

Josef Strasser

Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms Diversity as a Challenge for Teachers' Professionalism – Outline of a Research Program

Heterogenität der Schülerschaft, wie sie sich im Zuge eines zunehmenden binnengesellschaftlichen Pluralismus von Kulturen ergibt, stellt das professionelle Handeln von Lehrern vor neue Herausforderungen. Der mangelnde Bildungserfolg, der mit verschiedenen Dimensionen von Heterogenität einhergeht, ist ein Indikator für bestehende Probleme im Umgang mit Heterogenität. Trotz des zunehmenden Interesses am Thema fehlt es aber an einer breiten und systematisch gewonnenen Wissensbasis zur professionellen Auseinandersetzung mit Heterogenität. Unklar ist, wie pädagogische Professionalisierung besser an neue, mit wachsender Heterogenität einhergehende Anforderungen des Schulalltags angepasst werden kann. Hierzu bedarf es eines umfassenden Forschungsprogramms. In dem Beitrag wird der Rahmen für ein derartiges Programm abgesteckt, indem der Blick 1) auf vorliegende Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Heterogenität und Bildungserfolg, 2) auf unterschiedliche Konzepte zum Umgang mit Heterogenität und 3) auf die Vermittlung geforderter Kompetenzen in der Lehrerbildung gerichtet wird. Die hierbei konstatierten Defizite führen zur systematischen Verortung von anzugehenden Forschungsbereichen.

Student diversity, resulting from an increasing pluralism of cultures within society, is a major challenge for teachers' professional action. The fact that problems in school achievement are associated with different dimensions of diversity hints to existing problems in dealing with diversity. Although student diversity is increasingly focused in educational discourses, a broad and systematically gained knowledge base is still lacking. It remains unclear, how the professional training and development of teachers can be adjusted to the demands of increasing diversity within schools. A comprehensive research program is needed to overcome this deficit. The paper delineates the frame for such a program by looking at 1) existing research on the relation between aspects of diversity and student achievement, 2) different concepts for dealing with diversity and 3) the acquisition of needed competencies in teachers' training. The identified deficits lead to a systematic positioning of research arenas.

Keywords

Heterogenität, Bildungserfolg, Kompetenz, Lehrerprofessionalität

1. Das Problemfeld: Heterogenität als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung

Heterogenität ist keine neue Herausforderung pädagogischen Handelns. Folgt man den klassischen Bildungstheorien so orientieren sich Bildungs- und Erziehungsprozesse immer an der Individualität des Einzelnen. Schule und Unterricht haben demzufolge bei der „Verschiedenheit der Köpfe“ (Humboldt 2002, 239) der Schülerinnen und Schüler anzusetzen. Spranger spricht 1920 von der „ungeheuren Verwicklung“ der Gesellschaft, der eine „Mannigfaltigkeit der Erziehungsformen“ (Spranger 2002, 10) zu entsprechen habe. Wachsende grenzüberschreitende Internationalisierung und ein binnengesellschaftlicher Pluralismus von Kulturen, ethnischen Herkunft und Sprachen führen in den letzten Jahren aber dazu, dass sich das Problem der Heterogenität in neuer Dringlichkeit stellt. Nicht länger bewegt sich bspw. die „Verschiedenheit der Köpfe“ innerhalb der Grenzen eines gegebenen kulturellen Rahmens. Zum gesellschaftlichen Problem wird Heterogenität seitens der Kinder und

Jugendlichen vor allem dann, wenn damit systematische Ungleichheiten in Bezug auf deren Bildungserfolg einhergehen, d.h. wenn erkennbare Bildungsunterschiede *nicht* auf den Begabungen bzw. der Leistungsfähigkeit von Schülern beruhen, sondern mit askriptiven Merkmalen wie dem Geschlecht, der ethnischen oder sozialen Herkunft der Lernenden assoziiert sind. Genau dies ist in Deutschland offenbar der Fall: Die Selektion im Bildungssystem findet nicht über die eigentliche Leistungsfähigkeit der Lernenden statt, sondern folgt – indirekt vermittelt – der Heterogenität in den nicht-kognitiven Ausgangsbedingungen der Schüler/innen (Aktionsrat Bildung 2007).

Das Ziel genuin pädagogischen Handelns richtet sich darauf, Heranwachsende nach ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit zu fördern. Gelingt dies innerhalb eines Bildungssystems nicht oder nur teilweise, rückt unweigerlich neben strukturellen Aspekten auch die Kompetenz der Lehrpersonen in den Mittelpunkt des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses. Zu prüfen ist dann, wie pädagogische Professionalisierung besser an neue – mit wachsender Heterogenität einhergehende – Anforderungen des Schulalltags angepasst werden kann. Im Mittelpunkt steht somit die Frage, ob und welche Aspekte pädagogisch-didaktischer Kompetenz in Bildungsprozessen auf welche



Weise durch die wachsende Heterogenität in den askriptiven Merkmalen von Schülern und Schülerinnen herausgefordert werden.

Eine breite und systematische Forschung zum Umgang mit Heterogenität in Bildungsprozessen fehlt bislang. Demzufolge fehlen auch wissenschaftlich fundierte Konzepte für den Umgang mit Heterogenität in Hinblick auf eine Professionalisierung der Lehrerbildung und eine effektivere Ausgestaltung des Bildungssystems. Vor allem auf der Ebene der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts lässt sich festhalten, dass der Umgang mit Heterogenität im multikulturellen Schulalltag erweiterte Kompetenzen der Lehrkräfte erfordert. So stellen die soziale und kulturelle Heterogenität der Schulklassen gegenwärtig ein Hauptproblem im Unterricht dar. Dabei geht es beispielsweise bei der Frage nach dem Migrationshintergrund der Schüler/innen als einer Dimension von Heterogenität nicht allein um fehlende schulsprachliche Kompetenzen, sondern u.a. um unterschiedliche kulturelle Prägungen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für das jeweilige inhaltliche Vorwissen oder akademische Selbstkonzept. Insgesamt sind Defizite hinsichtlich einer breit angelegten Förderung nicht nur von Kindern mit Migrationshintergrund, sondern auch jener Kinder aus sozioökonomisch schwachen und bildungsfernen Familien festzustellen (Merkens 2008).

In der gegenwärtig stattfindenden Neuordnung der Lehrerbildung, die etwa im jüngsten Beschluss der Konferenz der Kultusminister über länderübergreifende Standards im Lehramtsstudium ihren Ausdruck findet, werden die mit der zunehmenden Heterogenität einhergehenden Anforderungen an die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen kaum berücksichtigt. Wie auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in ihrer Stellungnahme zum KMK-Beschluss konstatiert (Pressemitteilung der GEW vom 17.10.2008), werden die verabschiedeten Standards den aktuellen Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule nur stellenweise gerecht und bedürfen einer Weiterentwicklung. Bei dieser dürfen nicht wie bei den vorgelegten Standards weiterhin die traditionellen Wissenskataloge im Mittelpunkt stehen, sondern es muss explizit von den Kompetenzen ausgegangen werden, die künftige Lehrer/innen zur Bewältigung ihres beruflichen Alltags benötigen. In den Standards dominieren die fachwissenschaftlichen Inhalte der einzelnen Studien- und Unterrichtsfächer, fachdidaktische Inhalte und über das Unterrichten hinausgehende Kompetenzen kommen hingegen zu kurz (Merkens 2008). Einen Eindruck davon, welche Aspekte des Lehrerhandelns durch Heterogenität in ihren aktuellen Erscheinungsformen herausgefordert werden, kann ein Blick auf die vorliegenden Ergebnisse zum Zusammenhang von Heterogenität und Bildungserfolg vermitteln. Dieser Blick offenbart eine Reihe von Forschungslücken, die im Hinblick auf die Förderung des

professionellen Umgangs mit Heterogenität zu schließen sind. Dazu wird abschließend ein Forschungsprogramm, das sich um eine systematische Auseinandersetzung mit der Thematik bemüht, knapp skizziert.

2. Heterogenität und Bildungserfolg

Die Heterogenität der Schülerschaft lässt sich beschreiben auf Grund der primären Strukturmerkmale ‚soziale Herkunft‘, ‚kulturelle Herkunft‘ sowie ‚Geschlecht‘ und auf Grund von sekundären Effekten, die durch die primären Strukturbedingungen beeinflusst werden. Hierbei sind vor allem ‚sprachliche Kompetenzen‘ und die ‚individuellen Eingangsvoraussetzungen‘ (d.h. die kognitiven und metakognitiven Kompetenzen, die motivationalen, konstitutionellen und affektiven Merkmale des Kindes etc.) relevant. Die genannten Dimensionen werden im Folgenden im Zusammenhang mit dem Kriterium des Bildungserfolges diskutiert, um somit die aktuelle Forschungslandschaft als Referenzrahmen zur Verfügung zu stellen. Für das Zustandekommen von Bildungserfolg ist es wichtig zu sehen, dass die einzelnen Dimensionen von Heterogenität in ihren Effekten immer konfundiert sind und zugleich immer auch im Zusammenhang mit den strukturellen Kontexten der Lebenswelten Schule und Herkunftsfamilie stehen.

