

Reinhard Mohn Stiftung



Prof. Dr. Sabine Hornberg
Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
im Kontext von Heterogenität
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS)

Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen durch offene Schuleingangsphase in der Sekundarstufe I (IFoS)

Forschungsprojekt zur Umsetzung des
Schulentwicklungskonzepts an der Hauptschule Nord
(Gütersloh)

Sabine Hornberg, Nadine Sonnenburg & Magdalena Buddeberg

– Erster Zwischenbericht (Oktober 2013) –

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	2
2	Anlage und Durchführung der Studie <i>IFoS</i>	4
3	Ergebnisse der Befragung des multiprofessionellen Teams	5
3.1	Arbeit und Rahmenbedingungen des multiprofessionellen Teams	5
3.2	Individuelle Förderung	6
3.3	Veränderungen bei Schülerinnen und Schüler aus Sicht des multiprofessionellen Teams	7
3.4	Zwischenfazit.....	7
4	Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler	8
4.1	Altersgemischte Lerngruppen.....	8
4.2	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	9
4.3	Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.....	9
4.4	Soziokulturelle Hintergründe der Schülerinnen und Schüler	13
4.5	Zwischenfazit.....	13
5	Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Mathematik.....	14
5.1	Entwicklung der Lernleistungen in Deutsch und Mathematik	15
5.2	Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Mathematik..	17
5.3	Veränderung der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zur Leistungsentwicklung	21
5.4	Zwischenfazit.....	24
6	Zusammenfassung und Perspektiven	25
	Literatur	28

1 Einführung

Die Schülerschaft in Deutschland ist aufgrund von unterschiedlichen Merkmalen wie der sozioökonomischen und soziokulturellen Herkunft, dem Geschlecht, dem Leistungsvermögen sowie den verschiedenen Kompetenzen durch Heterogenität gekennzeichnet (vgl. Heinzel, 2008). Vor allem die Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien *Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)*, *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* und *Programme for International Student Assessment (PISA)* haben die Heterogenität der Schülerschaft verstärkt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003; Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Bos, Bonsen, Baumert, Prenzel, Selter & Walther, 2008; Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012; PISA-Konsortium Deutschland, 2004; Klieme et. al, 2010). Diese internationalen Schulleistungstudien dokumentieren seither Benachteiligungen von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Bildungssystem, für die bis dahin aufgrund einer „systematischen Untererfassung der Migrationspopulation“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 140) repräsentative empirische Belege fehlten. Verbunden damit sind Herausforderungen und Aufgaben für das Bildungssystem, wie beispielsweise die Förderung von Migrantinnen und Migranten im deutschen Bildungssystem (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 137ff). Dies betrifft insbesondere die Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen, die sich im Vergleich zu den übrigen allgemeinbildenden Schulen durch den höchsten Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auszeichnen (IT.NRW, 2012). Die ohnehin vorhandene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wird an Hauptschulen durch den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verstärkt und erfordert dementsprechend, um jede Schülerin und jeden Schüler bestmöglich zu unterstützen, eine individuelle Förderung.

Die hier skizzierte Heterogenität wird an der Hauptschule Nord in Gütersloh insbesondere an zwei Bereichen deutlich: Zum einen ist sie als Schwerpunktschule für Migrantinnen und Migranten in Gütersloh für die Sprach- und Integrationsförderung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die ohne ausreichende Deutschkenntnisse nach Deutschland kommen, zuständig. Zum anderen werden Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Hauptschule Nord inklusiv beschult. Aus diesen Gründen entwickelte die Schule ein Konzept der individuellen Förderung. Die Kernbereiche dieses Konzepts sind:

- eine die 5. und 6. Jahrgangsstufe umfassende offene Schuleingangsphase,
- ein Sprachförderzentrum für Schülerinnen und Schüler, die aus dem Ausland neu hinzukommen,
- die Erhöhung der Stundenzahlen in den Hauptfächern,
- der Einsatz von Förder- und Forderbändern,
- die Nutzung von standardisierten Tests zur Diagnose sowie
- zur Umsetzung der zuvor genannten Aspekte die Bildung eines multiprofessionellen Teams für die offene Schuleingangsphase.

Daneben gibt es noch weitere organisatorische, strukturelle und fachliche Veränderungen (vgl. Hauptschule Nord, o.J.).

Zur verbesserten Diagnose der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat die Hauptschule Nord eine computerunterstützte Bildungsdokumentation entwickelt. Diese Bildungsdokumentation enthält eine kleinschrittige Auflistung der inhaltlich-fachlichen Kompetenzen, die gemäß den Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erreicht werden sollen, sowie darüber hinaus persönliche, soziale und methodische Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler entwickeln sollten, um Lern- und Lebensaufgaben bearbeiten zu können. Damit entspricht der hier gelegte Fokus auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der gegenwärtigen Forderung nach individueller Förderung und Übernahme eines kompetenzorientierten Leistungsbegriffs (vgl. Scholz, 2012, S. 17).

Das an der Hauptschule Nord verfolgte Konzept der individuellen Förderung wird wissenschaftlich im Rahmen des von der Reinhard-Mohn-Stiftung geförderten Forschungsprojekts *Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen durch offene Schuleingangsphase in der Sekundarstufe I (IFoS)* (im Folgenden *IFoS* genannt) unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Sabine Hornberg (Institut für Allgemeine Didaktik (IADS), Technische Universität Dortmund) und unter Mitarbeit von Nadine Sonnenburg und Magdalena Buddeberg untersucht. „Gegenstände des Forschungsprojekts [sind: die] Umsetzung des Schulentwicklungskonzeptes mit dem Schwerpunkt „Neugestaltung der Schuleingangsphase“ an der Hauptschule Nord (Gütersloh) [unter Berücksichtigung der] Entwicklungsverläufe der schulischen Kompetenzen und des schulischen Werdegangs verschiedener Schülergruppen im Vergleich [...] [sowie die] Ableitung von Gelingensbedingungen für die Umsetzung und den Transfer des Konzepts bzw. seiner Inhalte an weiteren Schulen“ (Hornberg, 2012, S. 1).

Seit dem Schuljahr 2013/14 konnte die Hauptschule Nord aufgrund von zu geringen Anmeldezahlen keine neue 5. Klasse einrichten und kann infolgedessen die offene Schuleingangsphase, die Klassen 5 und 6 umfassend, nicht fortführen. Damit entfällt ein Schwerpunkt des Projekts. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die von der Hauptschule Nord zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler entwickelte computergestützte Bildungsdokumentation wäre unseres Erachtens zu überlegen, ob ihre Nutzung einen neuen Schwerpunkt nicht nur der Schule, sondern auch des Forschungsprojekts bilden sollte. Aus unserer Sicht wäre dies sinnvoll, da bisher nur unzureichende Erkenntnisse hinsichtlich der Möglichkeiten einer kompetenzorientierten Förderung von benachteiligten und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe vorliegen.

Beginn des Projekts *IFoS* war Anfang des Schuljahres 2012/13, so dass im vorliegenden Zwischenbericht ausgewählte Ergebnisse des ersten Jahres berichtet werden. Nach einer kurzen Beschreibung der Anlage und Durchführung der Studie *IFoS* (Kapitel 2) wird in Kapitel 3 der Blick auf die Ergebnisse der Befragung der Mitglieder des multiprofessionellen Teams gelenkt, um die Bereiche des Konzepts der individuellen Förderung zu identifizieren, in denen die Umsetzung Erfolge zeigt, sowie diejenigen, bei denen noch Optimierungsbedarf besteht. Anschließend wird in Kapitel 4 die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres 2012/13 dargelegt, um zunächst einen umfassenden Überblick über die Schülerschaft der offenen Schuleingangsphase zu bekommen. Der Schwerpunkt des

vorliegenden Berichts liegt auf den Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Mathematik (Kapitel 5). Dabei wird insbesondere auf die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler und auf die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler im Lesen, Schreiben und Rechnen eingegangen. Als Aspekt der individuellen Förderung wird ergänzend dazu die Entwicklung der eigenen Einschätzung der Leistung im Verhältnis zur Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik untersucht. Im Fazit werden mit Blick auf die veränderte Lage der Hauptschule Nord mögliche Perspektiven für das Projekt aufgezeigt (Kapitel 6).

2 Anlage und Durchführung der Studie *IFoS*

Die wissenschaftliche Begleitforschung *IFoS* zum Schulentwicklungskonzept der Hauptschule Nord fokussiert zwei Zielgruppen und damit zwei Ebenen: Zum einen die Schülerinnen und Schüler, zum anderen die Mitglieder des multiprofessionellen Teams, d.h. die Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer sowie die Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen, die die offene Schuleingangsphase betreuen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Studiendesign *IFoS*

		Schülerkohorte		Lehrkräfte und externe Sonderschullehrkräfte	Klassenlehrkräfte
Schuljahr 2012/13	Anfang des Schuljahres:	Ausgangsbefragung 5. Klasse	Testung		Ausfüllen der Schülerbögen
	Mitte des Schuljahres:	Befragung	Testung	Befragung	Ausfüllen der Schülerbögen
	Ende des Schuljahres:	Befragung	Testung		Ausfüllen der Schülerbögen
Schuljahr 2013/14	Anfang des Schuljahres:				
	Mitte des Schuljahres:	Befragung	Testung	Befragung	Ausfüllen der Schülerbögen
	Ende des Schuljahres:	Befragung	Testung		Ausfüllen der Schülerbögen
Schuljahr 2014/15	Anfang des Schuljahres:				
	Mitte des Schuljahres:	Befragung	Testung	Befragung	Ausfüllen der Schülerbögen
	Ende des Schuljahres:	Befragung	Testung		Ausfüllen der Schülerbögen
Schuljahr 2015/16	Anfang des Schuljahres:				
	Mitte des Schuljahres:	Befragung	Testung	Befragung	Ausfüllen der Schülerbögen
	Ende des Schuljahres:	Befragung	Testung		Ausfüllen der Schülerbögen
Schuljahr 2016/17	Auswertung und Ergebnisrückmeldung				

© IFoS

Die bereits abgeschlossenen Befragungen der Schülerinnen und Schüler fanden mittels Papierfragebögen zu Beginn (September), Mitte (Februar) und am Ende (Juli) des Schuljahres 2012/13 statt, so dass im Folgenden Ergebnisse von drei Messzeitpunkten vorgestellt werden.

Darüber hinaus wurden zu jedem Messzeitpunkt weitere Informationen über die Schülerinnen und Schüler mittels Schülerteilnahmelisten erhoben, die von der Schule ausgefüllt wurden.

Insgesamt konnten bei der ersten Befragung 62 von 68 Schülerinnen und Schülern, bei der zweiten Befragung 53 von 76 Schülerinnen und Schülern und bei der dritten Befragung 67 von 81 Schülerinnen und Schülern teilnehmen. Die unterschiedlichen Teilnahmezahlen ergeben sich durch fehlende Elterngenehmigungen, Abwesenheit am Testtag und mangelnde Deutschkenntnisse. Zudem liegen bei einigen Fragen nicht von allen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern Angaben vor, so dass die Schülerzahlen bei den im Folgenden berichteten Ergebnissen variieren.

Die Mitglieder des multiprofessionellen Teams wurden im April und Mai 2013 mithilfe eines Online-Fragebogen im Hinblick auf den Einsatz und die Evaluation des Konzepts der individuellen Förderung, ihre Zufriedenheit damit sowie mögliche Verbesserungsvorschläge befragt. Insgesamt haben sich 16 Personen des multiprofessionellen Teams an der Befragung beteiligt.

3 Ergebnisse der Befragung des multiprofessionellen Teams

Der deutsche Bildungsrat nannte bereits 1970 als Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern das *Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten* und *Innovieren* und die Lehrperson den „ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 220). Angesichts der Heterogenität der Schülerschaft und der sich daraus ergebenden Notwendigkeit, Konzepte der individuellen Förderung zu entwickeln, gewinnen diese Aufgaben zunehmend an Bedeutung. Exemplarisch verdeutlicht werden kann dies an der Arbeit des multiprofessionellen Teams der Hauptschule Nord. Die Mitglieder dieses Teams sind zum einen Mitentwickler des Schulentwicklungskonzepts und zum anderen auch diejenigen, die das Konzept in der Praxis umsetzen und beständig verbessern. Im Folgenden wird daher die Zufriedenheit der Mitglieder des multiprofessionellen Teams in ausgewählten Bereichen des Schulentwicklungskonzepts wie der Arbeit und den Rahmenbedingungen des multiprofessionellen Teams, der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie den sich aus daraus ergebenden wahrgenommenen Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern untersucht und im Hinblick auf einen möglichen Verbesserungsbedarf beleuchtet.

3.1 Arbeit und Rahmenbedingungen des multiprofessionellen Teams

An der Hauptschule Nord werden die Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe von einem multiprofessionellen Team, bestehend aus 16 Mitgliedern, begleitet.¹ Es umfasst insgesamt zehn Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer, eine Sonderschullehrerin, drei Sozialpädagogen, einen Referendar sowie den Schulleiter der Hauptschule Nord. Zur

¹ Stand April und Mai 2013.

Planung, Absprache und Weiterentwicklung des Konzepts trifft sich das multiprofessionelle Team in der Regel wöchentlich. In Bezug auf diese Teambesprechungen ist die Zufriedenheit mit am stärksten ausgeprägt. Deutlich wird sie an den von den Befragten genannten positiven Aspekten, wie die konsequente, strukturierte und produktive Arbeit, die gemeinsame Organisation und der Informationsaustausch sowie die gegenseitige Unterstützung und der Zusammenhalt im Team. Vorschläge zur Verbesserung machten vier Mitglieder des multiprofessionellen Teams, die alle den Wunsch nach einem zeitlichen Ausgleich für die regelmäßigen Teambesprechungen nannten.

Optimierungsbedarf scheint es nach Angaben der Befragten in Bezug auf die Zusammenarbeit mit dem Schulträger und den abgebenden Schulen in der Primar- und Sekundarstufe sowie bezüglich der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf zu geben, da die Mehrheit der Befragten in diesen Bereichen nur teilweise zufrieden ist. Vor allem im Bereich der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern gibt es nach Angaben der Befragten Schwierigkeiten bei den institutionellen Rahmenbedingungen, die durch die Hauptschule Nord nicht beeinflussbar sind. Am häufigsten wurde in diesem Zusammenhang die unzureichende Unterstützung durch ausgebildete Fachkräfte kritisiert. Positiv gesehen wurden dahingegen die Bemühungen des Personals der Hauptschule Nord.

3.2 Individuelle Förderung

Wichtigster Bestandteil des Schulentwicklungskonzepts der Hauptschule Nord ist die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Die Mitglieder des multiprofessionellen Teams gaben an, insbesondere verschiedene Differenzierungsformen sowie die methodische Vielfalt als Formen der individuellen Förderung zu realisieren. Weiterhin wurden der Einsatz von Diagnosetests, die Einrichtung von Schülersprechtagen, veränderte organisatorische Rahmenbedingungen sowie der Einsatz von Förderbändern angeführt.

Die Zufriedenheit der Mitglieder des multiprofessionellen Teams wurde in Bereichen, die für das Schulentwicklungskonzept relevant sind, erhoben: Dabei zeigte sich im Hinblick auf die Durchführung des Unterrichts der Nebenfächer in projektorientierter Form, die Bemühungen zur Förderung der Methodenkenntnisse der Schülerinnen und Schüler, die von der Schule selbst erstellten Unterrichtsmaterialien sowie die regelmäßig stattfindenden Besprechungen im Team 5/6 (= multiprofessionelles Team) die höchste Zufriedenheit. Mindestens zufrieden ist die Mehrheit der Befragten bezüglich der Ausstattung von gemeinsamen Lernlandschaften, der zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien und der Schüler- und Elternsprechtage.

Auf der anderen Seite sehen die Befragten Optimierungsbedarf in Bezug auf die Bemühungen, die Fähigkeiten zur Reflexion des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler zu fördern sowie die Ausstattung der Klassen- und Kursräume im Hinblick auf das selbstorganisierte und kooperative Lernen.

3.3 Veränderungen bei Schülerinnen und Schüler aus Sicht des multiprofessionellen Teams

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen fordert den Einsatz eines Konzepts der individuellen Förderung an Schulen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2006-2013). Die Hauptschule Nord kommt dieser Forderung nach, indem sie ein auf die Schülerschaft zugeschnittenes Konzept entwickelt und Möglichkeiten seiner Umsetzung erarbeitet hat, deren Realisierung in der Praxis voran getrieben werden. Im Hinblick auf die Umsetzung dieses Konzepts in der Schulpraxis stellt sich die Frage, ob und wenn ja welche Veränderungen seither bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden können. Dazu werden im Folgenden aus Sicht des multiprofessionellen Teams wahrgenommene Veränderungen des Lernverhaltens sowie der sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler vorgestellt.

Die Mehrheit der befragten Mitglieder des multiprofessionellen Teams sieht hinsichtlich des Lernverhaltens allgemein sowie der Disziplin und Ordnung unter den Schülerinnen und Schüler keine Veränderung. Deutlich zum Positiven verändert haben sich nach Einschätzung der Mehrheit der Befragten jedoch das selbstständige Lernen sowie die Fähigkeit zu Gruppenarbeit. In Bezug auf wahrgenommene Veränderungen der fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler sieht die Mehrheit der Befragten allerdings noch keine positiven Auswirkungen.

Der Blick auf wahrgenommene Veränderungen der sozialen Kompetenzen zeigt tendenziell ein positives Bild: Nach Einschätzung der Mehrheit der befragten Mitglieder des multiprofessionellen Teams haben sich die Toleranz gegenüber anderen, die Schülerkooperation sowie die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler verbessert. Eine Verbesserung der sozialen Einbettung sowie der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sehen 8 von 14 Befragten, so dass sich auch hier eine positive Tendenz zeigt. Dahingegen zeigt sich bezüglich der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf kein einheitliches Bild.

3.4 Zwischenfazit

In der Gesamtschau überwiegt eine positive Bewertung des Konzepts zur individuellen Förderung durch das multiprofessionelle Team und der damit einhergehenden wahrgenommenen Veränderungen an der Schule. Insbesondere in Bereichen, die die Mitglieder des multiprofessionellen Teams selbst aktiv mitgestalten, wie beispielsweise die regelmäßigen Teambesprechungen, ist die Zufriedenheit am stärksten ausgeprägt, wohingegen es im Hinblick auf institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen noch Optimierungsbedarf zu geben scheint. Aus Sicht der Lehrkräfte ergibt der Blick auf die Verbesserung des Lernverhaltens, sowohl im Bereich des selbstständigen Lernens als auch in der Gruppenarbeit, sowie der sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler insgesamt

eine positive Tendenz. Gesteigerte Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler werden bisher seltener wahrgenommen.

4 Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler

Um einen Einblick in die Dimensionen der Heterogenität der Schülerschaft an der Hauptschule Nord zu bekommen, werden in diesem Kapitel die Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres 2012/13 dargelegt. In Bezug auf die heterogene Schülerschaft werden die folgenden Faktoren beleuchtet: (1) altersgemischte Lerngruppen, (2) sonderpädagogischer Förderbedarf, (3) Migrationshintergründe und (4) soziokulturelle Hintergründe.

Insgesamt liegen vom Beginn des Schuljahres 2012/13 Daten von 67 Schülerinnen und Schülern der offenen Schuleingangsphase vor. Von ihnen sind 29 Mädchen (43 %) und 38 Jungen (57 %). Im Zeitraum des Schuljahres 2012/13 haben vier Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen, während 17 Schülerinnen und Schüler neu in die offene Schuleingangsphase hinzugekommen sind. Zum Ende des Schuljahres 2012/13 konnten Daten von 71 Schülerinnen und Schüler erhoben werden.

4.1 Altersgemischte Lerngruppen

Das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler ($n = 67$) betrug zu Beginn des Schuljahres 2012/13 zwölf Jahre, die jüngsten Schülerinnen und Schüler waren zu diesem Zeitpunkt neun Jahre alt, der/die älteste Schüler/in vierzehn Jahre alt. Die Altersspanne zwischen den Schülerinnen und Schülern betrug damit bis zu fünf Jahre.

Diese Altersspanne ist zum einen dadurch begründet, dass die offene Schuleingangsphase die 5. und 6. Jahrgangsstufe umfasst. Der Anteil der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler lag zu Beginn des Schuljahres 2012/13 bei 39 Prozent (26 Schülerinnen und Schüler) und war somit geringer als der Anteil der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler mit 61 Prozent (41 Schülerinnen und Schüler). Zum anderen zeigt sich, dass die Altersspanne auch getrennt nach Jahrgangsstufe drei (im 5. Jahrgang) bzw. vier Jahre (im 6. Jahrgang) betrug. Die Altersspanne liegt somit nicht allein in der gewollten Altersmischung durch die offene Schuleingangsphase, sondern auch in Klassenwiederholungen in der Grundschule begründet: Insgesamt hat von den 67 Schülerinnen und Schülern, die zu Beginn des Schuljahres 2012/13 die offene Schuleingangsphase besuchten, fast die Hälfte (46 %, 31 Schülerinnen und Schüler) mindestens eine Klasse in der Grundschulzeit wiederholt.

4.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Zum Beginn des Schuljahres 2012/13 lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der offenen Schuleingangsphase bei 15 Prozent (zehn Schülerinnen und Schüler), von denen vier Schülerinnen und Schüler im Bereich *Emotionale und soziale Entwicklung* und sechs Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lernen* eine sonderpädagogische Förderung benötigten. Dieser Befund stützt im Hinblick auf die inklusive Beschulung der Schülerinnen und Schüler das Bild einer heterogenen Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres.

Im Laufe des Schuljahres 2012/13 konnte bei fünf Schülerinnen und Schülern der Förderschwerpunkt aufgehoben werden. Zwei Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* sind hingegen auf eine Förderschule gewechselt. Bis zum Ende des Schuljahres 2012/13 hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf daher auf 4 Prozent (3 von 71 Schülerinnen und Schüler) verringert. Diese drei Schülerinnen und Schüler benötigen die sonderpädagogische Förderung im Bereich *Lernen*, so dass zum Ende des Schuljahres keine Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung* die offene Schuleingangsphase besuchten.

4.3 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Ein weiterer Indikator für die Heterogenität der Schülerschaft ist die unterschiedliche Herkunft der Schülerinnen und Schüler (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 139). Die Hauptschule Nord ist als Schwerpunktschule für Migrantinnen und Migranten von diesem Aspekt in besonderer Weise betroffen. Daher werden im Folgenden mit Blick auf die Migrationshintergründe der Schülerinnen und Schüler die Situation in der Schuleingangsphase der Hauptschule Nord sowie sich daraus ergebende Herausforderungen beleuchtet.

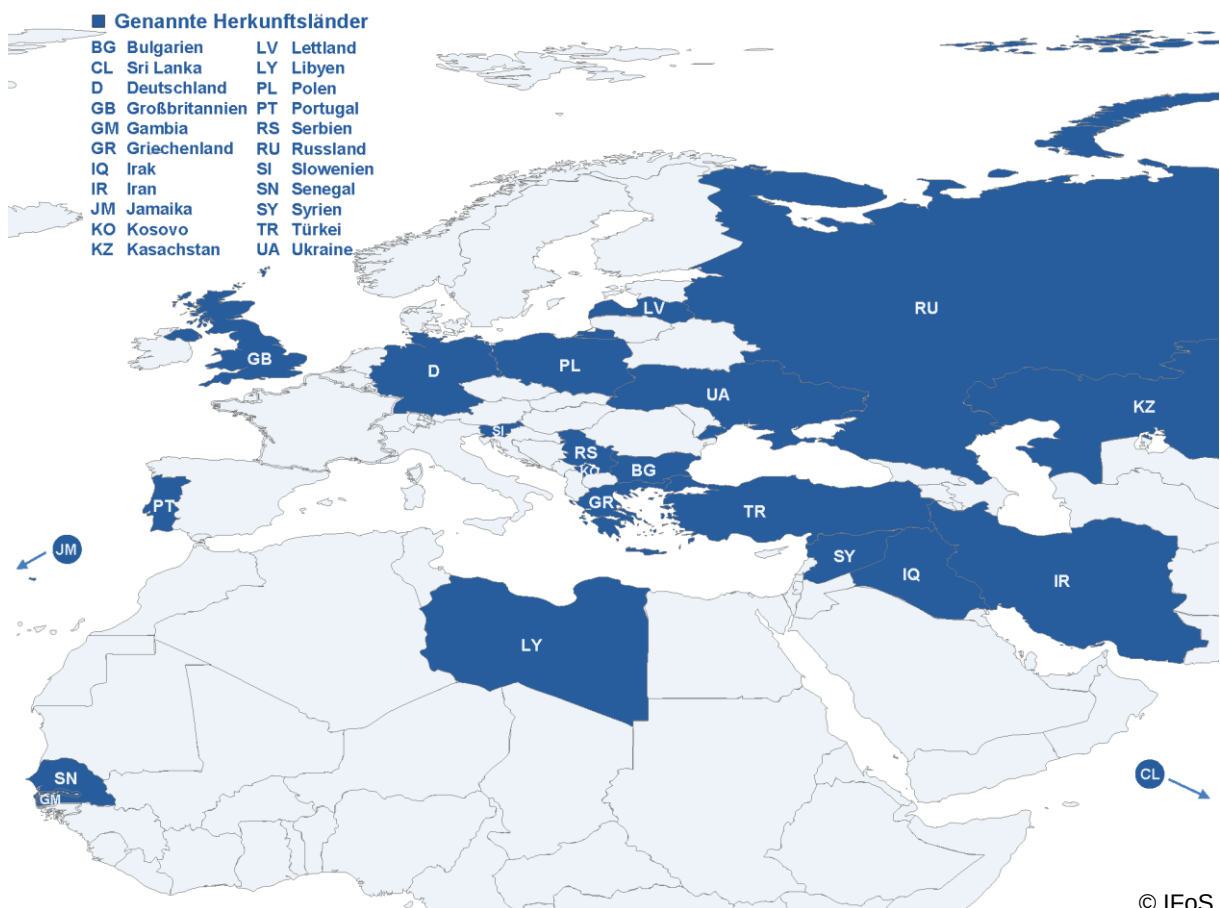
In Anlehnung an die internationalen Schulleistungstudien *Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)* und *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* wird der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler im vorliegenden Bericht über das Geburtsland der Schülerinnen und Schüler sowie über das Geburtsland der Eltern erfasst (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012; Tarelli, Schwippert & Stubbe, 2012). Demnach liegt im Folgenden dann ein Migrationshintergrund vor, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Die Auswertung der Angaben von 54 Schülerinnen und Schülern der offenen Schuleingangsphase zu Beginn des Schuljahres 2012/13 zeigt, dass 87 Prozent von ihnen (47 Schülerinnen und Schüler) einen Migrationshintergrund haben: Von etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler sind beide Elternteile im Ausland geboren (67 %, 36 Schülerinnen und Schüler), bei weiteren 20 Prozent (elf Schülerinnen und Schüler) wurde ein Elternteil im Ausland und eines in Deutschland geboren (vgl. Abbildung 3). Insgesamt gaben 38 Prozent (23 von 61 Schülerinnen und Schülern), von denen hierzu Angaben vorliegen, an, dass sie

selbst nicht in Deutschland geboren wurden, so dass diese damit zu der Gruppe von Migrantinnen und Migranten der ersten Generation zählen. Nur bei 13 Prozent (sieben Schülerinnen und Schüler) wurden weder das Kind noch die Eltern im Ausland geboren, so dass hier kein Migrationshintergrund vorliegt.

Der Anteil von fast 90 Prozent Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der offenen Schuleingangsphase erscheint außerordentlich hoch, insbesondere beim Vergleich mit Angaben zur schulformspezifischen Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen, die auf Basis der amtlichen Schuldaten des Schuljahres 2010/11 berechnet wurden. Insgesamt lag im Schuljahr 2010/11 der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte an Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen bei 36.4 Prozent. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, von denen beide Elternteile zugewandert sind, betrug im Schuljahr 2010/11 insgesamt 27.9 Prozent, von 8.5 Prozent ist nur ein Elternteil zugewandert und von weiteren 2.3 Prozent ist die Herkunft unbekannt (vgl. IT.NRW, 2012). Somit ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler der offenen Schuleingangsphase der Hauptschule Nord mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen (67 %) insgesamt mehr als doppelt so hoch wie der Durchschnitt, während der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund insgesamt (87 %) mehr als dreimal so hoch ist wie der durchschnittliche Anteil (36.4 %) an Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen.

Abbildung 2: Herkunftsstaaten der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern nach Angaben der Schülerinnen und Schüler (Stand: Schuljahr 2012/13)



Die Schülerinnen und Schüler, die nicht in Deutschland geboren wurden oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, wurden darüber hinaus nach ihrem jeweiligen Geburtsland gefragt. Wie Abbildung 2 erkennen lässt, stammen die Schülerinnen und Schüler der offenen Schuleingangsphase ($n = 70$) oder deren Eltern neben Deutschland insgesamt aus 22 weiteren Staaten. Den Schwerpunkt bilden hierbei osteuropäische Staaten sowie Staaten des Nahen Ostens. Die Anzahl der Herkunftsstaaten verdeutlicht die multikulturelle Vielfalt der Schülerschaft der offenen Schuleingangsphase, die als Bereicherung gesehen werden kann. Inwieweit sich daraus aber auch spezifische Herausforderungen für die Hauptschule Nord ergeben, wird im Folgenden untersucht.

Eine erste Herausforderung könnte es darstellen, dass einige Schülerinnen und Schüler vor dem Besuch der Grundschule in Deutschland oder vor dem Besuch der Hauptschule Nord bereits im Ausland zur Schule gegangen sind und erst danach nach Deutschland zugewandert sind. Die aus dem Ausland gekommenen neuen Schülerinnen und Schüler kennen das Schulsystem in Deutschland noch nicht und können insofern eine Herausforderung für die Hauptschule Nord darstellen. Der Anteil dieser bereits im Ausland beschulten Schülerinnen und Schüler lag zu Beginn des Schuljahres 2012/13 in der offenen Schuleingangsphase bei 35 Prozent (23 von 66 Schülerinnen und Schüler). Von diesen 23 Schülerinnen und Schülern haben 8 Schülerinnen und Schüler (12 %) zwischen einem und drei Schuljahr(en) im Ausland verbracht, während weitere 15 Schülerinnen und Schüler (23 %) zwischen vier und sechs Schuljahren im Ausland verbracht haben. Dass die Hauptschule Nord als Schwerpunktschule für Migrantinnen und Migranten in Gütersloh aus dem Ausland nach Deutschland neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler aufnimmt, zeigt sich auch daran, dass sieben von acht Schülerinnen und Schülern, die im Laufe des Schuljahres 2012/13 in die offene Schuleingangsphase hinzugekommen sind und von denen dazu Angaben vorlagen, zwischen vier und sechs Schuljahren im Ausland verbracht haben. Zum Ende des Schuljahres 2012/13 ist infolgedessen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die bereits im Ausland beschult wurden, auf rund 41 Prozent (30 Schülerinnen und Schüler) gestiegen.

In Anbetracht der bereits im Ausland beschulten Kinder und der unterschiedlichen Staaten, aus denen die Schülerinnen und Schüler kommen, ist zu erwarten, dass die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Beherrschung der deutschen Sprache weitere Herausforderungen für die Hauptschule Nord und die Lehrkräfte darstellen. Aus diesem Grund werden im Folgenden als weitere Indikatoren für die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler die Herkunftssprachen sowie der derzeitige häusliche Sprachgebrauch beleuchtet.

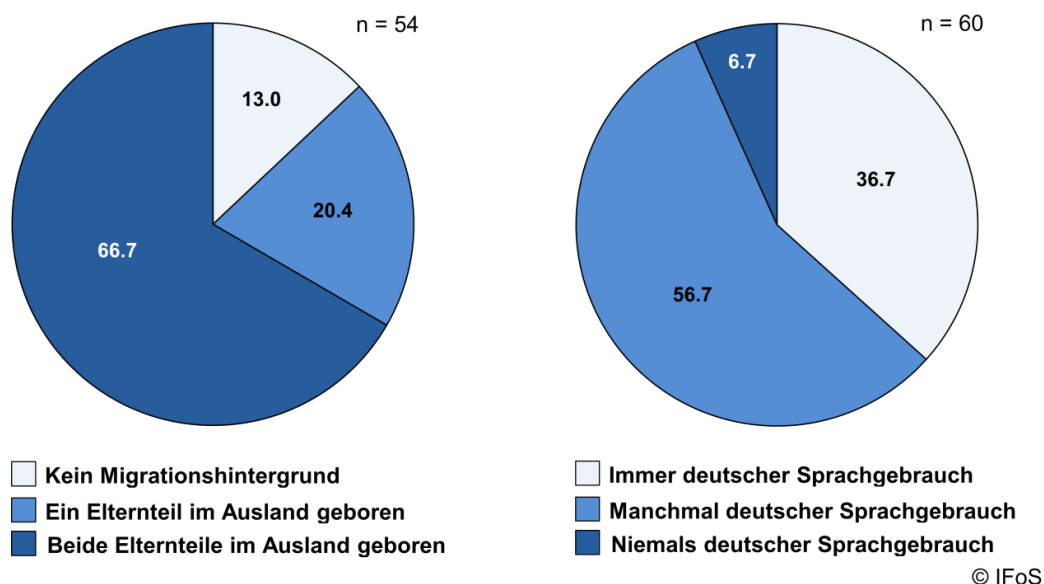
Entsprechend zu den berichteten Angaben des Migrationshintergrundes der Schülerinnen und Schüler gaben von den zu Beginn des Schuljahres 2012/13 befragten 58 Schülerinnen und Schülern der offenen Schuleingangsphase 55 Prozent (32 Schülerinnen und Schüler) an, dass Deutsch nicht ihre Herkunftssprache sei. Diese teilen sich folgendermaßen auf: 33 Prozent (19 Schülerinnen und Schüler) gaben an, Deutsch vor der Schule gelernt zu haben, während 22 Prozent (13 Schülerinnen und Schüler) angaben, Deutsch erst nach Schuleintritt gelernt zu haben.

Der derzeitige häusliche Sprachgebrauch kann, wenn zuhause kein oder wenig Deutsch gesprochen wird und die Kinder seltener außerhalb der Schule mit der deutschen Sprache in

Berührung kommen, zu weiteren Herausforderungen führen. So hat sich in Bezug auf den Zusammenhang zwischen der zuhause gesprochenen Sprache und den Leseleistungen in der *Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2011* gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler, die zuhause kein Deutsch sprechen, schlechtere Leseleistungen erzielen als die Schülerinnen und Schüler, deren häuslicher Sprachgebrauch durch die deutsche Sprache geprägt ist (vgl. Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012, S. 205).

Zu Beginn des Schuljahres 2012/13 gab ein gutes Drittel der Schülerinnen und Schüler (37 %, 22 von 60 Schülerinnen und Schüler) der offenen Schuleingangsphase an, zuhause immer Deutsch zu sprechen (vgl. Abbildung 3). Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler spricht zuhause manchmal Deutsch (57 %, 34 Schülerinnen und Schüler), 7 % (vier Schülerinnen und Schüler) haben angegeben, zuhause niemals Deutsch zu sprechen.

Abbildung 3: Migrationshintergrund und zu Hause gesprochene Sprache der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres 2012/13 (Angaben in Prozent)



Fast zwei Drittel von 60 Schülerinnen und Schülern, für die hierzu Angaben vorliegen, gaben mithin an, zuhause höchstens manchmal Deutsch zu sprechen. Dies kann als ein Indikator dafür interpretiert werden, dass sie Förderung in der Zielsprache Deutsch benötigen, denn die Beherrschung der deutschen Sprache ist eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe am Unterricht und den schulischen Erfolg (vgl. Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007, S. 266).

Zur Sprach- und Integrationsförderung von den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, die ohne ausreichende Deutschkenntnisse nach Deutschland kommen, wurde an der Hauptschule Nord eigens ein Sprachförderzentrum eingerichtet, das die Schülerinnen und Schüler maximal zwei Jahre besuchen. Der Übergang vom Sprachförderzentrum in den Regelunterricht erfolgt fließend, so dass die Schülerinnen und Schüler bereits am Regelunterricht teilnehmen können während sie mit der Zeit immer weniger Stunden im Sprachförderzentrum verbringen. Im Laufe des Schuljahres 2012/13 haben 32 Prozent (25 Schülerinnen und Schüler) der Schülerinnen und Schüler der offenen Schuleingangsphase

(n = 78) das Angebot des Sprachförderzentrums wahrgenommen. Zum Ende des Schuljahres 2012/13 hatten zehn dieser Schülerinnen und Schüler hinreichende Kenntnisse erworben, um vollständig am Regelunterricht teilnehmen zu können.

4.4 Soziokulturelle Hintergründe der Schülerinnen und Schüler

Ein weiterer, die Heterogenität der Schülerschaft begründender, Faktor ist ihre soziokulturelle Herkunft. Sie wird insbesondere im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung relevant, wie nicht zuletzt internationale Schulleistungsstudien immer wieder zeigen. Als Indikator für den soziokulturellen Hintergrund von Schülerinnen und Schülern wurde in der internationalen Schulleistungsstudie *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)* die Anzahl der Bücher im elterlichen Haushalt erhoben und festgestellt, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Leseleistung der Schülerinnen und Schüler und der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher besteht (vgl. Bos, Schwippert & Stubbe, 2007; Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012). Hier anknüpfend, wurden zu Beginn des Schuljahres 2012/13 die Schülerinnen und Schüler der offenen Schuleingangsphase an der Hauptschule Nord nach der Anzahl der Bücher zuhause befragt (Schulbücher ausgenommen). Von den 61 befragten Schülerinnen und Schülern gaben 18 Prozent (elf Schülerinnen und Schüler) an, dass es bei ihnen zuhause im Haushalt weniger als 10 Bücher gibt, bei 38 Prozent (23 Schülerinnen und Schüler) gibt es zwischen 11 und 25 Büchern. Weitere 34 Prozent der Schülerinnen und Schüler (21 Schülerinnen und Schüler) leben in Haushalten, die zwischen 26 und 100 Bücher besitzen, lediglich 10 Prozent (sechs Schülerinnen und Schüler) gaben an, dass es bei ihnen zuhause mehr als 100 Bücher gibt. Der Vergleich mit Daten von 130 Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern aus sieben weiteren Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen, die im Rahmen der Studie *Panel Study at the Research School „Education and Capabilities“ in North Rhine-Westphalia (PARS)* erhoben wurden, zeigt eine ähnliche Verteilung (vgl. Bos et al., 2013). Die Hauptschule Nord ist somit in Bezug auf die soziokulturellen Hintergründe der Schülerschaft vergleichbar mit anderen Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen.

4.5 Zwischenfazit

Die in diesem Kapitel berichteten Befunde zu den altersgemischten Lerngruppen, den Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Migrationshintergrund, zum häuslichen Sprachgebrauch und den soziokulturellen Hintergründen machen die Heterogenität der Schülerschaft der offenen Schuleingangsphase an der Hauptschule Nord deutlich. Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat bereits in der Grundschule mindestens eine Klasse wiederholt, rund 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben einige Schuljahre im Ausland absolviert. Die aus dem Ausland zugewanderten Schülerinnen und Schüler kamen teilweise mit gar keinen oder nur geringen Deutschkenntnissen an die Hauptschule Nord, so dass knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der offenen Schuleingangsphase am Sprachförderzentrum teilgenommen haben bzw. teilnehmen. Der große Anteil von fast 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit

Migrationshintergrund verdeutlicht in besonderer Weise, dass die Hauptschule Nord mit überdurchschnittlichen Anforderungen konfrontiert ist. Die hier gezeichnete Heterogenität der Schülerschaft der offenen Schuleingangsphase und die sich daraus ergebenden Herausforderungen zeigen die Notwendigkeit eines dieser Heterogenität gerecht werdenden Konzepts der individuellen Förderung.

5 Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Mathematik

Ein Ziel des Projekts *IFoS* ist die Untersuchung der Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler an der Hauptschule Nord in Gütersloh. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel im ersten Schritt die Leistungen der Schülerinnen und Schüler anhand der Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik herangezogen, wobei der Blick insbesondere auf die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gelegt wird. Im zweiten Schritt wird im Hinblick auf ihre individuelle Förderung und das selbstgesteuerten Lernen der Fokus auf die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler im Lesen, Schreiben und Rechnen gelegt. Um eine erste Tendenz entwickeln zu können, werden im Anschluss daran in einem dritten Schritt die Entwicklungen der Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zu ihren Leistungsentwicklungen betrachtet.

In Bezug auf die Noten der Schülerinnen und Schüler, stellt sich zunächst die Frage, woran sich die Lehrerinnen und Lehrer orientieren, wenn sie die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler beurteilen und benoten. Schrader und Helmke (2001) identifizieren drei Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung: (1) Die soziale Bezugsnorm; in diesem Fall vergleicht die Lehrperson die Leistungen des zu Beurteilenden mit den Leistungen anderer Schülerinnen und Schüler bzw. mit dem Durchschnitt einer Klasse. Demgegenüber orientiert sich (2) die individuelle Bezugsnorm an den vorherigen Leistungen der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers und ermöglicht so den Vergleich der individuellen Leistung über den Zeitverlauf. Im Falle der (3) sachbezogenen oder kriterialen Bezugsnorm beurteilt die Lehrperson, ob ein zuvor (im Lehrplan) festgelegtes Lernziel oder Kriterium von den Schülerinnen und Schülern erreicht wurde (vgl. Schrader & Helmke, 2001). Im Schulalltag kommen traditionell alle drei Bezugsnormen zum Tragen, es ist jedoch die sachbezogene und kriteriale Bezugsnorm, die aktuell in den Fokus gerückt wird, da sie im Hinblick auf die individuelle Förderung die stärkste Aussagekraft sowohl für Lehrende wie Schülerinnen und Schüler besitzt. Im Folgenden werden mit Rekurs auf diese drei Bezugsnormen die in diesem Kapitel vorgestellten Ergebnisse reflektiert.

5.1 Entwicklung der Lernleistungen in Deutsch und Mathematik

Von den Schülerinnen und Schülern der offenen Schuleingangsphase der Hauptschule Nord wurden sowohl die Grundschulnoten am Ende der 4. Klasse als auch die Zeugnisnoten der 5. bzw. 6. Klasse erhoben. Im Folgenden werden die Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler betrachtet, die zum Ende ihrer Grundschulzeit ein Defizit in Deutsch oder Mathematik hatten. Ein Defizit bezeichnet hier die Note 4 oder schlechter.

Insgesamt kamen lediglich 4 Prozent (zwei Schülerinnen und Schüler) der 50 Schülerinnen und Schüler der offenen Schuleingangsphase, von denen uns die Grundschulnoten vorliegen, ohne ein Defizit in Deutsch oder Mathematik an die Hauptschule Nord, 12 Prozent (sechs Schülerinnen und Schüler) hatten ein Defizit in Deutsch, 8 Prozent (vier Schülerinnen und Schüler) ein Defizit in Mathematik und 76 Prozent (38 Schülerinnen und Schüler) ein Defizit in Deutsch und Mathematik. Insgesamt brachten somit bezogen auf die beiden hier betrachteten Fächer 96 Prozent (48 Schülerinnen und Schüler) mindestens ein Defizit an die Hauptschule Nord mit.

Angesichts dieser Ausgangslage stellt sich die Frage, wie sich die Noten der Schülerinnen und Schüler bis zum Ende des Schuljahres 2012/13 entwickelt haben. Hierzu werden die Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe des Schuljahres 2012/13 getrennt voneinander betrachtet. Tabelle 1 zeigt die Defizite der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler in Deutsch und Mathematik am Ende der 4. und 5. Jahrgangsstufe anhand der Schulnoten im Vergleich (n = 20).

Tabelle 1: Vergleich der Defizite in Deutsch und Mathematik der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler (Ende der 4. Jahrgangsstufe und Ende der 5. Jahrgangsstufe)

Defizite ¹ in Deutsch und Mathematik (Ende 5. Jahrgangsstufe)	Defizite ¹ in Deutsch und Mathematik (Ende 4. Jahrgangsstufe)				Gesamt	
	Keine	Nur in Deutsch	Nur in Mathematik	In beiden	n	%
	n	n	n	n		
Keine	0	2	0	4	6	30.0
Nur in Deutsch	0	0	0	5	5	25.0
Nur in Mathematik	0	0	0	0	0	0.0
In beiden	0	0	3	6	9	45.0
Gesamt	n	0	2	3	15	20
	%	0.0	10.0	15.0	75.0	100.0

¹ Ein Defizit bezeichnet die Note 4 oder schlechter.

Der Vergleich zeigt, dass am Ende der 4. Jahrgangsstufe alle 20 Fünftklässlerinnen und Fünftklässler mindestens ein Defizit in Deutsch, in Mathematik oder in beiden Fächern hatten, wohingegen am Ende der 5. Jahrgangsstufe nur noch 14 Schülerinnen und Schüler mindestens ein Defizit haben (5 Schülerinnen und Schüler in Deutsch; 9 Schülerinnen und Schüler in beiden Fächern) und weitere 6 Schülerinnen und Schüler gar kein Defizit in einem der beiden Fächer aufweisen.

Von den 15 Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern, die am Ende der 4. Jahrgangsstufe ein Defizit in beiden Fächern hatten, haben am Ende der 5. Jahrgangsstufe nur noch 6 Schülerinnen und Schüler ein Defizit in beiden Fächern, weitere 5 Schülerinnen und Schüler haben nur noch ein Defizit in Deutsch. Weitere vier Schülerinnen und Schüler weisen gar kein Defizit mehr in Deutsch oder Mathematik auf, so dass sich hier eine Verbesserung der Noten der Schülerinnen und Schüler abzeichnet.

In Tabelle 2 ist anhand der Schulnoten der Vergleich der Defizite der Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern in Deutsch und Mathematik mit den Defiziten am Ende der 4. Jahrgangsstufe dargestellt. Am Ende der Grundschulzeit wiesen 28 von 30 Sechstklässlerinnen und Sechstklässler zumindest ein Defizit in einem der beiden hier betrachteten Fächer auf. Die Hälfte der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler (15 Schülerinnen und Schüler, 50 %) hat am Ende des Schuljahres 2012/13 weder ein Defizit in Deutsch noch in Mathematik. Darunter sind zwölf Schülerinnen und Schüler, die am Ende der 4. Jahrgangsstufe in beiden Fächern ein Defizit hatten.

Weiterhin zeigt sich, dass von 23 Schülerinnen und Schüler, die am Ende der 4. Jahrgangsstufe ein Defizit in beiden Fächern hatten, am Ende der 6. Jahrgangsstufe 12 Schülerinnen und Schüler kein Defizit mehr haben und nur noch 3 Schülerinnen und Schüler ein Defizit in beiden Fächern haben. Sieben von den Schülerinnen und Schüler mit zwei Defiziten am Ende der Grundschulzeit haben noch ein Defizit in Mathematik, ein Defizit in Deutsch hat dahingegen nur noch ein Schüler.

Tabelle 2: Vergleich der Defizite in Deutsch und Mathematik der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler (Ende der 4. Jahrgangsstufe und Ende der 6. Jahrgangsstufe)

Defizite ¹ in Deutsch und Mathematik (Ende 6. Jahrgangsstufe)	Defizite ¹ in Deutsch und Mathematik (Ende 4. Jahrgangsstufe)				Gesamt	
	Keine	Nur in Deutsch	Nur in Mathematik	In beiden	n	%
	n	n	n	n		
Keine	0	2	1	12	15	50.0
Nur in Deutsch	0	2	0	1	3	10.0
Nur in Mathematik	1	0	0	7	8	26.7
In beiden	1	0	0	3	4	13.3
Gesamt	n	2	4	1	23	30
	%	6.7	13.3	3.3	76.7	100.0

¹ Ein Defizit bezeichnet die Note 4 oder schlechter.

Der Vergleich der in Tabelle 1 und 2 dargestellten Ergebnisse weist demzufolge eine Verbesserung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler von der Grundschule bis zum Ende der 5. bzw. 6. Jahrgangsstufe auf. Dass die Leistungssteigerung bei den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern höher ausfällt, könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Sechstklässlerinnen und Sechstklässler im Unterschied zu den Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern bereits ein Jahr länger die Hauptschule Nord besuchen und somit ein erster

Hinweis darauf sein, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund der individuellen Förderung weniger Defizite haben.

Insgesamt ist darauf hinzuweisen, dass die o.g. unterschiedlichen Bezugsnormen bei der Vergabe von Noten, insbesondere die Orientierung der Lehrpersonen an den unterschiedlichen sozialen Bezugsnormen der Grund- und Hauptschule, einen Vergleich der Noten der Grundschule mit denen der Hauptschule erschweren können. So weisen beispielsweise die Ergebnisse der *Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)* in Bezug auf die Disparitäten in den Testleistungen im Verhältnis zu den Deutschnoten der an *IGLU* teilnehmenden Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass die Zeugnisnoten bei einer Beurteilung anhand der sozialen Norm nur bedingt über verschiedene Klassen hinweg vergleichbar sind (vgl. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007, S. 282). So ist zu berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler, die in der vierten Klasse eine Hauptschulempfehlung bekommen, in der Grundschule zu den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern gehören. Deutlich wird dies beispielsweise an den Deutsch- und Mathematiknoten, die die Schülerinnen und Schüler der offenen Schuleingangsphase am Ende der Grundschulzeit bekommen hatten. Die dargestellten Verbesserungen sind daher nur bedingt aussagekräftig und können lediglich als mögliche Tendenzen interpretiert werden. Zukünftig wäre als Konsequenz der regelmäßige Einsatz von standardisierten Tests anzustreben, da sie die Möglichkeit bieten, sich an der kriterialen Bezugsnorm zu orientieren und nur so ein aussagekräftiger Vergleich im Längsschnitt möglich wird.

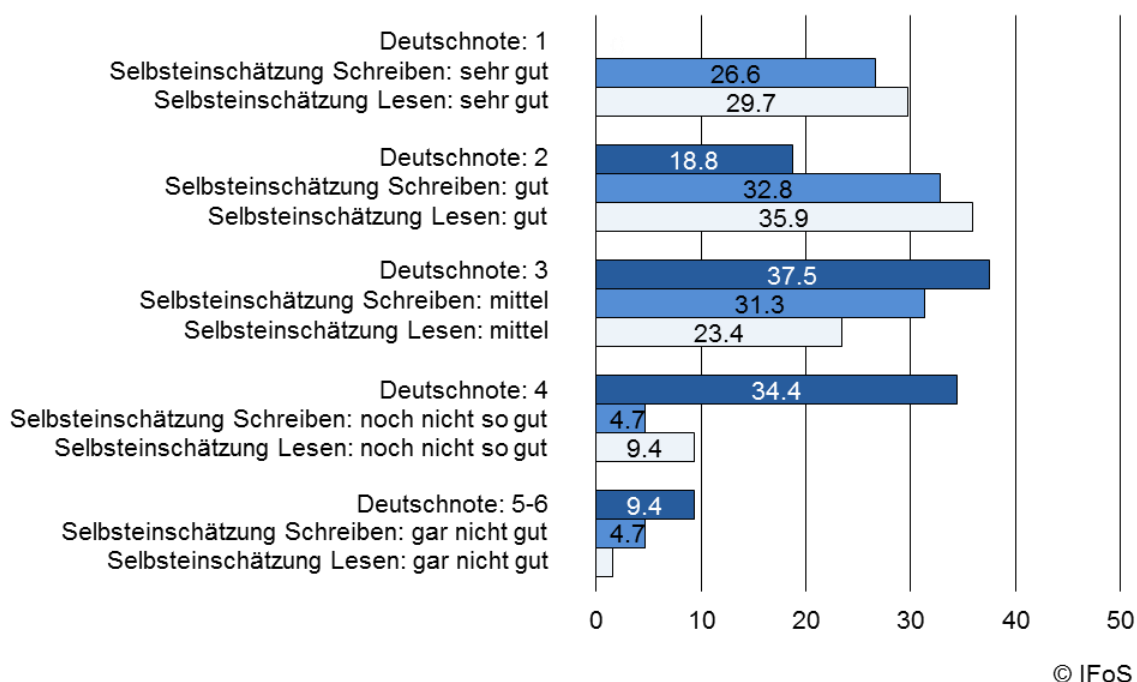
5.2 Selbstscheinschätzung der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Mathematik

Im Kontext der individuellen Förderung spielt die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle, beispielsweise im Hinblick auf die Förderung von selbstgesteuertem Lernen (vgl. Konrad & Traub, 2010). Selbstgesteuertes Lernen bedeutet, dass die Schülerin bzw. der Schüler „in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ (Konrad & Traub, 2010, S. 8). Insofern ist die realistische Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Voraussetzung für gelingendes selbstgesteuertes Lernen und somit grundlegend für die individuelle Förderung.

Im Folgenden wird daher ein Vergleich der Lehrereinschätzung und Schülerselbsteinschätzung bezüglich der Leistungen in Deutsch und Mathematik vorgenommen. Die dargestellten Befunde beruhen zum einen auf den Deutsch- und Mathematiknoten, die die Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrerinnen und Lehrern erhalten haben, zum anderen auf den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler. Bei Letzteren handelt es sich um die jeweils subjektiven Einschätzungen ihres eigenen Könnens in den Bereichen Schreiben, Lesen und Rechnen.

Abbildung 4 zeigt die einzelnen prozentualen Verteilungen der Zeugnisnoten des Schuljahres 2012/13 im Fach Deutsch sowie die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler (n = 64) am Ende des Schuljahres 2012/13 in den Bereichen Schreiben und Lesen.

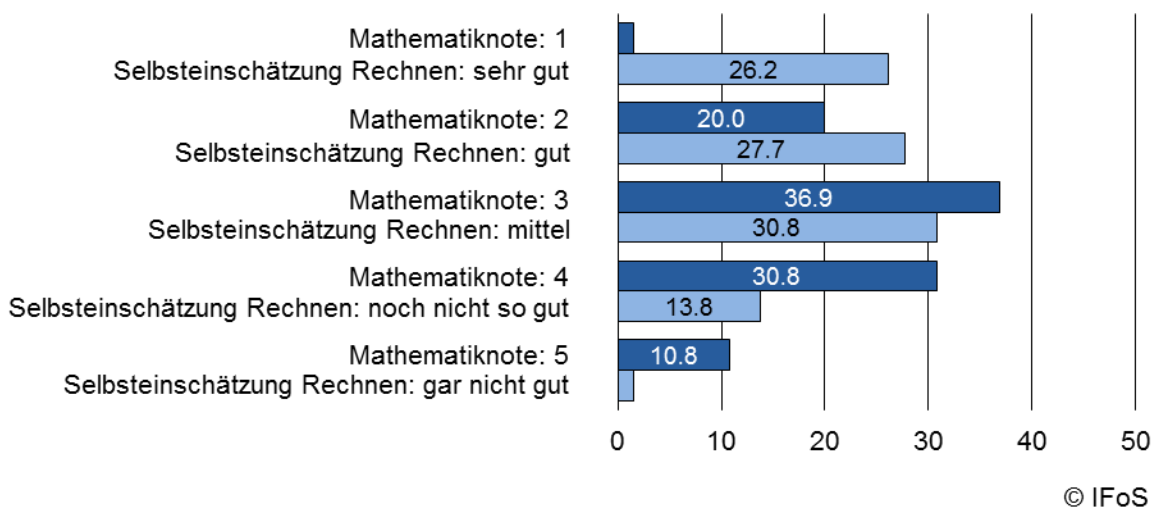
Abbildung 4: Zeugnisnote in Deutsch und Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler im Schreiben und Lesen am Ende des Schuljahres 2012/13 (Angaben in Prozent)



Die Verteilung der Deutschnoten zeigt, dass keiner der Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres 2012/13 mit der Deutschnote *sehr gut* bewertet wurde. Lediglich 19 Prozent der Schülerinnen und Schüler erhielten die Note *gut*. Dahingegen zeigen die Verteilungen der Selbsteinschätzungen im Bereich *Lesen*, dass sich 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *sehr gut* und weitere 36 Prozent im Bereich *gut* einordnen. Anhand der Abbildung wird somit die Tendenz sichtbar, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die sich sowohl im Lesen als auch im Schreiben eher besser einschätzen, größer ist als der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die tatsächlich eine Note in diesen Bereichen bekommen haben. Die tendenziell bessere Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler schlägt sich auch in den unteren Leistungsbereichen nieder: Während *gut* ein Drittel der Schülerinnen und Schüler (34 %) die Deutschnote *ausreichend* und 9 Prozent die Deutschnote *mangelhaft* oder *ungenügend* bekamen, würden sich im Vergleich dazu weitaus weniger Schülerinnen und Schüler selbst in den Leistungsbereich „noch nicht so gut“ oder „gar nicht gut“ einordnen.

Anhand von Abbildung 5 wird ein ähnliches Bild in Bezug auf das Fach Mathematik deutlich. Auch hier zeigt die prozentuale Verteilung, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler (n = 65), die ihr Können im Rechnen als *sehr gut* einschätzen bei 26 Prozent liegt, während nur rund 2 Prozent der Schülerinnen und Schüler tatsächlich die Note *sehr gut* erhalten haben. Dementsprechend ordnen sich zusammengefasst nur 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler in den unteren Leistungsbereichen „noch nicht so gut“ und „gar nicht gut“ ein, wohingegen jedoch 42 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Note in diesem Leistungsbereich bekommen haben.

Abbildung 5: Zeugnisnote in Mathematik und Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler im Rechnen am Ende des Schuljahres 2012/13 (Angaben in Prozent)



Da anhand der in den Abbildungen 3 und 4 dargestellten Befunde nicht deutlich wird, inwieweit die Noten der Schülerinnen und Schüler mit der jeweiligen Selbsteinschätzung auf individueller Ebene übereinstimmen, zeigen im Folgenden die Tabellen 3, 4 und 5 den direkten Vergleich der Deutsch- bzw. Mathematiknote mit der jeweiligen Selbsteinschätzung der Schülerin bzw. des Schülers. Zur Vereinfachung der Darstellung wurden die Noten bzw. die Selbsteinschätzung in drei Leistungsbereiche zusammengefasst.

Tabelle 3: Vergleich der Zeugnisnote in Deutsch und der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler im Lesen am Ende des Schuljahres 2012/13

Zeugnisnote in Deutsch	Selbsteinschätzung im Lesen				Gesamt	
	Sehr gut oder gut	Mittel	Noch nicht oder gar nicht gut			
	n	n	n	n	%	
Note 1 oder 2	9	2	1	12	18.8	
Note 3	16	4	4	24	37.5	
Note 4, 5 oder 6	17	9	2	28	43.8	
Gesamt	n 42	15	7	64		
	% 65.6	23.4	10.9			100.0

© IFoS

Im Bereich Lesen lässt sich nur bei 23 Prozent (15 Schülerinnen und Schüler) eine Übereinstimmung der eigenen Einschätzung mit der Deutschnote feststellen (vgl. Tabelle 3). Insgesamt schätzen 42 Schülerinnen und Schüler ihr Können im Bereich Lesen *sehr gut* oder *gut* ein. Von diesen haben lediglich neun Schülerinnen und Schüler die Note *sehr gut* oder *gut* erhalten. Weitere 16 von diesen Schülerinnen und Schüler bekamen die Note *befriedigend* und weitere 17 Schülerinnen und Schüler Noten zwischen *ausreichend* und *ungenügend*. Besonders die zuletzt genannten 17 Schülerinnen und Schüler schätzen ihr Können demnach selbst um mindestens zwei Stufen besser ein als es ihre Noten ausweisen. Dieser Trend zeigt

sich auch im unteren Notenbereich. Während 28 Schülerinnen und Schüler eine Note zwischen *ausreichend* und *ungenügend* bekamen, würden sich nur 2 von diesen 28 Schülerinnen und Schülern selbst in den Bereich *noch nicht gut* oder *gar nicht gut* einordnen. Neun dieser Schülerinnen und Schüler ordnen sich eher im mittleren Leistungsbereich ein, weitere 17 Schülerinnen und Schüler schätzen ihre Leistungen eher im oberen Leistungsbereich ein.

Tabelle 4: Vergleich der Zeugnisnote in Deutsch und der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler im Schreiben am Ende des Schuljahres 2012/13

		Selbsteinschätzung im Schreiben				
Zeugnisnote in Deutsch		Sehr gut oder gut	Mittel	Noch nicht oder gar nicht gut	Gesamt	
		n	n	n	n	%
Note 1 oder 2		9	3	0	12	18.8
Note 3		14	7	2	23	35.9
Note 4, 5 oder 6		15	10	4	29	45.3
Gesamt	n	38	20	6	64	
	%	59.4	31.3	9.4		100.0

© IFoS

Die aufgezeigten Diskrepanzen zwischen den Deutschnoten und der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zeigen sich in ähnlicher Form auch im Bereich Schreiben. Hier stimmen nur bei knapp einem Drittel (31 %, 20 Schülerinnen und Schüler) der 64 Schülerinnen und Schüler die Selbsteinschätzung mit der Deutschnote überein (vgl. dazu Tabelle 4).

Tabelle 5: Vergleich der Zeugnisnote in Mathematik und der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler im Rechnen am Ende des Schuljahres 2012/13

Selbsteinschätzung im Rechnen							
Zeugnisnote in Mathematik	Sehr gut oder gut		Mittel		noch nicht oder gar nicht gut	Gesamt	
	n		n		n		%
Note 1 oder 2	13		1		0		21.5
Note 3	16		6		2		36.9
Note 4, 5 oder 6	6		13		8		41.5
Gesamt	n	35	20		10		65
	%	53.8	30.8		15.4		100.0

© IFoS

Im Unterschied dazu gibt es im Fach Mathematik mehr Übereinstimmungen zwischen den Noten und der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Tabelle 5). Hier liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler (n = 65), bei denen die Selbsteinschätzung im Rechnen mit der Mathematiknote übereinstimmt, bei rund 42 Prozent (27 Schülerinnen und

Schüler). Diskrepanzen zwischen der Mathematiknote und der Selbsteinschätzung finden sich ebenso wie im Bereich Lesen und Schreiben hinsichtlich der höheren Selbsteinschätzung: So ordnen sich insgesamt 35 Schülerinnen und Schüler im oberen Leistungsbereich ein, wohingegen 16 von ihnen die Note *befriedigend* und 6 Schülerinnen und Schüler eine Note im unteren Leistungsbereich bekamen.

Zusammengefasst haben die in Abbildung 4 und 5 dargestellten Überblicke über die Verteilungen der Deutsch- und Mathematiknoten sowie der Selbsteinschätzungen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen bereits auf die Tendenz verwiesen, dass es teilweise erhebliche Diskrepanzen zwischen den Noten und der jeweiligen Selbsteinschätzung der Schülerin bzw. des Schülers gibt. Diese Diskrepanzen haben die in den Tabellen 3, 4 und 5 auf der Individualebene dargestellten Ergebnisse bestätigt, wohingegen sich allerdings im Fach Mathematik häufiger Übereinstimmungen bei den Noten und der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zeigen als im Fach Deutsch.

5.3 Veränderung der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zur Leistungsentwicklung

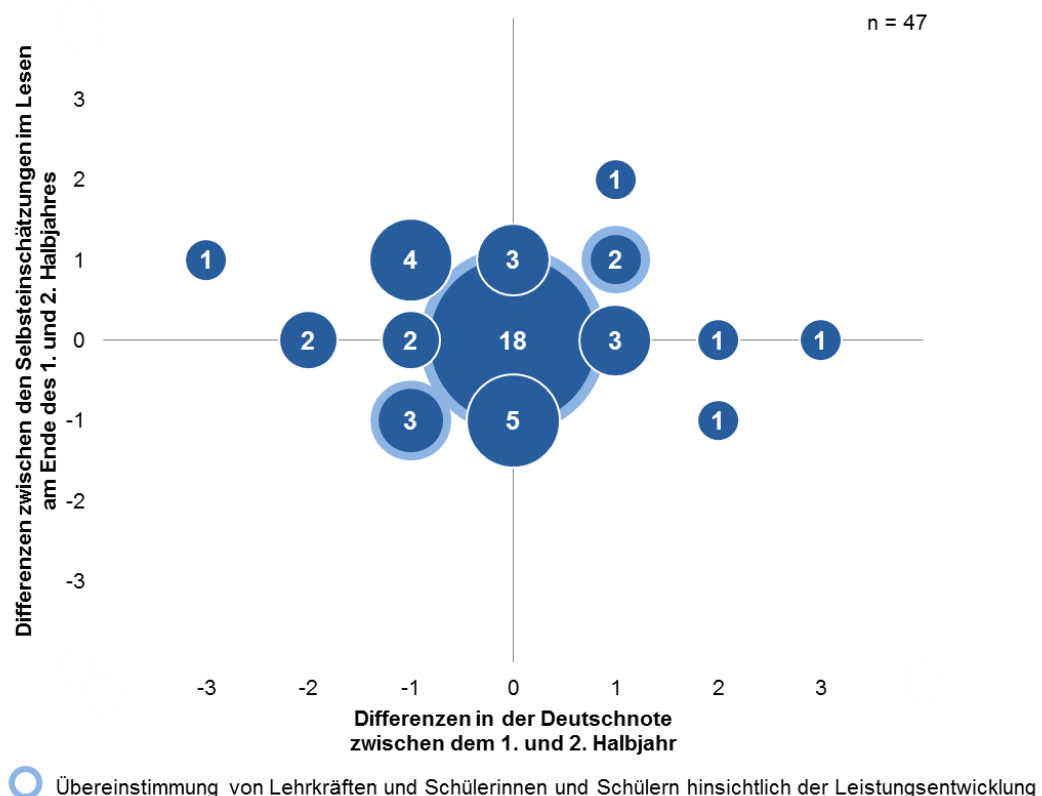
Die bisherigen Ergebnisse sprechen dafür, dass die Fähigkeit zu einer ihren Leistungen entsprechenden Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler sowohl in Deutsch als auch in Mathematik in Zukunft verstärkt gefördert werden sollte. Inwieweit die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler in der offenen Schuleingangsphase bereits zu einer Veränderung der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler geführt hat, wird im Folgenden untersucht. Dabei wird insbesondere der Frage nachgegangen, ob sich bei einer Notenverbesserung bzw. -verschlechterung auch die subjektive Einschätzung der Schülerinnen und Schüler verbessert bzw. verschlechtert hat. Denn auch die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler wird durch die drei zuvor vorgestellten Bezugsnormen beeinflusst. Liegt der Fokus dabei zu stark auf der sozialen Norm, so wird die Schülerin bzw. der Schüler auch bei Verschlechterung oder Verbesserung der eigenen Leistung die Selbsteinschätzung nicht verändern, da die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Leistungen im Vergleich zu denen der anderen Schülerinnen und Schüler beurteilen. Daher ist besonders in Bezug auf eine individuelle Förderung von Bedeutung, die Schülerinnen und Schüler durch das Aufzeigen der individuellen und kriterialen Norm in ihrer Selbsteinschätzung zu unterstützen. Damit können auch leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern kleinere Erfolge aufgezeigt und zur weiteren Leistungssteigerung motiviert werden. Gleichsam ist aber auch eine stärkere Forderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler möglich. Im Folgenden wird die Veränderung der Selbsteinschätzung im Verhältnis zur jeweiligen individuellen Leistungsentwicklung gesetzt, um so die Berücksichtigung der individuellen Norm bei der eigenen Leistungseinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen.

Die Grundlage für die folgenden Befunde bilden die Halbjahres- und Zeugnisnoten des Schuljahres 2012/13 in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie die Selbsteinschätzungen

der Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen vom zweiten (Mitte des Schuljahres 2012/13) und dritten Messzeitpunkt (Ende des Schuljahres 2012/13).

In Abbildung 6 sind auf der x-Achse die Differenzen zwischen der Deutschnote des ersten Schulhalbjahres und der Zeugnisnote des zweiten Halbjahres dargestellt, auf der y-Achse sind die Differenzen in der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler im Lesen zwischen dem Ende des ersten und dem Ende des zweiten Halbjahr angeführt. Als Beispiel zur Lesung der Abbildung wird im Folgenden kurz Schüler A beschrieben: Schüler A hat im ersten Halbjahr des Schuljahres 2012/13 in Deutsch die Note *gut* bekommen, sich bis zum Ende des Schuljahres 2012/13 jedoch um zwei Noten verschlechtert und die Note *ausreichend* erhalten. Damit würde er auf der horizontalen Linie auf dem Wert –2 verordnet. Gleichzeitig hat sich seine Selbsteinschätzung hinsichtlich seiner Lesefähigkeiten zwischen dem Ende des ersten und dem Ende des zweiten Halbjahr weder verbessert noch verschlechtert. Hiermit wird Schüler A auf der vertikalen Linie auf dem Wert 0 verordnet. Im Fall von Schüler A gibt es somit keine Übereinstimmung zwischen der Notenabweichung und der Entwicklung der eigenen Einschätzung.

Abbildung 6: Veränderung der Selbsteinschätzung im Bereich Lesen zwischen dem Ende des 1. bis zum Ende des 2. Schulhalbjahres 2012/13 im Verhältnis zur Notenveränderung in Deutsch (Anzahl der Schülerinnen und Schüler)



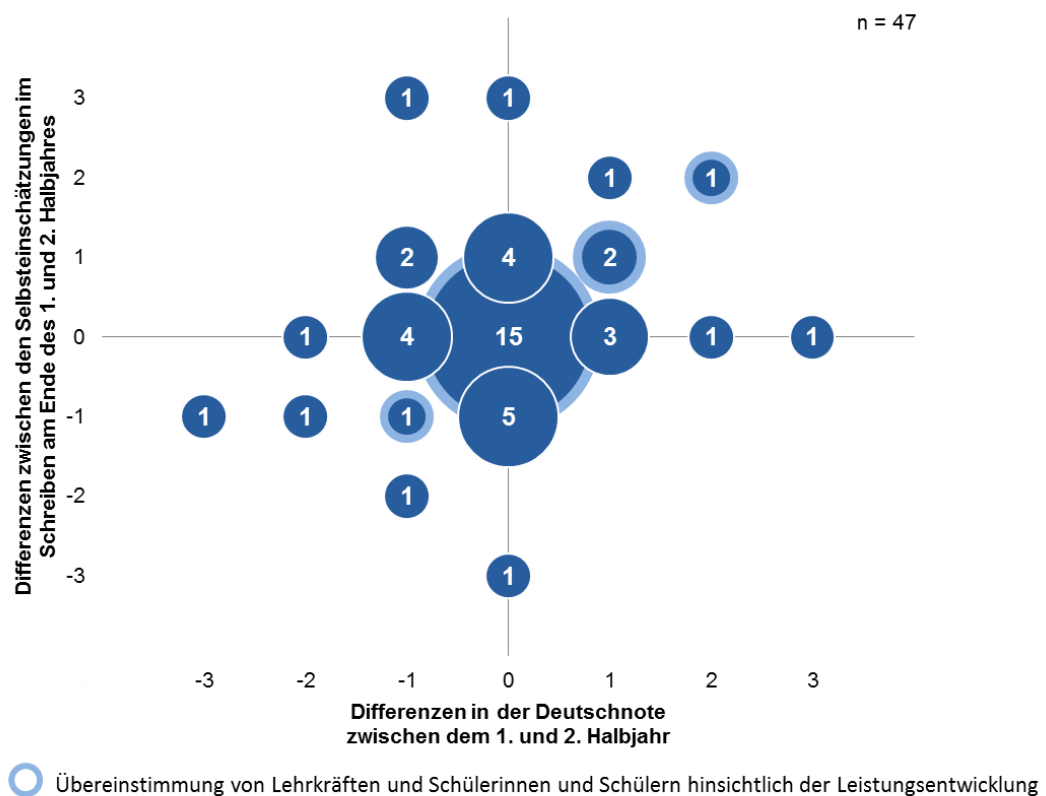
© IFoS

Abbildung 6 lässt erkennen, dass insgesamt nur bei knapp der Hälfte (23 Schülerinnen und Schüler, 49 %) die Veränderung in der Selbsteinschätzung im Lesen konform zur Veränderung der Deutschnote ist. Der Großteil von diesen 23 Schülerinnen und Schülern findet sich bei den 18 Schülerinnen und Schülern, bei denen sich im Vergleich vom Ende des

ersten bis zum Ende des zweiten Halbjahres weder die Leistung noch die Selbsteinschätzung im Lesen verändert hat.

Die horizontale Nulllinie zeigt, dass es neun Schülerinnen und Schüler gibt, deren Note sich verbessert bzw. verschlechtert hat, die selber aber keine Veränderung wahrnehmen. Acht Schülerinnen und Schüler schätzen sich am Ende des im Schuljahres besser ein, obwohl die Note keine Verbesserung bzw. sogar eine Verschlechterung anzeigt.

Abbildung 7: Veränderung der Selbsteinschätzung im Bereich Schreiben zwischen dem Ende des 1. bis zum Ende des 2. Schulhalbjahres 2012/13 im Verhältnis zur Notenveränderung in Deutsch (Anzahl der Schülerinnen und Schüler)

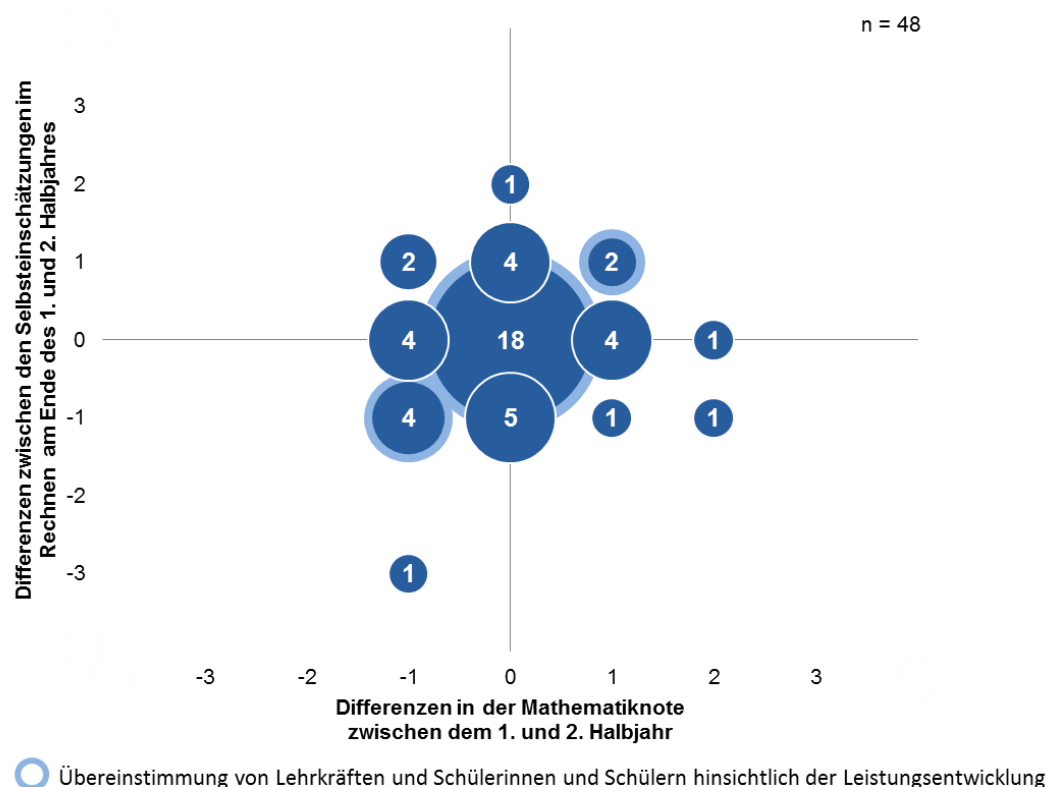


© IFoS

Im Bereich Schreiben zeigen sich im Vergleich zum Bereich Lesen deutlich mehr Streuungen, d.h. Diskrepanzen zwischen der Notenabweichung und der Abweichung der Selbsteinschätzung (vgl. Abbildung 7). Eine Übereinstimmung lässt sich bei 19 (40 %) von insgesamt 47 Schülerinnen und Schülern festmachen. Von diesen hat sich im Laufe des zweiten Halbjahres bei 15 Schülerinnen und Schülern weder die Deutschnote noch die Selbsteinschätzung im Schreiben verändert. Die Streuungen zeigen dahingegen bei den restlichen 28 Schülerinnen und Schülern Diskrepanzen: Die vertikale Nulllinie zeigt, dass es elf Schülerinnen und Schüler gibt, die am Ende des Schuljahres 2012/13 die gleiche Deutschnote bekommen haben wie zum Ende des ersten Halbjahres, selber allerdings eine Veränderung ihres Könnens im Schreiben wahrnehmen. Ebenso finden sich auf der horizontalen Nulllinie zehn Schülerinnen und Schüler, bei denen sich die Selbsteinschätzung nicht verändert hat, während sich die Deutschnote verbessert oder verschlechtert hat.

Wie auch schon bei den zuvor berichteten Befunden bezüglich der Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler zeigen sich im Fach Mathematik weniger extreme Abweichungen zwischen der Selbsteinschätzung und der jeweiligen Mathematiknote als im Fach Deutsch (vgl. Abbildung 8). Insgesamt liegt bei 24 (50 %) von 48 Schülerinnen und Schülern eine Übereinstimmung zwischen der Veränderung der Selbsteinschätzung im Rechnen und der Notenveränderung in Mathematik im Vergleich vom Ende des ersten bis zum Ende des zweiten Halbjahres vor. Auch hier gibt es aber wiederum neun Schülerinnen und Schüler, die trotz besserer bzw. schlechterer Leistung ihre Selbsteinschätzung nicht verändert haben.

Abbildung 8: Veränderung der Selbsteinschätzung im Bereich Rechnen zwischen dem Ende des 1. bis zum Ende des 2. Schulhalbjahres 2012/13 im Verhältnis zur Notenveränderung in Mathematik (Anzahl der Schülerinnen und Schüler)



© IFoS

Da das Forschungsprojekt IFoS eine Längsschnittuntersuchung ist, können mit den weiteren Erhebungen in Zukunft vertiefende Analysen im Hinblick auf die Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden.

5.4 Zwischenfazit

In der Gesamtschau zeigt sich, dass fast alle Schülerinnen und Schüler der offenen Schuleingangsphase mit mindestens einem Defizit in Deutsch und bzw. oder in Mathematik an die Hauptschule Nord gekommen sind. Insbesondere am Ende der 6. Jahrgangsstufe weisen diese Schülerinnen und Schüler weniger Defizite in den Fächern auf, so dass sich hier eine Verbesserung der Noten der Schülerinnen und Schüler abzeichnet. In einem weiteren

Schritt zeigen die in diesem Kapitel vorgestellten Befunde Diskrepanzen in der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen und der jeweiligen Leistungseinschätzung der Lehrkräfte in Deutsch und Mathematik auf. Diese individuellen Abweichungen in der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler werden in Bezug auf die Leistungsentwicklung deutlich. Dies kann als ein Hinweis gesehen werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich primär an der sozialen Norm orientieren und die Förderung einer umfassenderen Bezugnahme, d.h. auch in Bezug auf die beiden weiteren Bezugsnormen, zur Förderung der Fähigkeit zur eigenen Leistungseinschätzung gestärkt werden sollte. Des Weiteren wurde bei Teilen der Schülerinnen und Schülern eine unrealistische Selbsteinschätzung meist in Form einer Überschätzung deutlich. Nach Scholz (2012) können die Schülerinnen und Schüler jedoch nur dann „mithilfe differenzierter Förderung [...] vielfältige Kompetenzen aufbauen bzw. weiterentwickeln“ (Scholz, 2012, S. 21), wenn sie über ein solches realistisches Bild der eigenen Fähigkeiten verfügen. Die hier berichteten Ergebnisse sprechen daher dafür, die Selbsteinschätzung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Zukunft verstärkt zu fördern und verweisen somit auf die Notwendigkeit einer verbesserten Feedbackkultur. Als Unterstützung kann dazu die an der Hauptschule Nord entwickelte computerunterstützte Bildungsdokumentation dienen. Sie umfasst eine kleinschrittige Aufteilung von Kompetenzen und gibt den Schülerinnen und Schülern eine verschriftliche Rückmeldung, die sie immer wieder heran ziehen und zu ihrer Orientierung hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen und daraus ableitbaren Ansatzpunkten für ihre individuelle Entwicklung nutzen können.

6 Zusammenfassung und Perspektiven

Die hier berichteten Befunde haben gezeigt: Die größte Zufriedenheit des multiprofessionellen Teams an der Hauptschule Nord mit der eigenen Arbeit wird in den Bereichen ersichtlich, die von ihm aktiv mitgestaltet werden können. Optimierungsbedarf sehen die Befragten hingegen u.a. im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit dem Schulträger und den abgebenden Schulen, und zwar insbesondere bezüglich der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf und der Unterstützung durch ausgebildete Fachkräfte in diesem Zusammenhang (vgl. Kapitel 3).

Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ist ein zentrales Element des Schulkonzepts der Hauptschule Nord und angesichts der Heterogenität seiner Schülerschaft unabdingbar. Wie die in Kapitel 3 dargelegten Befunde zeigen, wirken sich diesbezüglich geschaffene Rahmenbedingungen und unternommene Anstrengungen aus Sicht des multiprofessionellen Teams bereits heute positiv aus: In der Summe ergibt sich eine positive Tendenz unter den Befragten hinsichtlich der Verbesserung des Lernverhaltens sowie der sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler; bezüglich ihrer fachlichen Leistungen sehen die Befragten hingegen überwiegend noch keine Veränderungen. Allerdings kann dies, angesichts des geringen Zeitraums, der für die individuelle Förderung der Schülerschaft der Klassen 5 und 6 in der offenen Schuleingangsphase bisher genutzt werden konnte, wenig

überraschen. Die von dem multiprofessionellen Team wahrgenommenen Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern, wie ein verbessertes Lernverhaltens und eine verbesserte Sozialkompetenz, sind ferner erste wichtige Schritte auf dem Weg zu einer Verbesserung der fachlichen Leistungen.

In Kapitel 4 standen Dimensionen der Heterogenität der Schülerschaft wie ihre soziokulturellen Herkunft, ein möglicher sonderpädagogischer Förderbedarf oder Migrationshintergrund sowie die altersgemischten Lerngruppen im Zentrum des Interesses. Dabei wurden die ausgeprägte Multikulturalität der Schülerschaft und ihrer Familien deutlich und der besondere Stellenwert, den die Hauptschule Nord als Schwerpunktschule für Migrantinnen und Migranten in Gütersloh einnimmt. Nicht zuletzt verweisen die sich daraus für die Schule ergebenden Herausforderungen auf die Notwendigkeit eines Konzepts, das den heterogenen Lebens- und Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird und dessen Entwicklung von der Schule kontinuierlich vorangetrieben wird.

Mit Blick auf die Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler in der offenen Schuleingangsphase hat sich bezüglich des Abbaus der Leistungsdefizite in den Fächern Deutsch und Mathematik insgesamt eine positive Entwicklung gezeigt, allerdings sind diese Ergebnisse aufgrund der Orientierung der Lehrkräfte bei der Leistungsbewertung an der Sozialnorm nur bedingt aussagekräftig (vgl. Kapitel 5). Aus diesem Grunde und im Einklang mit landesweiten Bestrebungen in Anknüpfung an die Einführung von Bildungsstandards und der damit einher gehenden Kompetenzorientierung ist zukünftig eine noch stärkere Orientierung an der kriterialen Bezugsnorm bei der Beurteilung von Schülerleistungen mithilfe von regelmäßig eingesetzten standardisierten Tests anzustreben bzw. erforderlich.

An dieser Stelle stellt die an der Hauptschule Nord entwickelte computergestützte Bildungsdokumentation ein Instrument dar, das die Orientierung an der kriterialen Bezugsnorm unterstützt und ermöglicht. In der computergestützten Bildungsdokumentation sind von den Schülerinnen und Schülern zu erreichende Kompetenzen definiert, so dass sie für die Beurteilung ihrer Leistungen heran gezogen werden kann. Sie gibt Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern konkrete Informationen über das bereits Erreichte und noch zu Erreichende und kann als Basis für eine kontinuierliche, kleinschrittige Orientierung beiden Seiten dienen. Ein solches Vorgehen würde mithin beiden Seiten konkrete Anhaltspunkte für die weitere Arbeit liefern.

Des Weiteren zeigen die in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse Diskrepanzen in der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Leistungen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen und der jeweiligen Leistungseinschätzung der Lehrkräfte in Deutsch und Mathematik (gemessen an den von ihnen für diese Schülerinnen und Schüler vergebenen Noten). Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler verfügt demnach nicht über ein Bild der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten, das mit dem ihrer Lehrkräfte übereinstimmt. Diese Befunde verweisen daher auf die Notwendigkeit, künftig die Selbsteinschätzungskompetenz der Schülerinnen und Schüler verstärkt zu fördern, die ein wesentliches Element der individuellen Förderung darstellt. Die Bildungsdokumentation hat diesbezüglich das Potential die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung einer realistischen Einschätzung ihrer eigenen Leistungen und hier ansetzenden

Förder- und Fordermöglichkeiten zu unterstützen und kann zur Entwicklung einer verbesserten Feedbackkultur beizutragen, da die Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Abständen einen Ausdruck ihrer erreichten bzw. noch zu erreichenden Kompetenzen erhalten, der für den Dialog mit den Lehrkräften genutzt werden kann. So kann die individuelle Norm bei der Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler stärker berücksichtigt und die Entwicklung einer Schülerin bzw. eines Schülers nachgezeichnet werden.

In diesem Bericht konnten Potentiale des an der Hauptschule Nord entwickelten und realisierten Konzepts zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schüler aufgezeigt und der potentielle Nutzen der neu entwickelten computergestützten Bildungsdokumentation für eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern perspektivisch dargelegt werden; mit dieser Bildungsdokumentation einher gehende weitere Ansatzpunkte für die individuelle Förderung, aber auch Verbesserungswürdiges, wird ihr Einsatz in der Praxis zeigen.

Abschließend möchten wir der Schulleitung der Hauptschule Nord in Gütersloh, den Mitgliedern des multiprofessionellen Teams und den Schülerinnen und Schüler der offenen Schuleingangsstufe danken, die sich die Zeit genommen haben, an den Befragungen teilzunehmen und somit die Datengrundlage für den vorliegenden Zwischenbericht geliefert haben. Der Reinhard Mohn Stiftung gilt unser Dank für die Förderung der wissenschaftlichen Forschung im Rahmen des Projekts *Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen durch offene Schuleingangsphase in der Sekundarschule I (IFoS)*, die diesen Bericht und die damit gewonnenen Erkenntnisse ermöglicht hat.

Literatur

- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W. Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225–247). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C. & Walther, G. (Hrsg.). (2008). *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im Internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller O. & Selter, C. (Hrsg.). (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Stubbe, T. C., Buddeberg, M., Dohe, C., Kasper, D., Müller, S. & Walzebug, A. (2013). *Framework for the Panel Study at the Research School 'Education and Capabilities' in North Rhine-Westphalia (PARS)*. Manuskript in Vorbereitung.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen: verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970* (Empfehlungen der Bildungskommission / Deutscher Bildungsrat). Bonn: Bundesdruckerei.
- Hauptschule Nord (o.J.). *Konzept der Schulentwicklung an der Hauptschule Nord*. Unveröffentlichtes Dokument. Hauptschule Nord Gütersloh.
- Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 133–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hornberg, S. (2012). *Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen durch offene Schuleingangsphase in der Sekundarstufe I (IFoS). Forschungsprojekt zur Umsetzung des Schulentwicklungskonzepts an der Hauptschule Nord (Gütersloh). Konzeptpapier Stand 22.08.2012*. Unveröffentlichtes Dokument. Technische Universität Dortmund.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen, Geschäftsbereich Statistik. (Hrsg.). (2012). *Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit*

- Zuwanderungsgeschichte*. Verfügbar unter: <https://webshop.it.nrw.de/details.php?id=17665&id2=&source=ssearch> [06.09.2013].
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Konrad, K. & Traub, S. (2010). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> [20.09.2013].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2006-2013). *Dimensionen individueller Förderung*. Verfügbar unter: http://www.zukunftsschulen-nrw.de/cms/front_content.php?idcat=284 [01.10.2013].
- PISA-Konsortium Deutschland. Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Scholz, I. (2012). *Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. Mit 16 Abbildungen und 15 Tabellen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 45–58). Weinheim: Beltz.
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im Internationalen Vergleich* (S. 191–207). Münster: Waxmann.
- Tarelli, I., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2012). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 247–267). Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Stubbe, T. C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im Internationalen Vergleich* (S. 175–190). Münster: Waxmann.