

**Katja Scharenberg**

# **Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung**

**Zur Relevanz klassenbezogener  
Kompositionsmerkmale  
im Rahmen der KESS-Studie**

## Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung

# Empirische Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rolf Becker, Sigrid Blömeke, Wilfried Bos,  
Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Eckhard Klieme,  
Rainer Lehmann, Thomas Rauschenbach,  
Hans-Günther Roßbach, Knut Schwippert,  
Ludwig Stecher, Christian Tarnai, Rudolf Tippelt,  
Rainer Watermann, Horst Weishaupt

Band 36



Waxmann 2012

Münster / New York / München / Berlin

Katja Scharenberg

# Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung

Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale  
im Rahmen der KESS-Studie



Waxmann 2012

Münster / New York / München / Berlin

## **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Diese Arbeit wurde 2011 von der Technischen Universität Dortmund als Dissertation angenommen.

## **Empirische Erziehungswissenschaft, Band 36**

ISSN 1862-2127

ISBN 978-3-8309-2703-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2012

Postfach 8603, 48046 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## **Abstract**

The importance of the differences between students for learning has controversially been discussed for a long time: On the one hand, achievement heterogeneity is increasingly considered as a chance and enrichment for instruction as well as for the students' cognitive and social development. On the other hand, especially the German school system is characterised by a multitude of institutional mechanisms with the aim of reducing differences in achievement and creating homogeneous learning groups. The discussion on the pros and cons of homogeneous and heterogeneous ability grouping is also about the question of how learning groups should ideally be composed so that learning is as effective as possible for all students.

The present thesis therefore pursues the question whether achievement heterogeneity is a compositional characteristic of learning groups that is relevant for achievement and whether the development of the students' achievement is more effective in homogeneous or heterogeneous classes. Moreover, differential effects for high- and low-ability students are examined as well as the effectiveness of classes that differ in their extent of achievement heterogeneity.

As the main result of the multi-level analyses it can be stated that effects of achievement heterogeneity within classes on students' achievement depend on the subject, type and grade of school. In addition, achievement heterogeneity is highly confounded with other compositional and institutional variables. The empirical results are interpreted with regard to their theoretical and practical implications. Moreover, the consequences for the recent discussion on school structure are shown.

## Zusammenfassung

Die Bedeutung der Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern für schulisches Lernen wird seit langem kontrovers diskutiert: Einerseits wird Leistungsheterogenität zunehmend als Chance und Bereicherung für den Unterricht sowie die kognitive und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gesehen. Andererseits zeichnet sich gerade das deutsche Schulsystem durch eine Vielzahl institutioneller Selektionsmechanismen aus, die zum Ziel haben, Leistungsunterschiede zu reduzieren und möglichst homogene Lerngruppen zu schaffen. In der Diskussion über die Vor- und Nachteile leistungshomogener und -heterogener Lerngruppen geht es letztlich darum, wie Lerngruppen idealerweise zusammengesetzt sein sollten, damit das Lernen für alle Schülerinnen und Schüler möglichst effektiv ist.

Diese Arbeit geht deshalb der Frage nach, ob Leistungsheterogenität ein leistungsrelevantes Merkmal der Zusammensetzung von Lerngruppen, also ein Kompositionsmerkmal von Schulklassen, ist und ob die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen oder -heterogenen Schulklassen günstiger verläuft. Darüber hinaus werden differenzielle Effekte für leistungsstärkere und -schwächere Schülerinnen und Schüler sowie Effekte der Breite des klasseninternen Leistungsspektrums überprüft.

Als zentrales Ergebnis der Mehrebenenanalysen lässt sich festhalten, dass sich Effekte der Leistungsheterogenität innerhalb von Schulklassen auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler vor allem fach-, schulform- und schulstufenspezifisch nachweisen lassen. Leistungsheterogenität ist zudem in hohem Maße mit anderen Kompositions- und Institutionsmerkmalen konfundiert. Die empirischen Befunde werden im Hinblick auf ihre theoretischen und praktischen Implikationen gedeutet. Darüber hinaus werden auch Konsequenzen für die aktuelle Schulstrukturdiskussion thematisiert.

# Inhalt

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Einleitung .....   | 11 |
| 2     | Homogenität versus Heterogenität in der Schule .....   | 18 |
| 2.1   | Eine begriffliche Klärung .....  | 18 |
| 2.2   | Leistungshomogene oder leistungsheterogene Lerngruppen?<br>Eine Kontroverse .....  | 25 |
| 2.2.1 | Argumente für eine Leistungshomogenisierung .....  | 26 |
| 2.2.2 | Argumente gegen eine Leistungshomogenisierung .....  | 29 |
| 2.2.3 | Eine Zwischenbilanz .....  | 34 |
| 2.3   | Leistungshomogenisierung im deutschen Bildungssystem .....   | 36 |
| 2.3.1 | Die Grundschule – eine Schule für alle Kinder? .....   | 37 |
| 2.3.2 | Zurückstellung von der Einschulung .....   | 38 |
| 2.3.3 | Klassenwiederholung .....  | 38 |
| 2.3.4 | Überweisung auf Förderschulen .....  | 39 |
| 2.3.5 | Der Übergang auf die Sekundarschule .....  | 40 |
| 2.3.6 | Selektion als Prinzip auf der Sekundarschule .....   | 42 |
| 2.3.7 | Eine Zwischenbilanz .....  | 44 |
| 2.4   | Leistungsheterogenität trotz Leistungshomogenisierung? .....   | 45 |
| 2.5   | Zusammenfassung und Implikationen für die eigene Arbeit .....  | 50 |
| 3     | Leistungsheterogenität als Kompositionsmerkmal von Lerngruppen .....   | 52 |
| 3.1   | Definition und Wirkungsweisen von Kompositionsmerkmalen .....  | 53 |
| 3.2   | Vermittlung von Kompositionseffekten .....   | 56 |
| 3.3   | Konzeptuelle und methodische Aspekte bei der Analyse von<br>Leistungsheterogenität als Kompositionsmerkmal .....                   | 61 |
| 3.3.1 | Die Wahl der Analyseebene: Die Schulklasse als unmittelbare<br>Lernumwelt .....  | 61 |
| 3.3.2 | Gütekriterien für die Modellierung von Kompositionseffekten und<br>Implikationen für die eigene Arbeit .....                       | 65 |
| 4     | Überblick über den Forschungsstand .....   | 68 |
| 4.1   | Der internationale Forschungsstand .....   | 68 |
| 4.2   | Der nationale Forschungsstand .....  | 85 |
| 4.3   | Implikationen für die eigene Arbeit .....  | 93 |
| 5     | Formulierung der Forschungsfragen .....  | 97 |
| 5.1   | Zusammensetzung der Hamburger Schulklassen .....   | 97 |
| 5.2   | Die Bedeutung der kognitiven Heterogenität von Schulklassen für<br>den individuellen Lernerfolg am Ende der Jahrgangsstufe 4 ..... | 98 |
| 5.3   | Leistungsheterogenität in Hamburger Schulklassen .....   | 99 |



