprachlichen An-



forderungen im Fachunterricht reduziert werden sollten, beispielsweise indem für Textaufgaben im Mathematikunterricht eine einfachere Sprache verwendet wird, greift zu kurz. Denn für sprachlich weniger kompetente Schüler\_innen im Unterricht dauerhaft und ausschließlich eine vereinfachte Sprache zu nutzen („dumbing down the curriculum“), um ihnen den Zugang zu den fachlichen Inhalten zu erleichtern, verwehrt ihnen nicht nur den Zugang zur Bildungssprache, sondern behindert auch das erfolgreiche Lernen der Fachinhalte, da diese nicht losgelöst von einer passenden Sprache begriffen werden können.

Bildungssprache dient nicht nur der Kommunikation, sondern erfüllt eine epistemische Funktion beim Wissenserwerb selbst (Ortner, 2009). Die Beherrschung der Bildungssprache ist somit „not just a matter of mastering a new medium [...], it is mastering a new form of knowledge“ (Halliday, 1993, S. 109). Vielmehr sollte Bildungssprache im Fachunterricht explizit thematisiert und eingeübt werden. Denn auch wenn Bildungssprache durch lexikalische Merkmale charakterisierbar ist (s. z.B. Riebling, 2013b), enthält sie darüber hinaus domänenspezifische Aspekte. So argumentieren Vollmer und Thürmann (2013) in ihrer Modellierung bildungssprachlicher Kompetenz, dass diese immer eine inhaltliche Dimension habe, „denn die Fachinhalte nehmen z.B. Einfluss auf den fachunterrichtlichen Wortschatz ... auf die zu verwendenden Genres und Zeichensysteme [...] und nicht zuletzt auf die konkrete Verwendung spezifischer Diskursfunktionen“ (S. 47). Bildungssprache lässt sich somit nicht losgelöst von Inhalten erlernen, sondern „der Fachunterricht selbst ist zentraler Ort der Aneignung der domänenspezifischen Bildungssprache“ (Riebling, 2013a, S. 39). Das gilt insbesondere für Schüler\_innen, die zu Hause nur wenige Möglichkeiten haben, sprachlich zu lernen.

## SPRACHLICHE BILDUNG UND SPRACHFÖRDERUNG

*Sprachliche Bildung* bezieht sich auf alle Kinder und Jugendliche: „Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angelegten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern.“

*Sprachförderung* beinhaltet gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele.“ (Schneider et al., 2012, S. 23)

Derzeit werden im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS vielfältige Modelle zur sprachlichen Bildung in der Praxis entwickelt und erprobt und wissenschaftlich begleitet. Ziel der Initiative ist unter anderem, praxistaugliche und aus wissenschaftlicher Sicht sinnvolle Werkzeuge („Tools“) für die Sprachförderung zu sammeln und zur Verfügung zu stellen. So findet sich auf der Website beispielsweise eine Zusammenstellung empfohlener diagnostischer Tools (<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122>). Insgesamt gibt es in Deutschland allerdings nur wenige praxistaugliche und empirisch geprüfte Konzepte zur Sprachförderung (Paetsch, Wolf, Stanat & Darsow, 2014) und es werden selten Fortbildungen für Lehrkräfte zum Thema Sprachbildung angeboten (Morris-Lange et al., 2016).

Bei Kindern, die aus ihrem Heimatland geflüchtet sind, ist die Situation anders als bei Kindern mit einem Migrationshintergrund, die aber in Deutschland aufgewachsen sind: Neu zugewanderte Kinder beginnen erst nach ihrer Ankunft in Deutschland, Deutsch als eine Fremdsprache zu lernen. Ein schnelles Deutschlernen ist für diese Kinder essentiell, um möglichst bald am regulären Schulunterricht partizipieren zu können.

Dafür, wie neu zugewanderte Kinder am besten Deutsch lernen und am besten in die deutsche Schule integriert werden können, gibt es verschiedene Konzepte. Diese unterscheiden sich in ihrem Ausmaß an Separation bzw. Integration der Kinder, darin, wie stark der Spracherwerb implizit erfolgt oder systematisch unterstützt wird und ob es sich um einen einsprachigen oder bilingualen Ansatz handelt (Paetsch et al., 2014).

In *Submersionsprogrammen* liegt der Fokus auf der natürlichen Kommunikation selbst: Geflüchtete Schüler\_innen nehmen am Regelunterricht teil, kommuniziert wird ausschließlich in Deutsch, es erfolgt keine spezielle Unterstützung zum Erlernen der deutschen Sprache. Angenommen wird, dass die deutsche Sprache durch dieses „Sprachbad“ nebenbei und automatisch erlernt wird. In *Immersionsprogrammen* wird ebenfalls ausschließlich Deutsch gesprochen, wobei das sprachliche Niveau jedoch an den Kenntnisstand der geflüchteten Schüler\_innen angepasst wird – was impliziert, dass diese im Hinblick auf ihre Kompetenzen im Deutschen eine homogene Gruppe bilden, also getrennt von Muttersprachler\_innen unterrichtet werden. In *Transitionsprogrammen* werden die Schüler\_innen sowohl in Deutsch als auch in ihren Herkunftssprachen unterrichtet, wobei das Ziel weniger ausgeprägte Kompetenzen in beiden Sprachen sind als eine erfolgreiche Teilnahme am (Fach-) Unterricht durch den Unterricht in der Muttersprache. In Transitionsprogrammen wird dementsprechend anders als in bilingualen Programmen die Instruktion in der Herkunftssprache seltener, je besser die sprachlichen Kompetenzen im Deutschen werden.

Bei der Frage, welcher dieser Ansätze am erfolgversprechendsten ist, spielt auch das Alter der Sprachenlernenden eine Rolle: Bis zum Alter von vier Jahren gleicht der Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb, welcher ungezielt und nebenbei erfolgt. Erst danach weist das Erlernen einer neuen Sprache Charakteristika auf, die dem Zweitspracherwerb Erwachsener ähneln, was sich beispielsweise in der neuronalen Verarbeitung von Sprache zeigt (Rothweiler & Ruberg, 2011). Demzufolge ist ein reines „Sprachbad“ ohne zusätzliche Unterstützung zum Erlernen der deutschen Sprache bei jüngeren Kindern vermutlich ausreichend, während ältere Schüler\_innen von einer (zusätzlichen) expliziten Vermittlung der Systematik und Grammatik der neuen Sprache profitieren (Spada & Tomita, 2010). Ein systematischer Blick in die Bundesländer zeigt, dass in Deutschland an allgemeinbildenden Schulen verschiedene Modelle für das Unterrichten geflüchteter Schüler\_innen nebeneinander existieren (Massumi et al., 2015, s. Tabelle 1).

**Tabelle 1:** Modelle für den Unterricht geflüchteter Schüler\_innen an deutschen allgemeinbildenden Schulen (Massumi et al., 2015)

Modell	geflüchtete Schüler_innen besuchen . . .
submersiv	. . . Regelklassen
integrativ	. . . Regelklassen und erhalten zusätzliche Sprachförderung
teilintegrativ	. . . spezielle „Willkommensklassen“, nehmen jedoch in einigen Fächern am Regelunterricht teil
parallel	. . . dauerhaft spezielle „Willkommensklassen“

Dabei sind submersive Programme häufiger in der Primarstufe, parallele Modelle häufiger in der Sekundarstufe zu finden. Wie die bundeslandspezifischen Gesetzesvorgaben (s. dazu Blossfeld et al., 2016) konkret umgesetzt werden, liegt dabei in der Hand der einzelnen Schulen (Massumi et al., 2015). Verlässliche Zahlen dazu, wie sich die neu zugewanderten Schüler\_innen auf die verschiedenen Organisationsformen aufteilen, gibt es bislang nicht; auch finden sich in der Praxis sehr unterschiedliche Ausgestaltungen und Mischvarianten dieser Modelle (Drewitz, 2016). Ebenso wenig kann auf verlässliche Befunde zurückgegriffen werden, um zu entscheiden, welche dieser Organisationsformen am effizientesten dazu führt, dass geflüchtete Schüler\_innen die deutsche Sprache erlernen. Allerdings sind entscheidende Faktoren für den Zweitspracherwerb der quantitative und qualitative Zugang zur neuen Sprache und die Motivation, also der „Anreizwert“, die neue Sprache zu lernen (Esser, 2006).

Es kann angenommen werden, dass sowohl Zugang als auch Motivation ausgeprägter sind, je mehr Gelegenheiten sich im schulischen Alltag ergeben, in der deutschen Sprache zu kommunizieren. Diese Gelegenheiten sind in submersiven und integrativen Modellen deutlich häufiger als in teilintegrativen oder parallelen Programmen, wobei submersive Programme gerade für ältere Schüler\_innen möglicherweise nicht ausreichen, um die deutsche Sprache auf einem hohen Niveau zu erlernen. Wissenschaftler\_innen empfehlen dementsprechend integrative Modelle, raten also dazu, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche so früh wie möglich Regelklassen besuchen zu lassen, was durch additive Sprachförderung ergänzt werden sollte (Blossfeld et al., 2016; OECD, 2015a).

Von der Einrichtung separater Vorbereitungs- oder Willkommensklassen wird hingegen eher abgeraten. Nur wenn sehr viele neu zugewanderte Schüler\_innen an einer Schule zusammenkommen, sei dies zulässig und auch dann nur mit dem Ziel einer möglichst kurzen Verweildauer von unter einem Jahr. Typischerweise stellt sich auch das Problem, dass eine hohe Fluktuation in den Klassen besteht und die Kinder nicht gleichzeitig zum Schuljahresbeginn in die Schule aufgenommen werden, so dass sie zeitversetzt mit dem Deutschlernen beginnen. Hinzu kommt, dass sich viele Schulen zunächst mit kurzfristig selbstentwickelten Konzepten für einen Unterricht in Willkommensklassen behelfen und die bisherige Praxis an vielen Orten nicht optimal ist.

Eine aktuelle Studie zu Willkommensklassen an Berliner Grundschulen zeigt, dass Willkommensklassen derzeit offenbar eher ein kurzfristig aus dem Boden gestampfter Notbehelf sind als ein pädagogisch durchdachtes Angebot (Karakayali et al., 2016). In Berlin wurden kurzfristig 900 Willkommensklassen für rund 10.000 Schüler\_innen eingerichtet. Die Schulen, an denen Willkommensklassen eingerichtet wurden, sind gefordert ein Konzept für den Unterricht zu entwickeln und erhalten Unterstützung in Form von Materialien und Fortbildungen (Schreier, Severin & Arnz, 2016).

Die Autorinnen der Berliner Studie berichten jedoch, dass sie in den untersuchten Willkommensklassen weder ein Curriculum noch von den Lehrkräften als verwendbar eingeschätztes didaktisches Material für den Unterricht oder ein Konzept für den Übergang in eine Regelklasse vorgefunden haben, und die Lehrkräfte weitgehend auf sich allein gestellt sind. Häufig sind die Lehrkräfte Quereinsteiger und haben nur manchmal eine spezielle Qualifikation für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache. Die Beschulung der Kinder in Willkommensklassen führte in den in Berlin untersuchten Schulen in der Praxis zudem häufig zu einer starken Separation im Schulleben. So wird berichtet, dass nur an einem Teil der Schulen Fächer wie Sport oder Musik gemeinsam unterrichtet werden und dass die Willkommensklassen bei der Planung von Festen, Turnhallenzeiten oder Theaterstücken oft „vergessen“ wurden. Faktisch kam es in vielen der untersuchten Willkommensklassen nur zu wenig Kontakt und Begegnung der geflüchteten Kinder mit den anderen Kindern der Schule.

Es besteht also deutlicher Bedarf, tragfähige Konzepte für Willkommensklassen zu entwickeln. Daneben gibt es auch heute bereits Erfahrungsberichte einzelner Schulen mit Willkommensklassen, die grundsätzlich

positiv ausfallen, offenbar weil das Kollegium und die Schulleitung sehr engagiert und kreativ nach guten Lösungen gesucht haben und einen hohen persönlichen Einsatz gezeigt haben (Muras, 2016).

Anders als in vielen anderen Ländern erhalten nach Deutschland neu zugewanderte Kinder nicht standardmäßig und systematisch das Angebot, in der Schule zusätzlich auch in ihrer Muttersprache unterrichtet zu werden. Ein solcher Unterricht in der Muttersprache kann Kindern und Jugendlichen, die ihre Erstsprache hauptsächlich informell und mündlich in ihren Familien verwenden, dabei helfen, diese auch schriftsprachlich zu beherrschen. In Deutschland besuchen lediglich 4% der 15-Jährigen herkunftssprachlichen Unterricht an ihrer Schule (OECD-Durchschnitt: 10%, OECD, 2015a). Gerade in der jetzigen Situation, in der sehr viele Familien vor Krieg und Verfolgung nach Deutschland geflohen sind, und für viele nicht absehbar ist, ob sie dauerhaft hier leben oder später wieder in ihr Heimatland zurückgehen werden, ist diese Praxis überdenkenswert. Auch bei einer dauerhaften Übersiedlung nach Deutschland wachsen diese Kinder zweisprachig auf; und ein muttersprachlicher Unterricht würde sie dabei unterstützen, ihre erste Sprache kontinuierlich auf dem Niveau weiter zu lernen, wie es ihrem steigenden sonstigen schulischen Wissen und Denkvermögen entspricht. Muttersprachlicher Unterricht wäre daher ein wichtiger Baustein in der Sprachbildung der geflüchteten Kinder.

Dass bislang nur wenig empirisch fundiertes Wissen über wirksame Lernarrangements für Schüler\_innen mit Migrationshintergrund oder mit Fluchterfahrungen vorhanden ist, kritisiert der Bildungsforscher Hans Anand Pant in einem Interview als Versäumnis der Bildungspolitik und der Bildungsforschung:

„Wir stehen nicht besonders gut da, weil die Lerngelegenheiten, die es in den letzten Jahrzehnten dazu gegeben hat, nicht gut genutzt wurden. Wir haben uns lange politisch verweigert, uns als Einwanderungsgesellschaft zu verstehen, obwohl wir inzwischen in manchen Bundesländern Anteile von Kindern mit Zuwanderungshintergrund haben, die zwischen 25 und 40 Prozent liegen. Dennoch ist immer so getan worden, als seien das nur vorübergehende Gäste. Und bei der ersten Flüchtlingskrise, das war während des Balkankrieges in den frühen 90er Jahren, ist nichts systematisch passiert, weder in der Forschung noch in der Politik. Das haben andere Länder, etwa Kanada oder Australien, die sich bewusst als Einwanderungsland politisch ausrichten, besser gemacht.“ (Pant, 2016)

## 4.5 BEGABTENFÖRDERUNG

Für Schüler\_innen mit einer überdurchschnittlichen Intelligenz (besondere Begabung,  $IQ \geq 115$ ) oder einer Hochbegabung ( $IQ \geq 130$ ) ist ein traditioneller Unterricht, in dem sich die Lehrkraft in Tempo und Niveau vorrangig an Durchschnittsschüler\_innen orientiert, nicht anregend und fördernd genug. Hochbegabte Schüler\_innen erleben daher häufig eine Frustration ihrer Lernbedürfnisse; im ungünstigsten Fall kommt es dabei bereits im Grundschulalter zu Motivationseinbrüchen und einer Entfremdung vom System Schule. Die Schule wird als ein Ort erlebt, der nicht positiv zur eigenen Entwicklung beiträgt (Gronostaj et al., 2015). Zwar durchlaufen die meisten hochbegabten Schüler\_innen die Schule insgesamt recht erfolgreich, doch lässt sich bei ca. 15% der Schüler\_innen ein Underachievement (erwartungswidrige Minderleistung) beobachten, das typischerweise mit einem Bündel ungünstiger Begleiterscheinungen verknüpft ist (Motivationsverlust, geringer Selbstwert, Ablehnung der Schule) und in manchen Fällen zu komplettem Schulversagen führt. Zudem bleiben offenbar große Teile der begabtesten Schüler\_innen unter ihren Möglichkeiten.

