



Förderpädagogik I
Grundlagen der Heil- und Förderpädagogik
Sommersemester 2021

19. Mai 2021

Heterogenität

Was Sie heute erwartet:

- Begriffe und Diskurse im Kontext Heterogenität
- Heterogenität im Schulsystem
- Empirische Befunde zu Heterogenität
 - Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten
 - Ergebnisse Schulleistungsstudien
 - Bezogen auf die Heterogenitätsdimensionen Geschlecht, Sozialer Status und Migrationshintergrund
 - Mögliche Ursachen für Heterogenität
- Möglichkeiten im Umgang mit Heterogenität (Bildungsgerechtigkeit)
- Fazit und Literatur

Begriffe und Diskurse (Auswahl) im Kontext Heterogenität

Zum Begriff Heterogenität

Heterogenität = zentraler Begriff des schulpädagogischen Diskurses,
→ verweist allgemein auf Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern.

Begriff wird v.a. im Zusammenhang mit **Bildungsungleichheit** genannt.

→ dahinter stehende **Erwartung**: Überwindung der aktuell bestehenden Ungleichheiten in der Bildungsteilhabe und im Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen, die sich auf ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen zurückführen lassen.

→ **Ziel** = „[] Abbau bestehender Bildungsungleichheiten als Voraussetzung und Notwendigkeit für ein demokratisches Miteinander in einer pluralen Gesellschaft.“

(Sturm, 2016, S. 10)

Zum Begriff Heterogenität

Heterogenität Wortursprung griechisch

„Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit, Uneinheitlichkeit im Aufbau, in der Zusammensetzung“
(<https://www.dwds.de/wb/Heterogenit%C3%A4t>)

→ Mindestens zwei Personen/Gruppen werden bezogen auf ein Merkmal miteinander verglichen (u.a. auf Basis einer sozialen, individuellen oder objektiven/kriteriellen Bezugsnorm) .

Homogenität (= dialektisches Gegenstück zur Heterogenität) Gleichartigkeit, Einheitlichkeit, ...

Damit ist aber immer auch eine Streuung um eine Norm verbunden

→ **innerhalb** (der Streuung um die) **Norm** → **gleichartig/ homogen**

→ **außerhalb** (der Streuung um die) **Norm** → **andersartig/ heterogen**

→ Aber: Diese Norm/ die Feststellung von Homogenität/ Heterogenität ist **nicht stabil**, sondern sie hat ihre Gültigkeit nur für den konkreten Zeitpunkt, kulturellen und historischen und sozialen Kontext.

→ Heterogenität ist „[] das Ergebnis sozialer Vorstellungen.“

(Budde, 2018: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110/heterogenitaet-in-schule-und-unterricht>)

Dimensionen von Heterogenität

→ Es gibt viele Merkmale, für den Vergleich von Gruppen/ Personen herangezogen werden können:

→ **Dimensionen für Homogenität/ Heterogenität**

- Geschlecht, Muttersprache, Herkunftsland, Alter,
- Sozialer Status (hoher, mittlerer, niedriger sozio-ökonomischer Status)
- Vorwissen, Interessen, Leistungsniveau, ...

→ **Mehrdimensionale Betrachtung** einer Person berücksichtigt diese Vielfalt.

Aber:

- Häufig finden sich **eindimensionale Zuschreibungen** und damit verbundene Kategorisierungen (→ Stereotype/ Vorurteile...Diskriminierung).
z.B. „Mädchen sind schlechter in Mathe.“
- **Intersektionalität** wird nicht berücksichtigt: Wechselbeziehungen zwischen Heterogenitätsdimensionen
z.B. *sozialer Status und Migrationshintergrund*

Dimensionen von Heterogenität

„Unter **Intersektionalität** wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf **das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten** gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die **Analyse ihrer Wechselwirkungen**“
(Walgenbach 2012: 81).

- **Intersektionalität** wird nicht berücksichtigt: Wechselbeziehungen zwischen Heterogenitätsdimensionen
z.B. *sozialer Status und Migrationshintergrund*

Zum Begriff Heterogenität

Konjunktur des Begriffs seit Jahrtausendwende:

Beginn: „Pädagogik der Vielfalt“ (u.a. A. Prengel, 1993, Hinz, 1993, Preuss-Lausitz, 1993)

Mögliche **Gründe**:

- **gesellschaftliche Entwicklungen** (Globalisierung, Migration, Europäische Integration, Pluralisierung von Lebensformen bzw. Lebensstilen, demographischer Wandel oder der gesellschaftliche Einfluss sozialer Bewegungen)
- Ergebnisse der **PISA-Studien** (PISA 2000 u.a.) (s. Folien Abschnitt „empirische Befunde“)
- Unklare Abgrenzungen zu anderen Begriffen wie Diversität, Vielfalt, Differenz, ...
- Sowohl positiv als auch negativ besetzt- als Belastung oder als Chance? (s. nächste Folie)

Zum Begriff Heterogenität

Heterogenität als Chance oder als Belastung?

In vergangenen Jahrzehnten dominierte die Bewertung von Heterogenität als **Belastung** bzw. als „**Herausforderung**“

→ impliziert eine Handlungsaufforderung = Problem, das bewältigt werden muss.

Wird Heterogenität „[] in einem normsetzenden Sinn als ‚**Chance**‘ markiert []“ (Katzenbach, 2017, S. 27) oder als **Ressource** bezeichnet,

→ wird das Problem vom Phänomen der Heterogenität selbst zu deren Wahrnehmung und Bewertung verlagert.

ABER: Nur wenige Autoren stellen explizit dar, worin die Chancen von Heterogenität bestehen (Mehrsprachigkeit, Multiperspektivität, kooperative Lernformen).

Perspektiven auf Heterogenität

Perspektiven auf Heterogenität (n. Trautmann & Wischer, 2011, S. 42 f. in Sturm, 2016, S. 14)

Sozial-konstruktivistisch:

„[] Differenzen werden in sozialen Interaktionen hergestellt und bearbeitet [].“

Kognitionspsychologisch:

„[] Differenzen bestehen aufgrund von Dispositionen, die sich in verschiedenen Merkmalen verdichten [].“

Zwei Seiten der Differenzkonstruktion im (schulischen) Alltag:

Durch Vergleiche werden **Gemeinsamkeiten** gestiftet (**konjunktiv**): Zugehörigkeit zu Eigenem/ zu Gleichem (grundlegendes Bedürfnis)

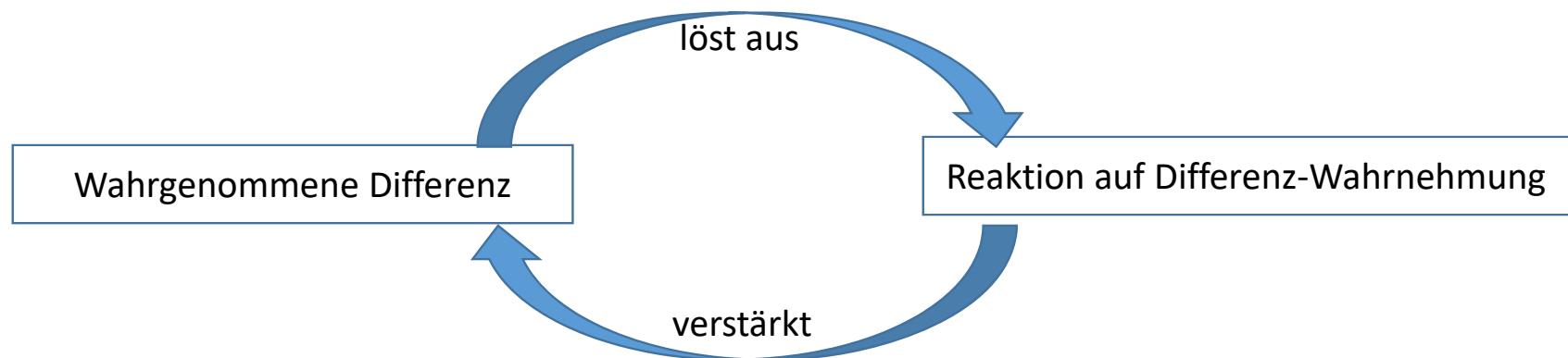
Und gleichzeitig **werden durch Vergleiche die Unterschiede erst deutlich** und grenzen die Gruppen voneinander ab

→ **Abgrenzungen** gegenüber dem Anderen (**distinktiv**)

Differenzkonstruktion

Grundsätzliches Dilemma:

Durch die Wahrnehmung von Differenzen und daraus folgenden differenten Praktiken werden diese Differenzen wiederum reaktualisiert und damit reproduziert .

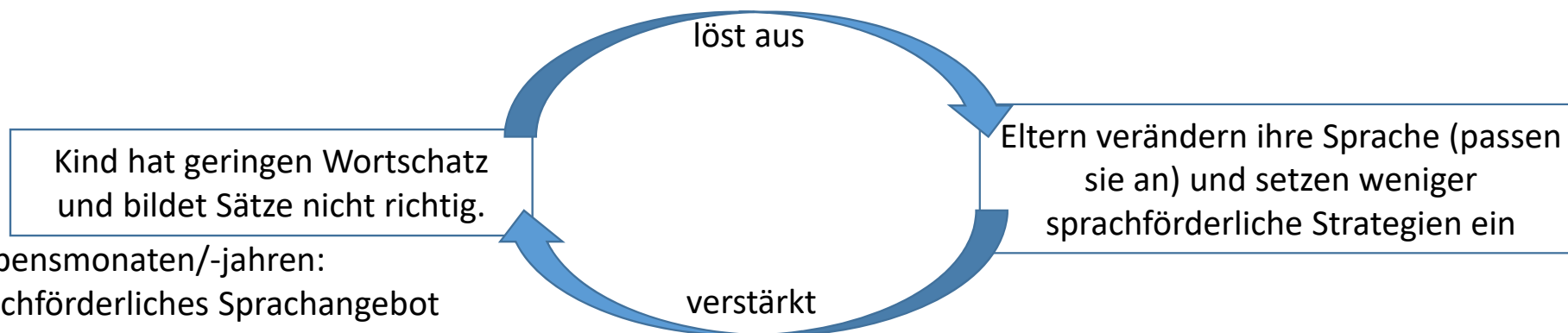


Differenzkonstruktion

Grundsätzliches Dilemma:

durch die Wahrnehmung von Differenzen und daraus folgenden differenten Praktiken werden diese Differenzen wiederum reaktualisiert und damit reproduziert.

Beispiel: Kinder mit einer **Sprachentwicklungsstörung**



→ *Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen als Reaktion auf wahrgenommene Differenz (zu sprachlich unauffälligen Gleichaltrigen) trägt zu einer Verstärkung der Differenz bei!*

1. Fällt Ihnen ein weiteres Beispiel ein?

Perspektiven auf Heterogenität

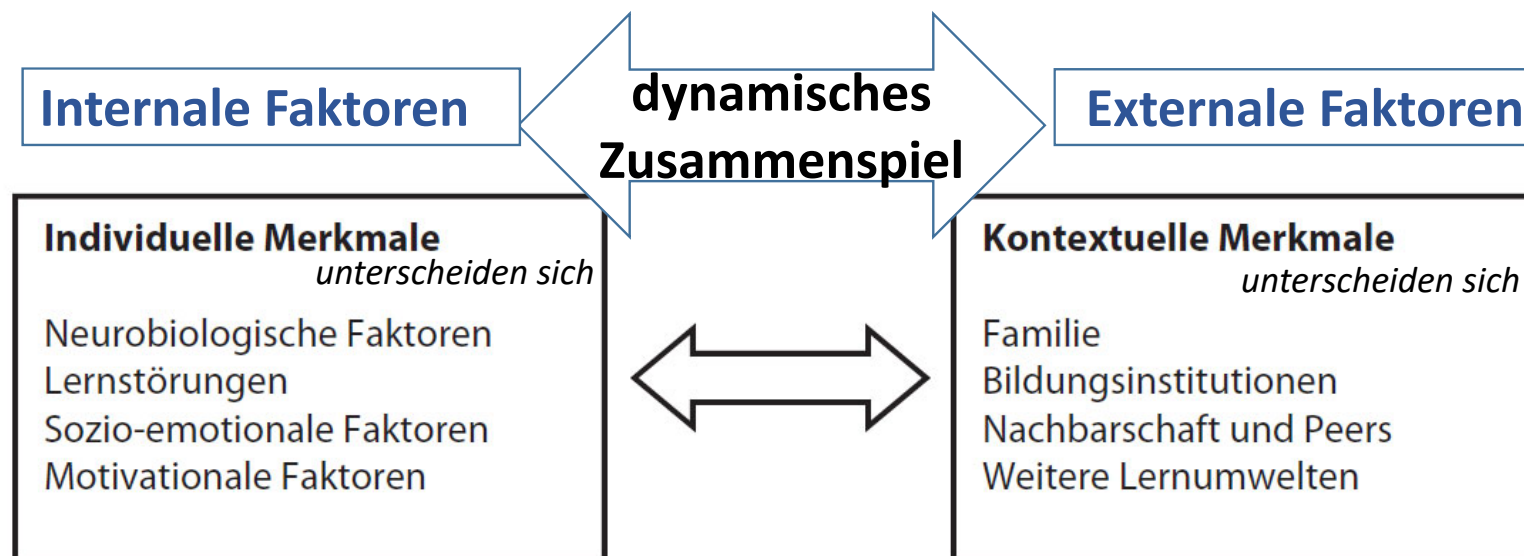


Abb. Hartmann et al., 2017, S. 23

Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Stuttgart: utb

Hartmann, U.; Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Entwicklungsverläufe verstehen- Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern*.

Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums. Stuttgart: Kohlhammer

Heterogenität im Schulsystem

Heterogenität im Schulsystem

Kurzer **historischer** Abriss:

- Einführung der allgemeinen Schulpflicht (1911):
90 % der schulpflichtigen Kindern besuchten eine Volksschule
→ sehr **heterogene** Schülerschaft: breit gestreuter sozialer Hintergrund der Eltern
(„vom Tagelöhner bis zum Handwerker“ Walgenbach, 2017, S. 14))
- Parallel dazu: höhere Schulen oder Unterricht beim Dorfpfarrer für Kinder aus vermögenden Familien
→ eher **homogene** Schülerschaft bezogen auf Lebensalter, Geschlecht, Sprache, Staatsangehörigkeit, Sozialstatus,...)

Heterogenität im Schulsystem

Differenzlinien
= Dimensionen der
Heterogenität

Übersicht: *Inwiefern
spiel(t)en die Differenzen
bei der Zuweisung zu
Schulen eine Rolle?*

Differenzlinien und deren schulstruktureller Status (Hansen)

Differenzlinie	Status		
	im 19. Jahrhundert	in den ersten 2/3 des 20. Jh.	am Ende des 20. Jh.
Lebensalter	in höheren Schule	in höheren Schulen, städtischen Volks- schulen	Regelfall
Geschlecht	in höheren Schule	in höheren Schule	weitgehend entfallen
Konfession/Religion	Regelfall	Regelfall	weitgehend entfallen
Sozialstatus	Regelfall	Regelfall	Regelfall
„Begabung“	Regelfall	Regelfall	Regelfall
Behinderung	fast nicht	zunehmend	Regelfall
Staatsangehörigkeit	Regelfall	Regelfall	weitgehend entfallen
Abstammung/„Rasse“		Zwischen 1933 und 1945 Regelfall	
Sprache	Regelfall	Regelfall	Regelfall

Quelle: Hansen 2003, S. 69

Heterogenität im Schulsystem

Differenzlinien und deren schulstruktureller Status (Hansen)

Differenzlinie		Status	
	im 19. Jahrhundert	in den ersten 2/3 des 20. Jh.	am Ende des 20. Jh.
Lebensalter	in höheren Schule	in höheren Schulen, städtischen Volks- schulen	Regelfall
Geschlecht	in höheren Schule	in höheren Schule	weitgehend entfallen

z.B. Differenzlinie Geschlecht

- im 19. Jahrhundert sowie bis Mitte des 20. Jahrhunderts ein wichtiges Heterogenitätsmerkmal in höheren Schulen.
→ Mädchen und Jungen besuchten getrennte Bildungseinrichtungen.
- Zunehmende Koedukation im 20. Jahrhundert
→ Differenzlinie Geschlecht entfällt weitgehend.