|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 5.4   | Veränderung der Leistungsheterogenität .....   | 100 |
| 5.5   | Der Zusammenhang von Leistungsheterogenität innerhalb von<br>Schulklassen und individuellem Lernerfolg.....  | 100 |
| 5.6   | Leistungsheterogenität als Kompositionsmerkmal von Schulklassen ....   | 101 |
| 5.7   | Differenzielle Effektivität von Leistungsheterogenität.....  | 103 |
| 5.8   | Zur Bedeutung der Breite der klasseninternen Leistungsstreuung .....   | 105 |
| 6     | Daten und Methode .....  | 107 |
| 6.1   | Datengrundlage: Die Hamburger KESS-Studie.....   | 107 |
| 6.1.1 | Anlage und Durchführung der Studie .....   | 109 |
| 6.1.2 | Erfassung und Skalierung der Leistungsdaten .....  | 110 |
| 6.1.3 | Erfassung der Hintergrundmerkmale schulischen Lernens .....  | 112 |
| 6.1.4 | Teilnahme- und Rücklaufquoten.....   | 114 |
| 6.2   | Das Hamburger Schulsystem .....  | 115 |
| 6.3   | Daten.....   | 119 |
| 6.3.1 | Untersuchte Schülerpopulation .....  | 120 |
| 6.3.2 | Operationalisierung der analyserelevanten Variablen .....  | 127 |
| 6.4   | Darstellung der verwendeten Analyseverfahren .....   | 131 |
| 6.4.1 | Uni- und bivariate Analysen.....   | 131 |
| 6.4.2 | Multivariate Methoden: Hierarchisch-lineare Regressionsanalysen.....   | 132 |
| 6.5   | Umgang mit fehlenden Werten .....  | 144 |
| 7     | Empirischer Teil .....   | 150 |
| 7.1   | Zusammensetzung der Hamburger Schulklassen.....  | 151 |
| 7.1.1 | Zusammensetzung der Hamburger Schulklassen in den<br>Jahrgangsstufen 5 und 6 .....   | 152 |
| 7.1.2 | Zusammensetzung der Hamburger Schulklassen in den<br>Jahrgangsstufen 7 und 8 .....   | 153 |
| 7.2   | Die Bedeutung der kognitiven Heterogenität von Schulklassen<br>für den individuellen Lernerfolg am Ende der Jahrgangsstufe 4 –<br>eine Replikation der Analysen von Lehmann (2006) ..... | 155 |
| 7.2.1 | Datengrundlage und methodisches Vorgehen.....  | 156 |
| 7.2.2 | Befunde der Mehrebenenanalysen .....   | 158 |
| 7.2.3 | Zusammenfassung und Diskussion .....   | 160 |
| 7.3   | Leistungsheterogenität in Hamburger Schulklassen .....   | 162 |
| 7.3.1 | Leistungsheterogenität in Hamburger Schulklassen zu Beginn der<br>Jahrgangsstufe 5 .....   | 162 |
| 7.3.2 | Leistungsheterogenität in Hamburger Schulklassen zu Beginn der<br>Jahrgangsstufe 7 .....   | 165 |
| 7.4   | Veränderung der Leistungsheterogenität .....   | 166 |
| 7.4.1 | Veränderung der Leistungsheterogenität in den Jahrgangsstufen<br>5 und 6.....  | 167 |

---

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| 7.4.2     | Veränderung der Leistungsheterogenität in den Jahrgangsstufen 7 und 8 .....  | 168 |
| 7.5       | Der Zusammenhang von Leistungsheterogenität innerhalb von Schulklassen und individuellem Lernerfolg.....           | 170 |
| 7.5.1     | Zusammenhang von Leistungsheterogenität und individuellem Lernerfolg in den Jahrgangsstufen 5 und 6 .....          | 170 |
| 7.5.2     | Zusammenhang von Leistungsheterogenität und individuellem Lernerfolg in den Jahrgangsstufen 7 und 8 .....          | 172 |
| 7.6       | Leistungsheterogenität als Kompositionsmerkmal von Schulklassen ....   | 175 |
| 7.6.1     | Die Schulklasse als Analyseebene .....   | 176 |
| 7.6.2     | Modellspezifikation.....   | 183 |
| 7.6.3     | Interkorrelationen der Prädiktoren .....   | 185 |
| 7.6.4     | Auswirkungen von Leistungsheterogenität auf die Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 .....               | 188 |
| 7.6.5     | Auswirkungen von Leistungsheterogenität auf die Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 7 und 8 .....               | 197 |
| 7.6.6     | Kommunalitätenanalyse .....  | 202 |
| 7.6.7     | Zwischenfazit und Konsequenzen für die weiteren Analysen .....   | 206 |
| 7.6.8     | Schulformspezifische Analysen .....  | 207 |
| 7.7       | Differenzielle Effektivität von Leistungsheterogenität .....   | 216 |
| 7.7.1     | Differenzielle Effektivität der Leistungsheterogenität für die Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 5 und 6..... | 217 |
| 7.7.2     | Differenzielle Effektivität der Leistungsheterogenität für die Lernentwicklung in den Jahrgangsstufen 7 und 8..... | 221 |
| 7.7.3     | Schulformspezifische Analysen .....  | 223 |
| 7.8       | Zur Bedeutung der Breite der klasseninternen Leistungsstreuung .....   | 232 |
| 8         | Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....  | 246 |
| 8.1       | Konzeption der Arbeit.....   | 246 |
| 8.2       | Zentrale empirische Befunde und Beantwortung der Forschungsfragen  | 248 |
| 8.3       | Diskussion der Forschungsergebnisse.....   | 255 |
| 8.4       | Forschungsd desiderata .....   | 259 |
| 9         | Abbildungsverzeichnis .....  | 262 |
| 10        | Tabellenverzeichnis.....   | 264 |
| Literatur | .....  | 266 |



# 1 Einleitung

„Heterogenität hat ‚Konjunktur‘ [...]; unklar bleibt, warum dies so ist.“  
(Wenning, 2007, S. 22)

Heterogenität in der Schule äußert sich in vielen Bereichen: So sind Kinder und Jugendliche beispielsweise sehr verschieden im Hinblick auf ihre ethnische, kulturelle und soziale Herkunft. Neben kulturellen und sozialen Bedingungsfaktoren schulischen Lernens unterscheiden sich Kinder bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn erheblich hinsichtlich ihrer Leistungsmotivation und anderer schulbezogener Einstellungen (z.B. Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten). Aber auch Alter und Geschlecht, Leistungen in den verschiedenen Schulfächern, Hochbegabung und Lernbehinderung stellen Dimensionen von Heterogenität dar, mit denen Lehrkräfte alltäglich im Unterricht konfrontiert werden. Heterogenität ist somit Realität in den Klassenzimmern aller Schul(form)en und stellt immer mehr und neue Herausforderungen an die Schule, die Unterrichtsgestaltung und das schulische Lernen.

Der Begriff *Heterogenität* bezieht sich auf verschiedene Merkmale der Schülerinnen und Schüler. Heyer, Preuss-Lausitz und Sack (2003) differenzieren acht Dimensionen von Heterogenität:

1. Unterschiede hinsichtlich der kognitiven Leistungsvoraussetzungen,
2. Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen, vor allem in der „Schulsprache Deutsch“,
3. Unterschiede in den sozialen Kompetenzen,
4. Unterschiede hinsichtlich der Interessen und Neigungen sowie in der Leistungsmotivation und dem Verhältnis zu den Lehrkräften,
5. Unterschiede in den physischen und gesundheitlichen Voraussetzungen,
6. Unterschiede hinsichtlich des Alters,
7. Unterschiede in den Traditionen und Werten, die ihrerseits durch die kulturelle und soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler geprägt sind, sowie
8. Unterschiede aufgrund geschlechtsspezifischer Sozialisation.

Wenning (2007, S. 25 f.) unterscheidet dagegen sieben Dimensionen:

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

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

Viele dieser Dimensionen finden sich auch in den Rahmenmodellen schulischen Lernens wieder, die den neueren Schulleistungsstudien, wie z.B. PISA<sup>1</sup>, IGLU<sup>2</sup> und KESS<sup>3</sup>, zugrunde liegen. Auffallend ist jedoch, dass sich die Heterogenitätsdimensionen von Heyer et al. (2003) und Wenning (2007) insbesondere auf die individuellen und familiären Determinanten der schulischen Leistung beziehen und den Fokus auf die Schülerinnen und Schüler selbst richten. Sie sehen Heterogenität als Merkmal der individuellen Schülerinnen und Schüler, nicht aber als Merkmal der Zusammensetzung von Lerngruppen.<sup>4</sup> An diesen Punkt knüpft die vorliegende Arbeit an und fragt nach der Bedeutung der *Lerngruppenzusammensetzung* für die schulische Kompetenzentwicklung.