Dies spiegelt sich in den in Deutschland dünn besetzten Spitzengruppen in den internationalen Schulleistungsvergleichen wider (van Ackeren, 2008; Wendt, Willems, Tarelli, Euen & Bos, 2013). Während sich die Leistungen der deutschen Schüler\_innen im unteren Leistungsbereich in den letzten Jahren kontinuierlich verbessert haben, ist die Spitzengruppe nahezu unverändert geblieben (Schiepe-Tiska, Schmidtnr & Prenzel, 2014). Die im Jahr 2016 beschlossene gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schüler\_innen wird folgerichtig hier ansetzen.

Wenn eine hohe Begabung bei einem Kind nicht mit schulischen Spitzenleistungen einhergeht, wird das hohe Potenzial in der Schule häufig nicht erkannt, was eine angemessene Förderung verhindert. Das erhöhte Lerntempo und die besonderen Lernbedürfnisse der besonders oder hochbegabten Schüler\_innen erfordern jedoch eine durchgängige angemessene Förderung, deren Basis in der Regel ein differenzierter und adaptiver Unterricht in einer Regelklasse sein sollte (Preckel & Vock, 2013).

Zusätzliche Förderinstrumente, die Schulen einsetzen können, basieren auf den Prinzipien der *Akzeleration* (beschleunigtes Lernen und

schnelleres Durchlaufen der Schule) und des *Enrichment* (Anreicherung des Lehrplans innerhalb und außerhalb des Unterrichts). Ein weiteres Prinzip, das sowohl in Akzelerations- als auch Enrichmentmaßnahmen enthalten sein kann, ist die *Gruppierung*. Hochbegabte Schüler\_innen erleben in Gruppen von Gleichaltrigen häufig, anders als die anderen zu sein und keine Gleichgesinnten für ihre Ideen und Interessen zu finden. Daher profitieren sie in ihrer schulischen und sozialen Entwicklung davon, zeitweise mit gleichaltrigen Gleichbefähigten zusammen an Projekten arbeiten oder ihre Freizeit verbringen zu können (z. B. in Nachmittagskursen oder bei Ferienprogrammen).

Eine wichtige Säule der Begabtenförderung sind Enrichmentangebote, die am Nachmittag, an den Wochenenden oder in den Ferien stattfinden. Diese Angebote sind sehr vielfältig und unterscheiden sich stark darin, wie wirksam sie im Hinblick auf die persönliche und die Leistungsentwicklung von Schüler\_innen sind. Zentrale Wirkfaktoren sind u. a. Dauer und Intensität des Programms, das Vorliegen eines ausgearbeiteten Konzepts sowie schriftlich fixierte Programmziele und ein eigenes finanzielles Budget; auch die Passung des Angebots in Thematik und Schwierigkeit zu den Bedürfnissen der Teilnehmer\_innen und die Qualifikation der Kursleiter\_innen sind wichtig (Vock, Preckel & Holling, 2007). In einer aktuellen Metaanalyse betrachtet Kim (2016) 26 in englischer Sprache publizierte Studien zu den Effekten verschiedener Enrichmentangebote. Es zeigte sich, dass Sommerferienprogramme (*summer residential, summer day program*) die stärksten positiven Effekte auf Lerngewinne und auf die sozial-emotionale Entwicklung haben. Angebote, die über das Jahr verteilt einmal wöchentlich nach der Schule oder samstags angeboten werden, hatten deutlich geringere Effekte. Enrichment erwies sich auch als unterschiedlich stark wirksam auf den verschiedenen Schulstufen: Die Effekte sind am schwächsten für Grundschulkindern, etwas stärker für die mittleren Jahrgänge und am stärksten für Schüler\_innen der höheren Klassen.

Positive und sehr nachhaltig andauernde Effekte von Sommerferienprogrammen konnten auch in Deutschland belegt werden (Grosch, 2011; Neber & Heller, 2002). Gleichzeitig fand eine andere Metaanalyse (Petersen, 2013), dass Mädchen gerade in den besonders wirksamen Sommerferienprogrammen für Begabte in den USA unterrepräsentiert sind; Jungen haben gegenüber Mädchen eine um 1.81 erhöhte Chance, für ein solches Programm ausgewählt zu werden. In Deutschland gibt es verschiedene regionale und überregionale Ferienprogramme für Begabte und Leistungsstarke, das größte und traditionsreichste dieser



Programme ist die Deutsche Schülerakademie, die für Schüler\_innen der Sekundarstufe II während der Sommerferien an Internaten in ganz Deutschland angeboten wird. Das Angebot wird u. a. durch das BMBF finanziert. Die Schulen mit gymnasialer Oberstufe werden regelmäßig über das Angebot informiert und können Schüler\_innen vorschlagen. Dieses Vorschlagsrecht nutzen Schulen verschiedener Bundesländer jedoch sehr unterschiedlich stark.

Häufig müssen bei einem Schüler/einer Schülerin mehrere Förderinstrumente kombiniert werden, um eine gute Passung zwischen schulischem Angebot und individuellem Lernpotenzial zu erreichen. In speziellen Klassen oder Schulen für Hochbegabte findet sich meist eine Kombination von anspruchsvollem Unterricht, Akzeleration und intensivem Enrichment, entsprechend positiv sind in aller Regel auch die Evaluationsbefunde zu diesen Schulen (Clausen, Weingarten & Wegner, 2013; Vock, Preckel & Holling, 2007; Vock, Gronostaj, Kretschmann & Westphal, 2014), die jedoch natürlich nur einem kleinen Teil der Hochbegabten zur Verfügung stehen.

## 4.6 FÖRDERUNG IN DER GANZTAGSSCHULE

Während strukturierte Lerngelegenheiten früher für die meisten Kinder und Jugendlichen im Schulalter vor allem am Vormittag und im Schulunterricht stattfanden, weiten sich die Lernmöglichkeiten seit Jahrzehnten zunehmend aus. Heute besteht für Schulkinder in Deutschland ein potenziell riesiges Bildungsangebot, das sich aus Angeboten des staatlichen Bildungssystems, anderer öffentlicher Bildungseinrichtungen, Vereinen, Organisationen und privaten Anbietern zusammensetzt. Schüler\_innen können zusätzliche Kurse mit akademischen Inhalten am Nachmittag, am Wochenende oder in den Schulferien besuchen, Nachhilfe für ein Schulfach bekommen, in einem Verein Sport treiben, an einer Musikschule ein Instrument lernen und vieles mehr. Freilich kosten viele dieser Angebote Geld und die Möglichkeiten der Teilnahme eines Kindes hängen auch vom verfügbaren Budget der Familie ab. Unter dem Dach der Ganztagschule finden sich viele dieser Bildungsangebote gebündelt. Solche strukturierten Bildungsangebote, die über den Schulunterricht im engeren Sinne hinausgehen, werden in der wissenschaftlichen Literatur unter dem Begriff „Extended Education“ zusammengefasst.

Durch den massiven Ausbau des Ganztagsangebots von Schulen in Deutschland verbringen Schüler\_innen heute mehr Zeit in der Schule. Während die Halbtagschule über Jahrzehnte das typische Modell in Deutschland war, und zumindest in Westdeutschland ein Großteil der Kinder die Nachmittage zuhause oder mit außerschulischen Angeboten z.B. von Vereinen verbrachten, übernimmt nun die Schule stärker die Betreuung und Förderung am Nachmittag. Inzwischen sind über die Hälfte der Schulen (60%) in Deutschland Ganztagschulen und ein gutes Drittel (2014/15: 37,7%) aller Schüler\_innen gehen ganztags zur Schule (Bertelsmann Stiftung, 2016; Klemm, 2013). Deutschlandweit besuchen zudem 16% aller Grundschul Kinder nachmittags einen Hort (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Das Angebot von Ganztagschulen ist jedoch innerhalb von Deutschland sehr ungleich verteilt: Während in Bayern nur 15 % der Schüler\_innen eine Ganztagschule besuchen, sind es in Hamburg 88 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Ganztagschule bedeutet indes nicht, dass alle Schüler\_innen an dieser Einrichtung tatsächlich an jedem Schultag bis zum Nachmittag in der Schule sind. Analysen von StEG-Daten zeigen, dass an Ganztagsgrundschulen lediglich 50 % der Kinder das Ganztagsangebot an drei und mehr Tagen pro Woche nutzen, während der Anteil der Kinder an Schulen der Sekundarstufe, die das Ganztagsangebot so intensiv nutzen, auf 16-18 % zurückgeht (Züchner, 2012). Das liegt zum Teil aber auch daran, dass viele Ganztagschulen nicht an allen Tagen der Schulwoche überhaupt Ganztagsangebote machen. Neben der zeitlichen Angebotsstruktur ist auch die konkrete organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung des Ganztags von Schule zu Schule sehr unterschiedlich.

Für die Kinder an Ganztagschulen oder in Horten verlagert sich dabei nicht nur ein Teil ihres Freizeit- und Sportprogramms in die Schule oder den Hort, sondern auch die Lern- und Übungszeit, die in einer Halbtagschule zuhause mit Hausaufgaben verbracht wird. Ganztagsangebote haben prinzipiell ein großes Potenzial für die pädagogische Weiterentwicklung von Schulen im Hinblick auf einen besseren Umgang mit Heterogenität: Zunächst haben Ganztagschulen schlicht mehr Zeit für sportliche, musische und schulfachbezogene Aktivitäten. Insbesondere Kindern aus Familien mit geringem Bildungsstand erleichtert die Ganztagschule den Zugang zu musischer und sportlicher Bildung (Fischer, 2012). Hinzu kommt, dass mehr und auf unterschiedlichen Gebieten qualifizierte pädagogische Fachkräfte in der Schule – und bestenfalls auch miteinander – arbeiten und die Kinder begleiten und fördern kön-

nen. So ermöglichen sie es etwa, auch solche Kinder intensiver zu fördern und zu unterstützen, deren Eltern ihnen bei schulischen Aufgaben nicht ausreichend helfen können, und tragen so dazu bei, herkunftsbedingte Unterschiede in diesen Bildungsbereichen auszugleichen. Solche kompensatorischen Wirkungen entfaltet die Ganztagssschule jedoch nur dann, wenn sie über mehrere Schuljahre und an mehreren Tagen pro Woche besucht wird (Kuhn & Fischer, 2011).

Klassenwiederholungen kommen an Ganztagssschulen seltener vor (Steiner, 2011). Ein stabiler Befund besteht zudem darin, dass sich ein Ganztagssschulbesuch positiv auf das Sozialverhalten der Kinder auswirkt (Fischer, Kuhn & Züchner, 2011). Und schließlich ermöglicht der Ganztags andere Lernformen, betont wird hierbei typischerweise die Rhythmisierung des Schultags, die Öffnung der Schule für neue Themen, Personen und Lernorte, eine konzeptionelle Verbindung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten sowie eine bessere individuelle Förderung (Horstkemper & Tillmann, 2016). Auch eine stärkere Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein programmatisches Ziel des Ganztags.

Ob sich diese Potenziale jedoch tatsächlich erfüllen, variiert stark von Schule zu Schule und hängt u. a. davon ab, wie gut es gelingt, konsistent individuell zu fördern (Konsortium StEG, 2010). Bisher gefundene Effekte zu den Wirkungen von Ganztagssschulen sind in aller Regel recht klein – vermutlich auch deshalb, weil Angebot und Nutzung von Ganztagssschulen so heterogen sind. Empirische Befunde zeigen, dass noch zu viele Ganztagssschulen ihr Potenzial längst nicht ausschöpfen. Immerhin zeigt sich bereits, dass die Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund an Ganztagssschulen besser gelingt, da sich diese dort besonders engagieren (s. o.); neu zugewanderten Eltern fehlen hier aber noch zu häufig entsprechende Informationen über Ganztagsbetreuung, wie eine aktuelle Studie zu Willkommensklassen in Berlin zeigt (Karakayali et al. 2016).

Einiges spricht dafür, dass das Ganztagsangebot zukünftig quantitativ weiter ausgebaut wird, so wünscht sich ein substanzieller Teil der Eltern, deren Kind eine Halbtagschule besucht, eigentlich ein Ganztagsangebot für ihr Kind (Bertelsmann Stiftung, 2016). Eltern, deren Kinder an einer Ganztagschule lernen, bewerten viele Aspekte der Schule deutlich günstiger als Eltern mit Kindern an Halbtagschulen. Dies betrifft etwa die Lernatmosphäre, die individuelle Förderung und die räumliche und materielle Ausstattung in der Schule. Dabei sind die Bewertungen noch einmal positiver, wenn das Kind eine gebundene Ganztagschule (mit verpflichtender Teilnahme am Ganztags) besucht

als wenn es eine offene Ganztagschule (mit fakultativen Angeboten am Nachmittag) besucht.

Derzeit deckt das Angebot an Ganztagschulplätzen in Deutschland also noch nicht den Bedarf. Bei dem vorhandenen Angebot kommt hinzu, dass es offenbar nicht für alle interessierten Eltern auch erreichbar scheint: 12% der Eltern von Kindern auf Halbtagschulen gaben an, dass die finanziellen Kosten einer Ganztagsbetreuung für sie zu hoch seien (Bertelsmann Stiftung, 2016). Auch in qualitativer Hinsicht besteht an vielen Schulen noch Entwicklungsbedarf. Eltern wünschen sich insbesondere eine verstärkte individuelle Förderung, eine bessere Personalausstattung und einen besseren Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus (Bertelsmann Stiftung, 2016).

## 4.7 EIN RAHMENMODELL: RESPONSE TO INTERVENTION

Wie die bisherigen Kapitel gezeigt haben, stellen sich beim Umgang mit heterogenen Merkmalen von Schüler\_innen im Unterricht viele Fragen. Zwei ganz zentrale Fragenkomplexe wollen wir hier noch einmal herausheben:

- (1) Wie können Lehrkräfte für die einzelnen Schüler\_innen einer Klasse erkennen, welche Förderung, Unterstützung oder Herausforderung sie als nächstes benötigen? Woher wissen sie, ob die Angebote, die sie einem bestimmten Kind machen, für dieses Kind auch „funktionieren“, also tatsächlich lernwirksam sind? Diese Fragen beschäftigen sich mit dem Zusammenspiel aus Diagnostik und unterrichtlicher Förderung bzw. Anpassung des Unterrichts.
- (2) An welchem Ort werden die unterschiedlichen Kinder am besten schulisch gefördert? In einer heterogenen Klasse, in der alle Kinder gemeinsam lernen, oder in einem für bestimmte Gruppen „maßgeschneiderten“ Setting? Beispiele hierfür sind etwa die Frage nach separaten Klassen für neu zugewanderte Kinder („Willkommensklassen“), gesonderte Kurse und Angebote für hochbegabte Schüler\_innen oder Förderschulklassen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Wenn eine separierte Förderung stattfindet: Wie lange sollte sie dauern und wie wird über Beginn und Ende für ein Kind entschieden?

Ein Rahmenmodell, das versucht diese Fragen zu beantworten, ist das Response-to-Intervention-Modell (RTI). Die Grundidee des Modells besteht darin, einen evidenzbasierten und barrierefreien Unterricht zu gestalten, in dem jede Schülerin und jeder Schüler in ausreichendem Maß profitieren kann, auch Kinder mit Beeinträchtigungen, Förderbedarf oder Hochbegabung. Wesentlich ist dabei ein beständiger und differenzierter Blick auf jedes Kind, konkret auf die Lernstände sowie auf die „Response“ (Reaktion) eines Kindes auf die unterrichtlichen Angebote (Intervention). Die Response besteht hier in messbaren Lernergebnissen, die sich in Tests abbilden lassen.

