

Seifart, Anna; Poltz, Nadine; Wendt, Oliver; Ehlert, Antje; Böhme, Katrin
**Binnendifferenzierendes Handeln von grundständig qualifizierten Lehrkräften
und Seiteneinsteiger:innen an Förderschulen im Schwerpunkt Geistige
Entwicklung**

Empirische Sonderpädagogik 17 (2025) 1, S. 65-86



Quellenangabe/ Reference:

Seifart, Anna; Poltz, Nadine; Wendt, Oliver; Ehlert, Antje; Böhme, Katrin: Binnendifferenzierendes Handeln von grundständig qualifizierten Lehrkräften und Seiteneinsteiger:innen an Förderschulen im Schwerpunkt Geistige Entwicklung - In: Empirische Sonderpädagogik 17 (2025) 1, S. 65-86 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343669 - DOI: 10.25656/01:34366; 10.2440/003-0041

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343669>

<https://doi.org/10.25656/01:34366>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PABST

<https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Binnendifferenzierendes Handeln von grundständig qualifizierten Lehrkräften und Seiteneinsteiger:innen an Förderschulen im Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Anna Seifart¹, Nadine Poltz¹, Oliver Wendt^{1,2,3}, Antje Ehlert¹ & Katrin Böhme¹

¹ Universität Potsdam

² Purdue University

³ University of Pretoria

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert binnendifferenzierendes Unterrichtshandeln von grundständig qualifizierten Lehrkräften sowie von Quer- und Seiteneinsteiger:innen an Förderschulen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (SPS GE). Innerhalb dieses sonderpädagogischen Schwerpunkts gilt binnendifferenzierende Förderung als unabdingbar. Angesichts einer vermehrten Einbindung von Seiteneinsteiger:innen im Schulsystem ist die Untersuchung des Unterrichtshandelns dieser Lehrkräfte aufgrund einer unzureichenden empirischen Befundlage von hoher Bedeutung. Die vergleichende Betrachtung des binnendifferenzierenden Unterrichtshandelns von Seiteneinsteiger:innen und grundständig qualifizierten Lehrkräften an dieser Schulform erscheint daher besonders relevant. Im Rahmen der Studie „Evaluation der Förderschulen mit dem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Land Brandenburg“ nahmen $N = 179$ Lehrkräfte an einer Fragebogenerhebung teil. In der Analyse wurden die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben, der Umgang mit Lernzieldifferenzierung sowie die Vielfalt angewandter Unterrichtsformen untersucht. Die Ergebnisse zeigen hoch ausgeprägtes binnendifferenzierendes Handeln in beiden Lehrkräftegruppen und überwiegend keine signifikanten Unterschiede in den untersuchten Dimensionen zwischen grundständig qualifizierten Lehrkräften und Seiteneinsteiger:innen. Eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) ergab, dass die Berufserfahrung der Lehrkräfte den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen signifikant beeinflusst, jedoch nicht die Häufigkeit der Anwendung binnendifferenzierender Aufgaben. Kooperative Teamteaching-Strukturen wirken sich sowohl auf die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben als auch auf den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen signifikant positiv aus. Die Ergebnisse verdeutlichen die Gemeinsamkeiten binnendifferenzierender Unterrichtspraktiken verschieden qualifizierter Lehrkräftegruppen und werden vor dem Hintergrund des bestehenden Lehrkräftemangels diskutiert.

Schlagwörter: Sonderpädagogischer Schwerpunkt Geistige Entwicklung, Förderschule, Quer- und Seiteneinstieg, Binnendifferenzierung, Teamteaching, Berufserfahrung

Differentiated Instructional Practices of Traditionally Qualified and Alternatively Qualified Teachers at Special Education Schools with a Focus on Intellectual Development

Summary

This study analyzes differentiated instructional practices of fully qualified teachers and alternatively qualified teachers in special schools focused on intellectual development. Differentiated instruction is essential in this context. Given the increasing integration of alternatively qualified teachers into the school system, examining their teaching practices is crucial due to limited empirical evidence. A comparative analysis of the two groups' differentiated teaching practices appears particularly relevant. As part of the project "Evaluation of Special Education Schools with the Intervention Focus Intellectual Development in the State of Brandenburg", 179 teachers participated in a survey. The analysis examined the frequency of differentiated tasks, the use of differentiated learning goals, and the variety of teaching methods. Results show high levels of differentiated teaching in both groups with overall no significant differences in the examined dimensions. A multivariate analysis of variance (MANOVA) revealed that teaching experience significantly affects the use of differentiated learning goals, but not the frequency of differentiated tasks. Team teaching has a positive impact on both the frequency of use of differentiated tasks and the use of differentiated learning goals. The findings highlight commonalities in differentiated instructional practices among groups of teachers with different qualifications and are discussed in the context of the current teacher shortage.

Keywords: Special Education Focus on Intellectual Development, Special Education Schools, Alternatively qualified teachers, Differentiated Instruction, Team Teaching, Teaching Experience

Gegenwärtig stellt der Lehrkräftemangel eine zentrale Herausforderung im deutschen Bildungssystem dar (Porsch & Reintjes, 2023). Um Personaldefizite auszugleichen wird bundesweit vermehrt auf Seiteneinsteiger:innen zurückgegriffen (Rothland & Pflanzl, 2016).

Aus bildungswissenschaftlicher, -politischer und schulpraktischer Perspektive wird der steigende Anteil an Seiteneinsteiger:innen häufig kritisch betrachtet, da Befürchtungen hinsichtlich einer geringeren Unterrichtsqualität der Lehrkräfte ohne grundständige Lehramtsqualifikation bestehen (Porsch, 2024). Deren Unterrichtshandeln wurde im deutschsprachigen Raum jedoch bislang kaum empirisch untersucht (Richter et al., 2023). Insbesondere für Förderschulen, an denen der Anteil von Seiteneinsteiger:innen besonders hoch ist, fehlen wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsgestaltung

verschieden qualifizierter Lehrkräfte.

Als ein Merkmal guten Unterrichts gilt die passgenaue Bereitstellung individueller Lerngelegenheiten (Meyer, 2004). Die Relevanz (binnen-)differenzierenden Unterrichtens wird auch in pädagogischen Debatten und Rahmenlehrplänen häufig betont (Kultusministerkonferenz [KMK], 2021; Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK], 2022; KMK, 2024).

Insbesondere im SPS GE stellen individuelle Förderung und Binnendifferenzierung ein zentrales Charakteristikum guten Unterrichts dar (Fischer, 2008). Die Population dieser Schüler:innen zeichnet sich durch hohe Heterogenität und stark variierende Unterstützungsbedarfe aus (KMK, 2021). Passgenaue Lernziele, vielfältige Unterrichtskonzepte und die Bereitstellung binnendifferenzierender Aufgaben gelten

daher als unabdingbar, um den vielfältigen Lernausgangslagen adäquat zu begegnen (Stöppler & Wachsmuth, 2010; Baumann et al., 2021; Decristan & Rieser, 2024).

Vor dem Hintergrund der knappen empirischen Befundlage und der Relevanz differenzierender Lernangebote im SPS GE bearbeitet der vorliegende Beitrag das beschriebene Forschungsdesiderat. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses liegt dabei die Analyse des Differenzierungshandelns unterschiedlich qualifizierter Lehrkräfte im SPS GE.

Differierende Ausbildungs- und Qualifikationspfade von Lehrkräften

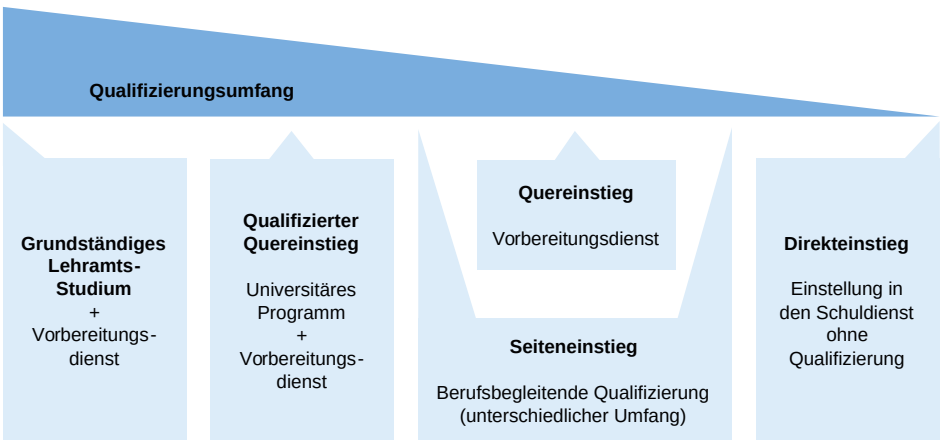
Nach Einschätzung der KMK (2023) werden bis 2035 deutschlandweit ca. 68.000 Lehrkräfte fehlen. Andere Hochrechnungen prognostizieren für selbigen Zeitraum einen Mangel von 85.000 (Klemm, 2022) oder sogar bis zu 156.000 Lehrkräften (Geis-Thöne, 2022). Um diesem Defizit entgegenzuwirken, werden vermehrt Lehrkräfte ohne grundständige Qualifizierung – also ohne Lehramtsstudium mit anschließendem Vorbereitungsdienst – eingesetzt. Dabei existieren Vielzahl Wege in den Lehrberuf mit

multiplen Berufsbezeichnungen. Während *Quereinsteiger:innen* den Vorbereitungsdienst ohne vorangegangenes Lehramtsstudium absolvieren, treten *Seiteneinsteiger:innen* ohne Lehramtsabschluss und Vorbereitungsdienst in den Schuldienst ein (Gehrmann, 2023). Sie erhalten berufsbeleitend eine pädagogische Zusatzausbildung. Puderbach et al. (2016) differenzieren ergänzend zwischen *klassischem* und *qualifiziertem Quereinstieg* sowie *Direkteinstieg* (siehe Abbildung 1).

