



Ulrich Vieluf

Ulrich Vieluf

* 20. Dezember 1955 in Meldorf

1976 bis 1985 Lehramts- und
Psychologiestudium

1990 bis 2002 Behörde für Schule,
Jugend und Berufsbildung in der
Freien und Hansestadt Hamburg,
u.a. Referatsleiter

2003 bis 2008 Abteilungsleiter im
Hamburger Landesinstitut für
Lehrerbildung und Schulentwicklung

2008 bis 2010 Staatsrat der
Behörde für Schule und Berufsbildung

Seit 2011 Leitung der Hamburger
KESS-Studie, wissenschaftliche
Begleitung von Schulversuchen,
darunter der Schulversuch *Pilotphase
Gemeinschaftsschule Berlin*, sowie
Begleitung von Schulen mit Schwerpunkt
„datengestützte Schulentwicklung“



Prototyp
einer inklusiven Schule ?

Die Berliner Gemeinschaftsschule als

Prototyp einer inklusiven Schule ?

Ulrich Vieluf

„Die innere Differenzierung (...) erlaubt es, für verschiedene Schüler oder Schülergruppen unterschiedliche Lernziele zu verfolgen und auf verschiedene Leistungsdispositionen einzugehen, ohne dass die Gefahr der Fixierung des Schülers auf einen einmal erreichten Stand seiner Leistungsfähigkeit und seiner Interessen, damit des Verlustes an Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten gegeben ist.“ Dieses Zitat stammt aus dem Jahr 1970. Es ist im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (S. 314) nachzulesen, der vom Deutschen Bildungsrat veröffentlicht wurde. Dass das Thema „innere Differenzierung“ auch nach mehr als 50 Jahren seine Aktualität nicht eingebüßt hat, steht in einem inneren Zusammenhang damit, dass wir in Deutschland nach wie vor ein gegliedertes Schulwesen haben.

Auch wenn sich der Inklusionsauftrag, der sich aus dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention ableitet, dahingehend auslegen lässt, dass Formen der äußeren Differenzierung ihm widersprechen, so ist festzustellen, dass es in Teilen der Elternschaft an Vertrauen in die Leistungsfähigkeit einer „Schule für Alle“ fehlt. Es ist den integrierten Schulformen in über 50 Jahren nicht (ausreichend) gelungen, eine gymnasial orientierte Elternschaft davon zu überzeugen, dass das gemeinsame Lernen nicht nur keinerlei Nachteile für die Leistungsentwicklung und den Schulerfolg ihrer Kinder hat, sondern dass es darüber hinaus Werte erfahrbar macht, die für den gesellschaftlichen Zusammenhalt essenziell sind.

Wenn es gute Gründe für die Etablierung einer inklusiven Schule als „Schule für Alle“ gibt, dann stellt sich die Frage, wie diese Schule pädagogisch zu gestalten ist, um alle Schüler*innen bestmöglich zu fördern. Ein probates Mittel, das wie in den Fokus zu stellen, sind Schulversuche, die eine systematische und wissenschaftlich begleitete Erprobung schulorganisatorischer Konzepte und pädagogischer Programme zum

Ziel haben. Einen solchen Schulversuch hat das Land Berlin zur Erprobung des gemeinsamen Lernens vom Schuleintritt bis zum Schulabschluss im August 2008 gestartet. Die Erfahrungen aus diesem Schulversuch, der eine zehnjährige Laufzeit hatte, können für Fragen zur pädagogischen Wirksamkeit gemeinsamen Lernens inspirierend sein, die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung könnten sogar als Belege für die Lernförderlichkeit einer konsequent inklusiv ausgerichteten Schule dienen.

Die Gemeinschaftsschule Berlin – vom Schulversuch zur Regelschule

Im Schuljahr 2008/09 startete der Schulversuch „Gemeinschaftsschule Berlin“. 13 Schulen und Schulverbünde machten sich auf den Weg, das gemeinsame Lernen in heterogenen Lerngruppen von der Klassenstufe 1 bis zur Klassenstufe 10 bzw. 13 zu ermöglichen. Zehn Jahre später wurden die inzwischen 24 Gemeinschaftsschulen als eigenständige schulstufenübergreifende Schulform in das Schulgesetz aufgenommen und damit in das Regelschulwesen integriert.