Seit langem wird diskutiert, welche Konsequenzen sich aus der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich dieser Merkmale für den Unterricht ergeben und wie damit umgegangen werden soll (vgl. im Folgenden Tillmann, 2004). Schon Johann Friedrich Herbart (1776–1841), einer der Begründer der Pädagogik als Wissenschaft, bezeichnete gegen Ende des 18. Jahrhunderts die „Verschiedenheit der Köpfe“ – man spricht heute von der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler – als *das* zentrale Problem im Unterricht. Damit ist bereits die vor allem für das heutige deutsche Schulsystem charakteristische Konsequenz aus der vielfältigen Zusammensetzung der Schülerschaft angesprochen: Die Bemühungen, diese Verschiedenheit innerhalb von Lerngruppen zu reduzieren, sind zahlreich. Damit verbunden ist stets die Hoffnung, dass sich – um es mit den Worten von Ernst Christian Trapp (1745–1810), einem der Vertreter der spätaufklärerischen Pädagogik, zu sagen – der Unterricht leichter auf die „Mittelköpfe“ kalkulieren lässt: Je geringer die individuelle Abweichung vom Durchschnitt der jeweiligen Lerngruppe, desto weniger über- oder unterfordert sollen die Schülerinnen und Schüler werden. Nicht nur das Lernen, sondern auch das Lehren – so hofft man zumindest – sollte sich in leistungshomogenen Lerngruppen leichter gestalten lassen.

Von den Heterogenitätsdimensionen nehmen Lehrkräfte vor allem die kognitiven und leistungsbezogenen Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern wahr,

---

1 PISA: Programme for International Student Assessment

2 IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

3 KESS: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

4 Die Begriffe *Schulklasse* und *Lerngruppe* werden in dieser Arbeit weitgehend synonym verwendet (zur Definition vgl. Abschnitt 3.3.1). Sie können verstanden werden als übergeordnete Begriffe für die Art der Zusammenfassung von Schülerinnen und Schülern zu größeren Einheiten, die entweder leistungshomogen oder -heterogen zusammengesetzt sein und innerhalb derer im Unterricht weitere kleinere Differenzierungsgruppen gebildet werden können.

da sie damit im Unterricht unmittelbar konfrontiert werden (Höhmann, 2009; Wischer, 2007a). Der Umgang der Schule mit diesen unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen sorgt für heftige Kontroversen sowohl unter den Lehrkräften als auch in der Bildungsforschung und Bildungspolitik. Der Ausgleich von Leistungsunterschieden innerhalb von Lerngruppen (*Egalisierung*), indem möglichst alle Schülerinnen und Schüler ein gemeinsames, anspruchsvolles Kompetenzniveau erreichen, ist deshalb neben der *Qualifizierung*, also der Steigerung des durchschnittlichen Leistungsniveaus, nach Helmke (1988) ein Zielkriterium des schulischen Unterrichts.

Dass die Schule nicht gleichermaßen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler reagieren kann, ist unstrittig. Fraglich ist jedoch, wie alle Kinder und Jugendlichen bestmöglich gefördert werden können, ohne dass dies zu Lasten anderer Mitschülerinnen und Mitschüler geht. Für Deutschland kann die Homogenisierung von Lerngruppen als die „dominierende Strategie“ (Tillmann & Wischer, 2006, S. 45) des Schulsystems bezeichnet werden. Als organisatorische Maßnahmen der Leistungshomogenisierung zur Herstellung möglichst gleichartiger Lernbedingungen im Unterricht werden in Deutschland neben der Schulformgliederung z.B. auch Zurückstellungen von der Einschulung, Klassenwiederholungen, Überweisungen auf Förderschulen oder Wechsel auf andere Schulformen und Abschlüsse praktiziert, auf die im Einzelnen in dieser Arbeit eingegangen wird.

Als eine beispielhafte Debatte zur Homogenisierung von Schülerinnen und Schülern kann hier auch die Diskussion um das gegliederte Schulsystem angeführt werden. Dieses ist das Hauptmerkmal der – zumindest intendierten – leistungsbezogenen Homogenisierung im deutschen Bildungssystem. Zwar sind deutsche Schulen im internationalen Vergleich hinsichtlich ihrer Leistungszusammensetzung am homogensten, allerdings haben die Schulleistungsstudien der letzten Jahre auch gezeigt, dass hierzulande zwar die mittleren Lernstände von Schülerschaften unterschiedlicher Schulformen deutlich voneinander abweichen, gleichzeitig aber breite Überlappungen der Leistungsverteilungen zwischen den einzelnen Bildungsgängen vorhanden sind (Bonsen, Gröhlich, Rau & Bos, 2009; Lehmann, Peek, Gänfuß & Husfeldt, 2002; Prenzel et al., 2008). Leistungsheterogenität trotz einer Vielzahl von Homogenisierungsmaßnahmen zur Reduktion von Leistungsunterschieden scheint also zunächst ein Widerspruch zu sein.

Die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern sind aus Sicht vieler Lehrkräfte ein Problem, wenn sie versuchen, ihren Unterricht, der sich gleichermaßen an alle richten soll, auf ein fiktives mittleres Leistungsniveau auszurichten: Die im Rahmen von TIMSS<sup>5</sup> befragten Lehrkräfte der Sekundarstufe I in Deutschland, Japan und den USA bezeichneten bereits Ende der 1990er Jahre die Heterogenität

---

5 TIMSS: Third International Mathematics and Science Study

der Schülerinnen und Schüler als das größte Problem im Unterricht (Baumert et al., 1997). Dabei liegt Heterogenität in den verschiedenen Ländern in ganz unterschiedlicher Form vor: Während sich in amerikanischen Staaten überwiegend soziale, ökonomische oder ethnische Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern als „Problem“ darstellen, verweisen die Lehrkräfte hierzulande hauptsächlich auf Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Nationalität und Sprache. Für japanische Lehrkräfte ist hingegen der Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im nichtdifferenzierten Unterricht eine besondere Herausforderung. Im Rahmen von TIMSS haben in Japan 63 Prozent, in Deutschland 55 Prozent (also mehr als die Hälfte) und in den USA 44 Prozent der Lehrkräfte angegeben, dass sie die Begabungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern als ziemlich starkes oder sehr starkes Beruferschwernis empfinden. Auch im Rahmen von PISA 2000 wird berichtet, dass die Lehrkräfte an den Sekundarschulen über eine zu große Leistungsheterogenität der Schülerschaft häufig am stärksten klagen – und das, obwohl es im internationalen Vergleich kaum leistungshomogenere Sekundarschulen als in Deutschland gibt, da diese hierzulande bereits nach Leistung vorselektiert sein sollten (Baumert & Schümer, 2001). Auch im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fehlt eine systematische Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität offenbar auch heute – mehr als zehn Jahre nach der ersten PISA-Studie – noch weitgehend (Billmann-Mahecha & Tiedemann, 2010).

Der professionelle Umgang mit Heterogenität ist deshalb für die Lehrkräfte nicht nur eine alltägliche Herausforderung, sondern hat auch allergrößte Bedeutung für

- den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler,
- die diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte und
- die Gerechtigkeit und Chancengleichheit des Schulsystems insgesamt.<sup>6</sup>

Fragen des Umgangs mit Heterogenität sind in den letzten Jahren breit diskutiert worden. Die Auswirkungen einer unterschiedlich zusammengesetzten Schülerschaft auf schulische Leistungen sind dagegen eher selten thematisiert worden. Die Ausgangslage, an der diese Arbeit anknüpft, stellt sich somit wie folgt dar:

„Das Wissen darüber, ob überhaupt (und wenn ja in welchem Ausmaß) und bezüglich welcher Merkmale Heterogenität förderlich oder hindernd auf die Lernsituation und den Lernerfolg wirkt, ist nur partiell von empirischer Evi-

---

6 Dass die Chancen für Bildungsteilhabe und Bildungserfolg im deutschen Schulsystem ungleich verteilt sind, wurde durch die internationalen Schulleistungsstudien in den letzten Jahren vielfach belegt. Als ergänzendes Instrument der Bildungsberichterstattung wurden aktuell Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der bundesdeutschen Schulsysteme unter Nutzung von Daten der amtlichen Statistik und verschiedener Schulleistungsstudien theoretisch fundiert und vergleichend analysiert (Berkemeyer, Bos & Manitius, 2012).

denz. Auch fehlen bislang Analysen zu Effekten, die sich erst bei Vorliegen bestimmter Merkmalskombinationen zeigen und die möglicherweise erst ab einem bestimmten Heterogenitätsgrad auftreten“ (Seeber, 2010, S. 90).