Das RTI-Modell wurde in den 1960er Jahren in den USA für die Prävention und frühe Intervention bei leichteren Lernrückständen entwickelt und hat dort in den letzten Jahren große Verbreitung erlangt (Berkeley, Bender, Peaster & Saunders, 2009), auch in anderen Ländern mit einem inklusiv ausgerichteten Schulsystem ist es realisiert. Das Modell entstand aus der Situation, dass in den USA bereits vor einigen Jahrzehnten ein Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik hin zur Inklusion eingeläutet wurde. Von Beginn an stand in der dortigen Diskussion die Frage im Mittelpunkt, mit welchen Methoden, Strukturen und schulischen Abläufen im Bildungssystem das Ziel erreicht werden kann, dass möglichst viele Kinder mit Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen im Regelunterricht maximal profitieren können (Huber & Grosche, 2012).

Dabei geht es nicht nur um die richtige Förderung von Kindern mit Förderbedarf, sondern um den Anspruch, sonderpädagogischen Förderbedarf durch gute Prävention möglichst gar nicht erst entstehen zu lassen. Frühzeitige Diagnostik soll dabei helfen, das in der Sonderpädagogik häufige Problem des „wait to fail“ (erst dann sonderpädagogisch zu intervenieren, wenn ein beträchtliches Problemausmaß erreicht ist) und eskalierende Lernverläufe zu vermeiden (Huber & Grosche, 2012).

Empirisch zeigt sich immer wieder, dass frühzeitige schulische Interventionen einer erst später einsetzenden Förderung massiv überlegen ist (z. B. Torgesen, 2002). Grundlegende Prinzipien der empirischen Bildungsforschung wie Evidenzbasierung und Messbarkeit von Erfolgen bei Interventionen sind in diesem Ansatz mitgedacht. Insofern ist die Diskussion in den USA deutlich konkreter auf pädagogische Maßnahmen bezogen als die stark normativ geprägte Debatte in der deutschen Inklusionspädagogik (Huber & Grosche, 2012).

Kernelemente des RTI-Ansatzes sind (Voß et al., 2014):

- (a) Mehrebenenprävention: nach Intensität und Spezifität gestufte Förderebenen,
- (b) Diagnostik: Datengesteuerte Förderentscheidungen durch wiederholt eingesetzte Screening- und Monitoringverfahren, und
- (c) Evidenzbasierte Praxis: Fokus auf den Einsatz evidenzbasierter Lehr- und Fördermethoden und -programme.

### 4.7.1 Mehrebenenprävention in RTI

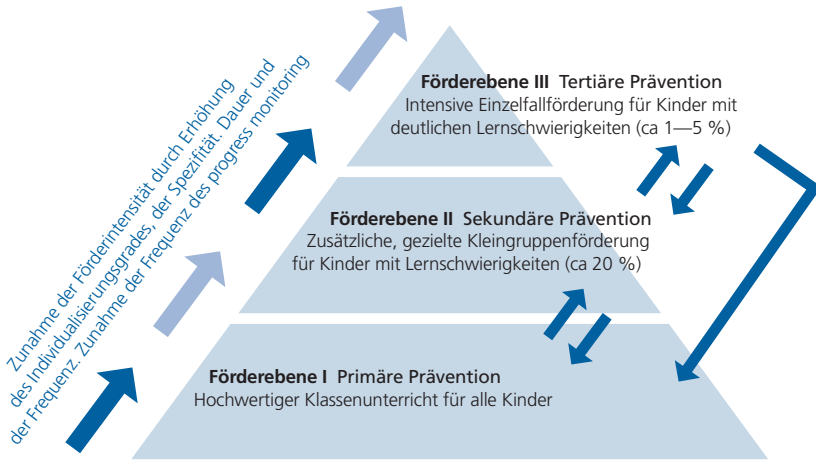
Die Mehrebenenprävention ist in Abbildung 2 skizziert. Das Modell sieht drei Ebenen oder Stufen vor, die sich darin unterscheiden, wie intensiv und wie häufig diagnostiziert und gefördert wird und wie viele Kinder sich in der Lerngruppe befinden. Grundlage auf Förderebene 1 ist ein evidenzbasierter, differenzierter Unterricht für alle Kinder in der Regelklasse. Begleitet wird der Unterricht von einem systematischen Lernprozess-Monitoring, so dass ungünstige Lernverläufe frühzeitig festgestellt werden, eventuell bereits bevor sie die Wahrnehmungs- oder Belastungsschwelle der Lehrkraft überschreiten (Huber & Grosche, 2012). Kinder, deren Lernverläufe in Förderebene 1 auffällig sind, haben Anspruch auf eine Förderung in Ebene 2.

Auf Förderebene 2 setzt eine intensivere fachspezifische Förderung ein, die erfahrungsgemäß etwa 20% der Schüler\_innen zeitweise benötigen (Gildroy & Deshler, 2005). Die Förderung kann auf verschiedenen Wegen intensiver gestaltet werden, z. B. indem die Fördereinheiten häufiger und in kleinen Gruppen stattfinden und von speziell qualifiziertem Personal durchgeführt werden. Für leseschwache Kinder könnte auf Ebene 2 beispielsweise eine tägliche Fördereinheit zum Lesen im Umfang von etwa einer halben Stunde über mehrere Wochen durchgeführt werden. Bei der Förderung werden nicht einfach die regulären Unterrichtsübungen wiederholt, sondern es wird gezielt an nötigen Lernvoraussetzungen und Vorläuferfähigkeiten gearbeitet (Huber & Grosche, 2012).

Eine Förderung auf Ebene 2 erfolgt stets in der regulären Schule (entweder im regulären Klassenraum oder in einem separaten Raum) und ist immer zeitlich begrenzt angelegt, so dass auch keine „Etikettierung“ (im Sinne der Vergabe eines Förderbedarfs) vorgesehen ist. Wenn die Förderung bei einem Kind nicht zu einer Verbesserung der Lernergebnisse führt, hat es Anspruch auf eine noch intensivere Unterstützung und Förderung auf Ebene 3. Die Förderung wird dort weiter intensiviert und

stärker individualisiert. Dabei sind das pädagogische Handeln und die Kommunikation der Lehrkraft mit der Klasse entscheidend dafür, dass eine temporäre Förderung auf Ebene 2 oder 3 nicht dazu führt, dass Kinder stigmatisiert werden.

Abbildung 2: Förderung auf drei Ebenen im Response-to-Intervention Modell



#### 4.7.2 Diagnostik und evidenzbasierte Praxis in RTI

Formative Diagnostik spielt eine zentrale Rolle im RTI-Konzept: Es sieht vor, dass zwei bis drei Mal im Schuljahr Screenings mit allen Schüler\_innen der Klasse durchgeführt werden. Dieses Lernprozess-Monitoring soll dazu dienen, frühzeitig Fehlentwicklungen oder Lernrückstände zu erkennen und entgegen wirken zu können. Kinder, die durch geringe Fortschritte auffallen, haben Anspruch auf eine intensivere Diagnostik, die detaillierter Stärken und Schwächen der Kinder abbildet und die als Grundlage weiterer Förderung auf Förderebene 2 herangezogen wird. Hinzu kommt auf Förderebene 2 eine regelmäßige und engmaschige Dokumentation der Lernverläufe mithilfe von curriculumbasierten Messverfahren (bis zu 1-2 Mal pro Woche, vgl. Kap. 4.3.1; Deno, 2003; Voß & Hartke, 2014). In Deutschland stehen erst wenige Verfahren dieser Art zur Verfügung (z. B. Voß et al., 2014; Walter, 2010); weitere sind in der Entwicklung. Für den englischen Sprachraum gibt es solche Instrumente bereits seit längerem und

sie können über Internetplattformen frei heruntergeladen werden (z. B. <https://dibels.org>). Aus dem Lernverlauf lässt sich ablesen, ob und wie gut ein einzelner Schüler von der Förderung profitiert. Auf Förderebene 3 kann eine umfassendere Differentialdiagnostik, die von entsprechenden Fachkräften durchgeführt wird, zusätzlich nützlich sein.

Die Interventionen, die auf den verschiedenen Ebenen angewendet werden, sollen stets evidenzbasiert sein, d. h. ihre prinzipielle Wirksamkeit soll bereits belegt sein. Dabei kann es sich etwa um Übungen im regulären Unterricht (Ebene 1) oder um besondere Förderprogramme und Förderverfahren (Ebenen 2 und 3) handeln. Die prinzipielle Wirksamkeit einer Intervention bedeutet aber nicht, dass die Intervention auch in jedem Einzelfall tatsächlich gut funktioniert und dem einzelnen Kind den erwarteten Nutzen erbringt. Daher setzt das Modell auf eine beständige Überprüfung der Interventionen in der praktischen Anwendung im Sinne einer formativen Evaluation, so dass die Förderung verändert oder angepasst werden kann, wenn sie bei einem Kind nicht erfolgreich ist.

Die Zuweisung eines Schülers oder einer Schülerin zu einer der Ebenen ist stets zeitlich begrenzt und damit sehr flexibel – ein Kind verweilt in einem konkreten Fach jeweils nur so lange auf Ebene 2 oder 3, wie es die Förderung benötigt und so lange die Förderung für es hilfreich ist. Wie wird in der Schule über einen Wechsel auf eine andere Ebene entschieden? Hier gibt es im Wesentlichen zwei Vorgehensweisen (Fuchs et al., 2003; zitiert nach Voß et al., 2014): Beim „Standard Protokoll-Ansatz“ sind für alle Kinder die gleichen, sehr konkreten diagnostischen Kriterien festgelegt, etwa eine bestimmte Punktzahl in einem Test, die zu einer Zuweisung auf eine höhere Förderebene und dort zu einer konkreten Maßnahme führen. Beim „Problemlöse-Ansatz“ entscheidet eine Expertenrunde – bestehend aus der Lehrkraft, der Schulleitung, den Eltern und eventuell weiteren Fachkräften, z. B. Schulpsychologe – individuell und auf Basis des bisherigen Lernverlaufs über die Zuweisung auf eine der Ebenen. Auch der Schüler oder die Schülerin selbst sollte in die Abwägung und Entscheidung mit einbezogen werden.

### 4.7.3 Wirksamkeit und Anwendungsbereiche des RTI

Die Wirksamkeit der einzelnen Kernelemente des RTI-Konzepts kann als empirisch belegt gelten, etwa die formativen Leistungsmessungen oder der Einsatz evidenzbasierter Unterrichts- und Fördermaßnahmen (Huber & Grosche, 2012; Voß et al., 2014). Das RTI-Modell als Ganzes in ver-



schiedenen Modellvariationen konnte sich in amerikanischen Studien ebenfalls bewähren; Burns, Appleton und Stehouwer (2005) fanden starke positive Effekte auf die Schülerleistungen. In Deutschland wurde der RTI-Ansatz im Rahmen des *Rügener Inklusionsmodells* erprobt; auch hier hat sich der Ansatz bewährt, wenngleich die Befunde hier etwas weniger eindeutig ausfallen (Voß et al., 2014).

Generell scheint das RTI-Modell geeignet einen Unterricht anzubieten, der den jeweiligen Lernbedürfnissen der Schüler\_innen entspricht. Ob in jeder Phase eines Unterrichts nach RTI auch die sozialen Bedürfnisse erfüllt werden, ist weniger eindeutig und pauschal zu beantworten. Es mag Situationen geben, in denen einzelne Schüler\_innen nicht an der Kleingruppenförderung teilnehmen und stattdessen lieber bei den Klassenkamerad\_innen im Klassenzimmer bleiben wollen. Andererseits kann auch die Kleingruppe ein beliebtes Setting für manche Kinder sein. In jedem Fall sollten die sozialen Beziehungen und Freundschaften der Kinder untereinander bei den Zuweisungsprozessen nicht außer Acht gelassen werden.

Ursprünglich wurde das RTI-Modell für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf entwickelt. Es eignet sich jedoch auch als Rahmenmodell für einen adaptiven, flexibel differenzierenden Unterricht für alle Kinder. Es verknüpft Diagnostik und individuelle Förderung sinnvoll miteinander und verzichtet dabei auf Etikettierung und starre Zuweisung zu unterschiedlichen Förderorten oder Schulformen. Die Grundlage guten Unterrichts ist in diesem Ansatz ein gemeinsamer Unterricht für alle, in dem den Lernbedürfnissen und Lernmöglichkeiten der Kinder Rechnung getragen wird. Dabei bleibt das Modell jedoch nicht stehen, wie es in manchen naiven Inklusionsvorstellungen zu beobachten ist. Wenn die Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten im gemeinsamen Unterricht nicht ausreichen, hat der Schüler oder die Schülerin das Recht auf eine intensivere Unterstützung in einer kleineren Lerngruppe, in der gezielt an den konkreten Rückständen oder Lernschwierigkeiten gearbeitet wird. Schulsysteme einiger Länder, die in den internationalen Schülerleistungsvergleichen erfolgreich sind, und die keine gegliederten Schulsysteme haben, bieten einen solchen intensiven, flexiblen Förderunterricht regulär an.

Wenn man das RTI-Modell als Rahmenkonzept für alle Kinder denkt, lässt es sich auch auf andere Gruppen mit besonderen Bedürfnissen übertragen: Geflüchtete Kinder etwa, insbesondere im Grundschulalter, teilweise aber auch darüber hinaus, könnten von Anfang an in einer Re-

gelklasse am Unterricht teilnehmen. Zusätzlich erhalten sie in kleinen Gruppen im Rahmen eines Pull-Out-Modells systematischen Deutschunterricht. Wenn sich zeigt, dass ein Kind trotzdem mit dem Regelunterricht sprachlich oder fachlich noch deutlich überfordert ist, kann es im Sinne des RTI auf Ebene 2 oder 3 eine intensivere Unterstützung in einem separaten Setting erhalten – aber auch hier mit der Maßgabe, dass der Lernverlauf kontinuierlich beobachtet wird und das Ziel darin besteht, den Schüler oder die Schülerin so bald wie möglich und so viel wie möglich am Unterricht der Regelklasse partizipieren zu lassen. In den ad hoc entwickelten Modellen für geflüchtete Kinder fehlen bisher häufig gerade noch Konzepte und Routinen für den Übergang von einer separaten Willkommensklasse in die Regelklasse.

Auch bei einer Unterforderung im Unterricht, wie sie bei besonders leistungsstarken oder hochbegabten Schüler\_innen vorkommt, kann das RTI-Modell ein hilfreiches Rahmenkonzept sein: Hier beginnt die Förderung ebenfalls im differenzierten Unterricht in der Regelklasse; hochbegabte und leistungsstarke Schüler\_innen können durch anspruchsvolle Aufgaben, Zusatzmaterial, freie Projektarbeit und kooperatives Lernen herausgefordert werden. Erfahrungsgemäß reicht das aber für einen Teil dieser Schülergruppe nicht aus, insbesondere dann, wenn das Lerntempo stark erhöht ist und die Leistungsfähigkeit deutlich über der Mehrheit der Klassenkamerad\_innen liegt.

In diesem Fall kann die Förderung auf Ebene 2 intensiviert werden, Möglichkeiten sind etwa Enrichment in Form von speziellen Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag (z. B. gemeinsame Vorbereitung auf einen Bundesschülerwettbewerb) oder einem Pull-Out-Programm während der Unterrichtszeit (z. B. können die Schüler\_innen an einem Tag der Woche vom Unterricht freigestellt werden und klassen- und jahrgangsübergreifend an anspruchsvollen Projekten in der Schule zusammenarbeiten). Die Forschung zeigt, dass Hochbegabte, die im Regelunterricht unter starker Unterforderung gelitten haben, meist mehrere zusätzliche Fördererelemente benötigten, um zufrieden zu sein und eine angemessene Herausforderung zu erleben.