Mit ihren organisatorischen und pädagogischen Leitplanken stehen die Berliner Gemeinschaftsschulen heute beispielgebend für eine inklusive Schule, die ihre pädagogische Arbeit konsequent auf die Verschiedenheit ihrer Schüler*innen ausrichtet. Dazu gehören das Offenhalten des individuell erreichbaren Schulabschlusses, der Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung, der Verzicht auf Klassenwiederholungen und Abschlüssen sowie regelmäßige individuelle Lern- und Leistungsrückmeldungen, die das halbjährliche Notenzeugnis bis zur Jahrgangsstufe 8 ersetzen und die individuellen Lernfortschritte in den Mittelpunkt stellen.

Der Schulversuch wurde in den Jahren 2008 bis 2016 wissenschaftlich begleitet. Die umfangreiche Ergebnisdokumentation ist in vier

Zwischenberichten und einem Abschlussbericht nachzulesen (<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/>). Über den Schulversuch hinaus bieten die erhobenen Datensätze eine einzigartige Quelle für pädagogische Fragestellungen, die das gemeinsame Lernen von Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen betreffen.

Zu den herausragenden Befunden der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs zählt, dass insbesondere auch Gemeinschaftsschulen mit einer soziokulturell benachteiligten Schüler*innenschaft überdurchschnittlich hohe Lernerfolge erzielen konnten. Das führt zu der über den Schulversuch hinausgehenden Fragestellung: Kann die prinzipielle Offenheit für die individuelle Lernentwicklung dazu beitragen, die Lernpotenziale gerade auch sozial benachteiligter Schüler*innen bestmöglich zu entfalten? Sollte sich dies erweisen, so ließe sich hieraus zumindest ein gewichtiges Argument auf dem Weg zu einer inklusiven Schule ableiten.

Gesamtstichprobe und Erhebungsinstrumente

Abhängig vom Stadtteil bzw. dem Einzugsbereich der jeweiligen Schule, unterscheiden sich ihre Schüler*innenschaften hinsichtlich ihrer soziokulturellen Zusammensetzung. Allein der Anteil an Schüler*innen, die einen Zuwanderungshintergrund aufweisen, und der Anteil an Schüler*innen mit eingeschränkter kultureller Teilhabe, die sich (unter anderem) über den Buchbestand im Elternhaus erfassen lässt, variieren zwischen den Schulen zum Teil erheblich. Vor diesem Hintergrund haben wir die Schulen, die wir im Verlauf der Sekundarstufe I (in Berlin umfasst sie nach einer sechsjährigen Grundschule die Jahrgangsstufen 7 bis 10) begleitet haben, in drei Sozialindexgruppen unterteilt: Schulen mit hohem, mittlerem und geringem Anteil an Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund und soziokultureller Benachteiligung.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den fünften Schulversuchsjahrgang, den wir in den Jahren 2012 bis 2016 vom Eintritt in die Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 7) bis zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10 begleitet haben. Von den 15 Schulen der Gesamtstichprobe gehören vier Schulen der Sozialindexgruppe 1 (SIG

1) an; hier sprechen 84 Prozent der Schüler*innen zu Hause neben Deutsch mindestens eine weitere Familiensprache, 88 Prozent schätzen den häuslichen Buchbestand auf maximal 100 Bücher. Sieben Schulen sind der Sozialindexgruppe 2 (SIG 2) zugeordnet; hier beträgt der Anteil an Schüler*innen mit nichtdeutscher Familiensprache 34 Prozent und der Anteil an Schüler*innen aus „bücherarmen“ Elternhäusern 78 Prozent. Die verbleibenden vier Schulen gehören zur Sozialindexgruppe 3 (SIG 3); hier sind es lediglich 10 Prozent, die zuhause (überwiegend) eine nicht-deutsche Sprache sprechen, und 50 Prozent mit geringem Buchbestand.

Sozialindexgruppe	Anteil Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund	Anteil Schüler*innen mit geringem häuslichem Buchbestand
SIG 1	84 %	88 %
SIG 2	34 %	78 %
SIG 3	10 %	50 %
Gesamtstichprobe	43 %	74 %

Tabelle 1: Anteil der Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund und geringem häuslichen Buchbestand nach Sozialindexgruppe

Für 1.206 der insgesamt 1.577 Schüler*innen, die im Sommer 2016 die Jahrgangsstufe 10 an einer der 15 Gemeinschaftsschulen absolviert haben, liegen Daten ab der Jahrgangsstufe 7 vor; sie werden im Folgenden als „Längsschnittschüler*innen“ bezeichnet und stehen im Fokus der Analysen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung haben diese Schüler*innen zu drei Zeitpunkten an Lernstands- und Fragebogenerhebungen teilgenommen: zu Beginn der Jahrgangsstufe 7, zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 und am Ende der Jahrgangsstufe 10.