Aktuelle Brisanz gewinnt das Thema *Heterogenität* auch im Zuge der Einführung neuer Schulformen: So wurde beispielsweise in Nordrhein-Westfalen im Sommer 2010 das *Modellvorhaben Gemeinschaftsschule* ab dem Schuljahr 2011/12 bzw. mit dem Schulrechtsänderungsgesetz im Sommer 2011 die Einführung von *Sekundarschulen* beschlossen. In diesen Schulen sollen alle Kinder in den Jahrgangsstufen 5 und 6 gemeinsam unterrichtet werden. Erst danach sollen die Schulen selbst entscheiden können, ob die weitere Unterrichtung ab der Jahrgangsstufe 7 integriert oder getrennt nach Bildungsgängen erfolgt. Durch diese neuen Schulformen sollen die Kinder zu insgesamt höheren Bildungsabschlüssen geführt und die Chancengerechtigkeit erhöht werden.<sup>7</sup> Ein längeres gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler in einem kompetenzorientierten Unterricht auf verschiedenen Lernniveaus und in explizit kleineren Schulklassen sollen auch die zum Schuljahr 2010/11 in Hamburg eingeführten *Stadtteilschulen* ermöglichen. Die Stadtteilschulen sollen Haupt-, Real- und Gesamtschulen ersetzen, den Erwerb des Abiturs in neun Schuljahren und eine stärkere Berufsorientierung ermöglichen sowie soziale Sicherheit und Schutz vor Abschulung bieten.<sup>8</sup>

Ausgehend von der Diskussion um Homogenität versus Heterogenität in der Schule beschäftigt sich diese Arbeit deshalb mit der Frage, ob und wie sich die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer Leistungen als das vielleicht markanteste Merkmal von Heterogenität im Klassenzimmer auf den Lernerfolg auswirken. Dies soll anhand der Hamburger Schulleistungsstudie KESS untersucht werden. Dabei sollen zunächst fünf Fragestellungen forschungsleitend für diese Arbeit sein, welche für die weiteren Analysen ausdifferenziert werden:

- Wie heterogen sind Hamburger Schulklassen in Bezug auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler?
- Ist Leistungsheterogenität ein für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler relevantes Merkmal von Schulklassen?
- Falls ja, erzielen Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen oder leistungsheterogenen Schulklassen höhere Lernerfolge?
- Welche Schülerinnen und Schüler profitieren von der Leistungsheterogenität in ihren Lerngruppen am stärksten, die Leistungsstärkeren oder -schwächeren?

---

7 Vgl. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Gemeinschaftsschule/index.html> [27.03.2011] und <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Sekundarschule/index.html> [21.03.2012].

8 Vgl. <http://www.hamburg.de/contentblob/2036990/data/broschuere-weiterfuehrende-schulen.pdf> [05.03.2011].



- Wie viel Leistungsheterogenität innerhalb von Lerngruppen ist für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler förderlich?

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen, methodischen und empirischen Teil. Da der Begriff *Heterogenität* sehr variabel verwendet wird, wird im theoretischen Teil zunächst gezeigt, was unter Leistungsheterogenität und Leistungshomogenisierung zu verstehen ist und wie diese Begriffe im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden (Kapitel 2). Hierbei wird auf die Begriffe aus der im angloamerikanischen Bereich geführten Diskussion um das so genannte *ability grouping* zurückgegriffen. Es schließt sich daher eine Abwägung von Argumenten, die eine Gruppierung der Schülerinnen und Schüler nach ihren Leistungen befürworten, und Argumenten, die eine Leistungshomogenisierung ablehnen, an. Des Weiteren werden verschiedene organisatorische Mechanismen zur Reduktion von Leistungsheterogenität aufgezeigt, die für das deutsche Schulsystem charakteristisch sind.

Bei der Diskussion darüber, ob sich das Lernen und auch Lehren in eher leistungshomogenen oder -heterogenen Lerngruppen als günstiger erweist, geht es letztlich darum, wie Lerngruppen idealerweise zusammengesetzt sein sollten, damit das Lernen für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen effektiv ist. Es soll in dieser Arbeit deshalb danach gefragt werden, ob Leistungsheterogenität ein für den Lernerfolg relevantes Merkmal von Schulklassen ist, das unabhängig von und zusätzlich zu individuellen Unterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern auf den Lernerfolg wirkt. Das Hauptinteresse dieser Arbeit besteht also in der Analyse von Leistungsheterogenität als *Kompositionsmerkmal* von Lerngruppen (Kapitel 3). Hierfür werden zunächst verschiedene Dimensionen der Zusammensetzung von Lerngruppen, deren Vermittlungsprozesse und Auswirkungen auf schulische Leistungen thematisiert. Anschließend werden methodische Fallstricke bei der empirischen Modellierung von Kompositionseffekten aufgezeigt. Es schließt sich ein Überblick über ausgewählte nationale und internationale Forschungsbefunde zu Effekten von Leistungsheterogenität und Leistungshomogenisierung an (Kapitel 4). Aus den theoretischen Überlegungen und dem Überblick über den Forschungsstand werden die Forschungsfragen für diese Arbeit abgeleitet (Kapitel 5).

Nach der Präsentation der Datengrundlage und der Erläuterung des methodischen Vorgehens (Kapitel 6) erfolgt im empirischen Teil (Kapitel 7) zunächst eine Replikation der Befunde von Lehmann (2006), der bereits im Rahmen der Berliner ELEMENT-Studie die Bedeutung der kognitiven Heterogenität von Schulklassen für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern analysiert hat. Im Rahmen dieser Arbeit ist es darüber hinaus mit der Hamburger KESS-Studie als Datengrundlage möglich, die leistungsbezogene Zusammensetzung von Schulklassen nicht nur approximativ über die kognitive Heterogenität, sondern auch über die *leistungsbezogene Heterogenität* zu erfassen. Da es sich bei KESS um eine Kombination aus Längsschnittstudie mit mehreren Messzeitpunkten und Vollerhebung eines gesam-

---

ten Schülerjahrgangs handelt, besteht im Rahmen dieser Arbeit auch die Möglichkeit, Lehmanns Analysen systematisch weiterzuentwickeln und auch komplexere Zusammenhänge zu prüfen. Durch das längsschnittliche Design der KESS-Studie kann somit auch die Bedeutung von Leistungsheterogenität für die Kompetenzentwicklung abgeschätzt werden. Abschließend werden in Kapitel 8 die Ergebnisse der Analysen zusammengefasst und im Hinblick auf ihre theoretischen und praktischen Implikationen diskutiert. Außerdem werden sich daraus ergebende Forschungsdesiderata und Anknüpfungsmöglichkeiten für die weitere empirische Forschung zu diesem Thema aufgezeigt.

## 2 Homogenität versus Heterogenität in der Schule

„Heterogenität und Homogenität [...] sind [...] Zwillinge [...]. Es gibt weder ausschließliche Heterogenität noch eine reine Homogenität – Heterogenität existiert nur zusammen mit Homogenität.“  
(Wenning, 2007, S. 23)

Dieses Kapitel greift das Begriffspaar *Homogenität* und *Heterogenität* in der Schule auf und hat zunächst zum Ziel, zu einer begrifflichen Klärung beizutragen (Abschnitt 2.1). Da die Frage, wie Lerngruppen für ein möglichst effektives Lernen aller Schülerinnen und Schüler zusammengesetzt sein sollen, durchaus kontrovers diskutiert wird, stellt Abschnitt 2.2 die spezifischen Vor- und Nachteile der Leistungshomogenisierung einander gegenüber. Abschnitt 2.3 beschreibt, welche Homogenisierungsmechanismen gerade für das deutsche Schulsystem kennzeichnend sind und welche Konsequenzen damit einhergehen. Abschnitt 2.4 beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit durch diese Homogenisierungsmechanismen die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern tatsächlich reduziert werden und ob Lerngruppen überhaupt leistungshomogen sein können. Abschließend werden diese konzeptuellen Überlegungen zusammengefasst und im Hinblick auf ihre Implikationen für die eigene Arbeit gedeutet.