Ein differenzierter Blick auf die Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft in der PISA-Stichprobe bestätigt bereits ältere Befunde, die belegen, dass ein Rückgang von Ungleichheiten in den letzten Jahren lediglich im mittleren Bildungsbereich stattgefunden hat (Baumert et al. 2003). In Anlehnung an die Unterscheidung zwischen primären Disparitäten (schulische Kompetenzen) und sekundären sozialen Disparitäten (z.B. intergenerationaler Statuserhalt in der Familie) in der Bildungsbeteiligung stellen Baumert, Cortina und Leschinsky (2003) fest, dass die sekundären sozialen Disparitäten besondere Aufmerksamkeit verdienen, da sie Auskunft über die Bildungsgerechtigkeit eines Schulsystems im engeren Sinne geben. Baumert und Schümer (2002) überprüften die Effekte sekundärer Disparitäten am Übergang von der Grundschule in das Sekundarschulwesen in den PISA-Daten, die retrospektiv bestätigen, dass Übergangentscheidungen in Deutschland in einem hohen Maße von sozialen Merkmalen der Schüler/innen und nicht nur von ihren schulischen Leistungen abhängen.

Baumert und Kollegen konnten durch ihre Analysen zudem ausführlich belegen, dass insbesondere für Deutschland nicht nur ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung, sondern auch zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen festzustellen ist. Sie prüften die Prozesse, die Bildungsungleichheiten und Disparitäten im Kompetenzerwerb verursachen, mit einem komplexen Erklärungsmodell und differenzierten zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Her-

kunft sowie zwischen sozialen und kulturellen Ressourcen (Baumert et al. 2003). Sie konnten damit zeigen, dass die disparitätserzeugenden Effekte von familialen Strukturmerkmalen über die kulturelle Praxis in den Herkunftsfamilien erzeugt werden.

Schwippert, Bos und Lankes (2003) konnten anhand der international vergleichenden Studie ‚IGLU‘ zu Lesekompetenzen von Schülern des Primarbereichs am Ende der vierten Klassenstufe einen hohen, aber nicht deterministischen Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Lesekompetenz nachweisen. Je höher die Sozialschicht ist, desto besser sind die Leseleistungen. Im Vergleich zu PISA sind die Herkunftseffekte der IGLU-Stichprobe, die klassenbezogen und nicht altersbezogen wie bei PISA gewählt wurde, schwächer. Wie Helmke (2003) feststellt, zeigt sich in Bezug auf die Frage der Bedingungsfaktoren für Schulleistung immer ein ähnliches Bild: Je bildungsnäher die Eltern der jeweiligen Schüler/innen einer Klasse im Durchschnitt sind, desto besser ist die Schulleistung (Ditton 2007).

Hinsichtlich *kultureller Herkunft* präsentiert der Blick auf die Gesamtgruppe der ausländischen Schüler/innen, differenziert nach deren Staatsangehörigkeit, eine beträchtliche Heterogenität (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Die größte Gruppe sind Kinder und Jugendliche mit türkischer Staatsangehörigkeit. Einer süddeutschen Regionalstudie zufolge weist fast die Hälfte der Grundschüler/innen der untersuchten Großstadt einen Migrationshintergrund auf, welcher hinsichtlich der dabei erkennbaren kulturellen Zugehörigkeiten und nationalen Herkunft wiederum als sehr heterogen einzustufen ist (Herwartz-Emden 2005).

Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien sind im Durchschnitt häufiger in den unteren Bildungsgängen anzutreffen. Laut auf dem Mikrozensus 2005 basierenden Daten kann der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund an weiterführenden Schulformen „in Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen [...] an 80% und mehr heranreichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 162), während er am Gymnasium durchschnittlich lediglich bei 16,2% liegt. Innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund verfügt die Gruppe der Ausländer/innen tendenziell über das niedrigste Bildungsniveau. Die ‚sonstigen Deutschen mit Migrationshintergrund‘ verfügen über das relativ höchste, die (Spät-)Aussiedler/innen und die Eingebürgerten – mit einer gewissen internen Differenz – über ein mittleres Bildungsniveau. Migranten aus den ehemaligen Anwerbestaaten, insbesondere aus der Türkei, weisen das niedrigste Qualifikationsniveau auf. Auch die PISA-Daten zeigen, „dass Jugendliche türkischer Herkunft im deutschen Schulsystem relativ schlecht abschneiden“ (PISA-Konsortium 2004, 264). Ihre Kompetenzen beispielsweise im mathematischen Bereich sind deutlich unter jenen von Schülern ohne Migrationshintergrund angesiedelt. Die

Verteilung für zugewanderte Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion erweckt einen tendenziell leicht günstigeren Eindruck.

Empirische Untersuchungen zu *Geschlecht* und Schulleistung belegen eindeutig, dass nach wie vor Unterschiede in schulfachspezifischem Interesse, Selbstkonzept und Leistungen in bestimmten Fächern zwischen Jungen und Mädchen existieren (Herwartz-Emden 2007). Bezogen auf die Leistungsbewertung finden sich Differenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zuungunsten der Mädchen, in den sprachlichen Fächern zuungunsten der Jungen (Schurt, Waburg 2007). Aus jahrgangsspezifischer und fachbezogener Perspektive betrachtet, kommt ein ‚Schereneffekt‘ zum Tragen: Mädchen erreichen in Mathematik und insbesondere in Physik niedrigere Leistungen als Jungen; mit zunehmender Klassenstufe gewinnen die Unterschiede an Substanz und vergrößern sich. Ein gegensätzliches Bild zeigt sich für die (fremd-)sprachlichen Fächer, hier erreichen Mädchen bessere Werte als ihre männlichen Mitschüler. Die Unterschiede werden mit zunehmender Jahrgangsstufe höher (hier kommt auch der Aspekt des Alters zum Tragen), insbesondere an Haupt- und Realschulen, für das Gymnasium fällt dieser Effekt etwas geringer aus (Kessels 2002).

Auf das Geschlecht bezogene Forschungen zur Rolle der Lehrkräfte und interpersonale Lehrer/innen-Erwartungen hinsichtlich der Schülerleistungen und Fachinteressen liegen nur vereinzelt vor. Dennoch weisen die Befunde tendenziell darauf hin, dass Lehrer/innen vor allem innerhalb der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer Mädchen im Allgemeinen weniger zutrauen als Jungen (Rustemeyer, Fischer 2007). Geschlechtsspezifische Interaktionsmuster zwischen Lehrkräften und Schülern wirken verstärkend bzw. stabilisierend auf das geschlechtsbezogene Fähigkeitsselbstkonzept (Hannover, Kessels 2002). Empirischen Untersuchungen zufolge gehen leistungsbezogene Geschlechterdiskrepanzen (unter anderem) auf geschlechtsdifferente Leistungserwartungen zurück, welche in geschlechtsspezifischen Stereotypen der Lehrkräfte begründet sind (Ludwig 2007). Dies gewinnt vor allem im Zusammenhang mit den oben angeführten Befunden an Bedeutung, insofern als dieser Stereotypeneffekt in hohem Maße mit den durch Stereotypisierung vorbelasteten Schulfächern wie Mathematik und den Naturwissenschaften und den sprachlichen Schulfächern wirksam wird.

Erst wenige deutsche Erhebungen geben Auskunft über *sprachliche Heterogenität*, Mehrsprachigkeit und sprachliche Kompetenzen in Deutschland hinsichtlich der Schülerschaft. Die Ergebnisse einer Essener Studie (Chlosta et al. 2003) und einer Hamburger Untersuchung (Fürstenau et al. 2003) zeigen, dass in diesen Städten rund ein Drittel der Grundschüler/innen mehrsprachig ist. Häufig überwiegt dabei in der familialen

Kommunikation mit den Eltern die nichtdeutsche Familiensprache, in der Kommunikation mit Freunden und Geschwistern hingegen die deutsche Sprache. Eine aktuelle Erhebung einer Längsschnittstudie an Grundschulen einer süddeutschen Großstadt ergab, dass gut 50% der Schüler/innen über einen Migrationshintergrund verfügen und in ihren Familien Multilingualität vorherrscht. Es konnten 115 Familiensprachen identifiziert werden (hierzu gehören auch Sprachkombinationen); neben Deutsch waren Türkisch (28%) und Russisch (8%) die häufigsten Sprachen (Herwartz-Emden, 2005). Je nach sprachlicher, kultureller, regionaler und schichtbezogener Herkunft eines Kindes muss von unterschiedlichen Lernstilen und Kommunikationsmustern der Schüler/innen ausgegangen werden, die den Unterricht erschweren oder erleichtern (Helmke 2003) bzw. die Anschlussfähigkeiten und somit den Kompetenzerwerb von Schülern in den verschiedenen Unterrichtsfächern beeinflussen. Nach Cummins (1979) sind in Hinblick auf zweit- und zielsprachliche Kompetenzen ‚cognitive academic language proficiency‘ (CALP) und ‚basic interpersonal communicative skills‘ (BICS) zu unterscheiden, wobei sich defizitäre Kompetenzprobleme vor allem auf CALP und Unterrichtskommunikation bezogen zeigen.