Auf Ebene 3 kann die Förderung weiter intensiviert werden, wenn erforderlich. Dann können Förderangebote wie ein Frühstudium an einer Hochschule parallel zum Schulbesuch oder die Teilnahme an einer Sommerakademie hinzukommen. Manchmal kann, bei massiver Unterforderung, auch ein Wechsel der Regelklasse sinnvoll sein, indem der Schüler oder die Schülerin in die nächsthöhere Jahrgangsstufe wechselt

(Klassenüberspringen, siehe Kap. 3.2.3). Es zeigt sich, dass es hochbegabte und leistungsstarke Schüler\_innen als sehr gewinnbringend erleben, zeitweise mit anderen zusammen arbeiten zu dürfen, die ähnliche Interessen und Lernmotivationen haben wie sie selbst, und vielleicht die Erfahrung teilen, als „anders“ wahrgenommen zu werden. Häufig entstehen in einer Pull-Out-Gruppe oder einer Sommerakademie persönlich wichtige und langjährige Freundschaften.

Wenn das RTI-Konzept an einer Schule etabliert werden soll, kommt es darauf an, dass es möglichst von allen Beteiligten mitgetragen wird, etwa von der Schulleitung, den Lehrkräften, den Eltern und außerschulischen Partnern. Dann kann es als Teil der Schulentwicklung gedacht werden und ein „wertvolles Puzzleteil“ im Konzept einer auf Prävention ausgerichteten Schule sein (Hennemann & Casale, 2017, S. 22).



## 5

# WIE KÖNNEN SICH SCHULEN ENTWICKELN?

## 5.1 GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR EINEN KONSTRUKTIVEN UMGANG MIT HETEROGENITÄT IM UNTERRICHT

Für einen differenzierten Unterricht, der der Vielfalt aller Schüler\_innen gerecht wird, braucht es bestimmte Bedingungen, die wir im Folgenden in Anlehnung an Helmke (2010) diskutieren möchten:

### Einstellungswandel

Für viele Lehrkräfte, insbesondere am Gymnasium, aber auch an anderen Schularten, erfordert die Umstellung auf einen stark differenzierten Unterricht zunächst ein radikales Umdenken. Ein guter Unterricht in heterogenen Klassen erfordert flexible Strukturen im Schulsystem, aber auch von jeder einzelnen Lehrkraft viel Flexibilität und die Bereitschaft, bei jedem Kind und jedem Jugendlichen genau hinzuschauen und sich auf Unterschiede einzustellen. Eine bloße Veränderung von Strukturen reicht oft nicht aus, denn der Unterricht wird von den Lehrkräften gemacht.

Ein Beispiel ist hier die Einführung der flexiblen Eingangsphase in der Grundschule, in der die ersten beiden (oder ersten drei) Jahrgangsstufen gemeinsam unterrichtet werden. Die Praxis zeigt, dass nicht alle Lehrkräfte das Potenzial dieses Modells ausschöpfen, und zum Beispiel ein relativ starres Lernprogramm für jeweils die Erstklässler und die Zweitklässler aufrechterhalten, anstatt die Jahrgangsmischung für eine flexible Zuweisung von Aufgaben und Gruppeneinteilungen zu nutzen. Auch eine kürzere Verweildauer in der Eingangsstufe (für schnell lernende Kinder) wird generell nur sehr selten und an manchen Schulen niemals genutzt. Aber Einstellungen und Haltungen allein sind nicht ausreichend, um heterogenen Lernausgangslagen im Unterricht gerecht werden zu können.

## Diagnostische Kompetenz

Ohne einen guten diagnostischen Blick der Lehrkraft kann ein differenzierter Unterricht nicht konsequent gemacht werden. In der Vergangenheit gab es weder im Lehramtsstudium noch in Fortbildungen hinreichend Gelegenheiten, die eigene diagnostische Kompetenz weiterzuentwickeln, inzwischen ist die Rolle der diagnostischen Kompetenz jedoch erkannt. Lehrkräfte sind dabei aber auch darauf angewiesen, dass sie verschiedene Testverfahren nutzen können, insbesondere solche Tests, die nah am Lehrplan sind und somit konkreten Aufschluss über aktuelle Kompetenzstände der Schüler\_innen geben.

## Professionswissen und didaktische Expertise

Ein differenzierter Unterricht erfordert viel Wissen, das im Studium und berufsbegleitend erworben und kontinuierlich ausgebaut werden sollte. Das Lehramtsstudium hat sich in den letzten Jahren in Deutschland deutlich verändert und erlaubt heutigen Studierenden sicher eher als es früher möglich war, notwendiges Professionswissen auch für einen differenzierten Unterricht zu erwerben. Ebenso wie in der Schule findet auch in der Universität ein Paradigmenwechsel hin zu einer zunehmenden Output-Steuerung statt, der Blick wird stärker auf die im Studium zu erreichenden Kompetenzen gerichtet (Kunina-Habenicht et al. 2012); seit dem Jahr 2004 liegen länderübergreifende Standards für die bildungswissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung vor (KMK, 2004b). Schulpraktika, die Hospitationen und frühe eigene Unterrichtserfahrungen während des Studiums erlauben, haben sich immer mehr durchgesetzt und flankieren heute das theoretische Studium.

Die Bund-Länder-Initiative „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unterstützt derzeit an vielen lehrerbildenden Universitäten in Deutschland Ansätze, das Lehramtsstudium deutlich besser auf die Anforderungen des Lehrerberufs auszurichten – viele Projekte im Rahmen der Qualitätsoffensive fokussieren explizit den Umgang mit Heterogenität. Ein Blick in die Lehrerbildungsgesetze der Bundesländer zeigt aber auch, dass bisher nur in einigen Ländern individuelle Förderung implizit oder explizit berücksichtigt wird (Fischer, 2015), und wenn individuelle Förderung genannt ist, beschränken sich die Aussagen manchmal nur auf ausgewählte Dimensionen, etwa Geschlecht oder sonderpädagogischer Förderbedarf. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass auch an

den Universitäten Lehrangebote zum Umgang mit Heterogenität noch nicht flächendeckend und in ausreichendem Maße vertreten sind.

## Lehr- und Diagnosematerial

Lehrkräfte benötigen für einen differenzierten Unterricht Material, welches sie bei der Diagnostik von Lernständen unterstützt (z. B. curriculumbasierte Messungen erlaubt) und solches, das ihnen hilft, darauf aufbauend den Unterricht differenziert zu gestalten. In anderen Ländern steht schon seit längerer Zeit differenziertes Lernmaterial zur Verfügung. Die Schulbuchverlage in Deutschland haben die Herausforderung seit einigen Jahren angenommen, und immer mehr Material wird entwickelt, das gestufte Schwierigkeiten beinhaltet. Noch reicht das Material aber bei weitem nicht aus, und noch zu häufig sind Lehrkräfte bei der Gestaltung differenzierten Materials auf sich allein gestellt. Kooperation im Team kann hier unterstützend wirken, wenn Lehrkräfte ihre Materialien teilen und gemeinsam weiterentwickeln.

## Einbezug außerschulischer Faktoren

Die familiären und sozialen Hintergründe von Schüler\_innen spielen für ihre Bildungsbiografie eine entscheidende Rolle, wie die Schulleistungsvergleichsstudien der letzten Jahre eindrücklich zeigen konnten. In Deutschland gelingt es dem Bildungssystem immer noch weniger als den Systemen vieler anderer Länder, hier kompensierend zu wirken und herkunftsbedingte Nachteile auszugleichen. Auf der Ebene des Schulsystems wurden hierzu bereits einige Verbesserungen unternommen, wie in Kapitel 3.3 beschrieben wurde. Jedoch ist auch hier die einzelne Lehrkraft gefordert, die ihr Wissen über die sozialen und familiären Lebensbedingungen ihrer Schüler\_innen in ihren Unterricht einbezieht. Häufig wären hier – gerade in sozial schwierigen Umfeldern – eine stärkere Unterstützung durch weitere pädagogische Fachkräfte (z. B. Schulsozialarbeiter\_innen und Sozialarbeiter\_innen) und die Möglichkeit zur Supervision nötig.

## Individualisierung und Standards

Die Einführung der Bildungsstandards (s. Kap. 3.3) und die darauf folgende empirisch begründete Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen für verschiedene Fächer waren wichtige Impulse für die Qualitäts-

entwicklung von Unterricht. Für den Umgang mit Heterogenität sind sie insofern hilfreich, als dass sie unterschiedliche Niveaustufen inhaltlich, aber auch in Form von Punkten in einem Test definieren. Lehrkräfte haben so in den Fächern und Schulstufen, für die es Kompetenzstufenmodelle gibt, klarere Leitlinien, was ihre Schüler\_innen *mindestens* können sollen und was sie *in der Regel* können sollten. Mindeststandards definieren somit Ziele, die unabdingbar sind und daher für alle Schüler\_innen angestrebt werden, auch unter Aufbietung von zusätzlicher Zeit und zusätzlichen Ressourcen. Oberhalb der Mindeststandards ist ein breites Spektrum von Kompetenzausprägungen möglich – ein differenzierter Unterricht wird das Ziel haben, jeden Schüler und jede Schülerin so weit wie möglich zu bringen.

## Ressourcen

Der Umgang mit Heterogenität in der Schule ist komplex, anspruchsvoll und bedeutet viel Arbeit. Regelmäßige Diagnostik von Lernständen im Unterricht etwa kostet Zeit, die von Lehrkräften aufgebracht werden muss. Wenn man das Response-to-Intervention-Modell (s. Kap. 4.7) ernst nimmt, brauchen Schulen zusätzliche Räume und spezialisierte Fachkräfte für Kleingruppenförderung; auch gute Ganztagsangebote benötigen eine gute räumliche und personelle Ausstattung. Die Integration vieler geflüchteter Kinder und Jugendlicher stellt enorme Herausforderungen an die Schulen, die derzeit vor allem durch hohes persönliches Engagement der Lehrkräfte und ehrenamtliche Helfer bewältigt werden, die aber nicht hinreichend mit Ressourcen untersetzt sind. Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass an vielen Stellen zusätzliche personelle, räumliche und finanzielle Ressourcen nötig sind. Was Schulen alles brauchen, um einen guten Umgang mit Heterogenität umzusetzen, werden wir in Kap. 6 ausführlicher diskutieren.

## 5.2 LEHRERKOMPETENZEN ERWEITERN

### 5.2.1 Fortbildungen

Eine beständige Weiterqualifikation von Lehrer\_innen während ihres Berufslebens kann als eine Voraussetzung für einen guten Unterricht, der inhaltlich und didaktisch auf dem aktuellen Stand ist, angesehen werden. Tatsächlich nutzt ein beträchtlicher Teil der Lehrkräfte die Mög-



lichkeit zur Fortbildung nicht oder nicht regelmäßig: Analysen aus dem IQB-Ländervergleich 2015 zum Fortbildungsverhalten von Deutsch- und Englischlehrkräften zeigen, dass rund ein Viertel in den vorangegangenen zwei Jahren gar keine Fortbildung besucht hatte, in einigen Bundesländern war das sogar bei knapp der Hälfte der Lehrkräfte der Fall (Hoffmann & Richter, 2016). Gleichzeitig äußern Lehrkräfte auch immer wieder einen dringenden Fortbildungsbedarf zu bestimmten Themen – etwa zum Unterrichten in Willkommensklassen, für die Förderung Hochbegabter und Leistungsstarker oder zu sonderpädagogischer Förderung.

Es kommt jedoch nicht nur darauf an, generell Fortbildungen zu besuchen, Fortbildungen sollen auch wirksam sein – in dem Sinne, dass Lehrkräfte ihr Wissen erweitern oder Einstellungen ändern, und dass sich diese neuen Erkenntnisse auch in verbessertem Unterricht und eventuell sogar in besseren Lernerfolgen der Schüler\_innen niederschlagen (Lipowsky, 2014). Dieser Anspruch ist nicht leicht zu erfüllen, denn Lehrkräfte verfügen bereits über elaboriertes Wissen, haben etablierte Überzeugungen sowie mehr oder weniger funktionale Unterrichtsrouninen. Nachhaltige Veränderungen können daher mühsam und konfliktreich sein.

Um unter diesen Umständen eine Erweiterung der Lehrerkognitionen und eine dauerhafte Veränderung des unterrichtspraktischen Handelns bewirken zu können, sollten Fortbildungsinhalte zwar anschlussfähig an bestehende Handlungsüberzeugungen sein, aber auch gemäßigte kognitive Dissonanzen in veränderungsrelevanten Bereichen hervorrufen sowie bestehende Präkonzepte und Überzeugungen offen legen und erweitern (Lipowsky, 2014). Erschwert werden dauerhafte Veränderungen durch ein an Schulen oft eher ungünstiges „Transferklima“: Ob in Professionalisierungsmaßnahmen neu erworbene Kompetenzen im Arbeitsalltag umgesetzt werden, wird auch von Merkmalen des Arbeitsumfelds beeinflusst, beispielsweise davon, ob Vorgesetzte und Kollegen den Transfer erwarten und unterstützen (Burke & Hutchins, 2007).

Für Lehrkräfte gibt es jedoch kaum externe Anreize dafür, die in Fortbildungen erworbenen Kompetenzen dauerhaft in ihrem Unterricht umzusetzen. Unterrichten ist eine „Privatangelegenheit“ (Terhart & Klieme, 2006, S. 164), da Lehrkräfte üblicherweise mit ihren Schüler\_innen allein im Klassenzimmer sind. Dementsprechend bekommen Lehrkräfte nur sehr selten Anerkennung von Vorgesetzten und Kolleg\_innen, wenn sie ihre Unterrichtspraxis verbessern; auch ihr Gehalt bleibt davon unberührt. Unter diesen Bedingungen laufen auch sehr gut konzipierte Fort-

bildungen Gefahr, keine nachhaltigen Wirkungen zu entfalten, wenn nicht zugleich versucht wird, Anreize für den Transfer zu schaffen. Als grundlegende Voraussetzungen für eine nachhaltige Schulentwicklung gelten deshalb die Kooperation zwischen Lehrkräften und die „Entprivatisierung“ des Unterrichts. So soll für Lehrkräfte der Anreiz erhöht werden, ihr unterrichtspraktisches Handeln dauerhaft zu verändern. Im Idealfall nimmt also das gesamte Kollegium einer Schule an einer Professionalisierungsmaßnahme teil.

Die Wirkung von Fortbildungen für Lehrkräfte lässt sich auf verschiedenen Ebene verorten: Fortbildungen können dazu führen, dass Lehrkräfte ihr Wissen und ihre Überzeugungen erweitern; sie können das unterrichtspraktische Handeln verändern und schließlich die Entwicklung von Schüler\_innen beeinflussen (Lipowsky, 2014). Wirksame Fortbildungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie von Expert\_innen konzipiert und umgesetzt werden, sowohl in fachlicher Hinsicht bezogen auf den Inhaltsbereich der Fortbildung, als auch in fachdidaktischer und didaktischer Hinsicht bezogen auf die Erwachsenenbildung bzw. Lehrkräftefortbildung. Obwohl die Häufigkeit oder Dauer allein nicht garantieren, dass Fortbildungen wirksam sind (Richter, Kuhl, Haag & Pant, 2013), zeichnen sich wirksame Fortbildungen dennoch dadurch aus, dass sie längerfristig angelegt sind (Lipowsky, 2014). Dabei scheint sowohl die Anzahl der mit der Fortbildung verbrachten Stunden als auch die Zeitspanne, über die sie sich erstreckt, bedeutsam zu sein (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Um nachhaltige Wirkungen erzielen zu können, sollten sich die Veranstaltungen offenbar über einen längeren Zeitraum verteilen, da sich etablierte Überzeugungen und langjähriges Erfahrungswissen offenbar auch bei intensiven Fortbildungen nicht innerhalb eines kurzen Zeitraumes verändern lassen (Reinold, 2016).