Die KMK (2022) differenziert nicht zwischen Quer- und Seiteneinsteiger:innen. In Übereinstimmung mit der KMK-Terminologie und der Terminologie des Landes Brandenburg (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS], 2023), in dem die hier vorgestellte Studie durchgeführt wurde, subsummieren wir im Folgenden Formen des Quer- und Seiteneinstiegs und verwenden den Begriff *Seiteneinsteiger:innen*.

Im Schuljahr 2021/22 waren deutschlandweit 8.6% der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen Seiteneinsteiger:innen (Statistisches Bundesamt, 2023). In Brandenburg lag der Anteil im Schuljahr 2022/23 mit 15.4% an Schulen in öffentli-

Abbildung 1
Berufsbezeichnungen nach Umfang der Qualifizierung



Anmerkungen. Aus Puderbach et al., 2016, S. 12

cher Trägerschaft fast doppelt so hoch wie der deutschlandweite Durchschnitt. An Förderschulen im SPS GE betrug der Anteil an Seiteneinsteiger:innen sogar 35.4% (MBSJ, 2024). In keiner anderen Schulform sind so viele Lehrkräfte ohne grundständige Qualifizierung tätig (MBSJ, 2024). Wenngleich die Einstellung von Seiteneinsteiger:innen im Förderschulsystem bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts üblich ist (Dietze, 2019), zeigt sich aktuell eine deutliche Intensivierung dieser Praxis (Klemm, 2022).

Grundständig qualifizierte Lehrkräfte und Seiteneinsteiger:innen im Vergleich

Die verschiedenen Qualifikationswege von grundständig qualifizierten Lehrkräften und Seiteneinsteiger:innen differieren in Ausbildungsintensität und -dauer, was zu erheblichen Unterschieden innerhalb der Ausbildungsinhalte führt. Die SWK (2024) betont diesbezüglich, dass die Zusatzqualifikationen, welche Seiteneinsteiger:innen durchlaufen, die KMK-Standards der Lehrkräftebildung nicht abdecken. Dies führe zu geringeren „Ansprüche[n] an die fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen“ für Personen ohne grundständiges Lehramtsstudium (SWK, 2024, S. 67).

Empirische Befunde zu Vergleichen beider Lehrkräftegruppen zeigen ein uneinheitliches Ergebnisbild. Bisher veröffentlichte Studien im deutschsprachigen Raum vergleichen mehrheitlich Schüler:innenleistungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Unterrichtsenthusiasmus von Seiteneinsteiger:innen mit denen von grundständig qualifizierten Lehrkräften und finden diesbezüglich meist keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (Lucksnat et al., 2020; Porsch et al., 2023; Ziegler et al., 2022).

Studien im angloamerikanischen Raum kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen: So identifizieren Kane und Kolleg:innen (2008) auf Basis einer Längsschnittuntersuchung sowie Seftor und Mayer (2003) im

Rahmen eines Literatur-Reviews keine signifikanten Unterschiede in den Lernleistungen von Schüler:innen, die von unterschiedlich qualifizierten Lehrkräftegruppen unterrichtet werden. Ebenso bestätigen Mccarty und Dietz (2011) durch Expert:innen-Ratings eine ähnlich ausgeprägte Unterrichtsqualität in beiden Lehrkräftegruppen. Im deutschsprachigen Raum untersuchten lediglich Lucksnat et al. (2024) das unterrichtliche Handeln von Seiteneinsteiger:innen im Vergleich zu grundständig qualifizierten Lehrkräften an Sekundarschulen. Mithilfe von Schüler:innenurteilen wurde das unterrichtliche Handeln innerhalb der Basisdimensionen guten Unterrichts (Kognitive Aktivierung, Classroom Management und Schüler:innenunterstützung) verglichen. Die Autor:innen identifizieren in keiner dieser Dimensionen signifikante Unterschiede zwischen den Lehrkräftegruppen.

Hinsichtlich verschiedener Wissensdimensionen der Lehrkräftegruppen differieren vorliegende Studienergebnisse. Lucksnat et al. (2020) zeigen, dass Seiteneinsteiger:innen und grundständig qualifizierte Lehrkräfte sich im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen nicht unterscheiden. Kleickmann und Anders (2011) berichten hingegen ein besseres Abschneiden in fachdidaktischen Wissensdimensionen von Personen mit Lehramtsstudium im Vergleich zu Seiteneinsteiger:innen. Beide Autor:innengruppen kommen auf Basis von Selbstberichten der Lehrkräfte zu dem Ergebnis, dass das pädagogisch-psychologische Wissen (z.B. Wissen über Unterrichtsmethoden) bei grundständig qualifizierten Lehrkräften signifikant höher ausgeprägt ist als bei Seiteneinsteiger:innen (Kleickmann & Anders, 2011; Lucksnat et al., 2020).

Die berichteten Ergebnisse zu Vergleichen zwischen grundständig qualifizierten Lehrkräften und Seiteneinsteiger:innen beziehen sich ausschließlich auf allgemeine Schulsettings. Empirische Untersuchungen innerhalb von Förderschulsettings fehlen bislang, obwohl dort der Anteil von Seiteneinsteiger:innen besonders hoch ist. Da an keiner

anderen Schulform so viele Seiteneinsteiger:innen tätig sind wie an Förderschulen mit dem SPS GE (MBJS, 2024), wird dieser sonderpädagogische Schwerpunkt nachfolgend näher betrachtet.

Sonderpädagogischer Schwerpunkt Geistige Entwicklung – Didaktische Konzeptionen

Lehrkraft handeln und didaktische Unterrichtskonzeptionen im SPS GE orientieren sich an den individuellen Lernausgangslagen der Schüler:innen (Fischer, 2008). Die KMK (2021) und wissenschaftliche Publikationen im Themenfeld (u.a. Baumann et al., 2021) betonen stets die Heterogenität der Lernenden, denn neben Schüler:innen im Grenzbereich zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen werden auch solche mit komplexen Beeinträchtigungen im SPS GE gefördert (Koch & Jungmann, 2017). Aufgrund des Pflegebedarfs einiger Schüler:innen stellt die „Verbindung von Pflegesituationen mit unterrichtlichen Bildungsangeboten“ mitunter einen zentralen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens an Förderschulen im SPS GE dar (Baumann et al., 2021, S. 223). Hinzukommend zeigen einige Schüler:innen herausfordernde Verhaltensweisen (KMK, 2021) und benötigen Unterstützung bei der Bewältigung praktischer Alltagskompetenzen (Baumann et al., 2021), sodass Lehrkräfte auch erzieherische Aufgaben übernehmen. Aufgrund dieser Heterogenität der Zielgruppe wird an Schulen im SPS GE häufig im Teamteaching gearbeitet, um individuellen Lernausgangslagen und differierenden Bedarfen gemeinsam entsprechen zu können (Terfloth et al., 2019; Zaminer et al., 2010).

Konsens scheint darin zu bestehen, dass das didaktische Konzept der Differenzierung insbesondere in diesem sonderpädagogischen Schwerpunkt einen adäquaten Umgang mit Vielfalt und Heterogenität darstellt (Lindner et al., 2021). Binnendifferenzierendes Unterrichten erhöht demnach die Wahrscheinlichkeit, intra- und interindi-

duelle Lernvoraussetzungen der Schüler:innen zu „treffen“ (Bohl et al., 2012, S. 47).

Hinsichtlich der Forderung nach Differenzierung und adaptiver Unterrichtsgestaltung bieten sich im SPS GE auch geöffnete Unterrichtskonzepte an (Stöppler & Wachsmuth, 2010). Durch die Öffnung und Differenzierung sozialer, inhaltlicher, medialer, zeitlicher und methodischer Unterrichtsebenen besteht die Chance, die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern (Mühl, 2006) und gleichzeitig eine individuell auf die heterogenen Kompetenzen angepasste Lernumgebung zu etablieren.

Binnendifferenzierung - Theoretische Konzeptionen und empirische Ergebnisse

In Anlehnung an Klafki hat sich die Unterteilung in äußere und innere Differenzierungsformen etabliert. Dabei wird unter äußerer Differenzierung die schulorganisatorische Differenzierung bzw. institutionelle Segregation möglichst leistungshomogener Lerngruppen auf Makro- und Mesoebene des Schulsystems verstanden (Klafki & Stöcker, 1976). Innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung meint hingegen Differenzierungsmaßnahmen, welche innerhalb des Klassenunterrichts vorgenommen werden (Letzel, 2021). Grundlegendes Ziel ist die Bereitstellung von Lernangeboten, welche auf verschiedene Lernbedürfnisse der Schüler:innen abgestimmt sind und häufig in Kleingruppen umgesetzt werden. Binnendifferenzierung meint entsprechend primär die Passung zwischen Lerngegenständen und individuellen Kompetenzen, Lerntempi sowie Interessen der Lernenden (Gehrer & Nusser, 2020; Vock & Gronostaj, 2017). Die stärkste Ausprägung der Binnendifferenzierung stellt das Konzept der Individualisierung dar. Hierbei werden Lerngegenstände nicht nur auf niveaudifferenzierte Gruppen zugeschnitten, sondern auf Individualebene bereitgestellt (Gehrer & Nusser, 2020).

