

Nele McElvany | Miriam M. Gebauer |
Wilfried Bos | Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)

Jahrbuch der Schulentwicklung Band 17

Daten, Beispiele und Perspektiven

McElvany | Gebauer | Bos | Holtappels (Hrsg.)
Jahrbuch der Schulentwicklung
Band 17

Eine Veröffentlichung
des Instituts für Schulentwicklungsforschung
der Technischen Universität Dortmund

Nele McElvany | Miriam M. Gebauer |
Wilfried Bos | Heinz Günter Holtappels

Jahrbuch der Schulentwicklung

Band 17

Daten, Beispiele und Perspektiven

Sprachliche, kulturelle und soziale
Heterogenität in der Schule als
Herausforderung und Chance der
Schulentwicklung

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5062-2

Inhalt

Einleitung der Herausgeber	7
<i>Katja Scharenberg</i>	
I Heterogenität in der Schule. Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung	10
<i>Nele McElvany und Judith Razakowski</i>	
II Soziale Ungleichheiten und Schule. Forschungsstand im Überblick und Ansatzpunkte	50
<i>Hartmut Esser</i>	
III Ethnische Bildungsungleichheit und Bildungssysteme: Der Blick in die Bundesländer	80
<i>Rebecca M. Hartmann und Wahiba El-Khechen</i>	
IV Lesekompetenzerwerb im Kontext von migrationsbedingter sprachlicher Diversität	102
<i>Nonie K. Lesaux und Julie Russ Harris</i>	
V Children from low-income and non-English speaking families in the US	130
<i>Jasmin Schwanenberg, Dominik Becker, Nele McElvany und Nadja Pfuhl</i>	
VI Elternpartizipation an Grundschulen unter Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Familienhintergrunds	150
<i>Ingrid Gogolin</i>	
VII Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Schulen – Herausforderungen an die Lehrfähigkeit	181
<i>Miriam M. Gebauer, Nele McElvany und Stephanie Klukas</i>	
VIII Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht	191

<i>Franziska Schwabe und Miriam M. Gebauer</i>	
IX	(Test-)Fairness – eine Herausforderung an standardisierte Leistungsdiagnostik 217
<i>Ramona Lorenz, Birgit Eickelmann und Claudia Dohe</i>	
X	Geschlechtsspezifische Unterschiede im Fach Englisch in NRW – Zur Frage der Fairness von zentralen Abituraufgaben 236
<i>Sabrina Müller, Tobias C. Stubbe und Wilfried Bos</i>	
XI	Leistungsheterogenität angemessen berücksichtigen. Konzeption der Kompetenzmessung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Rahmen von PARS-F 264
	Die Autorinnen und Autoren 297

Einleitung der Herausgeber

Die gesellschaftliche Heterogenität spiegelt sich auch im deutschen Bildungssystem wider: Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität ist Alltag in Schulen. Der erfolgreiche Umgang mit dieser Heterogenität ist für die individuellen Schülerinnen und Schüler, die einen Anspruch auf optimale Förderung und Bildungsgerechtigkeit haben, von elementarer Bedeutung. Ebenso relevant ist dies für die institutionelle Ebene der Schule bzw. des Bildungssystems, die Lehr-Lernprozesse organisieren, konzipieren und durchführen muss, wie auch für die Gesamtgesellschaft, die im Hinblick auf Fragen wie die gesellschaftliche Integration und die Nutzung von individuellen Ressourcen und Potenzialen auf einen erfolgreichen Umgang mit heterogenen Schülergruppen angewiesen ist. Heterogenität kann dabei viele Quellen, verschiedene Manifestationen und unterschiedliche Konsequenzen haben und stellt damit sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance der aktuellen Schulentwicklung dar. Zentrale Fragen und Themen von Bildungsforschung, Bildungsadministration und schulischer Praxis sind, wie die Heterogenität der Lernenden mit Lernprozessen, Unterrichtsgestaltung und -qualität zusammenhängt, wie sie sich auf Kompetenzerwerb, Leistungsmessung und Bildungspartizipation auswirkt und welche Bedeutung dies für die Lehrerbildung und den professionellen Lehreralltag hat.

Die Beiträge des Jahrbuchs widmen sich diesen und weiteren Themen und fokussieren systematisch unterschiedliche Perspektiven: (1) die Schülerinnen und Schüler, (2) die Eltern und (3) die Lehrkräfte sowie (4) die Diagnostik im Kontext von heterogenen Schülerschaften. Dabei wird die aktuelle schulische Situation in Deutschland im Kontext nationaler und internationaler Forschungsbefunde analysiert und diskutiert. Thematisch knüpft das Jahrbuch damit an eine Ringvorlesung an, die im Sommersemester 2011 vom Institut für Schulentwicklungsforschung zum Thema Bildungsprozesse im Kontext von sprachlicher, kultureller und sozialer Diversität an der TU Dortmund durchgeführt wurde. In dem Jahrbuch kommen nun weitere Kolleginnen und Kollegen zu Wort und bringen vielfältige Aspekte in die Diskussion ein:

In einem einleitenden Beitrag gibt *Scharenberg* zunächst einen Überblick über das Thema Heterogenität in der Schule. Neben Definitionen, Forschungsbefunden und Konzeptionen werden verschiedene Perspektiven für die empirische Bildungsforschung aufgezeigt, wobei der Schwerpunkt des Kapitels auf Leistungsheterogenität liegt. *McElvany* und *Razakowski* beschäftigen sich anschließend mit sozialen Disparitäten beim Bildungserfolg

und diskutieren nach einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand und theoretische Erklärungen mögliche Ansatzpunkte zur Reduktion sozialer Ungleichheiten in Bildungsfragen. Esser fokussiert die Perspektive auf ethnische Ungleichheiten bei schulischen Leistungen und Bildungspartizipation und diskutiert dies anhand von vergleichenden Analysen zwischen den verschiedenen Bundesländern im Hinblick auf Bildungssystemfragen. *Hartmann* und *El-Khechen* greifen die Frage des Bildungserfolgs von Kindern mit familiärem Migrationshintergrund auf und untersuchen diese vertiefend anhand des Lesekompetenzerwerbs, der als Schlüsselkompetenz für erfolgreiche Bildungsprozesse gilt.

Lesaux und *Harris* geben ergänzend einen umfassenden Überblick über die Situation von Kindern aus einkommensschwachen und nicht englischsprachigen Familien in den USA. Dabei wird in dem Beitrag erst der Kontext des amerikanischen Bildungssystems dargestellt, bevor auch hier der Schwerpunkt auf Fragen zum Erwerb von Lesekompetenz gelegt wird.

Schwanenberg, *Becker*, *McElvany* und *Pfuhl* vertiefen die familiäre Perspektive und thematisieren die Elternpartizipation in Grundschulen im Kontext von organisatorischen, konzeptionellen oder lernbezogenen Mitgestaltungsoptionen. Basierend auf einem neu entwickelten Instrument zur Erfassung der Elternarbeit berichten sie systematische Unterschiede im elterlichen Engagement in Abhängigkeit von sozialen und kulturellen Familienhintergründen.

Eine weitere Perspektive ergänzt *Gogolin*, die in ihrem Beitrag den Blick auf die Ebene der Lehrkräfte lenkt, die in ihrem professionellen Alltag mit der Heterogenität im Klassenzimmer erfolgreich umgehen können müssen. *Gebauer*, *McElvany* und *Klukas* beschäftigen sich in dem anschließenden Beitrag mit den Einstellungen, die angehende Lehrerinnen und Lehrer bereits während ihres Studiums zu sozialer, kultureller und leistungsbezogener Heterogenität im schulischen Alltag haben. Neben den Einstellungen werden in der berichteten Studie auch die Wahrnehmungen der Lehramtsstudierenden zu ihrer Ausbildungssituation im Hinblick auf Fragen des Umgangs mit Heterogenität thematisiert.

Fragen der Diagnostik im Kontext von Heterogenität werden in den letzten drei Beiträgen untersucht: *Schwabe* und *Gebauer* hinterfragen in ihrem Beitrag zunächst, ob bzw. wann die Testfairness bei der standardisierten Leistungsdiagnostik vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülerschaft gegeben ist. *Lorenz*, *Eickelmann* und *Dohe* untersuchen konkret die geschlechtsspezifische Fairness von zentralen Abituraufgaben im Fach Englisch anhand von DIF-Analysen. Abschließend beschäftigen sich *Müller*, *Stubbe* und *Bos* mit der Konzeption von Kompetenzmessung an Förderschulen.