Wie die Untersuchungen in Bezug auf die Integration von Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache zeigen, sind auch institutionelle Kontextmerkmale wie unterrichtsbezogene Organisationsformen (Kristen 2002; Stanat 2006), sozialstrukturelle Variablen und Mechanismen im Bildungssystem von Bedeutung (Alleman-Ghionda 2006; Gomolla, Radtke 2002). „Institutionell verankerte Inkompetenz“ im Umgang mit kultureller Differenz in Form von diskriminierenden Selektionsmechanismen (Krohne, Tillmann 2006) und der ‚monolinguale Habitus‘ der Lehrerschaft und Schulkultur (Gogolin 1994) tragen häufig zum Scheitern der Schulkarrieren von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache bei. Mit Blick auf die Lehrerbildung ist hinsichtlich der aufgezeigten Mehrsprachigkeit der Lehrerschaft in Deutschland und den unter Lehrkräften weitverbreiteten Fehleinschätzungen von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache bezüglich deren Fähigkeiten und Leistungen (Alleman-Ghionda et al. 2006) eine erweiterte multilinguale und multikulturelle Ausbildung von Lehrkräften erforderlich. Die Frage nach *kulturspezifischen* Zugängen zu einzelnen Fächern bzw. fachlichem Wissen ist im deutschsprachigen Raum derzeit noch wenig erforscht. Es liegen bisher beispielsweise kaum Untersuchungen zu den Grundzügen einer der multikulturellen Vielfalt der Schülerschaft sachgerechten *Didaktik* vor.

Eine große Zahl *individueller Faktoren* von Lernen hat substanziellen Einfluss auf das Zustandekommen von Bildungserfolg – sie können deshalb als individuelle Voraussetzungen von Bildungserfolg bezeichnet werden. Dies wird durch umfangreiche em-

pirische Evidenz insbesondere für kognitive und motivational-affektive Determinanten belegt (Helmke, Schrader 2006). Als stärkste Einzelfaktoren gelten dabei die Intelligenz und das Vorwissen der Lernenden – häufig sogar vorhersagestärker als die Intelligenz – sowie die motivational-affektiven Bedingungsfaktoren des Lernens (Möller 2008). Sowohl spezifische Kompetenzen als auch motivational-affektive Komponenten werden dabei bereichsspezifisch, also in Bezug auf die je spezifische Bildungsdomäne (z.B. Schulfach), konzeptualisiert. Darüber hinaus werden metakognitive Faktoren wie die Kompetenzen der Lernenden zur Selbstregulation des eigenen Lernens als bedeutsame und eher bereichsübergreifend konzeptualisierte individuelle Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs betrachtet (z.B. Dresel, Haugwitz 2005). Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass sich Lernende hinsichtlich aller genannten Merkmale in allen schulischen wie außerschulischen Lernkontexten erheblich unterscheiden. Diese Unterschiede stellen seit jeher eine zentrale pädagogische Herausforderung dar, gewinnen aber insofern an Bedeutung, als empirische Arbeiten für eine Vielzahl von individuellen Merkmalen Wechselwirkungen mit der Instruktionmethode belegen (Hasebrook 2006). Das bedeutet, dass optimale Lernerfolge nur bei bestimmten Merkmalskonstellationen eintreten und dass insbesondere eine von relevanten individuellen Lernvoraussetzungen unabhängige effektive Instruktionmethode wohl nicht existiert. Aus diesen Wechselwirkungseffekten folgt entsprechend, dass an die Lehrenden und ihre Lehrkompetenzen umso höhere Anforderungen gestellt werden, je größer die Unterschiede zwischen den Lernenden sind.

Entscheidend für die Analyse von Heterogenität in Bildungsprozessen ist zudem, dass die genannten individuellen Voraussetzungen theoretisch nicht unabhängig von strukturellen Heterogenitätsaspekten zu verorten sind. So ist evident, dass soziale Herkunft, kulturelle Herkunft und Geschlecht ihre positive oder negative Wirkung auf den Bildungserfolg stets vermittelt über Prozessmerkmale der Lernumwelt (z.B. Prozessmerkmale des Unterrichts, des elterlichen Erziehungsverhaltens) und anschließend vermittelt über individuelle Lernvoraussetzungen entfalten.

3. Konzepte zum Umgang mit Heterogenität

3.1 Umgang mit Heterogenität im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich zeigen sich hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität in der Schule zwei grundlegende Strategien. Einerseits wird auf die Bildung möglichst homogener Gruppen gesetzt, wie es in Deutschland der Fall ist. Hier wird befürchtet, dass heterogene Lerngruppen zu einer Überlastung der Lehrkräfte beitragen und möglicherweise zu einer Senkung des Leistungsniveaus führen. Andere Strategien,

wie sie z.B. in den Niederlanden, Schweden, Finnland, Kanada oder Frankreich verfolgt werden, lassen mehr Heterogenität zu. In Bildungssystemen, in denen auf gemeinsamen Unterricht aller Kinder gesetzt wird, gehört eine nach Leistung, Geschlecht, sprachlichen Kompetenzen sowie sozialer und ethnischer Herkunft heterogene Schülerschaft zum Alltag der Lehrpersonen (Fuchs 2005). Es wird in all diesen Ländern auf eine stärkere Individualisierung der Unterrichts- und Lernprozesse gesetzt (Bender-Szymanski 2007).

Ein Vergleich der unterschiedlichen Bildungssysteme in Bezug auf den Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund zeigt, dass – obwohl Schüler/innen mit Migrationshintergrund über Landesgrenzen hinweg im Durchschnitt zur leistungsschwächsten Gruppe gehören (Ackeren 2006) – sich in jedem Kontext spezifische Relevanzen nachzeichnen lassen, die sich jeweils als vorteilhaft oder benachteiligend zeigen und somit von eindimensionalen Wirkungszusammenhängen zwischen Bildungssystem und dem Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht ausgegangen werden kann (Cruel, Vermeulen 2003).

Beispielsweise gelingt es in den Niederlanden einem Teil der Jugendlichen marokkanischer und türkischer Herkunft der ‚zweiten Generation‘, einen beachtlichen sozialen Aufstieg zu schaffen und leistungsmäßig zu den Besten zu gehören. Etwas weniger als ein Drittel befindet sich in höheren Bildungszweigen oder kann die Schule mit einem entsprechenden Abschluss verlassen. Diesen überaus Erfolgreichen, steht eine zahlenmäßig kleinere Gruppe gegenüber – jedoch immerhin ein Viertel der Gesamtpopulation – die sich in gefährdeten Lagen befindet und davor steht, eine eigene Unterklasse zu konstituieren (Cruel, Pásztor 2007).

Eine solche Polarisierung findet sich in Deutschland nicht und entsprechend kaum eine in Zahlen bedeutsame Elite in den Migrantengruppen, die allerdings obgleich ihrer geringen Größe von erheblicher Vorbildwirkung für die nachfolgenden Kohorten sein könnte. In Deutschland gelingt es hingegen einem großen Teil der ‚zweiten Generation‘, im Arbeitsleben Fuß zu fassen und sich gewisse Positionen zu erarbeiten. Ausschlaggebend ist dabei das Vorhandensein eines beruflichen Ausbildungssystems. Beispielsweise schafft in Deutschland immerhin die Mehrheit der ‚zweiten Generation‘ junger Männer und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund den Schritt in die berufliche Ausbildung, welcher es ihnen ermöglicht, sich beruflich zu qualifizieren und Berufserfahrung zu sammeln. So ist in Deutschland die Arbeitslosigkeit in der ‚zweiten Generation‘ dieser Gruppe um ein Vielfaches niedriger als in den Niederlanden, Belgien oder Frankreich (Cruel, Vermeulen 2003). Die unterschiedlichen Verlaufsformen der Integration lassen es also nicht zu, ein Bildungs- und Ausbildungssystem insgesamt als ein leistungsfähigeres zu kennzeichnen.

Betrachtet man das deutsche Bildungssystem, müssen auch die Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik berücksichtigt werden. Im Vergleich von Nordrhein-Westfalen und Bayern zum Beispiel lassen sich große Unterschiede hinsichtlich der Bildungsabschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund feststellen. In Nordrhein-Westfalen gelingt es weitaus mehr ausländischen Schüler/innen das Abitur (18,6%) oder die mittlere Reife (37,7%) zu erreichen als in Bayern (7,2% und 21,9%) (Herwartz-Emden 2008). Bundesweit gesehen weist Bayern die höchsten sekundären Disparitäten des Gymnasialbesuchs auf. Jugendliche aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status besuchen in Bayern mit weitaus höherer Wahrscheinlichkeit das Gymnasium als Jugendliche aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status. Hinsichtlich der primären Disparitäten jedoch zeigte sich bei PISA, dass in Bayern sowie in Sachsen, Thüringen und Brandenburg die geringste Kopplung zwischen Kompetenzniveau und Merkmalen der sozialen und soziokulturellen Herkunft bestehen (Ehmke et al. 2005).

3.2 Umgang mit Heterogenität auf der Ebene des Bildungssystems

In Deutschland beginnt die Schule erst im Alter von sechs oder sieben Jahren, was bedeutet, dass insbesondere die Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die nur in wenigen Fällen bereits über längere Zeit eine vorschulische Kindertagesstätte besucht haben, erst sehr spät in die Schule kommen und damit entscheidende Jahre in der persönlichen Entwicklung, die gerade für den Spracherwerb wesentlich sind, nicht im institutionellen Kontext verbringen. Zudem besteht in Deutschland vor allem in der Grundschule auf Grund des Halbtagescharakters ein erheblich geringeres Maß an Kontakt mit Lehrer/innen als in den Schulen anderer Länder. In Deutschland unterrichtete Schüler/innen erhalten zwar mehr Hausaufgaben, doch nützt dies wenig, wenn im Elternhaus keine Unterstützung in Form von Hausaufgabenhilfe möglich ist und die Mädchen und Jungen vom Mittag an sich selbst überlassen sind (Cruel, Schneider 2005).