### 2.1 Eine begriffliche Klärung

„I found that the various reviewers were often lumping together conceptually distinct forms of ability grouping. [...] The differences in conclusions between different reviewers often seemed to depend on what the reviewers meant by ‚ability grouping‘.“  
(Slavin, 1987b, S. 347)

*Heterogenität* (aus dem Griechischen: *heteros*, der Andere, und *gígnomai* entstehen) bedeutet wörtlich „verschiedenen Ursprungs“ und beschreibt „die Ungleichartigkeit der Teile in einem zusammengesetzten Ganzen“ (von der Groeben, 2003, S. 6). In der Erziehungswissenschaft wird mit dem Begriff die Unterschiedlichkeit individueller Lernvoraussetzungen bzw. die individuelle „Abweichung“ von einer Norm bezeichnet (Brügelmann, 2002). Diese Unterschiedlichkeit zeigt sich vor allem im Hinblick auf die verschiedenen sozialen, kulturellen und kognitiven Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 1). Unterschiede in den fachlichen Leistungen werden speziell als *Leistungsheterogenität* bezeichnet.

In dieser Arbeit wird deshalb von *Leistungsheterogenität* gesprochen, wenn damit die divergenten leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler innerhalb von Lerngruppen als Voraussetzung für ihre weitere schulische Kompetenzentwicklung gemeint sind.

Nach Wenning (2007) muss Heterogenität als „relativer“ Begriff verstanden werden, der sich aus der Dualität von Homogenität und Heterogenität ergibt, da beide Begriffe immer zusammen gedacht werden müssen. Demnach erfolgt eine Zuschreibung von Homogenität und Heterogenität nur durch einen Vergleich von Objekten bezogen auf ein Kriterium: Gleichheit bzw. Ungleichheit. Dies setzt wiederum voraus, dass die Objekte hinreichend ähnlich sind, um sie überhaupt vergleichen zu können. Homogenität und Heterogenität sind somit zeitlich begrenzt gültige Zustandsbeschreibungen, da sich das Vergleichsergebnis ständig ändern kann. Solche Veränderungen werden auch als *Homogenisierung*, wenn damit eine Vereinheitlichung, bzw. *Heterogenisierung* bezeichnet, wenn damit eine Vergrößerung von Unterschieden gemeint ist.

Der Begriff *Homogenisierung* (aus dem Griechischen: *homoios*, gleich, und *gígnomai* entstehen) bezieht sich in der Erziehungswissenschaft auf die Klassifizierung von Lernenden, die sich hinsichtlich bestimmter Kriterien (z.B. Alter, Geschlecht, Intelligenz, Leistung usw.) ähnlich sind und nach diesen Kriterien zu Lerngruppen zusammengefasst werden, innerhalb derer sie sich einander ähnlicher sind als Lernende in verschiedenen Lerngruppen. *Leistungsgruppierung* (engl.: *ability grouping*) ist eine besondere Form der Homogenisierung, die Schülerinnen und Schüler nach ihren Leistungen oder Fähigkeiten zusammenfasst:

„Homogeneous grouping refers to the organization of instructional classes on the basis of students' similarity on one or more specific characteristics. [...] Homogeneous *ability* grouping, therefore, is one of the many forms of homogeneous grouping, and generally refers to the use of standardized measures of intelligence, aptitude, or achievement in a given subject area in classifying students into separate ability categories and instructional class units“ (Esposito, 1973, S. 165, Hervorhebung i. O.).

Ähnlich bezeichnet Schofield (2006, S. 74) als *Leistungsgruppierung* „alle Vorgehensweisen [...], die Lernende nach ihren Noten, Lehrerempfehlungen, standardisierten Leistungstests oder anderen Leistungsindikatoren zu Gruppen zusammenfassen“. Leistungsgruppierung wird als Antwort auf die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler verstanden, um Unterschiede innerhalb von Lerngruppen im Hinblick auf die Leistung zu reduzieren (*Divergenzminde- rung*) und eine größere Homogenität der Schülerschaft herzustellen: „In general, ability grouping implies some means of grouping students for instruction by ability or achievement so as to reduce their heterogeneity“ (Slavin, 1987a, S. 294). Da Leistungsgruppierung explizit darauf abzielt, Leistungsunterschiede innerhalb von

Lerngruppen zu reduzieren, sollen in dieser Arbeit einheitlich die Begriffe *Leistungshomogenisierung*, wenn damit der Prozess oder die Mechanismen gemeint sind, bzw. *Leistungshomogenität*, wenn damit das Ergebnis dieses Prozesses gemeint ist, verwendet werden.

Da eine Vielzahl empirischer Studien zu Effekten der Leistungshomogenisierung aus dem angloamerikanischen Raum stammt, werden in den Tabellen 2.1 und 2.2 kurz die dort jeweils vorherrschenden Arten der Leistungshomogenisierung aufgeführt. Für das amerikanische Schulsystem unterscheidet Slavin (1987a) sieben verschiedene Formen der Leistungshomogenisierung innerhalb von Schulen. Ireson und Hallam (2001) verwenden für das britische Schulsystem hingegen eine andere Terminologie und unterscheiden sechs Haupttypen der Leistungshomogenisierung innerhalb von Schulen. Die am häufigsten vorgenommene Klassifizierung verschiedener Arten von Leistungsdifferenzierung ist die Unterscheidung zwischen nach Leistung differenzierten, vergleichsweise homogenen Lerngruppen und Lerngruppen, in denen nicht nach Leistung oder anderen Kriterien differenziert wird (Schneider & Ludwig, 2011).

Mit Ausnahme der jahrgangsübergreifenden Unterrichtung beziehen sich die verschiedenen Formen der Leistungshomogenisierung auf die horizontale Organisationsform von Lerngruppen (Goodlad, 1958). Häufig sind die oben genannten Arten der Leistungshomogenisierung jedoch nur schwer voneinander abzugrenzen und werden nicht immer in Reinform umgesetzt (Oakes, 1989; Schneider & Ludwig, 2011). Nimmt man eine etwas gröbere Unterteilung vor, so lassen sich die von Slavin (1987a) und Ireson und Hallam (2001) unterschiedenen Arten der Leistungshomogenisierung im Wesentlichen auf drei Kategorien reduzieren:

1. Homogenisierung nach Leistung innerhalb von Lerngruppen,
2. nach Leistung homogenisierte Lerngruppen ohne curriculare Differenzierung,
3. nach Leistung homogenisierte Lerngruppen mit curricularer Differenzierung.

Die letzten beiden Kategorien sind unter dem Stichwort *externe Differenzierung* bekannt. Die erste Form wird hierzulande als *innere Differenzierung* bezeichnet.

Tabelle 2.1: Arten der Leistungshomogenisierung nach Slavin (1987a)

|   |  |
|---|--|
| <i>Ability-grouped class assignment</i>       | Leistungsbasierte Zuweisung zu unterschiedlichen Lerngruppen:<br>Die Schülerinnen und Schüler werden aufgrund ihrer Fähigkeiten oder Fachleistungen unterschiedlichen leistungshomogenen Lerngruppen zugewiesen.   |
| <i>Ability grouping for selected subjects</i> | Leistungsdifferenzierung für bestimmte Unterrichtsfächer:<br>Die Schülerinnen und Schüler werden überwiegend gemeinsam in leistungsheterogenen Lerngruppen unterrichtet. Für bestimmte Unterrichtsfächer werden Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Parallelklassen derselben Jahrgangsstufe kleineren, leistungshomogeneren Lerngruppen zugeordnet.  |
| <i>Joplin-Plan</i>                            | Die Schülerinnen und Schüler werden die meiste Zeit des Tages in leistungsheterogenen Lerngruppen unterrichtet. Für bestimmte Unterrichtsfächer (vor allem im Leseunterricht) werden jedoch jahrgangsübergreifende Lerngruppen gebildet. Eine solche Lerngruppe kann beispielsweise aus den Leistungsstärkeren der Jahrgangsstufe 5, den durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 6 und den Leistungsschwächeren der Jahrgangsstufe 7 bestehen. Je nach individueller Lernentwicklung kann die die Lerngruppe bzw. das Anspruchsniveau gewechselt werden. |
| <i>Nongraded plans</i>                        | Jahrgangsübergreifender Unterricht:<br>Hierbei wird das Jahrgangsklassenprinzip komplett aufgehoben. Nicht aufgrund ihres Einschulungsjahrgangs, sondern aufgrund ihrer Fachleistungen werden die Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Lernzyklen zugewiesen. Einen beispielsweise drei Jahre umfassenden Lernzyklus können die Leistungsstärkeren durchaus in zwei Jahren durchlaufen, die Leistungsschwächeren benötigen möglicherweise vier Jahre.  |
| <i>Special classes for high achievers</i>     | Förderklassen für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler   |
| <i>Special classes for low achievers</i>      | Förderklassen für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler   |
| <i>Within-class ability grouping</i>          | Leistungsgruppierung innerhalb von Schulklassen:<br>Die Lehrkräfte bilden innerhalb von Schulklassen kleinere Lerngruppen, die je nach Fachleistung unterschiedliches Unterrichtsmaterial bearbeiten oder für die Bearbeitung desselben Lernstoffes einen unterschiedlichen Zeitrahmen zugestanden bekommen. Die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler bekommen z.B. weiterführende, vertiefende Aufgabenstellungen, die Leistungsschwächeren bekommen die Gelegenheit zu mehr Wiederholung und Übung des behandelten Lernstoffes.   |

Tabelle 2.2: Arten der Leistungshomogenisierung nach Ireson &amp; Hallam (2001)

|  |   |
|--|---|
| <i>Streaming</i><br>( <i>tracking</i> )                      | Leistungsbasierte Zuweisung zu unterschiedlichen Schulklassen:<br>Die Schülerinnen und Schüler werden gemäß ihrer mittels Testverfahren festgestellten allgemeinen Leistungsfähigkeit unterschiedlichen Schulklassen zugewiesen. Diese Zuweisung erfolgt für die meisten oder alle Schulfächer.   |
| <i>Banding</i>   | Hierbei werden die Schülerinnen und Schüler anhand eines Testverfahrens unterschiedlichen Leistungsniveaus zugeordnet. Jedes Leistungsniveau umfasst mehrere Schulklassen. Für bestimmte Schulfächer kann eine klassenübergreifende Neugruppierung der Schülerinnen und Schüler innerhalb des zugewiesenen Leistungsniveaus vorgenommen werden. |
| <i>Setting</i><br>( <i>regrouping</i> )                      | Fachspezifische Leistungsgruppierung:<br>Diese kann entweder jahrgangs- oder altersübergreifend, innerhalb eines Leistungsniveaus oder stundenweise auf der Grundlage der in einem bestimmten Fach erbrachten Leistungen erfolgen. Die Lerngruppen sind entweder aufeinander aufbauend oder es gibt mehrere parallele Lerngruppen.              |
| <i>Mixed ability</i><br>( <i>heterogeneous grouping</i> )    | Hierbei wird explizit auf eine leistungsbezogene Zuweisung zu unterschiedlichen Schulklassen verzichtet. Zuweisungskriterien sind dagegen beispielsweise das Geschlecht, die soziale oder kulturelle Herkunft. Eine größere Leistungsvariation innerhalb von Schulklassen wird dabei bewusst angestrebt.  |
| <i>Within-class ability grouping</i>                         | Innerhalb von Schulklassen werden die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Fachleistung kleineren, leistungshomogeneren Lerngruppen zugewiesen, welche je nach Unterrichtsfach unterschiedlich zusammengesetzt sind.   |
| <i>Cross-age grouping</i><br>( <i>cross-grade grouping</i> ) | Alters- bzw. jahrgangsübergreifende Lerngruppen:<br>Schülerinnen und Schüler aus zwei oder mehr Jahrgangsstufen werden gemeinsam unterrichtet. Innerhalb dieser Lerngruppen können zusätzliche Maßnahmen der Leistungsdifferenzierung angewandt werden.   |

### *Externe Differenzierung*

Als *externe* oder *äußere Differenzierung* definieren Klafki und Stöcker (1985) eine Form der Leistungshomogenisierung, bei der die Schülerinnen und Schüler nach bestimmten Auswahlkriterien (z.B. Leistungsniveau oder Interesse) in Gruppen aufgeteilt und räumlich getrennt, von verschiedenen Lehrkräften oder zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden. Eine externe Leistungsdifferenzierung geht oftmals mit einer curricularen Differenzierung einher: Den Schülerinnen und Schülern wird dabei je nach Fähigkeit ein unterschiedliches Bildungsangebot bereitgestellt, das häufig den Erwerb unterschiedlicher Bildungszertifikate ermöglicht. So können leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler einen Bildungsgang besuchen, dessen erfolgreicher Abschluss zu einer weiteren wissenschaftlichen Ausbildung berechtigt; leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler können dagegen einen Bildungsgang besuchen, der in die berufliche Ausbildung mündet (Köller & Baumert, 2002). Die erworbenen Bildungszertifikate eröffnen im Anschluss verschiedene Berufswege. Je nachdem, welchen Bildungszweig die Schülerinnen und Schüler besuchen, haben sie später die Möglichkeit, beispielsweise einen handwerklichen Beruf mit überwiegend manuellen Tätigkeiten, einen Beruf mit überwiegend Verwaltungstätigkeiten oder einen Beruf zu ergreifen, der eine weitere akademische Ausbildung erfordert. Weit verbreitet ist im angloamerikanischen Raum deshalb

eine dreistufige Differenzierung (*higher, middle* und *lower track* bzw. *academic, general* und *vocational track*; vgl. Hattie, 2002).

Die externe Leistungsdifferenzierung wird in Deutschland vor allem am gegliederten Schulsystem deutlich und setzt bereits mit dem Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule ein. Die konkrete Ausgestaltung des Schulwesens hinsichtlich des Zeitpunkts und Grads der externen Differenzierung unterliegt der Kulturhoheit der Bundesländer (für einen Überblick vgl. Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer, 2008). Eine Dreiteilung im Sekundarschulbereich in Hauptschule, Realschule und Gymnasium findet in allen Bundesländern statt. In manchen Bundesländern gibt es darüber hinaus integrierte Gesamtschulen oder andere integrierte Schulformen. Hier besuchen die Schülerinnen und Schüler ab einer bestimmten Jahrgangsstufe je nach Vorwissenstand Grund- oder Erweiterungskurse in den Kernfächern.<sup>9</sup> Die Zulassung zu verschiedenen Schulformen ist oftmals von formalen Leistungskriterien abhängig (Schneider & Ludwig, 2011). In der Oberstufe kommt an den Gymnasien und integrierten Gesamtschulen mit der Unterscheidung von Grund- und Leistungskursen eine weitere Form der externen Differenzierung hinzu (Köller & Baumert, 2002).

### *Innere Differenzierung*

International deutlich weiter verbreitet ist die *innere Differenzierung*, eine Form der Leistungsdifferenzierung, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Lerngruppe vorgenommen wird und die eventuelle Nachteile einer externen Differenzierung und die Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern in leistungsschwächeren Lerngruppen vermeiden soll bzw. im Anschluss an diese zur weiteren Differenzierung einsetzt. Zwar liegen der inneren und äußeren Differenzierung grundlegend unterschiedliche Prinzipien zugrunde, Klafki und Stöcker (1985) betonen jedoch für das deutsche Schulsystem, dass sich innere und äußere Differenzierung keinesfalls ausschließen müssen, sondern dass auch innerhalb einer jeden Form von äußerer Differenzierung innere Differenzierung praktiziert werden könne.