Die elf Beiträge im 17. Jahrbuch der Schulentwicklung geben damit einen breiten Überblick über Fragen der sprachlichen, kulturellen und sozialen Heterogenität im Bildungskontext. Sie nähern sich der komplexen The-

matik aus unterschiedlichen Perspektiven und informieren umfassend über den nationalen und internationalen Forschungsstand zu den verschiedenen Aspekten. Der Diskussion der mit der existierenden Heterogenität verbundenen Chancen und Herausforderungen für die Schulentwicklung kommt vor dem Hintergrund des Bestrebens um optimale Förderung der individuellen Kinder und Jugendlichen und der Reduktion von Bildungsungerechtigkeit eine zentrale Bedeutung in aktuellen Bildungsdiskussionen zu.

Die Beiträge des diesjährigen Jahrbuchs wurden einem zweistufigen internen und externen double-blind Review-Verfahren unterzogen. Wir danken in diesem Zusammenhang I. v. Ackeren, S. Blömeke, A. Felbrich, F. Goldhammer, C. Gresch, J. Heydrich, R. Hinz, M. Neumann, K. Maaz, A. Robitzsch, K. Schwippert, R. Watermann herzlich für ihre konstruktiven Rückmeldungen zu den Beiträgen.

Nach mehr als 30 Jahren Arbeit im IFS verabschieden wir uns von unserem langjährigen Redaktionsmitglied und Mit-Herausgeber Dr. Hermann Pfeiffer. Wir danken ihm für seine stets engagierte und konstruktive Mitarbeit an der Erarbeitung des Jahrbuches und wünschen ihm für seinen Ruhestand alles Gute.

Dortmund, im Frühjahr 2012

Nele McElvany

Miriam M. Gebauer

Wilfried Bos

Heinz Günter Holtappels

I Heterogenität in der Schule

Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung¹

1. Einleitung

Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern z.B. hinsichtlich ihres Alters und Geschlechts, ihrer ethnischen, kulturellen und sozialen Herkunft, Interessen, Motivation und Leistungsfähigkeit werden auch unter dem Begriff *Heterogenität* zusammengefasst. Heterogenität ist heutzutage häufig Realität im Klassenzimmer und stellt eine der größten Herausforderungen für das schulische Lernen, die Unterrichtsgestaltung und die Organisationsform von Lerngruppen dar.

Der Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird unter Lehrkräften und auch in der Bildungsforschung und -politik kontrovers diskutiert. Zentral ist dabei die Frage, ob die individuelle Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler in eher homogen oder eher heterogen zusammengesetzten Lernkontexten günstiger verlaufen kann. Gerade für das deutsche Schulsystem sind in diesem Zusammenhang eine Reihe organisatorischer Maßnahmen kennzeichnend, mittels derer intendiert wird, insbesondere die Leistungsunterschiede innerhalb von Lerngruppen zu reduzieren und möglichst gleichartige Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Einerseits wird also nach wie vor davon ausgegangen, dass sowohl Lehren als auch Lernen in homogenen Lerngruppen effektiver sei (zur historischen Argumentation vgl. z.B. Tillmann 2004). Die Leistungshomogenisierung kann somit auch als die „dominierende Strategie“ des deutschen Bildungssystems bezeichnet werden (Tillmann/Wischer 2006, S. 44). Andererseits wird Heterogenität zunehmend als Chance für das Erlernen des Umgangs mit gesellschaftlicher Vielfalt und als eine Bereicherung für einen Unterricht verstanden, der ein gemeinsames Lernen von und mit anderen, und nicht ausschließlich die leistungsbezoge-

1 Der Beitrag basiert auf meiner im Rahmen der Hamburger KESS-Studie verfassten Dissertation (Scharenberg 2012), die von Prof. Dr. Wilfried Bos und Prof. Dr. Knut Schwippert betreut wurde.

ne Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat (Carle 2005; Graumann 2002; Prengel 2004).

Ein professioneller Umgang mit Heterogenität ist deshalb von großer Bedeutung vor allem für

- den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern,
- die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften und die Fairness bei der schulischen Leistungsbeurteilung sowie
- die Gerechtigkeit und Chancengleichheit des Schulsystems.

Ausgehend von der Dualität zwischen Heterogenität und Homogenisierung in der Schule soll ein erstes Ziel dieses Beitrags sein, zu einer inhaltlichen Klärung des Heterogenitätsbegriffs beizutragen. Die Ausführungen werden durch Befunde rezenter Schulleistungsstudien untermauert, durch welche das Thema *Heterogenität* derzeit eine verstärkte gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit erfährt (Wenning 2007). Weiterhin wird ein Überblick über aktuelle Forschungsbefunde zu verschiedenen Dimensionen von Heterogenität gegeben. Im Fokus sollen dabei Studien zu Effekten von Leistungsheterogenität und -homogenisierung stehen, da dieser Aspekt von Heterogenität unter dem Stichwort *ability grouping* eine besonders lange Forschungstradition hat (vgl. z.B. Esposito 1973; Findley/Bryan 1975; Hallinan 1987; Kulik 1992; Slavin 1987, 1990). Hierfür werden unter anderem Forschungsbefunde aus dem angloamerikanischen Raum, aus Belgien, Israel und den Niederlanden sowie Ergebnisse aus Meta-Analysen referiert. Aus dem Forschungsstand werden Perspektiven für die empirische Bildungsforschung abgeleitet und anhand eines aktuellen Beispiels aus der Hamburger KESS-Studie angewendet. Die Ergebnisse werden abschließend im Hinblick auf die Konsequenzen für die pädagogische Praxis, z.B. in Bezug auf die aktuelle Schulstrukturdebatte, diskutiert.

2. Eine begriffliche Klärung

Heterogenität (aus dem Griechischen von *heteros*, der Andere, und *gígnomai*, entstehen) bedeutet wörtlich „verschiedenen Ursprungs“ und beschreibt die „Ungleichartigkeit der Teile in einem zusammengesetzten Ganzen“ (von der Groeben 2003, S. 6). Im erziehungswissenschaftlichen Kontext beschreibt der Begriff *Heterogenität* die unterschiedlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern, die für ihre Lernentwicklung relevant sind, bzw. die individuelle „Abweichung“ von einer gesetzten Normalitätsvorstellung (Brügelmann 2002; Wenning 2007). *Homogenisierung* (aus dem Griechischen von *homoios*, gleich, und *gígnomai*, entstehen) bedeutet hingegen wörtlich „von gleicher Beschaffenheit“ und bezeichnet in der Erziehungswissenschaft die Klassifizierung von Lernenden, die sich hinsichtlich

ihrer Lernvoraussetzungen ähnlich sind und nach diesen Kriterien zu Lerngruppen zusammengefasst werden. Das Ergebnis dieses Prozesses wird als *Homogenität* bezeichnet, wenn sich die Lernenden innerhalb einer Lerngruppe untereinander ähnlicher sind als Lernende, die verschiedenen Lerngruppen angehören. Als übergeordneter Begriff bezeichnet *Lerngruppe* wiederum die Art der Zusammenfassung von Schülerinnen und Schülern zu größeren Einheiten (z.B. Schulklasse, Kursstatuszugehörigkeit oder Schulform), innerhalb derer nach weiteren Kriterien differenziert werden kann.

Wenning (2007) versteht *Heterogenität* als relativen Begriff, der aus der Dualität von Homogenität und Heterogenität entstehe, und betont, dass beide Begriffe stets gemeinsam gedacht werden müssen. Eine Zuschreibung der Attribute *homogen* oder *heterogen* könne demnach nur in Bezug auf das Vergleichskriterium *Gleichheit/Ähnlichkeit* versus *Ungleichheit/Verschiedenheit* erfolgen. Dieser Vergleich setze jedoch voraus, dass Objekte für eine Vergleichbarkeit zumindest hinreichend ähnlich sind. Homogenität und Heterogenität können somit auch nur zeitlich begrenzte Zustandsbeschreibungen sein, da sich das Vergleichsergebnis ständig ändern könne. Solche Veränderungen werden deshalb auch bezeichnet als *Homogenisierung*, wenn damit eine Verringerung, bzw. *Heterogenisierung*, wenn damit eine Vergrößerung von Unterschieden gemeint ist.