Nur bei Fortbildungen, die längerfristig angelegt sind, lässt sich die systematische Verschränkung von Input, Erprobungs- und Reflexionsphasen realisieren. Das bedeutet, dass zwischen den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen gezielt Erfahrungen in der Praxis gesammelt werden sollten, welche dann beim nächsten Treffen gemeinsam reflektiert werden. So können die Teilnehmer\_innen erfahren, dass das neu Erlernte nützlich und brauchbar ist, wodurch bestehende Überzeugungen erweitert werden und letztlich das unterrichtspraktische Handeln dauerhaft verändert werden kann (Lipowsky, 2014). In wirksamen Fortbildungen werden zur Erprobung und Reflexion häufig Unterrichtsvideos und Coaching eingesetzt (Kalinowski, Gronostaj & Vock, 2017).

## 5.2.2 Kooperationen

Der Lehrerberuf ist traditionell ein Beruf, in dem die Lehrkraft – im Vergleich zu vielen anderen sozialen Berufen – wenig kollegiales Feedback erhält, wenig inhaltliche Unterstützung von Kolleg\_innen bekommt und sie in vielen fachlich herausfordernden Fragen auf sich allein gestellt ist. Der Anspruch an die Lehrkräfte ist in den letzten Jahrzehnten jedoch deutlich gestiegen, unter anderem durch die Anforderung, in sehr heterogenen Klassen einen Unterricht hoher Qualität durchzuführen. Um diesem gerecht zu werden, ist Kooperation unerlässlich (Kreis, Wick & Kosorok Labhardt, 2016). Gerade bei der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen sind Kooperation, Austausch mit anderen und Feedback von Kolleg\_innen sehr wertvoll. Wenn es um die Weiterentwicklung der Arbeit der ganzen Schule geht, sind sie unverzichtbar.

Häufig erleben Lehrkräfte intensiven Austausch mit Kolleg\_innen bei der gemeinsamen Teilnahme an einer Fortbildung, für nachhaltige Wirkungen ist aber längerfristiges gemeinsames Lernen nötig (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Eine Möglichkeit, Kooperation zwischen Lehrkräften systematisch und längerfristig zu etablieren, sind *Professionelle Lerngemeinschaften* (PLG). PLG bestehen aus kleineren Gruppen von Lehrkräften innerhalb einer Schule, die durch fortlaufenden und systematischen Austausch ihren Unterricht optimieren wollen (Bonsen & Rolff, 2006). PLG sollten möglichst externe Expertise mit einbeziehen, da in ausschließlich internen Fortbildungen die Gefahr besteht, dass die Lehrkräfte einander in ihren Sichtweisen, Überzeugungen und Handlungsrouninen lediglich bestätigen, statt diese weiterzuentwickeln (Little, Gearhart, Curry & Kafka, 2003).

Kennzeichnend für wirksame PLG ist, dass die Lehrkräfte auf der Basis gemeinsamer Werte und Ziele systematisch und selbstgesteuert kooperieren, um ihr Wissen kontinuierlich auszubauen und dabei den Fokus auf das Lernen der Schüler\_innen richten. Für einen dauerhaften Erfolg sollten PLG strukturell und institutionell in der Schule verankert sein (Bonsen & Rolff, 2006). Wenn eine PLG, die nur aus einigen Lehrkräften einer Schule besteht, ihre Wirkung als „Motor“ für die Entwicklung der gesamten Schule entfalten soll, sollten zudem auch Austausch und Kooperation zwischen der PLG und dem restlichen Kollegium systematisch und regelmäßig erfolgen.

Ein weiteres Format der Kooperation von Lehrkräften zur Verbesserung eigener Kompetenzen und der Qualität des Unterrichts wird als *Lesson Study* bezeichnet. Diese Form der kooperativen Weiterbildung von Lehrkräften stammt aus Japan und wird seit einigen Jahren auch in den USA zunehmend praktiziert (Lewis, Perry & Murata, 2006). Der Kern des Lesson-Study-Konzepts besteht in der gemeinsamen Planung einer Unterrichtsstunde im Team, die dann von einer Lehrkraft mit ihren Schüler\_innen durchgeführt wird, wobei die Kolleg\_innen hospitieren. Im Anschluss an die Stunde kommt das Team erneut zusammen und diskutiert und reflektiert, inwieweit das gemeinsam entwickelte didaktische Vorgehen aufgegangen ist und verbessert das Stundenkonzept, wenn nötig. Die überarbeitete Stundenplanung wird dann erneut mit einer Klasse erprobt. Konzeptionell verbinden Lesson Studies damit die Vorzüge kollegialer Hospitation, kollegialen Feedbacks und kollegialem Unterrichtscoachings.

Ein Arbeiten nach dem Lesson-Study-Ansatz bringt die oben bereits angesprochene „Entprivatisierung“ mit sich – der Unterricht wird für Kolleg\_innen geöffnet, die gemeinsame Vorbereitung und Reflektion kann bei guter Zusammenarbeit deutlich qualitätsverbessernd für den Unterricht sein, aber auch für den Einzelnen entlastend wirken. Japanische Lehrkräfte betrachten Lesson Studies als ein nützliches und hilfreiches Konzept für die Unterrichtsentwicklung (Morita, 2005), auch in Deutschland gibt es mit dem Ansatz Erfahrungen, etwa in der Laborschule Bielefeld (Kullmann, 2012).

## 6

# WAS BRAUCHEN SCHULEN FÜR DIESE ENTWICKLUNG?

Die bisherigen Kapitel haben deutlich gemacht, dass die Anforderungen an Schulen, aber auch an die einzelnen Lehrer\_innen im Umgang mit Heterogenität deutlich gestiegen sind. Lehrkräfte brauchen dafür viele Kompetenzen, die zum Teil über das hinausgehen, was sie sich in Studium, Referendariat und Fortbildungen bisher aneignen konnten. Schulen benötigen für eine hochwertige pädagogische Arbeit mit einer heterogenen Schülerschaft angemessene Ressourcen. Diese Ressourcen umfassen passgenaue und wirksame Fortbildungen zu zentralen Herausforderungen eines Unterrichts in heterogenen Klassen, genügend pädagogisches und administratives Personal zusätzlich zu den Lehrkräften, Konzepte und Zeiträume für Zusammenarbeit im Team, empirisch erprobtes Material für einen differenzierten Unterricht und tragfähige Konzepte für die Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher. Die Bildungsforschung kann und sollte diese Entwicklungen wissenschaftlich begleiten und durch Material- und Konzeptentwicklung unterstützen.

## 6.1 LEHRERKOMPETENZEN ERWEITERN DURCH LEHRERAUS- UND- FORTBILDUNG

Bereits im Studium sollten sich alle angehenden Lehrkräfte sowohl in den bildungswissenschaftlichen als auch den fachdidaktischen Studienanteilen mit dem Umgang mit Heterogenität in der Schule befassen und evidenzbasierte und praxistaugliche Ansätze für einen differenzierten Unterricht kennenlernen. Eine Grundqualifikation in fachintegrierter Sprachbildung und interkultureller Kompetenz sollte zudem für alle angehenden Lehrkräfte zum Standardprogramm gehören. Angebote, Deutsch als Zweitsprache als Vertiefung zu studieren, sollten weiter ausgebaut werden, so dass Spezialisierungen möglich werden.

Aber auch der Umgang mit Kindern mit Förderbedarf und Lernschwierigkeiten sowie die Förderung Hochbegabter und Leistungsstarker sollten überall Teil der Lehramtsausbildung werden. In die Lehramtsausbildung gehören darüber hinaus Veranstaltungen und Methoden, mit Hilfe derer die Studierenden darauf vorbereitet werden, an der Schule im Team zu arbeiten und mit unterschiedlichen pädagogischen Fachkräften zu kooperieren. Schließlich benötigen Lehrkräfte mehr praxisorientierte Fortbildungen zum pädagogischen Umgang mit Mobbing, Gewalt und Diskriminierung in der Schule.

Fortbildungen zum Thema Umgang mit Heterogenität müssen für Lehrkräfte hinreichend zur Verfügung stehen und es müssen die Voraussetzungen an den Schulen geschaffen werden, dass die Lehrkräfte für eine Teilnahme auch freigestellt werden können. Derzeit bestehende Fortbildungsangebote erfüllen oft nicht die Kriterien, die an nachhaltig wirksame Professionalisierungsmaßnahmen gestellt werden. So handelt es sich oft um punktuelle, einmalige Angebote, die weder mit einer Praxiserprobung noch ausreichend Reflexion verknüpft werden. Zukünftige Fortbildungsmaßnahmen müssen so zugeschnitten sein, dass eine positive Wirkung auf den Unterricht und die Arbeit mit den Schüler\_innen überhaupt erwartet werden kann.

Wenn man die Kompetenzen eines gesamten Lehrerkollegiums einer Schule betrachtet, kann es auch ein sinnvoller Ansatz sein, diese Gesamtkompetenz durch stärkere Heterogenität im Kollegium zu verbreitern. Hier kann es ein wichtiger Schritt sein, mehr Lehrkräfte mit einem Migrationshintergrund, die selbst mehrsprachig und in verschiedenen Kulturen zuhause sind, zu gewinnen. Zum einen können Abiturient\_innen mit einem Migrationshintergrund stärker für ein Lehramtsstudium geworben werden, zum anderen sollten mehr Wege geebnet werden, geeigneten Lehrkräften aus dem Ausland eine Lehrertätigkeit in Deutschland zu ermöglichen.

## 6.2 KOOPERATION UND AUSTAUSCH ZWISCHEN LEHRKRÄFTEN VERBESSERN

An Schulen, in denen Lehrkräfte erfolgreich und intensiv kooperieren, gibt es Raum, Zeit und Strukturen für das Zusammenarbeiten, aber auch für informellen Austausch. Die Kooperation zu professionalisieren und konsequent in den Dienst des Unterrichts und des Lernens der Schüler\_innen zu stellen, kann mit Konzepten wie *Professionellen Lern-*

*gemeinschaften* und *Lesson Study* gelingen. In einem inklusiven Schulsystem müssen aber auch die Rollen der einzelnen Fachkräfte neu geklärt und abgegrenzt werden, damit die Arbeit in multiprofessionellen Teams produktiv ist (Huber & Grosche, 2012). Idealerweise erkennen beispielsweise Sonderpädagog\_innen und Lehrkräfte ihre jeweilige Expertise wechselseitig an und unterstützen einander. So könnte etwa die Sonderpädagogin als Expertin für Diagnostik und Tests Lernstände und -entwicklungen feststellen und der Lehrkraft dadurch Raum für ihr Kerngeschäft, das Unterrichten, geben.

In anderen europäischen Ländern sind Sonderpädagog\_innen nicht nur für Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zuständig, sondern auch für besonders Begabte und Leistungsstarke – eben für alle, die im Sinne des RTI-Modells einer über den regulären Unterricht hinausgehende Förderung bedürfen. Die unterschiedlichen pädagogischen Fachkräfte einer Schule könnten auch, wie es sich in den Schulsystemen anderer Länder bereits durchgesetzt hat, stärker im Sinne eines „multiprofessionellen Problemlösens“ (Huber & Grosche, 2012) gemeinsam über das weitere Vorgehen bei einem bestimmten Schüler beraten und entscheiden. Beispiele wären hier etwa die Entscheidung, einem Kind Förderung auf Ebene 2 oder 3 im Rahmen von RTI zukommen zu lassen oder die Frage zu klären, ob ein leistungsstarkes Kind eine Klassenstufe überspringen soll.

Sinnvoll wäre aus unserer Sicht außerdem, wenn die Lehrkräfte bei administrativen Aufgaben stärker unterstützt werden würden, wenn es also an Schulen Assistent\_innen gäbe, die beispielsweise die Bücherausleihe betreuen oder Unterrichtsmaterialien kopieren. Auch das würde den Lehrkräften mehr Zeit für ihr pädagogisches Kerngeschäft geben.

Eine Vernetzung über die eigene Schule hinaus kann sinnvoll sein, wie man am Beispiel von SINUS oder den BiSS-Schulverbänden sehen kann. Netzwerkpartner können dabei andere Schulen in der unmittelbaren Nähe oder der Region sein, aber auch Universitäten und andere Forschungs- und Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte die Gelegenheit zur individuellen und zur Team-Supervision erhalten, die insbesondere bei sehr herausfordernden Situationen wie dem Umbau zu einer inklusiven Schule, der Einführung von Teamarbeit im Unterricht oder der Aufnahme vieler geflüchteter Kinder und Jugendlicher nötig sein kann.

## 6.3 KONZEPTE FÜR DIE SCHULISCHE INTEGRATION NEU ZUGEWANDERTER UND GEFLÜCHTETER KINDER UND JUGENDLICHER WEITERENTWICKELN: KONZEPTION, MATERIALIEN UND PERSONAL

Da insbesondere seit 2015 sehr viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in die Schulen aufgenommen werden mussten, sind die auf die Schnelle entworfenen Modelle alles andere als ausgereift. Dringend benötigt werden nun fundierte Konzepte, an denen sich die Schulen orientieren können. Die Umsetzung dieser Konzepte muss wissenschaftlich begleitet werden. So ist zu prüfen, unter welchen Umständen separate Willkommensklassen sinnvoll sind, und wann eine direkte Aufnahme in die Regelklasse die bessere Option ist. Der Übergang von einer Willkommensklasse in die Regelklasse muss klarer geregelt werden (z. B. Wann erfolgt der Übergang? Anhand welcher Kriterien wird über den Übergang entschieden? Wie erfolgt auch nach dem Übergang in die Regelklasse zusätzlicher Sprachunterricht?). Ein erstes ‚Konzeptpapier Schule‘ wurde jüngst im Rahmen einer Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung entwickelt (<http://www.fes.de/themen/bildungspolitik>).

Die Rolle des *herkunftssprachlichen Unterrichts* sollte angesichts der starken Zuwanderung überdacht werden. Insbesondere Kinder, die neu zugewandert sind und bereits in ihrem Heimatland zur Schule gegangen waren, sollten die Möglichkeit haben, ihre Muttersprache auch weiterhin systematisch zu lernen und insbesondere auch ihre bildungssprachlichen Kompetenzen in dieser Sprache weiter auszubauen. Dieser Unterricht sollte innerhalb des Schulsystems und von qualifizierten Lehrkräften durchgeführt werden. Benötigt werden ebenfalls Unterrichtsmaterialien und -methoden, die der besonderen Situation des Unterrichts gerade mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen Rechnung tragen, etwa dem Umstand, dass Kinder zeitversetzt im Laufe des Schuljahrs in die Schule aufgenommen werden und Schulwechsel nach kurzer Zeit häufig sind.

Zudem wird mehr *qualifiziertes Personal* für die Integration neu zugewandelter Kinder und Jugendlicher in den Schulen benötigt. Zu allererst werden Lehrkräfte mit fundierten Kenntnissen im Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache gebraucht. Das reicht jedoch nicht aus, die Erfahrungen der letzten Monate zeigen, dass zusätzlich dringend auch Sozialarbeiter\_innen oder Erzieher\_innen benötigt werden, die



den neuen Schüler\_innen und deren Eltern bei ihren vielfältigen Anliegen beratend und unterstützend zur Seite stehen können. Durch die prekäre Lebenssituation der geflüchteten Familien und dem damit verbundenen hohen Unterstützungsbedarf sind die Lehrkräfte mit diesen Aufgaben schon rein zeitlich überfordert. Derzeit haben viele Schulen noch Unterstützung durch ehrenamtliche Helfer\_innen – das wird sich jedoch nicht dauerhaft aufrechterhalten lassen, auch ist es notwendig, diese Tätigkeiten nun zu professionalisieren. Bei Bedarf bei bestimmten Schüler\_innen muss es einen zügigen Zugang zu schulpsychologischer Unterstützung geben. Die Möglichkeit für die Lehrkräfte, Supervision bei besonders belastenden Situationen in Anspruch zu nehmen, ist eine weitere wichtige Voraussetzung dafür, dauerhaft gute Integrationsarbeit zu leisten.

