pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lenkeit, Jenny; Hartmann, Anne; Knigge, Michel; Ehlert, Antje; Spörer, Nadine

Inklusion im Team: multiprofessionelle Förderung in temporären Lerngruppen

Münster ; New York : Waxmann 2026, 159 S.

Quellenangabe/ Reference:
Lenkeit, Jenny; Hartmann, Anne; Knigge, Michel; Ehlert, Antje; Spörer, Nadine: Inklusion im Team: multiprofessionelle Förderung in temporären Lerngruppen. Münster ; New York : Waxmann 2026, 159 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366822 - DOI: 10.25656/01:36682; 10.31244/9783818851729

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366822
https://doi.org/10.25656/01:36682

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
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-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Kontakt / Contact:

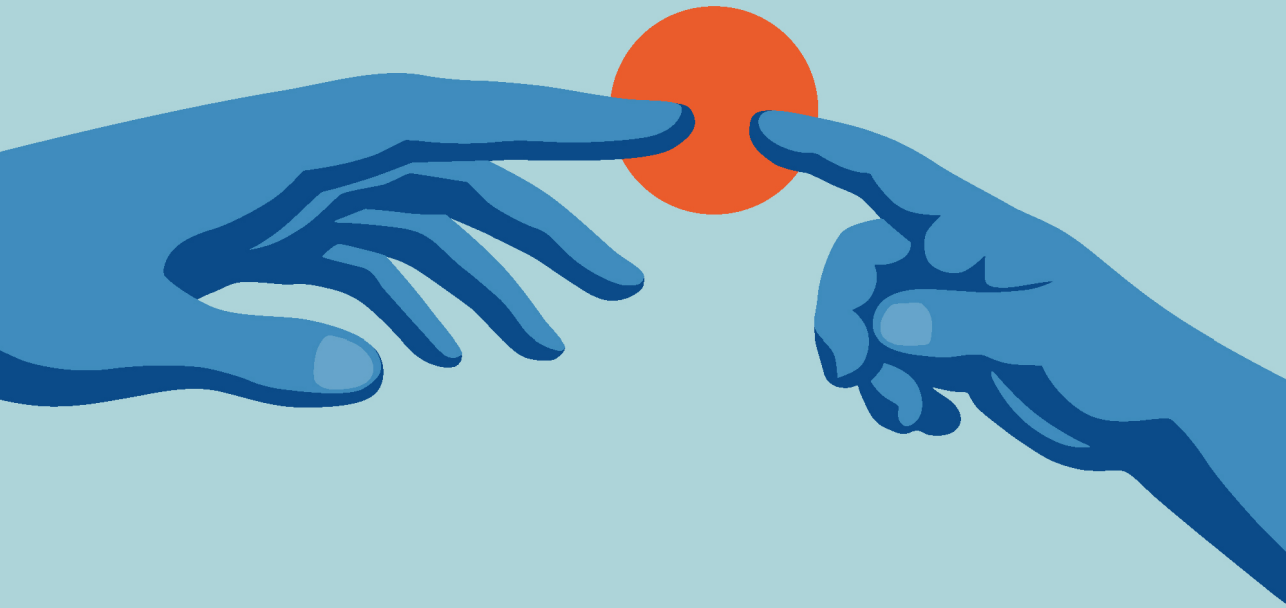
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Jenny Lenkeit,
Anne Hartmann, Michel Knigge,
Antje Ehlert, Nadine Spörer

Inklusion im Team:

Multiprofessionelle Förderung in temporären Lerngruppen



WAXMANN

Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Michel Knigge,
Antje Ehlert, Nadine Spörer

Inklusion im Team: Multiprofessionelle Förderung in temporären Lerngruppen



Waxmann 2026
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8188-0172-4
E-Book-ISBN 978-3-8188-5172-9
https://doi.org/10.31244/9783818851729

Waxmann Verlag GmbH, 2026
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagbild: © Login – Shutterstock.com; Bearbeitung Anne Breitenbach
Satz: Roger Stoddart, Münster

Das E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Jenny Lenkeit, Nadine Spörer, Anne Hartmann, Antje Ehlert & Michel Knigge
1. Einleitung 7

Antje Ehlert, Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Nadine Spörer & Michel Knigge
2. Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation 10

Nadine Spörer, Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Antje Ehlert & Michel Knigge
3. Die Lerngruppe+ im Land Brandenburg: Hintergründe und Ziele 33

Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Nadine Spörer, Michel Knigge & Antje Ehlert
4. Ziele und Anlage der Evaluation 38

Anne Hartmann, Jenny Lenkeit, Antje Ehlert, Michel Knigge & Nadine Spörer
5. Stichprobenbeschreibung 42

Michel Knigge, Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Antje Ehlert, Jana Kunert, Simon Wagner & Nadine Spörer
6. Struktureller Rahmen und kooperative Umsetzung der Lerngruppe+ . . . 59

Anne Hartmann, Michel Knigge, Nadine Spörer, Antje Ehlert & Jenny Lenkeit
7. Aufnahmeprozesse und Strukturen in der Lerngruppe+ 74

Jenny Lenkeit, Nadine Spörer, Anne Hartmann, Antje Ehlert & Michel Knigge
8. Die pädagogische Arbeit in der Lerngruppe+ 90

Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Michel Knigge, Antje Ehlert & Nadine Spörer
9. Veränderungen fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen von Schüler*innen 104

Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Antje Ehlert, Michel Knigge & Nadine Spörer
10. Fachliche, personale und soziale Kompetenzen in Abhängigkeit kontextueller Merkmale 128

Nadine Spörer, Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Antje Ehlert & Michel Knigge
11. Die Lerngruppe+ im Bundesland Brandenburg: Fazit 146

Abbildungsverzeichnis 155

Tabellenverzeichnis 158

1 Einleitung

Jenny Lenkeit, Nadine Spörer, Anne Hartmann, Antje Ehlert & Michel Knigge

Die schrittweise Realisierung von Inklusion führt seit mehr als einer Dekade dazu, dass Schullandschaften sich kontinuierlich verändern. Untersuchungen zu den Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion ließen in den vergangenen Jahren erkennen, dass Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SPF E) aufgrund ihres oftmals stark externalisierenden Verhaltens eine große Herausforderung für Personen darstellen, die inklusives Lernen in schulischen Kontexten gestalten. Die Einrichtung der Lerngruppe+ an Schulen für Gemeinsames Lernen im Bundesland Brandenburg versteht sich als eine mögliche Antwort auf diese besonderen Herausforderungen.

Die vorliegende Publikation dokumentiert die zentralen Befunde von Erhebungen, die wir in den Schuljahren 2022/2023 sowie 2023/2024 an Schulen für Gemeinsames Lernen mit einer eingerichteten Lerngruppe+ im Bundesland Brandenburg durchgeführt haben. In elf Kapiteln werden dabei ganz unterschiedliche Aspekte des Lernens und Lehrens in der Lerngruppe+ einerseits und der komplexen Zusammenarbeit innerschulischer und außerschulischer Agierender andererseits analysiert. Vor dem Hintergrund wachsender Herausforderungen im Umgang mit Schüler*innen mit ausgeprägten emotionalen und sozialen Problemlagen zielt die Veröffentlichung darauf ab, die Lerngruppe+ als Bestandteil eines inklusiven Schulsystems einzuordnen, ihre praktische Ausgestaltung zu analysieren und Hinweise für ihre Weiterentwicklung zu geben. Dabei werden sowohl strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen als auch pädagogische Prozesse und wahrgenommene Wirkungen in den Blick genommen.

Kapitel 2 gibt zunächst in komprimierter Form einen Überblick über den konzeptionellen und empirischen Forschungsstand zu Kooperation in schulischen Kontexten, deren Bedeutung in komplexen Lehr- und Lernumgebungen heterogener Schüler*innenschaften und eine Zusammenfassung der Gelingensbedingungen und Wirkungen von Kooperation auf verschiedene Agierendengruppen.

Kapitel 3 führt in das Konzept der Lerngruppe+ im Bundesland Brandenburg ein und beleuchtet die bildungspolitischen, schulorganisatorischen und pädagogischen Hintergründe. Neben der Einordnung in den Kontext des Gemeinsamen Lernens werden die Zielsetzungen der Lerngruppe+ dargestellt und ihre Rolle als zeitlich befristetes, unterstützendes Förderangebot für Schüler*innen mit besonderen Bedarfen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung beschrieben.

In Kapitel 4 werden die Anlage und der Aufbau der Evaluation der Einführung der Lerngruppe+ im Bundesland Brandenburg vorgestellt. Dieses Kapitel skizziert die Zielstellung der Evaluation, ihre beschreibend-interpretative Ausrichtung sowie die leitenden Fragestellungen. Die Kombination qualitativer und quantitativer Zugänge sowie die bewusste Triangulation unterschiedlicher Datenquellen werden als zen-

trale Elemente hervorgehoben, um der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht zu werden.

Kapitel 5 beschreibt die Stichprobe der an der Evaluation beteiligten Personen sowie die analytische Vorgehensweise. Dargestellt werden die Grundgesamtheit der beteiligten Lerngruppen sowie ihre Stammklassen und die schulischen und außerschulischen Agierenden.

Die Kapitel 6 bis 8 widmen sich der detaillierten Analyse der Umsetzung der Lerngruppe+ auf struktureller, organisatorischer und pädagogischer Ebene. Kapitel 6 nimmt den strukturellen Rahmen und die kooperative Umsetzung der Lerngruppe+ in den Blick. Im Fokus stehen hierbei Fragen der personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung, schulorganisatorische Steuerungsprozesse sowie die Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendhilfe und weiteren Kooperationspartner*innen.

Kapitel 7 richtet den Blick auf die Aufnahmeprozesse und Strukturen in der Lerngruppe+. Thematisiert werden Kriterien und Verfahren der Aufnahme von Schüler*innen, Entscheidungsprozesse der beteiligten Agierenden sowie die Zusammensetzung und besonderen Bedarfe der Schüler*innenschaft. Damit leistet das Kapitel einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Zugangslogiken und der Zielgruppenorientierung des Angebots.

In Kapitel 8 steht die pädagogische Arbeit in der Lerngruppe+ im Zentrum. Beschrieben werden pädagogische Leitlinien, Unterrichts- und Förderkonzepte sowie Formen der individuellen Planung und Unterstützung. Zudem wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften als zentrales Merkmal der pädagogischen Praxis herausgearbeitet.

Die Kapitel 9 und 10 richten den Fokus auf die wahrgenommenen Veränderungen bei den Schüler*innen. Kapitel 9 beschreibt hierbei die Veränderungen fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen, insbesondere im Hinblick auf Lernverhalten, soziale Interaktion, Selbstwirksamkeit und Bewältigung schulischer Anforderungen.

Kapitel 10 vertieft diese Betrachtung, indem es die Entwicklung dieser Kompetenzen in Abhängigkeit von kontextuellen Merkmalen wie schulischen Rahmenbedingungen, organisatorischen Strukturen und kooperativen Settings analysiert.

Abschließend fasst Kapitel 11 die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammen und zieht ein Fazit zur Lerngruppe+ im Bundesland Brandenburg. Neben einer Einordnung der Befunde werden zentrale Gelingensbedingungen und Herausforderungen herausgearbeitet sowie Perspektiven für die Weiterentwicklung und Verstetigung des Konzepts aufgezeigt. Das Buch versteht sich damit als Beitrag zur evidenzbasierten Weiterentwicklung inklusiver Unterstützungsangebote und als Impulsgeber für Praxis, Administration und Bildungsforschung gleichermaßen.

Die Dokumentation der Evaluationsergebnisse steht am Ende eines umfassenden Prozesses, der mit der Konzeption der Befragungen begann und sich in der Erhebung, Verarbeitung und Analyse von Daten fortsetzte. Ein großer Dank richtet sich daher an alle Mitwirkenden im Projekt, allen voran an die Schüler*innen, ihre Eltern und das gesamte pädagogische Personal der untersuchten Schulen. Ein besonderer Dank gilt dabei den Fachkräften der Lerngruppe+, die sich wiederholt an unseren Befragungen beteiligt haben und uns Einblick in ihre Schulpraxis gewährten, indem sie ihren Unterricht für uns dokumentierten. Darüber hinaus danken wir auch allen

außerschulischen Agierenden der beteiligten Kinder- und Jugendhilfeträger, des Jugendamtes, des Schulamtes sowie den die Lerngruppe+ begleitenden Mitarbeiter*innen bei kobra.net, die uns nicht nur bei der Organisation der Steuergruppeninterviews behilflich waren, sondern auch ihre wertvollen Perspektiven auf die Arbeit mit den Lerngruppen+ mit uns teilten.

Die Durchführung der Erhebungen in den Schulen und die Eingabe und Auswertung der gewonnenen Daten wurden maßgeblich durch wissenschaftliche Hilfskräfte unterstützt. Ein herzlicher Dank gilt daher Freya Adorf, Anna Baskakov, Leo Erbach, Elisabeth Hedderich, Serhad Kalbitzer, Rebekka Krallmann, Paulina Schliek, Julia Semt und Laetitia-Marie Zöllner.

2 Förderung im Kontext multiprofessioneller Kooperation

Antje Ehlert, Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Nadine Spörer & Michel Knigge

2.1 Schule – Eine Organisation in Bildungsnetzwerken

Schulen sind komplexe Organisationen, die nicht nur gemeinsamen Unterricht für alle Schüler*innen anbieten, sondern auch gezielt Strukturen für die individuelle Förderung Einzelner. Besonders bei der Arbeit mit Schüler*innen mit besonderen Herausforderungen wird deutlich, wie wichtig die Einbettung in Bildungsnetzwerke ist. Die Planung und Umsetzung spezifischer Lernangebote erfordert eine enge Zusammenarbeit innerhalb der Schule, wie zwischen Schulleitung, Regellehrkräften, sonderpädagogischen Fachkräften, Schulpsycholog*innen und Verwaltung. Dabei geht es nicht nur um die organisatorische Struktur, sondern auch um die Bereitstellung geeigneter Ressourcen, Materialien und Räume sowie um die kontinuierliche Anpassung von Unterrichtskonzepten an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden (Lütje-Klose & Urban, 2014). Zugleich sind Schulen Teil eines breiten Netzwerks externer Agierender (Kolleck et al., 2015). Kooperationen mit anderen Schulen, Fachberatungen, therapeutischen Einrichtungen, Jugendämtern oder außerschulischen Lernorten ermöglichen eine umfassende Förderung. Digitale Lernplattformen und Austauschformate unterstützen die Vernetzung von Lehrkräften mit anderen Fachkräften und erleichtern die gemeinsame Planung und Reflexion von Lern- und Unterstützungsangeboten.

Durch die Nutzung solcher Bildungsnetzwerke können Schulen spezifische Lernangebote nicht nur organisatorisch umsetzen, sondern auch deren Qualität kontinuierlich verbessern. Synergieeffekte entstehen, wenn Erfahrungen, Methoden und Materialien geteilt werden. Gleichzeitig erfordert diese Vernetzung eine gute Kommunikation, klare Verantwortlichkeiten und Flexibilität, um die Expertise der beteiligten Professionen zu nutzen und auch um auf die sich verändernden Lern- und Entwicklungsstände der Schüler*innen reagieren zu können. Inklusive Lerngruppen zeigen, dass Schule als Organisation in Bildungsnetzwerken einen entscheidenden Beitrag zur individuellen Förderung von Schüler*innen leisten kann. Sie schaffen Rahmenbedingungen, in denen Schüler*innen, unabhängig von ihren individuellen Herausforderungen, gezielt gefördert werden und bestmöglich lernen können (Lütje-Klose & Urban, 2014).

2.1.1 Kooperation im Bildungsnetzwerk

Die Bedeutung schulischer Kooperation kann konzeptionell auf ein erweitertes Bildungsverständnis zurückgeführt werden. In diesem wird Schule nicht als abgeschlossene Organisation begriffen, sondern als Teil sozialräumlicher Bildungs- und Unterstützungsstrukturen. Dieses Verständnis wird in der Bildungs- und Jugendhilfeforschung seit den frühen 2000er-Jahren praxisnah entwickelt, insbesondere im Kontext der Kooperation von Schule und Jugendhilfe (Olk & Speck, 2001, 2004). Olk und Speck (2004) zeigen, dass Schule und Jugendhilfe unterschiedlichen institutionellen Logiken folgen (Pflichtsystem vs. Freiwilligkeit), deren produktive Verschränkung jedoch notwendig ist, um komplexe Entwicklungs-, Förder- und Unterstützungsbedarfe von Kindern und Jugendlichen angemessen zu bearbeiten. Auf dieser Grundlage wird Schule als Knotenpunkt multipler Zuständigkeiten verstanden. Dieser Argumentation liegt die Annahme zugrunde, dass moderne Bildungs- und Sozialsysteme durch funktionale Ausdifferenzierung und institutionelle Fragmentierung geprägt sind. Kooperation dient hier als strukturierende Antwort auf diese Zersplitterung (Merten et al., 2019; van Santen & Seckinger, 2003). So definieren van Santen und Seckinger (2003) Kooperation als gezielte Abstimmung institutionell getrennter Agierender zur Erhöhung der Problemlösungsfähigkeit, insbesondere bei komplexen Bedarfslagen von Kindern und Familien.

Dem Ganzen liegt eine Relevanz externer Kooperation für Schulentwicklung zugrunde. Diese drückt sich zum einen in einer pragmatischen Relevanz aus, der Sicherung schulischer Handlungsfähigkeit und in einer fachlichen Relevanz, der Erweiterung der Bildungsqualität. Dabei leitet sich die Sicherung schulischer Handlungsfähigkeit von organisationssoziologischen Analysen schulischer Ressourcenknappheit ab. Empirische Studien zeigen, dass Ganztagsschulen ohne externe Partner*innen weder personell noch organisatorisch tragfähig sind (StEG-Konsortium, 2019; Tillmann & Rollett, 2010). Zipperle (2015) weist darauf hin, dass insbesondere Übergänge zwischen Schule (regulärer Unterricht), Hort (Betreuung und Förderangebote nach dem regulären Unterricht) und Jugendhilfe (sozialpädagogische Betreuung) ohne institutionalisierte Kooperation zu Brüchen in Unterstützungsprozessen führen. Zipperle (2015) zeigt, dass ohne verbindliche Abstimmung die Angebote von Schule und Jugendhilfe nicht ineinandergreifen, obwohl sie sich auf dieselben Kinder beziehen. Kooperation fungiert hier als strukturelles Bindeglied zwischen Systemen mit historisch getrennten Verantwortungen, wie dies bei Schule und Jugendhilfe der Fall ist. Die Erweiterung von Bildungsqualität und damit die fachliche Relevanz von Kooperation basiert auf der Annahme, dass Bildungsprozesse nicht allein im Unterricht stattfinden. Dies wird sowohl in der Ganztagsforschung (Andresen, 2016; Züchner, 2008) als auch in der Bildungslandschaftsforschung betont (Bleckmann & Schmidt, 2012). Entsprechend ermöglichen externe Fachkräfte lebensweltorientierte Bildungsangebote, informelles (Lernen außerhalb formaler Curricula und innerhalb der Lebenswelt Schule) und non-formales Lernen (Lernen auf freiwilliger Basis und in nicht verpflichtenden Bildungsorten) oder die Verbindung schulischer und außerschulischer Erfahrungsräume (Deinet et al., 2018; Spies, 2019).

2.1.2 Einfluss externer Kooperation auf schulisches Handeln

Empirische Studien zeigen, dass externe Kooperation Einfluss auf das schulische Handeln und Wahrnehmen hat. So zeigt sich in einer qualitativen Studie über drei Bundesländer hinweg, dass das Einzelkämpfermodell von Lehrkräften aufgebrochen, Reflexionsprozesse über eigenes pädagogisches Handeln angestoßen und neue Formen arbeitsteiliger Verantwortung erzeugt werden kann (Olk et al., 2011). So bringen externe Agierende eigene professionelle Logiken ein, beeinflussen Unterrichtsbegleitung, Förderangebote sowie Ganztagsgestaltung und verändern die Grenzen zwischen Unterricht und Betreuung. Schulleitungen spielen in der externen Kooperation eine aktive Steuerungsrolle, wobei externe Partner*innen als Impulse für Schulentwicklung, aber auch als Konfliktfaktoren wirken. Entsprechend beeinflusst die Kooperation Organisationskultur und Entscheidungsprozesse. Externe Kooperation verändert schulisches Handeln durch neue Arbeits- und Kommunikationsstrukturen, veränderte Rollenverständnisse sowie Entlastung und gleichzeitige Professionalisierung (Bauer, 2018; Merten et al., 2019; Olk & Speck, 2001, 2004; Schäfer, 2021).

2.2 Heterogenität – Chance und Herausforderung für Schulen

Heterogenität bezeichnet die Vielfalt der Lernvoraussetzungen, Begabungen, Alter, Geschlecht, sozialen oder kulturellen Herkünften von Schüler*innen (Heinzel, 2008; Kiel & Syring, 2018). In inklusiven Schulen ist diese Vielfalt besonders ausgeprägt, da dort Kinder mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen gemeinsam lernen. Dies stellt Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen: Sie müssen Unterricht binnendifferenziert gestalten, individuelle Fördermaßnahmen planen und umsetzten sowie auf komplexe Gruppendynamiken reagieren, um ein wertschätzendes Lernklima zu schaffen (Hagedorn, 2018). Dabei benötigen sie in der Regel eine Bandbreite an Unterstützungsformen, zu denen personale (z. B. multiprofessionelle Teams) und auch materielle bzw. digitale Ressourcen (z. B. digitale Tools) zählen. Gleichzeitig bietet Heterogenität Chancen: Schüler*innen können voneinander lernen, soziale Kompetenzen entwickeln und individuelle Stärken entfalten. Das schulische Lernen profitiert von innovativen Unterrichtsformen, kooperativen Lernstrukturen und flexiblen Lernumgebungen (Hess & Lipowsky, 2017; Kiel & Syring, 2018). Damit Inklusion gelingt, sind gute Organisation, professionelle Zusammenarbeit und kontinuierliche Reflexion notwendig. Vielfalt kann so nicht als Belastung, sondern als Ressource für Lernen, Entwicklung und Teilhabe verstanden werden.

Eine solche schulische Organisationsstruktur bietet der Response-to-Intervention-Ansatz (RTI) (vgl. Abbildung 2.1) (Voß et al., 2016). Er ist ein präventiv ausgerichtetes, mehrstufiges Förder- und Diagnostikkonzept, das darauf abzielt, Lern- und Entwicklungsrisiken möglichst frühzeitig zu erkennen und durch systematische, zunehmend intensivere Unterstützung wirksam zu intervenieren (Vossen & Krizan, 2021). RTI hat seinen Ursprung im US-amerikanischen Bildungssystem und gewann insbesondere seit der Reform des Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA, amerikanisches Bundesgesetz zur Regelung der Bildung von Men-

schen (Kindern) mit Behinderung von 2004) an Bedeutung. Mittlerweile setzen neben den USA auch Kanada, Neuseeland sowie Australien RTI als Rahmenmodell einer inklusiven Beschulung ein. Sowohl in den USA als auch in Deutschland wird der Ansatz als evaluiert betrachtet (Voß et al., 2019).

Zentral ist die Idee, dass die Wirksamkeit von Unterricht und Förderung anhand der Reaktion der Schüler*innen auf die eingesetzten Maßnahmen beurteilt wird (Response). Das bedeutet, dass Förderentscheidungen (Intervention) nicht primär auf einer kategorialen Diagnostik basieren, sondern auf den tatsächlich beobachteten Lernfortschritten. Der RTI-Ansatz stellt somit auch eine alternative Form der Feststellung spezieller Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen dar (Berkeley et al., 2009). Der RTI-Ansatz ist typischerweise als dreistufiges Präventionsmodell ausgestaltet (Fuchs & Fuchs, 2007), wobei zwei- oder vierstufige Varianten ebenfalls existieren (Fuchs et al., 2003). Die Ebenen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zielgruppen, Intensität, Spezifität und der jeweils eingesetzten diagnostischen Verfahren (NCRTI, 2010):

Ebene 1: Alle Schüler*innen erhalten einen regulären evidenzbasierten Unterricht. Dieser wird so gestaltet, dass ein Großteil der Lernenden angemessen gefördert wird. Dies gelingt durch einen binnendifferenzierenden Unterricht (Vossen & Krizan, 2021).

Ebene 2: Schüler*innen, die trotz qualitativ hochwertigen Unterrichts unzureichende Lernfortschritte zeigen, erhalten intensivere Kleingruppenförderung. Diese Maßnahmen werden häufiger, länger oder gezielter durchgeführt und können durch speziell qualifiziertes Personal begleitet werden (Fuchs & Fuchs, 2006).

Ebene 3: Für jene, die auch in Ebene 2 nicht ausreichend gefördert werden konnten, werden hochintensive, individualisierte Maßnahmen umgesetzt. Diese sind stark spezialisiert, engmaschig diagnostisch begleitet und bilden das intensivste Unterstützungsniveau (Vossen & Krizan, 2021).