Zentrale Aspekte von Heterogenität werden häufig unterschiedlich differenziert. So unterscheiden z.B. Heyer/Preuss-Lausitz/Sack (2003) im Zusammenhang mit Forschungsergebnissen zur Pädagogik heterogener Lerngruppen und Beispielen integrativer Schulpraxis acht Heterogenitätsbereiche. Hierzu zählen sie Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich

1. kognitiver Lernvoraussetzungen,
2. sprachlicher Kompetenzen (vor allem in der „Schulsprache Deutsch“),
3. sozialer Kompetenzen,
4. Interessen, Neigungen sowie Leistungsmotivation und hinsichtlich ihres Verhältnisses zu den Lehrkräften,
5. physischer und gesundheitlicher Voraussetzungen,
6. des Alters,
7. der Traditionen und Werte und
8. geschlechtsspezifischer Sozialisation.

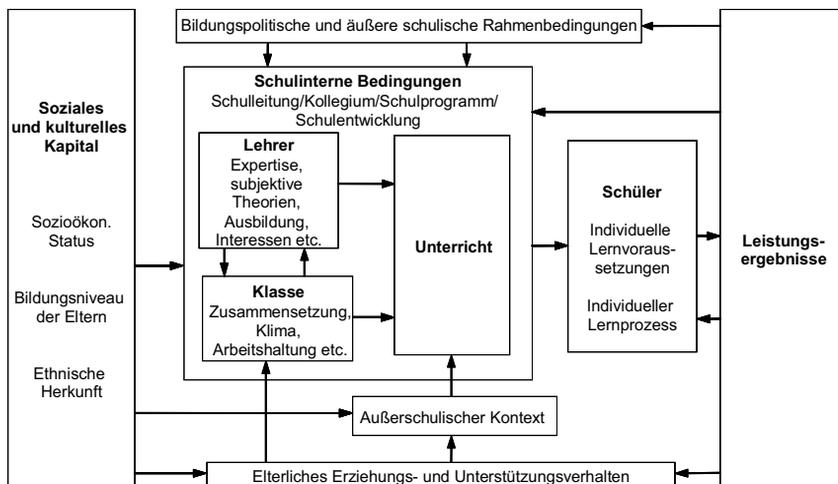
Wenning (2007) differenziert im Zusammenhang mit institutionalisierter Bildung hingegen sieben Kategorien von Heterogenität, nämlich

1. leistungsbedingte,
2. altersbedingte,
3. sozialkulturelle,
4. sprachliche,

5. migrationsbedingte,
6. gesundheits- und körperbezogene sowie
7. geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Die beiden Heterogenitätsmodelle von Heyer et al. (2003) und Wenning (2007) sind somit zwar in weiten Teilen, aber nicht vollständig deckungsgleich. Gemeinsam ist beiden Modellen jedoch, dass sie Heterogenität einerseits als soziales Phänomen fassen, d.h. die Unterschiedlichkeit bzw. Ungleichheit der Schülerinnen und Schüler in einem sozialen Zusammenhang beschreiben. Andererseits beschreiben die beiden Modelle Heterogenität auch als normatives Phänomen, d.h. als individuelle Abweichung von vorgegebenen Standards (ebd.).

Abbildung I.1: Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und deren heterogenen Bedingungsfaktoren



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Die meisten dieser Dimensionen von Heterogenität wie z.B. die soziale und ethnische Herkunft als Indikatoren für das ökonomische und kulturelle Kapital der Schülerinnen und Schüler sowie ihre individuellen Lernvoraussetzungen und -prozesse als Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen finden sich auch in den theoretischen Rahmenmodellen nationaler und internationaler Schulleistungsstudien, wie z.B. PISA, IGLU und TIMSS, wieder (vgl. Abbildung I.1). Mittels solcher Modelle kann das Unterrichtsgeschehen in einen breiteren Rahmen eingeordnet werden, der auch außerschulische und familiäre Bedingungsfaktoren einbezieht. Im Zentrum dieser Rahmenmodelle stehen dabei schulische Lernprozesse, die durch proximale, also

unmittelbare, und distale, also weiter entfernte, Bedingungsfaktoren beeinflusst werden, welche wiederum multidimensional und wechselseitig, also dynamisch, zueinander in Beziehung stehen (Lankes/Bos/Mohr/Platzmeier/Schwippert et al. 2003). Diese Rahmenkonzeptionen internationaler Schulleistungsstudien lassen sich somit auch als Heterogenitätsmodelle schulischen Lernens lesen.

3. Heterogenität versus Homogenität in der Schule

Heterogenität erfährt jedoch nicht nur im Kontext rezenter Schulleistungsstudien Aufmerksamkeit. Die Frage, wie mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler umzugehen ist und welche Konsequenzen sich daraus für die Gestaltung schulischer Lernumwelten ergeben, wird seit langem diskutiert: Bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts bezeichnete Johann Friedrich Herbart (1776–1841), einer der Begründer der Pädagogik als Wissenschaft, die „Verschiedenheit der Köpfe“ als *das* zentrale Problem im Unterricht (zitiert nach Tillmann 2004, Hervorhebung durch d. Verf.). Aus der vielfältigen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler ergibt sich eine vor allem für das heutige deutsche Schulsystem charakteristische Konsequenz: Die Bemühungen um eine Reduktion von Heterogenität sind zahlreich und stets mit der *Hoffnung* verbunden, dass sich dadurch – um es mit den Worten von Ernst Christian Trapp (1745–1810), einem der Vertreter der spätaufklärerischen Pädagogik, zu sagen – der Unterricht leichter auf die „Mittelköpfe“ kalkulieren lasse. Je geringer die Abweichung von einem fiktiven mittleren Leistungsniveau, desto weniger unter- oder überfordert seien folglich die Schülerinnen und Schüler und umso leichter lasse sich nicht nur das Lernen, sondern auch das Lehren gestalten (vgl. auch Tillmann 2004). Anhand der verschiedenen für das deutsche Schulsystem charakteristischen Selektions- und Homogenisierungsmechanismen soll in diesem Abschnitt die „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ (Tillmann 2007) – dem Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler chronologisch folgend – beschrieben werden.

Altershomogene Lerngruppen

Alle Schülerinnen und Schüler, die bis zu einem bestimmten – je nach Bundesland unterschiedlichen Stichtag – das sechste Lebensjahr vollendet haben, sind zum Beginn eines neuen Schuljahres nach den Regelungen der Kultusministerkonferenz schulpflichtig und werden somit zu altershomogenen Lerngruppen zusammengefasst. Altershomogenität wird dabei traditionell als Entwicklungsgleichheit verstanden und soll das Unterrichten gegenüber jahrgangsgemischten Schulklassen erleichtern (Bellenberg 1999).

Kinder, die noch nicht „schulreif“ sind, können um ein Jahr von der Einschulung zurückgestellt werden. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die erst ein Jahr nach dem Einschulungsstichtag eingeschult werden, liegt in Deutschland zwischen sechs und zwölf Prozent (Lankes/Bos/Mohr/Platzmeier/Schwippert 2003; Lankes/Janke 2006; Tillmann/Meier 2001) und fällt damit hierzulande so hoch aus wie in keinem anderen OECD-Land.² Schon in der Schuleingangsphase wird Heterogenität also vor allem dann als problematisch wahrgenommen, wenn bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern ein zielgerichtetes Lernen nicht möglich erscheint und zu befürchten ist, dass sie in einer neuen Lernumgebung und im Umgang mit anderen Bezugspersonen überfordert sind. Bellenberg (1999) kann jedoch zeigen, dass Spätereinschulungen das Risiko, auch die weitere Schulbahn mit Verzögerungen durch Klassenwiederholungen zu durchlaufen, erhöhen und sich auch als prädiktiv für den späteren Besuch einer Haupt- oder Förderschule erweisen können.