Zentraler Bestandteil binnendifferenzierenden Unterrichts ist die Anpas-

sung von Aufgaben. Diese können in Bezug auf Schwierigkeitsstufen, Umfang, Lerntempo oder mittels zusätzlicher Hilfestellung variiert werden (Linsner & Paradies, 2019). Darüber hinaus können Differenzierungsmaßnahmen auf inhaltlicher, medialer, sozialer, zeitlicher und methodischer Ebene vorgenommen werden (Häcker, 2017). Unabdingbar ist dabei die Differenzierung auf Ebene der Lernziele (Vock & Gronostaj, 2017). Da Schüler:innen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus lernen, sorgt die Lernziel-differenzierung dafür, die Lernenden in der Erreichung ihrer individuellen Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978) zu unterstützen. Die Klärung individueller Lernziele legt somit bereits in der Planungsphase den Grundstein für binnendifferenzierenden Unterricht.

Neben der Differenzierung von Lernzielen und Aufgaben ermöglicht auch der offene Unterricht durch unterschiedliche Methoden wie Freiarbeit, Lernen nach Wochenplänen oder Arbeiten an Stationen eine individuelle Anpassung der Lerngegenstände an heterogene Lernvoraussetzungen (Gehrer & Nusser, 2020; Klieme & Warwas, 2011). Durch ein ausgewogenes Verhältnis vielfältiger Unterrichtsformen und -methoden werden somit Möglichkeiten eröffnet, individuelle Lerngelegenheiten auf unterschiedlichen Niveaus zu etablieren (Dumont, 2019).

Empirische Untersuchungen zum Differenzierungshandeln von Lehrkräften fokussieren oftmals die Häufigkeit angewendeter Differenzierungsmaßnahmen (Letzel & Otto, 2019). Dabei zeigt sich im Gesamtbild, dass an allgemeinbildenden Schulformen nur selten binnendifferenzierender Unterricht stattfindet (Letzel, 2021; Westphal et al., 2016) und sich dieser kaum auf Leistungsauscomes der Lernenden auswirkt (Letzel, 2021). So berichtet auch Hattie (2009) im Rahmen seiner Meta-Analyse nur geringe Effektstärken zur Anwendung von Binnendifferenzierung ($d = 0.16$). Werden die Auswirkungen differenzierenden Unterrichts unter Berücksichtigung indivi-

dueller Schüler:innenmerkmale analysiert, zeigen sich differenziellere Effekte (Lenkeit et al., 2023). So untersuchen Brighton et al. (2015) bspw. die Wirkungen leistungsdifferenzierten Lesematerials auf die Leseleistungen von Grundschüler:innen über einen Zeitraum von zwei Jahren. Es zeigte sich, dass leistungsstarke Schüler:innen kaum von den Differenzierungsmaßnahmen profitierten, leistungsschwache Schüler:innen hingegen stark.

Im sonderpädagogischen Diskurs wird stetig auf die Notwendigkeit differenzierender Maßnahmen für Schüler:innen mit Förderbedarfen verwiesen (Tiernan et al., 2020; Wember, 2007). Auch Lindner und Kolleg:innen (2021) betonen die hohe Bedeutsamkeit binnendifferenzierender Förderung in sonderpädagogischen Settings und zeigen, dass an Förderschulen im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulsettings signifikant häufiger binnendifferenzierender Unterricht stattfindet. Diese Ergebnisse berufen sich auf Aussagen von Lehrkräften zu ihrem eigenen Differenzierungshandeln.

Einflussfaktoren auf das Differenzierungshandeln

Im Kontext allgemeinbildender Schulen wurden bereits einige Einflussfaktoren für eine verstärkte Binnendifferenzierung untersucht und diskutiert, darunter die Berufserfahrung. Häufig wird angenommen, dass Lehrkräfte mit wachsender Praxiserfahrung mehr Expertise in der Gestaltung von Unterricht gewinnen (Messner & Reusser, 2000). Suprayogi et al. (2017) kommen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung angeben, signifikant weniger zu differenzieren als Lehrkräfte mit größerer Berufserfahrung. Dies könnte auch bei Seiteneinsteiger:innen der Fall sein, da Richter et al. (2023) zeigen, dass die Differenzierung zu Beginn des Seiteneinstiegs eine zentrale Herausforderung darstellt. Harris und Sass (2010) weisen im US-amerikanischen Raum nach, dass die Unterrichtsqualität und Produktivität sowohl von

Seiteneinsteiger:innen als auch von grundständig qualifizierten Lehrkräften insbesondere in den ersten Berufsjahren ansteigt und sich dabei ein „learning by doing“-Phänomen zeigt (Harris & Sass, 2010, S. 810).

Im Kontext von differenzierendem Unterricht wird auch das gemeinsame Unterrichten im Team als Einflussfaktor diskutiert. Teamteaching zeichnet sich durch die Anwesenheit von mindestens zwei Lehrkräften im Klassenzimmer aus (Zumwald, 2012). Eine mögliche Systematisierung unterschiedlicher Formen des Teamteachings unternehmen Friend und Cook (2010). Die Autor:innen unterscheiden sechs Varianten, welche auch von Schledjewski et al. (2022) übernommen werden (Abbildung 2). Baeten und Simons (2014) identifizieren in einem Literatur-Review, dass Teamteaching Lehrkräften ermöglicht, Schüler:innen häufiger individuell zu unterstützen. Auch Zumwald (2012) konstatiert im Rahmen einer Interview-Studie mit Lehrkräften, dass die Implementation von Teamteaching-Strukturen in heterogenen Klassen vielfältigere Differenzierungspraktiken ermöglicht. Lenkeit et al. (2023) berichten hinsichtlich des Zusammenhangs von kooperativen Teamteaching-Strukturen und Differenzierungsmaßnahmen, dass quantitative Differenzierungsmaßnahmen – erfasst über Lehrkräfte-Fragebögen – häufiger eingesetzt werden, wenn zusätzliches pädagogisches Personal anwesend ist. Da aber nur ein geringer Anteil der Gesamtvarianz aufgeklärt werden konnte, betonen die Autor:innen, es sei denkbar, dass auch andere Merkmale wie „die Qualität der beruflichen Ausbildung“ der Lehrpersonen auf die Umsetzung von Differenzierungsmaßnahmen wirken (Lenkeit et al., 2023, S. 27). Um diesem Aspekt gerecht zu werden, soll nachfolgend die unterschiedliche Berufsqualifikation der Seiteneinsteiger:innen im Vergleich zu grundständig qualifizierten Lehrkräften als mögliche Einflussvariable auf das binnendifferenzierende Unterrichten betrachtet werden.

Fragestellungen und Hypothesen

Der Beitrag analysiert das Differenzierungshandeln von Seiteneinsteiger:innen und grundständig qualifizierten Lehrkräften an Förderschulen im SPS GE. Dabei wird das Differenzierungshandeln über die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben, den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen und die Vielfalt verwendeter Unterrichtsmethoden operationalisiert. Als relevante Einflussfaktoren auf das Differenzierungshandeln werden kooperative Teamteaching-Strukturen, Berufserfahrung und Qualifikationstyp (Seiteneinsteiger:innen vs. grundständig qualifiziert) untersucht.

Wenngleich die theoretischen Darlegungen die Bedeutsamkeit der Binnendifferenzierung im SPS GE pointieren, liegen zur Ausgestaltung binnendifferenzierender Förderung im SPS GE bislang keine empirischen Befunde vor.

Entsprechend zielt der Beitrag darauf ab, das unterrichtliche Handeln von grundständig qualifizierten Lehrkräften und Seiteneinsteiger:innen in Bezug auf ihr Differenzierungshandeln zu vergleichen. Die erste Fragestellung lautet daher:

1. Unterscheiden sich Seiteneinsteiger:innen von grundständig qualifizierten Lehrkräften hinsichtlich der Einsatzhäufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben, des Umgangs mit Lernzieldifferenzierung sowie der Vielfalt verwendeter Unterrichtsformen an Schulen im SPS GE?

Aufgrund der Ausbildungsintensität und -dauer grundständig qualifizierter Lehrkräfte (SWK, 2024) sowie empirischer Untersuchungen zu niedriger ausgeprägtem pädagogisch-psychologischem Wissen (z.B. Wissen über Unterrichtsmethoden) bei Seiteneinsteiger:innen (Kleickmann & Anders, 2011; Lucksnat et al., 2020) erwarten wir, dass grundständig qualifizierte Lehrkräfte im Vergleich zu Seiteneinsteiger:innen ein stärker ausgeprägtes Differenzierungshandeln zeigen:

Grundständig qualifizierte Lehrkräfte berichten im Mittel von ...

- 1a. ... häufiger zur Verfügung gestellten binnendifferenzierenden Aufgaben,
- 1b. ... einem ausgeprägteren Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen,
- 1c. ... einer größeren Vielfalt angewendeter Unterrichtsformen als Seiteneinsteiger:innen.

Bislang wurden im sonderpädagogischen Kontext kaum Faktoren eruiert, die das Differenzierungshandeln von Lehrkräften beeinflussen. Ziel ist daher, zu untersuchen, wie ausgewählte Faktoren, hier die Berufserfahrung und die Lehrkräfte-Kooperation, im Rahmen des Teamteachings, auf die Häufigkeit des Angebots differenzierender Aufgaben sowie das lernzieldifferente Unterrichten beider Lehrkräftegruppen wirken. Die nachgehende Forschungsfrage lautet:

2. Inwiefern beeinflussen die berufliche Erfahrung sowie kooperative Teamteaching-Strukturen das Differenzierungshandeln von Seiteneinsteiger:innen und grundständig qualifizierte Lehrkräften an Schulen im SPS GE?