Durch sprachliche Barrieren und kulturelle Unterschiede ist die Zusammenarbeit mit den geflüchteten Eltern häufig eine zusätzliche Herausforderung für die Lehrkräfte. Hier sollte zukünftig auch auf die nach Deutschland *geflüchteten Lehrkräfte*, die in ihrem Heimatland an Schulen unterrichtet haben und nun Deutsch gelernt und ein Qualifizierungsprogramm durchlaufen haben, zurückgegriffen werden (vgl. Kap. 2.3). Diese berufserfahrenen Lehrer\_innen können als kulturelle Brückenbauer an Schulen mit vielen neu zugewanderten Schüler\_innen eingesetzt werden und die Lehrerkollegien unterstützen – in Willkommensklassen, im regulären Unterricht und bei der Elternarbeit.

## 6.4 KONSEQUENTE INNERE DIFFERENZIERUNG ERMÖGLICHEN: MATERIALIEN UND KONZEPTE

Lehrkräfte benötigen evidenzbasierte Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, um differenziert unterrichten zu können. Hier ist die fachdidaktische Forschung gefragt, differenzierte Materialien zu entwickeln und deren Lernwirksamkeit systematisch zu untersuchen. Benötigt werden außerdem curriculumnahe Testmaterialien, damit Lehrkräfte die Wirksamkeit ihres eigenen Unterrichts möglichst unaufwändig und zuverlässig erfassen können und frühzeitig Schüler\_innen identifizieren können, die stärker gefördert werden sollten. Für Übergangentscheidungen – etwa von einer Förderebene zur anderen, dem Übergang von einer Willkommens- in eine Regelklasse oder dem Überspringen einer Klassenstufe – brauchen Schulen Hilfestellung für die Organisation des Entscheidungsprozesses, hier können halbstandardisierte Routinen, an-

gepasst an die Erfordernisse der konkreten Schule, hilfreich sein. Lehrkräfte brauchen zudem klare Orientierungen und Richtlinien für Leistungsbewertungen in einem zieldifferenten Unterricht.

Ganz praktisch erfordert ein konsequent differenzierender Unterricht oft auch die Möglichkeit, mehrere Räume nutzen zu können, insbesondere für temporäre Kleingruppen- oder Projektarbeit, Pull-Out-Gruppen oder Teilungsunterricht. Auch die Lehrkräfte benötigen Räume für eine intensive Kooperation etwa im Sinne von Professionellen Lerngemeinschaften oder Lesson Study.

Schließlich erfordert ein differenzierter und schülerorientierter Unterricht von den Schulen manchmal eine besondere Bereitschaft zu Flexibilität und den Mut, Routinen zu ändern und Dinge anders zu machen – z.B. bei der Einteilung von Zeitstrukturen, der Nutzung von Spielräumen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder bei der Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen etwa für besonders begabte Schüler\_innen.

## 6.5 AUFGABEN FÜR DIE UNTERRICHTS- UND BILDUNGSFORSCHUNG

Für die Schulpraxis werden gut aufbereitete Informationen darüber benötigt, welche Trainingsprogramme aus wissenschaftlicher Sicht geeignet sind und sich empirisch bewährt haben, damit die Lehrkräfte besser entscheiden können, wie sie Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf etwa in einem RTI-Ansatz (Huber & Grosche, 2012) fördern können. Eine solche „Positivliste“ würde auch offenbaren, für welche Bereiche entsprechende Trainings noch fehlen und von der Wissenschaft entwickelt werden müssten. Für die durchgängige Förderung der Bildungssprache wird im Rahmen des BiSS-Projekts in enger Kooperation zwischen Schulverbänden und Wissenschaftlerteams an einer solchen „Toolbox“ für Schulen gearbeitet.

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entsteht an der Technischen Universität München erstmals ein Clearing House in den Bildungswissenschaften (<https://www.edu.tum.de/qualitaetsoffensive/clearing-house-unterricht/>). Das Projekt zielt darauf ab, unterrichtsrelevante Forschungsergebnisse zu verdichten und so aufzubereiten, dass sie in allen Phasen der Lehrerbildung optimal genutzt werden können. Die Im-

plementation neuer empirisch bewährter Ansätze und Methoden in die Praxis ist jedoch keineswegs ein Selbstläufer und sollte selbst auch Gegenstand wissenschaftlicher Begleitung sein.

Das Verhältnis zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis sollte sich jedoch nicht darauf beschränken, dass Wissenschaftler\_innen Evidenzen produzieren und aufbereiten und die Akteure in der Praxis diese Evidenzen nutzen (oder nutzen sollten). Wünschenswert wäre vielmehr, dass Bildungsforschung und Bildungspraxis gemeinsam Forschungsanliegen identifizieren. So könnte sichergestellt werden, dass Wissenschaftler\_innen nicht am Bedarf „vorbei forschen“. Eine solche Ko-Konstruktion zwischen Praxis und Forschung wurde beispielsweise bei der Tagung „Bildungsforschung 2020“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung diskutiert (Forum Pant & Rösch: *Wie kann die Vernetzung von Forschung und Praxis gelingen?* <http://www.bildungsforschungstagung.de/146.php>). Ziel war es, einen systematischen Dialog zwischen Schulpraxis und Bildungsforschung zu initiieren, in dem ein Austausch über Forschungsbedarfe möglich wird und Kooperationen aufgebaut werden können.

Beide Ansätze – bestehende Forschungsbefunde so aufzubereiten, dass sie für die Schulpraxis nutzbar sind, und ein Dialog zwischen Wissenschaft und Schulen über Forschungsanliegen – sind vielversprechend und sollten in Zukunft stärker ausgebaut werden.



# LITERATUR

**Abs, H. J.** (2007). Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 63-84). Münster: Waxmann.

**Ackeren, I. van** (2008). Nationale Spitzenleistungen – internationale Leistungsspitze? Eine Sichtung von Lernerträgen besonders leistungsstarker Jugendlicher. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 37-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Ackeren, I. van, Klemm, K. & Kühn, S. M.** (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (3. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. & Tenenbaum, H. R.** (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 1–18.

**Anders, Y., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J.** (2010). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3, 175-193.

**Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. C.** (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E. M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.

**Arnoldt, B. & Steiner, C.** (2013). Bieten Ganztagschulen Eltern mit Migrationshintergrund bessere Beteiligungschancen? In T. Geisen, T. Studer & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care* (S. 105-124).

**Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J.** (2004). *Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD. Zugriff am 23.05.2016 unter: [http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse\\_learners.html](http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse_learners.html)

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II*. Bielefeld: Bertelsmann.

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2008). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2010). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2012). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2014). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2016). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

**Basturkmen, H.** (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40 (2), 282–295.

**Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M.** (2014). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

**Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al. (Hrsg.)**, (2003). PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

**Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.)**, (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

**Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

**Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C.** (2003). Schulumwelten. Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hrsg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland (S. 261–332). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R.** (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Bear, G. G., Minke, K. M. & Manning, M. A.** (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405 – 427.

**Becker, M., Cortina, K. S., Tsai, Y. M. & Eccles, J. S.** (2014). Sexual orientation, psychological well-being, and mental health: A longitudinal analysis from adolescence to young adulthood. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1, 132-145.

- Becker, B. & Gresch, C.** (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 73–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J.** (2012). The differential effects of school tracking on psychometric intelligence: Do academic-track schools make students smarter? *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 682–699.
- Bellin, N.** (2009). Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G. & Saunders, L.** (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (1), 85–95.
- Bertelsmann Stiftung** (2016). Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich. Zugriff am 30.01.2017 unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/die-landesseitige-ausstattung-gebundener-ganztagschulen-mit-personellen-ressourcen/>
- Biechele, U.** (2009). *Identitätsentwicklung schwuler Jugendlicher*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Bilz, L., Schubarth, W. & Ulbricht, J.** (2015). Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10 (1), 99–105.
- Blanck, J. M.** (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. 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. 153–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bloom, B.** (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1 (2), 1–5.
- Blossfeld, H. P., Bos, W., Daniel, H. D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen D. et al.** (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Bohl, T. & Kucharz, D.** (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P.** (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (S. 40–70). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Bol, T., Witschge, J., Werfhorst, H. G. van de & Dronkers, J.** (2014). Curricular tracking and central examinations: Counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, 3, 1–28.

- Bonsen, M. & Rolff, H. G.** (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Booth, T. & Ainscow, M.** (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Borman, G. & Dowling, M.** (2010). Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data. *Teachers College Record*, 112, 1201–1246.
- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. C.** (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375–397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.)** (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boudon, R.** (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P.** (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198)*. Göttingen: Schwartz.
- Breidenstein, G., Carle, U., Heinzel, F., Lipowsky, F. & Götz, M.** (2015). Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule – ein wissenschaftliches Streitgespräch. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge (Jahrbuch Grundschulforschung, S. 47–55)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunello, G. & Checchi, D.** (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22 (52), 782–861.
- Brüning, L. & Saum, T.** (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: NDS-Verlag.
- Budde, J.** (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522–540.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6 (3), 263–296.
- Burns, M. K., Appleton, J. J. & Stehouwer, J. D.** (2005). Meta-analysis of response-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 381–394.
- Cara, M.** (2013). Academic and social outcomes of children with SEN in the general education classroom. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (7), 90–99.
- Ceci, S. J. & Williams, W. M.** (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52 (10), 1051–1058.



**Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E.** (2010). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: E. Reinhardt.

**Chmielewski, A.** (2014). An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120 (3), 293–324.

**Chmielewski, A. K., Dumont, H. & Trautwein, U.** (2013). Tracking effects depend on tracking type: An international comparison of students' mathematics self-concept. *American Educational Research Journal*, 50 (5), 925-957.

**Clausen, M., Weingarten, J. & Wegner, H.** (2013). Unterrichtsqualität an einer besonderen Schule: Videobasierte Evaluation eines Oberstufen-Internats für leistungsstarke und hoch motivierte Schülerinnen und Schüler. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44 (3), 301-321.

**Cortina, K. S.** (2003). Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems? *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (1), 127-144.

**Crenshaw, K.** (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139 - 167.

**Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. & Fernandes, C.** (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35 (1), 13-21.

**Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.

**Dee, T. S.** (2004). Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment. *Review of Economics and Statistics*, 86, 195–210.

**Dee, T. S.** (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *The American Economic Review*, 95, 158–165.

**Deno, S. L.** (2003). Curriculum-based measures: Development and perspectives. *Assessment for Effective Intervention*, 28 (3-4), 3-12.

**Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J.** (2003). Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 182-190.

**DIMDI** (2005). IDF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Zugriff am 14.09.2014 unter: <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/index.html>

**Ditton, H. & Krüsken, J.** (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem: Entwicklungsverläufe von Laufbahempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 12-2009 (Bildungsentcheidungen)*, 70–102.

- Dollmann, J.** (2011). Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 63 (4), 595–621.
- Drewitz, N. von** (2016). Neu zugewanderte Schüler\_innen – Ausgangslage und schulische Einbindung. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen* (S. 25-31). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Drexl, D.** (2014). Qualität im Grundschulunterricht: Der Einfluss der Elementar- auf die Primarpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J.** (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (34), 193–206.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M.** (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24-2014* (Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive), 141-165.
- Eckerth, M. & Hanke, P.** (2009). Jahrgangsübergreifender Unterricht. Ein Überblick über den nationalen und internationalen Forschungsstand. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2 (1), 7–19.
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M.** (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung)*, 59, 84–110.
- Ehlers, A. & Wild, J.** (2015). Cognitive therapy for PTSD: Updating memories and meanings of trauma. In U. Schnyder & M. Cloitre (Eds.), *Evidence based treatments for trauma-related psychological disorders: A practical guide for clinicians* (pp. 161–187). Cham u. a.: Springer.
- Ehmke, T. & Jude, N.** (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Münster: Waxmann.
- Esser, H.** (2006). Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Europäische Union** (2013). *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Faulstich-Wieland, H.** (2015). Umgang mit Heterogenität und Differenz. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 49-67). Bielefeld: transcript.
- Faust, G. & Roßbach, H. G.** (2014). Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24-2014* (Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive), 119-140.

- Fend, H.** (1974/2012). Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 161–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H.** (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H.** (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H.** (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H.** (2009). Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitfolgen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFE-Studie* (S. 37–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, C.** (2015). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, N.** (2012). Individuelle Wirkungen von Ganztagschule – zum Forschungsstand. *DIPF Informiert*, Nr. 17, 7-9.
- Fischer, N., Kuhn, P. & Züchner, I.** (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. In N. Fischer, E. Klieme, H. G. Holtappels, T. Rauschenbach & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 246–266). Weinheim: Juventa.
- Fuchs, E., Niehaus, I. & Stoletzki, A.** (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fürstenau, S.** (2012). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gabriel, K., Mösko, E. & Lipowsky, F.** (2011). Selbstkonzeptentwicklung von Jungen und Mädchen im Anfangsunterricht – Ergebnisse aus der PERLE-Studie. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle – Empirische Ergebnisse – Pädagogische Konsequenzen* (S. 133-158). Stuttgart: Kohlhammer.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S.** (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945.
- Georgi, V. B.** (2013). Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, minority teachers und teachers of color. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakasoglu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 85–103). Münster: Waxmann.
- Giaconia, R. M. & Hedges, L. V.** (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research*, 52 (4), 579–602.
- Gildroy, P. & Deshler, D.** (2005). Reading development and suggestions for teaching reading to students with learning disabilities. *Insights on Learning Disabilities*, 2, 1-10.

**GLSEN** (2011). The 2011 National School Climate Survey. The experience of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's school. New York: GLSEN.

**GLSEN and Harris Interactive** (2012). Playgrounds and prejudice: Elementary school in the United States, a survey of students and teachers. New York: GLSEN.

**Göth, M. & Kohn, R.** (2014). Sexuelle Orientierung in Psychotherapie und Beratung. Berlin: Springer.

**Götz, T., Pekrun, R., Zirngibl, A., Jullien, S., Kleine, M., vom Hofe, R. et al.** (2004). Leistung und emotionales Erleben im Fach Mathematik: Längsschnittliche Mehrebenenanalysen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18 (3/4), 201–212.

**Gogolin, I.** (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

**Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C.** (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 205–219.

**Greiner, L.** (2016, 11. April). So viele Flüchtlingskinder sind an Deutschlands Schulen. Spiegel Online. Zugriff am 07.01.2017 unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/fluechtlingskinder-an-schulen-so-viele-sind-es-wirklich-a-1084033.html>

**Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W.** (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? Journal for Educational Research Online, 1 (1), 86–105.

**Gronostaj, A., Vock, M. & Pant, H. A.** (2016). Skip a grade, learn more? Estimating the effects of grade skipping on students' language skills using propensity score matching. Learning and Individual Differences, 49, 278–286.

**Gronostaj, A., Kretschmann, J., Westphal, A. & Vock, M.** (2015). Motivationale Kompetenzen und soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lernsettings. In N. Spörer, A. Schröder-Lenzen, M. Vock & K. Maaz (Hrsg.), Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung im Land Brandenburg (S. 109–136). Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

**Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E. & Vock, M.** (2016). How to learn things at school you don't already know – experiences of gifted grade skippers in Germany. Gifted Child Quarterly, 60 (1), 31–46.