Quelle: Hansen 2003, S. 69

Heterogenität im Schulsystem

Differenzlinien und deren schulstruktureller Status (Hansen)

Differenzlinie		Status	
	im 19. Jahrhundert	in den ersten 2/3 des 20. Jh.	am Ende des 20. Jh.
Lebensalter	in höheren Schule	in höheren Schulen, städtischen Volks- schulen	Regelfall

z.B. Differenzlinie Alter

- Bis einschl. im 19. Jahrhundert: Kinder aller Altersstufen wurden von einem Lehrer unterrichtet. Sie wechselten von einer Lernstufe zur nächsten (nach Erledigen eines bestimmten Pensums; „Kollektiver Einzelunterricht“, Jenzer, 1991, S.29ff.). Es gab z.B. auch kein festes Alter für den Schuleintritt.
- 1911: Einschulungsalter und -termin wurden festgelegt
 - Jahrgangsklassen und gleichschrittiger Unterricht UND
 - Leistungen in einem/ am Ende des Schuljahr(s) entscheiden über weitere Schullaufbahn.

Heterogenität im Schulsystem

Differenzlinien und deren schulstruktureller Status (Hansen)

Differenzlinie		Status	
	im 19. Jahrhundert	in den ersten 2/3 des 20. Jh.	am Ende des 20. Jh.
Lebensalter	in höheren Schule	in höheren Schulen, städtischen Volks- schulen	Regelfall
Behinderung	fast nicht	zunehmend	Regelfall

z.B. Differenzlinie Behinderung

- Historische Entwicklung der Bildungs- und Erziehungsanstalten
(s. vorangegangene Vorlesungssitzungen)
- Sonderpädagogik: Betonung der speziellen Erziehungsbedürfnisse
(besondere Förderung mit dem Ziel, eine soziale Teilhabe und
selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen)
→ eigene Profession „Sonderschullehrer“ und eigenständige
wissenschaftliche Disziplin.
- 1970er Jahre: erste integrative Klassen (Elterninitiative) bis hin zur UN-
Behindertenrechtskonvention (2009): „Schule für alle“

Heterogenität im Schulsystem

Differenzlinien und deren schulstruktureller Status (Hansen)

Differenzlinie		Status	
	im 19. Jahrhundert	in den ersten 2/3 des 20. Jh.	am Ende des 20. Jh.
Lebensalter	in höheren Schule	in höheren Schulen, städtischen Volks- schulen	Regelfall
Geschlecht	in höheren Schule	in höheren Schule	weitgehend entfallen
Konfession/Religion	Regelfall	Regelfall	weitgehend entfallen
Sozialstatus	Regelfall	Regelfall	Regelfall
„Begabung“	Regelfall	Regelfall	Regelfall
Behinderung	fast nicht	zunehmend	Regelfall
Staatsangehörigkeit	Regelfall	Regelfall	weitgehend entfallen
Abstammung/„Rasse“		Zwischen 1933 und 1945 Regelfall	
Sprache	Regelfall	Regelfall	Regelfall

Quelle: Hansen 2003, S. 69

→ Lange Zeit: zunehmende Homogenität von Lerngruppen (nach Alter, Sprache und Leistungsfähigkeit)

→ Aktuell:
„**Heterogenitätsorientierung**“
(Budde, 2014) (SP: Inklusion)

Empirische Befunde zu Heterogenität

Empirische Befunde zu Heterogenität

- **Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten**

→ Ergebnisse zu Prävalenz, Komorbiditäten und Verlauf verdeutlichen v.a. Probleme von Kindern und Jugendlichen am „unteren Rand“ der Heterogenität.

- **Schulleistungsstudien**

→ Ergebnisse zeigen darüber hinaus v.a. große Bandbreite in den Leistungen und Verteilung der Leistungsniveaus.

Prävalenz Lernschwierigkeiten

Mitte Grundschulzeit:

Ein **Viertel**: Lernschwächen im Lesen, Rechtschreiben und/ oder Rechnen

13,3 % aller SchülerInnen erfüllen Kriterien der ICD-Diagnose „Lernstörung“ (in einem bis in allen drei Bereichen)

Auf alle Jahrgänge und Schularten bezogen:

→ **8- 12 % eines Altersjahrgangs** tun sich mit dem Lernen so schwer, dass ein schwerwiegendes und anhaltendes schulisches Leistungsversagen die Folge ist. (Gold, 2011, 17)

→ Mindestens **23 % aller Kinder und Jugendlichen** weisen in unterschiedlichem Umfang Lernschwierigkeiten auf (Fischbacht et al. 2013, n. Börnert et al. 2019)

→ Kinder aus **Migrationsfamilien** (in denen die hauptsächlich benutzte Sprache nicht die deutsche Sprache ist) erfüllen etwa doppelt so häufig die WHO-Kriterien für eine Lernstörung.

→ Für die meisten Indikatoren des Schulversagens liegt das **Jungen-Mädchen-Verhältnis** bei etwa 3:2.

→ Für **Jungen aus zugewanderten Familien** ist das Risiko für einen Schulabgang ohne Abschluss besonders groß.

PISA-Studien

Ergebnisse der PISA-Studien als eine Ursache für die „Konjunktur“ von Heterogenität:

- Sehr **enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg** (Baumert & Schümer, 2001, S. 15f.)
- **Geringe soziale Mobilität** (die Chance z.B. ein Gymnasium zu besuchen ist für Kinder aus Familien der „oberen Dienstklasse“ viermal höher als für Kinder aus Facharbeiterfamilien)
- **Große Leistungsheterogenität** in Schulklassen
- **Mittelmäßige Leistungen** deutscher SchülerInnen im internationalen Vergleich (10 % der 15-Jährigen erreichte nicht die Kompetenzstufe I im Lesen. Verteilung auf Schularten: Hauptschulen (50%), Sonderschulen (34%), Gesamtschulen (7%), Berufsschulen (5%) und Realschulen (4%), Artelt et al. 2001, S. 117).

→ **Bildungspolitische Diskussionen:**
Didaktische Konsequenzen?
„Neuer Umgang“ mit Heterogenität!

Lernschwierigkeiten: Ergebnisse Schulleistungsstudien

- **PISA 2015** (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016)
Untersuchte Altersgruppe: 15-Jährige:
 - Ca. **16 Prozent** können so schlecht lesen, dass sie als Risikogruppe, als Jugendliche mit **gravierenden Leseschwierigkeiten** bezeichnet werden
 - **17 Prozent** weisen **sehr schwache mathematische Fertigkeiten** auf.
- **TIMSS-Studie 2015** (Wendt, Bos, Selter, Köller, Schwippert & Kasper, 2016):
 - **20 bis 25 Prozent** der Kinder in der 4. Jahrgangsstufe verfügen nicht über ein zufriedenstellendes Kompetenzniveau in **Mathematik**.

Ergebnisse PISA-Studien

Zum Beispiel:

Große Leistungsheterogenität in Schulklassen:

Auch wenn die Mittelwerte z.B. der Lesekompetenzen zwischen den Schulformen deutlich auseinanderliegen, sind Schulklassen trotz der Homogenisierung nach Leistung in einem dreigliedrigem Schulsystem sehr leistungsheterogen.

Die Streuungen sind sehr ausgeprägt und es gibt Überschneidungen zwischen den Schulformen.

(Abbildung bezieht sich auf Daten PISA 2000)

Abbildung 2.15: Verteilung der Leistungen auf der Gesamtskala Lesen nach Bildungsgang¹

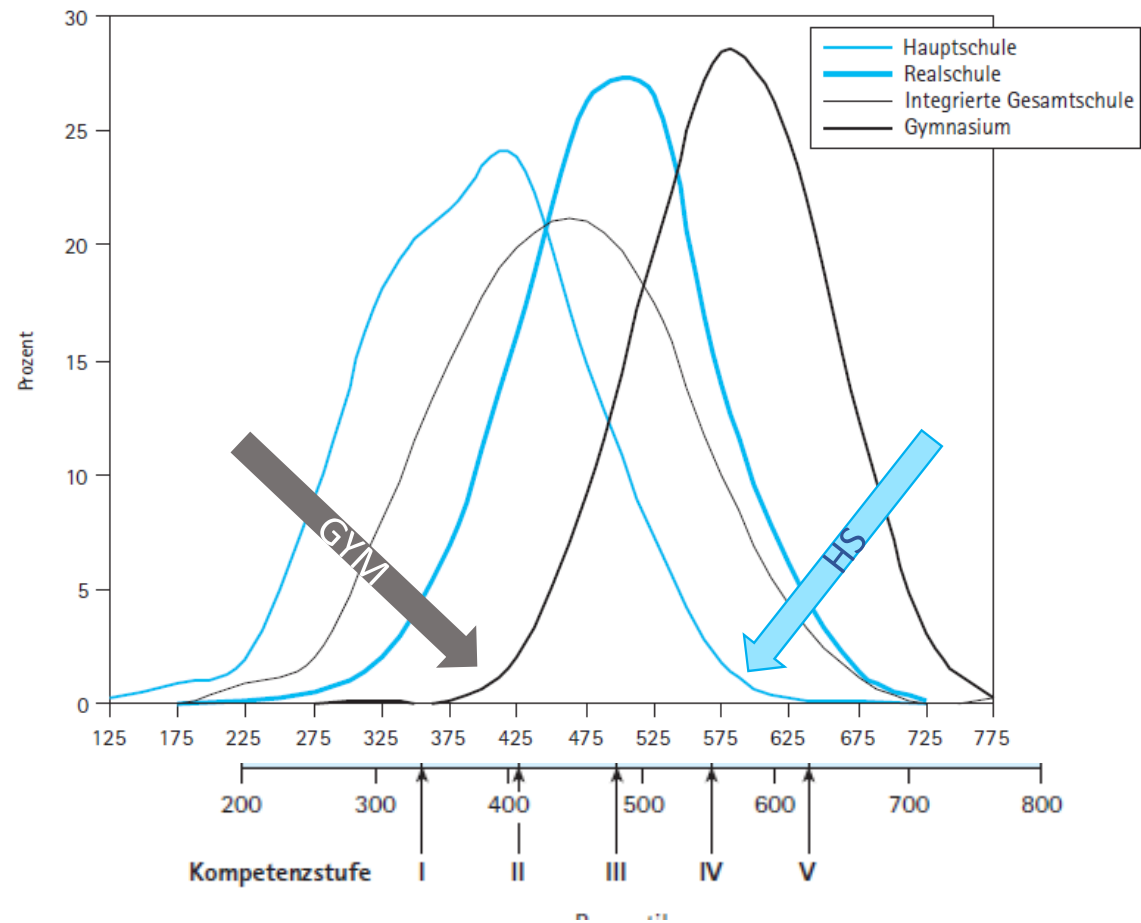
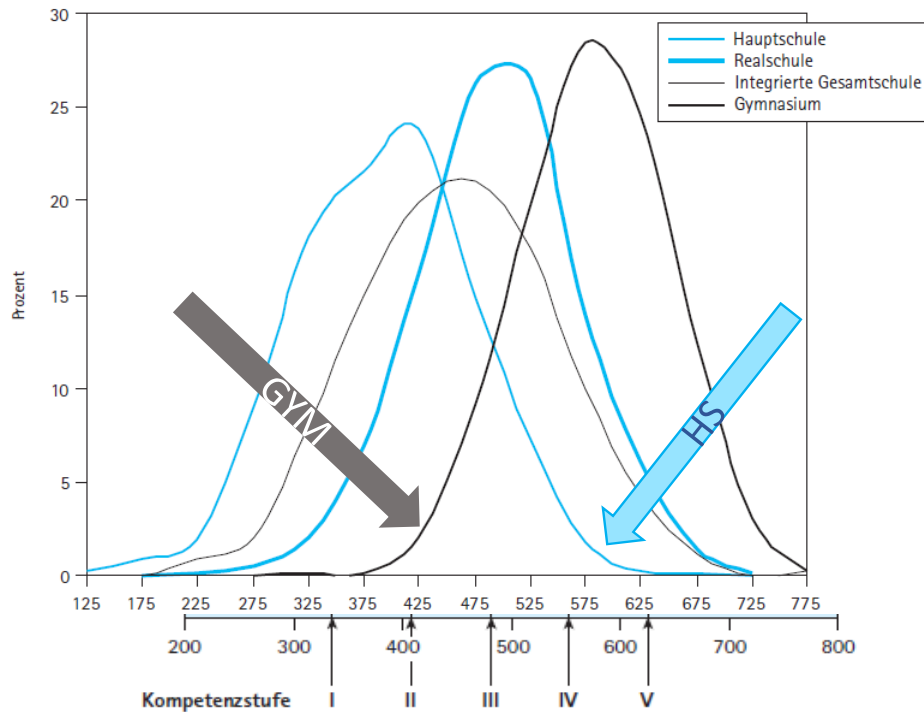


Abb. aus: Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Opladen: Leske + Budrich. (S. 121)

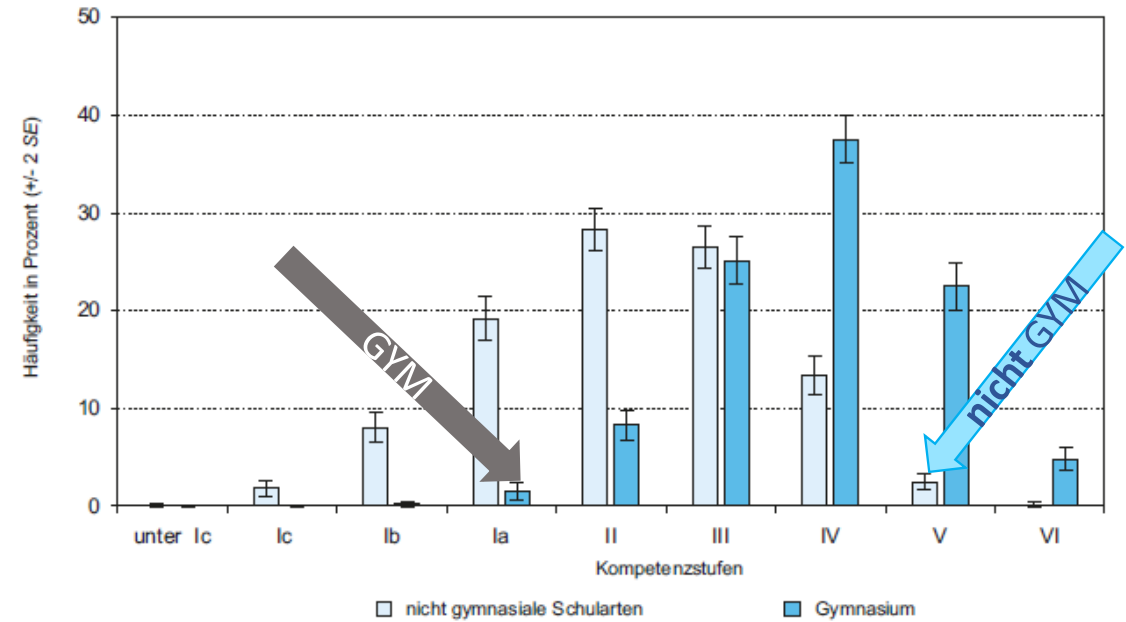
Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich (S.14 ff.)