Der Umgang mit Leistungsheterogenität wird bei der inneren Differenzierung von der Struktur- auf die Interaktionsebene verschoben, d.h., dass nicht mehr das Schulsystem, sondern die Lehrkräfte gefordert sind, auf die unterschiedliche Zusammensetzung ihrer Schülerschaft zu reagieren (Wischer, 2007b). Die Forderung nach innerer Differenzierung taucht dabei vor allem dann auf, wenn es darum geht, Chancengleichheit zu schaffen bzw. Chancenungleichheit, die unter anderem durch eine externe Differenzierung entstehen kann, zu reduzieren (Klafki & Stöcker, 1985). Obwohl gerade im deutschen Schulsystem die externe Differenzierung nach wie vor deutlichen Vorrang vor der inneren Differenzierung hat, wies bereits 1970

---

<sup>9</sup> Die Besonderheiten des Hamburger Schulsystems, in dessen Kontext die KESS-Studie als Datenbasis für diese Arbeit angesiedelt ist, werden in Abschnitt 6.2 dargestellt.



der Deutsche Bildungsrat auf die Möglichkeiten der inneren Differenzierung hin, um Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten und Motivationen in ihrer jeweiligen Lerngeschwindigkeit und Auffassungsgabe gerecht zu werden und sie angemessen zu fördern. Demnach kann die innere Differenzierung gerade für die Leistungsschwächeren von Vorteil sein, denen sonst womöglich durch die Zuweisung zu niedrigeren Bildungsgängen Entwicklungsmöglichkeiten und die Entfaltung ihrer individuellen Potenziale vorenthalten blieben:

„[D]ie innere Differenzierung [...] erlaubt es, für verschiedene Schüler oder Schülergruppen unterschiedliche Lernziele zu verfolgen und auf verschiedene Leistungsdispositionen einzugehen, ohne daß die Gefahr der Fixierung des Schülers auf einen einmal erreichten Stand seiner Leistungsfähigkeit und seiner Interessen, damit des Verlustes an Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten gegeben ist“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 314).

Innere Differenzierung des Unterrichts kann dabei entweder über die Differenzierung der Methoden und Medien bei gleichen Lernzielen und -inhalten oder über die Differenzierung im Bereich der Lernziele und -inhalte erfolgen (Klafki & Stöcker, 1985).<sup>10</sup> Innere Differenzierung stellt somit zugleich Anforderungen an die didaktische Kompetenz der Lehrenden, „zu jeder Zeit die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder zu berücksichtigen, ohne dabei die Bedürfnisse der ganzen Lerngruppe aus den Augen zu verlieren“ (Graumann, 2002, S. 180, Hervorhebung i. O.). Häufig wird hierfür auch der Begriff *Individualisierung* synonym verwendet, wenn es darum geht, innere Differenzierung so weit anzuwenden, dass nicht mehr nur kleinere Schülereinheiten innerhalb bestehender, fester Lerngruppen, sondern alle Schülerinnen und Schüler jeweils individuell auf sie abgestimmte Aufgaben bearbeiten sollen. Dabei sollte die innere Differenzierung zwar an den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ansetzen, sie aber nicht auf ihren gegenwärtigen Entwicklungsstand fixieren und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung eröffnen (Klafki & Stöcker, 1985).

Befunde aus internationalen Schulleistungsstudien wie z.B. IGLU zeigen für Deutschland, dass nach Angabe der Lehrkräfte im Leseunterricht an den Grundschulen immer oder oft im regulären Klassenverband ohne Differenzierung gearbeitet wird und – sofern überhaupt – eine Differenzierung häufig nur erfolgt, indem Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Fähigkeiten eine unterschiedliche Bearbeitungszeit für dasselbe Unterrichtsmaterial zugestanden wird (Lankes, Bos,

---

10 Paradies (2003) unterscheidet bei der inneren Differenzierung hingegen Formen der organisatorischen und didaktischen Differenzierung. Bei der organisatorischen Differenzierung nimmt die Lehrkraft eine Unterteilung nach bestimmten Kriterien vor (z.B. Unterrichtsziele und -inhalte, Unterrichtsmethoden und -medien, Sozialformen, Lernvoraussetzungen, Organisation und Zufall). Bei der didaktischen Differenzierung variiert die Lehrkraft in der Darbietung und Bearbeitung der Lerninhalte (z.B. Lerninteresse, Lernbereitschaft, Lerntempo, Lernstile).

Mohr, Plaßmeier & Schwippert, 2003). Auch im Rechtschreibunterricht erfahren rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler keine individuelle, auf ihr spezifisches Leistungsvermögen abgestimmte Förderung. Ein Rechtschreibunterricht, der den Schülerinnen und Schülern mehr Selbständigkeit und Eigenaktivität zugesteht, ist demnach eher selten (Valtin, Badel, Löffler, Meyer-Schepers & Voss, 2003).

Prediger (2003) formuliert hingegen schlaglichtartig einige Leitideen für einen produktiven Umgang mit Leistungsheterogenität, der sich nach Möglichkeit durch vielfältige Zugänge zum Lernmaterial, differenzierende und individualisierende Angebote, Methodenvielfalt, Übertragung von mehr Eigenverantwortung für das individuelle Lernen, gezielte Förderung und Diagnostik sowie ein verändertes Leistungsverständnis auszeichnen soll. Die weitere Literatur zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen umfasst vor allem theoretische, konzeptionelle Überlegungen, Praxisbeispiele und exemplarische Fallbeschreibungen erfolgreicher didaktischer Konzepte (Wischer, 2007b). Zu nennen wären hier unter anderem das Arbeiten mit Wochenplänen und Portfolios, Stationenlernen und Öffnung des Unterrichts (z.B. Graumann, 2002). Ein Unterricht, der leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler besonders fördert und gleichzeitig auch bei den Leistungsstärkeren zu einer Kompetenzsteigerung führt (hohe Qualifizierung, hohe Egalisierung), zeichnet sich nach Helmke (1988) durch eine hohe Lernstofforientierung und Adaptivität, eine effiziente Klassenführung, Klarheit und diagnostische Kompetenz der Lehrkraft und den Verzicht auf geschwindigkeitsbetonte Leistungsanforderungen aus.

## **2.2 Leistungshomogene oder leistungsheterogene Lerngruppen? Eine Kontroverse**

„Ability grouping is a thorny issue,  
tied to fundamental, often conflicting,  
ideological positions.“  
(Ireson & Hallam, 2001, S. 1)

In der Debatte um leistungshomogene und -heterogene Lerngruppen geht es grundlegend darum, durch welche Art der Zusammensetzung von Lerngruppen günstigere Bedingungen für das Lernen geschaffen werden können, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen hinsichtlich des Lernerfolgs profitieren können. Homogene, nach Leistung gruppierte, und heterogene Lerngruppen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Lernvoraussetzungen sind jeweils mit spezifischen Vor- und Nachteilen verbunden, welche im Folgenden einander gegenüber gestellt werden.

### 2.2.1 Argumente für eine Leistungshomogenisierung

Die der Leistungshomogenisierung zugrunde liegende Annahme ist, dass dadurch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden können. Demnach wird davon ausgegangen, dass der individuelle Lernerfolg in homogenen, nach Leistung oder Fähigkeit differenzierten Lerngruppen höher ausfällt als in leistungsheterogenen Lerngruppen, in denen Lernende mit unterschiedlichen Leistungsniveaus gemeinsam unterrichtet werden (Dar & Resh, 1986; Oakes, 1989). Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen brauchen – den Modellen schulischen Lernens von Carroll (1963) und Bloom (1976) zufolge – unterschiedliche Lernzeiten, um den vorgegebenen Unterrichtsstoff bearbeiten zu können. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass in leistungshomogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler in etwa ähnliche Lernzeiten benötigen.

Aus Sicht der Lehrkräfte können dadurch in leistungshomogen zusammengesetzten Lerngruppen der Lernstoff, der Schwierigkeitsgrad und das Anspruchsniveau, die Unterrichtsmethoden und das Unterrichtstempo gezielter und angemessener auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und entsprechend angepasst werden (z.B. Barr & Dreeben, 1983; Dreeben & Barr, 1988; Hallinan, 1994; Hattie, 2002; Ireson & Hallam, 2001). Dreeben und Barr (1988) bezeichnen dies als „Match“ von Curriculum, Unterricht und Fähigkeitsniveau der Schülerinnen und Schüler, den die Lehrkräfte zu erreichen versuchen. In leistungsheterogenen Lerngruppen kann dies hingegen schwieriger sein, da es dort den Lehrkräften aufgrund begrenzter zeitlicher und unterrichtsbezogener Ressourcen häufig nur möglich ist, entweder die leistungsschwächeren oder die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler eher bevorzugt zu fördern. Demnach müssten sowohl für die leistungsstärkeren als auch -schwächeren Schülerinnen und Schüler leistungsheterogene Lerngruppen von Nachteil sein. Daher wird häufig angenommen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte Maßnahmen der Leistungshomogenisierung befürwortet (Findley & Bryan, 1975). Weiterhin wird als Vorzug leistungshomogener Lerngruppen genannt, dass es dort den Lehrkräften möglich ist, gleichartigere Lernleistungen zu erwarten. Dadurch soll es ihnen erleichtert werden, einheitliche Lern- und Klassenziele sowie einheitliche Unterrichtspläne festzusetzen, wofür – verglichen mit leistungsheterogenen Lerngruppen – ein geringeres Methodenrepertoire nötig ist. Zu den Vorteilen der Leistungshomogenisierung zählt aus Sicht der Lehrkräfte häufig außerdem, dass sie ein einheitliches Raster zur Bewertung und Belohnung schulischer Leistungen anlegen können (Bellenberg, 1999; Oakes, 1989). Darüber hinaus kann es den Lehrkräften in leistungshomogenen Lerngruppen leichter fallen, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler für den Unterricht zu gewinnen und zu erhalten, vor allem, wenn innerhalb schon bestehender Lerngruppen zusätzlich mit innerer Differenzierung gearbeitet wird. Dies ermöglicht es den Lehrkräften, mehr Unterrichtsstoff in derselben Zeit zu behandeln und

den Schülerinnen und Schülern somit mehr Lerngelegenheiten bereitzustellen (Sørensen & Hallinan, 1986).

Als weiterer Vorteil kann angenommen werden, dass die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Lerngruppen stärker berücksichtigt werden können als in leistungsheterogenen Lerngruppen, so dass es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, entsprechend ihrer Fähigkeiten gemeinsam mit anderen, die ihnen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten ähnlich sind, zu lernen (Esposito, 1973). Überforderung bei den Leistungsschwächeren sowie Unterforderung, Langeweile und langfristig Resignation bei den Leistungsstärkeren sollen dadurch vermieden werden (Slavin, 1987a).<sup>11</sup> Demnach kann der Unterricht in leistungshomogenen Lerngruppen leichter auf ein gemeinsames Lernziel fokussieren, das für alle Schülerinnen und Schüler erreichbar ist.

Argumente, die eine Leistungshomogenisierung befürworten, beziehen sich vor allem auf die leistungsstärkeren Lerngruppen. In diesen kann der Lernstoff zügiger (*Akzeleration*) oder detaillierter und ergänzend (*enrichment*) behandelt werden. Eine Leistungshomogenisierung ermöglicht somit eine Anhebung sowohl des Unterrichtstempas als auch des Anregungsniveaus. Eine höhere Leistungserwartung in den leistungsstärkeren Lerngruppen soll die Schülerinnen und Schüler zusätzlich anspornen, so dass sie die höchstmöglichen Leistungen erbringen können (Ireson & Hallam, 2001). Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler können demnach in leistungshomogenen Lerngruppen angemessen gefördert werden und werden nicht durch die Anwesenheit Leistungsschwächerer gebremst oder durch ein verringertes Anspruchsniveau in ihren Entwicklungsmöglichkeiten benachteiligt. Die Bildung leistungshomogener Lerngruppen könnte demnach insbesondere im oberen Leistungsbereich negativen Konsequenzen für die weitere Lernentwicklung vorbeugen. Dies ist vor allem am besonderen Fördereffekt des Gymnasiums erkennbar (Köller, 2004). Zudem soll das Interesse leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler geweckt oder zumindest erhalten werden, wenn sie mit anspruchsvollerem Lernmaterial konfrontiert werden (Slavin, 1987a). Köller (2004) kann in diesem Zusammenhang nachweisen, dass mit dem Anstieg des Leistungsniveaus in Schulklassen, das durch die vielfältigen Selektionsprozesse (vgl. hierzu Abschnitt 2.3) erreicht wer-

---

11 Als Argument für eine Leistungshomogenisierung könnten unter anderem auch die Ergebnisse der Studie von Kim (2004) dienen, in der mittels linearer Regressionsmodelle die Bedeutung verschiedener Schüler- und Schulmerkmale für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht in südkoreanischen Sekundarschulen untersucht wurde. Die Anzahl der in Anspruch genommenen Nachhilfestunden pro Tag fiel umso höher aus, je größer die Standardabweichung der Leistungen auf der Schulebene war, d.h., je leistungsheterogener die Schulen zusammengesetzt waren. Dies könnte dahingehend gedeutet werden, dass es Lehrkräften bei sehr heterogenen Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler weniger gelingt, angemessen auf ihre unterschiedlichen Lernbedürfnisse zu reagieren, weshalb zusätzlicher Nachhilfeunterricht zur Vertiefung des Unterrichtsstoffes notwendig erscheint.

den soll, die Wahrscheinlichkeit von Aufwärtsvergleichen, also von sozialen Vergleichen mit noch leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern, steigt. Dies bietet gerade den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hilfreiche Informationen, wie sie ihre Kompetenzen weiter optimieren können.

Auch die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler könnten von leistungshomogenen Lerngruppen profitieren, insofern als ihnen mehr Zeit zum Üben und Wiederholen zugestanden werden kann als bei einer gemeinsamen Unterrichtung mit den Leistungsstärkeren.<sup>12</sup> Die Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit von Misserfolgen wird zudem für die Leistungsschwächeren verringert, wenn sie entsprechend ihren Fähigkeiten lernen können und der unmittelbare Vergleich mit den Leistungsstärkeren entfällt. Leistungshomogenisierung kann in diesem Sinne eine Form der psychischen Entlastung bieten. Gleichzeitig werden die Leistungsschwächeren in ihren Anstrengungen ermutigt, da sie nicht von den Leistungsstärkeren übertroffen und Lernerfolge für sie „greifbarer“ werden (Slavin, 1987a, 1990a). Leistungshomogenisierung erleichtert in dieser Hinsicht auch ein individuelles Unterrichten, was gerade für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler nützlich sein kann: Werden sie gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern, die sich auf einem ähnlichen Leistungsniveau befinden, unterrichtet, kann ihnen mehr Aufmerksamkeit und Förderung der Lehrkraft zugestanden werden als bei gemeinsamer Unterrichtung mit den Leistungsstärkeren, denen die Lehrkräfte ansonsten auch mit einer angemessenen Förderung gerecht werden müssten (Esposito, 1973).

Eine faire Leistungshomogenisierung sollte nach Slavin (1987a, S. 322) mindestens diese drei Kriterien erfüllen:

1. Dem Anspruch nach sollen durch eine Leistungshomogenisierung nur fachbezogene Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern reduziert werden. Bei einer fairen Leistungshomogenisierung werden die Schülerinnen und Schüler demnach lediglich auf der Grundlage der Beurteilung und Einschätzung ihrer schulischen Leistungen durch die Lehrkräfte verschiedenen hierarchischen Lernstufen oder Leistungsniveaus zugeordnet (vgl. auch Oakes, 1989).
2. Maßnahmen zur Leistungshomogenisierung sollen flexibel gestaltet werden, so dass eine Zuweisung zu einer Lerngruppe mit einem bestimmten Leistungsniveau auch nachträglich korrigiert werden kann und die Lehrkräfte auf veränderte Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler reagieren können (vgl. auch Rytivaara, 2011).

---

<sup>12</sup> Eine höhere Lernzeit kann zudem durch die Einführung von Ganztagschulen erreicht werden, durch die auch eine intensivere Lernbegleitung und individuelle Lernförderung ermöglicht werden kann. Von einer ganztägigen Beschulung könnten demnach vor allem die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler profitieren, da so zusätzlicher Raum für Übung, Wiederholung, Vertiefung und Hausaufgabenbetreuung geschaffen werden kann (Holtappels & Rollett, 2008).