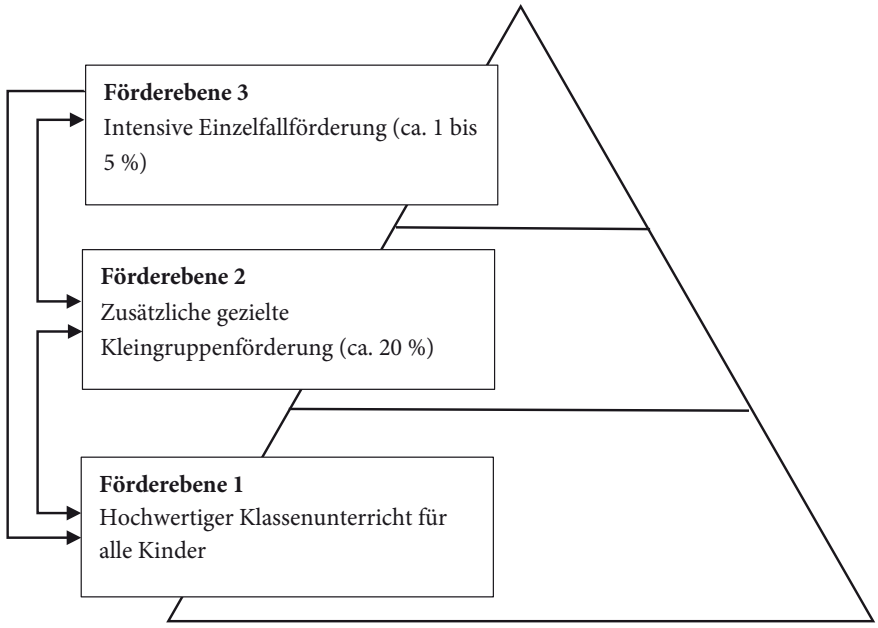


Abbildung 2.1: Klassisches, dreistufiges RTI-Modell (Voß et al., 2016)

Die pyramidenförmige Darstellung verdeutlicht, dass mit steigender Intensität die Zahl der Schüler*innen pro Ebene abnimmt und ein flexibler Wechsel zwischen den Ebenen je nach Lernverlauf möglich ist (Voß et al., 2019).

Ein Kernelement des RTI-Ansatzes ist die datengestützte Entscheidungsfindung. Förderentscheidungen erfolgen kontinuierlich anhand reliabler und valider Leistungsdaten (NCRTI, 2010). Hierzu kommen Screenings (2–3 mal pro Schuljahr) zur frühzeitigen Identifikation von entwicklungsgefährdeten Kindern und regelmäßiges Monitoring (wöchentlich bis monatlich), um Lernverläufe präzise zu dokumentieren und Fördermaßnahmen anzupassen sowie curriculumbasierte Messverfahren, die schnelle und valide Rückmeldungen zu Lernentwicklungen ermöglichen, zum Einsatz (Deno, 1985; Hosp et al., 2007; Klauer, 2011; Voss & Hartke, 2014; Walter, 2009). Der RTI-Ansatz ermöglicht auf diese Weise einen dynamischen Ebenenwechsel (Voß et al., 2019). Dabei existieren zwei grundlegende Umsetzungsvarianten. Im Standard-Protocol-Modell steuern vorab definierte Kriterien (z. B. Prozentränge) die Förderzuweisung (Fuchs et al., 2003). Im Problem-Solving-Modell werden Förderentscheidungen im Team getroffen. Grundlage ist ein individueller Förderplan mit klar definierten Zielen, Maßnahmen, Dauer und Erfolgskontrolle (Fuchs et al., 2003). In der Praxis werden zunehmend hybride Modelle genutzt (Berkeley et al., 2009).

Alle Maßnahmen innerhalb des RTI-Ansatzes, unabhängig von ihrer Ebene, müssen evidenzbasiert sein und damit auf nachweislich wirksamen Lehrprogrammen und Fördermethoden beruhen (NCRTI, 2010). Dieser Grundgedanke entspricht einem Qualitätsanspruch, der ursprünglich aus der Medizin stammt und über die Psychotherapie in die Pädagogik übertragen wurde (Shapiro, 2004). Einzelne Kernelemente des RTI-Ansatzes, wie regelmäßige formative Leistungsdiagnostik oder der

Einsatz forschungsbasierter Fördermethoden, sind empirisch gut abgesichert (Hattie, 2013; Kingston & Nash, 2011; Shinn et al., 2006). Meta-Analysen zeigen für in der Praxis etablierte RTI-Modelle hohe Effekte auf die Schüler*innenleistungen (Burns et al., 2005).

2.3 Schüler*innen mit komplexem Unterstützungsbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung

Schüler*innen mit komplexem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sind im schulischen Alltag häufig mit besonderen Belastungen konfrontiert, die ihre Lern-, Beziehungs- und Entwicklungschancen beeinflussen (Blumenthal et al., 2020). Sie erhalten deshalb besonders häufig angepasste und/oder individualisierte Förderangebote. Neben individuellen Verhaltensweisen spielen insbesondere soziale Zuschreibungen, institutionelle Praktiken und pädagogische Interaktionen eine zentrale Rolle für ihre schulische Teilhabe. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Faktoren ist notwendig, um sowohl Risiken als auch förderliche Bedingungen schulischer Entwicklung sichtbar zu machen.

2.3.1 Stigmatisierung und Zuschreibung sozialer Differenz

Stigmatisierung ist kein einzelner Akt, sondern ein machtvoller sozialer Prozess, in dem Menschen durch Etikettierung, Stereotypisierung, Ausgrenzung, Statusverlust und Diskriminierung gleichzeitig markiert werden (Becker, 1963). Diese Prozesse sind strukturell verankert, wirken über verschiedene Lebensbereiche hinweg und tragen wesentlich zur ungleichen Verteilung von Lebenschancen bei (Link & Phelan, 2001). Übertragen auf Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SPF E) bedeutet dies, dass sie im schulischen Kontext durch diagnostische Etikettierungen als „auffällig" oder „problematisch" markiert werden. Diese Zuschreibungen sind häufig mit stereotypen Erwartungen an ihr Verhalten verknüpft und können zu sozialer Ausgrenzung, Statusverlust innerhalb der Schule (z. B. durch Fördergruppen oder Sondermaßnahmen) sowie zu institutioneller Diskriminierung führen (Powell et al., 2022). Da diese Prozesse in schulischen Strukturen verankert sind und von pädagogischen sowie administrativen Machtverhältnissen getragen werden, wirken sie nicht nur auf das individuelle Verhalten, sondern beeinflussen langfristig die Bildungs- und Teilhabechancen der betroffenen Kinder.

Vor dem Hintergrund umfangreicher Forschung zu schulischer Selektion wird deutlich, dass Bildungsentscheidungen nicht allein leistungs- oder begabungsabhängig getroffen werden, sondern maßgeblich durch soziale Herkunft beeinflusst sind (Becker & Beck, 2012; Ditton et al., 2017; Kronig, 2007; Reisel, 2011; Schmidt et al., 2015; Voigt, 2018). Neben Leistungsunterschieden bestehen herkunftsbedingte Effekte bereits beim Schuleintritt (Baumert & Schümer, 2001; Becker et al., 2013; Ditton & Krüsken, 2010; Kronig, 2007) sowie bei Übergängen in weiterführende Bildungs-

gänge (Glauser, 2015; Meyer, 2019; Sahli Lozano, 2012). Diese Befunde haben zur Kritik an äußerer Differenzierung und schulischer Selektion beigetragen und Forderungen nach integrativen Schulformen gestützt (Becker et al., 2016; Dumont et al., 2014; Hinz, 2017; Kronig, 2007; Pfahl, 2012). Da sich Selektionsprozesse zunehmend in Form unterschiedlicher Fördermaßnahmen innerhalb der Regelschule vollziehen, stellt sich die Frage, ob auch diese Maßnahmen sozial selektiv vergeben werden. Dies ist insbesondere deshalb relevant, weil integrative Maßnahmen unterschiedliches Stigmatisierungspotenzial aufweisen (Goffman, 1963; Link & Phelan, 2001; Norwich, 2009) und potenziell negative Auswirkungen auf Bildungsbiografien sowie soziale und persönliche Entwicklungen haben können (Ercole, 2009; Faulkner et al., 2013; Fox & Stinnett, 1996; Ohan et al., 2011; Shifrer, 2016; Woodcock & Vialle, 2011). So weist eine Studie von Sahli Lozano et al. (2023) nach, dass auch integrative schulische Maßnahmen sozial selektiv vergeben werden. Anhand einer Stichprobe von 1.126 Schüler*innen aus dem Kanton Bern zeigt sich, dass Schüler*innen aus Familien mit höherem sozialen Status häufiger einen Nachteilsausgleich erhalten, während Lernzielreduktionen eher Kindern aus sozial benachteiligten Familien zugewiesen werden. Dies geschieht unabhängig von Leistungsmerkmalen. Diese soziale Selektivität birgt das Risiko, dass integrative Maßnahmen Bildungsungleichheiten nicht abbauen, sondern verstärken, weshalb eine reflektierte und sensibilisierte Vergabepraxis erforderlich ist.

2.3.2 Pädagogische Beziehung als Wirkfaktor

Die eben dargelegten Befunde verdeutlichen, dass integrative Maßnahmen nicht per se chancenausgleichend wirken, sondern in bestehende soziale Ungleichheits- und Zuschreibungsstrukturen eingebettet sind. Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Fokus, welche weiteren, weniger formalisierten Faktoren im schulischen Kontext zur Unterstützung von Kindern beitragen können, ohne zusätzliche Selektions- oder Stigmatisierungsprozesse zu erzeugen. Ein zentraler, in der Forschung zunehmend hervorgehobener Ansatzpunkt, ist hierbei die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in (Böhle et al., 2012; Wettstein et al., 2020). Im Unterschied zu formalen Fördermaßnahmen ist die pädagogische Beziehung kein selektives Instrument, sondern ein alltäglicher Bestandteil schulischen Handelns, der alle Lernenden gleichermaßen betrifft (Schürer et al., 2021). Insbesondere für Kinder mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen kann die Qualität der pädagogischen Beziehung eine entscheidende Rolle spielen, indem sie Sicherheit, Anerkennung und Teilhabemöglichkeiten eröffnet und damit die Voraussetzungen für Lernen und soziale Entwicklung verbessert (Bolz et al., 2019). Pädagogische Beziehungen wirken dabei als vermittelnder Faktor zwischen strukturellen Rahmenbedingungen, individuellen Förderbedarfen und konkretem Unterrichtshandeln und können dazu beitragen, die negativen Effekte sozial selektiver Förderpraxis zumindest teilweise zu kompensieren.

So identifiziert eine Studie von Miller-Lewis et al. (2014) im Rahmen einer Längsschnittstudie mit 460 australischen Vorschulkindern zwei Verläufe der Qualität der

Schüler*in-Lehrkraft-Beziehung: eine stabil hohe Qualität dieser Beziehung und einen moderaten bzw. abnehmenden Verlauf der Qualität der Schüler*in-Lehrkraft-Beziehung. Unter Kontrolle familiärer demografischer Merkmale zeigt die Untersuchung, dass eine stabile, hohe Qualität der Schüler*in-Lehrkraft-Beziehung mit weniger von Eltern und Lehrkräften bewerteten psychischen Problemen, weniger Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität und Problemen mit Gleichaltrigen sowie einem stärkeren prosozialen Verhalten im Alter von 6 Jahren verbunden ist. Eine stabile, hohe Qualität ist auch mit weniger von Lehrkräften, jedoch nicht von Eltern, bewerteten emotionalen Symptomen verbunden. Diese Effekte bleiben auch nach Bereinigung um das Ausmaß psychischer Probleme im Alter von 4 Jahren bestehen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass frühzeitige Interventions- und Präventionsstrategien, die sich auf den Aufbau stabiler, hochwertiger Schüler*in-Lehrkraft-Beziehungen während der Vorschulzeit und beim Übergang der Kinder in die formale Schulbildung konzentrieren, dazu beitragen können, die Rate psychischer Probleme bei Kindern in den ersten Schuljahren zu senken (Miller-Lewis et al., 2014).

Die Meta-Analyse von Lei et al. (2016) verdeutlicht diesen Zusammenhang. Die 57 einbezogenen Primärstudien mit insgesamt 73.933 Schüler*innen zeigen einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen der Qualität affektiver Schüler*in-Lehrkraft-Beziehungen und dem Auftreten externalisierender Verhaltensprobleme. Positive, unterstützende Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen gehen konsistent mit weniger Verhaltensauffälligkeiten einher, während konflikthafte oder belastete Beziehungen mit einem häufigeren Auftreten solcher Verhaltensprobleme verbunden sind. Die Stärke dieser Zusammenhänge wird durch verschiedene Merkmale beeinflusst (Lei et al., 2016). So ist der Zusammenhang zwischen positiven Schüler*in-Lehrkraft-Beziehungen und geringeren Verhaltensproblemen bei Schüler*innen aus westlichen Kulturen stärker ausgeprägt als bei Schüler*innen aus östlichen Kulturen. Zudem zeigt sich dieser Effekt deutlicher bei jüngeren Schüler*innen der Primarstufe als bei älteren Schüler*innen. Weiterhin ist der Zusammenhang stärker, wenn das Verhalten von Lehrkräften oder Eltern eingeschätzt wird, als wenn Selbsteinschätzungen der Schüler*innen oder Bewertungen durch Peers herangezogen werden. Schließlich ist der Zusammenhang bei Mädchen ausgeprägter als bei Jungen.

Weitere Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Förderung positiver Schüler*in-Lehrkraft-Beziehungen über die Verbesserung des Klassenverhaltens ein effektiver Weg sein kann, um die Schulzufriedenheit von Schüler*innen zu steigern. In einer Studie mit Siebtklässler*innen aus einer Mittelschule im Südosten der USA wurden über 18 Monate hinweg drei Wellen von Selbstauskunftsbefragungen durchgeführt (Jiang et al., 2022). Die Analyse mittels längsschnittlicher Strukturgleichungsmodelle zeigt, dass positive Schüler*in-Lehrkraft-Beziehungen mit positivem Verhalten im Klassenraum und Schulzufriedenheit zusammenhängen. Insbesondere vermittelte das positive Klassenverhalten zum zweiten Zeitpunkt vollständig den Zusammenhang zwischen Schüler*in-Lehrkraft-Beziehungen zum ersten Zeitpunkt und Schulzufriedenheit zum dritten Zeitpunkt.

Werden Ergebnisse von Schüler*innen der Grundschule mit bereits auffälligem Verhalten betrachtet, so zeigen die Ergebnisse von Wilkinson und Bartoli (2021), dass das kindliche antisoziale Verhalten mit schlechteren Schüler*in-Lehrkraft-Bezie-

hungen zusammenhängt, insbesondere mit mehr Konflikten, jedoch nicht unbedingt mit geringerer Nähe. Kinder mit antisozialem Verhalten zeigen zudem höhere emotionale Labilität und Negativität sowie geringere Fähigkeiten im Verständnis von Emotionen und von Empathie. Emotionale Labilität/Negativität erhöht Lehrkraft-Schüler*innen-Konflikte, während Emotionsverständnis/Empathie Konflikte reduziert und Nähe stärkt (Wilkinson & Bartoli, 2021). Merkmale der Gefühls- und Emotionslosigkeit stehen unabhängig vom antisozialen Verhalten mit mehr Konflikten und weniger Nähe mit der Schüler*in-Lehrkraft-Beziehung in Verbindung. Es zeigte sich jedoch kein Hinweis darauf, dass Merkmale der Gefühls- und Emotionslosigkeit oder emotionale Fähigkeiten den Zusammenhang zwischen antisozialem Verhalten und der Schüler*in-Lehrkraft-Beziehung moderieren.

Zusammenfassend zeigen die Forschungsbefunde, dass integrative Fördermaßnahmen allein soziale Ungleichheiten nicht ausgleichen, sondern in bestehende Strukturen eingebettet sind. Ein zentraler, chancengleicher Ansatzpunkt ist die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in. Hochwertige, stabile Schüler*in-Lehrkraft-Beziehungen fördern Sicherheit, Anerkennung und Teilhabe, wirken präventiv gegenüber psychischen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten und steigern die Schulzufriedenheit. Positive Beziehungen reduzieren Konflikte, unterstützen prosoziales Verhalten und können insbesondere Kinder mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung oder antisozialem Verhalten wirksam unterstützen. Konfliktbelastete oder konflikthafte Beziehungen hingegen erhöhen das Risiko für Verhaltensprobleme. Die frühzeitige, kontinuierliche Förderung positiver Schüler*in-Lehrkraft-Beziehungen ist demnach entscheidend, da sie als nicht-selektives, alltägliches Instrument wirken, das Lern- und Entwicklungsbedingungen für alle Schüler*innen verbessern und negative Effekte selektiver Förderpraxis zumindest teilweise kompensieren können.

2.3.3 Akademische, soziale und personale Kompetenzentwicklung

Emotionen sind zentral im Schulalltag und die Forschung zeigt eine enge Verzahnung von emotionalen und sozialen Aspekten (Petermann & Barnow, 2013; Rubin et al., 2009; Zurbriggen & Schmidt, 2022). Sozial-emotionales Lernen fördert individuelle Kompetenzen, unterstützt Lebensbewältigung, Schlüsselkompetenzen für die Berufswelt, Gesundheitsförderung sowie Prävention von Mobbing, Verhaltensproblemen und Sucht. Zudem spielt sozial-emotionales Lernen eine wichtige Rolle in Inklusionsprozessen (Reicher & Matischek-Jauk, 2018).

Empirische Studien belegen die enge Verbindung zwischen sozial-emotionalen Kompetenzen und schulischem Erfolg. So zeigt eine Studie mit 5.703 chinesischen Schüler*innen der 4.–6. Klassen einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und sozial-emotionalen Fähigkeiten (Huang & Zeng, 2023). Dabei nehmen sowohl die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen als auch die Qualität der Schüler*in-Lehrkraft-Beziehung eine zentrale vermittelnde Rolle ein und erklären rund zwei Drittel des Gesamteffekts. Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen für schulischen Erfolg und verweisen

auf den Bedarf gezielter Förderstrategien. Ergänzend verdeutlichen weitere Befunde, dass bereits frühe sozial-emotionale Verhaltensprofile den schulischen Erfolg beeinflussen. In einer Studie mit 725 Erst- und Zweitklässler*innen aus dem Mittleren Westen und Nordosten der USA konnten drei sozial-emotionale Profile identifiziert werden, die in einem signifikanten Zusammenhang mit späteren Mathematikleistungen und dem akademischen Engagement fünf Monate später standen, jedoch nicht mit Leseleistungen oder Motivation (Sun et al., 2025). Die Ergebnisse zeigen, dass sozial-emotionale Merkmale frühzeitig erfasst und für passgenaue Interventionen im sozial-emotionalen Lernen genutzt werden können.

Auch eine groß angelegte Studie mit 7.106 Viert- und Fünftklässler*innen aus Westchina bestätigt die zentrale Rolle sozial-emotionaler Kompetenzen für schulische Leistungen im Lesen, in Mathematik und Naturwissenschaften (Wang et al., 2019). Der Zusammenhang wird dabei teilweise durch akademische Emotionen und Einstellungen sowie durch zwischenmenschliche Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrkräften vermittelt. Besonders in benachteiligten Kontexten, in denen viele Kinder vermutlich ohne elterliche Begleitung aufwachsen, kommen sozial-emotionalen Kompetenzen somit eine entscheidende Bedeutung für schulischen Erfolg und soziale Entwicklung zu.

Diese Zusammenhänge werden durch eine systematische Meta-Analyse zur sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrkräften weiter ergänzt (Gebre et al., 2025). Auf Basis von 21 quantitativen Studien aus dem Zeitraum 2018 bis 2023 zeigt sich ein konsistenter, wenn auch schwacher positiver Zusammenhang zwischen der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehrkräften und dem schulischen Engagement der Schüler*innen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass emotional kompetente Lehrkräfte das Engagement der Lernenden signifikant fördern, was als zentrale Voraussetzung für Motivation, Lernbeteiligung und langfristigen schulischen Erfolg gilt. Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass sozial-emotionales Lernen nicht nur auf Schüler*innenebene wirksam ist, sondern maßgeblich durch die sozial-emotionalen Kompetenzen der Lehrkräfte vermittelt wird und somit eine zentrale Rolle für eine gesunde, resiliente und lernförderliche schulische Entwicklung einnimmt.

2.3.4 Transition als pädagogische Herausforderung

Transitionsprozesse stellen zentrale Entwicklungsmeilensteine dar, die sowohl Chancen als auch Risiken für die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beinhalten (Gotlib & Blair, 1997; Symonds, 2015). Schulen können in diesen Phasen förderliche Entwicklungsräume bieten, aber auch Belastungen erzeugen, die sich negativ auf Wohlbefinden, Verhalten und schulische Leistungen auswirken (Bonell et al., 2013). Übergänge, wie sie etwa vom Kindergarten in die Schule, von der Primar- in die Sekundarstufe oder von der Schule in die tertiäre Bildung bestehen, gehen häufig mit neuen sozialen Anforderungen, veränderten Leistungsanforderungen und institutionellen Kulturen einher, die adaptive wie auch maladaptive Entwicklungsverläufe begünstigen können (Griebel & Niesel, 2017).

Die Forschung zeigt, dass Transitionsprozesse mit erhöhtem Stress, Unsicherheit und emotionaler Belastung verbunden sein können. Ein systematisches Review weist auf einen negativen Zusammenhang zwischen dem Übergang von der Primarzur Sekundarstufe und schulischen Leistungen hin, während die Befunde zu mentaler Gesundheit und Wohlbefinden heterogen ausfallen (Jindal-Snape et al., 2020). Diese Unterschiede lassen sich teilweise durch Subgruppen erklären, die Übergänge unterschiedlich erleben (Gazelle & Faldowski, 2019). Besonders kritisch ist die Transition von der Kita in die Schule: Schulbereitschaft, verstanden als Zusammenspiel akademischer, emotionaler und verhaltensbezogener Fähigkeiten, sagt spätere schulische Leistungen zuverlässig voraus (Duncan et al., 2007; Pan et al., 2019) und steht zunehmend auch im Zusammenhang mit langfristigem Wohlbefinden (Gregory et al., 2021). Psychische Auffälligkeiten sind eng mit zentralen Komponenten der Schulbereitschaft verknüpft. In einer australischen Längsschnittstudie zeigen jeweils etwa 20 % der Kinder persistente externalisierende bzw. internalisierende Problementwicklungen im Vorschulalter (Bayer et al., 2012). Solche stabilen Problemmuster gelten als Risikofaktoren für spätere schulische Anpassungs- und Lernprozesse. Faust et al. (2012) zeigen, dass emotionale Stabilität, Aufmerksamkeitssteuerung und Verhaltensregulation zentrale Prädiktoren für eine gelingende Anpassung im ersten Schuljahr sind. Kinder mit Defiziten in diesen Bereichen zeigen mehr Anpassungsschwierigkeiten, auch bei vergleichbarer kognitiver Ausgangslage.

Kinder und Jugendliche mit begrenzten sozialen, emotionalen und ökonomischen Ressourcen sind besonders risikobelastet in Transitionsphasen (Phelan et al., 2010; Taylor & Broffman, 2011). Schüler*innen aus niedrigen sozioökonomischen Lebenslagen zeigen ein erhöhtes Risiko für emotionale und verhaltensbezogene Probleme bereits beim Schuleintritt (Comeau & Boyle, 2018; Li et al., 2017), was ihre Bewältigung von Übergängen zusätzlich erschwert. Für diese Gruppe ist die mentale Gesundheit an verschiedenen Übergängen besonders gefährdet (Aina et al., 2022; Crosnoe & Ansari, 2016; Jindal-Snape et al., 2020). Für Kinder mit einer Beeinträchtigung in der emotionalen und sozialen Entwicklung bedeutet dies, dass Transitionsprozesse bestehende Belastungen verstärken und langfristige Ungleichheiten in Bildungs- und Entwicklungsverläufen reproduzieren können (Bourdieu, 1977; Moore et al., 2020). Positive Transitionsverläufe werden hingegen begünstigt durch ausreichende soziale, emotionale und kulturelle Ressourcen, die es jungen Menschen ermöglichen, Übergänge als bewältigbare Herausforderungen zu erleben (Sirsch, 2003). Besonders wirksam sind Interventionen, die frühzeitig ansetzen, universell gestaltet sind und nicht ausschließlich auf entwicklungsgefährdete Gruppen abzielen, da präventive Ansätze die gesamte Verteilung von Entwicklungsrisiken verschieben können (Rose, 2001). Darüber hinaus zeigen Befunde, dass Übergänge dann erfolgreicher verlaufen, wenn potenzielle Passungsprobleme zwischen familiärer und schulischer Kultur reduziert werden und Schüler*innen aktiv in den Transitionsprozess einbezogen werden, etwa durch die Stärkung von Mitbestimmung und Handlungsspielräumen (Jindal-Snape, 2016). Gerade für Kinder aus benachteiligten Kontexten bieten schulische Übergänge somit ein erhebliches Potenzial, Bildungs- und Gesundheitsverläufe nachhaltig positiv zu beeinflussen.