Da Seiteneinsteiger:innen die differenzierende Gestaltung des Unterrichts zu Beginn des Berufslebens als herausfordernd wahrnehmen (Richter et al., 2023) und grundständig qualifizierte Lehrkräfte mit ansteigender Berufserfahrung mehr Expertise in der differenzierenden Unterrichtsgestaltung gewinnen (Messner & Reusser, 2000), überprüfen wir folgende Hypothese:

- 2a. Steigende Berufserfahrung wirkt sich sowohl bei Seiteneinsteiger:innen als auch bei grundständig qualifizierten Lehrkräften positiv auf die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben und den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen aus.

An Förderschulen im SPS GE wird Unterricht oft im Team konzipiert und durchgeführt (Terfloth et al., 2019). Dies ermöglicht Lehrkräften, auf Kompetenzunterschiede einzugehen und individuelle Förderung in niveaudifferenzierten Kleingruppen anzubieten (Baeten & Simons, 2014). Daher prüfen wir folgende Annahme:

- 2b. Das Unterrichten im Team wirkt sich sowohl bei Seiteneinsteiger:innen als auch bei grundständig qualifizierten Lehrkräften positiv auf die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben und den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen aus.

Methodik

Zur Beantwortung der Fragestellung wird auf Daten des Projekts „Evaluation der Förderschulen mit dem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Land Brandenburg“ zurückgegriffen. Ziel des Projekts war es unter anderem, die Organisation und Gestaltung von Unterricht und Ganztag, Transitionsprozessen sowie Kooperationen und Unterstützungsstrukturen aus Perspektive der pädagogischen Akteur:innen zu analysieren (Böhme et al., in Vorbereitung). An der Evaluierung nahmen im Schuljahr 2022/23 alle Schulen mit SPS GE in öffentlicher Trägerschaft im Bundesland Brandenburg teil ($N = 30$). Alle Lehrkräfte dieser Schulen wurden um eine freiwillige Teilnahme an einer Online-Befragung gebeten.

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 179 Lehrkräfte. Dies entspricht 20.7% der angefragten Lehrkräfte. Davon gaben 51 Personen (28.5%) an, Seiteneinsteiger:in zu sein. Das Verhältnis von Seiteneinsteiger:innen und grundständig qualifizierten Lehrkräften der vorliegenden Stichprobe ähnelt dem Anteil der Seiteneinsteiger:innen im SPS GE in Bran-

Tabelle 1
Stichprobeninformationen

	Gesamtstichprobe		Grundständig qualifizierte Lehrkräfte		Seiteneinsteiger:innen		Statistik	
	N	(%)	n	(%)	n	(%)	χ^2 (df)	p
<i>Stichprobengröße</i>	179	(100.0)	128	(71.5)	51	(28.5)		
<i>Geschlecht</i>							5.07 (2)	.079
Weiblich	145	(81.0)	108	(84.4)	37	(72.5)		
Männlich	33	(18.4)	20	(15.6)	13	(25.5)		
Divers	1	(0.6)			1	(2.0)		
<i>Alter in Jahren</i>							15.94 (4)	.003
20–30	8	(4.5)	7	(5.5)	1	(2.0)		
31–40	46	(25.7)	25	(19.5)	21	(41.2)		
41–50	40	(22.3)	25	(19.5)	15	(29.4)		
51–60	64	(35.8)	52	(40.6)	12	(23.5)		
> 60	21	(11.7)	19	(14.8)	2	(3.9)		

Anmerkungen. Die p-Werte entsprechen einer zweiseitigen Testung.

denburg (35.4%) (MBJS, 2024). Aus den Stichprobeninformationen (siehe Tabelle 1) wird ersichtlich, dass sich die Altersverteilung zwischen den Lehrkräftegruppen signifikant unterscheidet $\chi^2(4) = 15.94$, $p = 0.003$. Um Verzerrungen aufgrund mehrerer Lehrkraftantworten aus derselben Klasse zu vermeiden, haben wir für die Analysen jeweils nur eine Lehrkraft pro Klasse in die Stichprobe aufgenommen.

Erfassung der Konstrukte

Bei allen nachfolgend berichteten Skalen handelt es sich um Selbstberichte der Lehrkräfte zu ihren eigenen unterrichtlichen Tätigkeiten.

Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben

Als Erhebungsinstrument diente eine adaptierte Version einer Skala, welche in PISA 2006 (Frey et al., 2009) verwendet wurde (Cronbachs $\alpha = 0.77$). Die Lehrkräfte schätzten die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben im eigenen Unterricht anhand von acht Items auf einer vierstufigen Likert-Skala mit den Abstufungen „1 = nie oder sehr selten; 2 = gelegentlich; 3 = häufig; 4 = fast immer oder immer“ ein

(z.B. „Bei Gruppenarbeit unterscheide ich verschiedene Leistungsgruppen, die jeweils gesonderte Aufgaben erhalten.“).

Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen

Die Lehrkräfte wurden gebeten, die Gestaltung ihres Unterrichts hinsichtlich des Umgangs mit Lernzieldifferenzierung anhand von sechs Items (z.B.: „In meinem Unterricht gibt es festgelegte Strukturen/ Zeiten für das Besprechen individueller Lernziele mit den Schüler:innen.“) einzuschätzen (Cronbachs $\alpha = 0.81$). Dies bewerteten die Lehrkräfte auf einer vierstufigen Likert-Skala mit den Abstufungen „1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft genau zu“.

Vielfalt verwendeter Unterrichtsmethoden

Die verwendeten Unterrichtsmethoden wurden über eine Häufigkeitsangabe mittels einer vierstufigen Likert-Skala erfasst (1 = nie oder sehr selten; 2 = gelegentlich; 3 = häufig; 4 = fast immer oder immer). Die Lehrkräfte berichteten, wie häufig sie verschiedene Unterrichtskonzepte (z.B. Stationenarbeit oder Tages- und Wochenplanarbeit) in

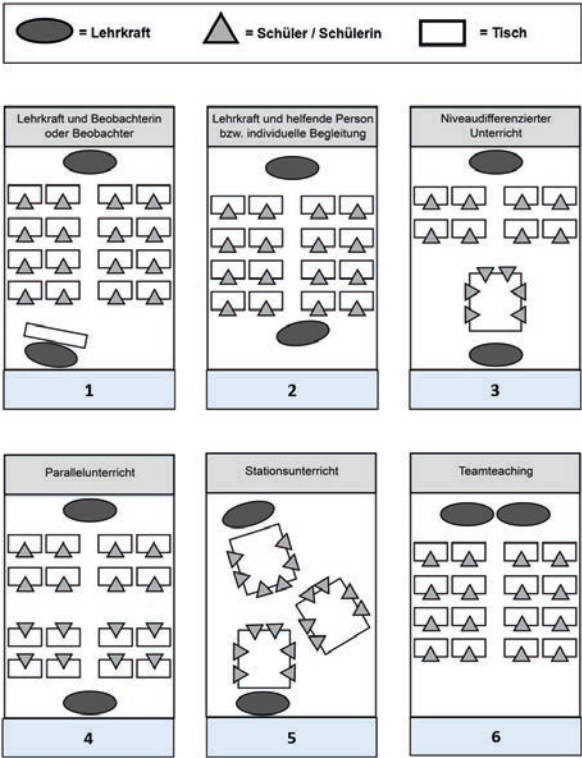
den letzten vier Wochen in ihrem eigenen Unterricht eingesetzt haben. Die angegebenen Methoden werden im Rahmen der Auswertung in Bezug auf die Grundformen des Unterrichts nach Linser und Paradies (2019) analysiert und zugeordnet. Die Autor:innen systematisieren Unterrichtsformen wie folgt: 1. *Individualisierender Unterricht*, in welchem selbstorganisierte Lernformen wie Stationenlernen oder Arbeitspläne etabliert sind. 2. *Kooperativer Unterricht*, welcher gemeinsam durchgeführte Partner:innen- oder Gruppenarbeiten inkludiert und 3. *Instruierender Unterricht*, der überwiegend aus frontal ausgerichteten Lehr- und Lernsituationen besteht. Terfloth et al. (2019) übernehmen diese Grundformen auch für den SPS GE. Um diese (theoretisch) vorgenom-

mene Zuordnung zu validieren, wurden Lehramtsstudierende, wissenschaftlich Tätige und Lehrkräfte ($N = 50$) gebeten, die sieben Items zu den Unterrichtsmethoden den Unterrichtsgrundformen zuzuordnen. Dabei zeigten die Befragten eine hohe Zuordnungsübereinstimmung (Cohen's $\kappa = 0.70$).

Kooperative Teamteaching-Strukturen

Zunächst wurden die Lehrkräfte gefragt, ob sie im Team unterrichten. Bei Zustimmung wurden sie anschließend gebeten, von sechs graphisch dargestellten Teamteaching-Varianten (siehe Abbildung 2) nach Schledjewski et al. (2022) diejenige auszuwählen, die ihrem Unterrichtsvorgehen am ehesten entspricht.

Abbildung 2
Varianten des Teamteachings aus dem Lehrkräfte-Fragebogen



Anmerkungen. In Anlehnung an Schledjewski et al., 2022, S. 38

Datenanalyse

Die statistische Auswertung erfolgte mithilfe der Software IBM®-SPSS®-Statistics-29.

Zur Überprüfung der Hypothesen 1a bis 1c wurden Mittelwerte und Häufigkeiten ermittelt. Der Shapiro-Wilk-Test offenbarte, dass die Daten nicht normalverteilt sind. Schiefe und Kurtosis der Skalen *Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben* (Schiefe = -0.77; Kurtosis = 1.27) und *Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen* (Schiefe = -0.44; Kurtosis = 0.39) liegen jedoch im Bereich einer leichten Abweichung von der Normalverteilung, welche für die Durchführung weiterer statistischer Verfahren unproblematisch ist (Miles & Shelvin, 2001). Zur Prüfung der Hypothesen 1a bis 1c wurde ein t-Test zur Berechnung von Mittelwertunterschieden verwendet. Das festgelegte Signifikanzniveau liegt bei 5% ($p \leq 0.05$).