**Grosch, C.** (2011). Langfristige Wirkungen der Begabtenförderung. Berlin: LIT.

**Grosche, M.** (2013). Die Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus. Überlegungen zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreib-Schwächen, sozialen Bildungsbenachteiligungen und Analphabetismus im Erwachsenenalter. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82 (2), 102–113.

**Grosche, M. & Vock, M.** (im Druck). Inklusion. In D. H. Rost, J. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.

**Gruehn, S.** (2000). Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann.

**Guill, K., Lüdtke, O. & Köller, O.** (2017). Academic tracking is related to gains in students' intelligence over four years: Evidence from a propensity score matching study. *Learning and Instruction*, 47, 43-52.

**Gut, J., Reimann, G. & Grob, A.** (2012). Kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 213-220.

**Halliday, M. A. K.** (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5 (2), 93-116.

**Hammer, S., Reiss, K., Lehner, M. C., Heine, J.-H., Sälzer, C. & Heinze, A.** (2016). Mathematische Kompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 219-248). Münster: Waxmann.

**Hannover, B. & Kessels, U.** (2002). Monoedukativer Anfangsunterricht in Physik in der Gesamtschule. Auswirkungen auf Motivation, Selbstkonzept und Einteilung in Grund- und Fortgeschrittenenurse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (4), 201-215.

**Hannover, B. & Kessels, U.** (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 89-103.

**Hartinger, A.** (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (3), 397-414.

**Hasselhorn, M. & Gold, A.** (2009). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.

**Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

**Hellrung, K. & Hartig, J.** (2013). Understanding and using feedback – A review of empirical studies concerning feedback from external evaluations to teachers. *Educational Research Review*, 9, 174-190.

**Helmke, A.** (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 203-216). Weinheim: Beltz.

**Helmke, A.** (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.

**Henkel, M., Steidle, H. & Braukmann, J.** (2014). Familien mit Migrationshintergrund: Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Zugriff am 20.12.2016 unter <https://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familien-mit-Migrationshintergrund,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

**Hennemann, T. & Casale, G.** (2017). Lernproblemen präventiv begegnen. Integration von Diagnose und Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens. *Pädagogik*, 69 (2), 20-23.

**Heppt, B., Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P.** (2014). The role of academic-language features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES families. *Reading Research Quarterly*, 50 (1), 61–82.

**Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. & Herman, J.** (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28 (3), 24–31.

**Hoff, E.** (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26 (1), 55–88.

**Hoffmann, L. & Richter, D.** (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–508). Münster: Waxmann.

**Hohn, K., Schiepe-Tiska, A., Sälzer, C. & Artelt, C.** (2013). Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 217-244). Münster: Waxmann.

**Holling, H., Preckel, F. & Vock, M.** (2004). *Intelligenzdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.

**Horn, D.** (2009). Age of selection counts: A cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15 (4), 343–366.

**Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J.** (2016). *Sozialisation und Erziehung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Huber, C. & Grosche, M.** (2012). Das response-to-intervention Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 312-322.

**Huber, C. & Wilbert, J.** (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 147–165.

**Huch, S. & Lücke, M.** (2015). *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript.

- Hüpping, B.** (2014). Einstellungen und Sichtweisen von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern im Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.M. Kirschhock, G. Ranger et al. (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 234–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ikedá, M. & García, E.** (2014). Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, 2013 (1), 269–315.
- Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB).** (2016). Eine vorläufige Bilanz der Fluchtmigration nach Deutschland. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Zugriff am 17.12.2016 unter [http://doku.iab.de/aktuell/2016/aktueller\\_bericht\\_1619.pdf](http://doku.iab.de/aktuell/2016/aktueller_bericht_1619.pdf)
- Jessner, U.** (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.** (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Jones, S. M. & Dindia, K.** (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74, 443–471.
- Kalinowski, E., Gronostaj, A. & Vock, M.** (2017). A review on the effectiveness of teacher professional development to foster academic language instruction in content-areas. Manuskript in Vorbereitung.
- Karakayali, J., zur Nieden, B., Kahveci, C., Groß, S., Heller, M. & Güleriyüz, T.** (2016). Willkommensklassen in Berlin. Mit Segregation zur Inklusion? Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM).
- Karing, C., Pfost, M. & Artelt, C.** (2011). Hängt die diagnostische Kompetenz von Sekundarstufenlehrkräften mit der Entwicklung der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zusammen? *Journal for Educational Research Online*, 3 (2), 119–147.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K., Paetsch, J., Darsow, A. et al.** (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kim, M.** (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60 (2), 102–116.
- Kimmig, A.** (2014). Was hilft chronisch kranken Kindern in den allgemeinen Schulen? In E. Flitner, F. Ostkämper, C. Scheid & A. Wertgen (Hrsg.), *Chronisch kranke Kinder in der Schule* (S. 191–195). Stuttgart: Kohlhammer.
- King, A.** (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31, 338–368.

**Kirschner, F., Paas, F., Kirschner, P. A. & Janssen, J.** (2011). Differential effects of problem-solving demands on individual and collaborative learning outcomes. *Learning and Instruction*, 21 (4), 587-599.

**Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E.** (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75–86.

**Kistner, S., Otto, B., Büttner, G., Rakoczy, K. & Klieme, E.** (2015). Teaching learning strategies: The role of instructional context and teacher beliefs. *Journal for Educational Research Online*, 7 (1), 174.

**Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G. & Klieme, E.** (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5 (2), 157- 171.

**Kleickmann, T.** (2008). Zusammenhänge zwischen naturwissenschaftsbezogenem fachspezifischen-pädagogischem Wissen von Grundschullehrkräften und Fortschritten im Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte bei Grundschülerinnen und -schülern. Unveröffentlichte Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

**Kleickmann, T., Vehmeyer, J. & Möller, K.** (2010). Zusammenhänge zwischen Lehrervorstellungen und kognitivem Strukturieren im Unterricht am Beispiel von Scaffolding-Maßnahmen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (3), 210–228.

**Klekovkin, T., Nonte, S. & Stubbe, T. C.** (2015). Die Verbreitung von Schul- und Klassenprofilen an weiterführenden Schulen in Hamburg und im Regierungsbezirk Braunschweig in Niedersachsen (Working Paper No. 1 des Lehrstuhls Schulpädagogik/ Empirische Schulforschung der Georg-August-Universität Göttingen). Zugriff am 07.01.2017 unter: [http://www.publikationen.tubbe.info/Klekovkin\\_Nonte\\_Stubbe\\_2015\\_DVvSuK.pdf](http://www.publikationen.tubbe.info/Klekovkin_Nonte_Stubbe_2015_DVvSuK.pdf)

**Klemm, K.** (2009). Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

**Klemm, K.** (2013). Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

**Klemm, K.** (2016). Schülerinnen und Schüler aus Flüchtlingsfamilien: Eine Expertise zum Personalbedarf. Zugriff am 07.01.2017 unter: [http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bb16\\_expertise\\_klemm.pdf](http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bb16_expertise_klemm.pdf)

**Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al.** (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

**Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M.** (2010). PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277–300). Münster: Waxmann.



- Klieme, E. & Warwas, J.** (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805-818.
- Klinge, D.** (2016). Die elterliche Übergangsentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klocke, U.** (2012). Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K. & Baumert, J.** (2015). Der Einfluss des Übergangs in differenzielle Lernumwelten auf das allgemeine und schulische Wohlbefinden von Kindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (3-4), 163-175.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Jansen, M., Pant, H. A. & Stanat, P.** (2017). Effects of educational placement on academic self-concept and enjoyment of learning of students with special educational needs. Manuscript in preparation.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P.** (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U. & Baumert, J.** (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 26–37.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhardt, C.** (Hrsg.). (2016). Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster: Waxmann.
- Kretschmann, J., Vock, M. & Lüdtke, O.** (2014). Acceleration in elementary school: Using propensity score matching to estimate the effects on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106 (4), 1080–1095.
- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O. & Gronostaj, A.** (2016). Skipping to the bigger pond: Examining gender differences in students' psychosocial development after early acceleration. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 195-207.
- Kristen, C.** (2016). Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 643–668). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krohne, J. & Tillmann, K.-J.** (2006). „Sitzenbleiben“ – eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand. *SchulverwaltungSpezial*, 4, 6-9.
- Kuhl, P., Felbrich, A., Richter, D., Stanat, P. & Pant, H. A.** (2013). Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand: Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozio-emotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschülern. In A. Schulze & R. Becker (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 299–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuhl, P., Haag, N., Federlein, F., Weirich, S. & Schipolowski, S.** (2016). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2015 (S. 409-430). Münster: Waxmann.
- Kuhl, P. & Hannover, B.** (2012). Differentielle Benotungen von Mädchen und Jungen. Der Einfluss der von der Lehrkraft eingeschätzten Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (3), 153-162.
- Kuhl, P., Siegle, T. & Lenski, A. E.** (2013). Soziale Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I (S. 275–296). Münster: Waxmann.
- Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H. A. & Prenzel, M.** (Hrsg.). (2015). Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N.** (2011). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. In N. Fischer, E. Klieme, H. G. Holtappels, T. Rauschenbach & I. Züchner (Hrsg.), Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen (S. 207–226). Weinheim: Juventa.
- Kullmann, H.** (2012). Lesson Study – Eine konsequente Form unterrichtsbezogener Lehrkooperation. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern (S. 69-88). Münster: Waxmann.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J. et al.** (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 15, 649-682.
- Kunter, M. & Pohlmann, B.** (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 261-281). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Lankes, E. M. & Carstensen, C. H.** (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.M. Lankes, K. Schwippert, & R. Valtin (Hrsg.), IGLU 2006 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, (S. 161–193). Münster: Waxmann.
- Leuders, T.** (2015). Aufgaben in Forschung und Praxis. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), Handbuch Mathematikdidaktik (S.435-460). Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A.** (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35, 3-14.
- Liegmann, A. B. & Dreyer, H.** (2014). Unterstützen Schulbücher individuelle Förderung? Eine Analyse am Beispiel von Leselehrwerken für Klasse 4. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (2), 153-171.

- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Pekrun, R.** (2016). Adaptive motivation and emotion in education research and principles for Instructional Design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228-236.
- Lipowsky, F.** (1999). Lernzeit und Konzentration. *Grundschulkind in offenen Lernsituationen*. *Die Deutsche Schule*, 91 (2), 232-245.
- Lipowsky, F.** (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung. Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 126-159). Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Lipowsky, F.** (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511-541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F.** (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69-105). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Lipowsky, F. & Lotz, M.** (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, F. Schulz & K. Schöppe (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155-219). München: kopaed.
- Little, J. W., Gearhart, M., Curry, M. & Kafka, J.** (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi Delta Kappan*, 85 (3), 184 - 192.
- Lockee, B., Moore, D. & Burton, J.** (2004). Foundations of programmed instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*. A Project of the Association for Educational Communications and Technology (2nd ed., S. 545-569). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I.** (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68 (1), 89-111.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S.** (1996). Within-class grouping. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 423-458.
- Lüders, M. & Rauin, U.** (2004). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch für Schulforschung* (S. 691-719). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lui, A. M. & Bonner, S. M.** (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge, beliefs, and instructional planning in primary school mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 56, 1-13.
- Lütje-Klose, B.** (2011). Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. *Lernende Schule*, 55, 13-15.

**Maag Merki, K.** (2016). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S.151-181). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Maaz, K. & Nagy, G.** (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12-2009 (Bildungsentscheidungen)*, 12, 153-182.

**Maaz, K. & Nagy, G.** (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 151-180). Bonn & Berlin: BMBF.

**Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J.** (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 299–327.

**Malecki, A.** (2016). *Schulen auf einen Blick*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Zugriff am 07.01.2017 unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?__blob=publicationFile)

**Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, C.** (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 183–201.

**Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J., Abdelfattah, F., Nagengast, B. et al.** (2014). The Big-Fish-Little-Pond Effect: Generalizability of social comparison processes over two age cohorts from western, asian, and middle eastern islamic countries. *Journal of Educational Psychology*, 107 (1), 258–271.

**Massumi, M., von Dewitz, N., Griefsbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. et al.** (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

**Meyer, H., Pfiffner, M. & Walter, C.** (2007). Ein unterstützendes Lernklima erzeugen. *Pädagogik*, 59 (11), 42-47.

**Montes, F.** (2002). Enhancing content areas through a cognitive academic language learning based collaborative in South Texas. *Bilingual Research Journal*, 26 (3), 697–716.

**Morita, E.** (2005). Lesson Study: Kooperative Lehrerweiterbildung in Japan. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 308-409.

- Morris, A. K., Hiebert, J. & Spitzer, S. M.** (2009). Mathematical knowledge for teaching in planning and evaluating instruction: What can preservice teachers learn? *Journal for Research in Mathematics Education*, 40 (5), 491–529.
- Morris-Lange, S., Wagner, K. & Altinay, L.** (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Berlin: SVR-Forschungsbereich.
- Müller, K. & Ehmke, T.** (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245-274). Münster: Waxmann.
- Muras, A.** (2016). Willkommensklassen am Berliner Friedrich-Ebert-Gymnasium. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen* (S. 57-60). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Myklebust, J. D.** (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33, 60-69.
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O. & Garrett, J.** (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation*, 12 (4), 323–345.
- Neber, H. & Heller, K. A.** (2002). Evaluation of a summer-school program for highly gifted secondary-school students: The German Pupils Academy. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 214-228.
- Nieder, T. & Fröhlich, S.** (2012). Bilanzbericht der Schulinspektion. Ergebnisse der externen Evaluation an allen hessischen Schulen. Zugriff am 30.01.2017 unter: [http://www.deqa-vet.de:8001/\\_media/PDF\\_allgemein/Bilanzbericht\\_Hessen\\_2012.pdf](http://www.deqa-vet.de:8001/_media/PDF_allgemein/Bilanzbericht_Hessen_2012.pdf)
- OECD** (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Zugriff am 30.03.2016 unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- OECD** (2008). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages*. Zugriff am 30.01.2017 unter: <http://www.oecd.org/edu/school/40299703.pdf>
- OECD** (2013). *PISA 2012. Ergebnisse im Fokus: Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können*. Zugriff am 30.03.2016 unter: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-GER.pdf>
- OECD** (2014a). *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit: Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern (Band II)*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD** (2014b). *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band 1)*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD** (2015a). *Immigrant students at school. Easing the journey towards integration*. Paris: OECD Publishing.

- OECD** (2015b). Helping immigrant students to succeed at school – and beyond. Zugriff am 18.12.2015 unter: <http://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Oelkers, J.** (2008). Lehrplanentwicklung, Lehrmittel und Bildungsstandards. Vortrag anlässlich der Klausurtagung der Leitungskonferenz des Staatsinstituts für Schulentwicklung und Bildungsforschung, 30.9.2008 im Bildungszentrum St. Quirin. Zugriff am 8. September 2011 unter: [www.ife.uzh.ch/index.php?treenode\\_id=143](http://www.ife.uzh.ch/index.php?treenode_id=143)
- Ortner, H.** (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix, A. Gardt & J. Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik* (Band 2, S. 2227-2240). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Paetsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P. & Darsow, A.** (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 315–347.
- Pant, H. A.** (2016, 22. November). Wir stehen nicht besonders gut da. *Saarbrücker Zeitung*. Zugriff am 30.01.2017 unter: <http://www.saarbruecker-zeitung.de/saarland/saarbruecken/saarbruecken/saarbruecken/Bildungsforscher-Bildungsminister-Fluechtling-skinder-Lehrer-Professoren-Schueler;art446398,6310571>
- Parker, P. D., Jerrim, J., Schoon, I. & Marsh, H. W.** (2016). A multination study of socioeconomic inequality in expectations for progression to higher education. The role of between-school tracking and ability stratification. *American Educational Research Journal*, 53 (1), 6–32.
- Pauli, C., Reusser, K. & Grob, U.** (2010). Reformorientierter Mathematikunterricht in der Deutschschweiz. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 309–340). Münster: Waxmann.
- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V. & Oller, D. K.** (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41–58.
- Penk, C.** (2008). Überspringen von Klassen. Eine Analyse anhand einer repräsentativen Untersuchung. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Humboldt Universität, Berlin.
- Peter, F. H., Zambre, V. & Spieß, K.** (2016). Die Bereitstellung von Informationen beeinflusst die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 3, 66-72.
- Petersen, J.** (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38 (4), 342-348.
- Pietsch, M., Bonsen, M. & Bos, W.** (2006). Ein Index sozialer Belastung als Grundlage für Rückmeldungen von Leistungsergebnissen an Schulen und Klassen und für ‚faire Vergleiche‘ von Grundschulen in Hamburg. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen* (S. 225–245). Münster: Waxmann.