Mithilfe von Kompetenztests aus dem Testinstrumentarium der Hamburger KESS-Studie („Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“) wurden zu allen drei Testzeitpunkten die individuellen Lernstände in den Kompetenzbereichen Deutsch – Leseverständnis, Orthografie, Englisch – allgemeines Sprachverständnis, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung erfasst. Ergänzend wurden mittels Schülerfragebogen – neben vielem anderen – Angaben zur Person und zum so-

ziokulturellen Milieu (u.a. Geschlecht, Familiensprache, Buchbestand im Elternhaus, Schulabschlüsse der Eltern usw.) erhoben.

Die eingesetzten Kompetenztests erlauben es, nicht nur querschnittlich die zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt erreichten Lernstände, sondern auch die Lernzuwächse im Verlauf der Sekundarstufe I zu ermitteln. Als statistisches Maß hierfür dient die sog. Effektstärke d . Sie ermöglicht eine pädagogische Einschätzung von Lernzuwächsen. Als „Faustregel“ gilt, dass eine Effektstärke von $d = 0,4$ dem Lernzuwachs innerhalb eines Schuljahres („Lernjahres“) entspricht, vorausgesetzt, dass reguläre unterrichtliche Rahmenbedingungen gewährleistet sind. Dieser Wert wird auch als „Erwartungswert“ bezeichnet. Darüber hinaus können mithilfe der Effektstärke auch Mittelwertunterschiede zwischen Gruppen eingeschätzt werden. Dabei gelten Werte unter $d = 0,1$ als zufällig und darum pädagogisch bedeutungslos, Werte zwischen $d = 0,1$ und $d = 0,2$ als moderat, Werte zwischen $d = 0,2$ und $d = 0,3$ als pädagogisch bedeutsam und Werte ab $d = 0,3$ als substantielle Unterschiede.

Kompensatorische Effekte im Verlauf der Sekundarstufe I

Die von den Längsschnittschüler*innen der 15 Gemeinschaftsschulen zu Beginn und am Ende der Sekundarstufe I in den untersuchten Kompetenzbereichen erreichten Lernstände spiegeln den engen Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft wider: Je günstiger bzw. ungünstiger die soziale Lage der Schüler*innenschaft ist, desto höher bzw. niedriger sind die mittleren Lernstände. Allerdings, und hierauf soll im Folgenden der Blick gerichtet werden, haben sich im Verlauf der Sekundarstufe I die Leistungsabstände nicht vergrößert, sondern sie sind in den Kompetenzbereichen Orthografie, Englisch und Naturwissenschaften gleich geblieben, in den Kompetenzbereichen Leseverständnis und Mathematik konnten sie sogar erheblich verringert werden, wie Abbildung 1 zeigt.

Schüler*innen aus Elternhäusern mit höherem Buchbestand (als Indikator für soziokulturelle Teilhabe) erzielten mit $d = 1,68$ im Kompetenzbereich Leseverständnis und $d = 1,52$ im Kompetenzbereich mathematische Grundbildung Lernfortschritte, die dem „Erwartungswert“ von $d = 1,60$ (vier Jahre mit einem durchschnittli-