Zur Untersuchung der Hypothesen 2a bis 2b wurde eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt. Diese gilt auch bei Abweichungen von der Normalverteilung als robust (Finch, 2005) und diente der

Identifikation potenzieller Einflussfaktoren auf das Differenzierungshandeln der Lehrkräfte. Als abhängige Variablen gingen die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben sowie der Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen in die Berechnungen ein, wobei kooperative Teamteaching-Strukturen, Berufserfahrung und Qualifikationstyp die unabhängigen Variablen darstellten.

Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse und Teststatistiken zu den Hypothesen 1a bis 1c (siehe Tabelle 2) werden nachfolgend geordnet berichtet.

1a. Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben

Die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben unterscheidet sich zwischen Seiteneinsteiger:innen und grundständig qualifizierten Lehrkräften nicht signifikant ($t(176) = -1.155, p = 0.125$).

Tabelle 2
Mittelwerte und Teststatistiken zu den aufgestellten Hypothesen 1a bis 1c

			<i>t-Test</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t (df)</i>	<i>p</i>
1a. Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben				
Seiteneinsteiger:innen	3.26	.38	-1.155 (176)	.125
Grundständig qualifizierte Lehrkräfte	3.34	.44		
1b. Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen				
Seiteneinsteiger:innen	3.08	.57	-.634 (177)	.263
Grundständig qualifizierte Lehrkräfte	3.14	.55		
1c. Vielfalt verwendeter Unterrichtsformen				
<i>Individualisierende Unterrichtsformen</i>				
Seiteneinsteiger:innen	2.42	.58	.630 (176)	.265
Grundständig qualifizierte Lehrkräfte	2.37	.64		
<i>Kooperative Unterrichtsformen</i>				
Seiteneinsteiger:innen	2.04	.51	1.963 (176)	.026
Grundständig qualifizierte Lehrkräfte	1.89	.49		
<i>Instruierende Unterrichtsformen</i>				
Seiteneinsteiger:innen	2.42	.86	-.396 (175)	.346
Grundständig qualifizierte Lehrkräfte	2.47	.76		

Anmerkungen. Die p-Werte entsprechen einer einseitigen Testung.

1b. Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen

Zwischen beiden Lehrkräftegruppen unterscheidet sich der Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen ebenfalls nicht signifikant $t(177) = -0.634, p = 0.263$.

1c. Vielfalt verwendeter Unterrichtsformen

Die beiden Lehrkräftegruppen unterscheiden sich ferner nicht signifikant in der Häufigkeit individualisierender $t(176) = 0.630, p = 0.265$ und instruierender Unterrichtsformen $t(175) = -0.396, p = 0.346$. Allerdings implementieren Seiteneinsteiger:innen im Mittel signifikant häufiger kooperative Unterrichtsformen als grundständig qualifizierte Lehrkräfte $t(176) = 1.963, p = 0.026$.

Insgesamt werden die Hypothesen 1a bis 1c abgelehnt. In der untersuchten Stichprobe zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Seiteneinsteiger:innen und grundständig qualifizierten Lehrkräften hinsichtlich der Häufigkeit unterbreiteter binnendifferenzierender Aufgaben, dem Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen sowie der Anwendung individualisierender und instruierender Unterrichtsformen. Lediglich bei der Anwendung kooperativer Unterrichtsformen zeigen Seiteneinsteiger:innen im Mittel höhere Werte als grundständig qualifizierte Lehrkräfte.

Hypothese 2a

Während Seiteneinsteiger:innen meist seit weniger als 5 Jahren (37.3%) oder 5–10 Jahren (39.2%) an Schulen tätig sind, weisen grundständig qualifizierte Lehrkräfte zum Großteil 11–20- (23.4%) oder über 20-jährige (53.9%) Berufserfahrung auf (siehe Tabelle 3). Entsprechend unterscheiden sich die Lehrkräftegruppen hinsichtlich der Berufserfahrung signifikant voneinander $\chi^2(3) = 48.86, p < 0.01$.

Der Einfluss von Berufserfahrung und Qualifikation (Seiteneinsteiger:innen vs. grundständig qualifizierte Lehrkräfte) auf das binnendifferenzierende Unterrichtshandeln wurde in einer MANOVA $F(2, 169) = 3300.47, p < 0.001$ analysiert. Der Faktor der Qualifikation ist dabei weder für die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben noch für den Umgang mit Lernzielfferenzierung signifikant.

Der Faktor Berufserfahrung hat keinen signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben. Es besteht jedoch ein signifikanter Effekt der Berufserfahrung auf den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen $F(3, 170) = 3.99, p < .05, \eta_p^2 = .066$. Die Berufserfahrung erklärt 6.6% der Varianz, was einem mittleren Effekt entspricht. Post-Hoc-Tests (Hochberg's GT²¹) zeigen, dass sich Lehrkräfte mit über 20-jähriger Berufserfahrung in Bezug auf den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen signifikant von denen mit 11–20-jähriger Berufserfahrung

Tabelle 3
Häufigkeiten und Teststatistiken zur Berufserfahrung der Lehrkräfte

	Gesamtstichprobe		Grundständig qualifizierte Lehrkräfte		Seiten-einsteiger:innen		Statistik	
	N	(%)	n	(%)	n	(%)	χ^2 (df)	p
Berufserfahrung in Jahren							48.86 (3)	< 0.01
< 5	27	(15.1)	8	(6.3)	19	(37.3)		
5–10	41	(22.9)	21	(16.4)	20	(39.2)		
11–20	35	(19.6)	30	(23.4)	5	(9.8)		
> 20	76	(42.5)	69	(53.9)	7	(13.7)		

Anmerkungen. Der p-Wert entspricht einer zweiseitigen Testung.

1 Erfüllung der Kriterien: Varianzhomogenität und unterschiedliche Stichprobengrößen

unterscheiden ($p = 0.009$). Dieser Befund wird auch graphisch in Abbildung 3 ersichtlich. Außerdem bestehen keine Interaktionseffekte zwischen der Qualifikation und der Berufserfahrung der Lehrkräfte.

Hypothese 2b

Während der überwiegende Anteil der Lehrkräfte mindestens zu zweit im Teamteaching unterrichtet (91.1%), sind 8.9% der Befragten ohne zweite Lehrkraft in der Lerngruppe tätig. In Bezug auf die Teamteaching-Prävalenz bestehen zwischen Seiteneinsteiger:innen und grundständig qualifizierten Lehrkräften keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 4).

Die vorherrschende Form des Teamteachings beider Lehrkräftegruppen ist das

niveaudifferenzierende Unterrichten. Dabei unterstützt jede Lehrkraft eine spezifische Teilgruppe mit unterschiedlichem Niveau. Die zweithäufigste Form besteht darin, dass eine Lehrkraft den Unterricht leitet und die andere Lehrkraft einzelne Schüler:innen individuell unterstützt. Die Verteilung der restlichen Teamteaching-Formen ist in Abbildung 4 dargestellt.

Aufgrund der häufigen Anwendung von Teamteaching (91.1%) analysieren wir den Einfluss der umgesetzten Teamteaching-Varianten auf das Differenzierungshandeln der Lehrkräfte mittels MANOVA. Dabei werden die sechs Varianten des Teamteachings zu zwei Formen zusammengefasst, da die Gruppen ungleich verteilt sind (siehe Abbildung 4). Inhaltlich bietet sich eine Unterteilung in die zwei Formen „Unterrichten

Tabelle 4
Häufigkeiten und Teststatistiken hinsichtlich des Vorkommens von Teamteaching

	Gesamtstichprobe		Grundständig qualifizierte Lehrkräfte		Seiteneinsteiger:innen		Statistik	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	χ^2 (df)	<i>p</i>
Vorkommen Teamteaching								
Ja	163	(91.1)	118	(92.2)	45	(88.2)	.700 (1)	.403
Nein	16	(8.9)	10	(7.8)	6	(11.8)		

Anmerkungen. Der *p*-Wert entspricht einer zweiseitigen Testung.

Abbildung 3
Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben sowie Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen in Abhängigkeit von der Berufserfahrung

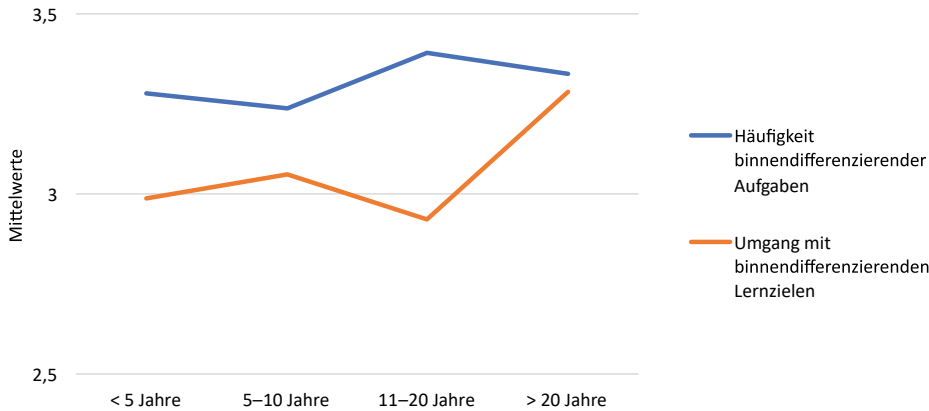
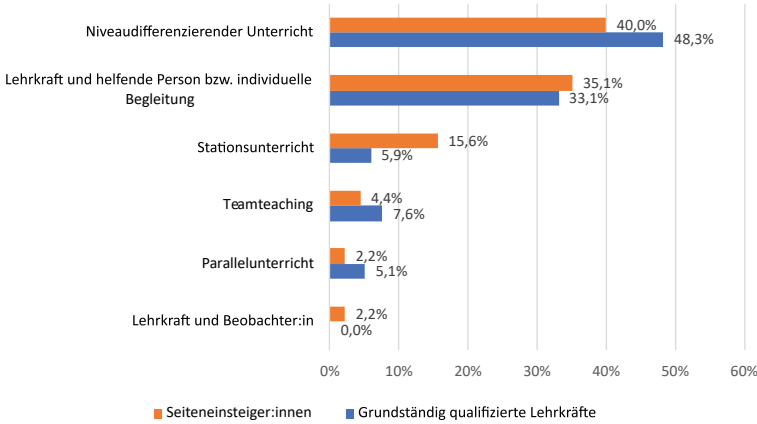