Eine jüngere systematische Übersichtsarbeit von Donaldson, Moore und Hawkins (2023) zeigt allerdings auch, dass Interventionen zur Förderung von psychischer Gesundheit und Wohlbefinden in schulischen Übergängen grundsätzlich wirksam sein können, ihre Effekte jedoch begrenzt und uneinheitlich bleiben. Positive Effekte finden sich vor allem bei sozialen Outcomes, wie soziale Kompetenzen, Peer-Beziehungen, wahrgenommene soziale Unterstützung, prosoziales Verhalten, während Verhaltensänderungen selten und emotionale sowie psychologische Effekte, wie Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartung, Stresswahrnehmung, subjektive Coping-Strategien allgemeines Wohlbefinden inkonsistent sind. Komplexe Interventionen, die die Schule und das Elternhaus einbeziehen, erweisen sich insbesondere in frühen Übergängen als wirksam. Der Zeitpunkt der Intervention (vor, nach oder über den Übergang hinweg) zeigte keinen eindeutigen Einfluss auf die Wirksamkeit. Hinweise auf ein Nachlassen der Effekte bestehen vor allem bei Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Lebenslagen, deren spezifische Bedarfe bislang zu wenig berücksichtigt wurden. Insgesamt machen die Befunde deutlich, dass neben universellen Ansätzen zielgruppenspezifische Interventionen im Gegensatz zu obigen Befunden (Rose, 2001) notwendig sind, um Übergänge insbesondere für vulnerable Kinder erfolgreicher zu gestalten.

2.4 Schulische Kooperation: konzeptionelle Aspekte und empirische Befunde

Pädagogisches Fachkräfte sind nach Holtappels (2010) mit hohen sozial-interaktiven, situativen sowie komplexen unterrichtlich-didaktischen und erzieherischen Anforderungen konfrontiert (Fussangel, 2008; Terhart & Klieme, 2006). Zur Bewältigung dieser Komplexität sind kontinuierliche Reflexion, Feedback und fortlaufendes professionelles Lernen erforderlich (Kelchtermans, 2006; Rosenholtz, 1991). Darüber hinaus betont Holtappels (2020a) die Bedeutung einer gemeinsamen Verantwortung in pädagogischen Teams für Schulqualität und Lernerfolg der Schüler*innen. Vor diesem Hintergrund wird Kooperation als zentrales Merkmal professionellen Handelns verstanden, das sowohl die individuelle Professionalisierung von Lehrkräften als auch die Qualitätsentwicklung und Veränderungsfähigkeit der Schule unterstützt. Insbesondere teamartige Formen der Kooperation werden als Schlüssel für eine erfolgreiche pädagogische Berufspraxis sowie für die Steigerung der schulischen Entwicklungskapazität und Problemlösefähigkeit hervorgehoben.

Kooperation wird organisationpsychologisch als intentionaler, kommunikativer und vertrauensbasierter Prozess verstanden, der auf gemeinsame Ziele und Aufgaben ausgerichtet ist und der Norm der Reziprozität folgt (Spieß, 2004). Organisationstheoretische Ansätze verorten Kooperation als zentrales Organisationsmerkmal von Bildungseinrichtungen (Dalin et al., 1995; Mintzberg, 1979) und als wesentliche Gelingensbedingung für Schul- und Lernorganisation sowie für Schulentwicklung im Sinne einer lernenden Organisation (Holtappels, 2013; Marks & Louis, 1999; Senge, 2006). Insbesondere in ganztägigen Schulen und im Kontext inklusiver Bildung

gewinnt darüber hinaus die multiprofessionelle Kooperation zunehmend an Bedeutung, da pädagogische Aufgaben weiter ausdifferenziert werden und Lehrkräfte verstärkt mit weiterem pädagogischen und nicht-lehrenden Personal zusammenarbeiten.

Der Großteil konzeptioneller und empirischer Forschung zu den Voraussetzungen, Wirkmechanismen und Effekten von Kooperation in schulischen Kontexten bezieht sich auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften. Die Erkenntnisse daraus lassen sich grundsätzlich auch auf andere, multiprofessionelle Teamstrukturen übertragen und sollen hier kurz zusammengefasst werden.

Nicht jede Form von Kooperation entfaltet eine hohe pädagogische Wirksamkeit. Kooperationsformen werden entlang zunehmender Intensität und Professionalität beschreiben (Gräsel et al., 2006; Holtappels, 2020a, b): Es reicht von losen, gefügeartigen Kooperationsformen in Gremien und Konferenzen mit geringer Verbindlichkeit über anlassbezogene informelle Austausche und zeitlich begrenzte Entwicklungsgruppen bis hin zu institutionalisierten Teamformen wie Klassen-, Jahrgangs-, Fach- und/oder multiprofessionellen Teams mit langfristiger Aufgabenorientierung. Die höchste Stufe stellen professionelle Lerngemeinschaften dar, die durch kontinuierliche, kollaborative und kokonstruktive Zusammenarbeit mit Fokus auf Schüler*innenlernen, Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung der Teammitglieder gekennzeichnet sind und damit das größte Potenzial für nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung aufweisen. Untersuchungen, wie die von Kalinowski et al. (2022), zeigen auf Basis einer Befragung von 489 Grundschullehrkräften in Deutschland, dass einfache Kooperationsformen unter pädagogischen Fachkräften weit verbreitet sind, während anspruchsvollere Formen, wie kontinuierliche, kollaborative und kokonstruktive Zusammenarbeit, deutlich seltener vorkommen. Für beide Kooperationsformen erwiesen sich die Wahrnehmung kollektiver Selbstwirksamkeit sowie günstige organisatorische und räumliche Rahmenbedingungen als zentrale förderliche Faktoren. Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass anspruchsvolle Formen der Lehrkräftekooperation gezielte personale und institutionelle Voraussetzungen benötigen und nicht selbstverständlich im Schulalltag entstehen.

Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum und international zeigen, dass Kooperation von pädagogischen Fachkräften sowohl mit personalen Merkmalen zusammenhängt als auch mit institutionellen Rahmenbedingungen assoziiert ist (Massenkeil & Rothland, 2016; Trumpa et al., 2016; Vangrieken et al., 2015). Dabei ist die Befundlage jedoch nicht immer konsistent, z. B. bei Zusammenhängen mit dem Geschlecht und dem Alter der Personen (z. B. Forsa 2018; Gümüs et al., 2013; Soltau, 2007). Untersuchungen deuten jedoch darauf hin, dass motivationale und selbstregulative Fähigkeiten der beteiligten Personen Kooperation an Schulen fördert (z. B. Richter & Pant, 2016). Ebenso scheint die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit positiv mit Kooperation assoziiert zu sein, z. B. über die Bereitschaft zur Umsetzung innovativer Inhalte (Gray & Summers, 2015; Keller-Schneider & Albisser, 2013 Richter & Pant, 2016).

Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen sowie die Rolle der Schulleitung sind zentral für gelingende Kooperation (Massenkeil & Rothland, 2016; Trumpa et al., 2016; Zhang & Zheng, 2020). Komplexere Kooperationsformen sind besonders auf geeignete zeitliche Ressourcen angewiesen (Harazd & Drossel, 2011; Muckentha-

ler et al., 2019; Richter & Pant, 2016). Materielle Ressourcen wie Arbeitsräume wirken hingegen nur begrenzt (Richter & Pant, 2016).

Kooperation von pädagogischen Fachkräften wird vor allem mit professionellem Lernen und Kompetenzentwicklung in Verbindung gebracht, da sie kollektive Reflexionsprozesse und die Nutzung evidenzbasierter (Unterrichts-)Praktiken fördern kann (Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2015). Darüber hinaus steht die Kooperation pädagogischer Fachkräfte häufig in einem positiven Zusammenhang mit dem Belastungserleben und Wohlbefinden von Personen (Muckenthaler et al., 2019; Richter & Pant, 2016). Kooperation kann dabei als Ressource wirken, indem sie soziale Unterstützung bietet, Verantwortung verteilt und kollektive Problemlösungen ermöglicht (Rothland & Klusmann, 2016). Gleichzeitig weisen Autor*innen darauf hin, dass insbesondere zeit- und abstimmungsintensive Kooperationsformen auch als belastend erlebt werden können, wenn entsprechende Rahmenbedingungen fehlen (Massenkeil & Rothland, 2016). Auch für Schüler*innen lassen sich positive Befunde zeigen, wenngleich diese meist indirekt vermittelt über die Unterrichtsqualität auftreten. Meta-Analysen und internationale Studien zeigen, dass Schulen mit ausgeprägter professioneller Zusammenarbeit tendenziell bessere Lernleistungen und höhere Lernzuwächse ihrer Schüler*innen erzielen (Goddard et al., 2000; Lomos et al., 2011).

Literatur

Aina, C., Baici, E., Casalone, G. & Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences, 79*(2), 101102. https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102

Andresen, S. (2016). Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagsschule. Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus. *Zeitschrift für Pädagogik, 62*(6), 830–833.

Bauer, P. (2018). Multiprofessionalität. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 727–739). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_50

Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele & W. Schneider (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 454–467). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6

Bayer, J. K., Ukoumunne, O. C., Mathers, M., Wake, M., Abdi, N. & Hiscock, H. (2012). Development of children's internalising and externalising problems from infancy to five years of age. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 46*(7), 659–668. https://doi.org/10.1177/0004867412450076

Becker, H. S. (1963). *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press Glencoe.

Becker, M., Neumann, M. & Dumont, H. (2016). Recent developments in school tracking practices in Germany: an overview and outlook on future trends. *Orbis Scholae*, *10*(3), 9–25. https://doi.org/10.14712/23363177.2017.8

Becker, R. & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 137–163). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_6

Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (2013). Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, *39*, 517–549. https://doi.org/10.7892/boris.44457

Berkeley, S., Bender, W. N., Gregg Peaster, L. & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities, 42*(1), 85–95. https://doi.org/10.1177/0022219408326214

Bleckmann, P. & Schmidt, V. (Hrsg.). (2012). *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94130-1

Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M. C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-033837-1

Böhle, A., Grosse, M., Schrödter, M. & van den Berg, W. (2012). Beziehungsarbeit unter den Bedingungen von Freiwilligkeit und Zwang. *Soziale Passagen, 4*(2), 183–202. https://doi.org/10.1007/s12592-012-0117-z

Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik 70*(11), 560–571. https://doi.org/10.25656/01:25147

Bonell, C. P., Fletcher, A., Jamal, F., Wells, H., Harden, A., Murphy, S. & Thomas, J. (2013). Theories of how the school environment impacts on student health: Systematic review and synthesis. *Health and Place, 24*, 242–249. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2013.09.014

Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Hrsg.), *Power and ideology in education* (S. 487–551). Oxford University Press.

Burns, M. K., Appleton, J. J. & Stehouwer, J. D. (2005). Meta-Analytic Review of Responsiveness-To- Intervention Research: Examining Field-Based and Research-Implemented Models. *Journal of Psychoeducational Assessment, 23*(4), 381–394. https://doi.org/10.1177/073428290502300406

Comeau, J. & Boyle, M. H. (2018). Patterns of poverty exposure and children's trajectories of externalizing and internalizing behaviors. *SSM Population Health, 4*, 86–94. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2017.11.012

Crosnoe, R. & Ansari, A. (2016). Family socioeconomic status, immigration, and children's transitions into school. *Family Relations, 65*(1), 73–84. https://doi.org/10.1111/fare.12171

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1995). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch* (2. Aufl.). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Deinet, U., Gumz, H., Muscutt, C. & Thomas, S. (2018). *Offene Ganztagsschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Soziale Arbeit und sozialer Raum* (Band 5). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0btc

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children, 52*, 219–232. https://doi.org/10.1177/001440298505200303

Ditton, H. & Krüsken, J. (2010). Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulformwahl beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven* (S. 35–59). Zürich: Rüegger.

Ditton, H., Elsässer, S., Gölz, N., Stahn, V. & Wohlkinger, F. (2017). Soziale Disparitäten im Bildungsverlauf. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schul-*

systems: Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen (S. 143–172). Münster: Waxmann.

Donaldson, C., Moore, G. & Hawkins, J. (2023). A Systematic Review of School Transition Interventions to Improve Mental Health and Wellbeing Outcomes in Children and Young People. *School Mental Health*, *15*, 19–35. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09539-w

Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(2), 141–165. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428–1446. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428

Ercole, J. (2009). Labeling in the Classroom: Teacher Expectations and their Effects on Students' Academic Potential. *Honors Scholar Theses*. https://opencommons.uconn.edu/srhonors_theses/98

Faulkner, V. N., Crossland, C. & Stiff, L. V. (2013). Predicting eighth-grade algebra placement for students with individualized education programs. *Exceptional Children*, *79*(3), 329–345.

Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26*, 197–212. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000069

Forsa. (2018). Fachbezogene Kooperation an Schulen. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen. https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2018/09/dsa-forsa-Kooperation-an-Schulen.pdf

Fox, J. D. & Stinnett, T. A. (1996). The effects of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession. *Psychology in the Schools*, *33*(2), 143–152. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2%3C143::AID-PITS7%3E3.3.CO;2-

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93–99. https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(3), 157–171. https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072

Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2007). A Model for Implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching exceptional children, 39*(5), 14–20. https://doi.org/10.1177/004005990703900503

Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* (Dissertation). Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.

Gazelle, H. & Faldowski, R. A. (2019). Multiple trajectories in anxious solitary youths: The middle school transition as a turning point in development. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*(7), 1135–1152. https://doi.org/10.1007/s10802-019-00523-8

Gebre, Z. A., Demissie, M. M. & Yimer, B. M. (2025). The impact of teacher socio-emotional competence on student engagement: a meta-analysis. *Front Psychol, 16*, 1526371. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1526371

Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09096-8

Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, W. A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, *37*(2), 479–507. https://doi.org/10.3102/00028312037002479

Goffman, E. (1963). *Stigma notes on the management of spoiled identity*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.

Gotlib, I. H. & Blair, W. (1997). *Stress and adversity over the life course: trajectories and turning points*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527623

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219.

Gray, J. A. & Summers, R. (2015). International professional learning communities: The role of enabling school structures, trust, and collective efficacy. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, *14*(3), 61–75. https://doi.org/10.22230/ijepl.2016v11n3a651

Gregory, T., Dal Grande, E., Brushe, M., Engelhardt, D., Luddy, S., Guhn, M., Gadermann, A., Schonert-Reichl, K. A. & Brinkman, S. (2021). Associations between school readiness and student wellbeing: A six-year follow up study. *Child Indicators Research, 14*(1), 369–390. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09760-6

Griebel, W. & Niesel, R. (2017). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (4. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Gümüs, S., Bulut, O. & Bellibas, M. S. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: a multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, *40*, 1–29. https://doi.org/10.70953/ERPv40.13001

Hagedorn, J. (2018). Heterogenität in Schule und Unterricht - Möglichkeiten und Unmöglichkeiten im >richtigen< Umgang mit Gleichheit und Ungleichheit. In O.-A. Burow & S. Bornemann (Hrsg.), *Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule: Handlungsfeld Unterricht und Erziehung* (S. 180–202). Köln: Wolters Kluwer.

Harazd, B. & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, *25*(2), 145–160.

Hattie, J. A. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_20

Hess, M. & Lipowsky, F. (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht* (S. 23–31). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_3

Hinz, A. (2017). Inklusion im Schulsystem. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems: Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen* (S. 173–194). Münster: Waxmann.

Holtappels, H. G. (2010). Die Entwicklung von Ganztagsschulen. Konzeptionen, Organisation und pädagogische Gestaltung. In H. Buchen, L. Horster & H. G. Rolff (Hrsg.), *Ganztagsschule. Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe* (S. 7–18). Stuttgart: Raabe.

Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rüpp & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungs-*

wesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde (S. 45–69). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_2

Holtappels, H. G. (2020a). Lehrerkooperation und Teamarbeit in Schulen. Zur Bedeutung der Kooperation für Professionalisierung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. *Jahrbuch der Schulentwicklung, 21*, 10–44.

Holtappels, H. G. (2020b). Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln. In K. Kansteiner, C. Stamann & C. G. Buhren (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 64–83). Weinheim: Beltz Juventa.

Hosp, M. K., Hosp, J. L. & Howell, K. W. (2007). *The ABCs of CBM. A practical guide to curriculum-based measurement*. New York: Guilford Press.

Huang, C. & Zeng, X. (2023). Social and emotional development of disadvantaged students and its relationship with academic performance: evidence from China. *Front Psychol, 14*, 1170656. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1170656

Jiang, X., Shi, D., Fang, L. & Ferraz, R. C. (2022). Teacher-student relationships and adolescents' school satisfaction: Behavioural engagement as a mechanism of change. *Br J Educ Psychol, 92*(4), 1444–1457. https://doi.org10.1111/bjep.12509

Jindal-Snape, D. (2016). *A-Z of transitions*. London: Bloomsbury Publishing. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52827-8

Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W. & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education, 8*(2), 526–566. https://doi.org/10.1002/rev3.3197

Kalinowski, E., Jurczok, A., Westphal, A. & Vock, M. (2022) Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25*, 999–1029. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 220–237.

Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kiel, E. & Syring, M. (2018). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (3. Aufl., S. 63–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/ 9783838549538

Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. Educational Measurement. *Issues and Practice, 30*(4), 28–37. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x

Klauer, K. J. (2011). Lernverlaufsdiagnostik - Konzept, Schwierigkeiten und Möglichkeiten. *Empirische Sonderpädagogik, 3*(3), 207–224.

Kolleck, N., Kulin, S., Bormann, I., de Haan, G. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2015). *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken.* Münster: Waxmann.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M. M. (2016). Affective Teacher-Student Relationships and Students' Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 7*, 1311. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311

Li, M., Johnson, S. B., Musci, R. J. & Riley, A. W. (2017). Perceived neighborhood quality, family processes, and trajectories of child and adolescent externalizing beha-

viors in the United States. *Social Science and Medicine, 192*, 152–161. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.07.027

Link, B. G. & Phelan, J. C. (2001). *Conceptualizing stigma. Annual Review of Sociology, 27*, 363–385. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363

Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*(2), 121–148. https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). *Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *83*(2), 112–123. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d

Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly, 3*(5), 707–750. https://doi.org/10.1177/0013161X99355003

Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. In K. Moegling, G. Hund-Göschel & S. Hadeler (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 35: Was sind gute Schulen? Teil 1. Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion* (S. 87–118). Immenhausen bei Kassel: Prolog. https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xtt.8

Merten, U., Kaegi, U. & Zängl, P. (2019). Kooperation – Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung psychosozialer Dienstleistungen. In J. Amstutz, U. Kaegi, N. Käser, U. Merten & P. Zängl (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch* (2. Aufl.) (S. 13–34). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpqw.4

Meyer, T. (2019). Zwischenstand im Alter von 30 Jahren: Lebenslaufforschung mit TREE-Längsschnitt-Daten. *SGAB-Newsletter*, (1). https://doi.org/10.64829/1854

Miller-Lewis, L. R., Sawyer, A. C., Searle, A. K., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G. & Lynch, J. W. (2014). Student-teacher relationship trajectories and mental health problems in young children. *BMC Psychology, 2*(1), 27. https://doi.org/10.1186/s40359-014-0027-2

Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Moore, G. F., Anthony, R., Hawkins, J., Van Godwin, J., Murphy, S., Hewitt, G. & Melendez-Torres, G. (2020). Socioeconomic status, mental wellbeing and transition to secondary school: Analysis of the School Health Research Network/Health Behaviour in School-aged Children survey in Wales. *British Educational Research Journal, 46*(5), 1111–1130. https://doi.org/10.1002/berj.3616

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for Educational Research online*, *11*(2), 147–168.

National Center on Response to Intervention (NCRTI). (2010). *Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526858.pdf

Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: international perspectives. *British Educational Research Journal*, *35*(3), 447–467. https://doi.org/10.1080/01411920802044446

Ohan, J. L., Visser, T. A. W., Strain, M. C. & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology*, *49*(1), 81–105. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.10.001

Olk, T. & Speck, K. (2001). LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen. Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer schwierigen Zusammenarbeit. In P. Becker & J. Schirp (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationalitäten auf dem Weg zu einer?* (S. 46–85). Münster: Votum Verlag.

Olk, T. & Speck, K. (2004). Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In B. Hartnuß & S. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen* (S. 69–101). Frankfurt am Main: Verlag Soziale Theorie und Praxis.

Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14*(3), 63–80. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0228-x

Pan, Q., Trang, K. T., Love, H. R. & Templin, J. (2019). School readiness profiles and growth in academic achievement. *Frontiers in Education, 4*, 127. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00127

Petermann, F. & Barnow, S. (2013). Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau, 64*(4), 193–195. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000178

Pfahl, L. (2012). Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 415–436). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_18

Phelan, J. C., Link, B. G. & Tehranifar, P. (2010). Social conditions as fundamental causes of health inequalities: Theory, evidence, and policy implications. *Journal of Health and Social Behavior, 51*(1), 28–40. https://doi.org/10.1177/0022146510383498

Powell, J. J. W., Pfahl, L. & Blanck, J. M. (2022). Sonderpädagogische Fördersysteme und inklusive Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft* (S. 939–960). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_53

Reicher, H. & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_14

Reisel, L. (2011). Two paths to inequality in educational outcomes: Family background and educational selection in the United States and Norway. *Sociology of Education*, *84*(4), 261–280. https://doi.org/10.1177/0038040711417012

Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Rose, G. (2001). Sick individuals and sick populations. *International Journal of Epidemiology, 30*(3), 427–432. https://doi.org/10.1093/ije/30.3.427

Rosenholtz, S. (1991). *Teachers' workplace*. New York & London: Teachers College Press.

Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In R. Martin (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 351–369). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838586809

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.

Sahli Lozano, C. (2012). *Schulische Selektion und berufliche Integration – Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen auf Ausbildungszugänge und -wege*. Freiburg (CH): Phi-

losophische Fakultät der Universität Freiburg. Dissertation. http://doc.rero.ch/record/32539/files/SahliLozanoC.pdf

Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Wicki, M. & Brandenberg, K. (2023). Soziale Selektivität bei der Vergabe der integrativen schulischen Maßnahmen reduzierte individuelle Lernziele, Nachteilsausgleich und integrative Förderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26*, 997–1027. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01173-9

Santen, E. van & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. München.

Schäfer, A. (2021). *Anerkennung in multiprofessionellen Teams. Eine quantitativ-empirische Studie über Anerkennungs(miss)verhältnisse zwischen verschiedenen Berufsgruppen in den Hilfen zur Erziehung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P. & Houang, R. T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, *44*(7), 371–386. https://doi.org/10.3102/0013189X15603982

Schürer, S., van Ophuysen, S. & Michalke, S. (2021). Der Zusammenhang von Schuleinstellung und Qualität kind- und klassenbezogener pädagogischer Beziehungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 11*, 117–135. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00297-4

Senge, P. (2006). The Fifth Discipline: *The Art and Practice of the Learning Organization* (2. Aufl.). New York: Doubleday/Currency.

Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems. Direct assessment and intervention* (3. Aufl.). New York: Guilford Press.

Shifrer, D. (2016). Stigma and stratification limiting the math course progression of adolescents labeled with a learning disability. *Learning and Instruction*, *42*, 47–57. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.001

Shinn, M., Walker, H. M. & Stoner, G. (2006). *Interventions for academic and behavior problems* (4. Aufl.). Bethesda, MD: NASP.

Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development, 27*(5), 385–395. https://doi.org/10.1080/01650250344000082

Soltau, A. (2007). *Zusammenarbeit in Schulkollegien. Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Bremer Lehrkräften* (Diplomarbeit). Bremen: Universität Bremen.

Spies, A. (2019). Pädagogisches Handeln im Netzwerk zwischen Ganztagsgrundschule und Jugendhilfe. In S. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke* (S. 289–297). Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_27

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.

StEG-Konsortium. (2019). *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main/Dortmund/Gießen/München: DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change, 7*, 221-258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Sun, T., Lei, P.-W., DiPerna, J. C., Crandall Hart, S., Zhao, H. & Husmann, K. (2025). Association Between Social-Emotional Behaviors and Academic Outcomes in Primary School Students: A Person-Centered Approach. *School Mental Health, 17*, 980–994. https://doi.org/10.1007/s12310-025-09787-6

Symonds, J. (2015). *Understanding school transition: What happens to children and how to help them*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315714387

Taylor, S. E. & Broffman, J. I. (2011). Psychosocial resources. Functions, origins, and links to mental and physical health. *Advances in Experimental Social Psychology, 44*, 1–57. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00001-9

Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik 52*(2), 163–166. https://doi.org/10.25656/01:4450

Tillmann, K. & Rollett, W. (2010). Die Bedeutung personeller Ressourcen für innerschulische Kooperation an Ganztagsschulen in Deutschland. In B. Schwarz, P. Nenniger & R. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung* (S. 114–120). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Trumpa, S., Franz, E. K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *DDS – Die Deutsche Schule*, *108*(1), 80–92.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17–40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Voigt, M. (2018). *Bildungsarmut: Determinanten, Herkunftseffekte und Mechanismen des Hauptschulübertritts*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20178-4

Voß, S. & Hartke, B. (2014). Curriculumbasierte Messverfahren (CBM) als Methode der formativen Leistungsdiagnostik im RTI-Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein, U. (Hrsg.), *Tests & Trends, NF Bd. 12* (S. 83–99). Formative Leistungsdiagnostik. Göttingen: Hogrefe.

Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.