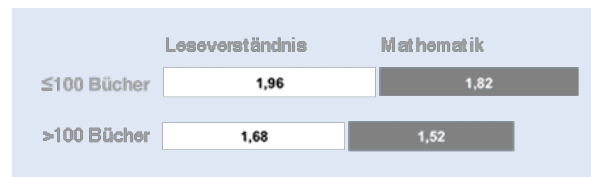


Abbildung 1: Lernzuwachs nach soziokultureller Teilhabe

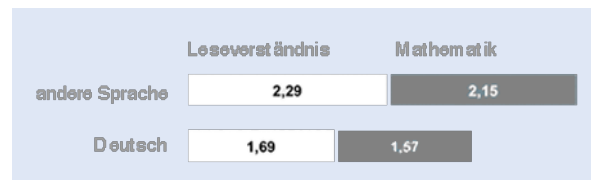


Abb. 2: Lernzuwachs nach Familiensprache

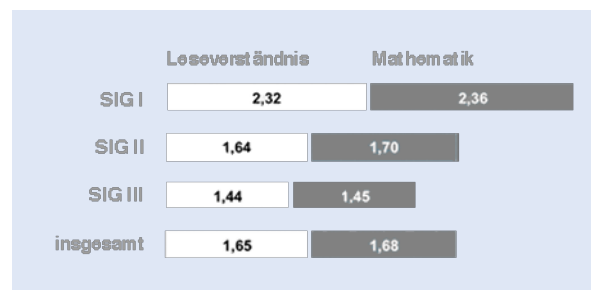


Abb. 3: Lernzuwachs nach Sozialindexgruppe

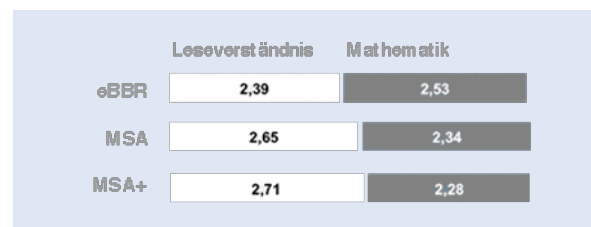


Abb. 5: Lernzuwächse der Schüler*innen im Verlauf der Sekundarstufe I an Schulen in benachteiligten Sozialmilieus nach Schulabschluss

chen Lernzuwachs von $d = 0,4$ pro Jahr) nahezu exakt entsprechen und auf eine erfolgreiche Förderung der Kompetenzentwicklung im Verlauf der Sekundarstufe I schließen lassen. Demgegenüber liegen die Lernzuwächse der Schüler*innen aus Elternhäusern mit geringem Buchbestand mit $d = 1,96$ im Lesen und $d = 1,82$ in Mathematik beachtlich über dem Erwartungswert.

Noch ausgeprägter sind die kompensatorischen Effekte bei den Schüler*innen mit nicht-deutscher Familiensprache: Während die Schüler*innen mit der Familiensprache Deutsch mit $d = 1,69$ im Leseverständnis und $d = 1,57$ in Mathematik den Erwartungswert von $d = 1,60$ errei-