Wenngleich die Schule relativ spät beginnt, fällt Deutschland im internationalen Vergleich durch eine sehr frühe Selektion auf. Insbesondere bei bestehenden Sprach- und/oder Lernschwierigkeiten bleibt kaum die Zeit, angemessen an der Überwindung dieser zu arbeiten sowie persönliche Potentiale zu entwickeln. Die frühe Selektion führt dazu, dass viele Schüler/innen bereits nach dem vierten Schuljahr im untersten Bildungssegment landen. In anderen Ländern, wie in Belgien und in den Niederlanden, wo zwei bis vier Jahre später selektiert wird, gibt es höhere Anteile in der Schülerschaft mit türkischem Hintergrund, die in die höheren Bildungszweige eintreten (ebd).



Trotz der angestrebten Leistungshomogenität des deutschen dreigliedrigen Schulsystems weisen die einzelnen Schulformen der Sekundarstufe intern eine große Leistungsstreuung auf. Von einer Homogenität der Lerngruppe kann also auch hier keine Rede sein (Tillmann 2007). Dazu kommen Grund- und Gesamtschule, deren Schülerschaft vom Ansatz her sehr viel heterogener zusammengesetzt ist.

Hinsichtlich entsprechender Schulkonzepte zum Umgang mit dieser Leistungsheterogenität lassen sich zwei Richtungen unterscheiden (Schofield 2006). Es können homogene Gruppen gebildet werden, indem innerhalb einer Jahrgangsstufe Schüler/innen mit hinreichend ähnlichen Lernvoraussetzungen zu Gruppen zusammengefasst werden, an die standardisierte Lehrangebote adressiert werden. Lernen kann in diesem Modell z.B. erfolgreich organisiert werden, wenn es gelingt, die Unterrichtszeit optimal zu nutzen und das Lehrangebot straff zu organisieren. Im deutschen Schulsystem ist die Gesamtschule mit ihrer Untergliederung nach dem FEGA-System (Fortgeschrittenen-, Erweiterungs-, Grund- und Aufbaukurse) und der Bildung von Fördergruppen mit ähnlichem Bedarf ein Beispiel für diese Tradition. Dem steht ein anderes Modell entgegen, das Heterogenität im Klassenverband zulässt. Leistungsstarke und leistungsschwache Schüler/innen werden gemeinsam unterrichtet (Stepanek 1999). Bei Modellen des jahrgangsübergreifenden Lernens wird diese Heterogenität sogar noch gezielt verstärkt (Helbig 2008). Sobald die Heterogenität der Lerngruppen hingegen genommen wird, besteht die Herausforderung darin, die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen genau zu identifizieren und für sie auf der Basis dieser Diagnosen individualisierte Lernangebote zu entwickeln. Dies erfordert in hohem Maße flexibles Unterrichtsmanagement (Strittmatter 1999).

Nur ein Teil der Reaktionsweisen auf Heterogenität sind als Maßnahmen auf der Systemebene beschreibbar, auf der Ebene der einzelnen Schulen bietet sich diesbezüglich ein weiterer Handlungsspielraum.

3.3 Umgang mit Heterogenität auf einzel-schulischer und unterrichtlicher Ebene

Um ihrer Kernaufgabe nach Sicherstellung des Lernerfolgs sowie der Persönlichkeitsentwicklung aller Schüler/innen gerecht zu werden, muss die Einzelschule jenseits zentraler Vorgaben den je individuellen Voraussetzungen auf unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Ebene Rechnung tragen.

Außerunterrichtliche Entfaltungs- und Unterstützungsgelegenheiten für die Schüler/innen spiegeln sich traditioneller Weise in der Schulkultur und dem Schulklima wider. Nachdem seit Mitte der 1990er Jahre in Deutschland die Schulautonomie zunehmend in die praktischen Steuerungsphilosophien der Schulsysteme Einzug hielt, haben Schulen mehr und mehr von den

Möglichkeiten einer Profilierung Gebrauch gemacht und ihre Vorhaben, welche nicht selten den Umgang mit Heterogenität betreffen, in Form von Schulprogrammen veröffentlicht. So wies beispielsweise in einer Analyse von rund 420 Schulprogrammen durch Hötappels und Müller (2004), ein gutes Drittel (35,7%) das interkulturelle Lernen als pädagogischen Gestaltungsansatz des Schullebens aus. Neuere Entwicklungen betreffen etwa Unterstützungsmaßnahmen im Zuge der Einführung von Ganztagschulen, z.B. schuleigene Nachhilfe- oder Hausaufgabenbetreuungssysteme oder die Förderung der Schulsozialarbeit. Allgemein stellt sich die Frage, welche zusätzliche Unterstützung Schulen mit einem besonderen Herausforderungsprofil zugestanden wird. In Hinblick auf Schulen in sozialen Brennpunkten etwa plädiert Stanat (2003) dezidiert für eine bessere, d.h. überdurchschnittliche Ausstattung und verweist in diesem Zusammenhang auf das positive Vorbild der Niederlande.

Die vermehrt geforderte Schulsozialarbeit lässt sich als Teil einer verstärkten Öffnung von Schule zur Lebenswelt betrachten, zu welcher zudem die Einbeziehung außerschulischer Personen bzw. Lernorte ebenso gehört wie eine verstärkte Elternarbeit oder die Kooperation mit Jugendhilfeeinrichtungen (Naber 2007). Im betreffenden Forschungskontext wird jedoch u.a. beklagt, dass in der Schulpädagogik die Einbeziehung lebensweltorientierter Konzepte bislang kaum entwickelt sei und die Schulen insgesamt auf die Lebenswelt ihrer Schüler/innen zu wenig Bezug nehmen (Mack et al. 2003).

In Bezug auf die Unterrichtsebene ist zunächst auf die gängigen Differenzierungsmodi und ihre Effekte einzugehen. Sofern im deutschen Schulsystem eine Differenzierung auf Schulebene erfolgt, werden – ausgehend von leistungsheterogen zusammengesetzten Klassen bzw. Parallelklassen – für bestimmte Fächer, etwa den klassischen Hauptfächern oder den Naturwissenschaften, leistungsmäßig ‚homogene‘ Fachkurse gebildet (Krampen 1993). In Hinblick auf die erzielten Lernleistungen auf der Basis verschiedener Strategien äußerer Differenzierung auf Schulebene gelangt Krampen (1993) zu dem Fazit, dass leistungsmäßig heterogene Klassen für leistungsschwache und durchschnittliche Schüler vorteilhaft, jedoch im Gegenzug nicht nachteilig für leistungsstarke Schüler/innen sein müssen. Lehmann et al. (1995) konnte anhand der Daten der International Reading Literacy Study diese Effekte für Drittklässler/innen bestätigen; für Achtklässler/innen ergeben sich unterschiedliche Effekte.

Nach Stepanek (1999) sind (leistungs-)homogene Gruppen beim Erlernen bestimmter Fertigkeiten überlegen, heterogene Gruppen hingegen beim problemlösenden Lernen. Die Strategie des Gruppierens sollte daher aus der Sicht Stepaneks flexibel sein. Außerdem sollte den Schülern erlaubt werden, an ihren Präferen-

zen orientiert und somit individuell zu arbeiten (Matthews 1992).

Die z.T. sehr unterschiedlichen Befunde der Untersuchungen im Kontext mit homogenen und heterogenen Lerngruppen zeigen, dass die Lehrkräfte und ihr Umgang mit Heterogenität auf der Klassen- bzw. Unterrichtsebene, einen zentralen Faktor für Bildungserfolg bilden. Differenzierung, Individualisierung und Öffnung des Unterrichts, aber auch eine effiziente Klassenführung und eine klare Lehrstofforientierung sind Voraussetzungen für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse (Tillmann 2007). Jedoch ist aktuell nicht davon auszugehen, dass die betreffenden didaktischen Präferenzen in den Schulen hinreichend gesetzt werden. So wird etwa im bayerischen Bildungsbericht von 2006 ausgewiesen, dass mehr als die Hälfte der Nennungen zu unterrichtlichen Schwächen eine fehlende Differenzierung bzw. Unterstützung individueller Lernwege betrifft (ISB 2006).

Nachhaltig gefordert wird eine Adaptivität des Unterrichts dergestalt, dass ein Abbau unerwünschter Leistungsunterschiede kombiniert wird mit der Vermittlung erwünschter Kompetenzen und zwar durch Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden (Helmke, Weinert 1997). Eine jüngere Studie aus der Schweiz bestätigt den positiven Zusammenhang zwischen adaptiver Lehrkompetenz und den Fachkompetenzen der Schüler/innen weitgehend und deutet zudem darauf hin, dass sich die adaptive Lehrkompetenz von Lehrkräften steigern lässt (Rogalla, Vogt 2008).

Während die praxisbezogene Literatur zur Differenzierung im Unterricht häufig nur auf die Kriterien Leistungskapazität und Interesse der Schüler/innen eingeht (z.B. Bönsch 2004), muss die künftige Unterrichtsentwicklung weitere Differenzierungsebenen bzw. Schülerbedürfnisse berücksichtigen. So wird für Kinder mit Migrationshintergrund von verschiedenen Autoren das Angebot eines muttersprachlichen bzw. fremdsprachlichen Fachunterrichts als in besonderem Maße förderlich hervorgehoben (Green 2003), wengleich die Debatte um die pädagogische Notwendigkeit und Wirkungsmächtigkeit einer konsequent bilingualen Bildung keinesfalls als abgeschlossen anzusehen ist (Esser 2006; Söhn 2005).

