

Institut für
Schulentwicklungsforschung

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

Jahrbuch der Schulentwicklung Band 17

Daten, Beispiele und Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: McElvany/Gebauer/Bos/Holtappels, Jahrbuch der Schulentwicklung Band 17, ISBN 978-3-7799-0917-0

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/hc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-0917-0>

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

Katja Scharenberg

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 leistungsbezo-

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.

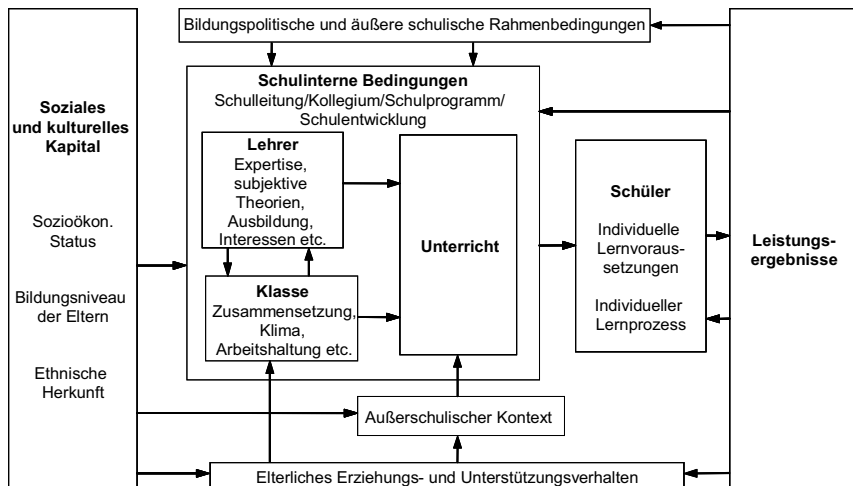
Wenning (2007) differenziert im Zusammenhang mit institutionalisierter Bildung hingegen sieben Kategorien von Heterogenität, nämlich

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/Plaßmeier/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 Schulleistungstudien 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 Einschulungstichtag eingeschult werden, liegt in Deutschland zwischen sechs und zwölf Prozent (Lankes/Bos/Mohr/Plaßmeier/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/Prengel/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).