Klassenwiederholung

Für Kinder, die in mehreren Fächern mangelhafte Leistungen aufweisen, besteht häufig die Gefahr, den Übergang in die nächste Jahrgangsstufe nicht zu bewältigen und nicht versetzt zu werden. Durch Klassenwiederholungen fallen damit diejenigen Kinder aus einem Altersjahrgang heraus, die im Unterricht nicht mithalten können und deren Leistungen nicht der Erwartungsnorm der Lehrkräfte entsprechen. Auch Klassenwiederholungen sollen in diesem Sinne eine Homogenisierungsmaßnahme darstellen: Da hiervon ausschließlich die Leistungsschwächsten betroffen sind, die an die unteren Jahrgänge weitergereicht werden, werden die abgebenden Klassenverbände tendenziell leistungshomogener.³ Durch das Wiederholen des Lernpensums

-
- 2 Um Zurückstellungen vom Schulbesuch sowie Über- oder Unterforderung in der Grundschule durch zu unterschiedliche Begabungen und Lernausgangslagen zu verhindern, wurde in einigen Bundesländern zum Beispiel die flexible Schuleingangsphase eingerichtet (Liebers/Prenzel/Bieber 2008). Bei diesem Modellversuch werden die Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 1 und 2 in jahrgangsübergreifenden Klassenverbänden entsprechend ihrer Fähigkeiten und individuellen Entwicklungen unterrichtet, die sie mit einer flexiblen Verweildauer zwischen einem und drei Jahren durchlaufen können. Die flexible Schuleingangsphase existiert derzeit in Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen. In anderen Bundesländern gibt es auch Schulversuche zur Begabtenförderung mit halbjährlicher Einschulung mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler stärker individuell zu fördern und ihre sozialen Kompetenzen zu stärken.
 - 3 Umgekehrt besteht für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eine Klassenstufe zu überspringen. Das Auslassen einer Klassenstufe stellt in diesem Sinne ebenfalls eine Homogenisierungsmaßnahme dar, mit der Leistungs-

eines gesamten Schuljahres sollen die Repetenten – so zumindest der Anspruch – wieder an das Leistungsniveau ihrer Mitschülerinnen und -schüler im neuen Klassenverband aufschließen können und nicht mehr dadurch belastet werden, dass sie zuvor in ihrem alten Lernumfeld zu den Leistungsschwächsten zählten.

Bundesweit werden jährlich etwa zwei bis drei Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich nicht versetzt, wobei in den letzten fünf Jahren insgesamt ein Rückgang der Wiederholerquoten zu verzeichnen ist, wenngleich auch hier große Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen (Weishaupt et al. 2010). Da mit jedem Schuljahr erneut die Gefahr einer Nichtversetzung besteht, haben beispielsweise in Hamburg rund zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler bereits am Ende der Grundschulzeit eine Klassenstufe wiederholt. Den Wiederholerinnen und Wiederholern gelingt es jedoch meistens nicht, an das Leistungsniveau ihrer neuen Lerngruppe aufzuschließen. Sie gehören auch nach einer Klassenwiederholung häufig nicht zu den Leistungsstärksten, so dass hier nicht grundsätzlich von einem langfristigen „Erholungseffekt“ ausgegangen werden kann. Lediglich ein Viertel der Repetenten erreicht am Ende der Grundschulzeit überdurchschnittliche Kompetenzen (Gröhlich/Bos 2007). Zudem ist für Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien und mit geringeren kulturellen Ressourcen das Risiko, eine Klassenstufe zu wiederholen, deutlich erhöht. Klassenwiederholungen führen somit auch zu einer sozialen Segregation der Schülerschaft und betreffen häufiger Jungen als Mädchen. Migrationsspezifische Effekte auf eine Klassenwiederholung lassen sich unter Berücksichtigung weiterer individueller Merkmale hingegen nicht nachweisen. Dennoch muss auch bedacht werden, dass Klassenwiederholungen durchaus das Selbstvertrauen von Kindern und ihre schulische Leistungsmotivation beeinträchtigen können. Solch negative psychosoziale Konsequenzen werden häufig auch im Kontext von Schulreformen thematisiert, wie aktuell beispielsweise in Hamburg, wo das Sitzenbleiben – neben weiteren Veränderungen im Schulsystem – abgeschafft wurde.

Überweisung auf Förderschulen

Bei Schülerinnen und Schülern, die bereits mehrfach eine Klassenstufe wiederholen mussten oder die nicht den Leistungs- und Verhaltensansprüchen ihrer Lehrkräfte entsprechen, droht eine Überweisung auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder sonstigen Förderschwerpunkten (zur differenzierten Struktur der Förderschule im deutschen Bildungssystem

heterogenität am „oberen Ende“ begrenzt wird. Hiervon wird allerdings nur in Einzelfällen Gebrauch gemacht (Bos/Gröhlich/Guill/Scharenberg/Wendt 2010).

vgl. Bos/Müller/Stubbe 2010). Diese Art der Homogenisierung von Lerngruppen ist ein spezifisches Charakteristikum des deutschen Schulsystems, während es in anderen Ländern, in denen Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in den regulären Unterricht integriert werden, gänzlich unbekannt ist.

Im Schuljahr 2010/2011 lag der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler beispielsweise in Hamburg bei 3,8 Prozent an den Grundschulen und 4,8 Prozent in der Sekundarstufe I.⁴ Bundesweit besuchten im Jahr 2009 knapp 390000 Schülerinnen und Schüler eine Förderschule, darunter rund 42 Prozent mit dem Förderschwerpunkt Lernen und 58 Prozent mit sonstigen Förderschwerpunkten.⁵ Der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler an der Gesamtschülerschaft beläuft sich somit bundesweit auf 3,3 Prozent. Zwischen den Bundesländern gibt es diesbezüglich jedoch große Unterschiede.

Strukturelle Defizite bestehen dahingehend, dass Kinder mit Migrationshintergrund, aus kinderreichen und sozial benachteiligten Familien sowie Jungen an den Förderschulen überrepräsentiert sind, so dass sich dort die Leistungen auf insgesamt niedrigem Sockelniveau ohne anregungsreiche Vielfalt in kognitiver und sozialer Hinsicht, also ohne nennenswerte Heterogenität, einpendeln (Wocken 2007). Durch die Überweisung auf eine Förderschule sollen einerseits die betroffenen Kinder eine gezielte individuelle Unterstützung und optimale Förderung mit dem Ziel der Rückschulung in eine Regelschule erhalten. Andererseits wird durch das Ausscheiden der leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler eine Entlastung der Regelschulen angestrebt, um dort das Lehren und Lernen zu effektiver gestalten zu können.

Empirische Studien zeigen jedoch, dass die Förderschülerinnen und -schüler selbst zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 in ihren Kompetenzen noch unterhalb des Leistungsniveaus von Grundschülerinnen und -schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 liegen (Wocken/Gröhlich 2009). Eine frühe Überweisung auf die Förderschule als anregungsreduziertes Lernmilieu wirkt sich zudem nachteilig auf die weitere Leistungs- und Intelligenzentwicklung in der Sekundarstufe aus (Wocken 2007).

4 Statistik der Hamburger staatlichen allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2010/2011; verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/2879326/dataschueleruebersicht-staat-allgem-schulen-ex.xls>; 04.06.2011 (eigene Berechnungen).

5 Statistik der Kultusministerkonferenz (KMK) zu Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden Schulen und an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sonstigen Förderschwerpunkten im Jahr 2009; verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_190_SKL.pdf; 25.09.2011 (eigene Berechnungen).

Ein erstes Zwischenfazit

Addiert man die Anteile der von Selektions- und Homogenisierungsmaßnahmen betroffenen Schülerinnen und Schüler, so verbleiben am Ende der Grundschulzeit noch etwa 75 Prozent des ursprünglichen Einschulungsjahrgangs (Tillmann 2004). Rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler – ausnahmslos die Leistungsschwächsten – sind bis dahin aussortiert worden. Da jedes Jahr erneut das Risiko einer Nichtversetzung oder Abschnulung besteht, reduziert sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ihre Schullaufbahn bis zum Alter von 15 Jahren ohne Verzögerung durchlaufen haben, sogar noch weiter auf 64 Prozent (Tillmann/Meier 2001). Durch die verschiedenen Selektionsmaßnahmen wird Heterogenität in der Schule somit überwiegend am „unteren Ende“ der Leistungsverteilung abgeschnitten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Heterogenität in der Schule offenbar vor allem dann als problematisch für den Unterricht empfunden wird, wenn dieser auf einen fiktiven Durchschnittsschüler zugeschnitten ist und sich Heterogenität als zu geringe Begabung oder Leistungsfähigkeit darstellt, die vorgegebenen Bildungsstandards nicht entspricht. Darüber hinaus ist, wie empirische Studien gezeigt haben, davon auszugehen, dass auf individueller Ebene überwiegend Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien, mit geringeren kulturellen Ressourcen oder mit Migrationshintergrund von Homogenisierungsmaßnahmen betroffen sind und dass die Benachteiligung dieser Schülergruppen durch eine vermeintlich leistungsbezogene Homogenisierung verstärkt wird.

Der Übergang auf die Sekundarschule

Das Hauptmerkmal der Leistungshomogenisierung stellt in Deutschland der Übergang von der Grundschule in das gegliederte Sekundarschulwesen dar. An diesem Punkt unterliegen alle Schülerinnen und Schüler einem Selektionsprozess. Da der Übergang auf die weiterführende Schule die entscheidende Zäsur in der Bildungsbiografie der Kinder markiert, erfordert die Schullaufbahnempfehlung durch die Grundschullehrkräfte eine möglichst genaue Passung zwischen dem individuellen Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler und dem Anspruchsniveau der jeweiligen Sekundarschulform. Dies stellt somit auch hohe Anforderungen an die diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte. Eine externe Differenzierung setzt hierzulande in den meisten Bundesländern bereits nach der Jahrgangsstufe 4 ein, also im Alter von etwa zehn Jahren. Im internationalen Vergleich findet eine externe Differenzierung dagegen später statt: In Kanada beispielsweise werden die Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 Jahren auf institutionell getrennte Bildungsgänge zugewiesen. In Großbritannien und Finnland

erfolgt eine externe Leistungsdifferenzierung im Alter von 16 Jahren, also erst nach Ende der Pflichtschulzeit (OECD 2001).

Das hohe Ausmaß sozialer Disparitäten im deutschen Bildungssystem ist dabei vielfach kritisiert worden (z.B. Tillmann 2004): Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierteren Familien erzielen nicht nur höhere schulische Kompetenzen (so genannte *primäre Herkunftseffekte*, die über objektive Schulleistungen vermittelt wirken) und wachsen in einem anregungsreicheren Elternhaus auf. Auch schulische Leistungsbeurteilungen und die Schullaufbahneempfehlung am Ende der Grundschulzeit stehen selbst unter Berücksichtigung dieser primären Herkunftseffekte im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Kinder. Darüber hinaus besteht unter Kontrolle der primären Herkunftseffekte und schulischen Leistungsbeurteilung der Lehrkräfte ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und den elterlichen Bildungsentscheidungen (*sekundäre Herkunftseffekte*, die nicht über objektive Schulleistungen vermittelt wirken).⁶ Eine so früh wie in Deutschland einsetzende externe Differenzierung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Schulformen, welche differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus darstellen (Baumert/Stanat/Watermann 2006; vgl. Abschnitt 4), leistet somit einen entscheidenden Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit (Stubbe 2009).

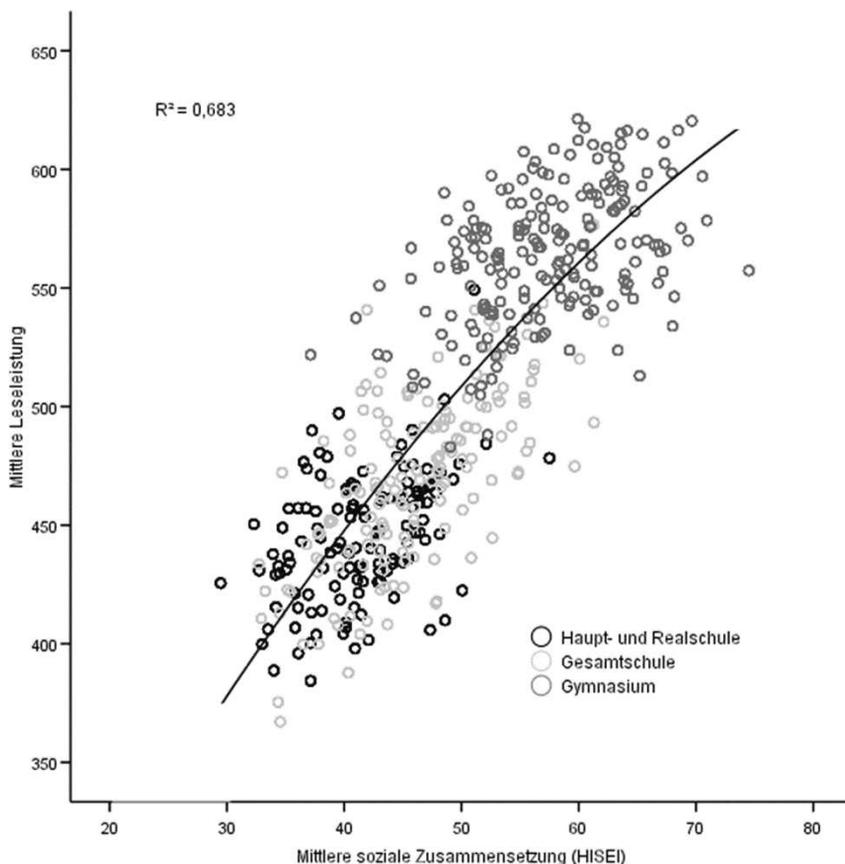
Soziale und leistungsbezogene Homogenisierung in der Sekundarstufe

Auch wenn eine Homogenisierung der Schülerinnen und Schüler im Sekundarschulbereich ausschließlich nach Leistungskriterien erfolgen sollte, so ist doch häufig kritisiert worden, dass auch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler ein inoffizielles Selektionskriterium beim Übergang in die Sekundarstufe ist: Schulleistungsstudien der letzten Jahre haben immer wieder verdeutlicht, wie sehr die Schullaufbahneempfehlung der Grundschullehrkräfte und die elterliche Entscheidung für einen weiterführenden Bildungsgang mit der sozialen Herkunft der Familien zusammenhängen. Im internationalen Vergleich sind die sozialen Disparitäten hierbei in Deutschland besonders hoch ausgeprägt. Während jedoch noch im Jahr 2000 die Steigung des sozialen Gradienten in Deutschland so hoch ausfiel wie in keinem anderen OECD-Land und Deutschland somit als das Land mit der stärksten Kopplung zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler galt, ist mittlerweile ein bedeutsamer Rückgang der sozialen Disparitäten zu verzeichnen (Ehmke/Jude 2010). Dieser Befund lässt sich zwar hinsichtlich einer steigenden Chancengleichheit für alle

6 Zur Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte vgl. auch Maaz/Nagy (2009).

Schülerinnen und Schüler durchaus positiv bewerten. Abbildung I.2 verdeutlicht jedoch die hohe Konfundierung von sozialer Herkunft und Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Bildungsgänge anhand von Daten der Hamburger KESS-Studie.

Abbildung I.2: Zusammenhang zwischen mittlerer sozialer und leistungsbezogener Zusammensetzung der Hamburger Sekundarschulen am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform



Datenbasis: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 8 (KESS 8; Bos, Gröhllich et al. 2010).
N = 171 Schulen

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen führt nicht nur zu einer intendierten leistungsbezogenen, sondern in der Folge auch einer sozialen Stratifizierung innerhalb von Bildungsgängen. Am Ende der Jahrgangsstufe 6 können rund 68 Prozent der Varianz der Leseleistungen zwischen den Schulen durch die soziale Zusammensetzung

der Schülerschaft erklärt werden. Ein Zusammenhang in vergleichbarer Größenordnung konnte auch im Rahmen der PISA-Studie nachgewiesen werden (Baumert et al. 2006). An den beiden Rändern des in Abbildung I.2 dargestellten Streudiagramms ist darüber hinaus eine Häufung von Haupt- und Realschulen am unteren Ende sowie von Gymnasien am oberen Ende der Leistungsverteilung ersichtlich. Im mittleren Leistungsbereich überschneiden sich die Schulformen. Der Zusammenhang zwischen der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung an den integrierten Gesamtschulen deckt sich gerade im unteren Bereich mit der Zusammensetzung der Haupt- und Realschulen, weist aber insgesamt eine größere Variation auf. Schulen mit einer überdurchschnittlich privilegierten und leistungsstarken Zusammensetzung stellen ausschließlich die Gymnasien dar, wohingegen es kaum Haupt- und Realschulen im gymnasialen Leistungsbereich gibt. Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass sich nicht nur Schulen verschiedener Schulformen, sondern auch Schulen derselben Schulform zum Teil erheblich hinsichtlich ihrer sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung am Ende der Jahrgangsstufe 6 unterscheiden. Das bedeutet, dass es auch innerhalb institutionell getrennter Bildungsgänge soziale und leistungsbezogene Heterogenität gibt.

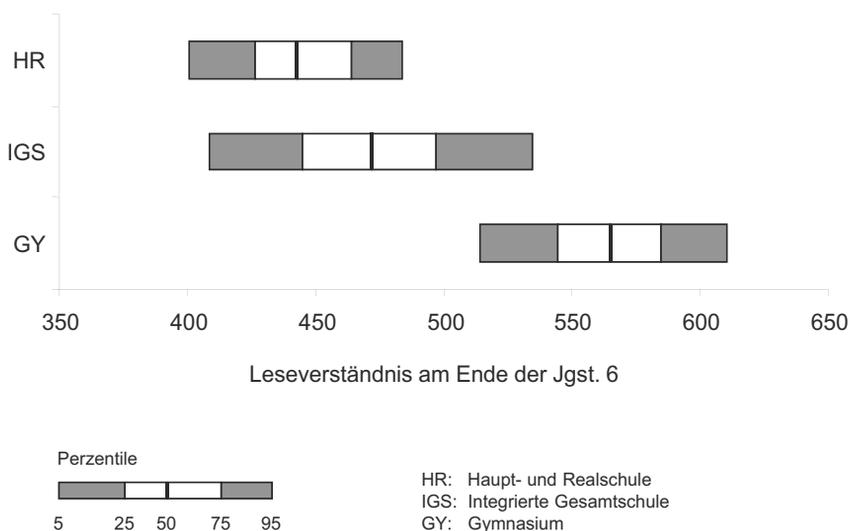
Leistungsheterogenität trotz Leistungshomogenisierung?

Trotz der oben beschriebenen organisatorischen Maßnahmen zur Reduktion speziell von Leistungsheterogenität sind selbst Einzelschulen innerhalb derselben Schulform keineswegs homogen. Dass dies auch innerhalb von Einzelschulen für die Ebene der Hamburger Schulklassen als der proximalen Lernumwelt der Schülerinnen und Schüler gilt, verdeutlicht Abbildung I.3.

Erwartungsgemäß zeigt sich bereits rein deskriptiv, dass sich Schulklassen verschiedener Schulformen hinsichtlich ihres durchschnittlichen Leistungsniveaus im Leseverständnis am Ende der Jahrgangsstufe 6 deutlich voneinander unterscheiden. An den Haupt- und Realschulen fällt das durchschnittliche Leistungsniveau der Schulklassen am niedrigsten aus. Das mittlere Leistungsniveau in den Schulklassen der integrierten Gesamtschulen fällt dagegen signifikant höher, aber dennoch unterdurchschnittlich aus. In den Gymnasialklassen fallen die Leseleistungen nochmals signifikant höher aus. Hier werden im Durchschnitt die höchsten mittleren Lernstände erzielt. Darüber hinaus lässt sich an der Länge der Perzentilbänder auch ablesen, dass sich die klassenbezogenen Leistungsverteilungen an den verschiedenen Schulformen in weiten Teilen überschneiden. Haupt- und Realschulklassen sind hinsichtlich ihrer Leistungsheterogenität, also in ihrer Leistungsstreuung, mit den Gymnasialklassen vergleichbar, wenngleich Schulklassen beider Schulformen ein unterschiedliches mittleres Leistungsniveau

aufweisen. An den integrierten Gesamtschulen ist hingegen die größte Leistungsheterogenität innerhalb von Schulklassen beobachtbar.

Abbildung I.3: Mittlere Leistungsverteilung im Leseverständnis in Hamburger Schulklassen am Ende der Jahrgangsstufe 6 nach Schulform



Datenbasis: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 8 (KESS 8; Bos, Gröhlich et al. 2010).
N = 498 Schulklassen

Die Befunde zeigen, dass ein gewisses Ausmaß an Heterogenität innerhalb von Schulen und Schulklassen immer gegeben ist – vor allem im Hinblick auf Leistungsdiskrepanzen, aber darüber hinaus ist auch mit damit einhergehenden sozialen und kulturellen Unterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern zu rechnen. Faktisch ist somit wohl das Ziel, wirklich homogene Lerngruppen zu schaffen, nur sehr begrenzt erreichbar – selbst wenn man nur ein Differenzierungskriterium, wie z.B. die Leistung, zugrunde legt. Ähnlich beschreibt Tillmann (2007, S. 8) die „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ als „Fiktion“. Der Frage, ob und – wenn ja – inwiefern Heterogenität für das schulische Lernen relevant ist, ist bereits in einer Vielzahl empirischer Studien nachgegangen worden, von denen nachfolgend einige ausgewählte Befunde referiert werden.

4. Eine Bilanz empirischer Forschungsbefunde

Kulturelle und sprachliche Heterogenität

Erfasst man den Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern nicht nur über ihre Staatsangehörigkeit als sehr enges Kriterium, sondern etwas weiter über ihr Geburtsland, beläuft sich ihr Anteil an deutschen Schulen auf rund 25 Prozent (Stanat/Rauch/Seegeritz 2010).⁷ Bei einer Operationalisierung über die Sprache, die überwiegend zuhause gesprochen wird, fällt ihr Anteil nochmals deutlich höher aus – dies gilt mit rund 40 Prozent nicht deutschsprechender Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße für Stadtstaaten wie z.B. Hamburg (Schwippert 2007). Kulturelle und sprachliche Heterogenität gehören somit zum schulischen Alltag.

Hinsichtlich der Bildungspartizipation und des Erwerbs schulischer Bildungszertifikate ist eine Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bereits seit langem bekannt (z.B. Alba/Handl/Müller 1994; Esser 1990). Aktuelle Schulleistungsstudien haben zudem wiederholt gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gerade in Deutschland auch hinsichtlich des Kompetenzerwerbs benachteiligt sind: Zwar lassen sich Unterschiede zwischen verschiedenen Migrantengruppen (Gresch/Becker 2010) sowie im Trend über die letzten Jahre hinweg eine deutliche Kompetenzsteigerung beobachten (Stanat, Rauch et al. 2010). Trotz hoher Motivation und Aspiration erzielen jedoch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach wie vor im Durchschnitt signifikant niedrigere Kompetenzen im Leseverständnis, in Mathematik und den Naturwissenschaften – und zwar auch dann, wenn man ihre tendenziell ungünstigere soziale und soziokulturelle Herkunft in Rechnung stellt (Baumert/Schümer 2001; Ramm/Prenzel/Heidemeier/Walter 2004; Walter/Taskinen 2007). Als eine Ursache hierfür kann die Inkongruenz von Schul- und Familiensprache angeführt werden, aus der sich Interventionsbedarf und ein hohes Potenzial für Förderprogramme zum Ausgleich mangelnder außerschulischer Lerngelegenheiten speziell in der „Schulsprache Deutsch“ ableiten lassen. Gleichzeitig erweist es sich jedoch für den Kompetenzerwerb im Englischen durchaus von Vorteil, wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund zuhause anderssprachig oder mehrsprachig aufgewachsen sind (Hesse/Göbel/Hartig 2008). Eine gezielte Förderung mutter-

7 Bei differenzierter Betrachtung zeigt sich, dass davon nur 5,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler der ersten Generation zuzuordnen sind, das heißt, dass beide Elternteile und die Jugendlichen selbst im Ausland geboren sind. Der größte Teil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (11,7 Prozent) ist jedoch der zweiten Generation zuzuordnen, das heißt, dass beide Elternteile im Ausland, die Jugendlichen jedoch in Deutschland geboren wurden. Bei weiteren 8,1 Prozent ist ein Elternteil der Schülerinnen und Schüler im Ausland geboren (Stanat, Rauch et al. 2010).

sprachlicher Kompetenzen könnte somit vor allem für den Fremdspracherwerb nutzbar gemacht werden.

Empirische Studien zeigen zudem, dass neben den heterogenen individuellen Lernvoraussetzungen auch die Zusammensetzung des Lernkontextes für den schulischen Kompetenzerwerb relevant ist. Diese wird in der einschlägigen Forschungsliteratur häufig unter dem Stichwort *Kompositionseffekte* diskutiert und beschreibt das Phänomen, wonach Individualmerkmalen durch Aggregation auf einer höheren Analyseebene eine neue und eigenständige Bedeutung zukommt (Harker/Tymms 2004). Demnach ist über individuelle Merkmale hinaus z.B. auch die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung von Lerngruppen für den Kompetenzerwerb relevant. So konnte beispielsweise Stanat (2006) für den prozentualen Migrantenanteil auf der Schulebene einen kritischen Schwellenwert nachweisen, dessen Überschreitung mit einer niedrigeren Lesekompetenz für alle Schülerinnen und Schüler einhergeht. Dieser negative Kompositionseffekt besteht auch auf der Ebene von Schulklassen, hält jedoch einer längsschnittlichen Überprüfung nicht stand (Stanat/Schwippert/Gröhlich 2010). Ebenfalls lässt sich die Vermutung, dass sich migrationsbedingte Kompositionseffekte für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich darstellen, dass also Interaktionen zwischen dem Migrantenanteil auf der Klassenebene und dem Migrationsstatus der Schülerinnen und Schüler auf der Individualebene bestehen, nicht bestätigen (Sartory/Hackmann 2011). Dies zeigt, dass Effekte sprachlicher und kultureller Heterogenität weitgehend über individuelle Lernvoraussetzungen und die leistungsbezogene Zusammensetzung der Schülerschaft vermittelt werden.

Soziale Komposition der Schülerschaft und „faire“ Leistungsvergleiche

Soziale Disparitäten im Bildungssystem lassen sich an einer Ungleichverteilung schulischer Basiskompetenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern und an einer unterschiedlichen Bildungspartizipation in Abhängigkeit von familiären und ökonomischen Ressourcen ablesen. Ihr enger Zusammenhang mit schulischen Leistungen und ihre Variation zwischen den Schulformen wurden bereits in Abschnitt 3 aufgezeigt. Darüber hinaus sind Kompositionseffekte aufgrund der sozialen Zusammensetzung von Schulen vielfach in der internationalen Forschungsliteratur zur Schuleffektivität nachgewiesen worden (z.B. Bryk/Lee/Holland 1993; Coleman 1966; Jencks/Mayer 1990). Für den deutschsprachigen Raum konnten Baumert et al. (2006) zeigen, dass sich mit höherem Anteil der Eltern ohne Berufsausbildung als Indikator für die soziale Zusammensetzung von Schulen die Lesekompetenz von 15-Jährigen auch unter Kontrolle der mittleren kognitiven Grundfähigkeit und der Schulform signifikant verringert.

Mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler stehen auch andere Merkmale in Beziehung, die von den Schulen nicht selbst beeinflusst werden können (z.B. Migrationshintergrund, kulturelles und soziales Kapital in der Familie), die aber für einen fairen Vergleich schulischer Leistungen und deren Ergebnisrückmeldung an Schulen und Schulklassen berücksichtigt werden sollten. Als ein Indikator für die soziale Komposition von Grundschulen und aller Sekundarschulformen kann der im Rahmen der Hamburger KESS-Studie entwickelte Index sozialer Belastung angeführt werden (Bos/Gröhlich/Bonsen 2009; Pietsch/Bonsen/Bos 2006). Dieser geht von einem ressourcenorientierten Kapitalansatz der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Bourdieu 1983; Coleman 1996) aus und berücksichtigt neben den ökonomischen und kulturellen Ressourcen (z.B. Bruttojahreshaushaltseinkommen, Anzahl der Bücher im Haushalt, Bildungsabschluss der Eltern, gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern, Migrationshintergrund) auch das soziale Kapital der Schülerinnen und Schüler (intergenerationale Geschlossenheit, Interesse der Eltern an den Aktivitäten des Kindes) sowie Stadtteildaten aus der amtlichen Statistik. Empirische Analysen (Bos et al. 2009; Pietsch et al. 2006) zeigen, dass sich diese Indikatoren zwar einerseits analytisch voneinander trennen, andererseits anhand eines eindimensionalen Raschmodells auf einen gemeinsamen Generalfaktor „soziale Belastung“ zurückführen lassen.

Den Autoren zufolge ist der Sozialindex ein Steuerungsinstrument mit zweifachem Nutzen: Einerseits können mithilfe des Sozialindex adäquate Vergleichsschulen und -klassen als Bezugspunkt für Ergebnisrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsstudien bestimmt werden. Dabei sind nicht allein landesspezifische Lernstände die Bezugsnorm der Ergebnisrückmeldung, sondern die Lernstände aus Schulen und Schulklassen, deren Schülerschaft ähnlich zusammengesetzt ist. Andererseits ermöglicht ein genaues Monitoring der jeweiligen Rahmenbedingungen eine gezielte, datengestützte und somit objektive Ressourcenverteilung, um Erschwernissen im pädagogischen Handeln entgegenwirken, Schulentwicklungsprozesse auf Ebene der Einzelschule initiieren und Chancengleichheit fördern zu können. Neben den Leistungsrückmeldungen können Schulen und Schulklassen auch hinsichtlich weiterer leistungsrelevanter Hintergrundmerkmale (z.B. Schulfreude, Unterstützung durch die Eltern) fair miteinander verglichen werden.

Für die Hamburger Grundschulen kann gezeigt werden, dass rund 18 Prozent der Varianz des Leseverständnisses am Ende der Jahrgangsstufe 4 auf Unterschiede zwischen den Schulen zurückzuführen sind. Rund 77 Prozent dieser zwischenschulischen Varianz können durch die auf Basis von Schüler- und Elternbefragungen gewonnenen Informationen zum kulturellen und sozialen Kapital, anhand derer der Sozialindex gebildet wird, erklärt werden (Pietsch et al. 2006). Das heißt, dass die Grundschulen häufig ein Abbild der sozialstrukturellen Zusammensetzung ihres jeweiligen Ein-

zugsgebietes sind. Als besonders prädiktiv zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Einzelschulen erweisen sich dabei Indikatoren für objektiviertes kulturelles Kapital in den Herkunftsfamilien der Schulkinder.

Die Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft kann somit als ein notwendiges Korrekturmaß für faire Leistungsvergleiche von Schulen erachtet werden. Eine solche Art der Ergebnisrückmeldung wird darüber hinaus häufig zum Anlass genommen, um mit dem Kollegium über die Leistungsunterschiede zwischen Parallelklassen und die Heterogenität der Schülerschaft an der eigenen Schule zu diskutieren (ebd.).

Differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

Da mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler auch andere soziokulturelle und ethnische Merkmale variieren, entstehen so genannte *differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus*, die insgesamt zu einer kumulativen Privilegierung oder Benachteiligung von Einzelschulen und Schulformen führen können (Baumert et al. 2006). Diese unterschiedlichen Lernkontexte bieten den Schülerinnen und Schülern unabhängig von und zusätzlich zu ihren individuellen Lernvoraussetzungen unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten und können somit zu einer Verstärkung von Leistungsunterschieden aufgrund sozialer Disparitäten beitragen, wenn gerade leistungsschwächere und sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler weder in der Schule noch im Elternhaus anregungsreiche Lernmilieus vorfinden. Das heißt, dass nach einer gemeinsamen Grundschulzeit mit der Differenzierung in unterschiedliche Bildungsgänge im Sekundarschulbereich neben Kompositionseffekten aufgrund der sozialen oder leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft auch zusätzliche *institutionelle Effekte* wirksam sind. Diese wurden eindrucksvoll in Analysen im Rahmen von PISA 2000 für 15-jährige Schülerinnen und Schüler nachgewiesen, die hinsichtlich der Lesekompetenz einen besonderen Fördereffekt des Gymnasiums und eine nahezu ebenso starke Benachteiligung von Hauptschulen belegen. Evidenzen für solche so genannten *Schereneffekte* sind auch von Becker/Lüdtke/Trautwein/Baumert (2006) für die Lernentwicklung in der Mittelstufe in der Kompetenzdomäne Mathematik auf Basis der nationalen längsschnittlichen Erweiterung der deutschen TIMSS-Stichprobe erbracht worden. Darüber hinaus haben Baumert et al. (2006) gezeigt, dass das bei weitem wichtigste Kompositionsmerkmal das Leistungsniveau der Schulen ist, die soziale Zusammensetzung jedoch ebenfalls einen kleinen, spezifischen Effekt ausübt. Allerdings scheinen Kompositions- und Institutionsmerkmale in hohem Ausmaß miteinander konfundiert zu sein. Im Rahmen der Hamburger KESS-Studie (Gröhlich/Guill/Scharenberg/Bos 2010) konnten zudem Veränderungen der Bedeutung dieser Merkmale im Verlauf der Sekundarschulzeit aufgezeigt werden: Während sich institutionelle Effekte der Schulform-

zugehörigkeit besonders in den Jahrgangsstufen 5 und 6 herausstellen, scheint die leistungsbezogene Komposition der Schülerschaft für die Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 7 und 8 von größerer Bedeutung zu sein. Über die ersten vier Sekundarschuljahre hinweg tragen jedoch Kompositions- und Institutionseffekte gemeinsam zu ungleichen Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern bei.