Des Weiteren kann eine veränderte Lernkultur im Kontext der Einzelschule darin bestehen, dass Schüler/innen nicht nur im Unterricht, sondern in der gesamten Unterrichtsorganisation der Einzelschule darin unterstützt werden, für sich die Unterrichtszeit eigenverantwortlich zu nutzen. Dies ist eine Denkrichtung, welche unter dem Thema konstruktivistische Ansätze verhandelt wird. Hierzu gibt es erst wenige Forschungsergebnisse. Greeno und MMAP (1998) konnten aber am Beispiel des Mathematikunterrichts auch für die Sekundarstufe nachweisen, dass Schuljugendli-

che unter Nutzung verschiedener Materialien erfolgreich lernen.

Insgesamt erscheint eine differenzierende und individualisierende Lernkultur besser geeignet, heterogenen Lernergruppen gerecht zu werden als frontal gesteuerter Unterricht (Holtappels, Heerdegen 2005). Allerdings zeigen die Befunde auch, dass es letztlich nur gelingt, die Diskrepanzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit günstigeren Lernvoraussetzungen und solchen mit ungünstigeren etwas geringer zu halten als wenn solche Lernbedingungen nicht existieren. Ein echter Ausgleich geschieht dabei nicht.

Eine differenzierende Lernumgebung zu gestalten erscheint fraglos sinnvoll. Die konkrete Ausgestaltung einer solchen Lernumgebung muss sich jedoch an den zu unterrichtenden Inhalten und natürlich auch an den jeweiligen Lernvoraussetzungen orientieren. Bei diesen Lernvoraussetzungen sind im besonderen Maße auch das Vorwissen bzw. die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Dies ist nur möglich, wenn man die jeweiligen fachlichen Inhalte berücksichtigt und nicht „inhaltsneutral“ denkt. Der Forderung nach der Berücksichtigung des Vorwissens ist gerade bei Schülern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund schwer nachzukommen, weil deren Vorwissen eben auch verschieden kulturell geprägt sein kann und wenig darüber bekannt ist, ob und wie derartige unterschiedliche Prägungen das Wissen systematisch beeinflussen.

4. Vermittlung heterogenitätsbezogener Kompetenzen in der Lehrerbildung

Eine der zentralen Herausforderungen für die Lehrerbildung ergibt sich aus der beschriebenen mehrdimensionalen Heterogenität der Schülerschaft (KMK 2006). Der konstruktive Umgang mit Verschiedenheit tangiert sämtliche Facetten der Lehrerprofessionalität, unabhängig von deren jeweiliger Konzeptualisierung (Terhart 1995; Bromme 1997; Oser 2001; Baumert, Kunter 2006). Die Zielbereiche einer Lehrerbildung in Hinblick auf z.B. interkulturelle Kompetenz, richten sich somit auf das Unterrichten, Erziehen und Beurteilen ebenso wie auf das Beraten und Innovieren.

Kritisiert wird jedoch die Ausbildungspraxis in Bezug auf die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität als Querschnittsaufgabe. Demnach sind die Ausbildungsteile zu sehr auf einzelne Fächer oder Zusatzqualifikationen beschränkt und in zu geringem Maße für alle künftigen Lehrpersonen verpflichtend. So wird beispielsweise der Umgang mit unterschiedlichen (fach)sprachlichen Voraussetzungen noch immer als Aufgabe besonders ausgebildeter Lehrkräfte gesehen und kaum als Aufgabe aller Fachdidaktiken wahrgenommen (Döbrich et al. 2003). Die Lehramtsprüfungsordnung für das erste Staatsexamen für Bayern bestätigt diese Analyse. Als Kompetenz am Ende



der ersten Ausbildungsphase ist zwar gefordert, dass die Fördermöglichkeiten für unterschiedliche Begabungen, Leistungsstände und Interessenlagen von Lernenden reflektiert und den Einsatz diskutiert werden können. Die Auseinandersetzung mit Fragen des interkulturellen Lernens sowie der Möglichkeiten zur Förderung des Zweitspracherwerbs ist dagegen lediglich für die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache festgeschrieben, die nicht für alle Lehramtsstudierenden verbindlicher Studienanteil ist.

Die bayerische Lehramtsprüfungsordnung für das zweite Staatsexamen unterscheidet zwar die Bereiche unterrichtliche Kompetenz, erzieherische Kompetenz sowie Handlungs- und Sachkompetenz, verzichtet aber in diesem Zusammenhang – im Gegensatz zur LPO I – auf die inhaltliche Ausgestaltung der Prüfungsanforderungen. Insgesamt ist somit für Bayern und vermutlich auch die meisten anderen Bundesländer die Bilanz von Krüger-Potratz (2004) noch immer zutreffend, wonach Studierende in der ersten, wie auch Referendare in der zweiten Ausbildungsphase, ihre Ausbildung erfolgreich absolvieren können, ohne sich je mit dem Umgang mit Heterogenität auseinanderzusetzen.

Es verbleiben vielmehr in Bezug auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der ersten Phase nach wie vor die drei von Krüger-Potratz (2004) herausgearbeitet Linien strukturbildend. Demnach werden (1) an nahezu allen lehrerbildenden Hochschulen optionale Lehrveranstaltungen zu den Themen ‚Folgen der Migration‘ sowie ‚Europäische Integration für Bildung und Erziehung‘ angeboten und (2) ist ein Belegen geschlossener Ergänzungsstudiengänge zu ‚Interkultureller Pädagogik‘ sowie ‚Didaktik des Deutschen als Zweitsprache‘ möglich. Schließlich (3) gibt es in einigen Universitäten die Möglichkeit zum Studium der ‚Minderheitensprachen‘ (ebd.) bzw. die Möglichkeit zur Ausbildung als Lehrkraft für bilinguale Schulen.

Für den universitären ersten Teil der Lehrerbildung bietet aktuell die Umstellung auf modularisierte Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen eine Chance, relevante Module zur Förderung des Umgangs mit Heterogenität in Schule und Unterricht zu implementieren. Inwiefern dies in der Gesamtheit der Hochschullandschaft geschieht, bleibt abzuwarten. Zu fordern ist im Anschluss an Allemann-Ghionda (2006) und in Hinblick auf einen gelingenden Umgang mit Heterogenität, insbesondere eine Professionalisierung in Bezug auf das Wissen in den Gesellschaftswissenschaften, die personalen und interpersonellen Kompetenzen sowie die Konstruktion von methodischen und didaktischen Instrumenten. In ausbildungsstruktureller Hinsicht fordert Lanfranchi (2002) eine ‚Doppelstrategie‘ dergestalt, dass neben verpflichtenden Lehrveranstaltungen bzw. Modulen eine Förderung der interkulturellen Kompetenz in allen Ausbildungselementen zu berücksichtigen ist.

Zumindest in den schulischen Curricula ist inzwischen das Ziel interkultureller Bildung zunehmend verankert (Allemann-Ghionda 2006). Die Schüler/innen sollen u.a. ihre Wahrnehmung von Vielfalt schärfen und eine gegenseitige Akzeptanz entwickeln. An bayerischen Hauptschulen etwa gehört die interkulturelle Erziehung zu den fachübergreifenden Unterrichts- und Erziehungsaufgaben. Das Erreichen der zugehörigen Erziehungsziele setzt jedoch eine hinreichende interkulturelle Kompetenz auf Seiten der Lehrenden voraus. Tatsächlich aber findet sich unter Lehrkräften eine große Unsicherheit bezüglich des Umgangs mit kulturellen Unterschieden innerhalb der Schülerschaft (Auernheimer et al. 1996). Infolgedessen artikulieren die Lehrkräfte selbst häufig den Bedarf nach einer besseren Qualifikation und fühlen sich angesichts der aktuellen Herausforderungen nicht selten überfordert (Fuchs 2005). Dies gilt nicht zuletzt auch für den Umgang mit Schülern, die unzureichende Sprachkenntnisse aufweisen und aus diesem Grund nicht befriedigend in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden können, bzw. für den Umgang mit sehr unterschiedlichen Sprachkompetenzen. Zudem ist anhand empirischer Befunde zu konstatieren, dass deutsche Lehrkräfte vielfach mit heterogenen Lerngruppen nicht in geeigneter Weise umzugehen wissen (Reh 2005; Bender-Szymanski 2007). Vielfach betont wird zudem das Bestreben der Lehrkräfte nach dem Unterrichten leistungsmäßig homogener Lerngruppen (Tillmann 2007).

Im Hinblick auf die Modellierung der für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen nötigen Kompetenzen scheint eine Orientierung an der Forschungstradition zum *pedagogical content knowledge* hilfreich (Shulman 1986; Einsiedler 2007). In einem ersten Zugriff kann man dieses *pedagogical content knowledge* als Verbindung zwischen inhaltlich-fachwissenschaftlichem Wissen und allgemeinem didaktisch-pädagogischem Wissen „zu einer spezifischen Kompetenz, bei der Lehrer – unter Einbeziehung von Kenntnissen über Schülervoraussetzungen und Sachstrukturen – Wissen über eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Zugangs-, Erklärungs- und Veranschaulichungsmöglichkeiten zu einzelnen Lehrgegenständen haben“, fassen (Einsiedler 2007). Dieses Wissen ist

- domänenspezifisch (es gilt nur für einen Lernbereich – auch innerhalb eines spezifischen Faches)
- lernerspezifisch (es berücksichtigt biografische Voraussetzungen und Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler) sowie
- situationsspezifisch (es unterstützt ein angemessenes Lehrerhandeln in den jeweiligen Unterrichtssituationen – auch und gerade bei problematischen und unerwarteten Verläufen).