- Plöderl, M., Sauer, J. & Fartacek, R.** (2006). Suizidalität und psychische Gesundheit von homo- und bisexuellen Männern und Frauen - Eine Metaanalyse internationaler Zufallsstichproben. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 38 (3), 537-558.
- Poethko-Müller, C.** (2015). Chronisch kranke Kinder und Jugendliche in Deutschland. Vortrag am 13.05.2015 auf der Jahrestagung 2015 der Kinder- und Jugendrehabilitation. Zugriff am 30.01.2017 unter: [http://www.kinder-und-jugendreha-im-netz.de/fileadmin/pdf/KJR\\_Jahrestagung2015/Jahrestagung\\_KiJuReha\\_2015\\_Vortrag\\_Poethko-Mueller.pdf](http://www.kinder-und-jugendreha-im-netz.de/fileadmin/pdf/KJR_Jahrestagung2015/Jahrestagung_KiJuReha_2015_Vortrag_Poethko-Mueller.pdf)
- Pohlmann-Rother, S.** (2010). Die Herausbildung der Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3 (2), 136–148.
- Pöhlmann, C., Haag, N. & Stanat, P.** (2013). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 297–331). Münster: Waxmann.
- Preckel, F. & Vock, M.** (2013). Hochbegabung: Grundlagen, Diagnose, Fördermöglichkeiten. Ein Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe.
- Proctor, T. B., Black, K. N. & Feldhusen, J. F.** (1986). Early admission of selected children to elementary school: A review of the research literature. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 70–76.
- Reh, S.** (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. *Die Deutsche Schule*, 97 (1), 76-86.
- Reinold, M.** (2016). Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen. Eine Analyse der Effekte auf den Wirkungsebenen Akzeptanz und Überzeugungen. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.)** (2016). PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann.
- 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). Bern: h.e.p.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B.** (2013). Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht zu Händen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Richter, D., Böhme, K., Becker, M., Pant, H. A. & Stanat, P.** (2014). Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten: Zusammenhänge zu Veränderungen im Unterricht und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 225–244.
- Riebling, L.** (2013a). Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster: Waxmann.

- Riebling, L.** (2013b). Heuristik der Bildungssprache. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 106-153). Münster: Waxmann.
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E. & Stanat, P.** (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63–72.
- Rothweiler, M. & S. Kroffke** (2006). Bilingualer Spracherwerb: simultane und sukzessive Mehrsprachigkeit. In J. Siegmüller & H. Bartels (Hrsg.), *Leitfaden Sprache-Sprechen-Schlucken-Stimme* (S. 44-49). München: Elsevier.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T.** (2011). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Frankfurt am Main: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Rotter, C.** (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 204-222.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T.** (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Ryan, C., Huebner, D., Diaz, R. M. & Sanchez, J.** (2009). Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and Latino lesbian, gay and bisexual young adults. *Pediatrics*, 123 (1), 346–352.
- Sälzer, C., Reiss, K., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M. & Heinze, A.** (2013). Zwischen Grundlagenwissen und Anwendungsbezug: Mathematische Kompetenz im internationalen Vergleich. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 47-98). Münster: Waxmann.
- Schäfers, H.** (2009). Das lernende Individuum oder wie wird eigentlich gelernt? In K. Höhmann, R. Kopp, H. Schäfers & M. Demmer (Hrsg.), *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht* (S. 41- 67). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Scharenberg, K.** (2012). Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie (Empirische Erziehungswissenschaft Band 36). Münster: Waxmann.
- Scharenberg, K.** (2014). Schule und Schulklasse als soziale Kontexte der Entwicklung im Jugendalter. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (1), 317–348.
- Schiepe-Tiska, A., Reiss, K., Obersteiner, A., Heine, J.-H., Seidel, T. & Prenzel, M.** (2013). Mathematikunterricht in Deutschland: Befunde aus PISA 2012. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 123-154). Münster: Waxmann.



**Schiepe-Tiska, A., Rönneberg, S., Schöps, K., Neumann, K., Schmidtner, S., Parchmann, I. et al.** (2015). Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2015 – Ergebnisse des internationalen Vergleichs mit einem modifizierten Testansatz. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation (S. 45-98). Münster: Waxmann.

**Schiepe-Tiska, A., Schmidtner, S. & Prenzel, M.** (2014). Naturwissenschaftsleistungen 15-Jähriger: Ergebnisse aus PISA 2012. MNU, 67 (4), 202-207.

**Schindler, S. & Reimer, D.** (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62 (4), 623-653.

**Schmidt-Borcherding, F., Hänze, F., Wodzinski, R. & Rincke, K.** (2013). Inquiring scaffolds in laboratory tasks: an instance of a “worked laboratory guide effect”? European Journal of Psychology of Education, 28 (4), 1381-1395.

**Schmölzer-Eibinger, S.** (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen (S. 25-40). Münster: Waxmann.

**Schneider, M. C. & Gowan, P.** (2013). Investigating teachers' skills in interpreting evidence of student learning. Applied Measurement in Education, 26 (3), 191-204.

**Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T. et al.** (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (Bundesländer-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). Zugriff am 20.10.2016 unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BISS-Expertise.pdf>

**Schneuwly, G.** (2014). Differenzierungskonzepte sichtbar gemacht. Eine qualitative Fallstudie zur inneren Differenzierung im Mathematikunterricht der Primarstufe (Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik, Band 18). Münster: Waxmann.

**Schrader, F.-W. & Helmke, A.** (2008). Unter der Lupe: Wie in deutschen Klassenzimmern differenziert wird. Klexer. Magazin für die Grundschule, 20, 3-5.

**Schreier, G., Severin, D. & Arnz, S.** (2016). Das Berliner Konzept der Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (S. 45-54). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)** (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)** (2004a). Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. München, Neuwied: Wolters-Kluwer.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)** (2004b). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)** (2014). Statistische Förderung in Schulen 2003-2012 (Dokumentation Nr. 202 – Februar 2014). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)** (2015). Förderstrategien für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). Zugriff am 20.01.2017 unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke\\_-\\_neu.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf)

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)** (2016). Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2016). Zugriff am 20.01.2017 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-11-28\\_Gem\\_Initiative\\_Leistungsstarke-Beschluss.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-11-28_Gem_Initiative_Leistungsstarke-Beschluss.pdf)

**Seidel, A., Schubarth, W., Dudziak, I. & List, I.** (2015). Erfolgreich intervenieren bei Gewalt und Mobbing. Eine Interventionsstrategie in zehn Schritten. *Pädagogik*, 9, 38-41.

**Slavin, R. E.** (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.

**Solzbacher, C.** (2008). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 27-31). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

**Spada, N. & Tomita, Y.** (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 263–308.

**Spinath, B.** (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (1-2), 85-95.

**Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M.** (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.

**Statistisches Bundesamt** (2013). *Statistik der schwerbehinderten Menschen 2011* (Kurzbericht). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Statistisches Bundesamt** (2014). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2014 (Fachserie 1, Reihe 2.2). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steiner, C.** (2011). Ganztagssschulteilnahme und Klassenwiederholung. In N. Fischer, E. Klieme, H. G. Holtappels, T. Rauschenbach & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagssschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 187–206). Weinheim: Juventa.
- Stern, E. & Hardy, I.** (2004). Differentielle Psychologie des Lernens in Schule und Ausbildung. In K. Pawlik (Hrsg.), *Theorien und Anwendung der Differentiellen Psychologie*. Band V der Enzyklopädie der Psychologie - Differentielle Psychologie (S. 573-618). Göttingen: Hogrefe.
- Stevenson, H. W. & Stigler, J. W.** (1992). *The learning gap: Why our schools are failing, and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit Books.
- Stoet, G. & Geary, D. C.** (2015). Sex differences in academic achievement are not related to political, economic, or social equality. *Intelligence*, 48, 137-151.
- Stubbe, T. C. & Bos, W.** (2008). Schullaufbahnempfehlung von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Empirische Pädagogik*, 22 (1), 49–63.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Euen, B.** (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J.** (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 743-762.
- Terhart, E. & Klieme, E.** (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163-166.
- Textor, A.** (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tillmann, K.-J.** (2008). Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In R. Lehberger & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht* (S. 62-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Torgesen, J. K.** (2002). Lessons learned from intervention research in reading: A way to go before we rest. *Learning and Teaching Reading*, 1 (1), 89-104.
- Trautmann, M. & Wischer, B.** (2009). Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 159-172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. & Wischer, B.** (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Trautwein, U. & Baeriswyl, F.** (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachbar sind: Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 119–133.

**Trusty, J., Robinson, C., Plata, M. & Ng, K.** (2000). Effects of gender, SES, and early academic performance on postsecondary educational choice. *Journal of Counseling & Development*, 78, 463–472.

**Universität Rostock.** (2015). Mehrebenenprävention. Zugriff am 15.01.2017 unter: <http://www.rim.uni-rostock.de/der-response-to-intervention-ansatz/mehrebenenpraevention/>

**Vock, M., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Westphal, A.** (2014). Evaluation der Leistungs- und Begabungsklassen (LuBK) im Land Brandenburg 2013. Abschlussbericht über die Teilstudie zum Evaluationsbaustein 3: Soziale und personale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und Unterrichtsqualität. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

**Vock, M., Penk, C. & Köller, O.** (2014). Wer überspringt eine Schulklasse? Befunde zum Klassenüberspringen in Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61 (3), 153–164.

**Vock, M., Preckel, F. & Holling, H.** (2007). Förderung Hochbegabter in der Schule: Evaluationsbefunde und Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.

**Vogel, S., Blum, W., Achmetli, K. & Krawitz, J.** (2016). Qualifizierung von Lehrkräften zum konstruktiven Umgang mit zentralen Lernstandserhebungen – Ergebnisse aus dem Projekt VELM-8. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37 (2), 319–348.

**Vollmer, H. J. & Thürmann, E.** (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer in der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41–57). Münster: Waxmann.

**Voß, S. & Hartke, B.** (2014). Curriculumbasierte Messverfahren (CBM) als Methode der formativen Leistungsdiagnostik im RTI-Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein, U. (Hrsg.), *Tests & Trends. Formative Leistungsdiagnostik* (Band 12, S. 83–99). Göttingen: Hogrefe.

**Voß, S., Blumenthal, Y., Diehl, K., Mahlau, K., Sikora, S. & Hartke, B.** (2014). Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen- und Leseleistungen von Grundschulkindern. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 114–132.

**Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A.** (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 235–257). Münster: Waxmann.

**Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.

- Wallrabenstein, W.** (2001). Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer (9. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Walter, J.** (2010). Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL). Ein curriculumbasiertes Verfahren. Manual. Lesetexte. Lernfortschrittsprotokolle. Göttingen: Hogrefe.
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A. S.** (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. Zeitschrift für Pädagogik, 57 (6), 854-867.
- Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K.** (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs. Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24-2014 (Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive ), 24, 233–261.
- Watermann, R. & Maaz, K.** (2004). Studienneigung bei Absolventen allgemein bildender und beruflicher Gymnasien. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien (S. 403–450). Opladen: Leske + Budrich.
- Watt, H. M., Shapka, J. D., Morris, Z. A., Durik, A. M., Keating, D. P. & Eccles, J. S.** (2012). Gendered motivational processes affecting high school mathematics participation, educational aspirations, and career plans: A comparison of samples from Australia, Canada, and the United States. Developmental Psychology, 48 (6), 1594–1611.
- Weinert, F. E.** (1996). Für und Wider „die neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 10 (1), 1-12.
- Weinert, F. E.** (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. Friedrich Jahresheft, 15, 50–52.
- Weinert, S. & Ebert, S.** (2013). Spracherwerb im Vorschulalter. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (2), 303–332.
- Weinert, F. E. & Schrader, F.-W.** (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon, J. Wagner & B. Wolf (Hrsg.), Schülergerechte Diagnose. Theoretische und empirische Beiträge zur Pädagogischen Diagnostik (S. 11-29). Weinheim: Beltz.
- Wellenreuther, M.** (2011). Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wendt, H., Stubbe, T. C. & Schwippert, K.** (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A., Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 175–190). Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Willems, A. S., Tarelli, I., Euen, B. & Bos, W.** (2013). Ausreichend geförderte Talente? In C. Fischer (Hrsg.), Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche (S.23-34). Münster: Waxmann.

- Werfhorst, H. G. van de & Mijs, J. J.** (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407–428.
- Wertgen, A. & Scheid, C.** (2014). Chronisch kranke Schüler/innen – ein thematischer Abriss. In E. Flitner, F. Ostkämper, C. Scheid & A. Wertgen (Hrsg.), *Chronisch kranke Kinder in der Schule (17-25)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Westphal, A., Becker, M., Vock, M., Maaz, K., Neumann, M. & McElvany, N.** (2016). The link between teacher-assigned grades and classroom socioeconomic composition: The role of classroom behavior, motivation, and teacher characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 218–227.
- Wilgenbusch, T. & Merrell, K. W.** (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14 (2), 101-120.
- Wocken, H.** (2005). *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht)*. Zugriff am 07.01.2017 unter <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>
- Wocken, H. & Gröhlich, C.** (2009). Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen. In W. Bos, M. Bonsen & C. Gröhlich (Hrsg.), *KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7* (S. 133–142). Münster: Waxmann.
- Wrase, M.** (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Ergebnisse aus rechtlicher Perspektive. 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. 41-74). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wurster, S., Feldhoff, T. & Gärtner, H.** (2016). Führen verschiedene Inspektionskonzepte zu unterschiedlicher Akzeptanz und Verwendung der Ergebnisse durch Schulleitungen und Lehrkräfte? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), 557–575.
- Züchner, I.** (2012). Ausbau von Ganztagsgrundschulen in Deutschland. In F. Becker-Stoll, H.-P. Klös, H. Rainer & G. Thüsing (Hrsg.), *Expertisen zum Achten Familienbericht „Zeit für Familie“* (S. 145–183). München: Ifo-Institut.

---

In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #39 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Flucht und Schule – Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen** (2016)
- #38 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Soziale Herkunft und Bildungserfolg** (2016)
- #37 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Gerechtigkeit fängt bei der Bildung an – Eine sozialdemokratische Erzählung** (2016)
- #36 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Mehr Daten – mehr Qualität** (2016)
- #35 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Demokratie lernen – Eine Aufgabe für die Schule?** (2015)
- #34 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Inklusion in der beruflichen Ausbildung** (2015)
- #33 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen** (2014)
- #32 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Individuell Fördern mit multi-professionellen Teams** (2014)
- #31 Christian Fischer: **Individuelle Förderung als schulische Herausforderung** (2014)
- #30.2 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion** (2013)
- #30.1 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Gute Ganztagschulen** (2013)
- #29 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!** (2013)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexpert\_innen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: [marion.stichler@fes.de](mailto:marion.stichler@fes.de)  
Weitere Informationen erhalten Sie unter <http://www.fes.de/themen/bildungspolitik>

ISBN: 978-3-95861-775-9



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM  
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence