

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin

Abschlussbericht

März 2016

AUSZUG

TEILSTUDIE II: LERNSTANDSERHEBUNGEN

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER
PILOTPHASE GEMEINSCHAFTSSCHULE

ABSCHLUSSBERICHT



TEILSTUDIE II: LERNSTANDSERHEBUNGEN

1. LERNSTÄNDE UND LERNENTWICKLUNGEN IM KOHORTENVERGLEICH

1.1 Einführung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Gemeinschaftsschule Berlin“ werden unter der Federführung des Lernstandsteams am Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) seit dem Schuljahr 2009/10 **Lernstandserhebungen** durchgeführt. Mithilfe standardisierter Tests aus dem Instrumentarium der Hamburger Längsschnittstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS)¹ werden die Lernstände und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Sekundarstufe I in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften in zweijährigen Abständen längsschnittlich erhoben.

An der ersten Erhebungswelle nahmen alle 13 Gemeinschaftsschulen des zweiten Schulversuchsjahrgangs teil, die zum Schuljahr 2009/10 eine Jahrgangsstufe 7 eingerichtet hatten (= 1. Kohorte). Die Erhebung der Lernstände, mit denen die Schülerinnen und Schüler in die Jahrgangsstufe 7 eingetreten waren („Lernausgangslagen“), erfolgte im Herbst 2009, die zweite Erhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Herbst 2011 und die dritte Erhebung am Ende der Jahrgangsstufe 10 im März/April 2013. Der Einsatz sog. Ankeritems² ermöglichte es, neben den in den untersuchten Kompetenzbereichen jeweils erreichten Lernständen auch die Lernentwicklungen im Verlauf der vierjährigen Sekundarstufe I zu ermitteln. Ergänzend wurden mittels Schülerfragebögen der soziokulturelle und ethnische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie ihre fachbezogenen Einstellungen und Selbstkonzepte erfasst.

Mit dreijährigem Abstand folgte eine zweite Erhebungswelle, an der 15 Gemeinschaftsschulen des fünften Schulversuchsjahrgangs teilnehmen (= 2. Kohorte). Eingesetzt wurden bzw. werden dieselben Kompetenztests und Schülerfragebögen, die bereits in der ersten Erhebungswelle verwendet worden waren. Die Erhebung der Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 wurde im Oktober 2012 durchgeführt, die zweite Lernstandserhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Oktober 2014, die dritte und abschließende Lernstandserhebung am Ende der Sekundarstufe I folgt im Frühjahr 2016 (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Überblick über die Lernstandserhebungen (Jahrgangsstufen und Erhebungsjahre)

1. Kohorte (2. Schulversuchsjahrgang)	Jgst. 7 2009	Jgst. 9 2011	Jgst. 10 2013
2. Kohorte (5. Schulversuchsjahrgang)	Jgst. 7 2012	Jgst. 9 2014	Jgst. 10 2016

Zehn Schulen sind in beiden Kohorten vertreten. So ist es möglich, vergleichende Analysen durchzuführen, einerseits um zu überprüfen, inwieweit sich die Befunde aus der ersten Erhebungswelle bestätigen lassen oder inwieweit sie als Kohorteneffekte angesehen werden müssen, die nicht repliziert werden können, andererseits um der Frage nachzugehen, inwieweit sich aus

¹ Siehe hierzu: Bos, W., Gröhlich, C. (Hrsg.)(2010). Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8. Münster: Waxmann.

² Siehe hierzu: von Davier, M. & von Davier, A. A. (2007). A unified approach to IRT scale linking and scale transformations. Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences, Vol 3 (3), S. 115-124.

dem Vergleich der jeweils ermittelten Lernstände und Lernentwicklungen Rückschlüsse auf das Erreichen oder Nichterreichen der mit dem Schulversuch angestrebten Ziele ziehen lassen.

Unter diesen Fragestellungen konzentrieren sich die folgenden Analysen auf den Kohortenvergleich.³ Im Abschnitt 2 werden die jeweils erzielten Stichproben und die jeweiligen Zusammensetzungen der Schülerschaften an den zehn Gemeinschaftsschulen gegenübergestellt. Im Abschnitt 3 werden die von beiden Schülerjahrgängen in den untersuchten Kompetenzbereichen jeweils erzielten Lernentwicklungen und die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 erreichten Lernstände vergleichend gegenübergestellt. Zur Einordnung der Ergebnisse werden außerdem die Lernstände und Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern einer Kontrollgruppe herangezogen, die sich aus 62 Hamburger Schulen des sog. „KESS-Jahrgangs“ mit nach Maßgabe ausgewählter Hintergrundmerkmale vergleichbaren Schülerschaften zusammensetzt. Anschließend werden die Lernstände und Lernentwicklungen differenziert nach Hintergrundmerkmalen (Geschlecht, Familiensprache, Buchbestand im Elternhaus) betrachtet (Abschnitt 4). Im Abschnitt 5 werden die Lernentwicklungen und Lernstände in Klassen mit und ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus beider Schülerjahrgänge miteinander verglichen. In einem ersten Fazit werden abschließend die wesentlichen Befunde mit Blick auf die leitenden Fragestellungen zusammengefasst (Abschnitt 6).

1.2 Erzielte Stichproben und Zusammensetzung der Schülerschaften

804 Schülerinnen und Schüler waren in den Teilnehmerlisten für die erste Lernstandserhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2009/10 verzeichnet (1. Kohorte), 852 waren es in den Teilnehmerlisten für die Lernstandserhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9. 122 Schülerinnen und Schüler haben lediglich an der ersten Erhebung, 170 Schülerinnen und Schüler nur an der zweiten Erhebung teilgenommen, für 682 Schülerinnen und Schüler liegen Daten zu beiden Erhebungszeitpunkten vor („Längsschnittschülerinnen und -schüler“). Von den 945 Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern, die in den Teilnehmerlisten der 2. Kohorte verzeichnet waren, haben ebenfalls 122 nur an der Lernausgangslagenerhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2012/13 teilgenommen, 151 Schülerinnen und Schüler lediglich an der zweiten Erhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Oktober 2014, für 823 Schülerinnen und Schüler liegen Daten zu beiden Erhebungszeitpunkten vor (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Überblick über die in beiden Schülerjahrgängen jeweils erzielten Stichproben

1. Kohorte		2. Kohorte	
Jgst. 7 (2009)	Jgst. 9 (2011)	Jgst. 7 (2012)	Jgst. 9 (2014)
122		122	
682	682	823	823
	170		151
	852		974

³ Kohortenbezogene Darstellungen der bisher vorliegenden Ergebnisse unter Einbeziehung der übrigen drei (1. Kohorte) bzw. fünf Gemeinschaftsschulen (2. Kohorte), die an den jeweiligen Lernstandserhebungen teilgenommen haben bzw. teilnehmen, sind in den bisher vorliegenden vier Zwischenberichten der Wissenschaftlichen Begleitung enthalten. In einem noch ausstehenden Bericht zu den Ergebnissen der abschließenden Lernstandserhebung am Ende der Sekundarstufe I, die im März 2016 an den 15 Gemeinschaftsschulen der 2. Kohorte durchgeführt wird, werden auch die fünf hier unberücksichtigt gebliebenen Schulen in die Analysen einbezogen.

In beiden Schülerjahrgängen hat es (metropolenspezifisch) hohe Fluktuationen gegeben. Die Fluktuationsraten betragen in der 1. Kohorte 15,2 Prozent Abgänge und 20,0 Prozent Neuzugänge, in der 2. Kohorte 13,5 Prozent Abgänge und 15,5 Prozent Neuzugänge. Abgänge wie Neuzugänge ergeben sich zum einen aus Fort- bzw. Zuzügen, zum anderen haben Eltern ihre Kinder bewusst abgemeldet, weil sie mit dem schulischen Angebot unzufrieden waren, während sich unter den Neuzugängen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 neben Zuzüglern ein nennenswerter Teil an Schularartwechslern aus den Gymnasien befindet, die sich von der Gemeinschaftsschule erhoffen, den Weg zum Abitur über einen dreizehnjährigen Bildungsgang zu schaffen.

Die Schülerschaften der zehn Gemeinschaftsschulen, die an beiden Erhebungswellen teilgenommen haben, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer soziodemografischen Zusammensetzung erheblich, je nach dem Stadtteil, in dem ihr Einzugsbereich liegt. Um diesen Unterschieden Rechnung zu tragen, wurden drei Schulgruppen (Sozialindexgruppen) gebildet, die sich (u. a.) hinsichtlich ihres Anteils an Schülerinnen und Schülern, die zu Hause (überwiegend) eine nichtdeutsche Familiensprache sprechen und deren Elternhäuser über einen geringen Buchbestand verfügen, deutlich unterscheiden.⁴

Der Gruppe 1 wurden Schulen mit hohen Anteilen an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache und aus (eher) bildungsfernen Elternhäusern mit geringem Buchbestand zugeordnet, Gruppe 2 umfasst Schulen mit einem (erheblich) geringeren Anteil an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache und einem geringeren Anteil an Schülerinnen und Schülern aus (eher) bildungsfernen Elternhäusern mit geringem Buchbestand, Gruppe 3 Schulen mit einem sehr geringen Anteil an Schülerinnen und Schülern, die zu Hause (überwiegend) eine nichtdeutsche Sprache sprechen, und einem mittleren Anteil an Schülerinnen und Schülern aus (eher) bildungsfernen Elternhäusern, die über einen geringen Buchbestand verfügen. Beide Schülermerkmale wurden ausgewählt, da in zahlreichen Studien ein enger Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen und dem Schulerfolg nachgewiesen worden ist.⁵

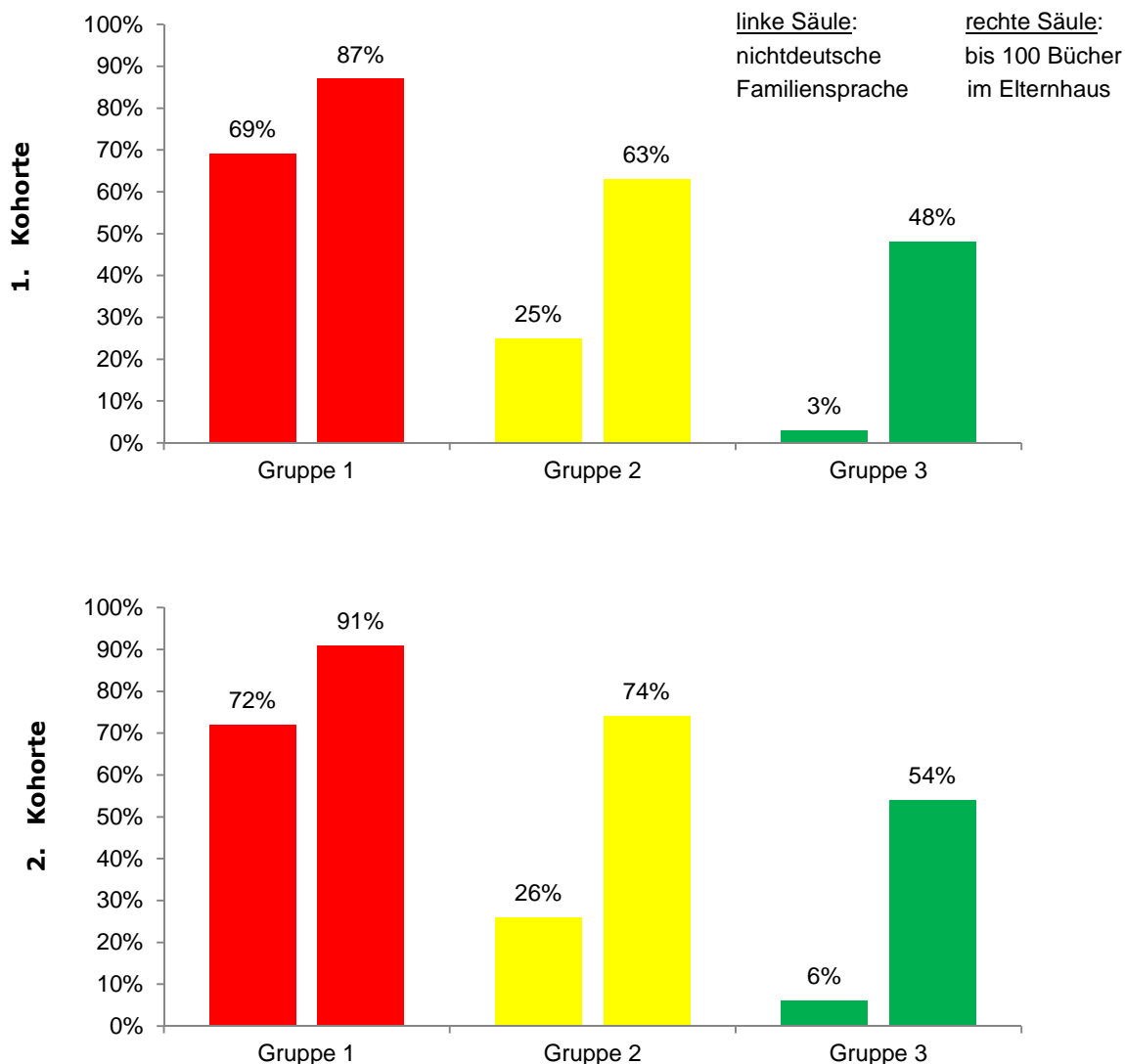
Von den zehn in die folgenden Analysen einbezogenen Gemeinschaftsschulen wurden drei Schulen der Gruppe 1, sechs Schulen der Gruppe 2 und lediglich eine Schule der Gruppe 3 zugeordnet.⁶ Diese Zuordnung gilt für beide Schülerjahrgänge gleichermaßen. Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, weisen alle Schulen in der 2. Kohorte (geringfügig) höhere Anteile an Schülerinnen und Schülern aus Zuwanderungsfamilien und aus (eher) bildungsfernen Elternhäusern mit geringem Buchbestand auf, deren Größenordnung aber nicht die Schulgruppenzugehörigkeit verändert.

⁴ Vgl. hierzu: Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2012). Lernstandserhebungen. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2012, S. 19–27.

⁵ Vgl. u. a.: Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, S. 95–188. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

⁶ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.)(2014): Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2013, S. 10.

Abbildung 1: Zusammensetzung der Schülerschaften nach Sozialindexgruppen im Kohortenvergleich



Auch hinsichtlich eines weiteren Merkmals der Schülerzusammensetzung unterscheiden sich beide Kohorten: Während der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus in der 1. Kohorte 5,6 Prozent betrug, sind es in der 2. Kohorte 7,6 Prozent mit anerkanntem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache, emotionale und soziale, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung, hinzu kommen Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten. Die insgesamt 48 (1. Kohorte) bzw. 73 Schülerinnen und Schüler (2. Kohorte) verteilen sich nicht gleichmäßig über Schulen und Klassen, wie der Tabelle 3 zu entnehmen ist.

Tabelle 3: Überblick über Klassen mit und ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus

1. Kohorte (2. Schulversuchsjahrgang)	2. Kohorte (5. Schulversuchsjahrgang)
37 Klassen	40 Klassen
davon:	
13 Klassen ohne SuS mit Förderstatus	10 Klassen ohne SuS mit Förderstatus
14 Klassen mit 1 SoS mit Förderstatus	3 Klassen mit 1 SoS mit Förderstatus
4 Klassen mit 2 SuS mit Förderstatus	15 Klassen mit 2 SuS mit Förderstatus
6 Klassen mit 3 und mehr SuS mit Förderstatus	12 Klassen mit 3 und mehr SuS mit Förderstatus
mit:	
insgesamt 852 SuS	insgesamt 974 SuS
davon:	
804 SuS ohne Förderstatus	884 SuS ohne Förderstatus*
48 mit Förderstatus (5,6 Prozent)	73 mit Förderstatus* (7,6 Prozent)

* Bei 17 Schülerinnen und Schülern fehlt die entsprechende Angabe.

Während in der 1. Kohorte in 13 von 37 Klassen ausschließlich Schülerinnen und Schüler (SuS) ohne sonderpädagogischen Förderstatus („Regelschülerinnen und -schüler“) unterrichtet wurden, sind es in der 2. Kohorte 10 von 40 Klassen. Von den 24 Klassen der 1. Kohorte, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderstatus gemeinsam unterrichtet wurden, gehörte in 14 Klassen ein Schüler bzw. eine Schülerin (SoS) mit sonderpädagogischem Förderstatus der Klassengemeinschaft an, in 4 Klassen waren es zwei und in 6 Klassen drei und mehr Schülerinnen und Schüler. Demgegenüber sind es in der 2. Kohorte lediglich 3 Klassen mit einem Schüler bzw. einer Schülerin mit sonderpädagogischem Förderstatus, 15 Klassen mit zwei und 12 Klassen mit drei und mehr Schülerinnen und Schülern, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 einen anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf hatten. Damit haben sich die Anforderungen an einen Unterricht mit individueller Lern- und Förderplanung infolge der Zugehörigkeit zieldifferent lernender Schülerinnen und Schüler zur Klassengemeinschaft merklich erhöht.

1.3 Lernentwicklungen und Lernstände im Kohortenvergleich

Vor dem Hintergrund der im vorigen Abschnitt dargestellten Veränderungen hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülerschaften in den zehn Gemeinschaftsschulen, die an beiden Erhebungswellen teilgenommen haben, ist die Frage nach deren Auswirkungen auf die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler von besonderem Interesse. Um dieser Frage nachzugehen, werden die in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften im Verlauf der Jahrgangsstufen 7 und 8 jeweils erzielten Lernzuwächse miteinander verglichen.⁷ Die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten bearbeiteten identische Tests unter (weitgehend) standardisierten Rahmenbedingungen.⁸

Die von den Schülerinnen und Schülern erreichten Testergebnisse wurden unter Anwendung des psychometrischen Rasch-Modells skaliert. Die technischen Schritte bestehen im Wesentlichen darin, die Schwierigkeitsparameter der eingesetzten Testaufgaben auf ihre Werte aus der Skalierung der Hamburger KESS-Studie zu fixieren. Die Kompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler aus den Berliner Gemeinschaftsschulen und den Hamburger Schulen der Kontrollgruppe⁹ wurden für jeden untersuchten Kompetenzbereich auf eine gemeinsame Skala projiziert. Das Verfahren ermöglicht damit einen direkten Vergleich der Testergebnisse beider Schülerpopulationen. Die Kompetenzskalen Leseverständnis, Orthografie und Mathematik wurden auf den Mittelwert von 100 Skaleneinheiten und eine Standardabweichung von 30 Skaleneinheiten am Ende der Jahrgangsstufe 4 normiert. Die Kompetenzskalen Englisch und Naturwissenschaften wurden auf den Mittelwert von 100 Skaleneinheiten und eine Standardabweichung von 30 Skaleneinheiten zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 festgelegt. Bei allen Leistungstests wird das erreichte Kompetenzniveau mit einem Punktwert („Raschwert“) angegeben. Je höher dieser Wert ist, desto eher sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, anspruchsvolle Aufgaben mit hinreichender Sicherheit zu lösen.¹⁰ Für Mittelwertvergleiche wurden außerdem die Effektstärken berechnet. Sie stellen ein skalenergebnisunabhängiges Maß dar, das Gruppenvergleiche für alle untersuchten Kompetenzbereiche gleichermaßen ermöglicht. Als „Faustregel“ für die Interpretation von Mittelwertdifferenzen gilt hier, dass etwa 0,4 Effektstärken dem Lernzuwachs eines Schuljahres in der Sekundarstufe I entsprechen. Für den im Folgenden betrachteten Zwei-Jahres-Zeitraum (Zeitraum zwischen der Lernaufgangslagenerhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 und der Folgerhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9) wird demgemäß für alle untersuchten Kompetenzbereiche ein „Lernzuwachs“ von etwa 0,8 Effektstärken angenommen („Erwartungswert“), der als Differenzwert zwischen dem zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Durchschnitt erreichten Skalenergebnis und dem als Lernaufgangslage ermittelten Skalenergebnis berechnet wird.¹¹

Abbildung 2 gibt die nach diesem Verfahren für die untersuchten Kompetenzbereiche berechneten Lernzuwächse wieder, die die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten (GemS 1 und GemS 2) erzielt haben; unberücksichtigt bleiben dabei Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer

⁷ Eine ausführliche Beschreibung der eingesetzten Tests findet sich in Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2012). Lernstandserhebungen. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2012, S. 20–21.

⁸ Dazu wurden alle Testleitungen geschult; außerdem erhielten sie ein Testleitermanual mit präzisen Anweisungen zur Testdurchführung. Schulleitungen und von diesen benannte sog. „Ansprechpersonen“ für die ordnungsgemäße Durchführung der Testungen waren im Vorfeld der Testsitzungen gebeten worden, dafür Sorge zu tragen, dass die Schülerinnen und Schüler die Tests ohne äußere Störungen bearbeiten können.

⁹ Das Verfahren des Fixierens von Ankeritems in einer Längsschnittuntersuchung ist u. a. bei von Davier & von Davier (2007) beschrieben (siehe Fußnote 2).

¹⁰ Vgl. hierzu: Nikolova, R. (2011). Erfassung der Lesekompetenz und methodisches Vorgehen. In U. Vieluf, S. Ivanov, R. Nikolova (Hrsg.), Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe, S. 32–36. Münster: Waxmann.

¹¹ Eine Möglichkeit, die pädagogische Bedeutsamkeit von Mittelwertdifferenzen zu veranschaulichen, besteht darin, Lernzeiträume anzugeben, die nach vorliegenden Untersuchungen für entsprechende Kompetenzzuwächse durchschnittlich benötigt werden. In Untersuchungen wie TIMSS, LAU und in der BIJU-Studie hat sich gezeigt, dass in der Sekundarstufe I „Lernzuwächse“ in der Größenordnung von einer Drittel bis einer halben Standardabweichung im Laufe eines Schuljahres erzielt werden. In der Primarstufe fällt dieser Zuwachs etwas größer aus, in höheren Jahrgangsstufen in der Regel geringer.

dagogischem Förderstatus¹². Zur Einschätzung der Ergebnisse werden darüber hinaus die Lernzuwächse berichtet, die von Schülerinnen und Schülern aus Schulen aller Schularten (Haupt- und Realschulzweige an verbundenen Haupt- und Realschulen, achtstufige Gymnasien, Integrierte Gesamtschulen) des Hamburger KESS-Jahrgangs mit einer vergleichbar zusammengesetzten Schülerschaft erreicht hatten.¹³

Abbildung 2: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Vergleichsgruppen (Effektstärken)

	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
GemS 2	1,07	0,86	1,07	0,92	0,84
GemS 1	0,84	1,06	0,80	0,60	0,57
HH - KG	0,64	0,74	0,87	0,65	0,79

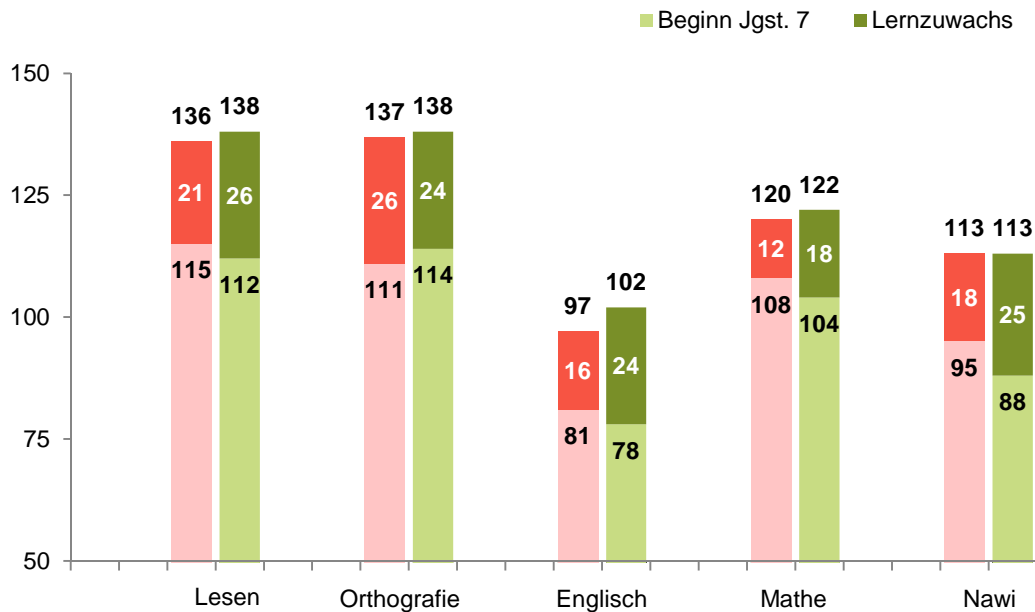
Im Ergebnis zeigt sich, dass die Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler der 2. Kohorte (GemS 2) in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höhere mittlere Lernzuwächse erzielen konnten als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte (GemS 1), die drei Jahre zuvor getestet worden waren. Mit Differenzwerten von 0,23 (Lesen), 0,27 (Englisch), 0,32 (Mathematik) und 0,27 (Naturwissenschaften) verzeichnet der zweite Testjahrgang insgesamt eine beachtliche Steigerung des Lernerfolges in den beiden ersten Schuljahren der Sekundarstufe I. Lediglich im Kompetenzbereich Orthografie blieb der im Durchschnitt erreichte Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte um 0,20 Effektstärken unter dem Ergebnis der Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte. Im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe (HH – KG) ragen vor allem die höheren Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis heraus, deutlich höhere Lernfortschritte konnten in den Kompetenzbereichen Mathematik und Englisch erzielt werden, etwas höher liegt der mittlere Lernzuwachs im Kompetenzbereich Orthografie, während der mittlere Lernzuwachs im Kompetenzbereich Naturwissenschaften nur geringfügig höher ausgefallen ist.

Allerdings bedeuten die zum Teil erheblich höheren Lernzuwächse nicht auch erheblich höhere Lernstände, wie der folgenden Abbildung 3 zu entnehmen ist.

¹² Die Nichtberücksichtigung erfolgt vor dem Hintergrund, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt und in den verschiedenen Förderbereichen in beiden Längsschnitten unterschiedlich hoch ist.

¹³ Eine ausführliche Darstellung der Generierung der Hamburger Vergleichsgruppe findet sich in: Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2012). Lernstandserhebungen. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2012, S. 25.

Abbildung 3: Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 und Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Kohortenvergleich (Skalenpunkte)



Außer im Kompetenzbereich Orthografie verzeichneten die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte (grün) in den übrigen Kompetenzbereichen um 3 (Leseverständnis, Englisch), 4 (Mathematik) und sogar 7 Skalenpunkte (Naturwissenschaften) niedrigere Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 als die Siebtklässlerinnen und Siebtklässler der 1. Kohorte. Lediglich in Orthografie starteten die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte mit einem um 3 Skalenpunkte höheren mittleren Lernstand. Infolge der (deutlich) höheren Lernzuwächse verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 in vier der fünf Kompetenzbereiche höhere Lernstände, wenngleich lediglich in Englisch ein deutlicher Vorsprung festzustellen ist. Im Kompetenzbereich Naturwissenschaften liegen die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 gleichauf.

Die beachtlichen Lernzuwächse schlagen sich folglich in erster Linie in einem Aufholen von zum Teil erheblichen Lernrückständen nieder, mit denen die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in die Sekundarstufe I eingetreten waren. Wie oben gezeigt, sind die ungünstigeren Lernausgangslagen mit Blick auf die ungünstigere soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zu erwarten gewesen. Umso bemerkenswerter aber ist es, dass es den Gemeinschaftsschulen innerhalb von nur zwei Schuljahren gelungen ist, die Lernrückstände ihrer Schülerinnen und Schüler vollständig auszugleichen und – ausgenommen der Kompetenzbereich Naturwissenschaften – sogar mit (etwas) höheren Lernständen in die Jahrgangsstufe 9 zu starten.

Vergleicht man die Ergebnisse differenziert nach Sozialindexgruppen (SiG), bestätigt sich der über alle Schulen festgestellte Befund, dass die Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler der 2. Kohorte insgesamt höhere Lernzuwächse erzielen konnten als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte (vgl. Abbildung 4). Besonders hoch sind die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler, die eine der drei Schulen aus der Sozialindexgruppe 1 besuchen. Diesen Schulen mit einer sozial benachteiligten Schülerschaft ist es in besonderer Weise gelungen, ihren Schülerinnen und Schülern über alle Kompetenzbereiche hinweg weit überdurchschnittliche Lernfortschritte zu ermöglichen. Im Vergleich mit den Lernzuwächsen der Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte konnten erhebliche Steigerungen vor allem in Englisch (plus 0,48 Effektstärken) und in Mathematik (plus 0,44 Effektstärken) erzielt werden, es folgen Naturwissenschaften mit 0,33 und Leseverständnis mit 0,26 Effektstärken; lediglich im Kompetenzbereich Orthografie fiel das Ergebnis um 0,20 Effektstärken schwächer aus als in der 1. Kohorte, liegt aber immer noch deutlich über dem „Erwartungswert“ (etwa 0,8 Effektstärken, s. o.). Im Vergleich mit der Hamburger

Kontrollgruppe (KG 1 – HH) erzielten die Gemeinschaftsschülerinnen und Gemeinschaftsschüler der 1. Kohorte in den Kompetenzbereichen Leseverständnis und insbesondere Orthografie deutlich höhere Lernzuwächse, in den Kompetenzbereichen Englisch und Naturwissenschaften liegen beide Gruppen annähernd gleichauf, in Mathematik verzeichnen die Hamburger Schülerinnen und Schüler einen moderat höheren mittleren Lernzuwachs.

Abbildung 4: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Sozialindexgruppen im Kohortenvergleich (Effektstärken)

	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
SiG 1 – GemS 2	1,30	1,04	1,27	1,30	1,15
SiG 1 – GemS 1	1,04	1,24	0,79	0,86	0,82
KG 1 – HH	0,81	0,78	0,83	0,96	0,83
SiG 2 – GemS 2	1,02	0,81	1,10	0,89	0,81
SiG 2 – GemS 1	0,86	1,09	0,81	0,60	0,54
KG 2 – HH	0,68	0,73	0,96	0,70	0,78
SiG 3 – GemS 2	1,23	1,14	1,01	0,77	1,03
SiG 3 – GemS 1	1,03	1,05	1,00	0,41	0,77
KG 3 – HH	0,66	0,85	1,01	0,64	0,94

Ein ähnliches Bild, wenn auch weniger deutlich ausgeprägt, ergibt der Kohortenvergleich für die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler aus Schulen der Sozialindexgruppe 2. Auch hier haben die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in denselben vier Kompetenzbereichen deutlich höhere Lernfortschritte erzielen können als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte und wiederum fällt der mittlere Lernzuwachs in Orthografie geringer aus. Im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe liegen die Lernzuwächse im Leseverständnis substantiell, in den Kompetenzbereichen Englisch und Mathematik moderat und in den Kompetenzbereichen Orthografie und Naturwissenschaften geringfügig höher.

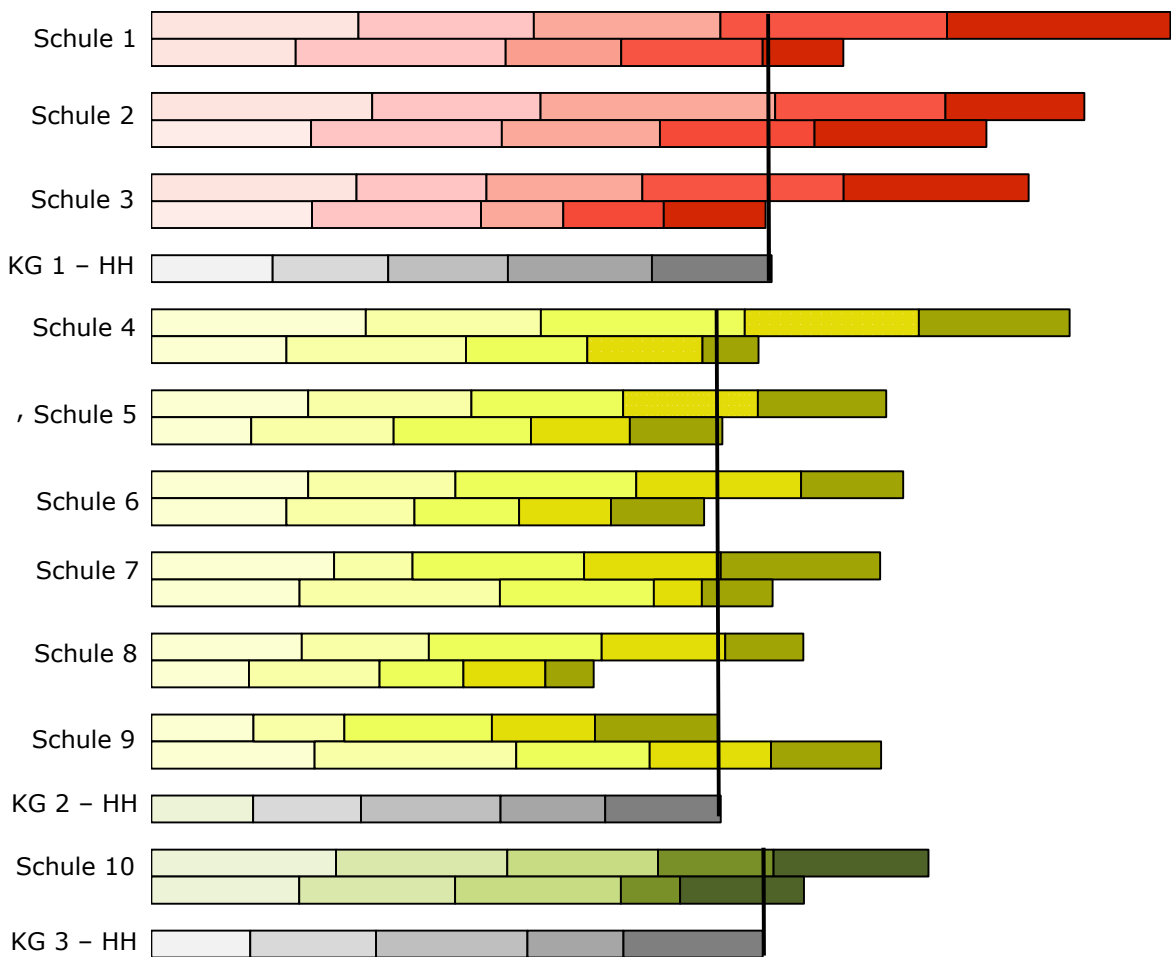
Die Schülerinnen und Schüler aus der Schule, die der Sozialindexgruppe 3 zugeordnet ist, erzielten in der zweiten Erhebungswelle in den Kompetenzbereichen Leseverständnis (um 0,20 Effektstärken), Mathematik (um 0,37) und Naturwissenschaften (um 0,26) deutlich höhere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler derselben Schule drei Jahre zuvor; insbesondere konnten die Mathematikleistungen verbessert werden, sodass der mittlere Lernzuwachs nun nahezu dem „Erwartungswert“ entspricht. Annähernd gleich sind die Lernfortschritte in den Kompetenzbereichen Orthografie und Englisch. Im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe liegen die Lernzuwächse sowohl im Leseverständnis als auch in Orthografie deutlich über dem Referenzwert, in Mathematik und Naturwissenschaften fallen sie etwas höher aus, in Englisch verzeichnen beide Gruppen gleich hohe Lernzuwächse.

Auf Ebene der Einzelschule finden die übergreifenden Befunde weitgehend Bestätigung. So erzielten die Schülerinnen und Schüler aller drei Schulen aus der Gruppe 1 (sozial benachteiligte Schülerschaften) in der 2. Kohorte gleich in mehreren Kompetenzbereichen höhere mittlere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler derselben Schulen drei Jahre zuvor. Dies betrifft vor

allein die Lernzuwächse im Leseverständnis, in Englisch und in Mathematik. Alle drei Schulen verzeichnen gegenüber der Hamburger Kontrollgruppe substanziell höhere Fördererfolge (vgl. Abbildung 5, Schulen 1, 2 und 3; die Balkenabschnitte rechts von der senkrechten Linie zeigen den im Vergleich zur Hamburger Kontrollgruppe höheren Lernzuwachs).

Das trifft, wenn auch weniger stark ausgeprägt, gleichfalls für die Schulen der Gruppe 2 (mittlere Belastung) und für die Schule der Gruppe 3 (geringe Belastung) zu: Alle Schulen verzeichnen in der 2. Erhebungswelle insgesamt deutlich höhere Lernzuwächse als in der 1. Erhebungswelle drei Jahre zuvor. Mit einer Ausnahme: Die Schule 9, die in der 1. Kohorte innerhalb der Gruppe 2 die höchsten Lernzuwächse verzeichnete, bleibt deutlich unter diesem Referenzwert und unterscheidet sich insgesamt nicht von der Hamburger Kontrollgruppe (KG 3 – HH).

Abbildung 5: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Einzelschulen im Kohortenvergleich (Effektstärken)



1.4 Lernentwicklungen und Lernstände nach Hintergrundmerkmalen: Geschlecht, Familiensprache, Buchbestand im Elternhaus

Weitere Gruppenvergleiche beziehen sich auf die Lernzuwächse nach den Hintergrundmerkmalen *Geschlecht, Familiensprache* und *Buchbestand im Elternhaus*.

Wie Abbildung 6 zeigt, erzielen Jungen und Mädchen in beiden Kohorten annähernd gleich hohe Lernzuwächse in allen untersuchten Kompetenzbereichen. Für beide Geschlechter ergibt sich gleichermaßen der für die Gesamtkohorte festgestellte Befund, dass die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höher ausfallen, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie liegt der mittlere Lernzuwachs deutlich unter dem der 1. Kohorte.

Abbildung 6: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Geschlecht im Kohortenvergleich (Effektstärken)

GemS 1

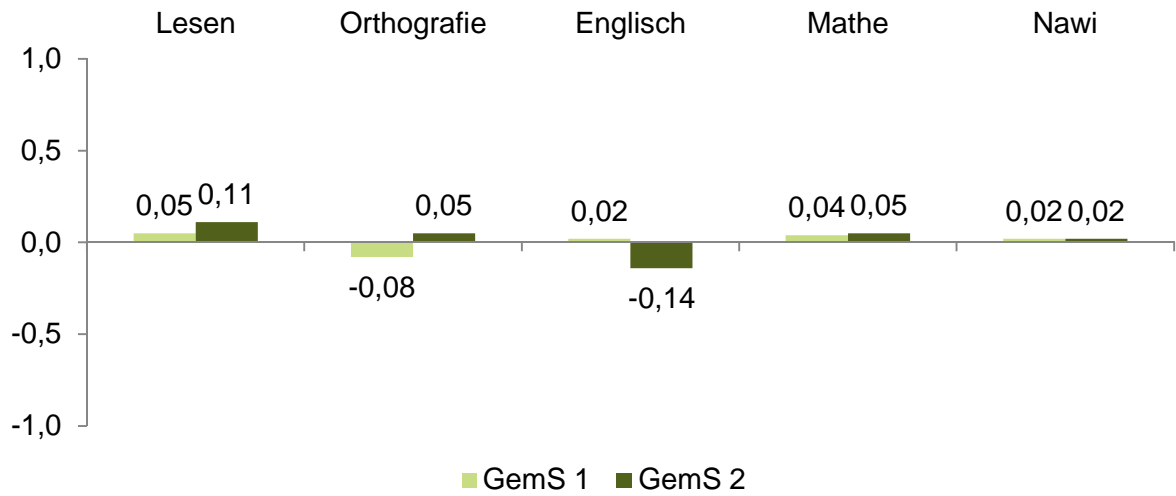
	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
Jungen	0,81	1,11	0,79	0,59	0,57
Mädchen	0,86	1,03	0,81	0,63	0,59

GemS 2

Jungen	1,02	0,86	1,15	0,91	0,83
Mädchen	1,13	0,91	1,01	0,96	0,85

Die Differenzwerte der mittleren Lernzuwächse von Jungen und Mädchen liegen in der 1. Kohorte alle unter 0,10 Effektstärken und sind als geringfügig anzusehen, in der 2. Kohorte finden sich moderate Geschlechterdifferenzen in den Kompetenzbereichen Leseverständnis (0,11 Effektstärken zugunsten der Mädchen) und Englisch (0,14 Effektstärken zugunsten der Jungen) (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: Differenz der mittleren Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Geschlecht im Kohortenvergleich (Effektstärken)



Auch der Vergleich der Lernzuwächse nach der Familiensprache (andere Sprache vs. Deutsch) bestätigt den Befund, dass die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höhere Lernzuwächse verzeichnen als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte (vgl. Abbildung 8).

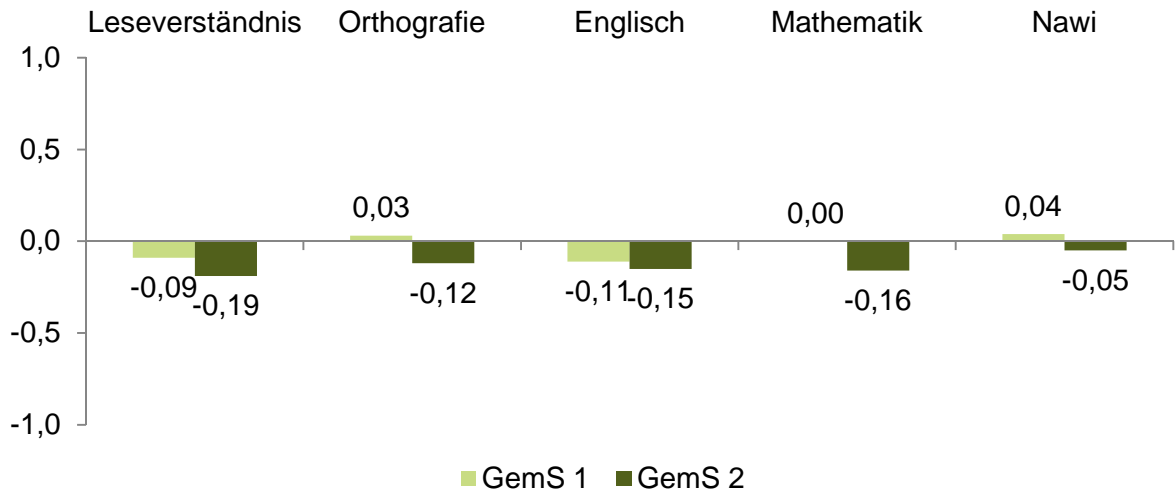
Abbildung 8: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Familiensprache im Kohortenvergleich (Effektstärken)

		Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
GemS 1						
andere Sprache		0,97	1,11	0,90	0,70	0,58
Deutsch		0,88	1,08	0,79	0,58	0,62
GemS 2						
andere Sprache		1,25	0,96	1,18	1,06	0,93
Deutsch		1,06	0,84	1,03	0,90	0,88

Die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte, die zu Hause (überwiegend) eine nichtdeutsche Sprache sprechen, erzielen in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch und Mathematik um 0,12 bis 0,19 Effektstärken höhere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich Deutsch als Familiensprache angegeben haben. Lediglich in den Naturwissenschaften liegt der Lernzuwachs mit 0,05 Effektstärken geringfügig über dem Wert der deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler (vgl. Abbildung 9). Im Unterschied zur

1. Kohorte lässt sich für die 2. Kohorte ein merklicher kompensatorischer Effekt feststellen – und das bei insgesamt deutlich höherem Lernzuwachs.

Abbildung 9: Differenz der mittleren Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Familiensprache im Kohortenvergleich (Effektstärken)



Differenziert nach dem Buchbestand im Elternhaus als Indikator für die soziokulturelle Lage der Schülerfamilien bestätigt sich ein weiteres Mal der über vier Kompetenzbereiche hinweg deutlich höhere Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler aus den Gemeinschaftsschulen der 2. Kohorte (vgl. Abbildung 10).

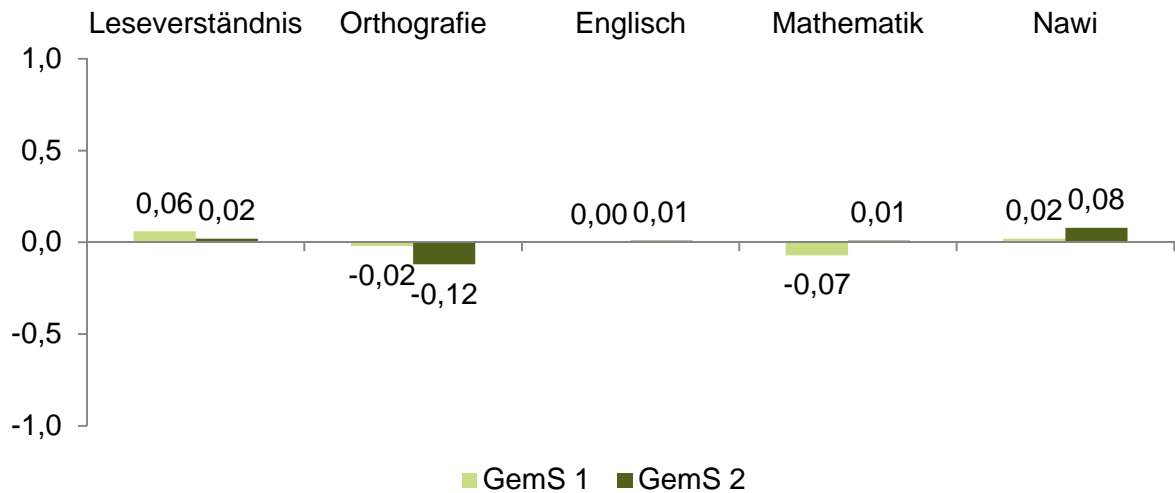
Abbildung 10: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Buchbestand im Elternhaus im Kohortenvergleich (Effektstärken)

GemS 1		Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
≤ 100 Bücher		0,84	1,05	0,81	0,68	0,60
> 100 Bücher		0,84	1,04	0,87	0,60	0,67
GemS 2						
≤ 100 Bücher		1,10	0,88	1,06	0,94	0,86
> 100 Bücher		1,12	0,83	1,07	0,95	0,94

Dabei erreichen die Schülerinnen und Schüler beider nach dem häuslichen Buchbestand gebildeten Gruppen in beiden Kohorten nahezu identische Lernzuwächse – die Differenzwerte der mittleren Lernzuwächse liegen in vier Kompetenzbereichen unter 0,10 Effektstärken, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie wird dieser Wert knapp überschritten (vgl. Abbildung 11). Das bedeu-

tet, dass in allen fünf Kompetenzbereichen die (hohen) Fördererfolge weitgehend unabhängig von der sozialen Herkunft sind.

Abbildung 11: Differenz der mittleren Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Buchbestand im Elternhaus im Kohortenvergleich (Effektstärken)

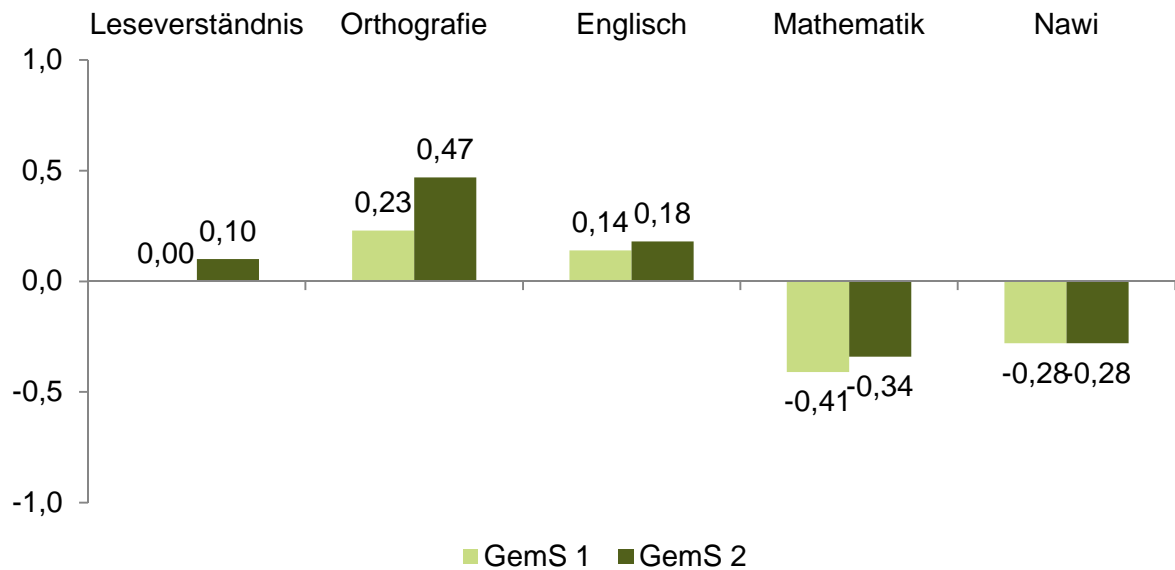


Dies hat auf der anderen Seite zur Folge, dass sich die bei Eintritt in die Sekundarstufe I bereits vorhandenen Leistungsunterschiede nicht nennenswert verringert haben. Das betrifft sowohl Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen am Ende der sechsjährigen Grundschule als auch die Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus „(eher) bildungsnahen“ und aus „(eher) bildungsfernen“ Elternhäusern, während sich die Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern deutscher und nichtdeutscher Familiensprache moderat verringert haben. Der Befund, dass sich die Leistungsschere zwischen den betrachteten Schülergruppen nicht weiter geöffnet hat, ist ein gewichtiger Hinweis darauf, dass unter den konzeptionellen und schulorganisatorischen Bedingungen, die der pädagogischen Arbeit in den Gemeinschaftsschulen zugrunde liegen, das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und unterschiedlich ausgeprägten leistungsrelevanten soziokulturellen Hintergrundmerkmalen für die verschiedenen Gruppen gleichermaßen förderlich sein kann.¹⁴

Bezogen auf die mittleren Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 ergibt sich für die nach den Hintergrundmerkmalen Geschlecht, Familiensprache und Buchbestand im Elternhaus gebildeten Schülergruppen, dass sich Jungen und Mädchen in beiden Kohorten hinsichtlich ihrer im Durchschnitt erreichten Lesekompetenz nicht (Kohorte 1) bzw. geringfügig (Kohorte 2) unterscheiden, in Englisch verzeichnen die Mädchen in beiden Kohorten mit 0,14 und 0,18 Effektstärken einen moderaten Vorsprung, in Orthografie ist der Vorsprung der Mädchen in der 2. Kohorte hingegen substantiell und fällt mit 0,47 gegenüber 0,23 Effektstärken in der 1. Kohorte doppelt so hoch aus. Demgegenüber haben die Mädchen in beiden Kohorten sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften einen deutlichen Rückstand. Während er in den Naturwissenschaften in beiden Kohorten mit jeweils -0,28 Effektstärken gleich hoch ist, fällt er in Mathematik in der 2. Kohorte mit -0,34 Effektstärken etwas geringer aus als in der 1. Kohorte, ist aber weiterhin substantiell (vgl. Abbildung 12).

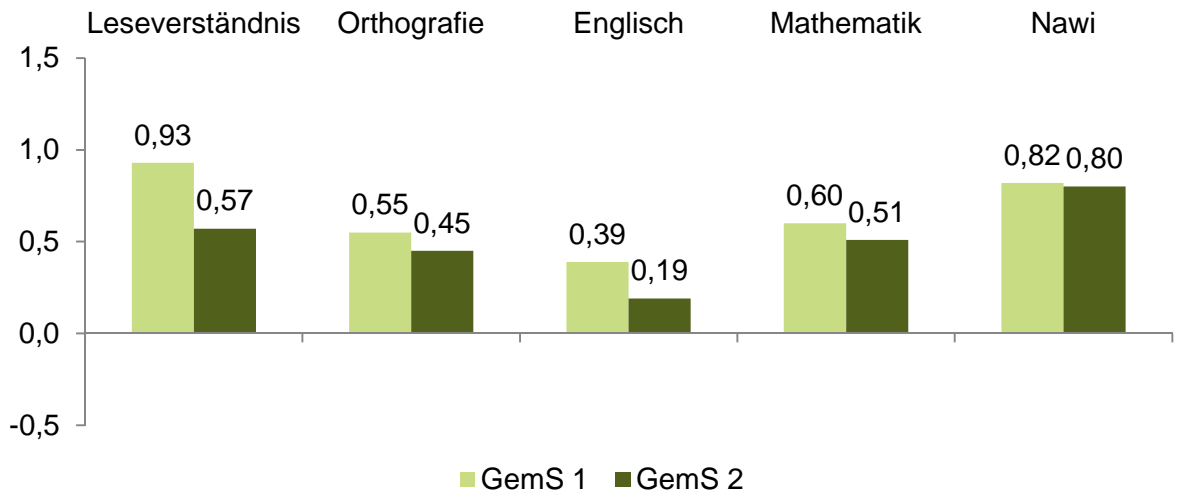
¹⁴ Dass diese Aussage nicht für jede einzelne Schule bzw. jede einzelne Klasse gleichermaßen gilt, ergibt sich allein schon aus der Vielzahl weiterer Einflussgrößen, die den Lern- bzw. Fördererfolg mitbedingen, etwa Unterrichtsausfall, Lehrerwechsel, Konflikte innerhalb der Lerngemeinschaft usw.

Abbildung 12: Differenz der mittleren Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 nach Kompetenzbereichen und Geschlecht (Mädchen vs. Jungen) im Kohortenvergleich (Effektstärken)



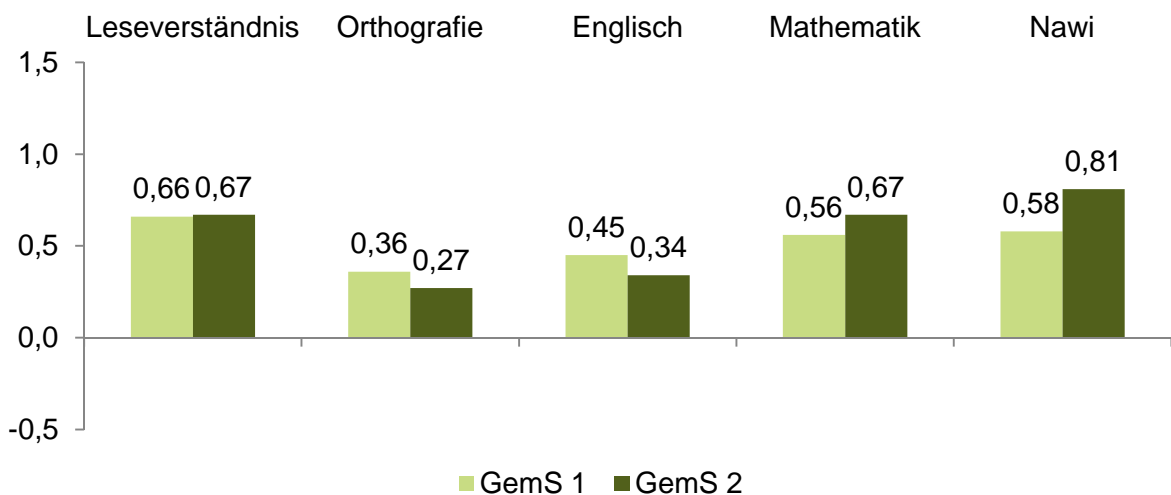
Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Familiensprache verzeichnen in beiden Kohorten zum Teil erhebliche Lernrückstände gegenüber Schülerinnen und Schülern, die zu Hause (überwiegend) Deutsch sprechen, wobei die Mittelwertdifferenzen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 in der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche im Vergleich zur 1. Kohorte (etwas) geringer ausfallen. So ist der Lernrückstand der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Familiensprache im Kompetenzbereich Leseverständnis in der 2. Kohorte mit 0,57 Effektstärken zwar nach wie vor substantiell, hat sich aber gegenüber der 1. Kohorte, in der die Mittelwertdifferenz noch 0,93 Effektstärken betrug, erheblich verringert. In Englisch ist der Lernrückstand der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause (überwiegend) eine nichtdeutsche Familiensprache sprechen, um 0,20 Effektstärken zurückgegangen und beträgt nur mehr 0,19 Effektstärken. Auch in Orthografie und Mathematik fällt der Lernrückstand der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Familiensprache in der 2. Kohorte etwas geringer aus als in der 1. Kohorte, ist aber mit 0,45 bzw. 0,51 Effektstärken nach wie vor substantiell. Die größte Differenz zwischen den nach der Familiensprache gebildeten Schülergruppen findet sich in der 2. Kohorte mit 0,80 Effektstärken im Kompetenzbereich Naturwissenschaften und entspricht wie schon in der 1. Kohorte (-0,82 Effektstärken) dem Lernzuwachs von etwa zwei Schuljahren (vgl. Abbildung 13).

Abbildung 13: Differenz der mittleren Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 10 nach Kompetenzbereichen und Familiensprache (Deutsch vs. andere Familiensprache) im Kohortenvergleich (Effektstärken)



Bezogen auf den soziokulturellen Hintergrund ergeben sich für beide Kohorten in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften mit Werten zwischen 0,56 und sogar 0,81 Effektstärken hohe Lernrückstände der Schülerinnen und Schüler aus „bücherarmen“ Elternhäusern. In Orthografie und Englisch fallen die Mittelwertdifferenzen zwischen beiden Gruppen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 vor allem in der 2. Kohorte deutlich geringer aus, hier sind sie etwa halb so groß aus wie in den Kompetenzbereichen Leseverständnis und Mathematik. Am größten ist die Mittelwertdifferenz mit 0,81 Effektstärken zwischen Schülerinnen und Schülern der 2. Kohorte aus „(eher) bildungsnahen“ und „(eher) bildungsfernen“ Elternhäusern im Kompetenzbereich Naturwissenschaften (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14: Differenz der mittleren Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 nach Kompetenzbereichen und Buchbestand im Elternhaus (mehr als 100 Bücher vs. bis 100 Bücher) im Kohortenvergleich (Effektstärken)

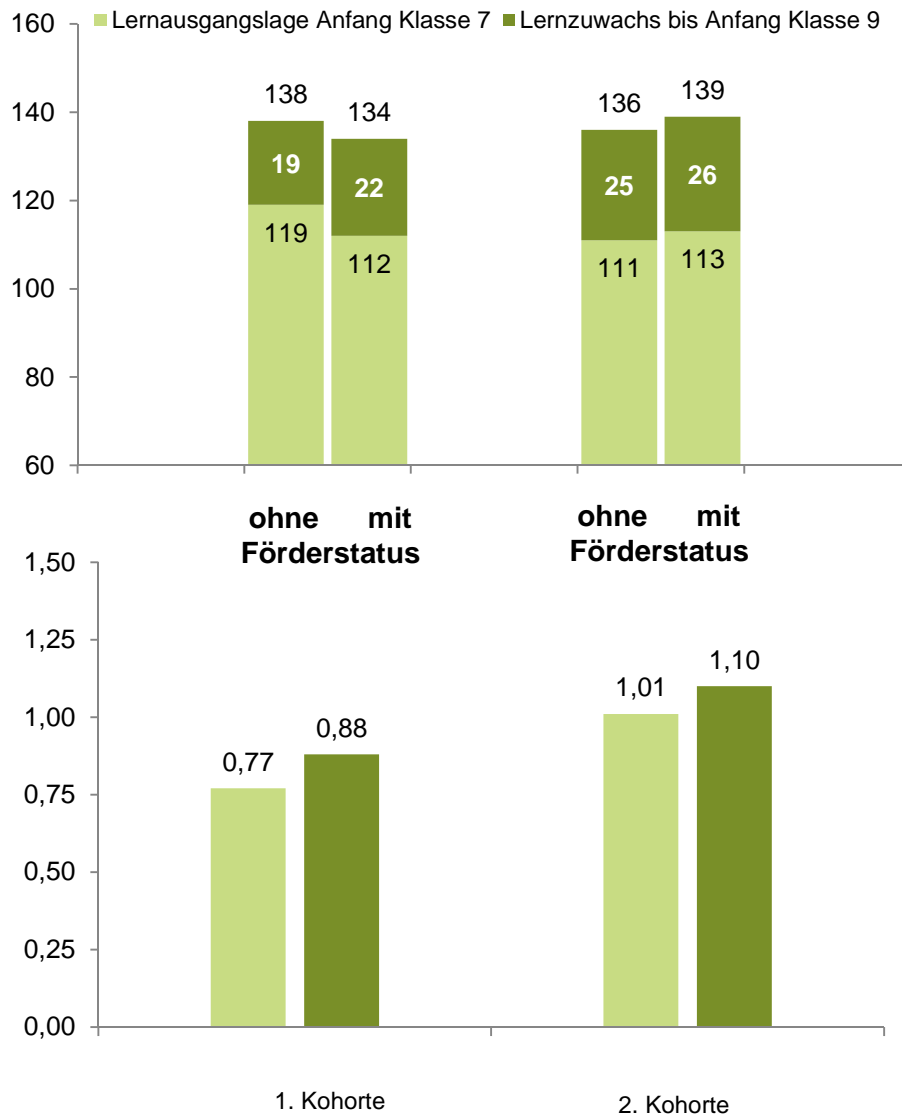


1.5 Lernentwicklungen und Lernstände von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

Im Folgenden werden die Lernentwicklungen und die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 erreichten mittleren Lernstände von Schulklassen mit und ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus vergleichend gegenübergestellt. Als „Schule für Alle“ haben die Berliner Gemeinschaftsschulen von Anbeginn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache, soziale und emotionale, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung aufgenommen, ebenso Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten, wobei der größte Anteil auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen entfällt. Da ein Großteil dieser Schülerinnen und Schüler an den Lernstandserhebungen teilgenommen hat (je nach Testdomäne zwischen 46 und 81 Prozent), können auch für diese Schülergruppe die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 erreichten Lernstände und überwiegend sogar die Lernentwicklungen über den betrachteten Zwei-Jahres-Zeitraum berichtet werden.

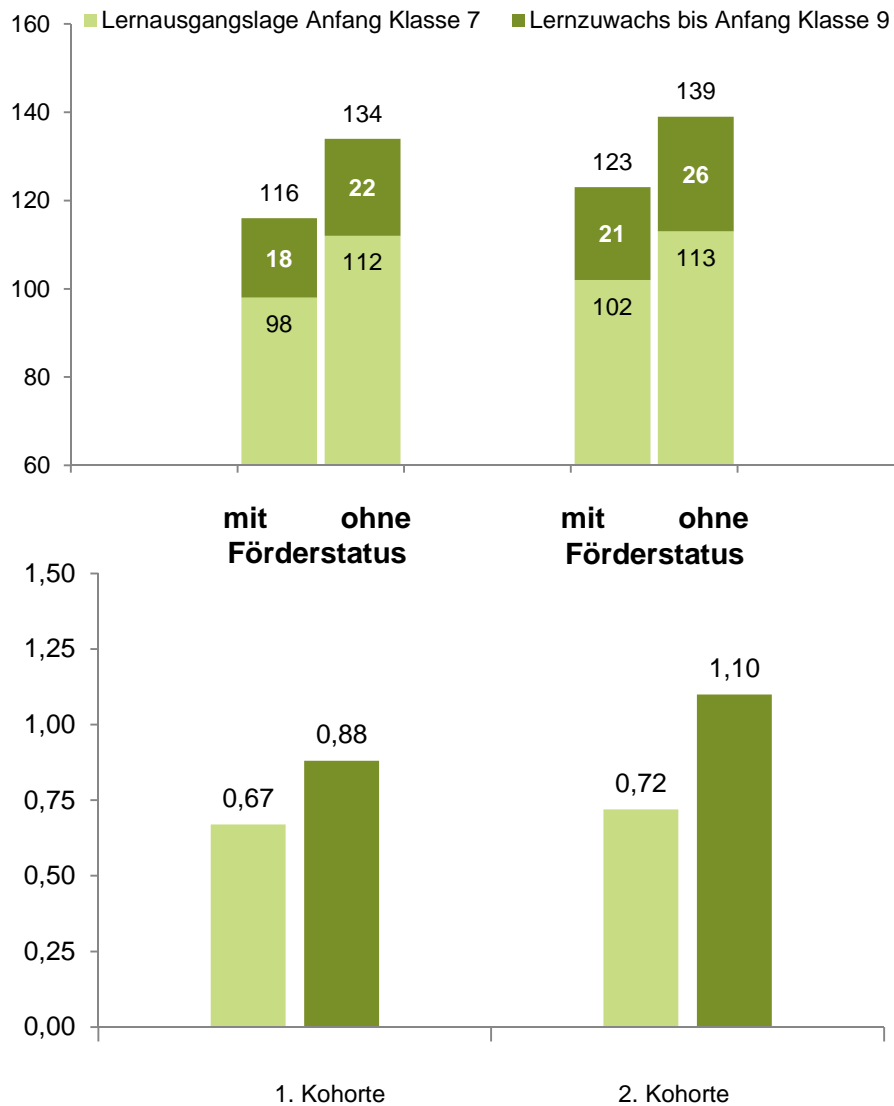
Im Kompetenzbereich Leseverständnis verzeichneten die Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus (oF) in der 1. Kohorte bei einer Lernausgangslage von 119 Skalenpunkten einen mittleren Lernzuwachs innerhalb von zwei Schuljahren von 19 Skalenpunkten bzw. 0,77 Effektstärken, während die Regelschülerinnen und -schüler in den Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus (mF) bei einer erheblich ungünstigeren Lernausgangslage (112 Skalenpunkte) einen um 3 Skalenpunkte bzw. 0,11 Effektstärken moderat höheren Lernzuwachs verzeichneten (vgl. Abbildung 15). In der 2. Kohorte erzielten die Schülerinnen und Schüler beider Klassentypen (oF und mF) bei ähnlicher Lernausgangslage zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 annähernd gleich hohe Lernfortschritte (25 bzw. 26 Skalenpunkte resp. 1,01 bzw. 1,10 Effektstärken), die in beiden Klassentypen deutlich höher ausfallen als drei Jahre zuvor. Dieser Befund ist ein weiterer Hinweis darauf, dass die fortschreitende Konsolidierung bzw. Weiterentwicklung der konzeptionellen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, die der pädagogischen Arbeit in den untersuchten Gemeinschaftsschulen zugrunde liegen, mit höheren Lernzuwächse unabhängig von den erfassten Schülermerkmalen einhergehen (können).

Abbildung 15: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)



Auf der Ebene der Einzelschülerinnen und -schüler verzeichneten die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus in der 1. Kohorte im Kompetenzbereich Leseverständnis einen mittleren Lernzuwachs von 18 Skalenpunkten bzw. 0,67 Effektstärken, in der 2. Kohorte einen mittleren Lernzuwachs von 21 Skalenpunkten bzw. 0,72 Effektstärken. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne sonderpädagogischen Förderstatus erzielten in der 1. Kohorte einen mittleren Lernzuwachs von 22 Skalenpunkten bzw. 0,88 Effektstärken, in der 2. Kohorte einen mittleren Lernzuwachs von 26 Skalenpunkten bzw. 1,10 Effektstärken. Mit Werten um 0,7 Effektstärken konnten die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus in beiden Kohorten beachtliche Lernfortschritte erzielen, die nur wenig unterhalb des „Erwartungswertes“ für Regelschülerinnen und -schüler liegen (vgl. Abbildung 16).

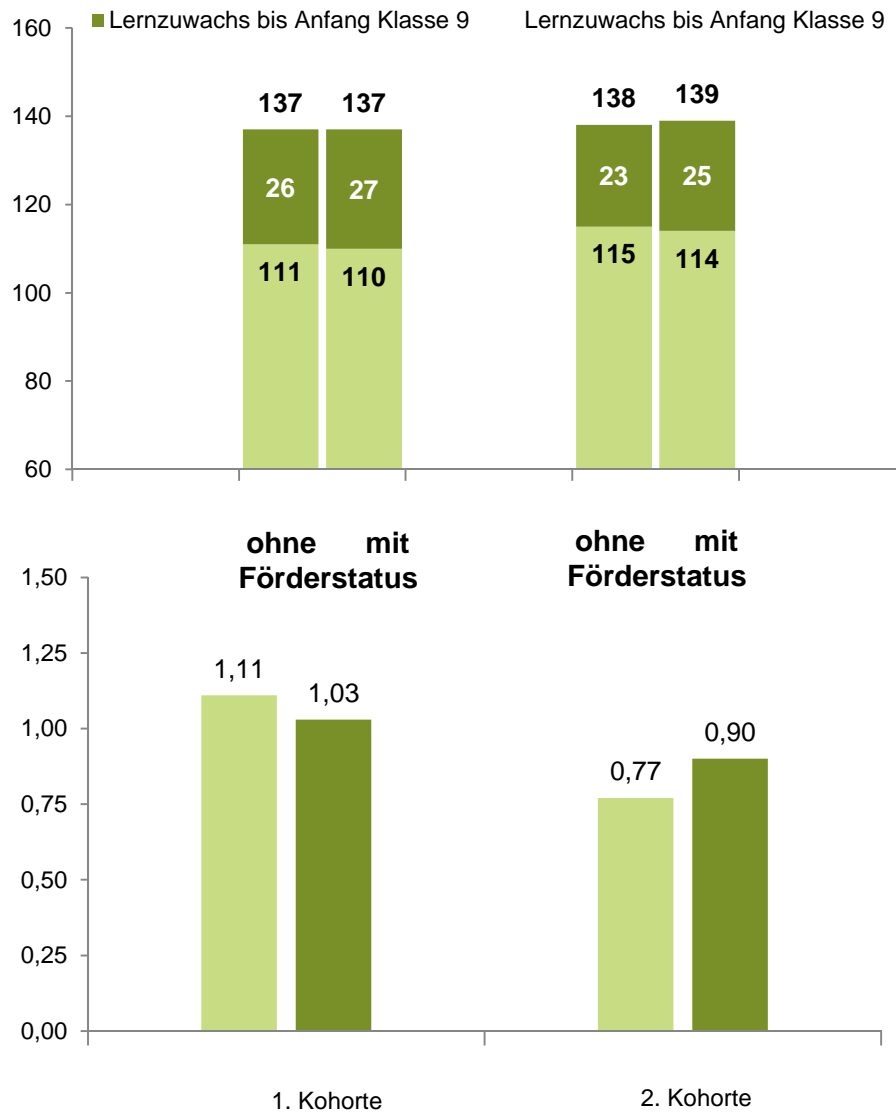
Abbildung 16: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)



Diese Befunde belegen einerseits, dass Regelschülerinnen und Regelschüler keinerlei Nachteile durch die Gegenwart von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus erfahren, andererseits lassen sie erkennen, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus von der Gegenwart leistungsstärkerer bzw. leistungsstarker Mitschülerinnen und Mitschüler durchaus profitieren (können).

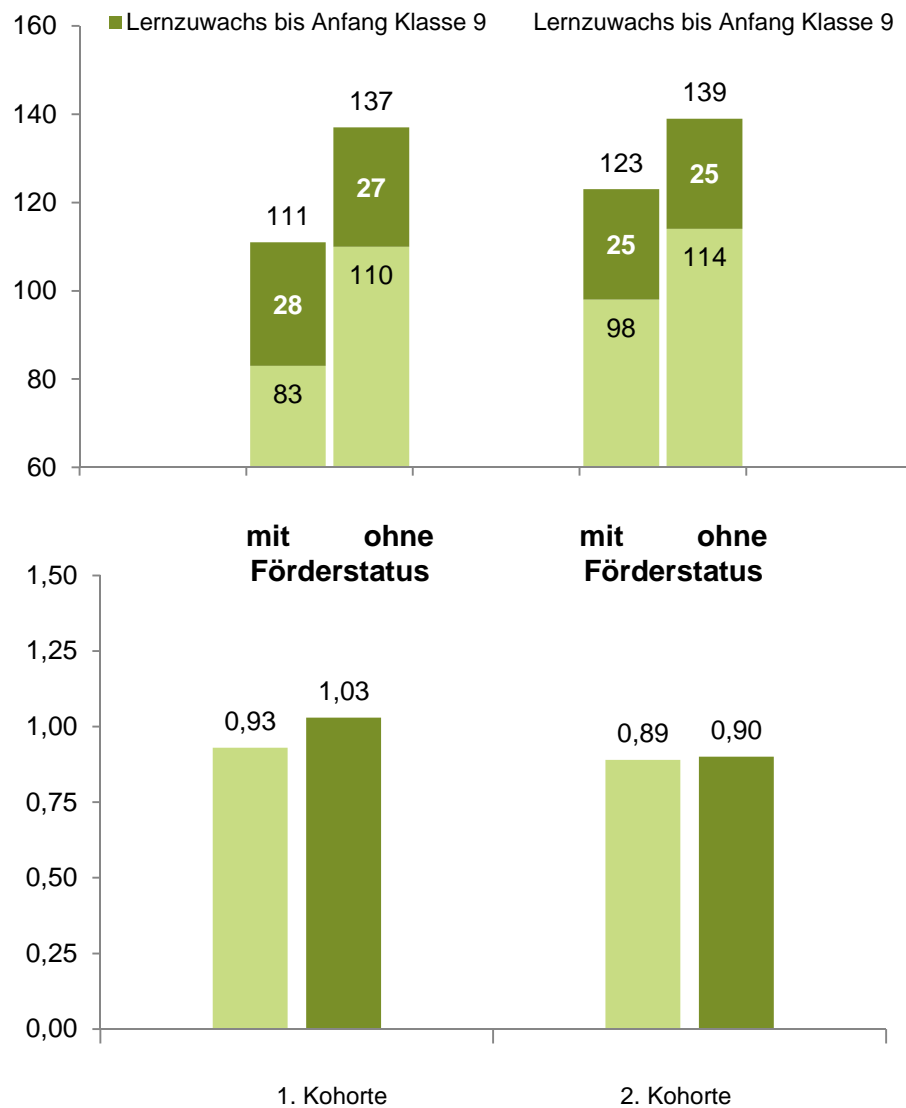
Im Kompetenzbereich Orthografie erzielen die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus (geringfügig) höhere mittlere Lernzuwächse im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern, die in Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus unterrichtet werden. Aufgrund des geringeren Lernzuwachses verringert sich der Leistungsvorsprung, mit dem die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in die Jahrgangsstufe 7 eingetreten waren, und liegt zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 je nach Klassentyp nurmehr um 1 bzw. 2 Skalenpunkte über den mittleren Lernständen der Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Orthografie nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)



Anders als im Kompetenzbereich Leseverständnis erzielen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus im Kompetenzbereich Orthografie in beiden Kohorten annähernd gleich große Lernfortschritte wie die Schülerinnen und Schüler ohne Förderstatus, sodass sich die Leistungsschere zwischen beiden Gruppen nur geringfügig weiter öffnet (vgl. Abbildung 18).

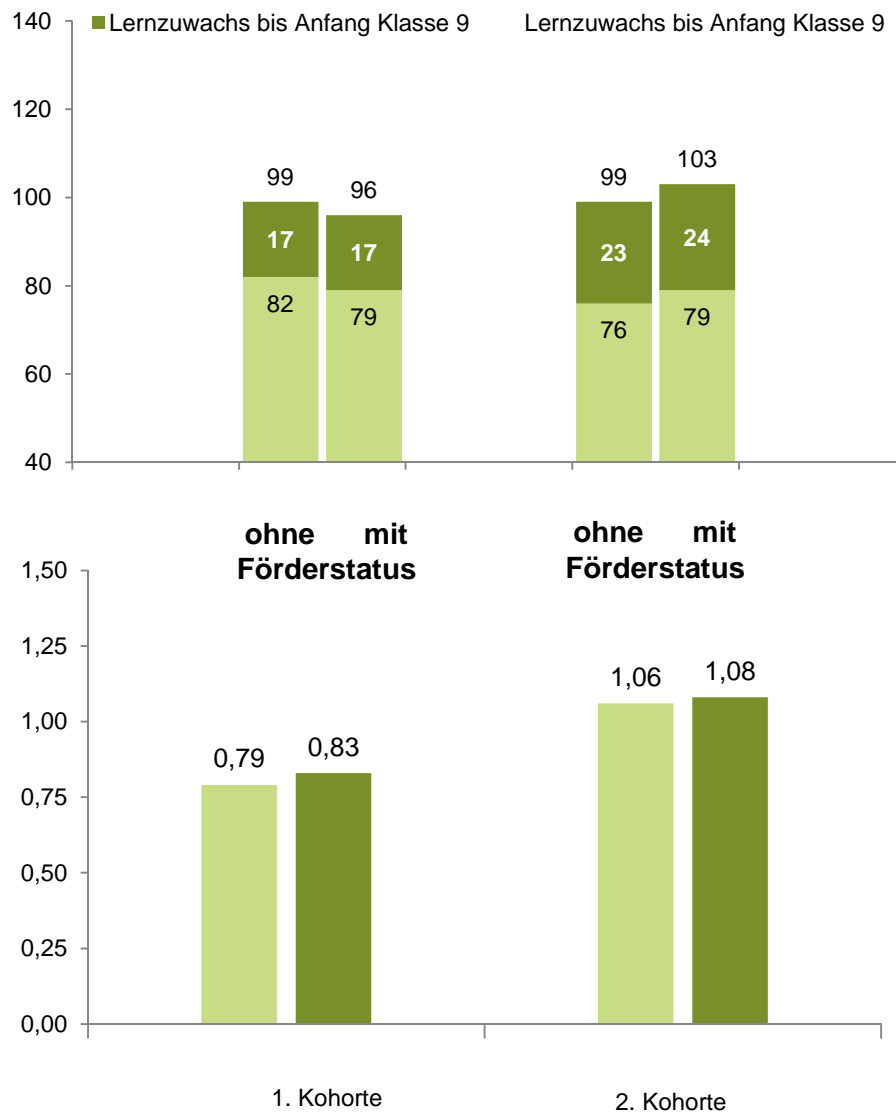
Abbildung 18: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Orthografie nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)



Die beachtlichen Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus, die den „Erwartungswert“ für Regelschülerinnen und -schüler (etwa 0,8 Effektstärken) übertreffen, lassen sich möglicherweise darauf zurückführen, dass Orthografie wesentlich durch strukturiertes Üben erworben wird, sodass Schülerinnen und Schüler, auch wenn sie (zum Teil erheblich) langsamer lernen, gleichwohl durch die Intensität der Förderung beachtliche Lernerfolge erzielen können.

Auch im Kompetenzbereich Englisch verzeichnen die Schülerinnen und Schüler beider Klassentypen (ohne und mit Förderstatus) in beiden Kohorten annähernd gleiche mittlere Lernfortschritte (vgl. Abbildung 19). Und wie im Kompetenzbereich Leseverständnis finden sich auch in Englisch deutlich höhere mittlere Lernzuwächse in der 2. Kohorte, und zwar unabhängig davon, ob die Schülerinnen und Schüler in einer Klasse mit oder ohne Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus unterrichtet werden.

Abbildung 19: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Englisch nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)

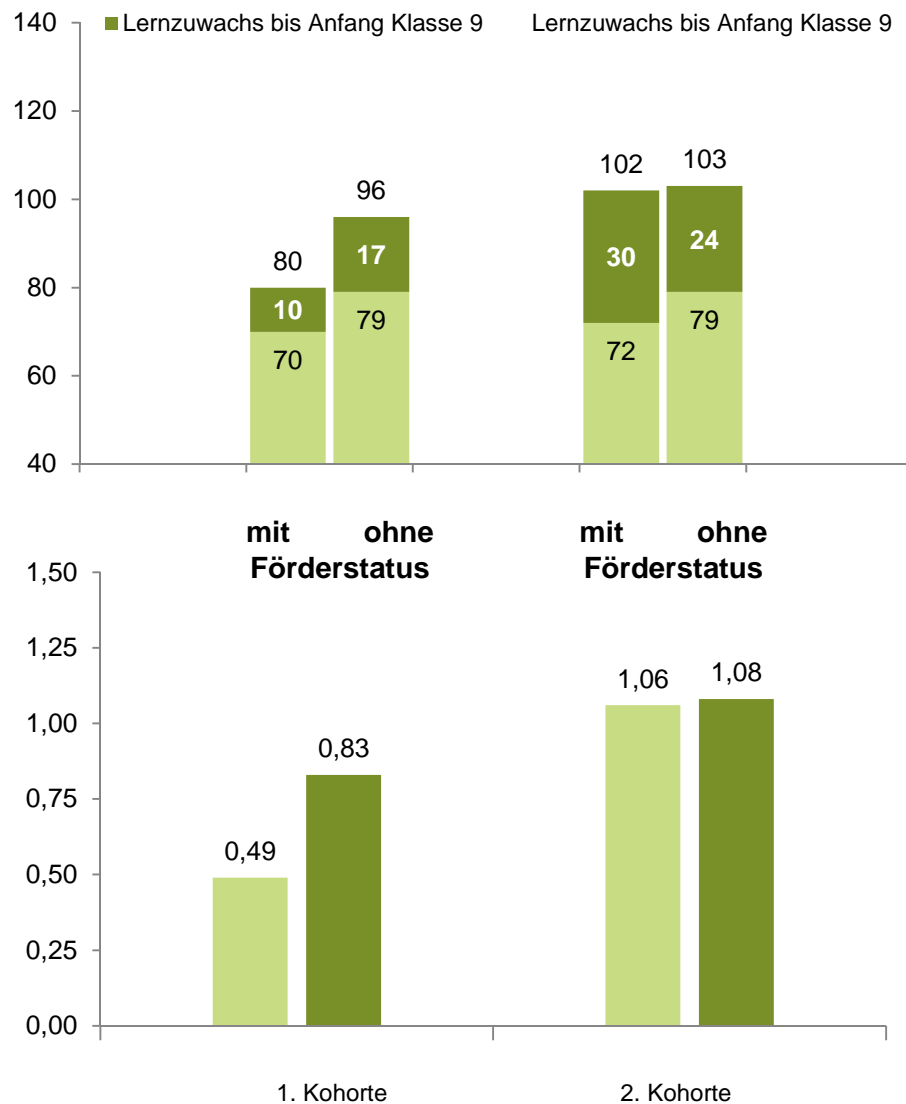


Lagen die Lernzuwächse in der 1. Kohorte nahe am „Erwartungswert“ von etwa 0,8 Effektstärken, so liegen sie mit 1,06 (Klassen ohne Förderstatus) bzw. 1,08 (Klassen mit Förderstatus) deutlich oberhalb dieses Wertes. Mit Bezug auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen, mit denen die Schülerinnen und Schüler der Regelklassen (ohne Förderstatus) in die Jahrgangsstufe 7 eingetreten waren, führen die von der 2. Kohorte erzielten deutlich höheren mittleren Lernzuwächse zum vollständigen Aufholen des anfänglichen Lernrückstandes, während die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in Klassen, in denen auch Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus unterrichtet werden, bei gleicher Lernausgangslage zu Beginn der Sekundarstufe I mit 103 Skalenpunkten gegenüber 96 Skalenpunkten einen deutlich höheren mittleren Lernstand erreichen als die Schülerinnen und Schüler des entsprechenden Klassentyps drei Jahre zuvor – hier geht also der höhere Lernzuwachs mit einem deutlich höheren mittleren Lernstand einher.

Auf der Individualebene finden sich im Kompetenzbereich Englisch besonders große Unterschiede zwischen beiden Kohorten hinsichtlich der Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus, die mit großer Wahrscheinlichkeit als „singuläre Ereignisse“ gelten können. Denn während die Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus der 1. Kohorte mit 10 Skalenpunkten bzw. 0,49 Effektstärken einen weit unterdurchschnittlichen Lernzuwachs verzeichneten, erzielten die Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus der 2. Kohorte bei nur geringfügig günstigerer Aus-

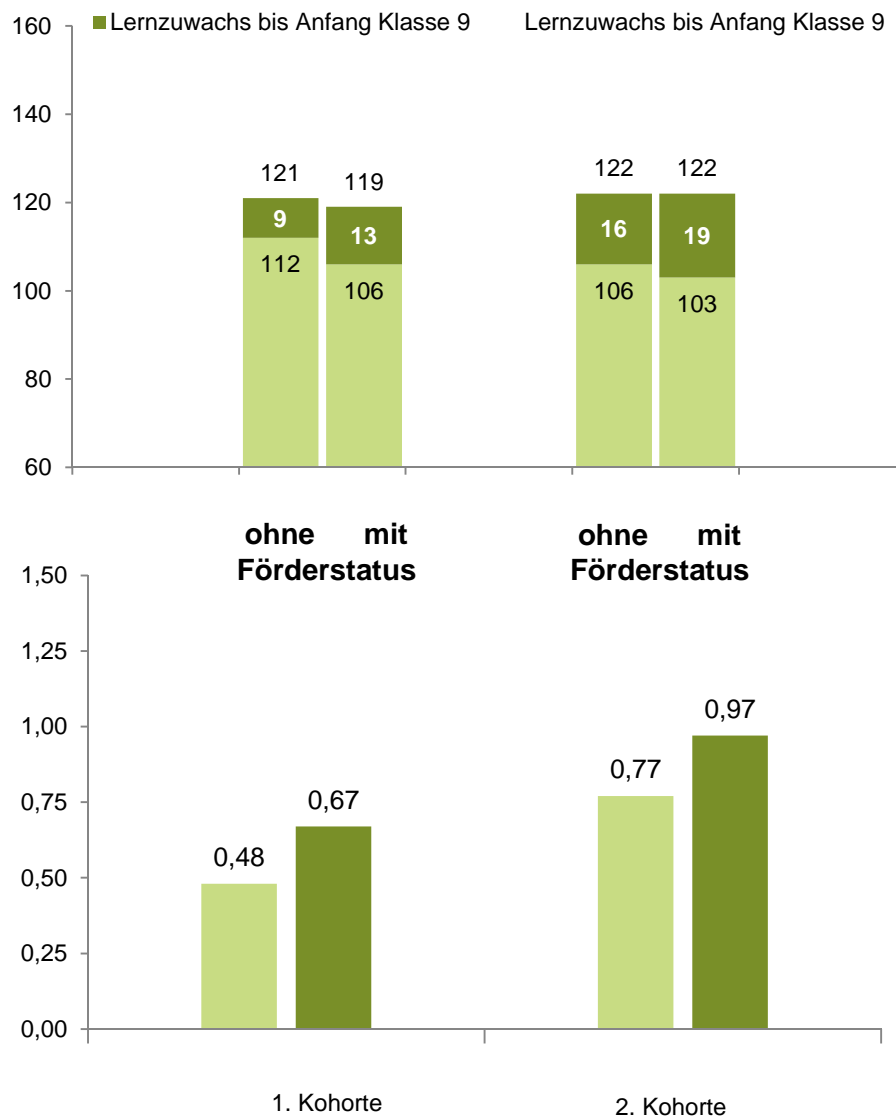
gangslage (72 vs. 70 Skalenpunkte) einen mittleren Lernzuwachs von 30 Skalenpunkten bzw. 1,06 Effektstärken und liegen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Durchschnitt annähernd gleichauf mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Förderstatus (vgl. Abbildung 20) – wie an der Effektstärke zu erkennen ist, ist dieses Phänomen auf die überragenden Testergebnisse einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus zurückzuführen.

Abbildung 20: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Englisch nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)



In Mathematik verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte wiederum in beiden Klassentypen (ohne und mit Förderstatus) erheblich höhere mittlere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte. Damit holen sie die Lernrückstände, mit denen sie in die Sekundarstufe I eingetreten waren, vollständig auf. Während die Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus beider Kohorten nunmehr annähernd gleichauf liegen, verzeichnen die Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus der 2. Kohorte mit 122 Skalenpunkten gegenüber 119 Skalenpunkten einen Leistungsvorsprung (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Mathematik nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)

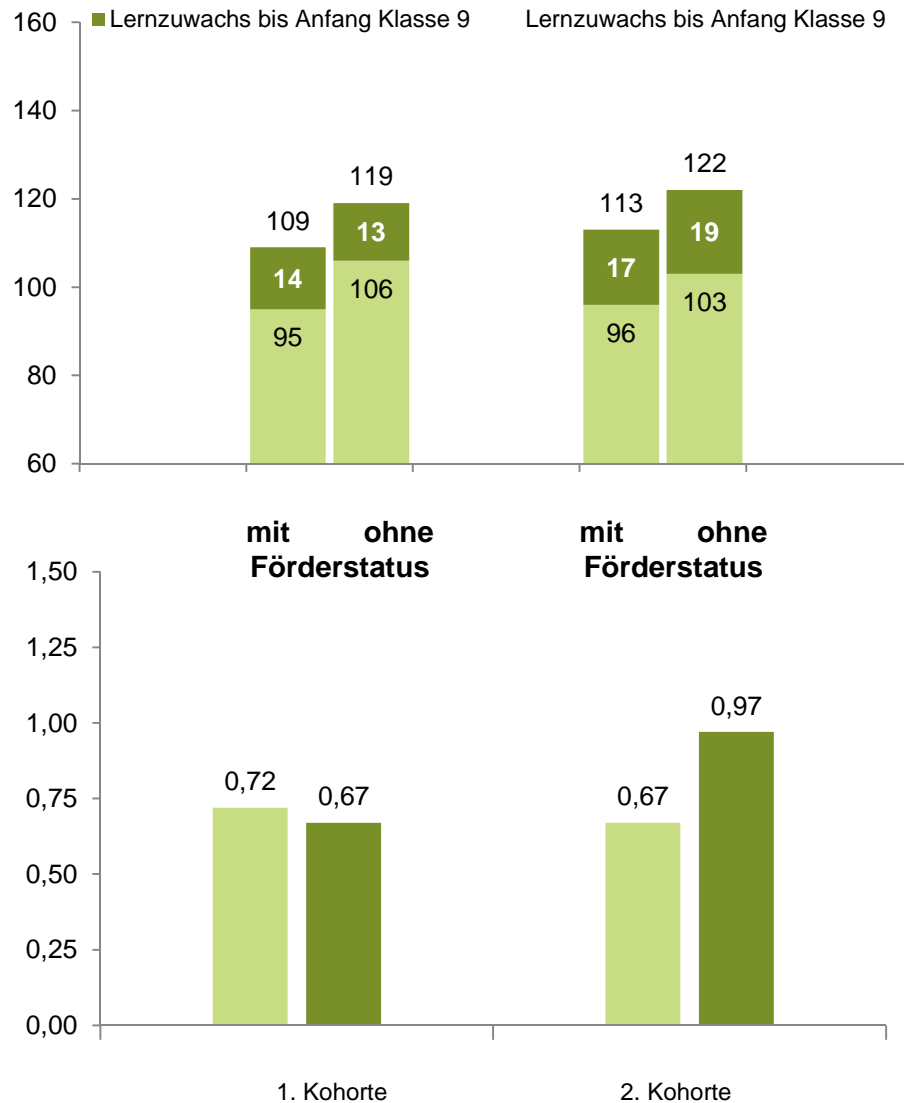


In beiden Jahrgängen liegen die mittleren Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler, die in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus unterrichtet werden, um 0,19 (1. Kohorte) bzw. 0,20 (2. Kohorte) deutlich oberhalb der mittleren Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler in Regelklassen (ohne Förderstatus). Die Gegenwart von Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus wirkt sich in Mathematik also nicht nur nicht nachteilig für die Regelschülerinnen und Regelschüler aus, sondern geht offenbar sogar mit höheren Lernfortschritten einher; dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die sonderpädagogische Expertise, insbesondere die diagnostische Kompetenz der in diesen Klassen unterrichtenden Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen, der individuellen Förderplanung aller Schülerinnen und Schüler zugutekommt.

Auf der Individualebene ist festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus zum Zeitpunkt ihres Eintritts in die Sekundarstufe I in beiden Jahrgängen erhebliche Lernrückstände aufweisen. In der 1. Kohorte erzielten sie im Verlaufe der zwei Schuljahre zwischen den beiden Messzeitpunkten mit 14 Skalenpunkten bzw. 0,72 Effektstärken einen geringfügig höheren Lernzuwachs als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderstatus, sodass sich die Leistungsschere nicht weiter geöffnet hat. In der 2. Kohorte verzeichnen die Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus mit 17 Skalenpunkten bzw. 0,67 Effektstärken einen ähnlich hohen Lernzuwachs,

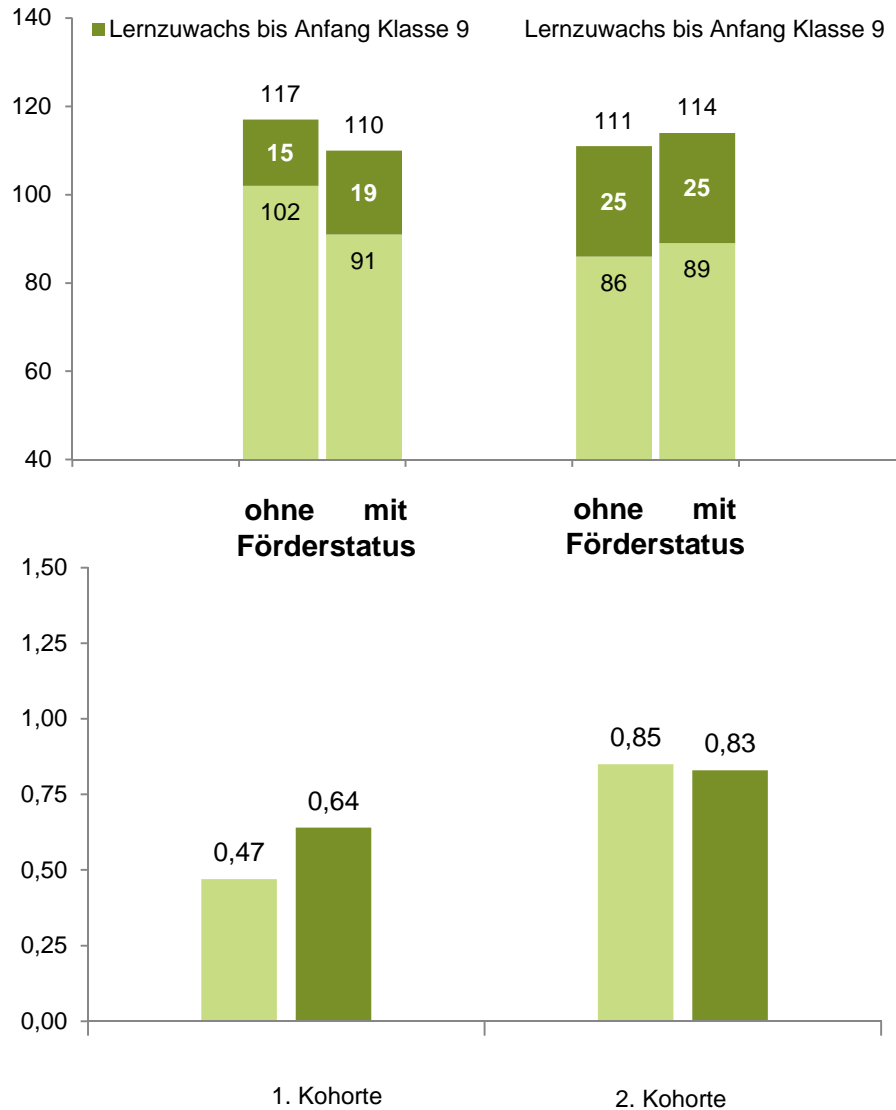
während ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderstatus mit 19 Skalenpunkten bzw. 0,97 Effektstärken überdurchschnittlich hohe Lernzuwächse erzielten, sodass sich die Leistungsdifferenz zwischen beiden Gruppen vergrößert hat (vgl. Abbildung 22).

Abbildung 22: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Mathematik nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Effektstärken)



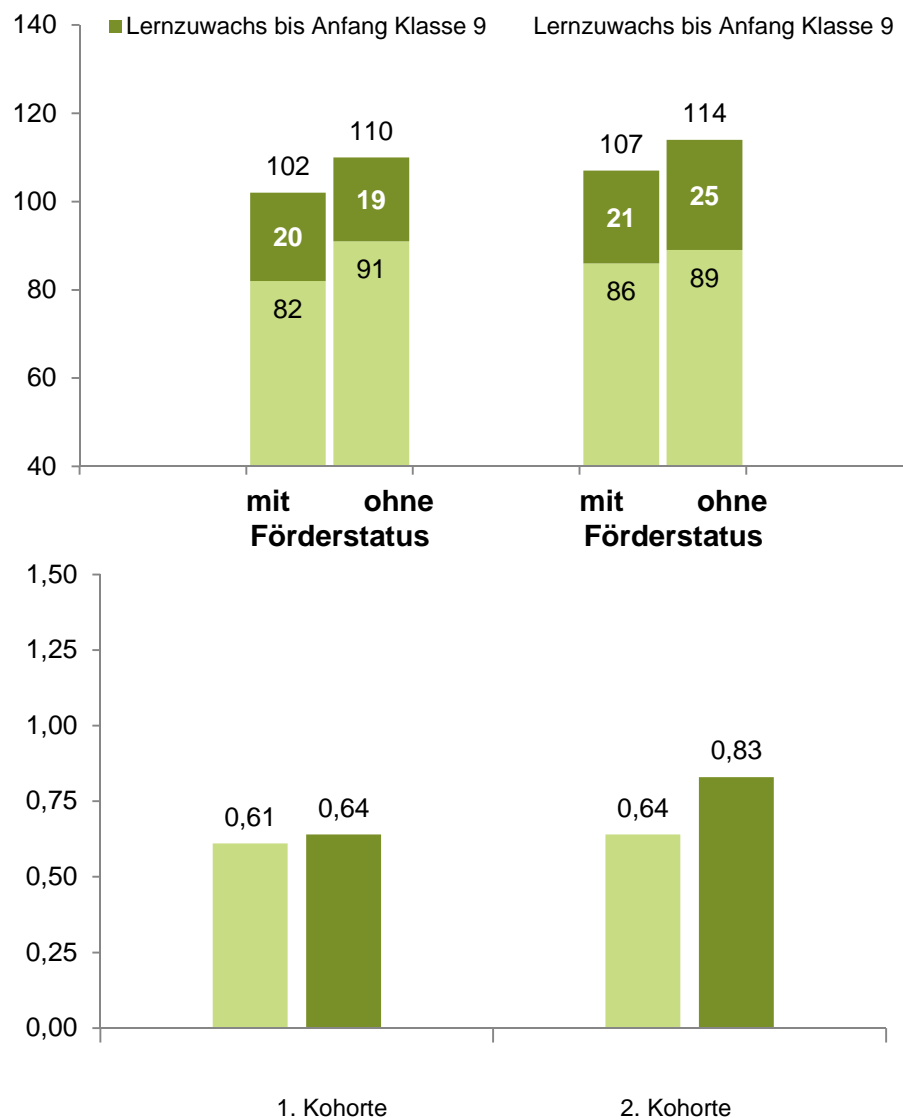
Erheblich höhere mittlere Lernzuwächse verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in beiden Klassentypen mit jeweils 25 Skalenpunkten bzw. 0,83 und 0,85 Effektstärken im Kompetenzbereich Naturwissenschaften. Damit bleibt der leichte Leistungsvorsprung, mit dem die Schülerinnen und Schüler, die gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus unterrichtet werden, in die Sekundarstufe I eingetreten waren, auch zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 bestehen. Im Vergleich mit den entsprechenden Klassen der 1. Kohorte konnte der leichte Rückstand zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 in einen moderaten Vorsprung gewandelt werden. Mit einer hohen mittleren Lernausgangslage (102 Skalenpunkte) starteten die Schülerinnen und Schüler in Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus in der 1. Kohorte. Sie verzeichnen mit 15 Skalenpunkten bzw. 0,47 Effektstärken jedoch einen deutlich unterdurchschnittlichen mittleren Lernzuwachs, sodass sich ihr großer Leistungsvorsprung merklich verringert (vgl. Abbildung 23).

Abbildung 23: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Naturwissenschaften nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)



Es ergeben sich damit auch für den Kompetenzbereich Naturwissenschaften keine Leistungsvorteile für Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus. Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus erzielten in beiden Jahrgängen mit 20 bzw. 21 Skalenpunkten bzw. 0,61 und 0,64 Effektstärken zwar unterhalb des Erwartungswertes von etwa 0,8 Effektstärken liegende Lernzuwächse. In der 1. Kohorte unterscheidet sich der im Durchschnitt erzielte Lernzuwachs jedoch nicht von dem mittleren Lernzuwachs, den ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderstatus erzielten. Demgegenüber öffnet sich die Leistungsschere in der 2. Kohorte aufgrund des deutlich höheren Lernzuwachses der Schülerinnen und Schüler ohne Förderstatus, was zugleich ein weiteres Mal belegt, dass die Gegenwart von Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus und der auf sie Bezug nehmenden unterrichtlichen Rahmenbedingungen mit keinerlei Beeinträchtigungen der Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern ohne Förderstatus einhergeht (vgl. Abbildung 24).

Abbildung 24: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Naturwissenschaften nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)



1.6 Zusammenfassung

An zehn Berliner Gemeinschaftsschulen wurden mithilfe standardisierter Tests aus dem Instrumentarium der Hamburger KESS-Studie die Lernstände und Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern des zweiten und des fünften Schulversuchsjahrgangs erhoben. Die erste Erhebung erfolgte zu Beginn der Jahrgangsstufe 7, die zweite Erhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9. Eine weitere Erhebung am Ende der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 10) steht im fünften Schulversuchsjahrgang noch aus. Erfasst wurden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler des fünften Schulversuchsjahrgangs (= 2. Kohorte) in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höhere mittlere Lernzuwächse erzielen konnten als die Schülerinnen und Schüler des zweiten Schulversuchsjahrgangs (= 1. Kohorte), die drei Jahre zuvor getestet worden waren. Mit Differenzwerten von 0,23 (Lesen), 0,27 (Englisch), 0,32 (Mathematik) und 0,27 Effektstärken (Naturwissenschaften) verzeichnen die Längsschnittschülerinnen und -schüler der 2. Kohorte, die an beiden Testungen teilgenommen haben, insgesamt eine beachtliche Steigerung des Lernerfolges in den beiden ersten Schuljahren der Sekundarstufe I. Lediglich im Kompetenzbereich Orthografie blieb der im Durchschnitt erreichte Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte um 0,20 Effektstärken unter dem Ergebnis der Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte. Im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe (Schülerinnen und Schüler aus 62 Hamburger Schulen aller Schularten, die an der KESS-Studie teilgenommen hatten) ragen vor allem die höheren Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis heraus, deutlich höhere Lernfortschritte konnten von den Schülerinnen und Schülern des fünften Schulversuchsjahrgangs auch in den Kompetenzbereichen Mathematik und Englisch erzielt werden, moderat höher liegt der mittlere Lernzuwachs im Kompetenzbereich Orthografie, während der mittlere Lernzuwachs im Kompetenzbereich Naturwissenschaften nur geringfügig höher ausgefallen ist.

Allerdings bedeuten die zum Teil erheblich höheren Lernzuwächse nicht per se auch erheblich höhere Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9. So verzeichneten die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte, ausgenommen im Kompetenzbereich Orthografie, (deutlich) ungünstigere Lernausgangslagen bei Eintritt in die Sekundarstufe I. Gleichwohl haben die höheren Lernzuwächse im Verlauf der Jahrgangsstufen 7 und 8 dazu geführt, dass die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte ihre Lernrückstände aufholen und zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 in drei der fünf Kompetenzbereiche moderat höhere Lernstände, in Englisch sogar einen deutlich höheren mittleren Lernstand erzielen konnten. Im Kompetenzbereich Naturwissenschaften liegen die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 gleichauf.