Voß, S., Daum, M., Furchner, R., Bauer, T., Hofmeister, J., Blumenthal, Y., Mahlau, M. & Hartke, B. (2019). *Zum Leistungs- und Entwicklungsstand inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen auf der Insel Rügen nach acht Schulbesuchsjahren*. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002771

Vossen, A. & Krizan, A. (2021). Response-to-Intervention als Rahmenmodell schulischer Lernförderung. In J. Kuhl, A. Vossen, N. Hartung & C. Wittich (Hrsg.), *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der Grundschule* (S. 18–27). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Walter, J. (2009). Theorie und Praxis Curriculumbasierten Messens (CBM) in Unterricht und Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 60*(5), 162–170.

Wang, Y., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T. & Xin, T. (2019). The Effect of Social-Emotional Competency on Child Development in Western China. *Frontiers in Psychology, 10*, 1282. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01282.

Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2020). Soziale Interaktionen als Grundbaustein der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 129–142). Münster: Waxmann.

Wilkinson, R. H. & Bartoli, J. A. (2021). Antisocial behaviour and teacher-student relationship quality: The role of emotion-related abilities and callous-unemotional traits. *British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 482–499. https://doi.org/10.1111/bjep.12376. PMID: 32777094

Woodcock, S. & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of

students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, *61*(2), 223–241. https://doi.org/10.1007/s11881-011-0058-9

Zhang, J. & Zheng, X. (2020). The influence of schools' organizational environment on teacher collaborative learning: A survey of Shanghai teachers. *Chinese Education & Society*, *53*(5–6), 300–317. https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1879553

Zipperle, M. (2015). *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagsschule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Züchner, I. (2008). Ganztagsschule und Familie. In H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)* (2. Aufl., S. 314–332). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Zurbriggen, C. & Schmidt, P. (2022). Diagnostische Testverfahren im Bereich soziale und emotionale Entwicklung. Fokus Sozialverhalten, Sozialkompetenzen, Verhaltensstörungen. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 219–230). Regensburg: Universitätsbibliothek. https://doi.org/10.5283/epub.53149

3 Die Lerngruppe+ im Land Brandenburg: Hintergründe und Ziele

Nadine Spörer, Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Antje Ehlert & Michel Knigge

3.1 Ausgangslage

Mit dem Begriff des inklusiven Lernens verbindet sich die Idee einer Schule für alle. Für Schüler*innen sollte dies bedeuten, dass sie ganz unabhängig davon, ob sie sonderpädagogische Förderung benötigen oder nicht, gemeinsam in einer Klasse Tag für Tag Neues lernen, Interessen entwickeln, positiv über sich selbst denken, sich durch ihre Lehrkräfte angenommen fühlen und von ihren Mitschüler*innen akzeptiert werden (Prengel, 2013). Jedoch stellen Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SPF E) aufgrund ihres oftmals stark externalisierenden Verhaltens eine große Herausforderung für Personen dar, die inklusives Lernen in schulischen Kontexten gestalten. Dies betrifft sowohl die individuelle Entwicklung der Schüler*innen mit dem SPF E in Bezug auf soziale, motivationale und fachliche Kompetenzen als auch die soziale Akzeptanz durch Peers und den Einfluss auf das Lernklima einer Klasse (Blumenthal et al., 2020; Spörer et al., 2020). So konnte z. B. Schürer (2020) in ihrem Literaturreview zum Lernen von Kindern mit einem SPF in den Bereichen E und L (Lernen) in inklusiven Grundschulen zeigen, dass insbesondere für Schüler*innen mit einem SPF E das Ausgrenzungsrisiko besonders hoch zu sein scheint. Darüber hinaus zeigen die Analysen, dass die Intensität von Verhaltensauffälligkeiten bedeutsam ist. Je stärker Verhaltensauffälligkeiten ausgeprägt waren, desto seltener wurden diese Kinder als Arbeits- und auch Spielpartner*innen gewählt.

Insgesamt gestaltet sich die empirische Befundlage derart, dass Schüler*innen mit einem SPF E eine Risikogruppe in Bezug auf den Aufbau von günstigen Lernvoraussetzungen und sozialer Partizipation darstellen. Die Förderung der sozialen Teilhabe dieser Kinder und Jugendlichen unter gleichzeitiger Beachtung bestmöglicher individueller fachlicher Förderung stellt daher eine der zentralen und anhaltenden Herausforderungen inklusiv arbeitender Schulen dar. Schüler*innen mit einem SPF E benötigen folglich ein erhöhtes Maß an pädagogischer Zuwendung (Crede et al., 2019). Sonderpädagogische Modelle zur Förderung dieser Schüler*innengruppe betonen daher die Bedeutung einer intensiven, engen und längerfristigen pädagogischen Betreuung.

Vor diesem Hintergrund hat sich das Land Brandenburg dazu entschieden, an Schulen, die bereits als Schule für Gemeinsames Lernen in der Primarstufe genehmigt sind, die Lerngruppe+ als „innerschulische Organisationsform im Sinn einer zeitlich begrenzten Lerngruppe in einer Schule“ (Friedrich & Laag, 2022, S. 8) einzuführen.

3.2 Rahmensetzung zu temporären Lerngruppen

Die Grundlage für die Einrichtung einer Lerngruppe+ an einer Schule für Gemeinsames Lernen bildet die „Rahmensetzung für Praxisphase" (datiert vom 08.04.2019). Sie lag sowohl den Schulen vor, die mit Beginn der Evaluation im Schuljahr 2022/2023 eine Lerngruppe+ eingerichtet hatten, als auch dem Team der wissenschaftlichen Evaluation. Für die Evaluation der Einführung der Lerngruppe+ im Land Brandenburg spielt das Dokument insofern eine zentrale Rolle, weil es die Voraussetzungen im Land Brandenburg für die Einrichtung einer Lerngruppe+ benennt.

So ist die Kooperation zwischen staatlichem Schulamt und Jugendamt sowie zwischen Schule, Schulträger und Kinder- und Jugendhilfeträger Voraussetzung zur Einrichtung einer Lerngruppe+. Die zugehörigen Agierenden verantworten vorrangig die pädagogische Konzeption und kooperative Umsetzung der Lerngruppe+.

Die Aufnahme in die Lerngruppe+ soll laut der Rahmensetzung aufgrund spezifischer diagnostischer Beobachtungen erfolgen. Demnach können Schüler*innen in eine Lerngruppe+ aufgenommen werden, wenn sie einen förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beschieden bekommen haben und vom öffentlichen Träger der Jugendhilfe einen Anspruch auf Eingliederungshilfe festgestellt wurde. Darüber hinaus setzt die Aufnahme in die Lerngruppe+ voraus, dass die Schüler*innen diese zusätzliche Förderung benötigen, um ihre Schulpflicht zu erfüllen und um sie vor den Folgen fremd- oder selbstgefährdenden Verhaltens zu schützen.

Folglich wären somit das Vorliegen eines SPF E *und* ein Anspruch auf Eingliederungshilfe *und* fremd- oder selbstgefährdende Verhaltensweisen für die Gewährung der temporären Förderung notwendig.

Die Förderung eines Schülers oder einer Schülerin in der Lerngruppe+ ist zeitlich auf maximal zwei Jahre begrenzt und soll durch eine sonderpädagogische und eine sozialpädagogische Fachkraft durchgeführt werden. Der Unterricht in der Lerngruppe+ erfolgt parallel zum herkömmlichen Unterricht und ist jahrgangsübergreifend im Bildungsgang der Grundschule organisiert.

Die Lerngruppe+ soll an fünf Tagen je Woche für mindestens je zwei Unterrichtsstunden in einem eigens zur Verfügung gestellten Raum stattfinden. Mindestens sechs und maximal acht Schüler*innen sollen in der Lerngruppe+ lernen. Für jede bzw. jeden von ihnen soll ein individueller Lernplan erstellt werden.

3.3 Pädagogische Verortung der Lerngruppe+ in inklusiven Lehr-Lern-Settings

Die Einrichtung einer Lerngruppe+ zur Unterstützung der Entwicklung einer spezifisch herausgeforderten Schüler*innengruppe kann als Förderung im Sinne des Response-to-Intervention-Ansatzes (RTI) (Voß et al., 2016) interpretiert werden. Die Basis der Förderung von Schüler*innen mit einem SPF E ist das Lernen in einem qualitätsvollen inklusiven Unterricht zusammen mit Schüler*innen ohne einen SPF

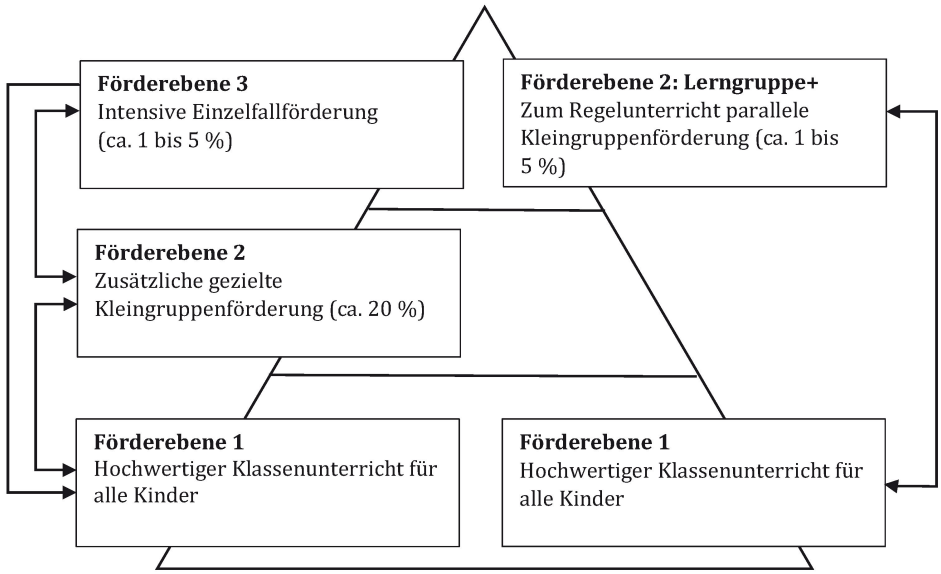


Abbildung 3.1: Pyramide der im RTI-Ansatz vorgesehenen Förderebenen (links) und Verortung des Konzepts der Lerngruppe+ (rechts)

und mit Schüler*innen mit anderen Förderbedarfen (vgl. Abbildung 3.1). Zur Umsetzung der Förderung auf Förderebene 1 erhalten die Schulen für Gemeinsames Lernen im Land Brandenburg für die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit dem SPF E (sowie für die SPF Lernen und Sprache) zusätzliche Lehrkräftewochenstunden, die gekoppelt sind an die Anzahl der Schüler*innen, die insgesamt in der Schule lernen. Durch die Bereitstellung der zusätzlichen Lehrkräftewochenstunden kann in Schulen für Gemeinsames Lernen beispielsweise Team-Teaching umgesetzt werden und auf diese Weise können Schüler*innen mit einem SPF E im inklusiven Unterricht spezifisch unterstützt werden. Erweist sich die Förderebene 1 für einzelne Schüler*innen mit SPF E als nicht ausreichend, so kann die Aufnahme in die Lerngruppe+ aufgrund spezifischer diagnostischer Feststellungen erfolgen (Förderebene 2). Die Förderung ist zeitlich begrenzt und wird durch eine sonderpädagogische und eine sozialpädagogische Fachkraft durchgeführt. Es findet eine kontinuierliche Beobachtung der Entwicklung der Schüler*innen statt und das pädagogische Team trifft Entscheidungen zum Verbleib der Schüler*innen in der Lerngruppe+ oder zur Beendigung der Förderung.

Neben diesen Gemeinsamkeiten weist der Ansatz des Konzepts Lerngruppe+ aber auch Unterschiede zum RTI-Ansatz auf. Vor dem Hintergrund der Visualisierung der Förderanteile durch die Pyramidenstruktur wird durch die Gegenüberstellung der Ansätze deutlich, dass aufgrund der in der Rahmensetzung festgelegten Größe der Lerngruppe+ mit 6 bis 8 Schüler*innen je Schule, die Förderung für ca. 1 bis 5 % der Schüler*innenschaft einer Schule zur Verfügung steht. Während somit Schulen, die dem RTI-Ansatz folgen, für 1 bis 5 % ihrer Schüler*innenschaft eine intensive Einzelfallförderung vorsehen, wird mit dem Konzept der Lerngruppe+ für 1 bis 5 % der Schüler*innenschaft eine Förderung in einer Kleingruppe durchgeführt. Die

Förderung im Gruppensetting kann dabei durchaus vorteilhaft sein, wenn es gelingt, individuelle Unterstützungsmaßnahmen durch das pädagogische Team (Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung) wirkungsvoll mit dem Mit- und Voneinander-Lernen der Schüler*innen (Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehung) zu kombinieren.

Ein weiterer bedeutsamer Unterschied besteht in der Durchführung der Förderung parallel zum herkömmlichen Unterricht. Dies führt dazu, dass die Schüler*innen der Lerngruppe+ im Idealfall weiterhin täglich, aber mit reduzierter Stundenanzahl, am Regelunterricht ihrer Klasse teilnehmen und gleichzeitig keine stundenbezogene Mehrbelastung erfahren.

Aufgrund der beschriebenen Organisationstruktur ist anzunehmen, dass die Einrichtung einer Lerngruppe+ an einer Schule für Gemeinsames Lernen nicht nur dazu führt, dass sich Veränderungen für die unmittelbar betroffenen Schüler*innen in der Lerngruppe+ ergeben, sondern dass auch das Lernen in den Stammklassen einer Veränderung unterliegt. Das Ausmaß der anzunehmenden Wirkungen der Lerngruppe+ wird dabei von den Rahmenbedingungen sowie der pädagogischen Umsetzung beeinflusst. Konkret gehen wir davon aus, dass die Kontextbedingungen zur Einrichtung einer Lerngruppe+ an einer Schule die pädagogische Förderarbeit in der Lerngruppe+ beeinflussen und die Art der pädagogischen Arbeit wiederum Veränderungen seitens der Schüler*innen bewirken kann (vgl. Abbildung 3.2).

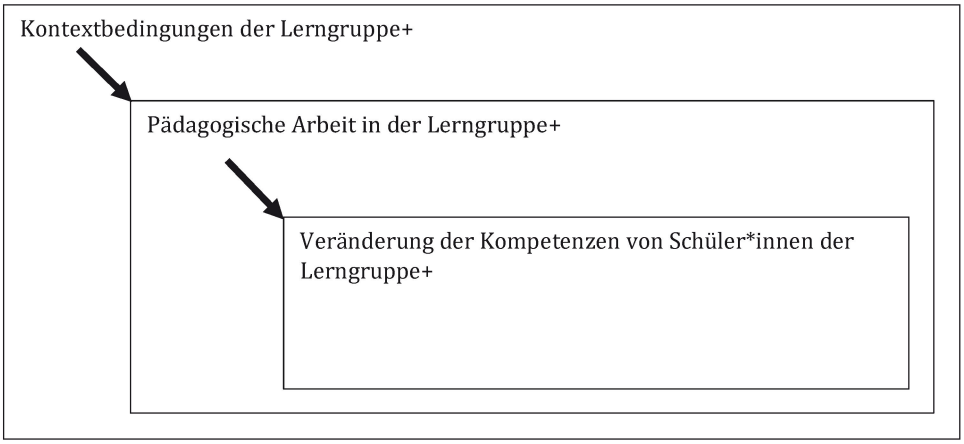


Abbildung 3.2: Angenommene Zusammenhänge zwischen Kontextbedingungen, pädagogischer Arbeit in den Lerngruppen+ und Veränderungen seitens der Schüler*innen

Diese Logik aufgreifend werden in der vorliegenden Publikation zunächst die Kontextbedingungen in Form struktureller Rahmenbedingungen sowie Strukturen in den Lerngruppen+ betrachtet. Im Anschluss daran wird die pädagogische Arbeit in den Lerngruppen+ fokussiert und darauf aufbauend werden die Veränderungen seitens der Schüler*innen analysiert. Wann immer möglich werden zudem Bezüge zum pädagogischen Personal und zu den Schüler*innen der Stammklassen hergestellt. In diesem Sinne wird schrittweise von außen nach innen betrachtend die Umsetzung und Wirkung der Lerngruppen+ evaluiert.

Literatur

Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrandt, C. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-033837-1

Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht: Unterschiede in sozialer Partizipation, Schuleinstellung und schulischem Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 33*(3–4), 207–221. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244

Friedrich, K. & Laag, N. (2022). *Evaluation der Einführung der Lerngruppe+ im Land Brandenburg. Evaluationskonzept und Leistungsbeschreibung* [Unveröffentlichtes Dokument]. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

Prengel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes.* Frankfurt/M: Grundschulverband. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18827/pdf/Prengel_2013_Inklusive_Bildung.pdf

Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik, 12*(4), 295–319. https://doi.org/10.25656/01:21613

Spörer, N., Lenkeit, J., Bosse, S., Hartmann, A., Ehlert, A. & Knigge, M. (2020). Students' perspective on inclusion: Relations of attitudes towards inclusive education and self-perceptions of classroom climate. *International Journal of Educational Research, 130,* 101641. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101641

Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell.* Münster: Waxmann.

4 Ziele und Anlage der Evaluation

Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Nadine Spörer, Michel Knigge & Antje Ehlert

4.1 Ziele und Fragestellungen der Evaluation

Mit dem Besuch der Lerngruppe+ sind für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SPF E) Veränderungen in ihrem emotionalen Erleben, sozialen Verhalten und für das Lernen in den Klassenverbänden zu erwarten (Becker, 2008). Über die Stabilisierung des emotionalen Erlebens sowie die Stärkung des sozialen Verhaltens sollen ihnen (wieder) Zugänge zum Lernen im Klassenverband ermöglicht werden (ebd.). Das Ausmaß der theoretisch anzunehmenden Wirkungen der Lerngruppen+ wird dabei von den Rahmenbedingungen, der schulorganisatorischen sowie der pädagogischen Umsetzung beeinflusst (Reiser & Lotz, 1995). Darüber hinaus erfordert die administrative und praktische Umsetzung der Lerngruppen+ im schulischen Alltag komplexe kooperative Prozesse von Agierenden verschiedener Professionen (Becker, 2022).

Ziel der Evaluation ist es folglich, zum einen den aktuellen Stand der strukturellen und kooperativen Umsetzung der Lerngruppen+ zu untersuchen. Damit verbunden sind sowohl Fragen nach der räumlichen, sächlichen und personellen Ausstattung der Schulen, nach der schulorganisatorischen Steuerung und der kooperativen Umsetzung der inner- und außerschulischen Agierenden, als auch nach den Aufnahmeprozessen in die Lerngruppe+. Ein weiteres Ziel der Evaluation ist es, Einblicke in die pädagogische Arbeit der Lerngruppen+ zu geben und die wahrgenommenen Wirkungen dieser Arbeit auf zentrale fachliche und überfachliche Merkmale der Schüler*innen zu untersuchen. Dafür werden die pädagogischen Inhalte und deren methodische Umsetzung in den Lerngruppen+ betrachtet. Weiter werden die wahrgenommenen Veränderungen fachlicher und überfachlicher Kompetenzen der Schüler*innen beschrieben und anhand von Unterschieden in den strukturellen Merkmalen der Steuerungsebene sowie der räumlichen und personellen Ressourcen zwischen den Lerngruppen+ kontextualisiert. Damit wird der Grundstein für das dritte übergreifende Ziel der Evaluation, der Identifizierung von Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Umsetzung der Lerngruppen+, gelegt.

4.2 Anlage und Aufbau der Evaluation

Um diese komplex-verzahnten Fragestellungen beantworten zu können, wurden im Rahmen der Evaluation eine Vielzahl außerschulischer und innerschulischer Agierender befragt (vgl. Abbildung 4.1).

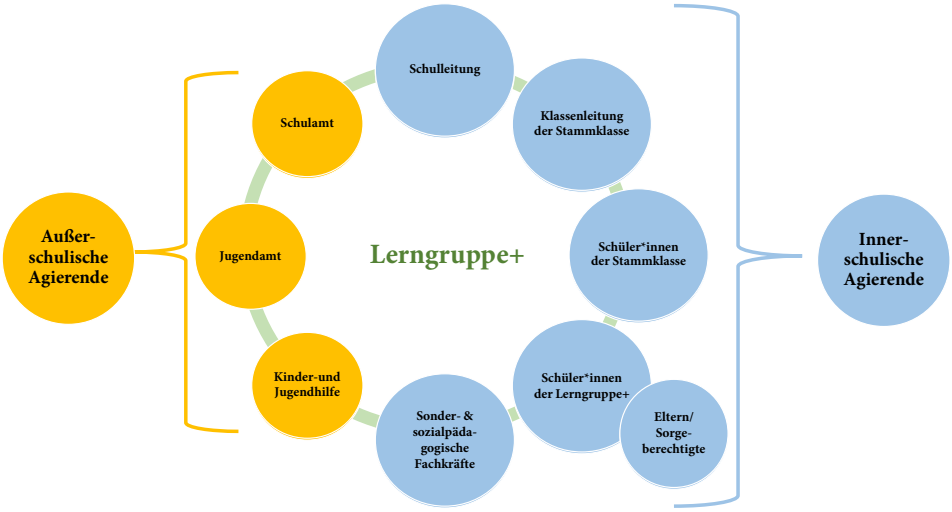


Abbildung 4.1: Teilnehmende der Evaluation

Diese Agierenden wurden über verschiedene methodische Zugänge befragt bzw. um Informationen gebeten. Tabelle 4.1 zeigt die eingesetzten Erhebungsinstrumente im Detail.

Tabelle 4.1: Methodische Zugänge der Daten- und Informationserhebung

Methodischer Zugang der Daten- und Informations-erhebung	Zielgruppe	Inhaltliche Aspekte
Dokumenten-analyse	Jugendamt / staatliches Schulamt	Kooperationsvereinbarung zwischen Jugendamt und staatlichem Schulamt
	Schule/ Jugendamt/ Kinder- und Jugendhilfe	Pädagogisches Konzept: Leitlinien zur Gestaltung der Lerngruppe+
	Sonderpädagogische Fachkraft / Sozialpädagogische Fachkraft	Lehrpläne und Tagespläne: Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Erstellung und Umsetzung
	Schüler*innen der Lerngruppe+	Zeugnisse/ schriftliche Bewertungen / Einschätzungen zu den Schüler*innen: Aufnahmekriterien in Lerngruppe+; Zusammensetzung der Lerngruppe+
Bildmaterial		Unterrichtsraum der Lerngruppe+: Ausstattung und Gestaltung der Räumlichkeiten (Oberflächenmerkmale des Unterrichtsgeschehens)

Methodischer Zugang der Daten- und Informations-erhebung	Zielgruppe	Inhaltliche Aspekte
Fragebogen (online)	Eltern / Sorgeberechtigte	Häusliches Umfeld (z. B. Bildungsnähe); Einstellungen zur Lerngruppe+ (z. B. Nutzen, Relevanz)
	Schulleitung	Räumliche, personelle Ausstattung; strukturelle Organisation; Einstellungen zur Lerngruppe+
	Sonderpädagogische Fachkraft	
	Sozialpädagogische Fachkraft	
	Horterzieher*innen	Wahrgenommene Wirksamkeit der Lerngruppe+ für die pädagogische Arbeit im Hort
	Schüler*innen der Lerngruppe+	Einstellungen zu Lerngruppe+; Soziale und personale Merkmale (z. B. Selbstwirksamkeit, Schuleinstellungen)
	Schüler*innen der Stammklasse	Soziale und personale Merkmale (z. B. Klassenklima, Einstellungen)
Logbücher	Sonderpädagogische Fachkraft	Ausgestaltung des Unterrichts in der Lerngruppe+ (z. B. Rituale, Regellernen, „time on task“)
Soziometrie	Schüler*innen (alle)	Gruppenstrukturen; soziale Netzwerke
Fokusgruppen (Gruppen-interview)	Schulleitung, Jugendhilfeträger, Jugendamt und staatliches Schulamt	Ausgestaltung der Kooperationsprozesse und -beziehungen; schulorganisatorische Umsetzung und Steuerung; Aufnahmeverfahren; Verhältnis zu Eltern / Sorgeberechtigten; Gelingensbedingungen, Herausforderungen & Optimierungsmöglichkeiten
	Schüler*innen der Lerngruppe+	Wahrgenommene Wirkung der Lerngruppe+ auf soziale und personale Merkmale; Übergang in die allgemeine Klasse der Primarstufe oder der Sekundarstufe I; Bezug zu anderen Akteuren
Experteninterview	Sonderpädagogische Fachkraft	Kooperation und Verhältnis mit unterschiedlichen beteiligten Akteuren; Aufnahmeverfahren in und Zusammensetzung der Lerngruppe+; Unterrichtsgestaltung; Einstellungen zur Lerngruppe+; Gelingensbedingungen, Herausforderungen & Optimierungsmöglichkeiten
	Sozialpädagogische Fachkraft	
	Klassenleitung (Stammklasse)	

Die Erhebungsinstrumente wurden über zwei Schuljahre in drei Teildatenerhebungen eingesetzt. Die Erhebung im 2. Schulhalbjahr 2022/2023 umfasste alle zu diesem Zeitpunkt bestehenden Lerngruppen+ (Schulkohorte 1). Die Schulkohorte 1 wurde im 2. Schulhalbjahr 2023/2024 erneut befragt, um mögliche Veränderungen im Laufe eines Schuljahres beschreiben zu können. Zusätzlich wurden im Schuljahr 2023/2024 die Daten von vier neu eingerichteten Lerngruppen+ erhoben (Schulkohorte 2). Abbildung 4.2 zeigt die Zeitpunkte für die Teildatenerhebungen.