Damit ist es – auf theoretischer Ebene – möglich, im *pedagogical content knowledge* die Berücksichtigung

von (heterogenen) Unterrichtssituationen, von (heterogenen) Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie von (heterogenen) Merkmalen auf System-, Schul- und Klassenebene zu modellieren und zu erheben.

Eine nachhaltige Verbesserung der Lehrerbildung bezüglich des Umgangs mit Heterogenität bedarf vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen im Schulsystem einer kontinuierlichen Erforschung ihrer Ge- und Misslingsbedingungen sowie ihrer Wirkungen. Dem Unterricht als Kernbereich der Lehrertätigkeit kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, ohne dass jedoch die anderen Facetten der Lehrprofessionalität ausgespart werden dürfen. Vor dem Hintergrund des in besonderem Maße vorgebrachten Postulats nach stärkerer individueller Förderung, beziehen sich aktuelle Forschungsdesiderata etwa auf die diagnostischen wie auch beratungsorientierten Kompetenzen der Lehrkräfte ebenso wie auf die unterrichtsstrukturellen Neuerungen im Schulsystem (gemischte Eingangsklassen, Ganztagschulbetrieb) und ihre Wirkungen auf das heterogenitätsbezogene Handeln der Lehrkräfte. Eine diesbezügliche Professionalisierung des Lehrerhandelns erfordert allerdings eine systematische Wissensbasis als sie die bislang vorliegenden und hier referierten Ergebnisse bieten. Abschließend sollen deswegen die Kernpunkte eines Forschungsprogramms skizziert werden, das zur Schaffung einer derartigen Wissensbasis beitragen will.

5. Forschungsbereiche und Fragestellungen

Will man Wissen über die Möglichkeiten von Bildungserfolg unter den Bedingungen von Heterogenität gewinnen, ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass eine Vielzahl an Rahmenbedingungen, Faktoren und Merkmalen des Bildungsprozesses, die in einem komplexen Beziehungsgefüge zueinander stehen (vgl. Abb. 1), am Zustandekommen von Bildungserfolg beteiligt sind. Leitend für die grundlegende Forschungsausrichtung ist der Befund, dass der individuelle Bildungserfolg von Schülern unter den Bedingungen zunehmender Heterogenität gefährdet ist. Eine Gefährdung liegt vor allem dann vor, wenn Lehrpersonen nicht oder nicht in ausreichendem Maße für den Umgang mit Heterogenität gerüstet sind. Ausgehend von Erkenntnissen empirischer Schulleistungsforschung, erscheint Bildungserfolg zunächst eine Sache des Individuums und seiner lernrelevanten Merkmale (Vorwissen, Motivation, Lernstrategien) zu sein. Doch wie aus Abbildung 1 ersichtlich, stehen diese in einem komplexen Bedingungsgeflecht. Mit Abbildung 1 wird der Versuch unternommen, verschiedene Faktoren, die Bildungserfolg beeinflussen und hinsichtlich derer Heterogenität zum Tragen kommt, nach unterschiedlichen, ineinander verschränkten Ebenen bzw. Kontexten der schulischen Bildungsprozesse (Schulklasse, Schule, Bildungssystem) und des familiären

Systems (Familie, Herkunftsmilieu) analytisch zu ordnen. Die Grundlage hierfür bilden zwei theoretische Annahmen: zum einen wirken sich strukturelle Merkmale – vermittelt über individuelle Bedingungsfaktoren, Prozessmerkmale des Unterrichts sowie die Familie – auf den Bildungserfolg aus; zum anderen kann individueller Bildungserfolg von Lernenden wiederum eine zentrale Voraussetzung für nachfolgende Bildungsprozesse darstellen und zudem positiv auf Unterricht, Lehrpersonen und Familie der Lernenden zurückwirken.

Die genannten Merkmale und Faktoren stehen in einem systemischen Gefüge zueinander, in dem nicht einzelne Faktoren isoliert wirken. Gleichwohl unterliegen nicht alle Faktoren dem pädagogischen Zugriff, und zudem kann Forschung nicht allen gleichermaßen und in umfassender Weise Rechnung tragen. Das Programm beschränkt sich entsprechend auf Aspekte, die zum einen im Einflussbereich von Pädagogen liegen und an denen zum anderen Lehrerbildung ansetzen kann konkret: bei der Lehrperson. Mit ihrer Persönlichkeit, ihrem Wissen und Können gestaltet sie zunächst das unmittelbare Unterrichtsgeschehen, aber auch die Beziehung zu den Schülern, deren Eltern und anderen pädagogischen Fachkräften. Um Schüler/innen angemessen fördern zu können, müssen Lehrpersonen aber auch über eine entsprechende diagnostische Kompetenz verfügen und über Merkmale und Bedingungen erfolgreichen Lernens informiert sein. Dabei ist nicht zu vernachlässigen, dass Lehrpersonen sich innerhalb eines gegebenen Bildungssystems bewegen, das den institutionellen Rahmen für ihre Handlungsoptionen und -beschränkungen bildet. Die Fokussierung soll auf vier Analyseebenen ausgearbeitet und kontextuiert werden:

- a) auf der Ebene des Unterrichts
 - b) auf der Ebene des außerunterrichtlichen schulischen Kontexts sowie des sozialen Nahbereichs von Schule
 - c) auf der Ebene des familialen Kontexts der Kinder und Jugendlichen
 - d) auf der Ebene des Bildungssystems
- Ausgehend von diesen Überlegungen zur Lehrperson mit ihren Kompetenzen und von der Heterogenität seitens der Schüler/innen sowie in Verbindung mit den genannten Analyseebenen lassen sich verschiedene Forschungsbereiche unterscheiden, an denen einzelne Projektfelder ansetzen. Die unterschiedlichen Ebenen bzw. Forschungsbereiche erlauben eine differenzierte Perspektive auf das Zusammenspiel einzelner Bestimmungsfaktoren im Bildungsprozess und damit auch Aussagen über deren Wechselwirkungen.

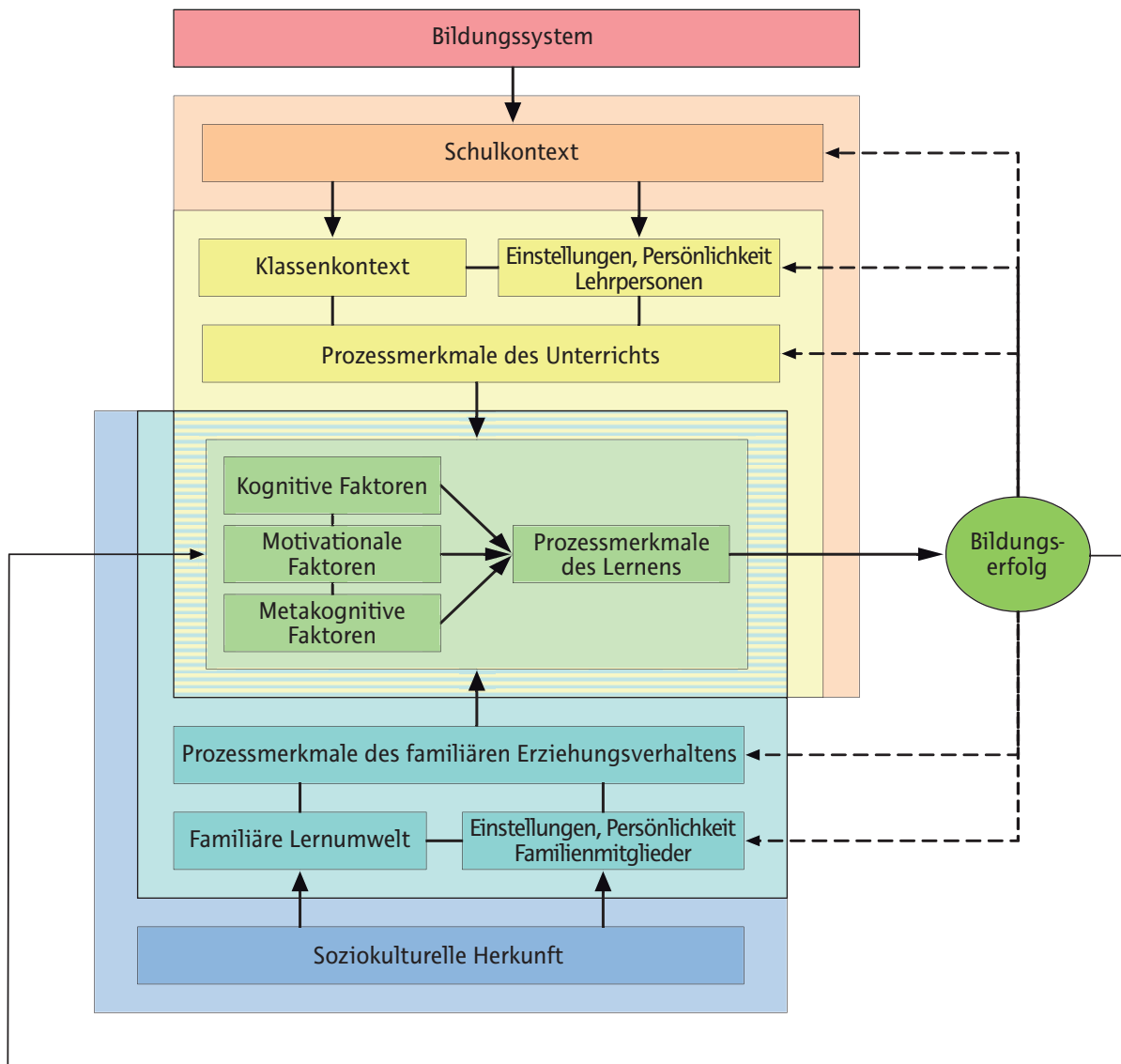


Abbildung 1: Heuristisches Rahmenmodell zu den Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs auf verschiedenen Ebenen des schulischen Bildungssystems und des familiären Systems (adaptiert und erweitert nach Helmke & Schrader, 2006)