Ergebnisse PISA-Studien Lesekompetenz

PISA 2000



PISA 2018



Rechte Abb. aus: Weis, M.; Doroganova, A.; Hahnel, C.; Becker-Mrotzek, M.; Lindauer, T.; Artelt, C. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 - Ergebnisse in einer digitalen Welt. In: K. Reiss; M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster; New York: Waxmann S. 47-80 (S. 70)

PISA Zentrale Ergebnisse - Lesekompetenzen:



→ **Mittelwerte** und **Leistungsunterschiede** innerhalb des jeweiligen Landes (Breite der Perzentilbänder) fallen unterschiedlich aus.

Weiterer Indikator für Lernschwierigkeiten: Nachhilfe

- Inanspruchnahme kommerzieller Nachhilfe

(Klemm & Hollenbach-Biele, 2016, n. Gold, 2019, S. 16)

→ betrifft jeden 4. Jugendlichen

→ meist in Mathematik oder in einer Fremdsprache

→ knapp 900 Millionen Euro im Jahr

Psychische Erkrankungen bei Kindern & Jugendlichen

Prävalenz psychischer und Verhaltensstörungen 2017 (Fälle je 1.000)*



26,7 Prozent aller Kinder und Jugendlichen litten 2017 unter psychischen oder Verhaltensstörungen, die mindestens einmal ärztlich behandelt wurden.

Entwicklungsstörungen

- Entwicklungsstörungen der Sprache und des Sprechens
- Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten, z.B. Lese- und Rechtschreibstörung (Legasthenie), Rechenstörung (Dyskalkulie)
- Entwicklungsstörungen der motorischen Funktionen
- Tiefgreifende Entwicklungsstörungen, z.B. Autismus, Rett-Syndrom

* Diagnosen, wegen denen Kinder und Jugendliche mind. 1 mal in Behandlung waren
Basis: Knapp 800.000 Abrechnungsdaten von DAK-versicherten Kindern und Jugendlichen (0 bis 17 Jahre); 2016-2017

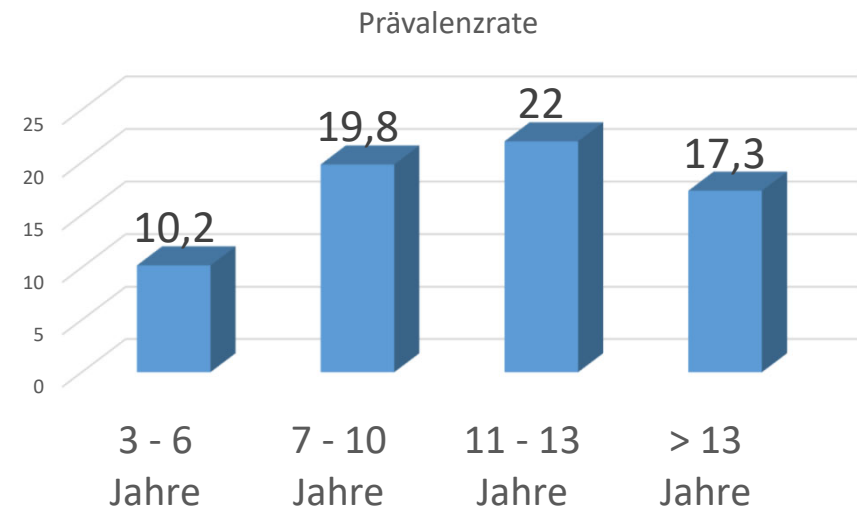
Quelle: DAK

Prävalenz psychischer Störungen/ Auffälligkeiten

- Übersichtsarbeit (Ihle & Esser, 2002):
Zusammenfassung nationaler und internationaler Studienergebnisse zu Störungen bei Kindern und Jugendlichen
- Median der **Prävalenz für psychische Störungen** bei **18 Prozent** in einem Zeitraum von 3 bis 12 Monate (ähnlich der Rate bei Erwachsenen)

Prävalenz psychischer Störungen/ Auffälligkeiten

- **Bella-Studie** (Bestandteil des Kinder- und Jugendsurveys, Klasen et al., 2017):
17,2 % der einbezogenen 2.814 Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren zeigen **diagnostisch oder klinisch bedeutsame Hinweise auf psychische Auffälligkeiten** (als Auffälligkeit wurde dabei gewertet, wenn sich entweder aus der Befragung der Eltern oder dem Selbstbericht auffällige oder grenzwertig auffällige Werte ergeben hatten).
- Veränderung der Prävalenzraten über das Kindes- und Jugendalter hinweg:

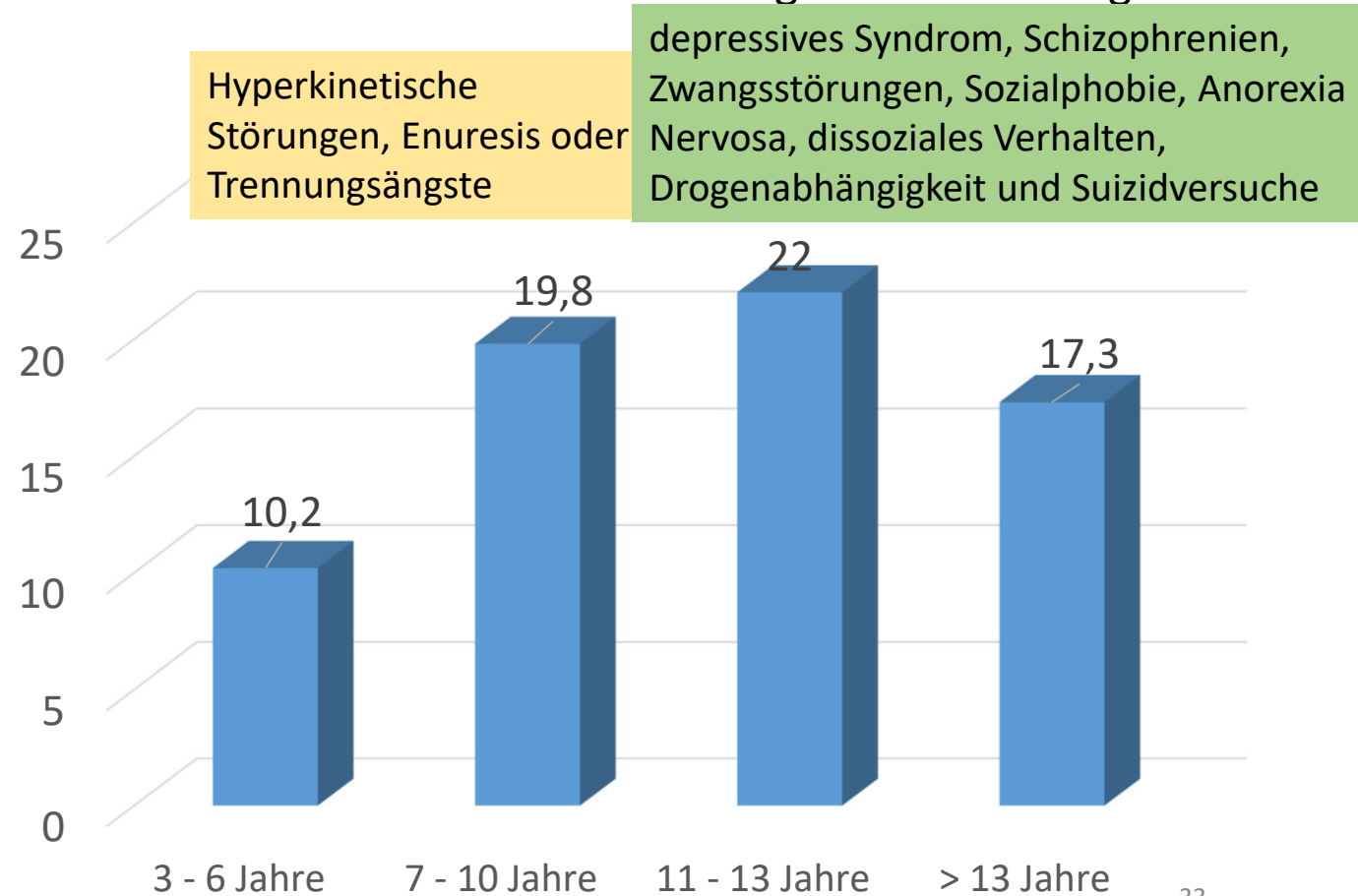


Heinrichs, N. & Lohaus, A. (2020). *Klinische Entwicklungspsychologie kompakt. Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Weinheim: Beltz (Kap. 4. Epidemiologie zu psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter)

Prävalenz psychischer Störungen/ Auffälligkeiten

Bella-Studie: Veränderung der Prävalenzraten über das Kindes- und Jugendalter hinweg:

- Es verändern sich zwar die Häufigkeiten der einzelnen Störungsbilder,
- aber insgesamt betrachtet kommt es **ab 7 Jahren zu keinem starken Anstieg.**



Komorbiditäten

Welche möglichen Begleiterscheinungen und Folgen hat die Störung
(von der eigentlichen Störung abgrenzbar)?

Komorbiditäten

com = zusammen; morbus = Krankheit. Eine Störung (Grunderkrankung) geht mit einer weiteren Störung (Krankheit) einher

Unklar dabei: Ist diese die Folge davon, oder gibt es für beide gemeinsame Risikofaktoren, die die Grunderkrankung und die weitere Erkrankung gleichermaßen begünstigen?

→ Mit **Lernstörungen** gehen häufig psychische Auffälligkeiten einher (bislang aber wenig im Detail erforscht).

→ Kinder und Jugendliche mit einer **psychischen Auffälligkeit** haben häufig noch weitere psychische Auffälligkeiten.

Komorbiditäten bei Lernstörungen

Visser et al. (2019) Literaturüberblick:

50 % der Kinder mit **Lese-Rechtschreibstörungen** sind von komorbiden psychischen Auffälligkeiten betroffen, v.a. internalisierende Auffälligkeiten (Angststörungen), aber auch externalisierende Störungen (Störungen des Sozialverhaltens, ADHS- *Unaufmerksamkeit* mediiert Beziehung-liegt beiden zugrunde)

Kinder mit **Rechenstörungen** zeigen (im Vergleich zur Kontrollgruppe) häufiger Hyperaktivität und Probleme in Beziehungen mit Gleichaltrigen, negativere Einstellung zur Schule, Angst vor Mathematik

Kinder mit **ADHS**: hohe Komorbiditäten mit Schulleistungsproblemen

Komorbiditäten bei Verhaltensstörungen

Bei Kindern und Jugendliche mit **hyperkinetischen** Störungen

- 50 % dissoziale Störungen
- 17 % Angststörungen
- 10 % depressive Störungen

Bei Kindern und Jugendliche mit **dissozialen** Störungen:

- 10 % hyperkinetische Störungen
- 20 % Angststörungen
- 15 % depressive Störungen

Bei Kindern und Jugendliche mit **depressiven** Störungen:

- 40 % Angststörungen
- 25 % dissoziale Störungen
- 13 % hyperkinetische Störungen

Prävalenz Lern- UND Verhaltensstörungen



2. Was bedeutet dies für die Umsetzung von Fördermaßnahmen?

Verlauf und langfristige Folgen von Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten

Lernstörungen- Verlauf

Kinder mit Lernstörungen bilden in geringerem Maße effektive kognitive / metakognitive Strategien aus

→ kumulativer Effekt

Sie erleben über längere Zeit Misserfolge:

→ negative Folgen für das Selbstkonzept, Leistungs- und Prüfungsängste, Lernmotivation, ...

→ ungeeignete Bewältigungsstrategien (Stören, Herumalbern, Interesse für außerschulische Aktivitäten, Anstrengungsvermeidung, Aggressivität, Abbruch des Schulbesuchs....)

→ negativer Teufelskreis:.....

→ **Langfristige Folgen** (Visser et al., 2019): Negative Beschäftigungsaussichten und schlechtere sozioökonomische Perspektiven

→ Rückstände „wachsen sich nicht mit der Zeit aus“, sondern vergrößern sich zunehmend.

→ Bereits am Ende der Grundschulzeit kommt es zu einer Chronifizierung der Problematiken.

→ Große Bedeutung frühzeitiger Förderung!

Lernstörungen- Verlauf

Kinder mit Lernstörungen bilden in geringerem Maße effektive kognitive / metakognitive Strategien aus

→ **kumulativer Effekt**

„Zur **Erklärung von [Leistungsunterschieden]** kann vermutet werden, dass Schülerinnen und Schüler (SuS), die zu einem bestimmten Zeitpunkt über bessere individuelle Lernvoraussetzungen verfügen, **besser von Lerngelegenheiten und Lernangeboten profitieren** als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit geringeren Lernvoraussetzungen (Weinert, 2000), da vorhandene Kompetenzen und vorhandenes Wissen weiteres Lernen begünstigen.

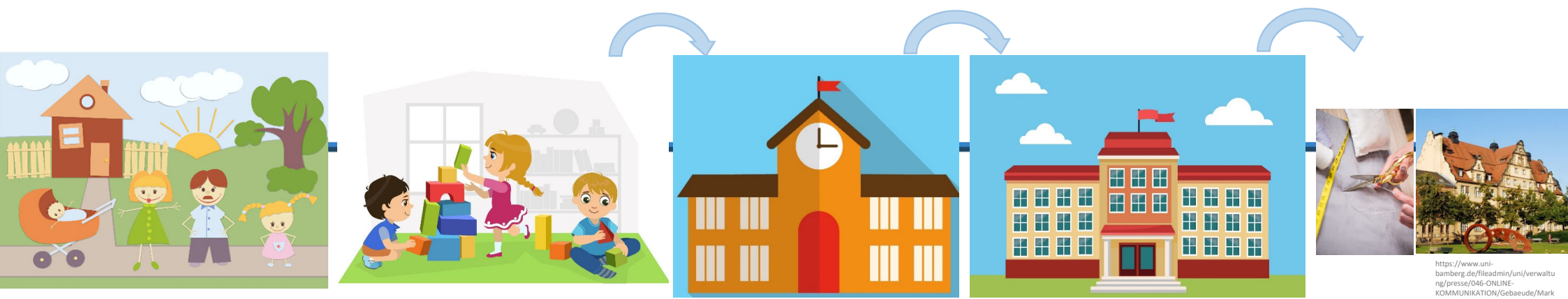
Zudem **steigern Erfolgserlebnisse die Motivation und das Engagement**, was wiederum zu einem höheren Lernerfolg führt.

Bessere Leserinnen und Leser werden somit im Laufe der Zeit **im Sinne eines Schereneffekts** zunehmend besser und schlechte Leserinnen und Leser verhältnismäßig schlechter (Stanovich, 1986).“ (Berendes et al., 2018, S. 193f.)

Berendes, K.; Becker, M., Jacoby, J, Flunger, B.; Nagengast, B. & Trautwein, U. (2018). Individuelle Entwicklungsverläufe beim Lesen. Macht das Geschlecht den unterschied? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (2018), 50 (4), 192–208 Veröffentlicht unter der <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000202>

Visser, L.; Büttner, G. & Hasselborn, M. (2019). Kormobidität spezifischer Lernstörungen und psychischer Auffälligkeiten. *Lernen und Lernstörungen*, 8(2019) 1, S. 7 – 20 (doi.org/10.1024/2235-0977/a000246)

Linderkamp, F. & Grünke, M. (2007). *Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik*. Weinheim: Beltz. S.21



https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/verwaltung/press/046-ONLINE-KOMMUNIKATION/Gebaeude/Markusplatz3_400.jpg

Individuelle Merkmale	Lernen	Schulische Lernvoraussetzungen	Lernen
	L E R N G E L E G E N H E I T E N /		S c h u l i s c h e L e i s t u n g e n , B i l d u n g s e r f o l g
	L E R N F Ö R D E R U N G		

Unterschiede in ...

- Konstitutionellen (angeborenen) Merkmalen (aufgrund genetischer Einflüsse)
- Geschwindigkeit des Entwicklungsverlaufs
- Lerngelegenheiten
 - → **Lernzuwachs/ Kompetenzerwerb**

Kumulative Lernvorgänge: → Lernzuwachs bei allen
 → aber Rangstabilität bleibt weitgehend erhalten

Zum Beispiel Entwicklung Lesen und Schreiben

Wiener Längsschnittstudie (Klicpera, C.; Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993):

Methode: Leistungen im Lesen und Rechtschreiben wurden mit standardisierten Schulleistungstests in der Grundschule einmal jährlich und dann nochmals in der 8. Klasse erhoben.

Ca. 500 Kinder von Beginn der 2. Klasse bis zum Ende der 8. Klasse.

Ergebnisse: hohe Kontinuität von interindividuellen Leistungsunterschieden

→ hohe Persistenz von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten:

- Kaum ein Kind mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der 2. Klasse erzielte durchschnittliche Leistungen in der 8. Klasse
- Leseschwache Kinder erreichten in der 8. Klasse das Niveau von guten Lesern am Ende der 2. Klasse

→ Gravierende Kumulation von Lernrückständen in der 8. Klasse

Längsschnittstudie zu Kompetenzen im Lesen

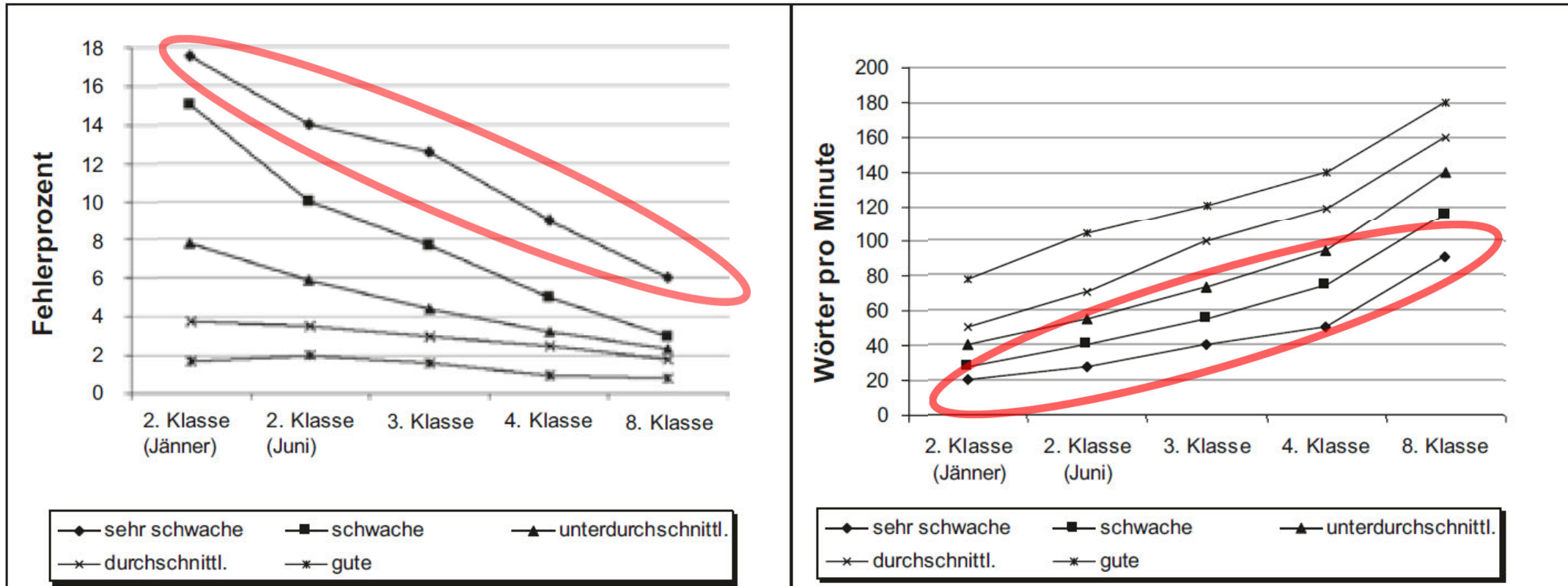


Abb.: Entwicklung der Lesegenauigkeit und der Lesegeschwindigkeit von Mitte der 1. bis zur Mitte der 8. Klasse. (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1989)

Längsschnittstudie zu Kompetenzen im Lesen

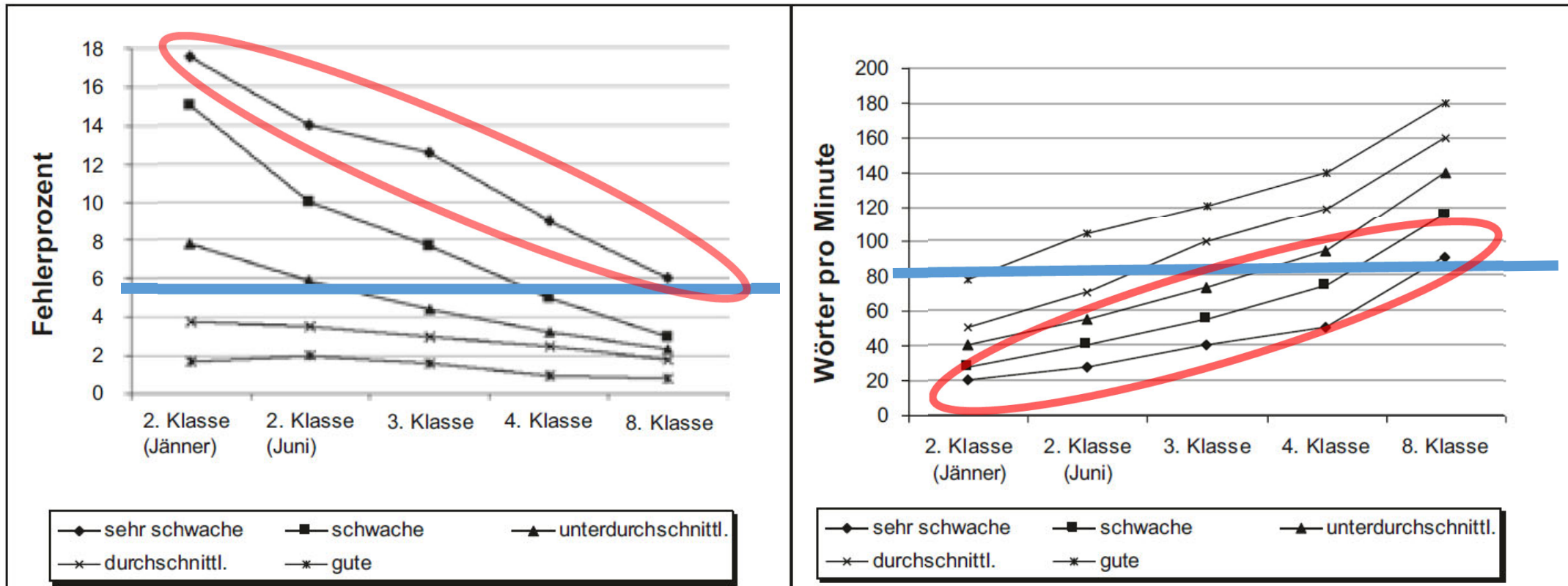


Abb.: Entwicklung der Lesegenauigkeit und der Lesegeschwindigkeit von Mitte der 1. bis zur Mitte der 8. Klasse. (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1989)

Verhaltensstörungen - Verlauf

Kinder mit emotionalen und Verhaltensstörungen haben weniger Gelegenheiten entwicklungsrelevante Aufgaben zu bewältigen

→ **kumulativer Effekt!**

Und zudem häufig Komorbiditäten...

→ beeinflussen auch die Entwicklung in allen anderen Bereichen (z.B. Fähigkeiten für soziale Interaktionen aber auch schulische und berufliche Sozialisation oder das Selbstkonzept).

- Ablehnung durch Bezugspersonen und Peers verfestigt Auffälligkeiten.

→ **negativer Teufelskreis**

Verhaltensstörungen - Verlauf

Übersichtsarbeit (Ihle & Esser, 2002): **Zusammenfassung nationaler und internationaler Studienergebnisse zu Störungen bei Kindern und Jugendlichen**

- ca. **50 Prozent**: über den Zeitraum von zwei bis fünf Jahren hinweg (→ **hohe Stabilität**).
- 8 Prozent: über den Zeitraum von mindestens 10 Jahren hinweg.
- 2,3 Prozent: über den Zeitraum von mindestens 17 Jahren hinweg

→ Rate von **ca. 10 % chronisch psychisch kranken Kinder**

→ **Auch hier große Bedeutung frühzeitiger Therapie/Förderung!**

→ Hindernis für viele Eltern: Diagnose und Behandlung nach ICD-10-Codes wirkt sich langfristig negativ auf die Möglichkeit aus, Versicherungen abzuschließen.

Heinrichs, N. & Lohaus, A. (2020). *Klinische Entwicklungspsychologie kompakt. Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Weinheim: Beltz (Kap. 4. Epidemiologie zu psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter)

Ihle, W., & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53 (S. 159 – 169)

Empirische Befunde zu Heterogenitätsdimensionen und mögliche Ursachen

Empirische Befunde zu Heterogenitätsdimensionen

- Geschlecht
- Sozialer Status
- Migrationshintergrund

Heterogenitätsdimension Geschlecht

Heterogenitätsdimension Geschlecht

Allgemein:

- Unterschiede innerhalb der Gruppen (Mädchen bzw. Jungen) sind größer als zwischen den beiden Gruppen.
- **1970er Jahre:** Bildungspolitik bemühte sich, die damals noch geringe Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen zu verbessern.

→ Mädchen besuchen **heute** häufiger höher qualifizierende Bildungsgänge und beenden die Schule häufiger mit höher wertigen Abschlüssen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010).

Heterogenitätsdimension Geschlecht

Lernschwierigkeiten:

Verhältnis	Mädchen	zu	Jungen
Lesen	2	<	3
Rechtschreiben	1	<	2
Rechenstörungen	2	>	1
Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten	2 bzw. 1	<	3 bzw. 2

3. Mögliche Gründe für ungleiche Verteilungen?

Heterogenitätsdimension Geschlecht

Lernschwierigkeiten

Ergebnisse PISA 2018:

Lesekompetenzen

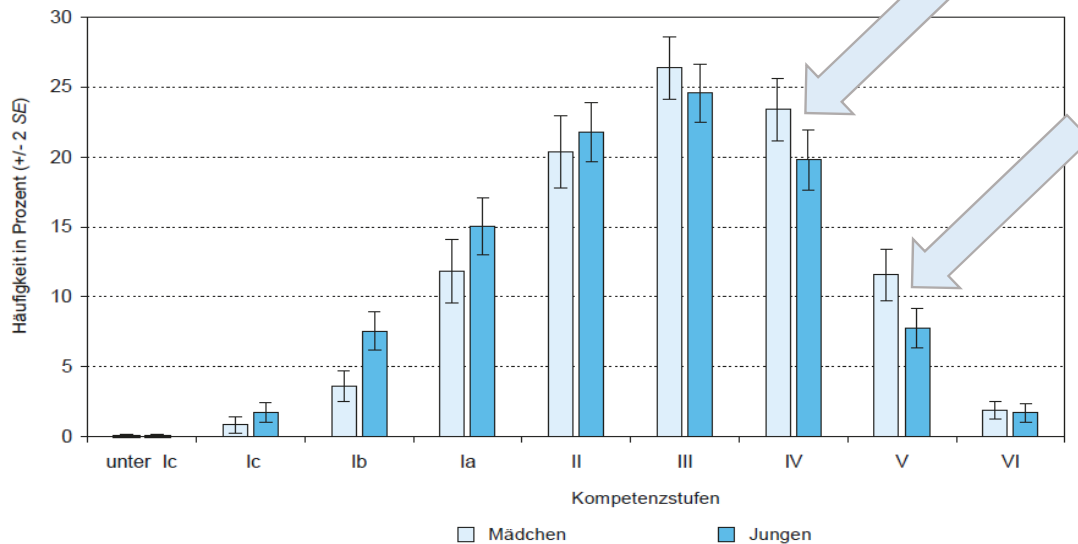


Abbildung 3.9: Prozentuale Anteile auf den Stufen der Lesekompetenz nach Geschlecht in Deutschland

Mathematische Kompetenzen

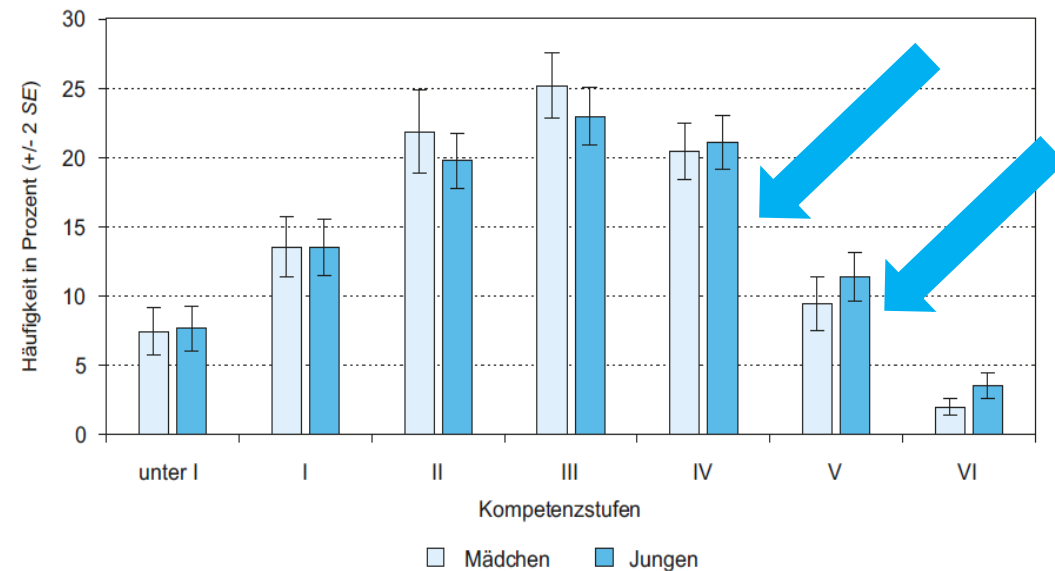


Abbildung 8.7: Prozentualer Anteil der Mädchen und Jungen auf den Stufen der mathematischen Kompetenz in Deutschland

Heterogenitätsdimension Geschlecht

Zum Beispiel Leseleistungen

In der **Grundschule** kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (IGLU; Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012; S. 52),

In der **Sekundarstufe I** entwickeln sich die Leistungen unterschiedlich (s. Ergebnisse PISA):
Bei Leseverständnis und bei Lesegeschwindigkeit → Schereneffekt zu Ungunsten der Jungen.

Studie zu Moderationseffekten durch Sozialen Status, Migrationshintergrund oder/und Schulform (Berendes et al., 2018):

→ **Geschlechterspezifische Leistungszuwächse** sind **nicht** durch den Migrationsstatus und/ oder den sozioökonomischen Status der Schüler oder die Schulform moderiert.

Mögliche Erklärungsvariablen: unterschiedliche Facetten der Lesemotivation (z. B. Leseinteresse, Leseengagement und Leseselbstvertrauen), die wiederum durch elterliche geschlechtsspezifische Erwartungen und Zuschreibungen beeinflusst werden.

Heterogenitätsdimension Geschlecht

Verhaltensschwierigkeiten

Übersichtsarbeit (Ihle & Esser, 2002):

Bis zum Alter von 13 Jahren:

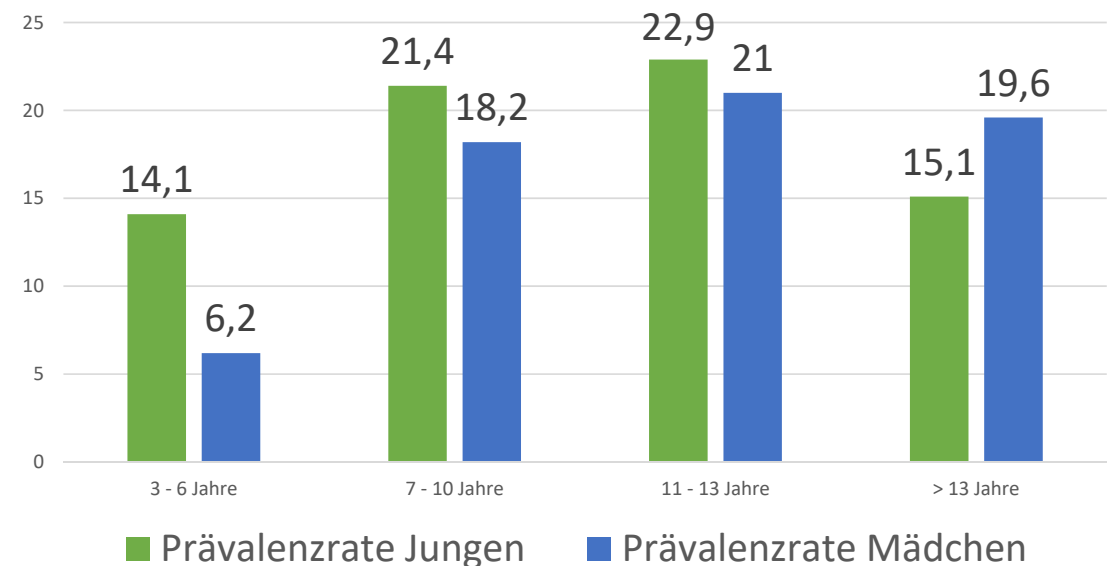
Jungen sind stärker von psychischen Störungen betroffen, danach gleichen sich die Zahlen an.

Bella-Studie (2017):

Über gesamten Zeitraum hinweg
(3 – 17 Jahre):

17,9 Prozent der Jungen

16,4 Prozent der Mädchen



Heterogenitätsdimension Geschlecht

Verhaltensschwierigkeiten

Externalisierende Störungen

Internalisierende Störungen

Über alle Altersgruppen hinweg:

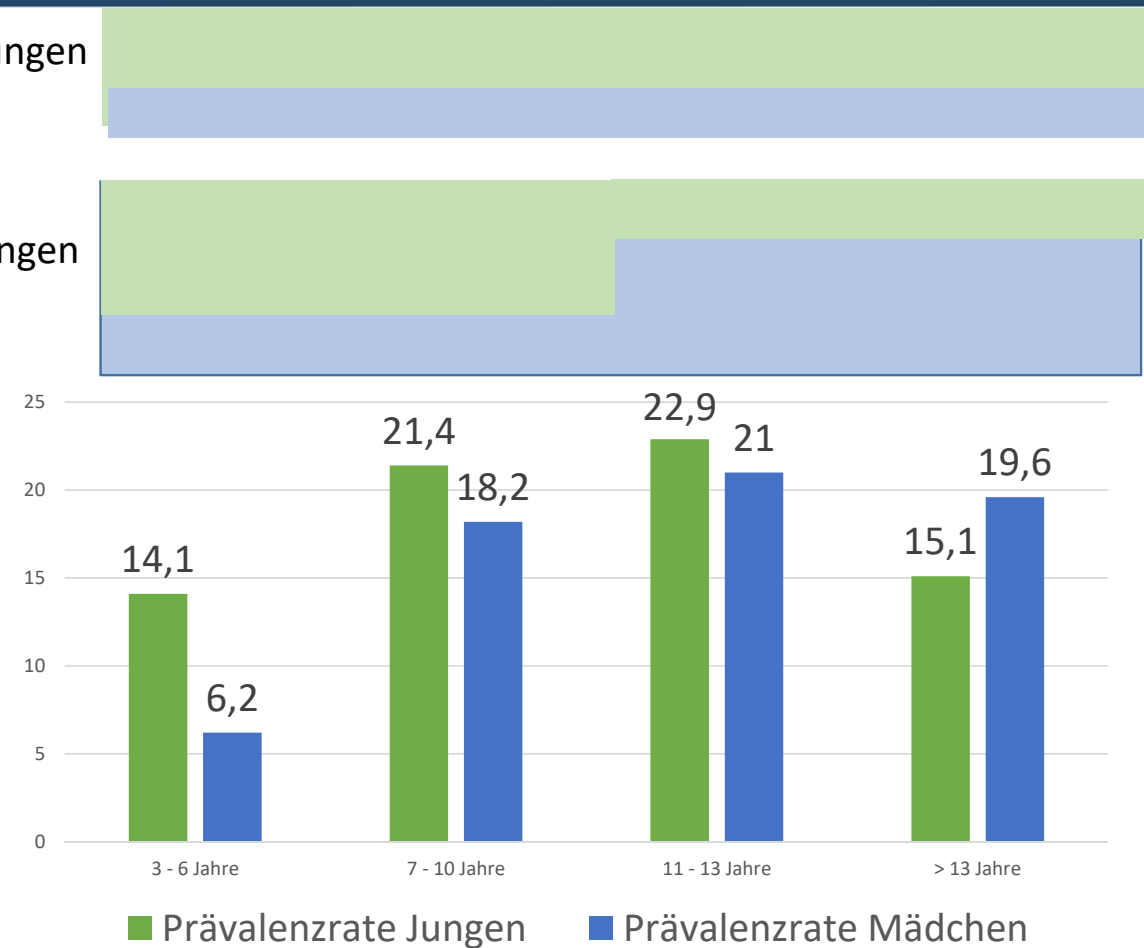
Jungen: häufiger externalisierende Störungen

Mädchen: häufiger Essstörungen und psychosomatische Störungen

Verschiebung bei internalisierenden Störungen:

Kindesalter: Jungen höhere Raten als Mädchen

Jugendalter: Mädchen doppelt so hohe Rate wie Jungen



Heterogenitätsdimension Geschlecht

Mögliche Ursachen für Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht

- Elterliche, gesellschaftliche und lehrkraftbezogene geschlechtsspezifische Erwartungen und Zuschreibungen

z.B. Lehrkräfte führen schlechte Mathematikleistungen bei Mädchen eher auf mangelnde Fähigkeiten zurück, bei Jungen hingegen auf mangelnde Motivation (Tiedemann 1995).

→ **Geschlechtsspezifisches fachspezifisches Selbstkonzept**

(Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003; Gabriel, Mösko & Lipowsky, 2011).

Reduzierung der geschlechtsstereotypen Prägungen durch nach Geschlechtern getrennte (=monoedukative) Unterrichtseinheiten in Mathematik und Naturwissenschaften → wirken sich positiv auf das fachbezogene Selbstkonzept und Interesse sowie auf die schulischen Leistungen der Mädchen aus (Hannover & Kessels, 2002).

- Jungen und Mädchen **sind unterschiedlich in den Unterricht eingebunden**: Jungen werden z.B. im Mathematikunterricht öfter aufgerufen (Keller 1999) und haben damit mehr Redebeiträge, erhalten mehr Aufmerksamkeit der Lehrkraft und bekommen dadurch generell mehr Feedback (Jones & Dindia, 2004). Dabei sind die Interaktionen mit den Jungen deutlich häufiger negativ (Disziplintadel).

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte

→ kontinuierliche Höherqualifizierung und Akademisierung der Bevölkerung

Aber: **Ungleichheiten** herkunftsbedingter Bildungschancen haben sich **nicht verringert**

→ **Bildungsungleichheit** = die ungleiche Verteilung von Bildungsergebnissen nach sozialen Kategorien

- Internationale Schulleistungsstudien zeigen weiterhin **große soziale Disparitäten**:

PISA: von 2000 bis 2018 hat sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichten Kompetenzen leicht verringert (Sekundarschule)

TIMSS: von 2007 bis 2019 weiterhin unveränderter überdurchschnittlicher Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichten Kompetenzen (Mathematik, Grundschule, 4. Klasse)

<https://www.bmbf.de/de/timss-trends-in-international-mathematics-and-science-study-922.html>

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Lernschwierigkeiten

Primäre Herkunftseffekte = „ungleiche Starbedingungen“

→ schulischer Leistungsvorsprung von Kindern aus bildungsnahen Familien gegenüber Kindern aus bildungsfernen Familien.

- bei Kompetenzen in der **frühen Kindheit** (u.a. Weinert et al., 2010; Anders et al., 2012; Niklas & Schneider 2010),
- bei schulischen Leistungen im **Grundschulalter** (Ditton & Krüsken, 2009; Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012),
- bei schulischen Leistungen in der **Sekundarstufe** (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Ehmke, Hohensee, Siegle & Prenzel, 2005)
- Das Risiko zurückgestellt zu werden (**Einschulung**) oder eine Klasse zu **wiederholen** (in den ersten neun Schuljahren) ist für Kinder aus Arbeiterfamilien **zwei bis dreimal so hoch** wie für Kinder aus Akademikerfamilien.

Sekundäre Herkunftseffekte: Bildungsentscheidungen werden durch die soziale Herkunft der SchülerInnen beeinflusst (auch unter Kontrolle der primären Herkunftseffekte) und sie können unabhängig von der Kompetenzentwicklung und dem erreichten Kompetenzniveau des Kindes/ Jugendlichen sein.

- beim **Übergang** in verschiedene Schulformen der Sekundarstufe (Ditton, 2013; Maaz & Nagy, 2010),
Die Wahrscheinlichkeit nach der Grundschule auf das Gymnasium zu wechseln ist für Kinder aus Akademikerfamilien **drei mal so hoch** wie für Kinder aus Arbeiterfamilien.
- beim **Übergang** in Ausbildung und Hochschulbildung (Becker & Hecken, 2009; Schindler, 2012).

Becker, B. (2017). Elternmerkmale: Sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund. Kap. 1 in: U. Hartmann; M. Hasselhorn, & A. Gold (Hrsg.). *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums*. Stuttgart: Kohlhammer. (S. 32-50)

Gold, A. (2018). Lernschwierigkeiten. Stuttgart: Kohlhammer (S. 89)

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Primäre Herkunftseffekte = „ungleiche Starbedingungen“

→ schulischer Leistungsvorsprung von Kindern aus bildungsnahen Familien gegenüber Kindern aus bildungsfernen Familien.

Zum Beispiel Spracherwerb:

Arbeitsgruppe BiKS (Universität Bamberg): Längsschnittstudie im deutschsprachigen Raum
(Weinert, Ebert & Dubowy, 2010):

- Bereits im Alter von knapp vier Jahren: Hoch signifikanter Effekt für die Abhängigkeit der interindividuellen Unterschiede in Abhängigkeit vom sozialen Status der Familie (hier operationalisiert als beruflicher Bildungsabschluss der Mutter).
- Stabilität der Leistungsunterschiede zwischen drei und fünf Jahren war mit $r = .75$ hoch signifikant.

(→ weiteres hierzu siehe Vorlesungssitzung Prof. Dr. Weinert)

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Primäre Herkunftseffekte = „ungleiche Starbedingungen“

→ schulischer Leistungsvorsprung von Kindern aus bildungsnahen Familien gegenüber Kindern aus bildungsfernen Familien.

Zum Beispiel **Spracherwerb**: Arbeitsgruppe BiKS (Universität Bamberg): Längsschnittstudie im deutschsprachigen Raum

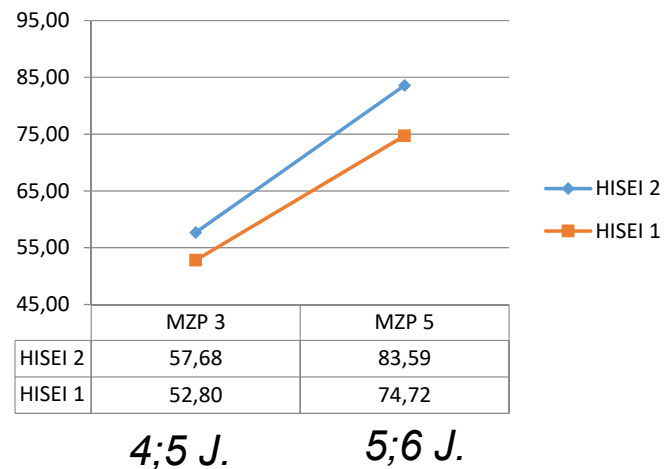


Abbildung 104: Veränderung lexikalischer Kompetenzen der Kinder vom 3. zum 5. Messzeitpunkt, getrennt für die beiden Gruppen des sozialen Hintergrundes

Anmerkungen: N = 47; HISEI = höchster sozioökonomischer Index, HISEI 1 = niedrigerer HISEI, HISEI 2 = höherer HISEI, MZP = Messzeitpunkt

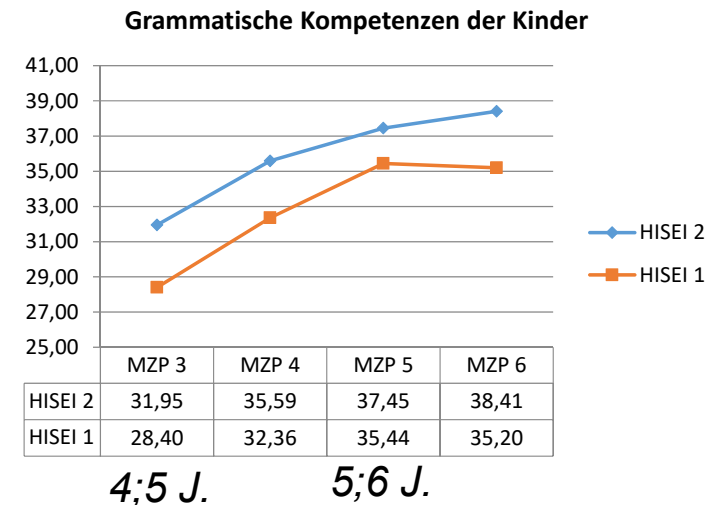


Abbildung 93: Veränderung grammatischer Kompetenzen der Kinder vom 3. zum 6. Messzeitpunkt, getrennt für die beiden Gruppen des sozialen Hintergrundes

Anmerkungen: HISEI = höchster sozioökonomischer Index, HISEI 1 = niedrigerer HISEI, HISEI 2 = höherer HISEI, MZP = Messzeitpunkt; N = 47

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

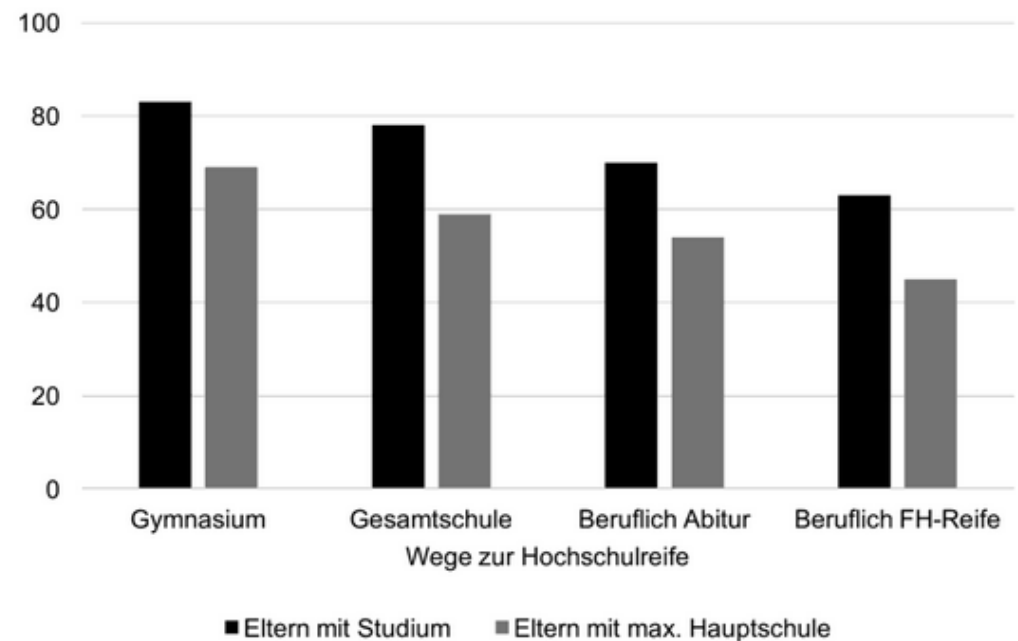
Lernschwierigkeiten

Sekundäre Herkunftseffekte: Bildungsentscheidungen werden durch die soziale Herkunft der SchülerInnen beeinflusst (auch unter Kontrolle der primären Herkunftseffekte) und sie können unabhängig von der Kompetenzentwicklung und dem erreichten Kompetenzniveau des Kindes/ Jugendlichen sein.

Zum Beispiel

Übergang in Hochschulbildung:

Abbildung 7: Studierquoten nach Erwerbsweg der Hochschulreife und Bildung der Eltern



Quelle: Schindler (2014), Daten: DZHW-Studienberechtigtenpanels 2002, 2004, 2006.

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Verhaltensschwierigkeiten

KIGGS ist eine Langzeitstudie des Robert-Koch-Instituts zur gesundheitlichen Lage der Kinder und Jugendlichen in Deutschland

Alter: 0 -17 Jahre

Kinder und Jugendliche mit ständigem Wohnsitz in Deutschland

Elternangaben des Stärken und Schwächen-Fragebogens (SDQ- 4-stufige Bewertung, ob zutreffend) für 3 bis 17jährige Kinder und Jugendliche → **Indikator „Psychische Auffälligkeiten“**

Vier Problembereiche des Fragebogens verwendet:

- Emotionale Probleme
- Probleme mit Gleichaltrigen
- Verhaltensprobleme
- Hyperaktivität

→ Aufsummierung zu einem Gesamtwert (bis 12 unauffällig, ab 13 auffällig)

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Verhaltensschwierigkeiten

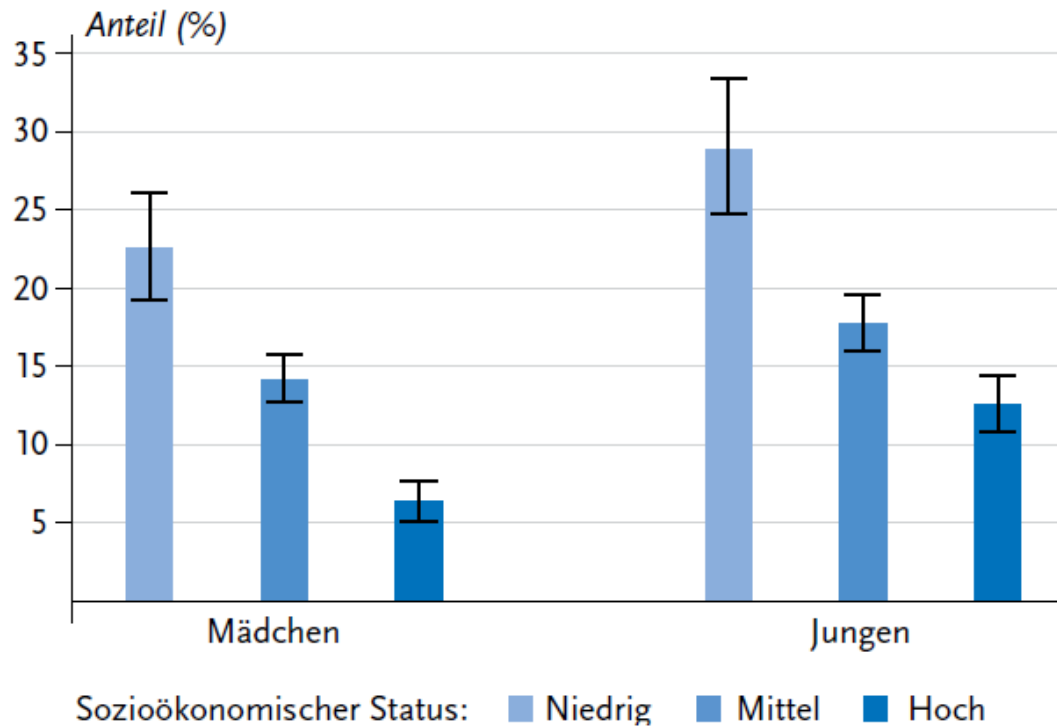


Abbildung: Prävalenz psychischer Auffälligkeiten nach Geschlecht und sozioökonomischem Status (n = 6.637 Mädchen, n = 6.568 Jungen)
Quelle: KiGGS Welle 2 (2014 – 2017)

→ Kinder und Jugendliche, die in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status aufwachsen, sind signifikant häufiger von psychischen Auffälligkeiten betroffen als Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch bessergestellten Familien.

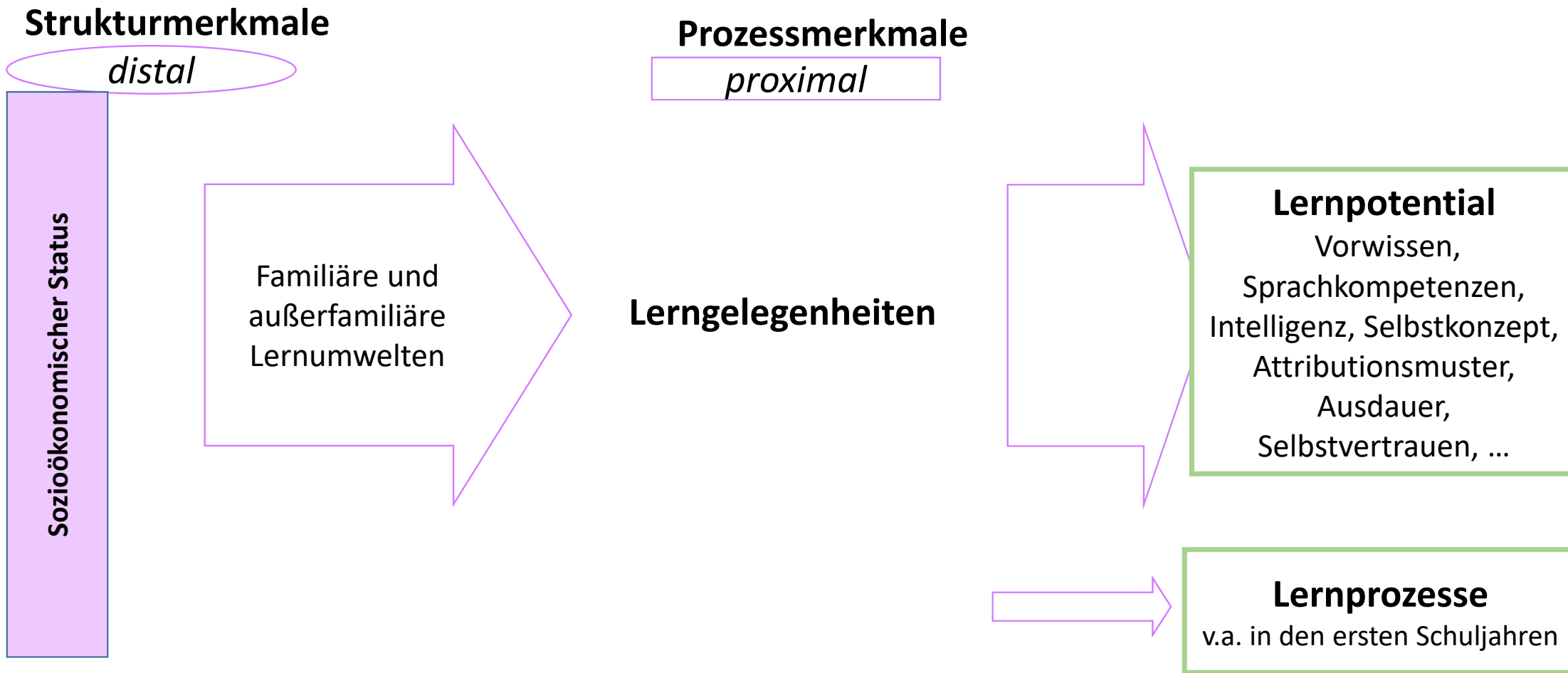
4. Woran könnte das liegen?

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Mögliche Ursachen für Unterschiede in Abhängigkeit vom Sozialen Status

- Lernumwelten sind gerade in den ersten Lebensjahren stark familiär geprägt
→ große Unterschiede in **Prozessmerkmalen** in Familien aufgrund des Sozialen Status.

Heterogenitätsdimension Sozialer Status



Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Strukturmerkmale

distal

Sozioökonomischer Status

Belastende, existentielle Sorgen, enger Wohnraum, Krankheiten,...

Materielle, zeitliche und soziale Ressourcen

Werte, Vorstellungen und Überzeugungen zu Bildung und Erziehung, Bildungsaspirationen (Becker, 2013)

Prozessmerkmale

proximal

Erziehungsstil

Sprach- und Interaktionsstil (Hart & Risley, 1995)

Zugänge zu abwechslungsreichen und kreativen Freizeitbeschäftigungen

Lernförderliche Aktivitäten: Vorlesen, Museumsbesuche, ...

Vermittlung strategischen Vorgehens

Lernmaterialien, Nachhilfe

Interesse + Unterstützung

Lernpotential

Vorwissen, Sprachkompetenzen, Intelligenz, Selbstkonzept, Attributionsmuster, Ausdauer, Selbstvertrauen, ...

Lernprozesse

v.a. in den ersten Schuljahren

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Mögliche Ursachen für Unterschiede in Abhängigkeit vom Sozialen Status

- Lernumwelten sind gerade in den ersten Lebensjahren stark familiär geprägt
→ große Unterschiede in **Prozessmerkmalen** in Familien aufgrund des Sozialen Status.
- Eng gekoppelt mit dem Sozialen Status sind die direkten räumlichen Gegebenheiten des **Wohnumfeldes** der Familien.

Primäre Herkunftseffekte: z.B. Bedeutung des Wohnumfelds

Strukturmerkmale

distal

Sozioökonomischer Status
Migrations-hintergrund

Materielle
und soziale
Ressourcen

Wohnumfeld:

- Nachbarschaft: u.a. kriminelle Vorkommnisse
- Zusammensetzung in KiGa und Schule
- Möglichkeiten zu (gefahrlosen) Bewegungsfreiheiten und Begegnung mit Gleichaltrigen
- Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Kindertageseinrichtungen, Gesundheitszentren, Bibliotheken, Museen, Theatern, Sportvereinen, ... (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000)

Kontakte zu Gleichaltrigen

Lernpotential
Vorwissen,
Sprachkompetenzen,
Intelligenz, Selbstkonzept,
Attributionsmuster,
Ausdauer,
Selbstvertrauen, ...

Primäre Herkunftseffekte: z.B. Bedeutung des Wohnumfelds

Strukturmerkmale

distal

Wohnumfeld:

→ Nachbarschaft: u.a. kriminelle Vorkommnisse

→ **Zusammensetzung in KiGa und Schule**

Materielle

Sozioökonomischer Status
Migrations-hintergrund

→ **Umgang mit Heterogenität: nur dann positive** Ergebnisse, wenn in einer Schule max. 30 % der Schülerinnen und Schüler aus Familien mit sozioökonomisch Status sind (Kahlenberg, 2011, zit. n. Bohl, 2021, unveröffentlichter Vortrag)

→ Schulen unterscheiden sich je **nach Region/ Stadtteil** etc. hinsichtlich der sozialen Hintergrundmerkmale ihrer Schülerschaft („Wohnpolitik = Schulpolitik“, (Schwartz, 2010, zit. n. Bohl, 2021, unveröffentlichter Vortrag)

→ Unterschiede auch in der **materiellen Ausstattung der Schulen** in Abhängigkeit vom Wohnort.

Kontakte zu Gleichaltrigen

Lernpotential

Vorwissen,
Sprachkompetenzen,
Intelligenz, Selbstkonzept,
Attributionsmuster,
Ausdauer,
Selbstvertrauen, ...

Wohnumfeld z.B. Nürnberg



- „Spielstraße“ in der Innenstadt, die keinen gefahrlosen Spielbereich bietet
(in der sich noch nie ein Kind aufgehalten hat!).
- v.a. mehrgeschossige Mietshäuser ohne Gartenanteile.



- Garagenhof und Freifläche vor Häusern, ca. 1,5 km stadtauswärts entfernt, die Kindern risikoarme Spielfläche bieten
(wo alle Kinder aus der Nachbarschaft sich versammeln).
- v.a. Reihen- und Einfamilienhäuser (Eigentum).

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Mögliche Ursachen für Unterschiede in Abhängigkeit vom Sozialen Status

- Lernumwelten sind gerade in den ersten Lebensjahren stark familiär geprägt
→ große Unterschiede in **Prozessmerkmalen** in Familien aufgrund des Sozialen Status.
- Eng gekoppelt mit dem Sozialen Status sind die direkten räumlichen Gegebenheiten des **Wohnumfeldes** der Familien.
- Familien unterscheiden sich in ihren **Bildungsaspirationen** in Abhängigkeit vom Sozialen Status.

Sekundäre Herkunftseffekte

Sekundäre Herkunftseffekte: Bildungsentscheidungen werden durch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler beeinflusst (auch unter Kontrolle der primären Herkunftseffekte) und sie können unabhängig von der Kompetenzentwicklung und dem erreichten Kompetenzniveau des Kindes/Jugendlichen sein.

Ursachen für unterschiedliche Bildungsaspirationen

- **Kosten-Nutzungs-Bewertungen** verschiedener Bildungsalternativen: Entscheidungen werden **im Kontext der eigenen sozialen Stellung** getroffen = Ausdruck verinnerlichter Sozialschichtzugehörigkeit
- Für ein Kind, dessen Eltern einen Hauptschulabschluss haben, besteht auf dem Weg zum Abitur eine **soziale Distanz**, die Kindern aus Akademikerfamilien unbekannt ist.
- Für Eltern mit einem höheren Status und Einkommen sind die Kosten eines Studiums eher aufzubringen und gleichzeitig spielt „**Statuserhaltungsmotiv**“ in die Entscheidung mit hinein (Boudión, 1974).

→ **verstärken primäre Herkunftseffekte**

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Mögliche Ursachen für Unterschiede in Abhängigkeit vom Sozialen Status

- Lernumwelten sind gerade in den ersten Lebensjahren stark familiär geprägt
→ große Unterschiede in **Prozessmerkmalen** in Familien aufgrund des Sozialen Status.
- Eng gekoppelt mit dem Sozialen Status sind die direkten räumlichen Gegebenheiten des **Wohnumfeldes** der Familien.
- Familien unterscheiden sich in ihren **Bildungsaspirationen** in Abhängigkeit vom Sozialen Status.
- **Stereotype bei Lehrkräften** und diskriminierendes (Benotungs-)Verhalten

Sekundäre Herkunftseffekte

Stereotype bei Lehrkräften über Kinder aus Familien mit niedrigem SES: „*Sie sind generell weniger leistungsfähig und zeigen häufiger ein problematisches Sozialverhalten*“

→ Verzerrungen in der Wahrnehmung und Beurteilung (Hanna & Linden, 2009)

→ Erwartungseffekte (i.S. einer selbsterfüllenden Prophezeiung)

→ → weniger Aufmerksamkeit, weniger Zeit mit der Lehrkraft und weniger Unterstützung
(Feinstein et al., 2004).“ (Hasselhorn et al., 2017, S. 29)

Indirekte sekundäre Herkunftseffekte:

- Lehrkräfte **benoten** die Kinder **sozialschichtabhängig** trotz gleicher Leistungen.
- Lehrkräfte sprechen bei Kindern aus Familien mit niedrigerem SES (und Migrationshintergrund) **seltener eine Übertrittsempfehlung** für das Gymnasium aus (verglichen mit Kindern aus Familien mit höherem SES und ähnlichem Leistungsstand)
 - Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern müssen mindestens 30 Prozent bessere Testleistungen erzielen als Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern, um eine Übertrittsempfehlung zu erhalten.

Heterogenitätsdimension Sozialer Status

Mögliche Ursachen für Unterschiede in Abhängigkeit vom Sozialen Status

- Lernumwelten sind gerade in den ersten Lebensjahren stark familiär geprägt
→ große Unterschiede in **Prozessmerkmalen** in Familien aufgrund des Sozialen Status.
- Eng gekoppelt mit dem Sozialen Status sind die direkten räumlichen Gegebenheiten des **Wohnumfeldes** der Familien.
- Familien unterscheiden sich in ihren **Bildungsaspirationen** in Abhängigkeit vom Sozialen Status.
- **Stereotype bei Lehrkräften** und diskriminierendes (Benotungs-)Verhalten
- Psychische Auffälligkeiten hängen eng mit **Anzahl an Risikofaktoren** und **Ressourcen der Familien** zusammen:
→ ungünstigere Konstellationen in Familien mit niedrigerem Sozialen Status.

Heterogenitätsdimension Migrationshintergrund

Heterogenitätsdimension Migrationshintergrund

„Wie in vielen anderen westlichen Gesellschaften zeigen **die Kinder von Einwanderern und ethnischen Minderheiten** auch in Deutschland **geringere Schulleistungen und Bildungsabschlüsse** im Vergleich zu den Kindern der Mehrheitsgesellschaft (Stanat & Christensen, 2006).“

„Bei Immigrantenfamilien spielen mehrere **Merkmale der familiären Migrationsbiographie** eine Rolle, so stehen zum Beispiel das **Alter bei der Einwanderung** und der **Generationenstatus** mit der kindlichen Entwicklung und dem Bildungserfolg in Verbindung (Glick, Batesa & Yabikua, 2009).“ (aus: Hasselhorn et al., 2017, S. 26)

Heterogenitätsdimension Migrationshintergrund

Indikatoren für Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund:

- Bereits ab der frühen Kindheit: **geringere sprachliche Kompetenzen** (Anders et al., 2012; Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008; Becker & Biedinger, 2006),
- **Häufigere Rückstellung** vom Schulbesuch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010)
- **Schlechtere Schulleistungen und Noten** in der Grundschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Gresch, 2012).
- In der Sekundarstufe sind sie **an Hauptschulen überrepräsentiert** und an Gymnasien unterrepräsentiert (Diefenbach, 2010),
- Sie verlassen häufiger die Schule nur mit einem Hauptschulabschluss oder ganz **ohne Abschluss**,
- Sie erwerben **seltener die (Fach-)Hochschulreife** als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Diefenbach, 2010).
- Aber: bei denjenigen, die die Hochschulreife erwerben, gibt es keine migrationsbedingten Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit ein Studium aufzunehmen.

Heterogenitätsdimension Migrationshintergrund

Befunde müssen differenziert betrachtet werden:

- Schülerinnen und Schüler der ersten Generation schneiden schlechter ab als die der zweiten oder dritten Generation (→ **Verbesserung in der Generationenfolge**) (u.a. Dollmann, 2010)
- **Differenzierung nach Herkunftsland**: türkischstämmige SchülerInnen zeigen schlechtere Leistungen als Kinder und Jugendliche zweiter Generation, deren Eltern aus der ehemaligen UDSSR oder Polen kommen (Segeritz et al., 2010).
→ Kulturelle und linguistische Distanz zwischen Herkunftsland und Aufnahmeland bedeutsam.

Heterogenitätsdimension Migrationshintergrund

Mögliche Ursachen für Unterschiede in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund

- **Enger Zusammenhang mit dem Sozialen Status** führt zu vergleichbaren Ursachen (→ s. Folien dort).

Wechselbeziehung Heterogenitätsdimensionen Sozialer Status und Migrationsstatus

Die beiden Merkmale hängen in Deutschland systematisch zusammen:

Der sozioökonomischer Status von Personen mit Migrationshintergrund ist (im Durchschnitt) niedriger als von Personen ohne Migrationshintergrund (Kalter, 2008).

Ein hoher sozioökonomischer Status ist bei den Familien ohne Migrationshintergrund nahezu dreimal häufiger vorhanden (Gold, 2018, S. 78).

Mögliche Gründe dafür:

„Negative Selektion“: bei Gastarbeitern in den 1960/70er Jahre

→ v.a. Personen mit geringerer Qualifikation und Bildung

→ setzt sich bis in die heutige Generation fort, geht aber zunehmend zurück

(Auswanderung von Personen mit existentiellen Nöten und häufig auch mit geringeren Qualifikationen gab es beispielsweise im 19. Jahrhundert, prominentes Beispiel: Levi Strauss (geb. Löb Strauß in Buttenheim)- die Mutter musste 1847 aufgrund wirtschaftlicher Not auswandern)

Da der Zusammenhang bei Familien in Deutschland meist sehr hoch ist,

→ sind Befunde zum schlechteren Abschneiden von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wenig überraschend.

Wechselbeziehung Heterogenitätsdimensionen Sozialer Status und Migrationsstatus

Angaben in Prozent

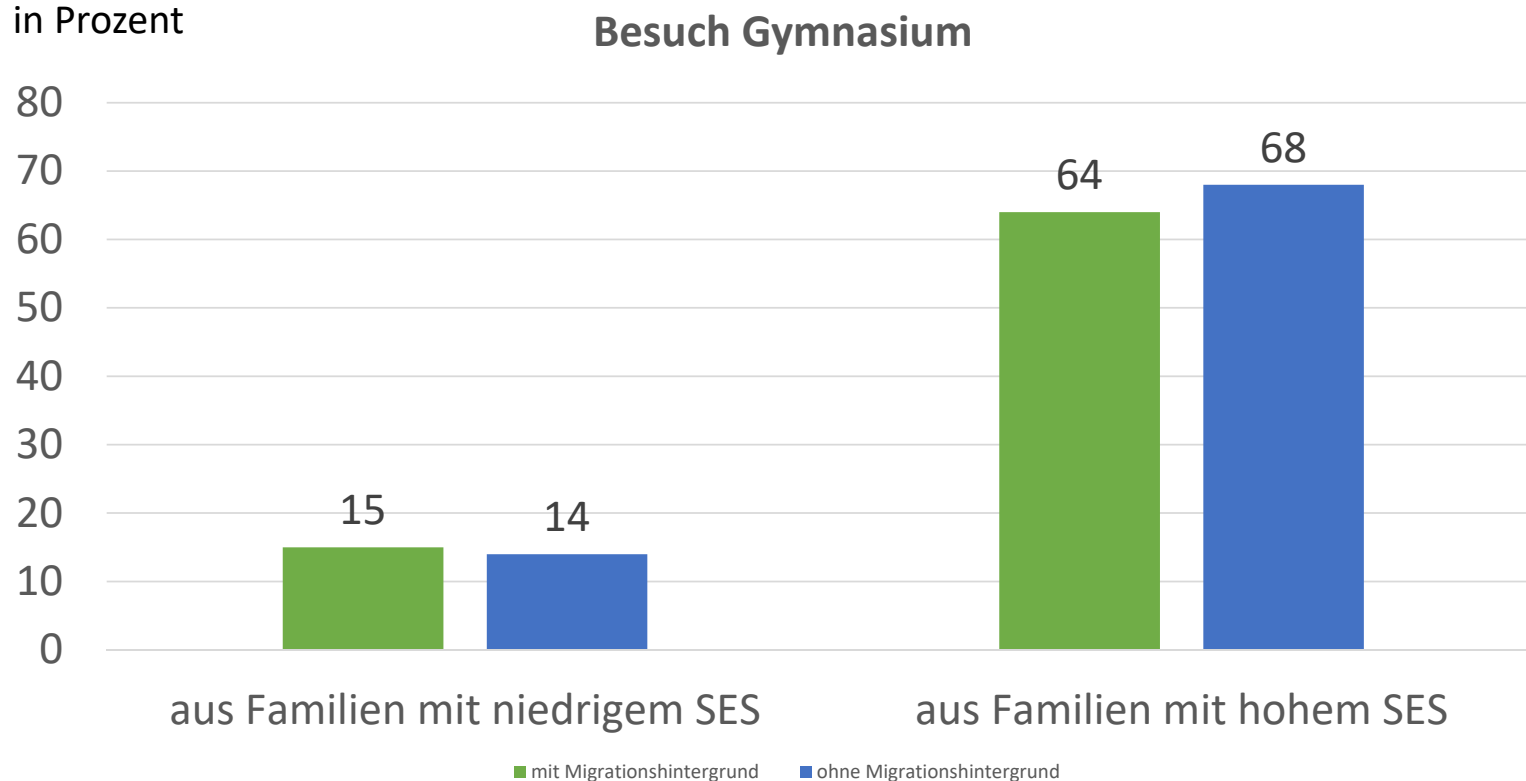


Abb. nach Gold, 2018, S. 78

Heterogenitätsdimension Migrationshintergrund

Mögliche Ursachen für Unterschiede in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund

- Enger Zusammenhang mit dem Sozialen Status führt zu vergleichbaren Ursachen.

Darüber hinaus verfügen Familien mit Migrationshintergrund über weniger **Ressourcen und Fähigkeiten**, die **spezifisch für das Aufnahmeland** sind:

- **Mangelhafte Kenntnisse über Bildungssystem**
 - Familien können ihre Kinder weniger gut unterstützen.

Heterogenitätsdimension Migrationshintergrund

Mögliche Ursachen für Unterschiede in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund

- **Enger Zusammenhang mit dem Sozialen Status** führt zu vergleichbaren Ursachen.

Darüber hinaus verfügen Familien mit Migrationshintergrund über weniger **Ressourcen und Fähigkeiten**, die **spezifisch für das Aufnahmeland** sind:

- **Mangelhafte Kenntnisse über Bildungssystem** → Familien können ihre Kinder weniger gut unterstützen.
- **Sprachliche Fähigkeiten**

Warum Sprache so wichtig ist:

Sprache spielt auf mehreren Ebenen zentrale Rolle:

- **Lernmedium**: Unterrichtssprache, Erklärungen der Lehrkraft, Mitschülerinnen etc., Schulbücher, Aufgabenstellungen,... → Verständnis
- **Lerngegenstand**: Erlernen von Fachwörtern und spezifischer Redemittel
→ Voraussetzung für weiteren Wissenserwerb und Leistungsbewertung

→ Enger Zusammenhang zwischen sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen ist durch zahlreiche empirische Studien gut belegt

→ „**Sprechen** (auch mit MitschülerInnen) **in der Instruktionssprache** hilft“

(Reiss, K.; Weis, M. Klieme, E. & Köller, O. (2019) (Hrsg.) *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. S. 159)

→ Zum Beispiel stellt es für türkischstämmige Kinder eine große Barriere in ihrem Spracherwerb dar, wenn in ihrer Familie die Familiensprache nicht Deutsch ist und die Eltern nicht über gute deutsche Sprachfähigkeiten verfügen. (Becker, 2017, S. 32-50)
IDeA-Projekt „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrant*innenkindern und der Übergang nach der vierten Klasse“ (ESKOM-Ü4)

Möglichkeiten im Umgang mit Heterogenität (Bildungsgerechtigkeit)

Bildungsgerechtigkeit

„Dass Lernergebnisse ungleich ausfallen, verwundert angesichts der ungleichen individuellen Lernvoraussetzungen nicht.

Gleichwohl ist das Ausmaß der Ungleichheiten nicht allein durch die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu erklären.

Klassenwiederholungen, Schulabgänge ohne Abschluss und unzureichende Leistungsergebnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen, sind Ausdruck von Lernschwierigkeiten.

Sie treten im Allgemeinen bei Jungen, bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und beim Vorhandensein familiärer Risikofaktoren häufiger auf.

Die Frage der Bildungsgerechtigkeit ist tangiert, wenn Merkmale, die mit den eigentlichen Lehr-Lern-Prozessen gar nichts zu tun haben, scheinbar den Bildungserfolg mit beeinflussen.“

(Gold, 2018, S. 99)

Umgang mit Heterogenität: Organisatorische Ebene

Welche handlungspraktischen (didaktischen) Konsequenzen hat die Akzeptanz von Heterogenität für die Organisation und Gestaltung von Lernprozessen? (Wischer, 2009, S. 69; n. Walgenbach, 2017, S. 43)

Organisatorische Ebene: Wie sollen Lerngruppen zusammengesetzt sein?:

- homogen/ heterogen?
- nach welchen Heterogenitätsdimensionen?
- Welche Heterogenitätsdimensionen werden beachtet/ ignoriert?

Was spricht gegen leistungshomogene und damit für leistungsheterogene Klassen?

- **negative Etikettierungen** für SchülerInnen → Stigmatisierungen (insb. Mittelschulen, Förderschulen)
- **Negativ verstärkende Effekte:** „Schüler, die ohnehin durch ihre soziale Herkunft belastet sind, werden in einem anregungsarmen bzw. problematischen Lernmilieu zusätzlich benachteiligt (Vieluf 2003; Schümer 2004; Solga/Wagner 2008).“ (Walgenbach, 2017, S. 40)
- Widersprüchliche empirische Befunde zur Leistungsentwicklung, aber überwiegendes Ergebnis: **Leistungsschwache SchülerInnen profitieren in ihrer Leistungsentwicklung** eher von heterogenen Lerngruppen (Leistungsstarke eher von homogenen, bzw. keine Unterschiede)

Umgang mit Heterogenität: Administrative Maßnahmen

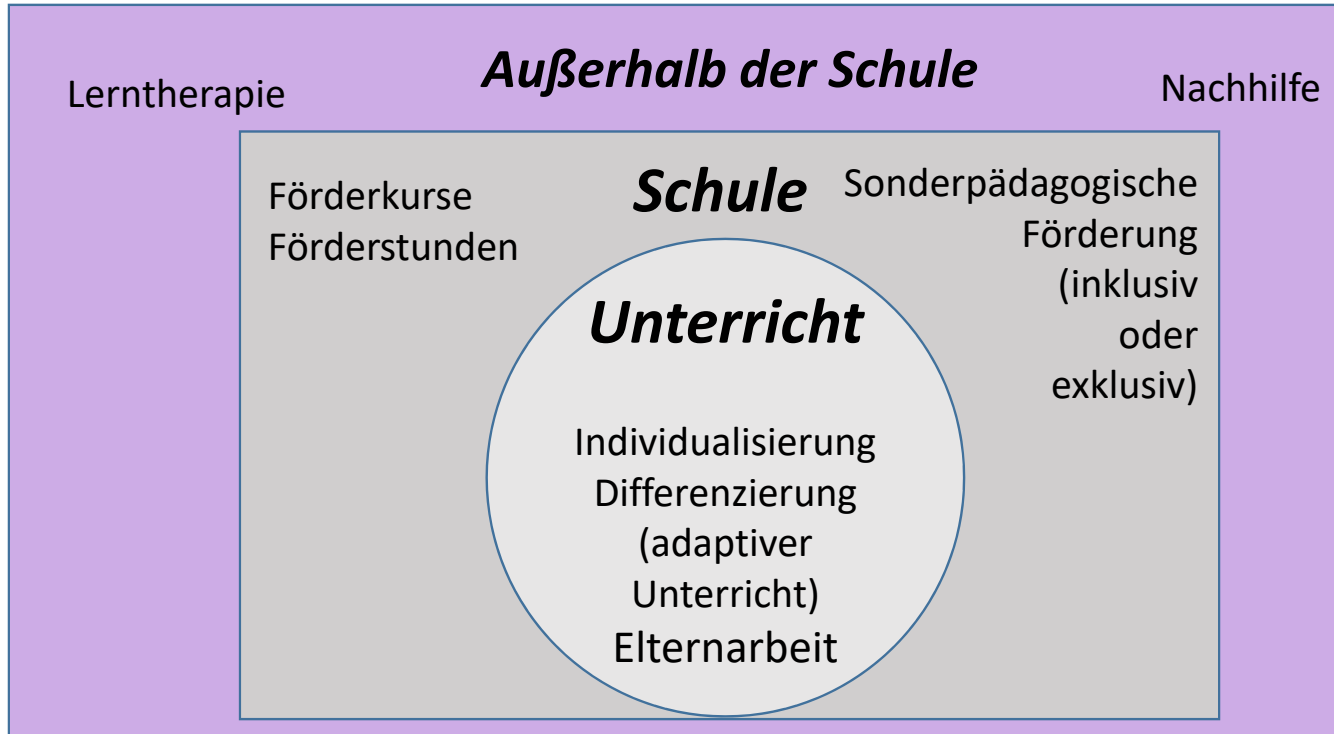
Gleichberechtigte Bildungsteilhabe (unabhängig von Behinderung/ Leistung):

- Inklusion in vorschulischer Kinderbetreuung und in Schulen

Förderung (→ mit welchem Ziel?):

- Kompensatorische Frühförderung
- Förderung im schulischen Rahmen (im Unterricht oder außerhalb)
- Außerschulische Förderung
- Beratungsangebote
- Ganztagschulen
- Sozialarbeit an Schulen
- Jahrgangsgemischte Klassen
- ...