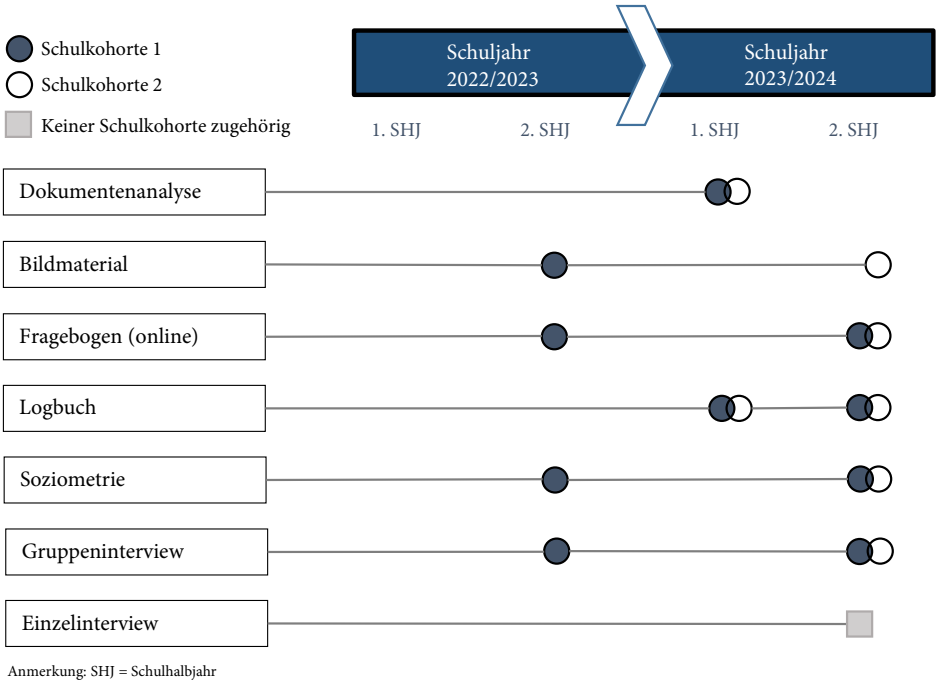


Abbildung 4.2: Evaluationsdesign mit Zeitpunkten für die Teildatenerhebungen

Literatur

Becker, U. (2008). *Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, U. (2022). Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 61–69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5958-07

Reiser, H. & Lotz, W. (1995). *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.

5 Stichprobenbeschreibung

Anne Hartmann, Jenny Lenkeit, Antje Ehlert, Michel Knigge & Nadine Spörer

Aktuell gibt es wenig systematische Forschung zur Effektivität von Förderkonzepten wie der Lerngruppe+ für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SPF E). Die Daten im Rahmen der Evaluation der Einführung der Lerngruppe+ im Bundesland Brandenburg bieten erste Einsichten in die Umsetzung und Wirksamkeit dieser neuartigen Fördermaßnahme. Eine besondere Stärke der Evaluation liegt in der Vielzahl der befragten inner- und außerschulischen Agierenden, die mit ihren unterschiedlichen Professionen, Expertisen und Perspektiven berücksichtigt wurden. Ziel des Kapitels ist es, die Zusammensetzung dieser Agierenden zu beschreiben.

5.1 Zusammensetzung der Stichprobe

In diesem Kapitel wird erläutert, wie sich die an der Evaluation teilnehmenden inner- und außerschulischen Agierendengruppen zusammensetzen und welche Auswertungen im Erhebungszeitraum möglich sind.

Die Beschreibung der Stichprobe bezieht sich auf folgende Agierende (vgl. Kapitel 4, Abbildung 4.1):

- Schüler*innen in den Lerngruppen+ und ihre Eltern/Sorgeberechtigte
- Schüler*innen in den Stammklassen und ihre Klassenleitungen
- Sonderpädagogische und sozialpädagogische Fachkräfte in den Lerngruppen+
- Schulleitungen
- Vertretungen der zuständigen Schulämter, Jugendämter sowie Vertretungen der Kinder- und Jugendhilfeträger
- Horterzieher*innen

Zum Zeitpunkt des Projektbeginns im Schuljahr 2022/2023 wurden sieben Lerngruppen+ und die dazugehörigen Agierenden in die Evaluation einbezogen (Schulkohorte 1). Im Schuljahr 2023/2024 kamen vier weitere Lerngruppen+ im Bundesland Brandenburg hinzu, die ebenfalls an der Evaluation teilnahmen (Schulkohorte 2). Kriterien zur Aufnahme in die Stichprobe waren, a) dass die Lerngruppe+ an einer Schule für Gemeinsames Lernen besteht, b) für Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf eingerichtet wurde, und dass c) nur Schüler*innen der ausrichtenden Schule die Lerngruppe+ besuchen – im Gegensatz zu beispielsweise einer gepoolten Lösung für mehrere Schulen. Alle zu diesem Zeitpunkt existierenden Lerngruppen+, die diese Kriterien erfüllten, nahmen an der Evaluation teil. Es handelte sich somit um eine Vollerhebung.

5.1.1 Schüler*innen in den Lerngruppen+

In den sieben Lerngruppen+ der Schulkohorte 1 lernten im Schuljahr 2022/2023 41 Schüler*innen, die sich über die Jahrgangsstufen 2 bis 5 verteilten (vgl. Tabelle 5.1).

Tabelle 5.1: Zusammensetzung der Schüler*innen in den Lerngruppen+, sortiert nach Jahrgangsstufe (Schulkohorte 1, Schuljahr 2022/2023)

Jahrgangsstufe	Anzahl der Schüler*innen aus den Lerngruppen+	%
1	0	0
2	6	14.6
3	15	36.6
4	14	34.1
5	6	14.6
6	0	0
Insgesamt	**41**	

Von den 41 Schüler*innen lernten sechs (14.6 %) in der 2. Jahrgangsstufe, 15 (36.6 %) in der 3. Jahrgangsstufe, 14 (34.1 %) in der 4. Jahrgangsstufe und sechs (14.6 %) in der 5. Jahrgangsstufe. Die Schüler*innen in den Lerngruppen+ kamen aus insgesamt 34, typischerweise unterschiedlichen, Stammklassen (vgl. Tabelle 5.2). In drei Fällen kamen zwei Schüler*innen und in zwei Fällen kamen drei Schüler*innen aus der gleichen Stammklasse. Tabelle 5.2 gibt zusätzlich die Anzahl der Klassen je Schule insgesamt an. Auffällig ist hier, dass in Schule J aus jeder zweiten Klasse (acht von insgesamt 16 Klassen der Schule) ein Schüler bzw. eine Schülerin in der Lerngruppe+ lernte.

Tabelle 5.2: Zusammensetzung der Schüler*innen in den Lerngruppen+, sortiert nach Schulen (Schulkohorte 1, Schuljahr 2022/2023)

Schule	Anzahl der Schüler*innen in der Lerngruppe+	Anzahl der Stammklassen	Jahrgangsstufen der Stammklassen	Anzahl der Klassen an der Schule insgesamt
A	5	5	2, 3, 4, 5	25
E	5	3	3, 4, 5	12
F	5	5	3, 4	20
H	6	5	2, 4, 5	18
I	6	4	3, 4	14
J	8	8	2, 3, 4, 5	16
K	6	4	3, 4, 5	11
Insgesamt	**41**	**34**		

Schüler*innen der Schulkohorte 1 in den Lerngruppen+ waren im Schuljahr 2022/2023 im Durchschnitt *M* = 10.0 (*SD* = 1.4; min. = 6.1, max. = 13.5) Jahre alt. Der Großteil der Lernenden in den Lerngruppen+ waren Jungen (N = 31, 79.5 %), entsprechend waren die Mädchen in der Minderheit (N = 8, 19.5 %), zwei Angaben fehlten (vgl. Abbildung 5.1).

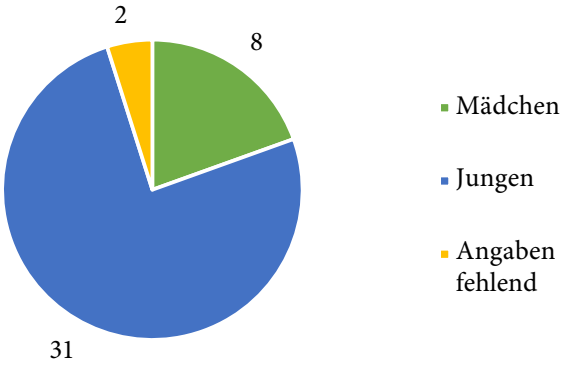


Abbildung 5.1: Anzahl der Mädchen und Jungen in den Lerngruppen+ (Schuljahr 2022/2023, N = 41)

Im Schuljahr 2023/2024 wurden die sieben Lerngruppen+ der Schulkohorte 1 erneut und vier weitere Lerngruppen+ der Schulkohorte 2 erstmalig befragt. Es lernten 72 Schüler*innen in elf Lerngruppen+, die in insgesamt 51 Stammklassen unterrichtet wurden. Die Schüler*innen verteilten sich über die Jahrgangsstufen eins bis sechs (vgl. Tabelle 5.3). Von den 72 Schüler*innen lernten sechs (8.3 %) in der 1. Jahrgangsstufe, 22 (30.5 %) in der 2. Jahrgangsstufe, 19 (26.4 %) in der 3. Jahrgangsstufe, 18 (25.0 %) in der 4. Jahrgangsstufe, fünf (6.9 %) in der 5. Jahrgangsstufe sowie zwei (2.8 %) in der 6. Jahrgangsstufe. Im Vergleich zum Vorjahr, in dem die Schüler*innen in den Lerngruppen+ aus den Jahrgangsstufen zwei bis fünf stammten, lernten im Schuljahr 2023/2024 Schüler*innen aus allen Jahrgangsstufen der Grundschule in der Lerngruppe+.

Tabelle 5.3: Zusammensetzung der Schüler*innen in den Lerngruppen+, sortiert nach Jahrgangsstufe (Schuljahr 2023/2024)

Jahrgangsstufe	Anzahl der Schüler*innen aus den Lerngruppe+	%
1	6	8.3
2	22	30.6
3	19	26.4
4	18	25.0
5	5	6.9
6	2	2.8
Insgesamt	**72**	

Erneut kamen die Schüler*innen mehrheitlich aus unterschiedlichen Stammklassen. Es gab jedoch auch vier Stammklassen aus denen jeweils drei Schüler*innen und 13 Stammklassen aus denen jeweils zwei Schüler*innen die Lerngruppe+ besuchten. Tabelle 5.4 gibt zusätzlich die Anzahl der Klassen je Schule insgesamt an. Auffällig ist hier, dass in Schule F im Vergleich zum vorherigen Schuljahr zehn neue Schüler*innen ausschließlich aus der 2. Jahrgangsstufe in der Lerngruppe+ lernten. Darüber hinaus variierte die Anzahl der Schüler*innen zwischen den Lerngruppen+ stärker als im Schuljahr 2022/2023. Es gab zum Zeitpunkt der Befragung zwei Lerngruppen+ mit nur vier Schüler*innen, wohingegen in Schule F zehn Schüler*innen in der Lerngruppe+ lernten.

Hinsichtlich der Schulkohorte 1 gilt zu beachten, dass sich die Zusammensetzung der Schüler*innen innerhalb der sieben Lerngruppen+ zwischen den Erhebungszeitpunkten veränderte. Der Großteil der Schüler*innen, die im Schuljahr 2022/2023 die Lerngruppe+ besuchten, verließen diese bis zur Erhebung im Schuljahr 2023/2024. Dafür lernten neue Schüler*innen aus teilweise anderen Stammklassen in den Lerngruppen+. Somit wurden von der Schulkohorte 1 im Schuljahr 2023/2024 Informationen von 49 Schüler*innen aus insgesamt 32 Stammklassen erhoben (vgl. Tabelle 5.4).

Tabelle 5.4: Zusammensetzung der Schüler*innen in den Lerngruppen+, sortiert nach Schulkohorte und Schulen (Schuljahr 2023/2024)

Schule	Anzahl der Schüler*innen in der Lerngruppe+	Anzahl der Stammklassen	Jahrgangsstufen der Stammklassen	Anzahl der Klassen an der Schule insgesamt
Schulkohorte 1				
A	4	4	3, 4	24
E	8	4	1, 3, 4, 5	11
F	10	4	2	20
H	8	6	1, 2, 3, 5, 6	22
I	6	3	2, 3	13
J	7	7	1, 2, 3, 5	17
K	6	4	2, 4	11
Gesamt	49	32		
Schulkohorte 2				
C	6	5	3, 4	24
D	5	4	2, 3, 4	21
G	4	3	3	19
L	8	7	1, 2, 3,4	18
Gesamt	23	19		
Insgesamt	**72**	**51**		

Die Schüler*innen in den Lerngruppen+ waren im Schuljahr 2023/2024 im Durchschnitt M = 9.3 (SD = 1.5; min. = 6.1, max. = 13.3) Jahre alt. Der Großteil der Lernenden in den Lerngruppen+ waren erneut Jungen (N = 57, 82.6 %). Nur 12 Lernende waren Mädchen (17.4 %), für drei Schüler*innen fehlten die Angaben (vgl. Abbildung 5.2).

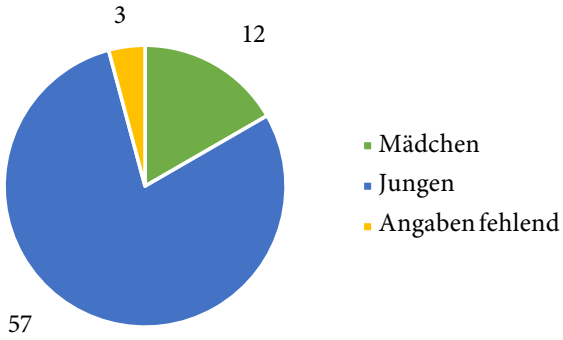


Abbildung 5.2: Anzahl der Mädchen und Jungen in den Lerngruppen+ (Schuljahr 2023/2024, N = 72)

Das Verhältnis der Geschlechter in den Lerngruppen+ stimmt in etwa mit der Geschlechterverteilung von Schüler*innen mit einem förmlich festgestellten SPF E der „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“ überein (Lenkeit et al., 2023). Aus zusätzlichen Berechnungen geht hervor, dass im Schuljahr 2018/2019 an Schulen für Gemeinsames Lernen 38 Jungen (84.4 %) und sieben Mädchen (15.6 %) einen förmlich festgestellten SPF E hatten.

Die Klassenleitungen der Stammklassen machten Angaben dazu, ob Schüler*innen einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF hatten. Die Angaben wurden zu allen Förderschwerpunkten erfragt. Im Schuljahr 2022/2023 hatten von den 41 Schüler*innen in den Lerngruppen+ lediglich elf (28.2 %, zwei Angaben fehlend) mindestens einen förmlich festgestellten SPF (vgl. Tabelle 5.5). Bei 22 Schüler*innen (71.0 %, zehn Angaben fehlend) vermuteten die Klassenleitungen mindestens einen SPF. Bei sechs Schüler*innen (14.6 %) lag ein förmlich festgestellter SPF E vor, bei 20 Schüler*innen (48.8 %) wurde ein SPF E durch die Klassenleitung vermutet.

Tabelle 5.5: Anzahl der Schüler*innen in den Lerngruppen+, die mindestens einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF zugeschrieben bekamen (Schulkohorte 1, Schuljahr 2022/2023)

	Ja		Nein		Fehlende Angaben
	N	%	N	%	N
Mindestens ein förmlich festgestellter SPF	11	28.2	28	71.8	2
Förmlich festgestellter SPF E	6	14.6			
Mindestens ein vermuteter SPF	22	71.0	9	29.0	10
Vermuteter SPF E	20	48.8			

Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf gültige Werte.

Insgesamt wurden über die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024 N = 96 Schüler*innen in beiden Schulkohorten in ihren Lerngruppen+ befragt. Dies schließt auch N = 24 Schüler*innen ein, die nach dem Schuljahr 2022/2023 die Lerngruppe+ (Schulkohorte 1) verließen, für die wo möglich im Schuljahr 2023/2024 fortführend Informationen eingeholt wurden.

Im Schuljahr 2023/2024 hatten 21 von 72 Schüler*innen (32.8 %, acht Angaben fehlend) der Lerngruppen+ mindestens einen förmlich festgestellten und 30 (47.6 %, neun Angaben fehlend) mindestens einen von der Klassenleitung vermuteten SPF (vgl. Tabelle 5.6). Bei 14 dieser Schüler*innen (21.9 %) lag ein förmlich festgestellter SPF E vor, bei 20 Schüler*innen (31.7 %) wurde ein SPF E durch die Klassenleitung vermutet.

Tabelle 5.6: Anzahl der Schüler*innen in den Lerngruppen+, die mindestens einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF zugeschrieben bekamen (Schulkohorte 1 und 2, Schuljahr 2023/2024)

	Ja		Nein		Fehlende Angaben
	N	%	N	%	N
Mindestens ein förmlich festgestellter SPF	21	32.8	43	67.2	8
Förmlich festgestellter SPF E	14	21.9			
Mindestens ein vermuteter SPF	30	47.6	33	52.4	9
Vermuteter SPF E	20	31.7			

Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf gültige Werte.

Da Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eine gewisse Zeit dauern können, wurde für Schüler*innen der Schulkohorte 1 eine für die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024 zusammengefasste SPF-Variable gebildet. Demnach liegt bei Schüler*innen der Schulkohorte 1 ein förmlich festgestellter SPF vor, wenn im Verlauf der Evaluation zu mindestens einem Erhebungszeitpunkt ein förmlich festgestellter oder vermuteter SPF von der Klassenleitung angegeben wurde.

In Tabelle 5.7 ist dargestellt, getrennt für Schulkohorte 1 und 2, wie viele Schüler*innen mindestens einmal im Verlauf der Evaluation mindestens einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF zugeschrieben bekamen. Bei 46 Schüler*innen der Schulkohorte 1 und 15 Schüler*innen der Schulkohorte 2 von insgesamt 96 Schüler*innen in den Lerngruppen+ wurde im gesamten Verlauf der Evaluation *kein* SPF förmlich festgestellt. Bei 34 Schüler*innen (25 der Schulkohorte 1 und neun der Schulkohorte 2) wurde zu *keinem* Zeitpunkt ein SPF durch die Klassenleitungen vermutet. Da Mehrfachnennungen für jede Lernende und jeden Lernenden möglich waren, schlüsselt Tabelle 5.8 für Schulkohorte 1 und Tabelle 5.9 für Schulkohorte 2 die Angaben der Klassenleitungen nach den Nennungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten auf.

Tabelle 5.7: Anzahl der Schüler*innen in den Lerngruppen+, die mindestens einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF zugeschrieben bekamen (Schulkohorte 1 und 2, zusammengefasst für die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024)

	Ja		**Nein**		**Fehlende Angaben**
	N	%	N	%	N
Schulkohorte 1					
Mindestens ein förmlich festgestellter SPF	24	34.3	46	65.7	3
Mindestens ein vermuteter SPF	43	63.2	25	36.8	5
Schulkohorte 2					
Mindestens ein förmlich festgestellter SPF	4	21.1	15	78.9	4
Mindestens ein vermuteter SPF	11	55.0	9	45.0	3

Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf gültige Werte.

Tabelle 5.8: Anzahl an Nennungen förmlich festgestellter und vermuteter SPF der Schüler*innen in den Lerngruppen+ (Schulkohorte 1, zusammengefasst für die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024)

	Förmlich festgestellter SPF			**Vermuteter SPF**	
Sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Nennungen	%		Nennungen	%
Lernen	13	18.6		18	26.5
Emotionale und soziale Entwicklung	18	25.7		34	50.0
Sprache	4	5.7		6	8.8
Körperliche und motorische Entwicklung	2	2.9		5	7.4
Hören	0	0		0	0
Sehen	1	1.4		0	0
Geistige Entwicklung	1	1.4		3	4.4
Gesamt förmlich festgestellt	39	45.9	Gesamt vermutet	66	72.5
Kein förmlich festgestellter SPF	46	54.1	Kein vermuteter SPF	25	27.5
Gesamt Nennungen	85			91	
Fehlende Angaben	3			5	

Anmerkung: Es waren Mehrfachnennungen möglich. Zahlen beziehen sich nicht auf Anzahl der Schüler*innen, sondern der Nennungen.

Tabelle 5.8 ist zu entnehmen, dass in der Schulkohorte 1 die häufigsten Nennungen (18 von insgesamt 85 gültigen Nennungen) zu förmlich festgestellten SPF auf den Förderschwerpunkt E entfielen. Fast doppelt so häufig gaben Klassenleitungen an, dass sie bei einem Schüler oder einer Schülerin der Lerngruppe+ einen SPF E vermuteten. Am zweithäufigsten lag bei den Schüler*innen in den Lerngruppen+ ein förmlich festgestellter sowie vermuteter SPF Lernen vor.

Für die 23 Schüler*innen der Schulkohorte 2 in den Lerngruppen+ verteilten sich die Nennungen der Klassenleitungen im Schuljahr 2023/2024 zu den förmlich festgestellten und vermuteten SPF deutlich anders im Vergleich zu der Schulkohorte 1 (vgl. Tabelle 5.9).

Tabelle 5.9: Anzahl an Nennungen förmlich festgestellter und vermuteter SPF der Schüler*innen in den Lerngruppen+ (Schulkohorte 2, Schuljahr 2023/2024)

	Förmlich festgestellter SPF			Vermuteter SPF	
Sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Nennungen	%		Nennungen	%
Lernen	0	0		2	10.0
Emotionale und soziale Entwicklung	4	17.4		9	45.0
Sprache	0	0		0	0
Körperliche und motorische Entwicklung	0	0		0	0
Hören	0	0		0	0
Sehen	0	0		0	0
Geistige Entwicklung	0	0		0	0
Gesamt förmlich festgestellt	4	21.1	Gesamt vermutet	11	55.0
Kein förmlich festgestellter SPF	15	78.9	Kein vermuteter SPF	9	45.0
Gesamt Nennungen	19			20	
Fehlende Angaben	4			3	

Anmerkung: Es waren Mehrfachnennungen möglich. Zahlen beziehen sich nicht auf Anzahl der Schüler*innen, sondern der Nennungen.

Von den 23 Schüler*innen in den Lerngruppen+ hatten lediglich vier einen förmlich festgestellten SPF E, jedoch in keinem weiteren Bereich. Etwas mehr als doppelt so häufig gaben Klassenleitungen an, dass sie bei einem Schüler oder einer Schülerin der Lerngruppe+ einen SPF E sowie zwei Mal einen SPF Lernen vermuteten. Andere Förderschwerpunkte wurden weder förmlich festgestellt noch von den Klassenleitungen vermutet. Vor dem Hintergrund, dass die förmliche Feststellung eines SPF im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Rahmensetzung vom 08.04.2019 als Voraussetzung für die Aufnahme in eine Lerngruppe+ dokumentiert wurde, ist es unerwartet, dass bei 74 (77.1 %) von insgesamt 96 Schüler*innen der Lerngruppen+ *kein* förmlich festgestellter SPF E im Verlauf der Evaluation vorlag.

Darüber hinaus wurden die Eltern/Sorgeberechtigten der Schüler*innen in den Lerngruppen+ um Angaben zu sozio-demographischen Merkmalen der Familie sowie zu ihren Einstellungen zur Lerngruppe+ gebeten. Im Schuljahr 2022/2023 machten 25 von 41 Eltern/Sorgeberechtigte (61.0 %) Angaben zu diesen Informationen. Im Schuljahr 2023/2024 beteiligten sich 44 Eltern/Sorgeberechtigte (61.1 %) von möglichen 72 an der Befragung.

5.1.2 Schüler*innen in den Stammklassen

Im Schuljahr 2022/2023 kamen die Schüler*innen der Lerngruppen+ aus 34 Stammklassen, in denen insgesamt 728 Schüler*innen lernten (vgl. Tabelle 5.10). Jungen und Mädchen verteilen sich in allen Jahrgangsstufen etwa gleichmäßig. Im Durchschnitt waren die Schüler*innen aus den Stammklassen M = 9.7 (SD = 1.2; min. = 6.1, max. = 13.5) Jahre alt. Von den 34 Stammklassen gehören elf der 3. Jahrgangsstufe und zwölf der 4. Jahrgangsstufe an. Deutlich seltener kamen mit sechs und fünf Klassen Schüler*innen aus der 2. respektive 5. Jahrgangsstufe.

Tabelle 5.10: Zusammensetzung und zentrale Merkmale der Schüler*innen in den Stammklassen (Schuljahr 2022/2023)

	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler*innen	Geschlecht in %		Alter in Jahren	
			Mädchen	Jungen	M	SD
Jahrgangsstufe 2	6	118	48.2	51.8	8.2	0.8
Jahrgangsstufe 3	11	248	49.8	50.2	9.2	0.7
Jahrgangsstufe 4	12	264	48.1	51.9	10.2	0.7
Jahrgangsstufe 5	5	98	47.9	52.1	11.4	0.7
Insgesamt	**34**	**728**	**48.5**	**51.5**	**9.7**	**1.2**

Anmerkung: Die Angaben schließen Schüler*innen der Lerngruppen+ ein. Die Prozentangaben zum Geschlecht beziehen sich auf gültige Werte.

Im Schuljahr 2023/2024 wurden 33[1] dieser Stammklassen erneut befragt. Darüber hinaus wurden von 16 neuen Stammklassen der Schulkohorte 1 Informationen erhoben, aus denen mindestens ein Kind ab dem Schuljahr 2023/2024 die Lerngruppe+ besuchte. Durch die Erweiterung der Stichprobe um vier neue Lerngruppen+ wurden zusätzlich 18 Stammklassen der Schulkohorte 2 befragt. Somit umfasste die Stichprobe im Schuljahr 2023/2024 insgesamt 67 Stammklassen mit 1517 Schüler*innen (vgl. Tabelle 5.11). Es gehörten 1099 Schüler*innen (74.4 %) der Schulkohorte 1 und 418 Schüler*innen (27.6 %) der Schulkohorte 2 an. Im Schuljahr 2023/2024 waren die Schüler*innen aus den Stammklassen im Durchschnitt M = 9.7 (SD = 1.5; min. = 6.1, max. = 14.7) Jahre alt. Jungen und Mädchen verteilten sich in allen Jahrgangsstufen etwa gleichmäßig. Der Großteil der Stammklassen gehörte der 2. bis 5. Jahrgangsstufe an. Deutlich seltener kamen mit jeweils fünf Klassen Schüler*innen aus der 1. und 6. Jahrgangsstufe.

1 Eine Stammklasse der Schulkohorte 1 wurde im Schuljahr 2023/2024 nicht erneut befragt, da das Kind aus der Lerngruppe+ seit Schuljahresbeginn in der Parallelklasse lernte, die bereits zur Stichprobe gehörte.

Tabelle 5.11: Zusammensetzung und zentrale Merkmale der Schüler*innen in den Stammklassen (Schuljahr 2023/2024)

	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler*innen	Geschlecht in %		Alter in Jahren	
			Mädchen	Jungen	M	SD
Jahrgangsstufe 1	5	113	54.9	45.1	7.62	0.89
Jahrgangsstufe 2	12	258	46.1	53.9	8.30	0.84
Jahrgangsstufe 3	17	393	48.8	51.2	9.04	0.85
Jahrgangsstufe 4	17	386	46.1	53.9	10.12	0.74
Jahrgangsstufe 5	11	255	48.2	51.8	11.15	0.77
Jahrgangsstufe 6	5	106	48.1	51.9	12.22	0.71
Insgesamt	**67**	**1517**	**47.9**	**52.1**	**9.7**	**1.5**

Anmerkung: Die Angaben schließen Schüler*innen der Lerngruppen+ ein. Die Prozentangaben zum Geschlecht beziehen sich auf gültige Werte.

In Tabelle 5.12 ist dargestellt, getrennt für Schulkohorte 1 und 2, bei wie vielen Schüler*innen die Klassenleitungen mindestens einmal im Verlauf der Evaluation mindestens einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF angaben.

Tabelle 5.12: Anzahl der Schüler*innen in den untersuchten Stammklassen, die mindestens einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF zugeschrieben bekamen (zusammengefasst für die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024)

	Ja		Nein		Fehlende Angaben
	N	%	N	%	N
Schulkohorte 1					
Mindestens ein förmlich festgestellter SPF	134	12.7	922	87.3	43
Mindestens ein vermuteter SPF	259	26.1	735	73.9	105
Schulkohorte 2					
Mindestens ein förmlich festgestellter SPF	22	6.1	340	93.9	56
Mindestens ein vermuteter SPF	62	17.2	299	82.8	57

Anmerkung: Die Angaben beziehen sich auf die untersuchten Stammklassen und schließen Schüler*innen der Lerngruppen+ ein. Die Prozentangaben beziehen sich auf gültige Werte.

Von den 1517 Schüler*innen in den Stammklassen hatten insgesamt 134 Schüler*innen der Schulkohorte 1 (12.7 %, 43 Angaben fehlend) und 22 Schüler*innen der Schulkohorte 2 (6.1 %, 56 Angaben fehlend) mindestens einen förmlich festgestellten SPF. Somit ist der Anteil an Schüler*innen mit mindestens einem förmlich festgestellten SPF in der Schulkohorte 1 etwa doppelt so hoch war wie in der Schulkohorte 2 (vgl. Tabelle 5.12). Die Klassenleitungen vermuteten bei 259 Schüler*innen der Schulkohorte 1 (26.1 %, 105 Angaben fehlend) und bei 62 Schüler*innen der Schul-

kohorte 2 (17.2 %, 57 Angaben fehlend) mindestens einen SPF. Da Mehrfachnennungen für jede Lernende und jeden Lernenden möglich waren, schlüsselt Tabelle 5.13 für Schulkohorte 1 und Tabelle 5.14 für Schulkohorte 2 die Angaben der Klassenleitungen nach den Nennungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten auf.

Tabelle 5.13: Anzahl an Nennungen förmlich festgestellter und vermuteter SPF der Schüler*innen in den Stammklassen (Schulkohorte 1, zusammengefasst für die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024)

	Förmlich festgestellter SPF			**Vermuteter SPF**	
Sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Nennungen	%		Nennungen	%
Lernen	76	7.2		145	14.6
Emotionale und soziale Entwicklung	51	4.8		117	11.8
Sprache	23	2.2		19	1.9
Körperliche und motorische Entwicklung	12	1.1		5	0.5
Hören	5	0.5		4	0.4
Sehen	3	0.3		6	0.6
Geistige Entwicklung	5	0.5		21	2.1
Gesamt förmlich festgestellt	175	16.0	Gesamt vermutet	317	30.1
Kein förmlich festgestellter SPF	922	84.0	Kein vermuteter SPF	735	69.9
Gesamt Nennungen	1097			1052	
Fehlende Angaben	43			105	

Anmerkung: Es waren Mehrfachnennungen möglich. Die Angaben schließen Schüler*innen der Lerngruppen+ ein.

Tabelle 5.13 ist zu entnehmen, dass die Schüler*innen der Schulkohorte 1 sowohl bei den förmlich festgestellten als auch bei den vermuteten SPF die Förderschwerpunkte Lernen (7.2 % bzw. 14.6 %) sowie emotionale und soziale Entwicklung (4.8 % bzw. 11.8 %) am häufigsten zugeschrieben bekamen. Für beide Förderschwerpunkte wurden etwa doppelt so viele vermutete SPF angegeben wie förmlich festgestellte. Am dritthäufigsten lag bei den Schüler*innen der Stammklassen ein förmlich festgestellter Förderschwerpunkt Sprache vor (2.2 %). Bei 21 Schüler*innen (2.1 %) der Stammklassen wurde ein Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von den Klassenleitungen vermutet. Somit wurde bei den Schüler*innen der Stammklassen häufiger ein SPF im Bereich geistige Entwicklung als im Bereich Sprache (1.9 %) vermutet.

Wie auch in den Lerngruppen+ der Schulkohorte 2 wurde bei Schüler*innen der Stammklassen am häufigsten ein SPF E förmlich festgestellt (N = 12 bzw. 3.3 %) (vgl. Tabelle 5.14). Bei fünf Schüler*innen (1.2 %) wurde ein Förderschwerpunkt Lernen förmlich festgestellt und somit seltener als der Förderschwerpunkt Sprache, der bei

acht Schüler*innen (2.2 %) förmlich festgestellt wurde. Deutlich häufiger gaben die Klassenleitungen der Schulkohorte 2 an, dass sie bei einem Schüler oder einer Schülerin einen SPF E vermuteten (N = 31 bzw. 8.6 % der Nennungen). Ebenfalls gaben sie bei 31 Schüler*innen (8.6 %) an, einen SPF im Förderschwerpunkt Lernen zu vermuten. Am dritthäufigsten wurde bei den Schüler*innen der Stammklassen ein Förderschwerpunkt Sprache vermutet (2.9 %).

Tabelle 5.14: Anzahl an Nennungen förmlich festgestellter und vermuteter SPF der Schüler*innen in den Stammklassen (Schulkohorte 2, Schuljahr 2023/2024)

	Förmlich festgestellter SPF			**Vermuteter SPF**	
Sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Nennungen	%		Nennungen	%
Lernen	5	1.2		31	8.6
Emotionale und soziale Entwicklung	12	3.3		31	8.6
Sprache	8	2.2		10	2.9
Körperliche und motorische Entwicklung	1	0.3		5	1.5
Hören	0	0		4	1.2
Sehen	1	0.3		2	0.6
Geistige Entwicklung	0	0		6	1.7
Gesamt förmlich festgestellt	27	7.4	Gesamt vermutet	89	22.9
Kein förmlich festgestellter SPF	340	92.6	Kein vermuteter SPF	299	77.1
Gesamt Nennungen	367			388	
Fehlende Angaben	56			57	

Anmerkung: Es waren Mehrfachnennungen möglich. Die Angaben schließen Schüler*innen der Lerngruppen+ ein.

5.1.3 Pädagogische Fachkräfte in den Lerngruppen+

Die Lerngruppen+ wurden in der Regel von einem Tandem aus sonderpädagogischer und sozialpädagogischer Fachkraft unterrichtet und betreut. Im Schuljahr 2022/2023 haben elf Personen der sieben Lerngruppen+ im Online-Fragebogen Angaben zu ihrer Person gemacht (vgl. Tabelle 5.15). Davon waren vier sonderpädagogische und sechs sozialpädagogische Fachkräfte. Eine Person gab an, in ihrer Hauptfunktion eine Lehrkraft zu sein. Drei von potenziell 14 Personen haben den Online-Fragebogen nicht beantwortet.

Die in den Lerngruppen+ tätigen Fachkräfte identifizierten sich größtenteils als weiblich (N = 8) und seltener als männlich (N = 3). Vier von ihnen gaben an, jünger als 40 Jahre, fünf zwischen 40 und 49 und zwei über 50 Jahre alt zu sein.

Tabelle 5.15: Zusammensetzung der Stichprobe der pädagogischen Fachkräfte in den Lerngruppen+

	Schuljahr 2022/2023		**Schuljahr 2023/2024**	
	N	%	N	%
Funktion				
Sonderpädagogische Fachkraft	4	36.4	13	56.5
Sozialpädagogische Fachkraft	6	54.5	8	34.8
Lehrkraft	1	9.1	1	4.4
Pädagogische Unterrichtshilfe	0	0	1	4.4
Geschlecht				
Weiblich	8	72.7	17	81.0
Männlich	3	27.3	4	19.0
Alter				
Unter 40 Jahre	4	36.4	10	47.6
40–49 Jahre	5	45.4	8	38.1
50–60 Jahre	2	18.2	3	14.3

Anmerkung: Die Prozentangaben zum Geschlecht und Alter beziehen sich auf gültige Werte.

Im Schuljahr 2023/2024 wurden die pädagogischen Fachkräfte der Schulkohorte 1 erneut befragt sowie erstmalig die pädagogischen Fachkräfte der vier neuen Lerngruppen+ der Schulkohorte 2. An der Online-Befragung haben insgesamt 23 Personen teilgenommen, wobei an drei Schulen zwei sonderpädagogische und eine sozialpädagogische Fachkraft bzw. eine pädagogische Unterrichtshilfe der Lerngruppe+ teilnahmen. Hingegen nahm an zwei Schulen eine pädagogische Fachkraft der Schule an der Befragung teil, da es keine sozialpädagogische Fachkraft in der Lerngruppe+ gab. Somit gab es im Schuljahr 2023/2024 drei Lerngruppen+, in denen *keine* sozialpädagogische Fachkraft tätig war. Des Weiteren ist der Tabelle 5.15 zu entnehmen, dass die in den Lerngruppen+ tätigen Fachkräfte erneut mehrheitlich weiblich (N = 17) und seltener männlich (N = 4) waren. Zehn von ihnen gaben an, unter 40 Jahre, acht zwischen 40 und 49 und drei über 50 Jahre alt zu sein. Von zwei Personen fehlten die Angaben zum Geschlecht und Alter.

5.1.4 Schulleitungen an Schulen mit einer Lerngruppe+

Im Schuljahr 2022/2023 haben fünf der sieben Schulleitungen an den Schulen mit Lerngruppen+ an der Online-Befragung teilgenommen. Im Schuljahr 2023/2024 wurden die sieben Schulleitungen der Schulkohorte 1 erneut befragt sowie erstmalig die vier Schulleitungen der Schulkohorte 2. Zehn der elf Schulleitungen machten Angaben zu ihrer Person. Jeweils eine Schulleitung gab an unter 40 Jahre alt zu sein, zwischen 40 und 49 Jahre und über 60 Jahre alt zu sein. Sieben Schulleitungen gaben an, dass sie zwischen 50 und 60 Jahre alt sind. Abbildung 5.3 zeigt darüber hinaus, dass es sich bis auf zwei um Schulleitungen handelte, die mindestens 15 Jahre Berufserfahrung an Schulen insgesamt und mindestens neun Jahre Erfahrung in ihrer Funktion als Schulleitung hatten.

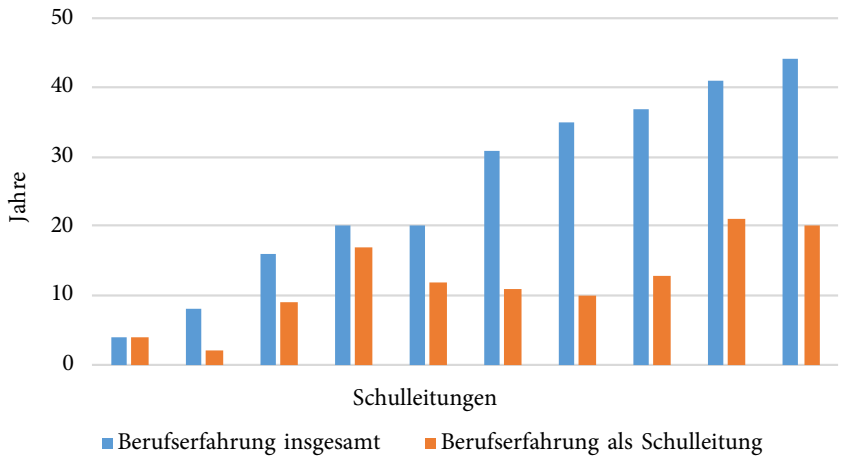


Abbildung 5.3: Berufserfahrung an Schulen insgesamt und als Schulleitung (Schuljahr 2023/2024)

5.1.5 Mitglieder der Steuergruppe

Im Allgemeinen zählen folgende Agierende zur Steuergruppe einer Lerngruppe+: Die jeweilige Schulleitung, eine Vertretung des zuständigen Schulamtes, des zuständigen Jugendamtes sowie eines Kinder- und Jugendhilfeträgers.

Im Schuljahr 2022/2023 nahmen alle sieben Schulleitungen, sechs von sieben Vertretungen des zuständigen Schulamtes[2] sowie jeweils fünf von sieben Vertretungen des zuständigen Jugendamtes und eines Kinder- und Jugendhilfeträgers an den Steuergruppeninterviews teil.

2 Es gilt zu beachten, dass einige Vertretungen des Schulamtes für mehrere Lerngruppen+ zuständig waren. Sie werden in diesem Bericht jedoch in ihrer Funktion entsprechend der jeweiligen Lerngruppe+ aufgeführt.

Im Schuljahr 2023/2024 wurden mit neun von elf Steuergruppen der entsprechenden Lerngruppen+ Gruppeninterviews geführt. Es nahmen alle neun Schulleitungen, acht von neun Vertretungen des zuständigen Jugendamtes sowie jeweils sieben von neun Vertretungen des zuständigen Schulamtes und eines Kinder- und Jugendhilfeträgers an den Steuergruppeninterviews teil. Für zwei Lerngruppen+ fand im zweiten Schulhalbjahr 2023/2024 kein Steuergruppentreffen statt. Alternativ wurde ein Einzelinterview mit der jeweiligen Schulleitung geführt.

5.1.6 Horterzieher*innen

Die letzte Agierendengruppe bilden Horterzieher*innen, die Kinder der Lerngruppe+ im Hort betreuten. Im Schuljahr 2023/2024 wurden diese Horterzieher*innen mithilfe eines kurzen Fragebogens einmalig zu der Lerngruppe+ an ihrer kooperierenden Schule befragt. An der Befragung nahmen insgesamt 78 Horterzieher*innen teil. Die Beteiligung lag pro Lerngruppe+ bzw. Hort zwischen drei bis zehn Horterzieher*innen und durchschnittlich bei sieben Personen pro Hort.

5.2 Auswertungen über zwei Schuljahre: Schulkohorten und längsschnittliche Betrachtungen

Die erhobenen Daten können nach Schulkohorten getrennt dargestellt werden und ermöglichen somit den Vergleich von Lerngruppen+, die vor dem Schuljahr 2022/2023 (Schulkohorte 1) und ab dem Schuljahr 2023/2024 (Schulkohorte 2) an ihrer jeweiligen Schule eingerichtet wurden.

Für die Schulkohorte 1 liegen von den befragten Personen zu zwei Erhebungszeitpunkten (Schuljahr 2022/2023 und Schuljahr 2023/2024) Informationen vor, für die Agierenden der Schulkohorte 2 lediglich zu einem Erhebungszeitpunkt (Schuljahr 2023/2024). Somit sind nur für die Personen der Schulkohorte 1 längsschnittliche Auswertungen möglich.

Im Schuljahr 2022/2023 wurden aus den 34 Stammklassen der Schulkohorte 1 insgesamt 728 Schüler*innen befragt. Im Schuljahr 2023/2024 wurden von 33 dieser Stammklassen erneut Informationen erhoben, die längsschnittliche Auswertungen zulassen. Für die 15 im Schuljahr 2023/2024 neu hinzugekommenen Stammklassen innerhalb der Schulkohorte 1 sowie für die Stammklassen der Schulkohorte 2 sind keine längsschnittlichen Auswertungen möglich.

Aus den 34 Stammklassen der Schulkohorte 1 lernten im Schuljahr 2022/2023 insgesamt 41 Schüler*innen in sieben Lerngruppen+. Auch wenn diese sieben Lerngruppen+ im Schuljahr 2023/2024 erneut befragt wurden, gab es lediglich 17 Schüler*innen, die zu beiden Erhebungszeitpunkten in der Lerngruppe+ gefördert wurden. Das liegt zum einen daran, dass die Schüler*innen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Lerngruppe+ aufgenommen wurden und zum anderen daran, dass sie, in Abhängigkeit ihres Bedarfs, unterschiedlich lange in der Lerngruppe+ verblieben. Daher liegen nur von diesen 17 Schüler*innen längsschnittliche Informa-

tionen des Lerngruppen+ Fragebogens vor. Da jedoch alle Stammklassen sowie die entsprechenden Klassenleitungen aller Schüler*innen, die im Schuljahr 2022/2023 die Lerngruppe+ besuchten, im Schuljahr 2023/2024 erneut befragt wurden, liegen von insgesamt 39 Schüler*innen der Lerngruppen+ längsschnittliche Informationen aus der Befragung in ihrer Stammklasse vor sowie für 37 Schüler*innen Einschätzungen der Klassenleitungen zum Förderbedarf und dem Arbeits- und Sozialverhalten. Darüber hinaus konnten von 39 Schüler*innen der Lerngruppen+ längsschnittliche Informationen zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (Zeugnisse) aus dem Schuljahr 2022/2023 sowie aus dem Schuljahr 2023/2024 (erstes Halbjahr) erhoben werden.

Mittels dieser längschnittlichen Daten konnten inferenzstatistische Analysen durchgeführt werden, die Veränderungen in den fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen der Lerngruppen+ abbilden. Die Ergebnisse werden im Kapitel 9 vorgestellt. Angesichts der kleinen und komplexen Stichprobe sollten längsschnittliche Veränderungen jedoch vornehmlich als Entwicklungstrends interpretiert werden. Diese Einschränkungen wirken sich insbesondere auf die Zuverlässigkeit und Generalisierbarkeit der Befunde aus.

Von den pädagogischen Fachkräften in den Lerngruppen+ der Schulkohorte 1 können Informationen von neun Personen längsschnittlich ausgewertet werden, da es innerhalb der zwei Schuljahre Fluktuationen in den pädagogischen Tandems der Lerngruppen+ gab. Von fünf der sieben Schulleitungen der Schulkohorte 1 liegen Fragebogeninformationen aus beide Schuljahren vor.

Literatur

Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M. & Spörer, N. (Hrsg.). (2023). *Schulische Inklusion auf dem Weg. Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996286

6 Struktureller Rahmen und kooperative Umsetzung der Lerngruppe+

Michel Knigge, Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Antje Ehlert, Jana Kunert, Simon Wagner & Nadine Spörer

6.1 Einleitung

Was die Fähigkeit von Schulen stärkt, ihre Entwicklung proaktiv und zielführend zu gestalten, ist ein wichtiges Thema für die Praxis und die Wissenschaft (Maag Merki, 2017). Strukturelle Rahmensetzungen sind dabei von großer Bedeutung. Erfolgsfördernde Faktoren sind nach Reynolds und Neeleman (2021) ein Bekenntnis zu Personalentwicklung im Rahmen einer transformationalen und partizipativen Führungskultur, effektive Koordinationsstrategien und Strukturen, die Raum für Feedback und Reflexion ermöglichen und so kokonstruktiv-kooperative Aktivitäten – auch über die Schule und die Profession der Lehrkräfte hinaus – erleichtern. Die im Rahmen dieses Berichts betrachtete Einführung von Lerngruppen+ im Bundesland Brandenburg sieht solche Strukturen unter anderem im Rahmen von Steuergruppen vor. Dies nimmt Bezug auf die Einrichtung temporärer Lerngruppen im Projekt „Übergang" (Becker, 2013, 2022). Empirisch und praktisch gestützt wird dieses Vorgehen durch die Ergebnisse von inklusiven Schulentwicklungsprogrammen (z. B. BiFoKi, Lütje-Klose et al., 2024).

In diesem Kapitel werden entsprechend die erfassten Informationen mit Blick auf die strukturellen Bedingungen und die kooperative Umsetzung und Steuerung der Lerngruppen+ näher betrachtet. Zu diesem Zweck wird auf eine komplexe Verzahnung quantitativer und qualitativer Daten zurückgegriffen. Den Vorgaben entsprechend sollten gemeinsam mit Vertretungen des Jugendamts und der Kinder- und Jugendhilfeträger Pädagogische Konzepte und Kooperationsverträge erstellt werden. Im Rahmen der Evaluation von Lerngruppe+ liegen von zehn beteiligten Schulen Pädagogische Konzepte und von vier Schulen Kooperationsvereinbarungen vor. Diese Konzepte stellen den Rahmen für die gemeinsame Gestaltung der Lerngruppen+ dar. Das Rahmenkonzept der Lerngruppe+ sieht in der Regel zwei Schulstunden pro Tag vor (vgl. auch Kapitel 3). Ziel soll es sein, die Kinder in ihren Stammklassen zu halten und durch die nur temporär separate Förderung zu stabilisieren. Dies findet sich in den analysierten pädagogischen Konzepten entsprechend wieder, z. B.: „Das Kind bleibt vom Status her Schüler/in ihrer/seiner Klasse. Insofern bleiben Klassen- und Fachlehrer/innen in der Verantwortung und sind sich dessen bewusst, dass es sich um ein temporäres Unterstützungsangebot handelt, aus dem heraus das Kind Schritt für Schritt wieder mehr Lernzeit im Klassenverband verbringen wird" (Schule H).

Die Konzeption der Lerngruppe+ im Sinne einer Kombination aus inter- und intrainstitutionellen Kooperationen macht die Zusammenarbeit der Fachkräfte aus den verschiedenen Institutionen, Professionen und in den verschiedenen Einsatzgebie-

ten besonders bedeutsam. Entsprechend soll in diesem Kapitel zusammengetragen werden, wie die Personal- und Sachausstattung der Lerngruppen+ ausfällt, wie die Zusammenarbeit gestaltet wird und wie die Steuerung funktioniert.

6.2 Ausstattung und Personal

Die Lerngruppen+ verfügten in der Regel über einen eigenen Raum. Nur an einer Schule gab es zum Schuljahr 2023/2024 eine anders lautende Angabe. In Abbildung 6.1 sind die Ausstattungsmerkmale der Räume, die von den Lerngruppen+ genutzt wurden, dargestellt. Mindestens fünf Einzelarbeitsplätze, ein Gruppentisch und ein Fenster waren immer vorhanden. Ruhebereiche gab es bei neun, eine Tafel in acht, eine Spielecke bei sechs, einen Bewegungsbereich in fünf Lerngruppen+. Fünf Räume hatten ein Whiteboard und drei waren mit Tablets oder PC ausgestattet. In zwei Fällen gibt es Arbeitsplätze für praktische Tätigkeiten bzw. Ateliermaterial. Ein Raum verfügt über eine Küchenecke.

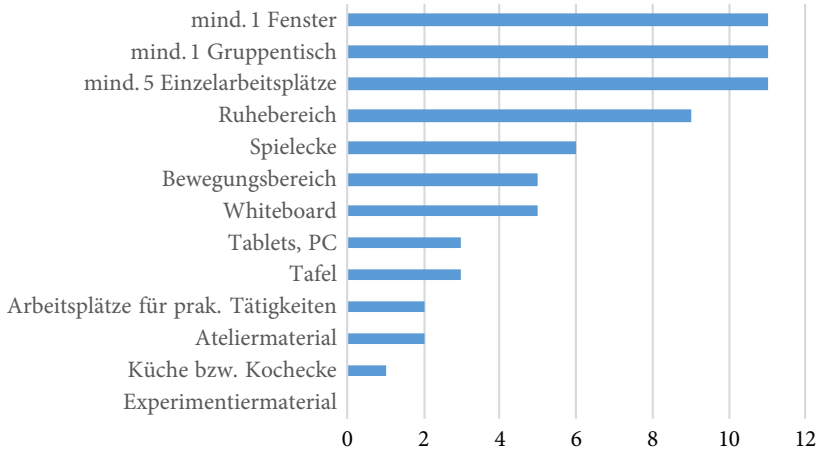
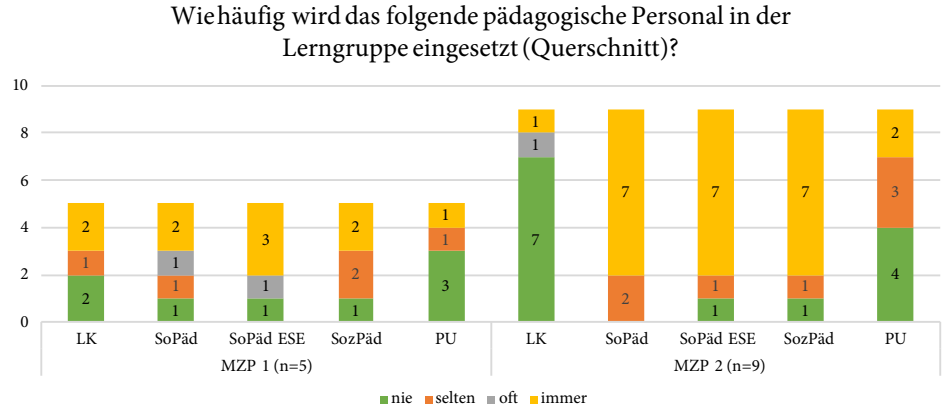


Abbildung 6.1: Ausstattung der Räume der Lerngruppen+

Der Personaleinsatz wird in Abbildung 6.2 querschnittlich anhand der Angaben der Schulleitung dargestellt. Für sonderpädagogische Fachkräfte (teilweise mit Qualifikation im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (E)) wurden die umfangreichsten Einsätze berichtet, die im Schuljahr 2022/2023 in mehr als der Hälfte der Lerngruppen+ und im Schuljahr 2023/2024 in 70 Prozent der Lerngruppen+ immer eingesetzt wurden. Der Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte in den Lerngruppen+ wurde im Schuljahr 2022/2023 noch etwas seltener berichtet als der Einsatz von sonderpädagogischen Fachkräften. Im Schuljahr 2023/2024 waren die Angaben zum Einsatz der beiden Fachkräftegruppen ähnlicher, so dass auch sozialpädagogische Fachkräfte in 70 Prozent der Lerngruppen+ immer eingesetzt wurden. Allgemeine Lehrkräfte und pädagogische Unterrichtshilfen wurden in den meisten Schulen gar nicht oder selten in den Lerngruppen+ eingesetzt, in zwei Schulen

jedoch immer oder oft. Im Längsschnitt lagen nur die Daten von drei Schulleitungen vor, weswegen auf eine entsprechende grafische Darstellung verzichtet wird. Soweit Aussagen bei einer solchen Fallzahl belastbar sind, zeigten die Daten deskriptiv ähnliche Tendenzen wie die querschnittlichen Daten, dass insbesondere die Einsatzhäufigkeit der sozialpädagogischen Fachkräfte zunahm. In den Steuergruppeninterviews wurde teilweise über Schwierigkeiten bei der Besetzung von Stellen für die benötigten Fachkräfte berichtet.



Anmerkung: LK = allgemeine Lehrkraft; SoPäd = Sonderpädagogische Fachkraft; E = Qualifikation SPF E; SozPäd = Sozialpädagogische Fachkraft; PU = Pädagogische Unterrichtshilfe.

Abbildung 6.2: Personaleinsatz in den Lerngruppen+ im Querschnitt

Zehn der elf Schulen hielten in ihren Kooperationsverträgen bzw. pädagogischen Konzepten fest, dass die Lerngruppe+ von einer sozialpädagogischen Fachkraft (bzw. in einem Fall von einer Diplompsychologin) betreut werden soll. Die dafür festgelegte Stundenzahl betrug 20 bzw. 30 Wochenstunden. Für die zehn Schulen wurde außerdem festgehalten, dass sonderpädagogische Lehrkräfte mit 15 bzw. 20 Lehrerwochenstunden in der Lerngruppe+ tätig sein sollen. Für das Schuljahr 2022/2023 lagen zu deren Stundeneinsatz Antworten von fünf und für das Schuljahr 2023/2024 von zehn Schulleitungen vor.

Die Schulleitungen gaben im Schuljahr 2022/2023 einen durchschnittlichen Wochenstundenumfang von M = 14.5 (SD = 7.8) und im Schuljahr 2023/2024 etwas höher mit durchschnittlich M = 17.4 Stunden pro Woche an (SD = 6.6). In einigen Vereinbarungen wurden auch weitere Leistungen festgehalten, beispielsweise dass das Schulamt und das Jugendamt zu gleichen Anteilen jährlich vier Supervisionssitzungen für das Fachkräfte-Tandem finanzierten (Schule J und L) oder ein Zuschuss zur Finanzierung der laufenden Sachkosten in Höhe von 1.000 Euro pro Schuljahr (Schule E).

6.3 Zusammenarbeit inner- und außerschulischer Fachkräfte

In der standardisierten Onlinebefragung der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte wurden 25 Personen befragt. Es lagen gültige Daten zu drei Fragen zur Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen dem Personal der Stammklassen und den Lerngruppen+ von elf (Schuljahr 2022/2023) und 23 (Schuljahr 2023/2024) Personen vor. Für neun Personen konnten längsschnittlich Daten erfasst werden. Abbildung 6.3 zeigt die angegebenen Zufriedenheitswerte im Querschnitt. Es ergaben sich zum Schuljahr 2023/2024 auf der Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“ Zufriedenheitsmittelwerte von $M = 2.7$ ($SD = 1.0$) für gegenseitige Unterrichtsbesuche mit den Klassenleitungen der Regelklassen, $M = 3.4$ ($SD = 0.6$) für die Abstimmung über problematische oder gut gelungene Verhaltensweisen der Schüler*innen und $M = 3.0$ ($SD = 0.6$) für die Abstimmung über Unterrichtsinhalte. Bei der Zufriedenheit in Bezug auf die Unterrichtsbesuche zeigte sich dabei ein deskriptiver Unterschied derart, dass diese im Schuljahr 2023/2024 deutlich niedriger ausfielen.

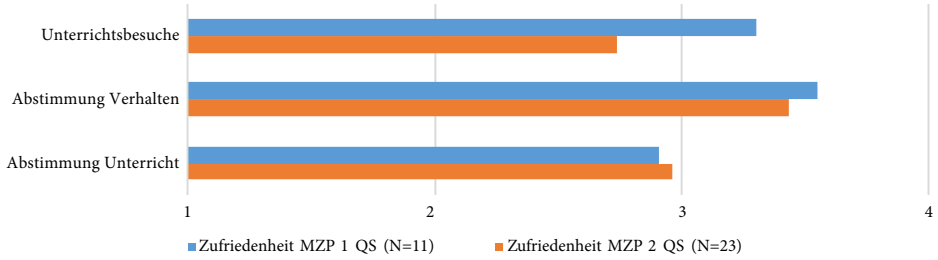


Abbildung 6.3: Zufriedenheit der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte mit der Zusammenarbeit mit Stammklassenpersonal im Querschnitt

Dieses Bild fand sich analog auch in der deskriptiven Betrachtung des Längsschnittes wieder, wie Abbildung 6.4 zeigt. Die Zufriedenheit mit Abstimmungen zum Verhalten zeigte sich durchgehend hoch, die Zufriedenheit mit Abstimmungen zum Unterricht fiel über beide Messzeitpunkte hinweg im Mittel moderat positiv aus. Die erhobenen qualitativen Daten präzisieren diese Befunde derart, dass dieser Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften der Lerngruppen+ und den Lehrkräften der Stammklassen häufig vor allem spontan „zwischen Tür und Angel“ stattfindet. Darüber hinaus war die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit in Bezug auf gut abgestimmte gemeinsame Zielvorstellungen bei den sozial- und sonderpädagogischen Fachkräften auf einer Skala bestehend aus drei Items mit einem Mittelwert von $M = 3.6$ ($SD = 0.5$) hoch.

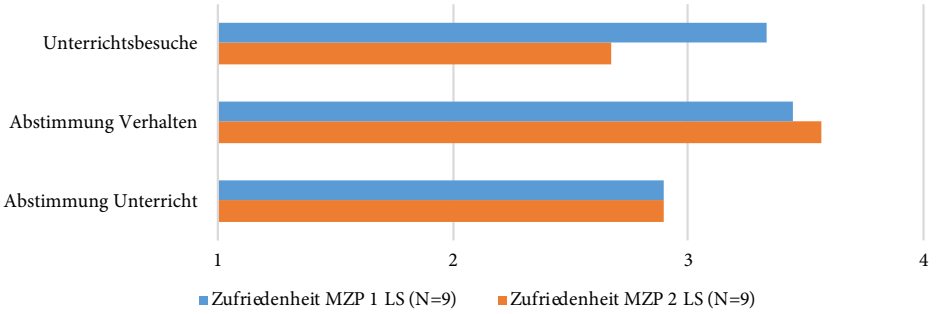


Abbildung 6.4: Zufriedenheit der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte mit der Zusammenarbeit mit Stammklassenpersonal im Längsschnitt

Querschnittliche Analysen ausschließlich mit den jeweils fünf sozialpädagogischen Fachkräften ergaben zur Zufriedenheit mit dem Team-Teaching in den Lerngruppen+ im Schuljahr 2022/2023 einen deskriptiven Mittelwert von $M = 3.8$ ($SD = 0.2$) und im Schuljahr 2023/2024 von $M = 3.6$ ($SD = 0.2$). Für vier sozialpädagogische Fachkräfte lagen längsschnittliche Daten vor. Der querschnittliche Unterschied konnte rein deskriptiv auch längsschnittlich beobachtet werden. Dabei blieben drei Personen konstant auf der höchsten Zufriedenheitsstufe, während eine Person von der zweithöchsten (3 = „trifft eher zu“) zur zweitniedrigsten (2 = „trifft eher nicht zu“) wechselte.

Aus der Befragung der Horterzieher*innen liegen Daten vor, die zeigen, dass diese sich bisher wenig in den Prozess eingebunden erlebten. Mehr als ein Drittel der Antwortenden kannten die Lerngruppe+ nach eigenen Angaben nicht. Nur 0.2 % sahen sich in die Einrichtung der Lerngruppe+ involviert.

Die überwiegende Mehrzahl der Schulen berichtete davon, dass sie keine direkten schulübergreifenden Kooperationsbeziehungen zu anderen Schulen hatten. Zwischen zwei Schulen hatte sich über eine Hospitation eine gemeinsame Tandem-Supervision der Lerngruppen+ entwickelt. An zwei Schulen wurde davon berichtet, dass andere Schulen hospitiert hätten, um das Konzept kennen zu lernen. Eine Schule hatte zu Beginn des Prozesses selbst hospitiert, um sich mit dem Konzept der Lerngruppe+ vertraut zu machen. Alle Schulen gaben die von kobra.net (Kooperation in Brandenburg, gemeinnützige Gmbh) organisierten Fachtage, Netzwerktreffen und Veranstaltungen zum Erfahrungsaustausch für Tandems und größere Gruppen als Kooperationsforum an. Im Rahmen dieser Treffen konnte sich über Herausforderungen und Erfolge in den Lerngruppen+ ausgetauscht und gemeinsam an Lösungen gearbeitet werden. Zusätzlich wurden noch Austausch über Konferenzen, Fortbildungen und Treffen im Ministerium als Möglichkeiten zum schulübergreifenden Austausch benannt. Schulübergreifende Kooperationen erfolgten demnach vorwiegend über externe Agierende, insbesondere durch die Zusammenarbeit mit kobra.net. Eine weitere Form der schulübergreifenden Vernetzung stellten Hospitationen dar, aus denen sich in einem Fall auch eine weitere Zusammenarbeit entwickelt hat.

6.4 Steuerung mit inner- und außerschulischen Fachkräften

Operativ im Tagesgeschäft trugen laut Angaben der Schulleitungen meist eine und in selteneren Fällen zwei Personen die Hauptverantwortung für die Umsetzung der Lerngruppen+. Die sonderpädagogischen Fachkräfte nahmen dabei eine zentrale Rolle ein. Eine geteilte Hauptverantwortung mit den sozialpädagogischen Fachkräften wurde von den Schulleitungen in fünf Fällen angegeben. Neben dieser operativen Steuerung durch Fachkräfte wurden an allen Schulen mit Lerngruppen+ von Anfang an Steuergruppen eingerichtet, um die Zusammenarbeit der Fachkräfte und Institutionen zu koordinieren und kontinuierlich zu verbessern.

Im Rahmen der Dokumentenanalyse wurden insgesamt vier Kooperationsverträge, zehn pädagogische Konzepte sowie zwei Lehrpläne ausgewertet. Neun Schulen legten in ihren Kooperationsvereinbarungen bzw. pädagogischen Konzepten die Koordination des Projekts durch die Kooperationspartner*innen in Form einer Steuergruppe fest. Darüber hinaus wurde in sieben Fällen angegeben, dass sich die Steuergruppe einmal pro Schulhalbjahr treffen sollte. Diese Steuergruppen setzten sich zusammen aus den sonder- und sozialpädagogischen Fachkräften der Lerngruppen+, den Klassenleitungen der Stammklassen, der Schulleitung sowie Vertreter*innen des zuständigen Jugendamtes, des zuständigen Schulamtes und des zuständigen Kinder- und Jugendhilfeträgers. In fünf der Kooperationsvereinbarungen bzw. pädagogischen Konzepte wurden die Aufgaben der Steuergruppe näher definiert. Dazu gehörten: die fachliche Begleitung des Projektes, die Absprache von Verfahren, die Bearbeitung von Konfliktsituationen, die Vereinbarung grundsätzlicher Kooperationsfragen, die Qualitätssicherung sowie die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption (Schule C, E, J, K und L). Drei der pädagogischen Konzepte beinhalteten zudem eine konkretere Beschreibung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfeträger auf Leitungsebene. Dabei handelte es sich um die Vereinbarung regelmäßiger Treffen zwischen Projektkoordination und Schulleitung, um Steuerungsthemen, Handlungsschritte und Verfahrensweisen zu evaluieren sowie die Zusammenarbeit zu optimieren. Dabei sollten fachliche und organisatorische Aspekte besprochen, Ideen zur Weiterentwicklung gesammelt und ein effektiver Informationsaustausch sichergestellt werden (Schule C, J und K).

In den Interviews mit den Steuergruppen wurde die Zusammenarbeit auf der Leitungsebene grundsätzlich positiv und bedeutsam für eine gute Arbeitsfähigkeit der Lerngruppen+ wahrgenommen. Aufgaben des Tagesgeschäfts lagen dabei in der Regel im Zuständigkeitsbereich von den operativ im Projekt tätigen Fachkräften. Die Kooperation zwischen Jugendamt und Schulamt wurde von zwei Steuergruppen explizit benannt und dort als insbesondere in der Anfangszeit des Projektes besonders relevant bezeichnet. Insbesondere die gemeinsamen Ziele, auf die alle Kooperationspartner*innen hinarbeiteten, wurden als Gelingensbedingung der Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen, Agierenden und Professionen beschrieben. Der größte Anteil der Kooperation fand gemeinschaftlich im Rahmen der Steuergruppen statt. Einige Agierende arbeiteten zu weiteren Themen auch einzeln zusammen, genannt wurden z. B. Kinderschutz und Schulabstinenz. In den Steuergruppen wurden insbesondere übergeordnete Themen besprochen (aktueller Stand, konzeptio-

nelle Veränderungen, Zukunftsplanung). Die Kommunikation zwischen den Kooperationspartner*innen fand hauptsächlich innerhalb der Steuergruppen statt. Zwischen den geplanten Treffen erfolgte gelegentliche Kommunikation informell auf kurzen Wegen.

In vielen Interviews mit verschiedenen Agierenden wurde deutlich, dass kobra.net eine zentrale Rolle beim Aufbau und der Moderation der Steuergruppen hatte, die von großem Wert für den Aufbau und kontinuierliche Begleitung der Kooperation war. Auf der kobra.net-Website fanden sich diese Auszüge zur Selbstbeschreibung:

> Ins Leben gerufen wurde kobra.net 2001 als Verbund von Projekten, deren gemeinsames Thema die pädagogische Schulentwicklung, die Öffnung von Schulen und deren Kooperation mit außerschulischen Partnern aus Jugendhilfe, Kultur, Wirtschaft/Arbeitswelt und anderen Bereichen ist. Bis zur Gründung einer eigenen GmbH 2012 arbeitete der Projektverbund kobra.net in Trägerschaft der WIBB GmbH, einem Träger der freien Jugendhilfe. Mit Ausgründung der kobra.net GmbH wechselte dieser in die Rolle des Alleingesellschafters. (www.kobranet.de)
>
> Hauptförderer ist die öffentliche Hand. So setzt kobra.net Vorhaben mit Mitteln der Europäischen Union, des Bundes, des Landes Brandenburg und der Kommunen um. Darüber hinaus fördern Stiftungen einzelne Programme und Projekte. (www.kobranet.de)

Aus dem kobra.net-Institut heraus wird die Steuergruppenarbeit der deutlich überwiegenden Zahl der Lerngruppen+ auf deren Wunsch hin im Rahmen eines freien Angebotes begleitet und unterstützt. Kobra.net bietet neben Fachwissen und Vernetzung hilfreiche Dienstleistungen an, die den Steuergruppen ihre Arbeit deutlich erleichtern, nämlich die terminliche Koordination der Steuergruppentreffen, ihre Vorbereitung und Moderation und die Erstellung von Protokollen. Diese Unterstützung wird in vielen Interviews als sehr wertvoll markiert, sodass sie als wichtige Gelingensbedingung betrachtet werden kann. Vor diesem Hintergrund wurde im Projektverlauf entschieden, mit den zuständigen Fachkräften von kobra.net ein Interview zu führen.

Das Rollenverständnis von kobra.net zeigte sich als am Kindeswohl orientiert: „Aber das Ziel ist nicht alleine, dass Schule besser geht oder damit man so etwas möglichst preiswert macht […], sondern das Ziel ist, dass für Kinder, Jugendliche und Familien ein gutes Angebot entsteht. Das ist die Kernfrage und das ist wichtig, weil man ansonsten anders beraten würde“ (kobra.net).

Beim Aufbau der Lerngruppen+ und ihrer Steuergruppen sah kobra.net es als hilfreich an, dass der Spielraum im Konzept im Laufe der Zeit flexibel genug war, um bedarfsgerechte Angebote gestalten zu können. Wenn das Konzept entsprechende Offenheit biete, würde dies auch als motivational positiv für die Agierenden vor Ort gesehen, sich in solch einem Aufbau zu engagieren:

> Also ich glaube, eine Herausforderung ist, oder es ist ein bisschen ambivalent, es ist eine Herausforderung und gleichzeitig auch eine Chance, ist sozusagen diese Unverbindlichkeit oder diese nicht ganz klare Verbindlichkeit der Rahmensetzung. Also diese Vorgaben des MBJS, die ja auch verändert wur-

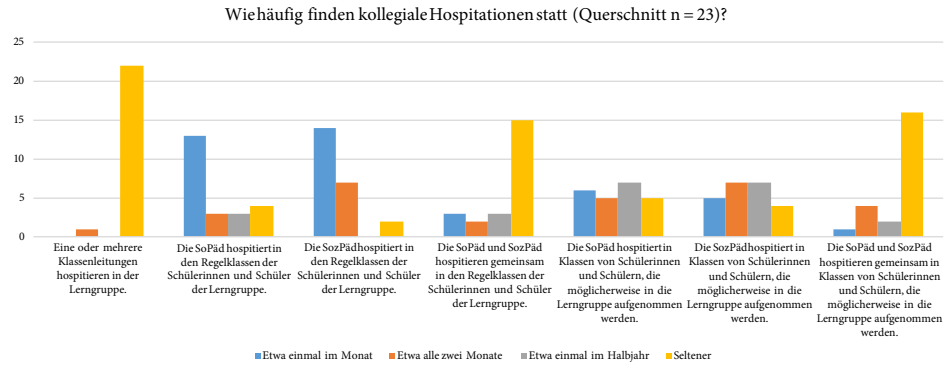
> den. Erst war es eine Rahmensetzung, die erprobt werden sollte, dann kam die Rückmeldung, dass es so keinen Sinn macht, weil man dann eigentlich keine Lerngruppe einrichten kann, da es an keiner Schule so viele mit Förderbedarf und 35a gibt. Das war für die Lerngruppen+ Entwicklung eine Chance, weil sozusagen viele unterschiedliche, sehr an die Bedarfe in den Landkreisen angepasste Modelle entwickelt werden konnten, dadurch, dass es nicht so streng war. Ich glaube, wenn man da gesagt hätte „So und nicht anders", dann hätten wir jetzt noch drei Lerngruppen. Das ist aber natürlich für uns als Beratungsorganisation auch immer eine Herausforderung gewesen, weil wir irgendwie so dazwischen saßen, die Schulräte, die nicht so genau wussten, wie verbindlich das jetzt ist, die Jugendämter, die gesagt haben „Hier gibt es ein Papier und in der Steuergruppe sagt ihr uns, dass das alles nicht gültig ist, was da steht. Was ist denn jetzt der Fall? Was soll das?" und das war ganz oft sozusagen etwas, wo ich dachte „Da mussten wir als Berater*innen oder in der Moderation viel Energie drauf verwenden.". Das erst einmal zu erklären und irgendwie da zu sagen „Ja, wir können das trotzdem machen", wo wir auch viel Vertrauen brauchten von den Akteuren vor Ort, weil die uns das ja glauben mussten. Also das sozusagen sowohl, dass das jetzt so frei ist und das ist natürlich bei einer, wenn es jetzt explizit so frei gewesen wäre und nicht so hintenrum sozusagen oder so durch die Blume weg frei, sondern so explizit einfach „Entwickelt das, was auch Sinn macht. Das sind die Ressourcen." dann hätten wir, glaube ich, sehr viel Energie in den Anfangsprozessen sparen können und wären auch sehr viele Jugendämter wahrscheinlich eher bereit gewesen. (kobra.net)
>
> Genau, und deswegen glaube ich, dass man das schon, der ideale Prozess. Also es ist schon annähernd ideal gelaufen, weil sozusagen ja die Freiheit dann gab und damit dann sozusagen auf regionale Bedarfe reagiert werden konnte und jetzt, unterdessen, in unserer Wahrnehmung, das MBJS auf jeden Fall auch sehr bereit ist und froh ist über jede Rückmeldung aus dem Feld und darauf hingehend was basteln will, was dann auch sozusagen den Bedarfen, die sie jetzt erfahren haben durch diesen Feldversuch im Grunde genommen angemessen ist, deswegen ist, nimmt das jetzt eine sehr gute Wendung, finde ich. Auch, wenn es am Anfang herausfordernd war. (kobra.net)

Beim Aufbau der Lerngruppen+ betrachtete kobra.net ihr Angebot als eine bedarfsgerecht angepasste Mischung aus fachlicher Beratung aus der vorliegenden Expertise sowohl zur Schullandschaft als auch der Kinder- und Jugendhilfe und aber vor allem auch der bereits bestehenden Lerngruppen+. Diese fachliche Beratung umfasste vor allem auch, ein wechselseitiges Verständnis für die verschiedenen Handlungslogiken in den Systemen Schule und Kinder- und Jugendhilfe herzustellen. Überfachlich ging es teilweise darum, Kontakte überhaupt erst herzustellen, die bisher oft noch nicht bestanden hatten. Dabei war aus Sicht von kobra.net eine symmetrische Annäherung mit Gestaltungsmöglichkeiten für beide Seiten bedeutsam für den erfolgreichen Aufbau. Teilweise lagen unangenehme Vorerfahrungen mit dem anderen System vor, sodass das Gelingen dieser Kontaktaufnahme nicht selbstverständlich war. Im Verlaufe des Aufbaus der einzelnen Lerngruppen+ wandelte sich das Angebot von kobra.net immer mehr hin zu einer Prozessbegleitung und Moderation der Steuergruppen in Bezug auf die dort gesehenen Bedarfe. Entsprechend wurden auch Inhalte

und Frequenzen der Steuergruppentreffen regelmäßig angepasst. Anfänglich trafen sich die Steuergruppen häufiger und gingen dann in einen halbjährlichen oder jährlichen Rhythmus über.