Forschungsbereich a): Ebene des Unterrichts

In diesem Bereich geht es darum, Merkmale unterschiedlich erfolgreichen Unterrichtens in heterogenen Klassen zu identifizieren und mögliche Förderansätze zu analysieren. Zu beantwortende Fragen sind: Welche Merkmale des Unterrichts führen zu Unterschieden zwischen verschiedenen Schulklassen in der Auswirkung struktureller und anderer Heterogenitätsaspekte? Inwieweit kann man durch Maßnahmen der Individualisierung des Unterrichts der Unterschiedlichkeit von Lernenden gerechter werden? Welche Bedeutung kommt der Öffnung von Unterricht hierbei zu? Wie gestaltet sich Unterrichtskommunikation in Anbetracht unterschiedlicher Sprachkompetenzen der Beteiligten? Wie lässt sich Sprachförderung im Unterricht realisieren? Kann Sprachförderung beispielsweise durch den Sachunterricht unterstützt werden bzw. ist umgekehrt spezifischere Sprachförderung für den Sachunterricht notwendig? Wie müsste Unterricht gestal-

tet werden, damit eine solche Förderung erfolgversprechend ist? Durch welches Adressierungsverhalten, welche Aufgabenstellungen und Gesprächsführung kann die Beteiligung ‚bildungsschwacher‘ Schüler/innen an Unterrichtsinteraktionen erhöht werden? Projektfelder auf dieser Ebene beschäftigen sich konkret mit „Unterschieden zwischen Schulklassen und Lehrkräften im Umgang mit und in der Auswirkung von Heterogenität“, dem „Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität in jahrgangsgemischten Klassen“, „Interaktionen im Deutschunterricht unter besonderer Berücksichtigung von unterschiedlichen Sprachkompetenzen und kulturellen Hintergründen“ und der „Rolle von Stereotypen für das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften“.

Forschungsbereich b): Ebene des außerunterrichtlichen schulischen Kontexts sowie des sozialen Nahbereichs von Schule

In diesem Bereich wird nach dem außerunterrichtlichen Kontext und den diesbezüglichen Merkmalen gefragt, die erfolgreiches Lernen im Zusammenhang mit Heterogenitätsaspekten ermöglichen oder erschweren. Dabei geht es etwa um die Beziehung der Lehrer/innen, aber auch anderer Fachkräfte an Schulen zu den Schülerinnen und Schülern. Drängende Fragen sind: Wie lässt sich Beratungskompetenz an Schulen implementieren und stärken? Welche Bedeutung kommt der Kooperation z.B. im Rahmen von Schulsozialarbeit dabei zu? Welche ‚Bildungseffekte‘ hat z.B. Schulsozialarbeit nicht nur für das konkrete Klientel ‚auffällige/r‘ Schüler/innen, sondern gleichsam bereits als Angebotsstruktur für alle Schüler/innen hinsichtlich der Frage des Umgangs mit Heterogenität, mit Andersheit, mit Problemen und Konflikten im Alltag (im Vergleich z.B. zur klassischen Lehrer(in)rolle oder zum/zur Beratungslehrer/in, zum/zur Schulpsychologen/-psychologin)? Welche Wechselwirkungen zwischen jugendkulturellen Ausdrucksformen im schulischen Umfeld und der Schulkultur lassen sich mit welchen Effekten für den Bildungserfolg von Schüler/innen ausmachen? Konkret bezieht sich ein Projektfeld auf diesen Forschungsbereich und fragt nach der „institutionellen Herstellung und Bewältigung von organisatorischer und kultureller Heterogenität am Beispiel der Schulsozialarbeit“

Forschungsbereich c): Ebene des familialen Kontexts

Das Handeln der Lehrperson beschränkt sich nicht auf unterrichtliche Situationen allein. Gerade der Beziehung zu und dem Einbezug von Eltern kommt eine wichtige Rolle zu. Dabei sind kommunikative und interaktionsbezogene Kompetenzen der Lehrkraft gefragt. Hier sind eine Reihe von Fragen virulent: Wie gelingt es, Eltern stärker in das direkte Geschehen an Schulen einzubinden? Welche wechselseitigen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Interaktionsmuster von Lehrer/in und Eltern bestimmen den gegenseitigen Kontakt? Wie kommen Übergangsentscheidungen im Gespräch zwischen Lehrern und (Migrant[inn]en)eltern zustande? Inwieweit übernehmen Lehrer/innen und Eltern institutionelle Vorgaben und Kategorien oder weisen sie zurück bzw. wie rekonstruieren sie derartige Vorgaben? Die hierzu ausgearbeiteten fokussieren derzeit „Individuelle und familiäre Bedingungen von Bildungserfolg bei riskanter Konstellation von Heterogenitätsmerkmalen“ und „Bildungsentscheidungen zwischen Schule und Elternhaus und die Implementation von Beratung im Bildungssystem“.

Forschungsbereich d): Ebene des Bildungssystems

Im Zusammenhang mit dem europäischen Integrationsprozess gewinnen internationale Vergleichsperspektiven über die Funktionsweise der Bildungssysteme europäischer Staaten in mehrfacher Hinsicht an Relevanz. Unter anderem auch deshalb, da das Han-

deln von Lehrenden, ihre Kompetenz im Umgang mit den Herausforderungen von Heterogenität nicht unabhängig von den jeweiligen systemischen Rahmenbedingungen gesehen werden kann. Als fruchtbar erscheint in diesem Zusammenhang eine Öffnung der Perspektive gegenüber dem europäischen Ausland, um Erkenntnisse über jeweils spezifische Vorzüge und Nachteile in Bezug auf systembezogene Praktiken im Umgang mit Heterogenität zu generieren. Konkret beziehen die auf diesem Forschungsbereich angesiedelten Projektfelder sich auf die „Wirkung von Bildungsdiskursen über Bildungsungleichheit auf die Schulpraxis“ und auf „Heterogenität in der beruflichen Bildung im deutsch-französischen Vergleich“.

Mit diesen Forschungsbereichen sind Aspekte angesprochen, die aus pädagogischer Sicht allgemein von Bedeutung für das Erreichen von Bildungserfolg sind. Besondere Aufgabe des Forschungsprogramms ist es, diese Bereiche und Projektfelder vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität zu spezifizieren, um

1. den pädagogischen Umgang und die Auseinandersetzung mit Heterogenität zu erfassen;
2. gesichertes Wissen zur Verfügung zu stellen, das künftiges pädagogisches Handeln erfolgversprechend anleiten kann sowie
3. Erkenntnisse über familiäre Bedingungsfaktoren von Bildungserfolg sicherzustellen.

Die genannten Fragestellungen können nur interdisziplinär im Zusammenwirken von Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Soziologie und Psychologie angegangen werden. An der Universität Augsburg werden sie augenblicklich im Rahmen des interdisziplinären Promotionskollegs zu „Heterogenität und Bildungserfolg“ verfolgt, zugleich bildet es das Rahmenthema für die an der Universität Augsburg angesiedelten Lehrerbildungsfächer.

Mit der interdisziplinären Ausrichtung, der Initiierung diesbezüglicher empirischer Forschung und der damit einhergehenden Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Lehrerbildungsfächern wird einem drängenden Desiderat entgegengekommen: der Integration von pädagogisch-psychologischer Lehr-Lern-Forschung und allgemeiner sowie fachbezogener Didaktik. Denn während es der traditionellen Didaktik weiterhin an der empirischen Fundierung durch konkrete Lehr-Lernforschung mangelt, leidet die empirische Bildungsforschung am Fehlen eines theoriebasierten Referenzrahmens, mit dem sich Anforderungen an die pädagogisch-fachliche Kompetenz von Lehrpersonen bestimmen lassen (Reusser 2008).