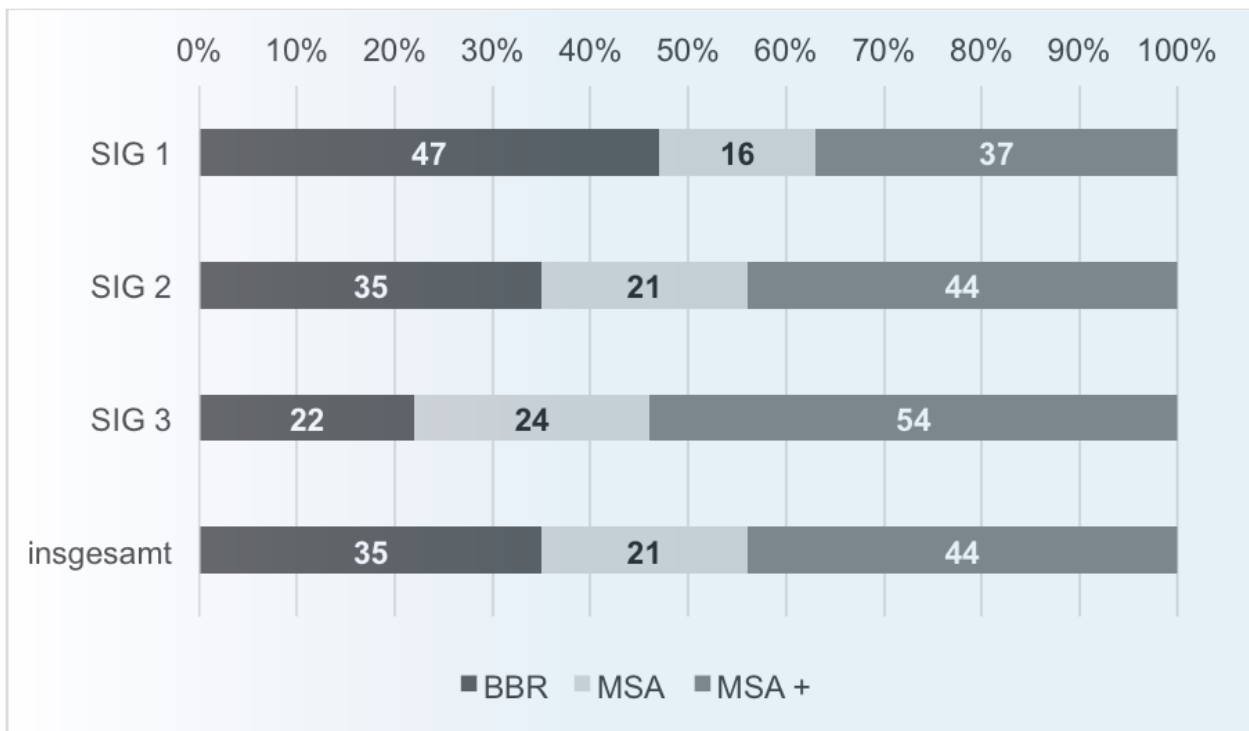


Abb. 4: Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I nach Sozialindexgruppe

chen, übertreffen die Schüler*innen, die zuhause neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache sprechen, den Erwartungswert erheblich: Mit $d = 2,29$ im Leseverständnis und $d = 2,15$ in Mathematik liegen sie jeweils annähernd um $d = 0,6$ darüber, das entspricht dem Lernzuwachs von eineinhalb Jahren, der im Verlauf der Sekundarstufe I aufgeholt werden konnte.

Die beachtlichen kompensatorischen Fördererfolge bilden sich entsprechend in den nach dem Sozialindex gebildeten Schulgruppen ab, wie Abbildung 3 veranschaulicht:

Während die vier Schulen mit vergleichsweise günstigen soziokulturellen Rahmenbedingungen (SIG 3) mit $d = 1,44$ (Leseverständnis) und $d = 1,45$ (Mathematik) leicht unterdurchschnittliche Lernfortschritte im Verlauf der Sekundarstufe I verzeichnen, die sieben Schulen mit einer mittleren Belastung (SIG 2) mit $d = 1,64$ (Leseverständnis) und $d = 1,70$ (Mathematik) leicht überdurchschnittliche, liegen die Lernfortschritte der Schüler*innen aus den vier Schulen mit soziokulturell benachteiligter Schülerschaft in beiden Kompetenzbereichen mit $d = 2,32$ (Leseverständnis) und $d = 2,36$ (Mathematik) weit oberhalb des Erwartungswerts.

Es ist den Fachlehrkräften eindrucksvoll gelungen, die erheblichen Lernrückstände, mit denen die Schüler*innen aus benachteiligten Sozialmilieus in die Sekundarstufe I eingetreten waren, erheblich zu reduzieren und so die Chancen auf einen erfolgreichen Schulabschluss zu steigern.

Bildungsbeteiligung: Abschlüsse und Übergänge am Ende der Sekundarstufe I

Für 1.479 Schüler*innen der Gesamtstichprobe aus den 15 Gemeinschaftsschulen liegen Angaben zum Schulabschluss vor, der am Ende der Sekundarstufe I erreicht werden konnte (vgl. Abbildung 4). Zwei Drittel von ihnen haben einen höheren Abschluss erworben: 21 Prozent haben die Sekundarstufe I mit dem Mittleren Schulabschluss (MSA) abgeschlossen, 44 Prozent mit dem „MSA+“, der die Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe einschließt. Etwas mehr als ein Drittel des Jahrgangs (35 Prozent) hat die Sekundarstufe I mit der (erweiterten) Berufsbildungsreife, einem berufsqualifizierenden Abschluss oder (noch) ohne Abschluss beendet, darunter Schüler*innen, die die Jahrgangsstufe 10 wiederholen.

Den unterschiedlichen Lernständen in den untersuchten Kompetenzbereichen entspre-

chend unterscheiden sich die Verteilungen der erworbenen Abschlüsse bzw. Berechtigungen zwischen den drei Sozialindexgruppen beträchtlich: Während der Anteil der Schüler*innen, die die Berechtigung für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe erworben haben, in den Schulen der Sozialindexgruppe 3 mit 54 Prozent deutlich über dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe liegt, liegt er in den Schulen der Sozialindexgruppe 1 mit 37 Prozent deutlich darunter. Demgegenüber ist der Anteil der Absolvent*innen, die höchstens die erweiterte Berufsbildungsreife erworben haben, mit knapp der Hälfte des Jahrgangs in dieser Gruppe erheblich höher als in den beiden anderen Sozialindexgruppen, wo er mit 35 (SIG 2) und 22 Prozent (SIG 3) erheblich geringer ausfällt.