Umgang mit Heterogenität: Förderung



Ebenen und Formen individueller Förderung

Formen individueller Förderung: Individualisierung

Individualisierung: für jede Schülerin/ jeden Schüler werden individuelle Lernangebote entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen zur Verfügung gestellt („Differenzierung in Reinform“)

Vielfältige Wege durch offenen Unterricht: Vielfalt an Lernwegen, -angeboten und Methoden;
Selbsttätigkeit als zentrales Prinzip (durch Projektarbeit, Freiarbeit, Wochenplan, Stationenlernen).

Empirische Befunde:

- Fördert das Selbstbestimmungserleben der Schüler*innen (Hartinger, 2005)
ABER NICHT zwangsläufig das fachliche Verständnis (u.a. Giaconia & Hedges, 1982)
- Isolierte Einzelarbeit und Zuweisung individueller Arbeitsblätter haben kaum positive Effekte auf Lernen (Hattie, 2009)
- Voraussetzung hierfür: Lehrkraft strukturiert den Unterrichtsgegenstand so, dass die Schüler*innen die neuen Inhalte mit bestehendem Wissen verknüpfen und ihre Konzepte erweitern und umstrukturieren können (Mikrostrukturen der Lernangebote) (Hardy et al., 2006; Lipowsky, 2002)
- Individualisierung → hoher Anteil an Phasen selbständigen Lernens: Lernende benötigen hierfür Kompetenzen
→ **Überforderung** für leistungsschwächere Lernende aufgrund der hohen Autonomie, z.B. Auswahl der Aufgaben, Finden von Lösungen → s. Selbstregulation)

Klieme, E. & Warwas, J. (2011) Konzepte der individuellen Förderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 6, S. 805-818 URN: urn:nbn:de:0111-opus-87822. (S. 809)

Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. Kap. 16 in: T. Bohl; J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.) *Umgang mit⁹³ Heterogenität in Schule und Unterricht : Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Stuttgart: utb (S. 257 -273)

Formen individueller Förderung: Differenzierung

Differenzierung: merkmalsbezogene Gruppierung (Alter, Leistung, Interesse, Lernschwierigkeiten etc.); Lernangebot richtet sich nach der Gruppe und nicht nach einzelnen Schüler*innen

Binnendifferenzierung durch adaptiven Unterricht:

- **verschiedene Instruktionen und Lerngelegenheiten**, aus denen die Lehrkraft die für die Schüler*innen angemessene Variante auswählt
(→ stärker strukturiert als im offenen Unterricht)
- **Passung zwischen diagnostizierten Lernvoraussetzungen und Lernumgebung**

Empirische Befunde (v.a. aus der Aptitude-Treatment-Interactions-Forschung)

- Insgesamt **positive Effekte** auf Leistungen.
- Schüler mit **ungünstigen Lernausgangslagen** (geringes Vorwissen hohe Ängstlichkeit) profitieren eher von strukturiertem und lehrerzentrierten Unterricht
- Schüler mit **günstigen Lernvoraussetzungen** eher von Lernumgebungen mit Freiräumen

Merkmale wirksamer Fördermaßnahmen

- Sie fördern auf die **spezifische Störung/ Lernschwierigkeit** bezogen.
- Sie betonen die **Bedeutung des Übens** → führt zu abrufbarem Wissen = Grundlage für weitere, komplexere Inhalte.
- Sie vermitteln **Lernstrategien** → Selbstgesteuertes Lernen.
- Sie steigern die **Lernmotivation** durch die Auswahl der Lernaufgaben, durch Lernerfolge, operante Verstärker (Lernvorgang selbst und Lernfortschritte- direkte Belohnungen auch kleiner Fortschritte), attributionsförderliches Feedback.
- Sie **setzen früh an** (Vorläuferfähigkeiten im Kindergarten vorschulisch fördern, Response-to-Intervention-Ansatz, Anleitungen für Eltern für häusliche Förderung).
- Sie leiten zu Beginn an, geben Rückmeldung über die Richtigkeit der erreichten Ergebnisse → zunehmend in eigener Verantwortung („**Scaffolding**“).

Ziele im Umgang mit Heterogenität

Sollen alle SchülerInnen den **gleichen Lernstand** erreichen oder soll jede/r auf ihren/seinen individuellen Fähigkeiten aufbauend gefördert werden?

- Kompensation der Defizite:
Fokus auf der kompensatorischen Förderung der Leistungsschwächeren
→ **Verringerung der Leistungsunterschiede**

oder

- Eingehen auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen und –tempi („Jedem das Seine“): adaptiver Unterricht für alle Leistungsniveaus
→ **Vergrößerung der Leistungsunterschiede**

„Optimalklassen“: Klare Strukturierungen der Inhalte, aufgabenbezogene Schüleraktivitäten, effektive Klassenführung sowie individualisierte Lernunterstützung

→ das mittlere Leistungsniveau steigt an, während sich die Leistungsunterschiede verringern.

Schwippert, K. (2002): *Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses*. Münster: Waxmann.)

Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer (S. 96 ff.)

Bildungsgerechtigkeit

Wie weit kann oder soll eine Gesellschaft beim Ausgleichen oder Beseitigen der Hindernisse von Chancengleichheit gehen?

- Wieviel möchte eine Gesellschaft dafür ausgeben?
- Wo beschneiden Maßnahmen, die zu einem Angleich unterschiedlicher Bedingungen des Aufwachsens führen sollen, die Rechte und Freiheiten der Eltern und Familien?

„Schwellenkonzeption von Bildungsgerechtigkeit“ (Giesinger, 2007; n. Gold, 2018, S. 97)

Schwelle = das Erreichen eines schulischen Kompetenzniveaus, das zu einer selbständigen Gestaltung des Lebens befähigt (→ Teilnahme am sozialen, ökonomischen und kulturellen Leben einer Gesellschaft).

→ Bis zum Erreichen dieses Schwellenwerts werden Ressourcen bereitgestellt, für diejenigen, die sie benötigen (egal warum).

→ Der Kompetenzerwerb oberhalb dieses Schwellenwerts sind dann Sache des einzelnen Individuums, seiner Leistungsbereitschaft und –fähigkeit, und moralisch nicht zu kritisieren. (Eigenverantwortung)

5. Was halten Sie von dem Konzept?

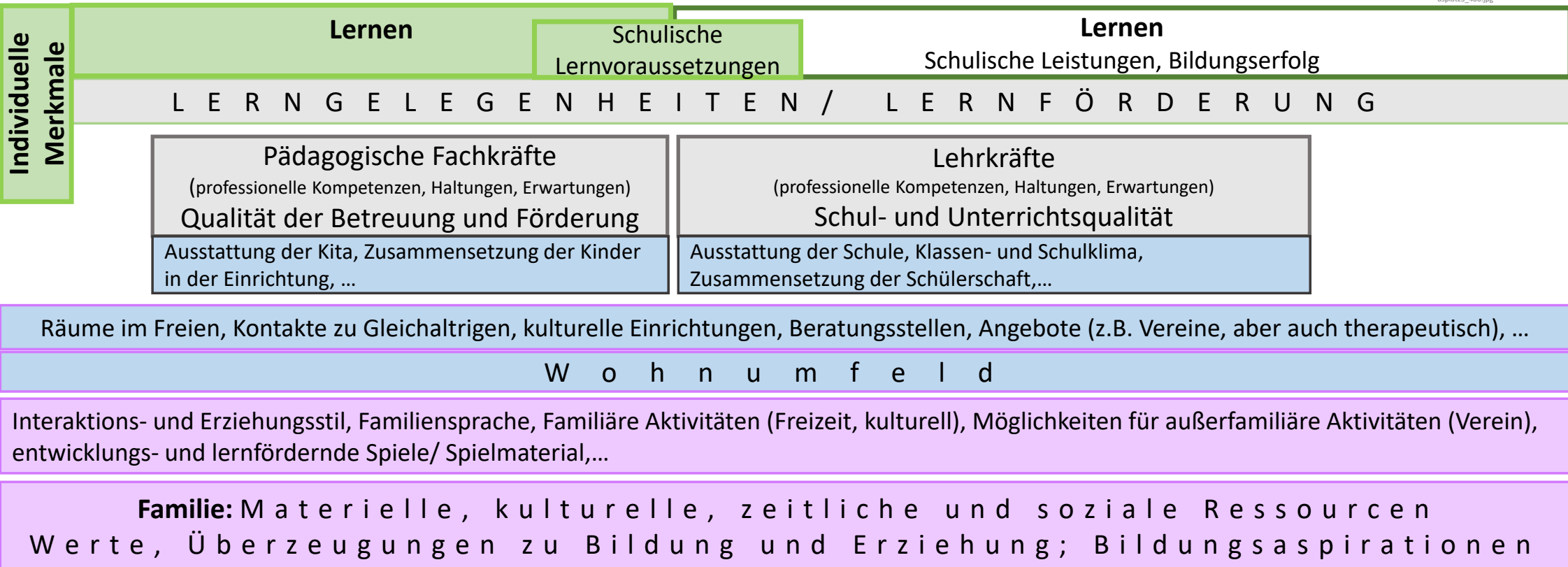
Fundamentale Fragen im Umgang mit Heterogenität

- Verfügen Lehrkräfte über die hierfür **notwendigen besonderen didaktischen und sozialen Kompetenzen**?
- Setzt sich das **Leistungsprinzip** umso stärker durch, wenn die individuelle Förderung im Zentrum steht und nicht mehr die gemeinsame Zielerreichung? (Trautmann/Wischer 2008, S. 164; Kiper 2008, S. 97)
- Bringen die SchülerInnen die Voraussetzung zur **Selbststeuerung** eigener Lernprozesse mit? (gerade für lernschwache SchülerInnen nicht unbedingt gegeben)
- Inwiefern führt Individualisierung zu einem **unkoordinierten Nebeneinander** der Lernenden? Gemeinschaftsstiftende Funktion der Klasse kommt zu kurz (Budde, 2018).
- Wie kann eine **Stigmatisierung** durch die Zuweisung bestimmter Lernmaterialien, Lerntempi verhindert werden?
- Werden die Probleme damit **von der Schulsystemebene** (z.B. äußere Rahmenbedingungen, Aufgliederung in Schularten, Selektions- und Allokationsfunktion, ...) **auf die Ebene des Unterrichts und der Lehrkräfte verlagert**? (Trautmann & Wischer, 2011, n. Walgenbach, 2017, S. 45)
- Bildungsungleichheiten können **nicht nur in der Schule (alleine)** aufgelöst werden! (Budde, 2018)

Fazit und Literatur



https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/verwaltung/presse/046-ONLINE-KOMMUNIKATION/Gebaeude/Markusplatz3_400.jpg





https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/verwaltung/presse/046-ONLINE-KOMMUNIKATION/Gebaeude/Markusplatz3_400.jpg

Individuelle Merkmale	Lernen	Schulische Lernvoraussetzungen	Lernen
			Schulische Leistungen, Bildungserfolg
	L E R N G E L E G E N H E I T E N / L E R N F Ö R D E R U N G		
Unterschiede in ...			
→ Konstitutionellen (angeborenen) Merkmalen (aufgrund genetischer Einflüsse)			
→ Geschwindigkeit des Entwicklungsverlaufs			
→ Lerngelegenheiten			
Kumulative Lernvorgänge: → Lernzuwachs bei allen			
→ aber Rangstabilität bleibt weitgehend erhalten			

- Vielfältige Ursachen für Heterogenität
- Frühzeitige (kompensatorische) Förderung
- Bewusstwerden eigener stereotyper Einstellungen/ Wahrnehmungen (und damit verbundenen diskriminierenden Verhaltensweisen)
- Vorschulische Betreuung und Schule = wichtige Bausteine für Chancengleichheit und gleichberechtigte Teilhabe

Fazit

“[] der Umgang mit Heterogenität [ist]
eine der größten Herausforderung für das Schulsystem der Gegenwart [].“
(Baumert, 2002; n. Walgenbach, 2017, S. 23)

-

„[]der Erfolg des Unterrichts in heterogenen
Lerngruppen [hängt] sehr stark davon [ab], ob es den Lehrkräften gelingt,
einen fachlich kompetenten und zugleich methodisch vielfältigen Unterricht zu
realisieren, der kontinuierlich binnendifferenzierende Elemente enthält“
(Tillmann & Wischer, 2006, S. 47).

Literatur (Auswahl)

- Becker, B. (2017). Elternmerkmale: Sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund. Kap. 1 in: U. Hartmann; M. Hasselhorn, & A. Gold (Hrsg.). *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums*. Stuttgart: Kohlhammer. (S. 32-50)
- Bohl, T; Budde, J. Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht : Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Stuttgart: utb
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer
- Hartmann, U.; Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Entwicklungsverläufe verstehen- Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums*. Stuttgart: Kohlhammer
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011) Konzepte der individuellen Förderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 6, S. 805-818 URN: urn:nbn:de:0111-opus-87822.
- Schindler, S. (2015). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67, 3, S. 509-537
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Stuttgart: utb
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017) *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin : Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich
- Wischer, B. (2009). Umgang mit Heterogenität im Unterricht - Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. TIPP (Teachers in Practice and Process), *Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog*. <http://www.teachers-ipp.eu/handbuch.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf>

Literatur zur Vertiefung

- **Kapitel 1: Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung (Budde, J.) (S. 13-26).** In: **Bohl, T; Budde, J. Rieger-Ladich, M. (2017)** (Hrsg.) *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Stuttgart: utb
<https://elibrary.utb.de/action/doSearch?AllField=9783838547558>
- **Kapitel 2: Heterogenität: Facetten und Probleme eines Schlüsselbegriffes (S. 37-68)** in:
Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*.
Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
<https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-92893-7>