Der Vergleich der Ergebnisse differenziert nach Sozialindexgruppen bestätigt den über alle Schulen festgestellten Befund. In allen drei Gruppen erreichten die Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler der 2. Kohorte insgesamt höhere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte und vor allem als die Schülerinnen und Schüler der Hamburger Kontrollgruppen. Besonders hoch sind die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler, die eine der drei Schulen in sozial benachteiligten Milieus (sehr hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache und aus Elternhäusern mit geringem Buchbestand) besuchen. Sie erzielten in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche weit überdurchschnittliche Lernfortschritte, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie fiel das Ergebnis um 0,20 Effektstärken niedriger aus, liegt aber immer noch deutlich über dem „Erwartungswert“ von etwa 0,8 Effektstärken.

Schließlich finden die übergreifenden Befunde auch auf Ebene der Einzelschule weitgehend Bestätigung, lediglich eine Schule blieb hinter den drei Jahre zuvor ermittelten Testergebnissen (deutlich) zurück. Wiederum ist hervorzuheben, dass die Schülerinnen und Schüler aller drei Schulen in sozial benachteiligten Milieus in der 2. Kohorte insbesondere in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Englisch und Mathematik höhere mittlere Lernzuwächse erzielen konnten als die

Schülerinnen und Schüler derselben Schulen drei Jahre zuvor und substantiell höhere Lernzuwächse im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe.

Weitere Gruppenvergleiche beziehen sich auf die Lernzuwächse von Schülerinnen und Schülern differenziert nach den Hintergrundmerkmalen Geschlecht, Familiensprache und Buchbestand im Elternhaus. In beiden Kohorten erzielten Jungen und Mädchen annähernd gleich hohe Lernzuwächse in allen untersuchten Kompetenzbereichen. Für beide Geschlechter ergibt sich gleichermaßen der für die Gesamtkohorte festgestellte Befund, dass die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höher ausfallen, im Kompetenzbereich Orthografie hingegen liegt der mittlere Lernzuwachs deutlich unter dem der 1. Kohorte. Auch der Vergleich der Lernzuwächse nach der Familiensprache (Deutsch vs. andere Familiensprache) bestätigt den Befund, dass die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höhere Lernzuwächse verzeichnen als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte. Die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte, die zu Hause (überwiegend) eine nichtdeutsche Sprache sprechen, erreichten in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch und Mathematik um 0,12 bis 0,19 Effektstärken moderat höhere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich Deutsch als Familiensprache angegeben haben, in den Naturwissenschaften liegen beide nach der Familiensprache gebildeten Gruppen annähernd gleichauf. Im Unterschied zur 1. Kohorte lässt sich folglich für die 2. Kohorte ein merklicher kompensatorischer Effekt feststellen – und das bei insgesamt deutlich höherem Lernzuwachs. Differenziert nach dem Buchbestand im Elternhaus als Indikator für die soziokulturelle Lage der Schülerfamilien bestätigt sich ein weiteres Mal der über vier Kompetenzbereiche hinweg deutlich höhere Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler aus den Gemeinschaftsschulen der 2. Kohorte. Dabei erreichen die Schülerinnen und Schüler beider nach dem häuslichen Buchbestand gebildeten Gruppen in beiden Kohorten nahezu identische Lernzuwächse – die Differenzwerte der mittleren Lernzuwächse liegen in vier Kompetenzbereichen unter 0,10 Effektstärken, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie wird dieser Wert knapp überschritten. Das bedeutet, dass in allen fünf Kompetenzbereichen die (hohen) Fördererfolge weitgehend unabhängig von der sozialen Herkunft sind.

Als „Schule für Alle“ haben die Berliner Gemeinschaftsschulen von Anbeginn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache, soziale und emotionale, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung aufgenommen, ebenso Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten, wobei der größte Anteil auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen entfällt. Da ein Großteil dieser Schülerinnen und Schüler an den Lernstandserhebungen teilgenommen hat (je nach Testdomäne zwischen 46 und 81 Prozent), konnten auch für diese Schülergruppe die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 erreichten Lernstände und überwiegend sogar die Lernentwicklungen über den betrachteten Zwei-Jahres-Zeitraum ermittelt werden.

Da in beiden Kohorten sowohl Klassen ohne als auch mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus vertreten waren, ergab sich die Möglichkeit, die Lernentwicklungen der Regelschülerinnen und Regelschüler in beiden Klassentypen miteinander zu vergleichen und so – bei allen Beschränkungen eines solchen Vergleichs – Hinweise auf mögliche Effekte in Bezug auf die jeweils erzielten Lernergebnisse zu gewinnen. In den vier Kompetenzbereichen Leseverständnis, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte sowohl in Klassen ohne als auch in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus gleichermaßen höhere mittlere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte, während im Kompetenzbereich Orthografie die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in beiden Klassentypen einen geringeren mittleren Lernzuwachs erzielten. Im Vergleich der Klassentypen ergeben sich für die Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus in beiden Kohorten leichte Vorteile im Kompetenzbereich Leseverständnis, in der Orthografie erzielten die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte in den Regelklassen einen geringfügig höheren mittleren Lernzuwachs, in der 2. Kohorte hingegen

die Schülerinnen und Schüler in den Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in Englisch fallen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler beider Kohorten in beiden Klassentypen annähernd gleich groß aus, in Mathematik erzielten die Schülerinnen und Schüler in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus vor allem in der 2. Kohorte deutlich höhere Lernzuwächse, im Kompetenzbereich Naturwissenschaften verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus einen moderat höheren Lernzuwachs, in der 2. Kohorte fallen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler beider Klassentypen annähernd gleich groß aus. Es lassen sich folglich hinsichtlich der Lernentwicklungen in den untersuchten Kompetenzbereichen keinerlei Nachteile für Schülerinnen und Schüler feststellen, die gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus unterrichtet werden. Die deutlich höheren Lernfortschritte in Mathematik lassen vermuten, dass die (förderdiagnostische) Expertise der in den Jahrgangsteams mitarbeitenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen allen Schülerinnen und Schülern zugutekommt.

Auch für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus erweist sich das gemeinsame Lernen als förderlich. Schülerinnen und Schüler, die einzelne oder alle Tests bearbeitet haben, erzielten in beiden Kohorten sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik mit Effektstärken um 0,7 beachtliche Lernzuwächse, im Kompetenzbereich Orthografie übertraf der mittlere Lernfortschritt in beiden Kohorten mit Werten um 0,9 Effektstärken sogar den „Erwartungswert“ (etwa 0,8 Effektstärken), mit Werten knapp über 0,6 Effektstärken fielen die Lernzuwächse in den Naturwissenschaften zwar am geringsten aus, während die Ergebnisse in Englisch stichprobenbedingt sehr uneinheitlich ausgefallen sind: In der 1. Kohorte lagen sie weit unter, in der 2. Kohorte hingegen deutlich über dem Erwartungswert für die Regelschülerinnen und -schüler.

Zusammengenommen enthalten die hier berichteten Ergebnisse beider Längsschnitterhebungen deutliche Hinweise darauf, dass sich das pädagogische und schulorganisatorische Rahmenkonzept des längeren gemeinsamen Lernens mit einem Schwerpunkt auf der schülerbezogenen Lern- und Förderplanung als tragfähig erweist. Hervorzuheben ist, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Hintergrundmerkmalen zu vergleichbaren Lernfortschritten kommen und gleichzeitig das Gesamtniveau deutlich gesteigert werden konnte. Ebenso ist zu betonen, dass die vorgestellten Ergebnisse keinerlei Hinweise auf negative Auswirkungen des „inkluisiven Lernens“ enthalten, vielmehr erkennen lassen, dass die sonderpädagogische Expertise der Weiterentwicklung der schülerbezogenen Lern- und Förderplanung dienlich sein kann.

LITERATUR

Arndt, Ann-Kathrin / Harting, Angela / Katzer, Pit / Laubner, Marian / Stenger, Sophie / Werning, Rolf: Inklusiver Unterricht. *Schulmanagement-Handbuch* 152, 33. Jahrgang, Dezember 2014. München

Arnz, Sigfried (2007): Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule: Über den schwierigen Versuch, die Gestaltung des Lernens in heterogenen Gruppen durch Systemveränderungen anzugehen. In: *PÄDAGOGIK*, 59 (12), S. 14-17.

Baumert, Jürgen / Blum, Werner / Brunner, Martin / Dubberke, Martin / Jordan, A. / Klusmann, Uta u. a. (2009): *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Bastian, Johannes (2007): *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Bastian, Johannes / Hellrung, Miriam (2011): Schüler beim Lernen beraten. Lernprozessberatung im individualisierten Unterricht. In: *PÄDAGOGIK*, H. 2., S. 6-9.

Bastian, Johannes / Combe, Arno / Langer, Roman (2007): *Feedback-Methoden: Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim: Beltz.

Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (2006). Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 95-188.

Baumert, Jürgen / Bos, Wolfgang / Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2000): *TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn; Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Opladen: Leske + Budrich.

Blasse, Nina (2015): Inklusion. In: *PÄDAGOGIK* 67 (10), S. 50-52

Bohl, Thorsten (2009): Weiterentwicklung des offenen Unterrichts – Mikroprozesse des Lernens berücksichtigen und Gesamtkonzeption optimieren. In: *PÄDAGOGIK* 4/09, S. 6-10.

Bohl, Thorsten / Kucharz, Diemut (2010): *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Bohl, Thorsten (2013): Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: Bohl, T./Meissner, S. (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim u. a., S. 243-259.

Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*; Opladen: Budrich

Bohnsack, Ralf und Przyborski, Aglaja (2010): *Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion*, In: Bohnsack, Przyborski, Schäffer (Hg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Bortz, Jürgen (1999): *Statistik für Sozialwissenschaftler*. 5., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg u. a.: Springer-Verlag.
- Bos, Wilfried / Gröhlich, Carola (Hrsg.) (2010). *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried / Bensen, Martin / Kummer, Nicole / Lintorf, Katrin / Frey, Kristina (2009): *TIMSS 2007 Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Trends in International Mathematics and Science Study*. Münster u. a.: Waxmann.
- Brümmer, F. / Rollett, W. / Fischer, N. (2011). Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht – Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In Fischer, Natalie / Holtappels, Heinz Günter / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig / Züchner, Ivo (Hrsg.). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 162-186). Weinheim: Juventa.
- Davier, Matthias von / Davier, Alina A. von (2007): A unified approach to IRT scale linking and scale transformations. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, Vol 3 (3), S. 115-124.
- Dreher, Michael und Dreher, Eva (1995): Gruppendiskussionsverfahren, In: Flick, Uwe et.al. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, Weinheim: Beltz
- Groeben, Annemarie von der/ Kaiser, Ingrid (2012): *Werkstatt Individualisierung. Unterricht gemeinsam verändern; Praxisbeispiele aus vielen Schulen*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Harsch, Claudia / Schröder, Konrad (2007): Textrekonstruktion: C-Test. In: Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 212-225.
- Hattie, John (2003): *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge (Taylor & Francis).
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers*. London, New York: Routledge.
- Höhmman, Kathrin / Schaper, Saskia (2008). Hausaufgaben. In: Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe: *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ivanov, Stanislav / Nikolova, Roumiana / Vieluf, Ulrich (2012). Lernstandserhebungen. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2012*.
- Kirschner, Paul A. / Sweller, John / Clark, Richard E. (2006): Why minimal guidance during instruction does not work: An Analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. In: *Educational Psychologist*, 41, S. 75-86.
- Kleining, Gerhard (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (34), S. 224-253

Kleining, Gerhard (1994): *Qualitativ-heuristische Sozialforschung*. Hamburg: Fechner Verlag

Kleining, Gerhard (1995): *Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung*. Weinheim: Beltz

Kounin, Jacob S. (1976): *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.

Krotz, Friedrich (2005): *Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln: von Halem Verlag

Krotz, Friedrich (2003): Perspektivität und abstrakte Bestimmung. Überlegungen zu einer Grundlegung heuristischer Forschung. In: Hagemann, Otmar und Krotz, Friedrich (Hrsg.): *Suchen und Entdecken*. Berlin: Rhombos Verlag

Kühl, Stefan (2011): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag

Kunter, Mareike / Trautwein, Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kunze, Ingrid / Solzbacher, Claudia (2010). Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung. In Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günter / Schelle, Carla (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 329-332). Stuttgart: Klinkhardt.

Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*, Weinheim: Beltz

Liening, Antje (2016) (in Vorbereitung)

Meyer, Hilbert; Meyer, Meinert (2013): Über die Wirksamkeit der Unterrichtsformen. In: Julia Hellmer; Doris Wittek (Hrsg.): *Schule im Umbruch begleiten. Studien zur Bildungsgangforschung*. Band 33. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35-49.

Möller, Kornelia / Jonen, Angela / Hardy, Ilonca / Stern, Elsbeth (2002): Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft.

Moldenhauer, Anna (2015): *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Muthén, Linda K. / Muthén, Bengt O. (1998-2010). *Mplus User's Guide*. Sixth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén

Nikolova, Roumiana (2011). Erfassung der Lesekompetenz und methodisches Vorgehen. In: Vieluf, Ulrich / Ivanov, Stanislav / Nikolova, Roumiana (Hrsg.). *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann. S. 32-36.

Reusser, Kurt (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, S. 219-237.

Reusser, Kurt (2011): Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In: Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung* (S. 11-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reusser, Kurt (Hrsg.) (2010): *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster u. a.: Waxmann.

Rubin, Donald B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: John Wiley & Sons.

Schumann, Stephan / Eberle, Franz (2010): Der Einfluss instruktorischer Unterstützung durch die Lehrperson auf die Entwicklung der Lernmotivation im problemorientierten und im traditionellen Unterricht. In: *Unterrichtswissenschaft*, 38. Jg., 2010, H. 2, S. 134-151.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. Bericht 2012*

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. Bericht Stand Ende 2013*

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. Anlage zum Bericht 2013: Qualitative Fallstudien*

Simon, Fritz B. (2009): *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag

Tillmann, Klaus-Jürgen (2011): *Neue Lernkulturen entwickeln – Konzeption, Erfahrungen und Perspektiven*. Eröffnungsvortrag auf dem Schulforum EduCamp am 18.11.2011 in der Universität Bielefeld (Oberstufenkolleg).

Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Heterogenität. Ein schulpädagogischer Dauerbrenner. In: *PÄDAGOGIK* 66 (11), S. 38-45.

Trautmann, Matthias / Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden.

Vieluf, Ulrich / Ivanov, Stanislav / Nikolova, Roumiana (Hrsg.) (2011): *KESS 10/11 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann

Wagner, Wolfgang / Helmke, Andreas / Rösner, Ernst (2009): Deutsch-Englisch Schülerleistung International – Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. In: *Materialien zur Bildungsforschung* (25 / 1). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Wittek, Doris (2013): *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Wittek, Doris (2014): Gemeinschaftsschulen in Deutschland. Stand der Entwicklung und Potentiale für eine Weiterentwicklung des Schulsystems. In: *PÄDAGOGIK* (7-8) 66, S. 70-74.

ISBN 978-3-00-053284-9