Bibliographie

- Ackeren, Isabell von. 2006. Migranten in Bildungssystemen. Ein explorativer Blick auf ausgewählte Länder. In: *Die Deutsche Schule* 98 (1), 61-76.
- Aktionsrat Bildung, Hg. 2007. *Bildungsgerechtigkeit. Jahrgutachten 2007*. Wiesbaden: VS.
- Allemann-Ghionda, Cristina. 2006. Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (3), 350-362.
- Allemann-Ghionda, Cristina; Auernheimer, Georg; Grabbe, Helga; Krämer, Angelika. 2006. Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen – Die Kompetenzen der Lehrperson. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 51, 250-266.
- Auernheimer, Georg; Blumenthal, Viktor; Stübiger, Heinz von; Willmann, Bodo. 1996. *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike. 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469-520.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel. 2002. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen, Hg. *PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. [PISA-E]*. Opladen: Leske u. Budrich, 159-202.
- Baumert, Jürgen; Cortina, Kai S.; Leschinsky, Achim. 2003. Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard, Hg. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 52-147.
- Bender-Szymanski, Dorothea. 2007. Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. In: *Deutsche UNESCO-Kommission, Hg. Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission*, 161-194.
- Bönsch, Manfred. 2004. *Differenzierung in Schule und Unterricht*. München: Oldenbourg.
- Bromme, Rainer. 1997. Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz E., Hg. *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 177-212.
- Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten; Schroeder, Christoph. 2003. Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts „Spracherhebung Essener Grundschulen“ (SPREEG). In: *Elise* 3 (1), 43-139.
- Cruil, Maurice; Pásztor, Adél. 2007. Patterns of Integration: Between Group and Within Group Differences in the Dutch Context. A Contribution to the Segmented Assimilation Debate. Bellagio (Italy), Paper for the conference "The immigrant second generation in Europe and in the United States".
- Cruil, Maurice; Schneider, Jens. 2005. Integration of Turkish Second-Generation Men and Women in Germany and the Netherlands. The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems. Paper presented at the "SSRC Working Group on Education and Migration", London, 11 and 12 February.
- Cruil, Maurice; Vermeulen, Hans. 2003. The Second Generation in Europe. Introduction to the Special Issue. In: *International Migration Review* 37 (4), 965-986.
- Cummins, Jim. 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- Ditton, Hartmut. 2007. *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Döbrich, Peter; Klemm, Klaus; Knauss, Georg; Lange, Hermann. 2003. *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland*. Online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/55/61/31076280.pdf>. Aufgerufen am 30.07.2009.
- Dresel, Markus; Haugwitz, Marion. 2005. The Relationship Between Cognitive Abilities and Self-Regulated Learning: Evidence for Interactions with Academic Self-Concept and Gender. In: *High Ability Studies* 16, 201-218.
- Ehmke, Thimo; Siegle, Thilo; Hohensee, Fanny. 2005. Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: *PISA-Konsortium Deutschland, Hg. PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann, 235-268.
- Einsiedler, Wolfgang. 2007. "Pedagogical Content Knowledge" – eine neue Hoffnung in der empirischen Unterrichtsforschung? Unveröffentlichtes Manuskript.
- Esser, Hartmut. 2006. *Migration, language and integration*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesell-



- schaftliche Integration. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Fuchs, Hans-Werner. 2005. Rahmenbedingungen schulischen Unterrichts und ihr Einfluss auf die Kompetenzentwicklung bei Lernenden. In: Döbert, Hans; Fuchs, Hans-Werner, Hg. Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen – ein internationaler Vergleich. Münster: Waxmann, 43-62.
- Fürstenau, Sara; Gogolin, Ingrid; Ya mur, Kutlay, Hg. 2003. Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. 2008. „Für eine gleichwertige Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer!“ Pressemitteilung vom 17.10.2008. Online unter: http://www.gew.de/GEW_Fuer_eine_gleichwertige_Ausbildung_aller_Lehrerinnen_und_Lehrer.html. Aufgerufen am 28.10.2008.
- Gogolin, Ingrid. 1994. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild; Radtke Frank-Olaf. 2002. Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Green, Paul E. 2003. The Undocumented Education: Educating the Children of Migrant Workers in America. In: *Bilingual Research Journal* 27 (1), 51-71.
- Greeno, James. 1998. The Middle School Mathematics Through Applications Project Group (MMAP). The Situativity of Knowing, Learning, and Research. In: *American Psychologist* 53 (1), 5-26.
- Hannover, Bettina; Kessels, Ursula. 2002. Challenge the Science-Stereotype! Der Einfluss von Technik-Freizeitkursen auf das Naturwissenschaften-Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. In: Prenzel; Manfred; Doll, Jörg, Hg. Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz, 341-358.
- Hasebrook, Joachim. 2006. Aptitude-Treatment-Interaktion. In: Rost, Detlef H., Hg. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, 20-26.
- Helbig, Paul. 2008. Pädagogik der Vielfalt in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe. In: Hartinger, Andreas; Bauer, Rudolf; Hitzler, Rudolf, Hg. Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 171-180.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm. 2006. Determinanten der Schulleistung. In: Rost, Detlef H., Hg. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, 83-94.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. 1997. Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E., Hg. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe, 71-176.
- Helmke, Andreas. 2003. Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Herwartz-Emden, Leonie. 2005. Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn/Berlin, 7-24.
- Herwartz-Emden, Leonie. 2007. Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Band 1: Weibliche Adoleszenz und Schule. Opladen: Barbara Budrich.
- Holtappels, Heinz-Günter; Heerdegen, Manuela. 2005. Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred, Hg. IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, 361-397.
- Holtappels, Heinz-Günter; Müller, Sabine. 2004. Inhalte von Schulprogrammen - Ergebnisse einer Inhaltsanalyse Hamburger Schulprogrammtexte. In: Holtappels, Heinz-Günter, Hg. Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, 79-102.
- Humboldt, Wilhelm von. 2002. Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: wbg.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 2006. Bildungsberichterstattung 2006. München.
- Kessels, Ursula. 2002. Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechteridentität im Physikunterricht. Weinheim: Juventa.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. 2006. Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Krampen, Günter. 1993. Wirkung von Unterricht in der leistungsmäßig heterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf den Sozialkontakt zwischen den Schülern. In: Olechowski, Richard; Persy, Elisabeth, Hg. Frühe schulische Auslese. Frankfurt, Main: Lang, 121-135.



- Kristen, Cornelia. 2002. Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54, 534-552.
- Krohne, Julia; Tillmann, Klaus-Jürgen. 2006. Förderung statt Selektion. Zur Wirksamkeit des Sitzenbleibens. In: *Schul-Management* 37 (3), 8-10.
- Krüger-Potratz, Marianne. 2004. Umgang mit Heterogenität. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhardt; Wildt, Johannes, Hg. *Handbuch Lehrerbildung*. Düsseldorf: Westermann/Julius Klinkhardt, 558-566.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2006. Fördern und Fordern - eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Online unter: <http://www.kmk.org/aktuell/061019foerdern.pdf>. Aufgerufen am 10.10.2009.
- Lanfranchi, Andrea. 2002. Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg, Hg. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, 206-233.
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer; Pieper, Iris; Stritzky, Regine von. 1995. *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Ludwig, Peter H. 2007. Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechtsunterschiede in schulischen Leistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Ludwig, Peter H.; Ludwig, Heidrun, Hg. *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim/München: Juventa, 17-59.
- Mack, Wolfgang; Raab, Erich; Rademacker, Hermann. 2003. *Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine Empirische Untersuchung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Matthews, Marian. 1992. Gifted students talk about cooperative learning. In: *Educational Leadership* 50 (2), 48-50.
- Merkens, Hans. 2008. *Lehrerbildung Überlegungen zu notwendigen Revisionen der gegenwärtigen Neuordnung in der BRD*. Vortrag an der LMU am 19.06.2008 in München. Online unter: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/allg_paedagogik/news/LMU/index.html. Aufgerufen am 08.07.2008.
- Möller, Jens. 2008. *Lernmotivation*. In: Renkl, Alexander, Hg. *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*. Bern: Huber, 263-298.
- Naber, Klara. 2007. *Schulsozialarbeit in der Hauptschule im Kontext einer veränderten Schulwelt. Eine theoretisch-empirische Bestimmung der Schulsozialarbeit*. Dissertation, PH Weingarten. Online unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=988894408&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=988894408.pdf. Aufgerufen am 21.10.2008.
- Oser, Fritz. 2001. *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Nationales Forschungsprogramm 33, *Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- PISA-Konsortium Deutschland, Hg. 2004. *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Reusser, Kurt. 2008. *Empirisch fundierte Didaktik - didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik*. In: Meyer, Meindert A.; Prenzel, Manfred; Hellekamps, Stefanie, Hg. *Perspektiven der Didaktik, Sonderheft 9 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, 219-237.
- Rogalla, Marion; Vogt, Franziska. 2008. *Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie*. In: *Unterrichtswissenschaft* 36,(1), 17-36.
- Rustemeyer, Ruth; Fischer, Natalie. 2007. *Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipiertem Lehrkraftverhalten*. In: Ludwig, Peter H.; Ludwig, Heidrun, Hg. *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa, 83-101.
- Schofield, Janet. 2006. *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Schurt, Verena, Waburg, Wiebke. 2007. *Geschlechtsspezifisch und/oder Fachtypisch - Selbstwirksamkeit, Interesse, Stimmung und körperliches (Wohl)Befinden*. In: Herwartz-Emden, Leonie, Hg. *Neues aus alten Schulen - empirische Studien in Mädchenschulen. Band 1: Weibliche Adoleszenz und Schule*. Opladen: Barbara Budrich, 115-160.
- Schwippert, Knut; Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria. 2003. *Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valtin, Renate, Hg. *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistung am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 165-190.

- Shulman, Lee. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, 15, No.2, 4-14.
- Söhn, Janina. 2005. *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Stanat, Petra. 2003. Mischungsverhältnisse. Brauchen wir in Schulklassen eine „Ausländerquote“? In: *Forum Schule* 12 (3), 12-13.
- Stanat, Petra. 2006. Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer, Hg. *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, 189-220.
- Stepanek, Jennifer. 1999. *The Inclusive Classroom. Meeting the Needs of Gifted Students: Differentiating Mathematics and Science Instruction. It's Just Good Teaching Series*. (http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/07/aa.pdf) aufgerufen am 27.10.2009.
- Strittmatter, Anton.1999. Kooperative Fördermaßnahmen brauchen Schulteams. In: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Hg. *Begabungsförderung in der Volksschule - Umgang mit Heterogenität*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 156-169.
- Terhart, Ewald. 1995. Lehrerprofessionalität. In: Rolff, Hans-Günter, Hg. *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 225-266.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. 2007. Heterogenität – Homogenität. In: *Schulmanagement* 38 (5), 8-10.