Abbildung 4

Verteilung der Lehrkräftegruppen auf die vorrangig verwendete Form des Teamteachings



der gesamten Gruppe zu zweit“ und „Teilung der Gruppe“ an. Eine ähnliche Clusterung unternehmen auch Vogt und Zumwald (2012), um multiple Varianten des Teamteachings zu zwei Basisformen zu subsummieren. Die erste Form, welche die Varianten eins, zwei und sechs einschließt (siehe Abbildung 2), meint das „Unterrichten der gesamten Gruppe zu zweit“. Neben dem klassischen Teamteaching beinhaltet dies auch Formen, bei denen bspw. eine Person als individuelle Begleitung fungiert, während alle Schüler:innen dem Unterrichtsfluss einer Lehrkraft folgen. Die zweite Form des Teamteachings „Teilung der Gruppe“ besteht aus den Varianten drei, vier und fünf (siehe Abbildung 2), in denen Teilgruppen gebildet werden, welche von jeweils einer Lehrkraft betreut werden (bspw. Parallel- oder niveaudifferenzierter Unterricht).

Die Ergebnisse der MANOVA $F(2, 158) = 4481.81$, $p < .001$ zeigen keinen signifikanten Haupteffekt des Qualifikationstyps (Seiteneinsteiger:innen vs. grundständig qualifizierte Lehrkräfte) auf die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben und den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen. Die Teamteaching-Form hat hingegen sowohl in Bezug auf die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben $F(1, 159) = 6.22$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .038$ als auch auf den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen $F(1,$

$159) = 4.02$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .025$ einen signifikanten Effekt. Die kleinen Effektstärken des partiellen Eta-Quadrats deuten jedoch darauf hin, dass der Faktor der Teamteaching-Form nur einen geringen Anteil der Gesamtvarianz aufklärt. Die zusätzlichen Analysen mittels t -Test zeigen (auch unter konservativer Bonferroni-Korrektur mit $p < .025$) sowohl für die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben $t(161) = -2.37$, $p = .019$ als auch für den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen $t(161) = -2.39$, $p = .018$ signifikante Unterschiede zwischen beiden Teamteaching-Formen. Abbildung 5 zeigt, dass das Teilen der Gruppe im Vergleich zum Unterrichten der gesamten Gruppe zu zweit mit einem etwas höheren Mittelwert in Bezug auf die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben sowie dem Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen einhergeht.

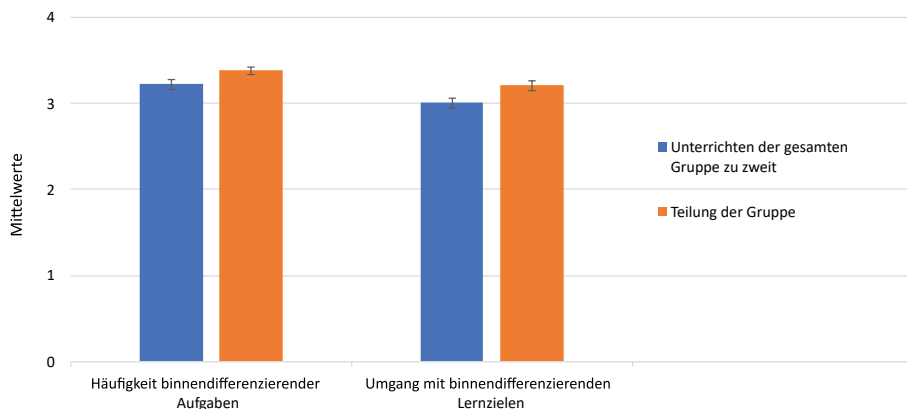
Ferner zeigen sich keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen der Qualifikation der Lehrkräfte und den angewendeten Teamteaching-Formen.

Diskussion

Das Ziel der Untersuchung war es, potenzielle Unterschiede im unterrichtlichen Differenzierungshandeln zwischen Seite-

Abbildung 5

Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben sowie Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen in Abhängigkeit von der Form des Teamteachings



Anmerkungen. Die Fehlerbalken stellen den Standardfehler des Mittelwerts dar.

neinsteiger:innen sowie grundständig qualifizierten Lehrkräften an Förderschulen im SPS GE zu untersuchen und darüber hinaus die Einflussfaktoren der Berufserfahrung sowie Formen angewandeter Teamteaching-Strukturen auf das binnendifferenzierende Unterrichten zu analysieren.

Binnendifferenzierendes Unterrichtshandeln unterschiedlich qualifizierter Lehrkräfte

Aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsintensität und -dauer beider Lehrkräftegruppen antizipierten wir, dass grundständig qualifizierte Lehrkräfte im Mittel ein stärker ausgeprägtes Differenzierungshandeln aufweisen würden als Seiteneinsteiger:innen. Die von uns gefundenen Ergebnisse konnten diese Annahme jedoch nicht bestätigen. Wenngleich Seiteneinsteiger:innen im Mittel signifikant häufiger als grundständig qualifizierte Lehrkräfte kooperative Unterrichtsformen zu implementieren scheinen, zeigen sich in den Bereichen des Angebots binnendifferenzierender Aufgaben, der Lernzieldifferenzierung sowie der Anwendung individualisierender und instruierender Unterrichtsformen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Diese

Ergebnisse decken sich mit bestehenden Arbeiten im Forschungsfeld (Kane et al., 2008; Lucksnat et al., 2024; Seftor & Mayer, 2003), die ebenfalls keine Unterschiede in den Selbsteinschätzungen des eigenen unterrichtlichen Handelns zwischen beiden Lehrkräftegruppen berichten. Das Ausbleiben etwaiger Unterschiede zwischen beiden untersuchten Lehrkräftegruppen könnte darauf hinweisen, dass vielmehr persönliche Kompetenzen und Werthaltungen ausschlaggebend sind als die Art und Intensität der Qualifikation. Insbesondere vor dem Hintergrund der Schüler:innenschaft könnte die Vermutung angestellt werden, dass Seiteneinsteiger:innen, welche sich bewusst entscheiden, an Förderschulen im SPS GE zu unterrichten, aufgrund pädagogischer Werthaltungen ohnehin eine breite Bereitschaft zur individuellen, binnendifferenzierenden Förderung mitbringen.

In der vorliegenden Studie wurden Unterschiede in der Häufigkeit der Unterbreitung von binnendifferenzierenden Lerngelegenheiten untersucht. Auf Basis der Studiendaten können keine Aussagen zur Qualität binnendifferenzierenden Unterrichts oder der zugrundeliegenden diagnostischen Basis für die Auswahl binnendifferenzierender

Fördermaßnahmen getroffen werden. Zwar wurde das quantitative Differenzierungshandeln beider Lehrkräftegruppen erfasst, jedoch kann auf Grundlage dessen nicht untersucht werden, inwiefern die Lerngelegenheiten tatsächlich an den individuellen Entwicklungsstand der Lernenden angepasst sind (Dumont, 2019).

Einflussfaktoren auf das Differenzierungshandeln der Lehrkräfte

Wir nahmen an, dass die Berufserfahrung einen positiven Einfluss auf die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben sowie den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen ausübt. Der Faktor der Berufserfahrung zeigte erwartungsgemäß einen signifikanten Effekt moderater Stärke in Bezug auf den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen, nicht aber auf die Häufigkeit des Einsatzes binnendifferenzierender Aufgaben. Entsprechend nahmen die Angaben zum Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen mit wachsender Berufserfahrung zu. Die Ergebnisse der Post-Hoc-Tests zeigten, dass der Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen in der Gruppe von Lehrkräften mit über 20-jähriger Berufserfahrung signifikant ausgeprägter ist als in der Gruppe von Lehrkräften mit 11–20-jähriger Berufserfahrung. Dieser Befund deckt sich mit bisherigen Forschungsarbeiten, die einen positiven Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Differenzierungshandeln von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen feststellen konnten (Suprayogi et al., 2017). Überraschend ist, dass der signifikante Effekt zwischen den Gruppen mit unterschiedlicher Berufserfahrung so spät einsetzt. Bestehende empirische Arbeiten (Harris & Sass, 2010; Suprayogi et al., 2017) bestätigen etwaige Effekte bislang eher für die ersten Berufsjahre. Zur Klärung sollten weiterführende Arbeiten Wirkmechanismen der Berufserfahrung genauer evaluieren, zum Beispiel in Bezug auf die Teilnahme an Fortbildungen zur Differenzierung, motivationale Aspekte oder die

Integration von Feedbackmechanismen im Kollegium.

Die Teamteaching-Form zeigte signifikante Effekte auf den Umgang mit binnendifferenzierenden Lernzielen und die Häufigkeit binnendifferenzierender Aufgaben. Dabei waren in der Variante, die die Lerngruppe aufteilte, die Mittelwerte für beide Zielvariablen signifikant höher ausgeprägt. Das separate Unterrichten niveaudifferenzierter Teilgruppen könnte das Bereitstellen differenzierender Förderangebote begünstigen, indem Aufgaben und Lernziele womöglich intensiver auf die individuellen Kompetenzen der Schüler:innen angepasst werden können als beim Unterrichten der gesamten Gruppe zu zweit. Insgesamt erklärten die gefundenen Effekte allerdings nur einen geringen Anteil der Gesamtvarianz. Dies deutet darauf hin, dass in der Schulpraxis weitere Faktoren einen Einfluss auf binnendifferenzierendes Unterrichten haben. Denkbar wären Faktoren auf Individualebene wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Diagnostikkompetenzen der Lehrkräfte oder Aspekte auf (schul)struktureller Ebene wie kollegiale Fallberatungen, Fortbildungsteilnahmen oder wahrgenommene Unterstützung durch das Kollegium (Baumert et al., 2011; Gehrler & Nusser, 2020; Letzel & Pozas, 2022; Vock & Gronostaj, 2017).

Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte berücksichtigt werden, dass 91.1% der Lehrkräfte im Team unterrichten. Die Ursachen für das alleinige Unterrichten von 8.9% der Lehrkräfte sind unklar. Möglicherweise ist dies durch unzureichende personelle Rahmenbedingungen zu begründen. Dennoch lässt sich auf Basis der Daten konstatieren, dass in Brandenburg an Förderschulen im SPS GE weit überwiegend kooperative Teamteaching-Strukturen etabliert sind. Dies könnte die binnendifferenzierende Förderung der heterogenen Schüler:innenschaft und die Gestaltung adaptiver Lerngelegenheiten erleichtern. In diesem Zusammenhang sollte hinterfragt werden, ob und inwiefern das Unterrichten im Team das Einarbeiten sowie die Weiter-

entwicklung fachlicher und didaktischer Kompetenzen der Seiteneinsteiger:innen positiv unterstützen könnte. Eventuell werden Seiteneinsteiger:innen in diesen Team-teaching-Konstellationen von grundständig qualifizierten Lehrkräften bei der Bereitstellung von binnendifferenzierenden Lerngelegenheiten begleitet und beraten.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass beide Lehrkräftegruppen eine breite Implementierung binnendifferenzierender Unterrichtspraktiken angeben. Dabei können wir in der Gesamtschau keine Unterschiede zwischen Seiteneinsteiger:innen und grundständig qualifizierten Lehrkräften identifizieren. Unsere Ergebnisse stützen bestehende Untersuchungsbefunde in diesem Forschungsfeld und legen nahe, dass diese auch auf sonderpädagogische Settings übertragen werden können.

Limitationen

Der Beitrag beschränkt sich auf Daten von Förderschulen im SPS GE. Somit wird zwar der Versuch unternommen, diese bislang kaum untersuchte Schulform und Lehrkräftegruppe empirisch zu betrachten. Aufgrund der dargelegten Spezifika des SPS GE – wie bspw. der starken Einbindung von Lehrkräften in Erziehungstätigkeiten (vgl. Abschnitt 3) – können jedoch keine Rückschlüsse auf Lehrkräfte anderer Schulformen gezogen werden. Des Weiteren ist die Stichprobe auf das Land Brandenburg limitiert. Föderale Unterschiede hinsichtlich des Einsatzes von Seiteneinsteiger:innen und damit verbundene, unterschiedliche Qualifizierungswege erschweren einen deutschlandweiten Vergleich.

Darüber hinaus sollte kritisch betrachtet werden, dass es sich lediglich um Selbsteinschätzungen und damit um Aussagen von Lehrkräften zu ihrem eigenen Unterricht handelt. Da Lehrkräfte an Förderschulen im SPS GE vermutlich um die Bedeutsamkeit binnendifferenzierenden Unterrichts wissen, könnten die Antworten von Mustern der sozialen Erwünschtheit geprägt sein.

Außerdem unterliegt die Berufserfahrung der beiden untersuchten Lehrkräftegruppen einer asymmetrischen Verteilung. Die Gruppe der Seiteneinsteiger:innen ist im Mittel erst seit wenigen Jahren an Schulen tätig. Dies spiegelt die verstärkte Einstellung dieser Personengruppe in den vergangenen Jahren wider. Da die unterschiedlich qualifizierten Lehrkräftegruppen aufgrund des nicht signifikanten Effekts der Qualifikation nicht weiter getrennt betrachtet worden sind, beeinflusst dieser Unterschied die Analysen nicht.

In allgemeindidaktischen Kontexten der Lehr-Lernforschung werden als Kriterien für die Qualität und Wirksamkeit binnendifferenzierenden Lehrkrafthandelns oftmals Schüler:innenleistungen betrachtet (Häcker, 2017). Die stark heterogenen Lernvoraussetzungen und individuell variierenden Kompetenzfortschritte von Schüler:innen im SPS GE erschweren aber die Untersuchung von Wirkmechanismen des Lehrkrafthandelns in Hinblick auf Leistungszuwächse. Die hier vorgestellte Studie beschränkt sich daher auf eine deskriptive Erfassung des Lehrkrafthandelns und erfasst keine Wirkungen auf Schüler:innenebene.

Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund des bestehenden Lehrkräftemangels und der vermehrten Einstellung von Seiteneinsteiger:innen liefern die Ergebnisse der vorliegenden Studie erste Erkenntnisse für das nahezu unerforschte Feld des SPS GE. Die erstmalige Erfassung des unterrichtlichen Handelns von unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften im SPS GE zeigt, dass die Angaben zum binnendifferenzierenden Unterricht von Seiteneinsteiger:innen und grundständig qualifizierten Lehrkräften einander sehr ähnlich sind. Die Anwendung von vielfältigen Unterrichtsformen und die häufige Bereitstellung von binnendifferenzierenden Aufgaben sowie das lernzieldifferierende Unterrichten ist keineswegs per se effektiv oder qualitätsversprechend (Häcker, 2017). Es kann je-

doch als Indiz für adaptives Unterrichten im Kontext der Binnendifferenzierung gewertet werden.

Die Ergebnisse bieten Einblicke in das unterrichtliche Handeln von Seiteneinsteiger:innen und lassen das bislang eher negativ geprägte Narrativ zur Einbindung dieser Personengruppe im Schulsystem (Porsch, 2024) hinterfragen. Die nachvollziehbaren und legitimen Bedenken hinsichtlich der Ausbildungsqualität und -quantität von Seiteneinsteiger:innen können hinsichtlich des binnendifferenzierenden Unterrichtshandelns in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden.

Gleichwohl bedarf es weiterer empirischer Untersuchungen im Feld des unterrichtlichen Handelns von Seiteneinsteiger:innen im Vergleich zu grundständig qualifizierten Lehrkräften. So könnten zukünftig schulstrukturelle Zusammenhänge tiefergehend erfasst werden, indem bspw. die Kooperationsqualität oder Schüler:innenleistungen unterschiedlich qualifizierter Lehrkräftegruppen analysiert werden. Vielversprechend erscheint außerdem eine Betrachtung des unterrichtlichen Handelns verschieden qualifizierter Lehrkräftegruppen in inklusiven Settings, in welchen grundlegend andere sachliche, zeitliche und personelle Rahmenbedingungen bestehen. Zukünftige Untersuchungen im inklusiven Kontext sollten bestenfalls Beobachtungsdaten miteinbeziehen und mehrperspektivisch angelegt sein, also die Sichtweisen von Schüler:innen und Lehrkräften berücksichtigen.

Unabhängig von der Forschungsperspektive sei abschließend für die pädagogische Praxis angemerkt, dass in Zeiten des akuten und auch mittelfristig absehbaren Lehrkräftemangels die Gewährleistung sozial eingebetteten Lernens entscheidend ist. Seiteneinsteiger:innen können hierbei eine Chance bieten, dem Beziehungsaspekt des Lernens gerecht zu werden. Ergänzend könnten digitale Technologien wie künstliche Intelligenz eingesetzt werden, um niveaudifferenzierende Materialien zu

erstellen, Aufgaben und Texte in einfacher Sprache zu adaptieren und somit die Praxis binnendifferenzierenden Unterrichtens zu erleichtern.

Literatur

- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II* (SFGE II). wbv.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (CO-ACTIV): Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–25). Waxmann.
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). Öffnung - Differenzierung - Individualisierung - Adaptivität: Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (S. 40–69). Prolog-Verlag.
- Böhme, K., Ehlert, A., Poltz, N., Seifart, A., Sliwinski, E. & Wendt, O. (in Vorbereitung). *Abschlussbericht zur „Evaluation der Förderschulen mit dem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Land Brandenburg“*. Zentrum für Empirische Inklusionsforschung. Universität Potsdam.
- Brighton, C. M., Moon, T. R., & Huang, H. L. (2015). Advanced Readers in Reading First Classrooms: Who Was Really “Left Behind”? Considerations for the Field of Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 257–293. <https://doi.org/10.1177/0162353215592501>

- Decristan, J. & Rieser, S. (2024). *Berücksichtigung heterogener Lernbedarfe im Rahmen der Arbeit mit Wochenplänen. Unterrichtswissenschaft*. Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00210-8>
- Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17026>
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Finch, H. (2005). Comparison of the Performance of Nonparametric and Parametric MANOVA Test Statistics when Assumptions Are Violated. *Methodology*, 1(1), 27–38. <https://doi.org/10.1027/1614-1881.1.1.27>
- Fischer, E. (2008). *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838530673>
- Frey, A., Taskinen, P. H., Schütte, K., Prenzel, M. & Artelt, C. (Hrsg.). (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gehrer, K. & Nusser, L. (2020). Binnendifferenzieren der Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I. *Journal for Educational Research Online*, 12(2), 166–189. <https://doi.org/10.25656/01:20976>
- Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 25–53). Verlag Julius Klinkhardt.
- Geis-Thöne, W. (2022). *Lehrkräftebedarf und -angebot: Bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten. Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor*. [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2022/IW-Gutachten_Lehrkr%C3%A4fteengp%C3%A4sse.pdf)
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 275–290). UTB; Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547558>
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2010). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798–812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A Synthesis of More than 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E. & Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27(6), 615–631.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(4), 497–523.
- Kleckmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–316). Waxmann.
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte Expertise*. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818. <https://doi.org/10.25656/01:8782>
- Koch, K. & Jungmann, T. (2017). *Kinder mit geistiger Behinderung unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2022). *Einstellung von*

- Lehrkräften 2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_236_EvL_2022.pdf
- Kultusministerkonferenz (2023). *Bericht zum „Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023 - 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder“*. Hintergrundpapier. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2023/2023-12-08_Erlauterungspapier_Medien_LEB-LEA_2023_KMK.pdf
- Kultusministerkonferenz (2024). *Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf
- Lenkeit, J., Spörer, N., Hartmann, A., Ehlert, A. & Knigge, M. (2023). Unterrichtsbezogene Kooperation und Differenzierung im inklusiven Grundschulunterricht. *Unterrichtswissenschaft*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00181-2>
- Letzel, V. & Otto, J. (2019). Binnendifferenzierung und deren konkrete Umsetzung in der Schulpraxis – eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 375–393. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00256-0>
- Letzel, V. & Pozas, M. (2022). Differenzierung im digital durchgeführten Distanzunterricht. Eine quantitative Studie zu Implementationshäufigkeit und Prädiktoren von inklusiven Unterrichtsmaßnahmen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114(3), 263–279. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.03.03>
- Letzel, V. (2021). *Binnendifferenzierung in der Schulpraxis – Eine quantitative Studie zur Einsatzhäufigkeit und zu Kontextfaktoren der Binnendifferenzierung an Sekundarschulen* [Diss.]. Universität Trier. <https://doi.org/10.25353/ubtr-xxxx-b711-2fc7>
- Lindner, K.-T., Nusser, L., Gehrler, K., & Schwab, S. (2021). Differentiation and grouping practices as a response to heterogeneity – teachers' implementation of inclusive teaching approaches in regular, inclusive and special classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676482>
- Linser, H.-J. & Paradies, L. (2019). *Differenzieren im Unterricht* (10., überarbeitete Neuauflage). Cornelsen Scriptor.
- Lucksnat, C., Richter, E., Henschel, S., Hoffmann, L., Schipolowski, S. & Richter, D. (2024). Comparing the teaching quality of alternatively certified teachers and traditionally certified teachers: findings from a large-scale study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36(1), 75–106. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09426-1>
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Mccarty, W. L. & Dietz, D. (2011). Alternative teacher certification: The case for transition to teaching. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 3, 45–57.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2). <https://doi.org/10.25656/01:13427>
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.). Cornelsen.
- Miles, J. & Shelvin, M. (2001). *Applying Regression and Correlation: A guide for students and researchers*. Sage publications Ltd.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2024). *Anteil Seiteneinsteigende an Förderschulen in öffentlicher Trägerschaft im Land Brandenburg im Schuljahr 2022/23*, Datengrundlage: APSIS (Personalverwaltungsprogramm der Schulämter), Stichtag 30.09.2022.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2023). *Antwort der Landesregierung: Seiteneinsteiger im Schuldienst des Landes Brandenburg*. https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parladoku/w7/drs/ab_7000/7066.pdf
- Mühl, H. (2006). Schulische Didaktik und Methodik. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen: Ein Handbuch bei Studium und Praxis* (S. 362–374). Kohlhammer.
- Porsch, R. & Reintjes, C. (2023). Editorial: Quo vadis (Forschung zur) Lehrerbildung nach der

- Corona-Pandemie im Kontext digitaler Bildung. In R. Porsch & C. Reintjes (Hrsg.), *Digitale Bildung im Lehramtsstudium während der Corona-Pandemie. Befunde, Erfahrungen, Perspektiven* (S. 7–20). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996941>
- Porsch, R. (2024). Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Lehrerberuf. *Pädagogik*, 1, 12–16. <https://doi.org/10.3262/PAED2401012>
- Porsch, R., Baumgarten, M. & Jahn, R. (2023). Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte. Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 277–296). Klinkhardt. <http://doi.org/10.35468/6034>
- Puderbach, R., Stein, K. & Gehrman, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 5–31.
- Richter, E., Klusmann, U. & Richter, D. (2023). Berufliche Herausforderungen und Beanspruchungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren. *Erziehung und Unterricht*, 173(7/8), 605–615. <http://dx.doi.org/10.31219/osf.io/m95s8>
- Rothland, M. & Pflanzl, B. (2016). Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Zur Einführung in das Themenheft. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 1–4.
- Schledjewski, J., Kluge, J., Pirsch, J. & Grosche, M. (2022). Co-Teaching aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte: Nutzungshäufigkeit von Co-Teaching-Formen und das Zugehörigkeitsgefühl der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5-6), 36–43.
- Seftor, N. S. & Mayer, D. P. (2003). *The Effect of Alternative Certification on Student Achievement: A Literature Review*. Cambridge: Mathematica Policy Research.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <https://doi.org/10.25656/01:25542>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <http://dx.doi.org/10.25656/01:26372>
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Pressemitteilung Nr. N053 vom 4. Oktober 2023. Jede zwölfte Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen war im Schuljahr 2021/2022 Quer- oder Seiteneinsteiger/-in*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/10/PD23_N053_21.html
- Stöppler, R. & Wachsmuth, S. (2010). *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838534220>
- Suprayogi, M. N., Valcke, M. & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- Terflöth, K., Bauersfeld, S. & Pitsch, H.-J. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten: Didaktik für Förder- und Regelschule* (3., aktualisierte Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838552156>
- Tiernan, B., Casserly, A. M., & Maguire, G. (2020). Towards inclusive education: instructional practices to meet the needs of pupils with special educational needs in multi-grade settings. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 787–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1483438>
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Vogt, F. & Zumwald, B. (2012). Aufgabenteilung und Arbeitsorganisation beim Teamteaching: Ergebnisse der Evaluation der Schweizer Basisstufe. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 103–123). Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wember, F. (2007). Differenzierung des Unterrichts:

Teil IV Schule und Unterricht: Konzepte und Methoden. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 393–420). Hogrefe.

Westphal, A., Gronostaj, A., Vock, M., Emmrich, R. & Harych, P. (2016). Differenzierung im gymnasialen Mathematik- und Deutschunterricht - vor allem bei guten Diagnostiker/innen und in heterogenen Klassen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 131–148. <https://doi.org/10.25656/01:16709>

Zaminer, N., Wagner, M. & Kannewischer, S. (2010). Interdisziplinäre Teamarbeit an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Analyse zum Konfliktpotenzial einer notwendigen Zusammenarbeit. *Teilhabe: die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 48(3), 147–153.

Ziegler, C., Richter, D. & Hartung-Beck, V. (2022). Die Relevanz von Quer- und Seiteneinsteigenden für den Lernerfolg von SchülerInnen. Eine empirische Analyse auf Basis des IQB-Ländervergleichs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 578–608.

Zumwald, B. (2012). *Teamteaching in der Basisstufe: Kooperative Unterrichtsorganisation in der alltagsgemischten Klasse* [Diss.]. Universität Bremen. <https://d-nb.info/1072047861/34>

Autorinnen- und Autorenhinweis

-  Anna Seifart
<https://orcid.org/0009-0001-5937-6171>
-  Nadine Poltz
<https://orcid.org/0000-0001-7359-5197>
-  Oliver Wendt
<https://orcid.org/0000-0002-7363-3779>
-  Antje Ehlert
<https://orcid.org/0000-0001-9363-7307>
-  Katrin Böhme
<https://orcid.org/0009-0008-5393-724X>
- Korrespondenzadresse*
Anna Seifart
Universität Potsdam
Karl-Liebknecht-Str. 24-25, D-14476 Potsdam
seifart@uni-potsdam.de

Erstmals eingereicht: 09.08.2024
Überarbeitung eingereicht: 30.12.2024
Angenommen: 10.02.2025

Offene Daten	Keine Angaben hierzu.
Offener Code	Keine Angaben hierzu.
Offene Materialien	Diese können angefragt werden bei seifart@uni-potsdam.de
Präregistrierung	Nein
Votum Ethikkommission	Ja, das Referat 31 „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule und Schulaufsicht, Schulvisitation, ISQ, Fachaufsicht LISUM: Schule und Unterrichtsentwicklung, Zulassungsverfahren analoge Medien“ vom MBJs hat am 13.09.2022 das Design der vorliegenden Studie genehmigt. Genehmigungsnummer: WU56-2022
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Die Studie „Evaluation der Förderschulen mit dem Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Land Brandenburg“ wurde vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) und Ministerium für Bildung Jugend und Sport (MBJS) gefördert.
Autorenschaft	AS hat die Analysen durchgeführt und den Beitrags verfasst. NP hat statistische Beratung geleistet und der Endfassung des Manuskripts zugestimmt. KB hat statistische Beratung geleistet und das Manuskript überarbeitet. OW, AE und KB haben die Studie geplant und konzeptualisiert sowie der Endfassung des Manuskripts zugestimmt.
KI und generative Modelle	Zur Übersetzung der deutschen Zusammenfassung ins Englische und zur Optimierung sprachstilistischer Elemente wurde ChatGPT in der Version GPT-4o, verwendet.