Effektivität leistungsheterogener und -homogener Lerngruppen

Die internationale Forschung zu Effekten von Leistungsheterogenität und -homogenisierung geht zurück bis in die 1930er Jahre, so dass mittlerweile eine Vielzahl von Befunden vor allem aus dem angloamerikanischen Raum vorliegt. Für Deutschland gibt es hingegen vergleichsweise wenige Befunde zu Effekten von Leistungsheterogenität, da dieser Aspekt bislang überwiegend im Bereich der Integrationsforschung thematisiert worden ist. Nachfolgend können nur einige Befunde exemplarisch herausgegriffen werden. Für einen Überblick über internationale Forschungsbefunde seit den 1970er Jahren sei auf andere aktuelle Arbeiten verwiesen (Baumert et al. 2006; Bellin 2009; Schofield 2006).

In einer Untersuchung an flämischen Sekundarschulen finden Opdenakker/van Damme (2001) zwar einen positiven, aber nicht signifikanten Effekt der kognitiven Heterogenität von Lerngruppen für den individuellen Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Allerdings können sie zeigen, dass eine Homogenisierung der Schülerschaft nach individuellen Lernvoraussetzungen mit einer Benachteiligung Leistungsschwächerer einhergeht. Luyten/van der Hoeven-van Doornum (1995) können Effekte einer veränderten Klassenzusammensetzung an niederländischen Sekundarschulen simulieren und zeigen, dass durch eine leistungshomogenere Klassenzusammensetzung zwar eine Leistungssteigerung bei den Leistungsstärkeren erreicht werden kann, die jedoch mit Leistungseinbußen bei den Leistungsschwächeren einhergeht. Eine leistungsheterogenere Klassenzusammensetzung kann dagegen eher zu einer Leistungssteigerung im unteren Fähigkeitsbereich führen und ist für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler nahezu nicht von Belang. Dar/Resh (1986) zeigen für israelische Sekundarschulen, dass eine Homogenisierung von Lerngruppen gerade für die Leistungsschwächeren eine Benachteiligung darstellt, da sie zu einem deutlichen Absinken des mittleren Leistungsniveaus in ihren Lerngruppen führt und sich dadurch Differenzen zwischen unterschiedlichen Lerngruppen zusätzlich vergrößern können. Darüber hinaus berichten die Autoren differenzielle Effekte einer leistungsheterogenen Klassenzusammensetzung, wonach der Leistungsgewinn, den Leistungsschwächere in diesen Lerngruppen erzielen können, die vergleichsweise geringen Leistungseinbußen Leistungsstärkerer um ein Vielfaches überwiegt. Verglichen mit individuellen Lern-

voraussetzungen fallen jedoch Effekte der Klassenzusammensetzung auf den individuellen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler gering aus. Sörensen/Hallinan (1986) zeigen für kalifornische Primarschulen, dass von einer Leistungshomogenisierung innerhalb von Schulklassen vor allem leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler profitieren können, sich gleichzeitig aber für leistungsheterogene Schulklassen keine signifikanten Nachteile ergeben. Ebenso finden Hanushek/Kain/Markman/Rivkin (2003) für texanische Primarstufenschülerinnen und -schüler keine signifikanten Vor- oder Nachteile leistungsheterogener Schulklassen hinsichtlich ihrer Lernentwicklung. In einer weiteren Studie untersuchen Zimmer/Toma (2000) Effekte der Leistungszusammensetzung von Schulklassen in Belgien, Frankreich, Neuseeland, Kanada und den USA und berichten länderübergreifend signifikante Vorteile leistungsheterogener gegenüber -homogenen Lerngruppen.

Die Annahme einer generellen Leistungssteigerung durch die Bildung leistungshomogener Lerngruppen wird auch durch Befunde aus Meta-Analysen im angloamerikanischen Raum nicht gestützt. Für den Primarschulbereich findet Slavin (1987) keinen Vorteil leistungshomogener gegenüber leistungsheterogenen Lerngruppen. Leistungshomogenisierung ist demnach offenbar nur dann effektiv, wenn sie nur für einzelne Fächer praktiziert wird und Unterrichtsmaterial und -niveau auf die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden. Auch im Sekundarschulbereich findet Slavin (1990) im Allgemeinen keine Vorteile, jedoch eine deutliche Benachteiligung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Lerngruppen. Kulik/Kulik (1982, 1984) zeigen anhand experimenteller Studien im Primar- und Sekundarschulbereich, dass eine Leistungshomogenisierung von Lerngruppen zwar überwiegend mit Leistungssteigerungen einhergeht, die jedoch insgesamt gering ausfallen. Sie beobachten differenzielle, aber moderate Effekte dahingehend, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler am stärksten von einer Leistungshomogenisierung profitieren können. Lou et al. (1996) berichten leichte Vorteile einer leistungshomogenen gegenüber -heterogenen Lerngruppenzusammensetzung. Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen scheinen jedoch eher in leistungsheterogenen, durchschnittliche Schülerinnen und Schüler stärker in leistungshomogenen Lerngruppen zu profitieren. Für die Leistungsstärksten ist die Zusammensetzung der Lerngruppen offenbar unerheblich.

Weitere aktuelle Studien bestimmen nicht nur Effekte der Zusammensetzung von Lerngruppen für die Entwicklung schulischer Kompetenzen, sondern beziehen sich auch auf ihre Bedeutung für die soziale Interaktion, Motivation sowie das kollektive und selbstbezogene Wirksamkeitserleben. So können z. B. Wing-yi Cheng/Lam/Chung-yan Chan (2008) für Sekundarschülerinnen und -schüler in Hong Kong im Allgemeinen keine, jedoch differenzielle Effekte in leistungsheterogenen Lerngruppen zugunsten vor allem leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler nachweisen. Ähnliches

berichten Saleh/Lazonder/De Jong (2005) auch mit Blick auf die Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe in Kuwait. Bei hoher Qualität sozialer Beziehungen können jedoch auch leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler in leistungsheterogenen Lerngruppen profitieren. Im internationalen Vergleich kann Huang (2009) im Rahmen der TIMS-Studie 2003 keinen generellen Effekt der Leistungshomogenisierung auf das Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen 4 und 8 in Mathematik nachweisen. Länderübergreifend zeigen sich differenzielle Effekte der Leistungshomogenisierung zugunsten der Leistungsstärkeren, die mit jedoch mit weitaus größeren Nachteilen für die Leistungsschwächeren einhergehen.

Auch im deutschsprachigen Raum sind Effekte von Leistungsheterogenität analysiert worden: Niklas/Schmiedeler/Schneider (2010) untersuchen die Entwicklung schulrelevanter Vorläuferfähigkeiten in den Bereichen Sprache und Mathematik. Sie beobachten bereits bei Kindergartenkindern eine extreme Leistungsheterogenität, die sich nahezu über die gesamte Leistungsspannbreite der eingesetzten Testverfahren erstreckt. Über drei Messzeitpunkte beobachten sie eine Verringerung der Leistungsheterogenität vor allem zugunsten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Familien. Lehmann (2006) greift die Frage nach der Bedeutung der kognitiven Heterogenität von Schulklassen für den Lernerfolg in der Grundschule im Rahmen der Berliner ELEMENT-Studie auf. In den Mehrebenenanalysen wird dabei auch die Standardabweichung der kognitiven Grundfähigkeit als Indikator für die kognitive Heterogenität auf der Klassenebene berücksichtigt. Hierfür findet er auch unter Berücksichtigung weiterer Merkmale einen bemerkenswert hohen, positiven Effekt der kognitiven Heterogenität auf das Leseverständnis am Ende der Jahrgangsstufe 4, der in einer Größenordnung von etwa einer halben Standardabweichung liegt. Für die Mathematikleistung lässt sich hingegen kein signifikanter Effekt nachweisen. Da Lehmanns Analysen jedoch querschnittlich angelegt sind, bleibt offen, ob der Vorteil kognitiv heterogener Schulklassen nicht auch darauf zurückzuführen ist, dass diese vornehmlich aus leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern bestehen und es sich hierbei möglicherweise um ein Auslesephänomen handelt. Offen bleibt zudem, was besonders erfolgreiche heterogene Schulklassen kennzeichnet. Seeber (2010) beobachtet ebenfalls Vorteile leistungsheterogener Lerngruppen für die Lernentwicklung im Leseverständnis bei Hamburger Berufsschülerinnen und -schülern und deutet dies als differenzielles Wachstum: Da in heterogenen Lerngruppen die kognitiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler häufig ungünstiger ausfallen, seien die Lehrkräfte gefordert, vor allem mit den Leistungsschwächeren stärker kompensatorisch zu arbeiten.

Zusammenfassend lässt sich aus diesen Forschungsbefunden Folgendes festhalten: Die Studien deuten erstens in keine eindeutige Richtung, das heißt, in manchen Studien lassen sich positive Effekte leistungsheterogener