Förderung statt Selektion

Bezogen auf den Fördererfolg ist die Frage relevant, inwiefern die Schüler*innen unabhängig von dem erreichten Schulabschluss vergleichbare Lernfortschritte im Verlauf der Sekundarstufe I erzielen konnten. Wenn das Offenhalten des erreichbaren Schulabschlusses und der Vorrang der individuellen Bezugsnorm die erhoffte positive Wirkung auf die Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft haben sollte, dann müsste sich dies in ähnlichen Kompetenzentwicklungen niederschlagen. Dass dies in der Tat gelungen ist, belegen die nach dem Schulabschluss gebildeten Schüler*innengruppen in den vier Schulen mit ungünstigem Sozialindex eindrucksvoll (siehe Abbildung 5, S.28).

Zunächst ist festzustellen, dass die Absolvent*innen aller drei nach dem erworbenen Schulabschluss gebildeten Gruppen in beiden Kompetenzbereichen herausragende Lernfortschritte verzeichnen, die weit oberhalb des Erwartungswertes und weit oberhalb der Lernfortschritte der Gesamtstichprobe liegen. Während die Schüler*innen, die die Sekundarstufe I mit dem erweiterten Berufsbildungsabschluss beendet haben, im Kompetenzbereich Leseverständnis mit $d = 2,39$ um 0,26 bzw. 0,32 unter den mittleren Lernzuwächsen der Absolvent*innen, die den MSA bzw. den MSA+ erworben haben, liegen, erzielten sie in Mathematik einen um 0,19 bzw. 0,25 höheren mittleren Lernzuwachs.

Es finden sich demnach keine Anhaltspunkte für selektive Effekte, vielmehr weisen die Befun-

de darauf hin, dass eine weitgehende Entkopplung der Lernerfolge von gruppenspezifischen Merkmalen gelungen ist.

Entfaltung der Lernpotenziale als Maßstab für Schulerfolg

Die zuvor berichteten Befunde ergänzen die bereits vorliegenden Ergebnisse, die im Rahmen der achtjährigen wissenschaftlichen Begleitung veröffentlicht wurden, und unterstreichen erneut, dass das gemeinsame Lernen in heterogenen Schülergruppen unter den Rahmenbedingungen der Berliner Gemeinschaftsschulen einen beachtlichen Beitrag zur Überwindung der engen Kopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg leisten kann.

Dies wäre allerdings nicht sichtbar, wenn lediglich die von den verschiedenen Schülergruppen in den untersuchten Kompetenzbereichen erzielten mittleren Lernstände berichtet würden. Bleiben nämlich die Lernausgangslagen außer Betracht, zeigen sich die erwarteten Unterschiede: Schulen mit günstigem Sozialindex verzeichnen erheblich höhere mittlere Lernstände als Schulen mit ungünstigem Sozialindex. Dies bedeutet aber zunächst nichts anderes, als dass die sehr unterschiedlichen Ausgangslagen bei Eintritt in die Sekundarstufe I nicht ausgeglichen werden konnten. Und dies ist durchaus konform mit dem pädagogischen Anspruch, allen Schüler*innen ähnlich hohe Lernfortschritte zu ermöglichen. Denn maßgeblich für den Erfolg der pädagogischen Arbeit ist zunächst, dass sich bei insgesamt hohen Lernfortschritten die Leistungsschere zwischen den Sozialindexgruppen nicht weiter öffnet.

Für die 15 Gemeinschaftsschulen lässt sich feststellen, dass die Lernzuwächse in den betrachteten zentralen Kompetenzbereichen für alle untersuchten Schüler*innengruppen mindestens dem „Erwartungswert“ entsprechen. Umso bemerkenswerter sind die darüber hinausgehenden kompensatorischen Fördererfolge. Sowohl Schüler*innen aus Elternhäusern mit geringem Buchbestand als auch Schüler*innen mit Wanderungsgeschichte verzeichnen in den Kompetenzbereichen Leseverständnis und Mathematik weit überdurchschnittliche Lernfortschritte. Dies gilt sowohl für die Gesamtstichprobe als insbesondere auch für die vier Schulen mit ungünstigem Sozialindex, in denen Schüler*innen mit un-

günstigen außerschulischen Rahmenbedingungen weit überproportional vertreten sind.

Die „erwartungswidrig hohen“ Lernzuwächse weisen darauf hin, dass das Lernpotenzial der Schüler*innen weit höher anzunehmen ist, als die manifesten Lernstände vor allem in den frühen Phasen der Lernentwicklung erkennen lassen. Zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen benötigen mehr Lernzeit als Muttersprachler, um die (fach-)sprachlichen Anforderungen des Unterrichts bewältigen zu können. Entsprechendes gilt für Schüler*innen aus Elternhäusern, die ihren Kindern nur eine eingeschränkte kulturelle Teilhabe ermöglichen können. Sie verfügen über ungleich geringere außerschulische Lerngelegenheiten und weisen schon bei Schuleintritt bezogen auf die sog. Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb und für den Erwerb mathematischer Kompetenz erhebliche Entwicklungsrückstände auf. In dem Maße, in dem es Schule gelingt, Rahmenbedingungen zu schaffen, die einen Ausgleich der ungleichen außerschulischen Rahmenbedingungen ermöglichen, kann das kognitive Potenzial der Schüler*innen zur Entfaltung kommen. Und das braucht neben anregungsreichen Lernumgebungen: Zeit.

Der Nachweis von Ungleichzeitigkeiten in der Lern- bzw. Kompetenzentwicklung lässt punktuelle jahrgangs- bzw. klassenstufenbezogene Leistungsvergleiche fragwürdig erscheinen. Statt die Schüler*innen an einer letztlich willkürlichen sozialen Bezugsnorm zu (ver-)messen, sollte vielmehr der individuellen Bezugsnorm der Vorrang eingeräumt werden. Das heißt: Im Mittelpunkt der Leistungsermittlung sollten die individuellen Lernfortschritte stehen, die Leistungsrückmeldungen sollten schüler*inbezogen erfolgen und den jeweils erreichten Lernstand mit der vorausgegangenen Lernausgangslage in Beziehung setzen.

Dabei soll und darf die kriteriale Bezugsnorm nicht unberücksichtigt bleiben. Die mit Blick auf den angestrebten Schulabschluss zu erreichenden Lernstände dienen aber als Zielorientierung: Mithilfe von Kompetenzrastern können die Schüler*innen nicht nur einschätzen, welchen Weg sie bereits erfolgreich zurückgelegt haben, sondern immer auch, welcher Weg noch vor ihnen liegt, um das von ihnen angestrebte Ziel zu erreichen.

Ein großer Teil der Schüler*innen zeichnet sich durch „unausgeglichene Leistungsprofile“ aus: In einzelnen Kompetenzbereichen erzielen sie durchschnittliche und überdurchschnittliche Testergebnisse, in anderen (deutlich) unterdurchschnittliche. Vergleichsweise gering ist der Anteil an Schüler*innen mit gleichermaßen hohen oder niedrigen Lernständen in allen Testbereichen. Diese Ungleichzeitigkeit der Kompetenzentwicklung ist „normal“ und sollte nicht dazu verleiten, hieraus (zu früh) individuelle Stärken oder Schwächen abzuleiten. Die verfügbaren empirischen Daten lassen vielmehr darauf schließen, dass Kompetenzentwicklung kein linearer kumulativer Prozess ist, sondern diskontinuierlich verläuft und das Erreichen der „Zone der nächsten Entwicklung“ ein hochgradig individueller Vorgang ist, der eine sensible pädagogische Begleitung und Unterstützung erfordert.

Literaturhinweise:

- Bastian, J., Broens, K., Brümmer, F., Herrmann, J., Killus, D., Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2013). Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. Bericht Stand Ende 2013. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Bastian, J., Brümmer, F., Herrmann, J., Killus, D., Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (unter Mitarbeit von Broens, K.) (2016). Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- 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.
- Bos, W. & Gröhlich, C. (Hrsg.) (2010). *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2012). *Lernstandserhebungen*. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (Hrsg.), *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2012*, S. 19–27.
- Vieluf, U., Ivanov, S. & Nikolova, R. (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