Für Zusammenarbeit und Steuerung können Hospitationen ein hilfreiches Instrument sein. Die 23 sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte gaben in der deutlich überwiegenden Zahl der Fälle an, dass sie jeden oder jeden zweiten Monat in Stammklassen von Schüler*innen in den Lerngruppen+ hospitierten (vgl. Abbildung 6.5). Dies geschah in der Regel nicht gemeinsam. Umgekehrt hospitierten die Klassenleitungen in der Regel nicht in den Lerngruppen+. Hospitationen in Klassen von Schüler*innen, die möglicherweise in Lerngruppen+ aufgenommen werden sollten, fanden ebenfalls an den meisten Schulen statt, allerdings im Mittel deutlich seltener.

In den Abbildungen 6.6 und 6.7 sind die Daten aus der Befragung der pädagogischen Fachkräfte zur Durchführung von Fallberatungen zu den Schüler*innen in den Lerngruppen+ dargestellt. Dabei gaben mehr als die Hälfte an, dass Fallberatungen mindestens alle zwei Monate stattfanden. Die weiteren Angaben waren zum überwiegenden Teil bei etwa einmal im Halbjahr. Allerdings wurde in etwa 17 % der Fälle auch eine seltenere Frequenz angegeben. Bei den Fallberatungen waren in der Regel die Klassenleitung der Stammklasse sowie die sonder- und sozialpädagogische Fachkraft der Lerngruppe+ anwesend. Schulleitungen und Fachlehrkräfte nahmen gelegentlich teil, in selteneren Fällen auch andere Fachkräfte.



Anmerkung: SoPäd = Sonderpädagogische Fachkraft; SozPäd = Sozialpädagogische Fachkraft.

Abbildung 6.5: Nennungen an kollegialen Hospitationen aus Sicht der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte (N = 23)

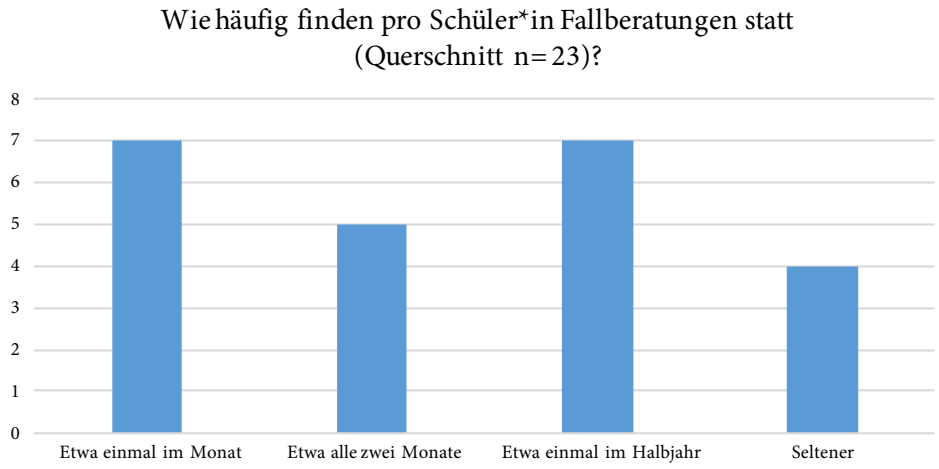


Abbildung 6.6: Häufigkeit der Fallberatung pro Schüler*in der Lerngruppe+ aus Sicht der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte (N = 23)

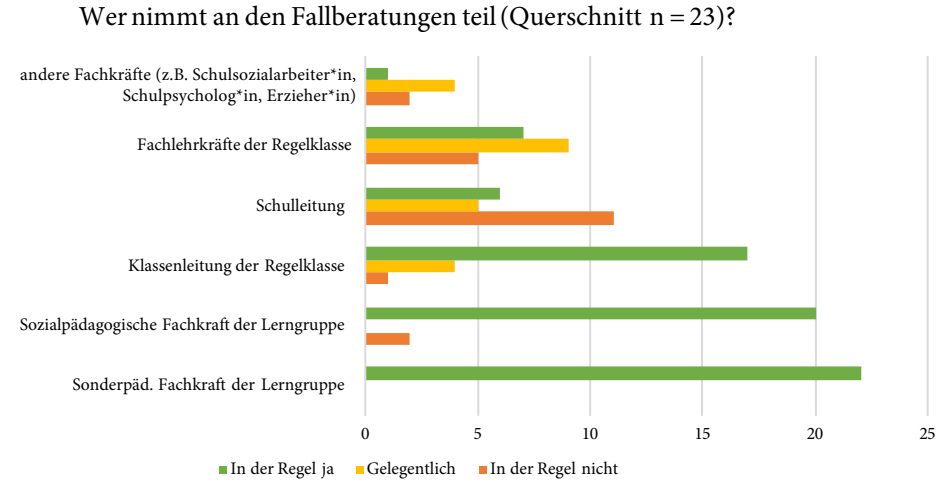


Abbildung 6.7: Teilnehmer*innen an Fallberatungen aus Sicht der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte (N = 23)

Zusätzlich zu den Steuergruppeninterviews wurden fünf Schulen kontaktiert, von denen bekannt war, dass entweder die Einrichtung einer Lerngruppe+ oder die Fortsetzung der Lerngruppe+ über einen längeren Zeitraum nicht erfolgreich verlief. Der Einbezug dieser Schulen bot die Möglichkeit, die besonderen Herausforderungen im Prozess sowohl der Einrichtung als auch der Aufrechterhaltung der Lerngruppe+ darzustellen. Von den fünf kontaktierten Schulen erklärten sich drei Schulleitungen für ein Interview bereit. Zwei dieser Interviews konnten aufgenommen und transkribiert werden. Bei einem Telefoninterview wurden ausführliche Mitschriften

erstellt. Tabelle 6.1 gibt einen Überblick über die besonderen Herausforderungen bei der Einrichtung und Fortführung der Lerngruppe+ an den drei Schulen. Die Aussagen ließen sich fünf übergeordneten Kategorien zuteilen: Konkurrenz um Ressourcen, Erfüllung der Kriterien der Rahmensetzung, Personalmangel, Rollenverständnisse und Verantwortlichkeiten sowie Kooperationsprozesse.

Die Kategorie Ressourcen umfasst Aussagen, nach denen Mittel nur für eine begrenzte Anzahl an Schulen zur Verfügung standen und städtischen Brennpunktgebieten prioritär Zugang zu diesen Mitteln gewährt wurde, auch wenn der Schulleitung nach der Bedarf an der eigenen Schule vergleichbar hoch war. Dass dieser Bedarf aber nicht immer sichtbar war, wurde auch darauf zurückgeführt, dass laut der Rahmensetzung Schüler*innen der Lerngruppe+ einerseits einen förmlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung haben sollen. Andererseits sollen jedoch Schulen für Gemeinsames Lernen von der förmlichen Diagnose in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und eben auch emotionale und soziale Entwicklung Abstand nehmen (Kategorie Erfüllung der Kriterien der Rahmensetzung).

Als zwei weitere besondere Herausforderungen sowohl bei der Einrichtung als auch bei der Fortführung der Lerngruppe+ wurden einerseits der Personalmangel und andererseits nicht zielführende Kooperationsprozesse zwischen innerschulischen und außerschulischen Agierenden genannt. So wurde die ungenügende Bezahlung der sozialpädagogischen Fachkräfte genannt sowie zu hohe formale Ansprüche, die an die Person gestellt wurden. Zwei Schulleitungen sahen einen Grund im Mangel an Bewerbungen sozialpädagogischer Fachkräfte unter anderem auch darin, dass die Schule nicht autonom bei der Suche nach geeigneten Personen agieren konnte, und dass sie auf die oft – aus ihrer Perspektive – mangelnde Kooperation außerschulischer Agierender angewiesen war.

Zuletzt wurden unklare Rollenverständnisse und Verantwortlichkeiten als besondere Herausforderungen genannt. Das betraf sowohl das Rollenverständnis der sozialpädagogischen Fachkraft mit Blick auf ihre Aufgaben als auch wahrgenommene Unklarheiten in der finanziellen und organisatorischen Verteilung von Zuständigkeiten zwischen Vertreter*innen des zuständigen Jugendamtes und des Kinder- und Jugendhilfeträgers.

Tabelle 6.1: Besondere Herausforderungen bei der Einrichtung und Fortführung der Lerngruppe+, Angaben von Schulleitungen, in deren Schulen die Einrichtung bzw. Fortführung der Lerngruppe+ nicht gelang

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
Konkurrenz um Ressourcen	Umfasst Aussagen, nach denen aufgrund begrenzter Mittel der Bewerbungsprozess nicht vollzogen werden konnte.	„[…] es Brennpunkte in [Stadt A] gibt, es Brennpunkte in [Stadt B] gibt, es Brennpunkte in [Stadt C] gibt, also im städtischen Bereich. Wurden dort, sage ich mal, da sind natürlich auch mehr Kinder, […] also da fallen wir kleinen Grundschulen dann eher eben auch mal hinten runter. Und da hieß es eben, das müsse ich verstehen […].“ (Schule G)
Erfüllung der Kriterien der Rahmensetzung	Umfasst Aussagen, nach denen die Herausforderung insbesondere in der Erfüllung der Kriterien der Rahmensetzung gesehen wurden.	„ […] das Dilemma dabei ist natürlich auch bei diesen Lerngruppen und der Diagnostik, der Förderbedarfe, dass ja […] das gemeinsame Lernen und die Schulen für gemeinsames Lernen ja eigentlich dazu angehalten sind, gar nicht mehr alles zu diagnostizieren.“ (Schule G) „Ich war also raus. Man hat es quasi abgelehnt, weil ich die Räumlichkeiten nicht aufweisen konnte.“ (Schule G)
Personalmangel	Umfasst Aussagen, nach denen keine oder nicht ausreichend Bewerber*innen zur Verfügung standen.	„Und, deswegen hatten wir zwischendurch auch nur eine Bewerberin. Und die hatte gesagt für dieses Geld macht sie es nicht. Und das war aber auch schon, auch schon von Anfang an so, dass wohl immer wieder gesagt wurde, dass durch das Jugendamt zu wenig Geld dafür fließen, für diese Stelle.“ (Schule A) „Denn das Studium ist ja irgendwie Voraussetzung, der Abschluss sozusagen. Und wir hatten ja auch jemanden, die war nur Erzieherin sozusagen, aber schon seit 30 Jahren, die dann aber dafür sozusagen nicht geeignet genug ist. Und das ist natürlich schwierig, finde ich. Da müssen wir ein bisschen die Anforderungen heruntersetzen.“ (Schule A)
Rollenverständnisse und Verantwortlichkeiten	Umfasst Aussagen zum unklaren Rollenverständnis (insbesondere der sozialpädagogischen Fachkräfte) und zu den Verantwortlichkeiten aller Agierenden.	„Das wichtigste ist hier Transparenz über die Aufgaben der Fachkraft und die (auch finanziellen) Verantwortungsbereiche der einzelnen Beteiligten.“ (Schule F) „[…] dann käme es auch nicht so schnell zu zwischenmenschlichen Konflikten über die Aufgaben die mit der Rolle verbunden sind. Es braucht hier für die Rolle eine klare Struktur und Organisationsform. So ist z. B. unklar, was der Schulträger bereitstellen muss (z. B. Laptop?) und wie genau der Zuschlag vom Landkreis (Jugendamt) verteilt wird.“ (Schule F)

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
Kooperationsprozesse	Umfasst Aussagen, nach denen die Kooperationsprozesse zwischen innerschulischen und außerschulischen Agierenden den Prozess der Einrichtung bzw. der Fortführung der Lerngruppe+ erschwerten oder zum Erliegen brachten.	„Das führte dann dazu, dass sich die Wege zwischen sozialpädagogischer Fachkraft und Schule trennten und man mit dem Träger im Konflikt auseinanderging. Die Möglichkeit an einen anderen Träger heranzutreten bestand nicht, da das Jugendamt darüber bestimmt, mit wem sie zusammenarbeiten." (Schule F) „ […] wir hatten das schon von Anfang an verabredet, als die andere Dame gekündigt hatte, dass die Ausschreibung auch über die Gemeinde, und die haben ja auch Instagram und so weiter, was wir ja nicht nutzen dürfen, überall veröffentlicht wird. Und da fehlte aber die Zuarbeit von dem Träger, tatsächlich. […] Also die haben nicht, meines Erachtens nach, nicht alles genutzt, was sie zur Verfügung haben. Und, deswegen hatten wir zwischendurch auch nur eine Bewerberin." (Schule A)

6.5 Zusammenfassung

Die hier dargestellten Ergebnisse zur strukturellen Rahmung und der kooperativen Umsetzung der Lerngruppe+ im Bundesland Brandenburg zeigen, dass es an der Mehrzahl der Schulen, die dies intendiert haben, gelungen ist, eine funktionierende multiprofessionelle und überinstitutionelle Zusammenarbeit aufzubauen und so erfolgreich Lerngruppen+ zu etablieren.

Im Tagesgeschäft werden die Lerngruppen+ meist von sonderpädagogischen Fachkräften der Schulen, teilweise gemeinsam mit den involvierten sozialpädagogischen Fachkräften, organisiert. Die Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte in den Lerngruppen+ arbeiteten aus Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte in der Regel gleichberechtigt zusammen. Dass hier nicht immer gemeinsame Verantwortung übernommen wurde, kann ggf. teilweise durch Schwierigkeiten in der Personalgewinnung von sozialpädagogischen Fachkräften verursacht sein. Der Umfang des Personaleinsatzes beträgt im Durchschnitt über alle Lerngruppen+ ungefähr eine halbe Stelle, was im Einzelfall nicht immer den in den Konzeptpapieren vereinbarten Stundenumfängen entspricht.

Insgesamt wird allseitig eine überwiegend hohe Zufriedenheit berichtet. Die sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte aus den Lerngruppen+ gaben im Durchschnitt hohe Zufriedenheiten mit den Abstimmungsprozessen zu problematischen und gut gelungenen Verhaltensweisen zwischen Stammklassen und Lerngruppen+ an. Moderat zufrieden waren sie im Mittel mit den Abstimmungen zum Unterricht und zu Unterrichtsbesuchen. Wenig eingebunden erleben sich bisher die Horterzieher*innen: 64 % gaben an, die Lerngruppen+ zu kennen und nur 0.2 % sahen sich in ihre Gestaltung involviert.

In der Zusammenarbeit der Lerngruppen+ mit den Stammklassen wurden Hospitationen der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte aus den Lerngruppen+ in den Stammklassen in der überwiegenden Zahl der Lerngruppen+ jeden Monat oder alle zwei Monate durchgeführt, in der Regel allein und nicht gemeinsam. Umgekehrt hospitierten Klassenleitungen in der Regel weniger als einmal im Halbjahr in den Lerngruppen+. Hier liegt ungenutztes Potenzial für die Förderung und Integration der Schüler*innen aus den Lerngruppen+. Hospitationen der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte aus den Lerngruppen+ in Klassen mit potenziell in die Lerngruppen+ aufzunehmenden Schüler*innen wiesen in ihrer Häufigkeit große Unterschiede zwischen den Schulen auf, von weniger als einmal im Halbjahr bis einmal monatlich.

Fallberatungen wurden zu einem deutlich überwiegenden Anteil der Schulen mindestens einmal im Halbjahr vorgenommen, an etwa der Hälfte der Schulen sogar mindestens alle zwei Monate oder jeden Monat. Vier Schulen führten seltener als einmal im Halbjahr Fallbesprechungen durch. Bei den Angaben zur Teilnahme war bei Fallbesprechungen die sonderpädagogische Fachkraft in der Regel dabei, die sozialpädagogische Fachkraft in der deutlich überwiegenden Anzahl der Fälle. Die Klassenleitungen der Stammklassen nahmen teilweise nur gelegentlich teil. Dies kann eine Möglichkeit der Verbesserung für die Integration und Förderung der Schüler*innen in den Lerngruppen+ darstellen. Seltener dabei waren die Schulleitung und Fachlehrkräfte der Stammklassen, andere Fachkräfte (z. B. Schulpsychologie) nur in wenigen Fällen.

Steuergruppen, in der Regel bestehend aus Schulleitung, dem Kinder- und Jugendhilfeträger sowie dem Jugend- und Schulamt sowie in einigen Fällen den pädagogischen Fachkräften der Lerngruppe+, fanden mindestens jährlich statt, vor allem anfangs oftmals auch häufiger. Sie dienten dazu, Aktivitäten zu koordinieren und die Zusammenarbeit auch strukturell kontinuierlich zu verbessern sowie das Schul- und das Jugendamt über die Arbeit zu informieren. Die Zusammenarbeit wurde grundsätzlich positiv wahrgenommen. Austausch erfolgte unabhängig von den Steuergruppentreffen mehr über die im Projekt tätigen Fachkräfte als über die Leitungsebene.

Die Unterstützung durch kobra.net stellte eine hoch bedeutsame Ressource bei der erfolgreichen Etablierung der Lerngruppen+ dar. Das hohe Prozesswissen dieser Einrichtung und die Dienstleistungen Terminkoordination, Sitzungsvorbereitung, Moderation und Protokoll für die Steuergruppen wurde in der deutlich überwiegenden Zahl kontinuierlich genutzt und geschätzt. Die benannten Rollenklärungen und Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit, die an Schulen, an denen die Lerngruppe+ nicht zustande kam, oft als ein Grund dafür genannt wurden, können mit der externen Unterstützung und Erfahrung leichter gelingen. Darüber hinaus stellte kobra.net Vernetzung bereit und konnte bei der Etablierung neuer Lerngruppen+ Erfahrungen aus bereits etablierten Lerngruppen+ einbringen, um den Prozess zu unterstützen.

Literatur

Becker, U. (2013). Beeinträchtigungen im Sozialverhalten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82*(3), 227–241. https://doi.org/10.2378/vhn2013.art11d

Becker, U. (2022). Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 61–69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:24886

Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A. & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen.* Bielefeld: Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839460689

Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269–286). Münster: Waxmann.

Reynolds, D. & Neeleman, A. (2021). School Improvement Capacity. A Review and a Reconceptualization from the Perspectives of Educational Effectiveness and Educational Policy. In A. Oude Groote Beverborg, T. Feldhoff, K. Maag Merki & F. Radisch (Hrsg.), *Concept and Design Developments in School Improvement Research* (S. 27–40). Berlin: Springer.

7 Aufnahmeprozesse und Strukturen in der Lerngruppe+

Anne Hartmann, Michel Knigge, Nadine Spörer, Antje Ehlert & Jenny Lenkeit

7.1 Einleitung

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (SPF E) spiegelt eine Vielfalt von Erscheinungsformen und Bedarfe der Schüler*innen wider (Myschker & Stein, 2014). Vor allem Schüler*innen, die durch externalisierende Verhaltensweisen auffallen, stellen ihre Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen. Im Gegensatz zu internalisierenden Verhaltensmustern richten sich externalisierende Auffälligkeiten primär gegen die Umwelt und führen zu wiederkehrenden Unterbrechungen des Unterrichts. Typische Formen externalisierender Auffälligkeiten bei Schüler*innen sind Aufmerksamkeitsdefizite, Hyperaktivitätsstörungen, oppositionelles Trotzverhalten und auch aggressive Verhaltensweisen gegenüber Lehrkräften, Mitschüler*innen oder sich selbst (Becker & Prengel, 2016; Myschker & Stein, 2014).

Jedoch konnte bereits gezeigt werden, dass eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht von Schüler*innen, die als herausfordernd erlebt werden, möglich ist, wenn sie in einem festgelegten zeitlichen Rahmen durch ein multiprofessionelles Setting gezielte individuelle Unterstützung erhalten (Becker, 2008; Becker & Prengel, 2016).

Die Rahmensetzung der Lerngruppe+ vom 08.04.2019 sah vor, dass Schüler*innen mit einem SPF E, die primär externalisierende Verhaltensweisen zeigen, die Zielgruppe für die Aufnahme in die Lerngruppe+ bilden. Die Kriterien für die Aufnahme beinhalten, dass

> a) ein sonderpädagogischer Förderbedarf im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ nach §5 Sonderpädagogikverordnung durch das staatliche Schulamt beschieden ist und
>
> b) ein durch den zuständigen Träger der öffentlichen Jugendhilfe festgestellter Anspruch auf Eingliederungshilfe nach §35 Absatz 1 SGB VIII vorliegt und
>
> c) in der Institution Schule oder vor Schuleintritt so fremd- oder selbstgefährdende Verhaltensweisen gezeigt werden, sodass hierdurch massive Beeinträchtigungen der eigenen Teilhabemöglichkeiten und der Teilhabemöglichkeiten anderer Kinder in der Klasse am Leben in der Gesellschaft vorliegen oder zu erwarten sind.

Die Aufnahme in die Lerngruppe+ soll regulär zu Beginn des Schuljahres oder Schulhalbjahres für maximal zwei Jahre erfolgen. Eine Verlängerung sei laut Rahmensetzung nicht zulässig. Die Lerngruppe+ soll jahrgangsübergreifend aus mindestens sechs und maximal acht Schüler*innen bestehen. Anträge zur Aufnahme müssen schriftlich bei der Schulleitung gestellt werden, wobei sowohl Eltern/Sorgeberechtigte

als auch die Klassenleitung antragsberechtigt sind. Dieser Antrag wird in einer Klassenkonferenz geprüft. Anschließend erhalten die Eltern und das zuständige staatliche Schulamt sowie die Kooperationspartner*innen eine Kopie des Bescheids.

Aus Kapitel 6 geht bereits hervor, dass die Rahmensetzung und die dort enthaltenen Aspekte in den realen schulischen Kontexten als Richtlinien wahrgenommen wurden, um überhaupt eine Lerngruppe+ an der Schule einrichten und umsetzen zu können. Vor diesem Hintergrund ist das Ziel des vorliegenden Kapitels, praktisch fundierte Einblicke in die Prozesse und Kriterien für die Aufnahme in die Lerngruppe+ zu gewinnen. Des Weiteren soll die Zusammensetzung der Schüler*innen in den verschiedenen Lerngruppen+ sowie der Übergangsprozess bzw. der Ablauf des dauerhaften Verlassens der Lerngruppe+ untersucht werden. Um diese Prozesse sowie die Zusammensetzung der Schüler*innen in den Lerngruppen+ in der praktischen Umsetzung zu ergründen, wurden sowohl Dokumente zur Konzeption der Lerngruppe+ als auch Informationen aus verschiedenen Gruppeninterviews (pädagogische Fachkräfte, Steuergruppe, kobra.net, Schüler*innen der Lerngruppe+) herangezogen. Ergänzt wird dies durch die Auswertung quantitativer Daten von Klassenleitungen und sonderpädagogischen Fachkräften.

7.2 Aufnahmekriterien und Aufnahmeprozess

Für zehn von elf Lerngruppen+ lag von den Schulen ein schriftliches Konzept vor, in dem die Zielgruppe und der Aufnahmeprozess in die Lerngruppe+ dokumentiert wurden. In der Mehrheit der Konzepte wurde beschrieben, dass Grundschüler*innen mit erheblichen Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung und/oder fremd- und selbstgefährdendem Verhalten, deren Teilhabemöglichkeit gefährdet ist, die Zielgruppe für die Lerngruppe+ bilden. In den Konzepten der Schulen C, D, I und L wurde konkret formuliert, dass ein förmlich festgestellter Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung *keine* Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme in die Lerngruppe+ ist. Lediglich in dem Konzept der Schule F wird konkret die Notwendigkeit eines Förderschwerpunktes im emotionalen und sozialen Bereich dokumentiert.

Ebenfalls gibt es in den Konzepten Unterschiede in Bezug auf den Anspruch auf Eingliederungshilfe nach §35 Absatz 1 SGB VIII. In den Konzepten der Schulen C, D, I, K und L wurde formuliert, dass ein festgestellter Bedarf nach §35a SGB VIII *nicht* Voraussetzung für die Aufnahme in die Lerngruppe+ ist. In dem Konzept der Schule J wurde hingegen dokumentiert, dass sich das Angebot der Lerngruppe+ an Schüler*innen richtet, deren „Eltern/Sorgeberechtigten einen vom Jugendamt festgestellten Bedarf an Hilfen zur Erziehung haben". Darüber hinaus findet man in den Konzepten der Schulen C und I folgenden Hinweis: „Die Inanspruchnahme anderer Leistungen aus dem SGB VIII schließt eine Teilnahme am Projekt nicht aus."

In allen zehn vorhandenen Konzepten wird der Aufnahmeprozess der Schüler*innen in die Lerngruppe+ beschrieben. In einigen Konzepten, z. B. der Schulen C, D und K, wird auf Aufnahmekriterien bzw. Zugangsvoraussetzungen verwiesen oder direkt im Konzept aufgeführt: „Berechtigt sind u. a. Kinder mit: begrenzten Konzen-

trations- und Aufmerksamkeitsphasen, wiederkehrender Regelverletzung, langanhaltender aktiver oder passiver Verweigerungshaltung, fremd- und selbstgefährdenden Verhaltensweisen" (Schule D). Anträge zur Aufnahme von Schüler*innen in die Lerngruppe+ können laut der Mehrheit der Konzepte durch die Eltern/Sorgeberechtigten, Lehrkräfte, sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte an der Schule erfolgen. Wie in der Rahmensetzung vorgesehen, wird in den meisten Konzepten, z. B. der Schulen C, E, F und L, beschrieben, dass in einer Klassenkonferenz oder Fallberatung schulintern der Antrag bzw. eine Anfrage nach Aufnahme geprüft wird. In den Konzepten einiger Schulen (z. B. Schule H, I, K und L) wurde im Anhang ein konkretes Ablaufschema zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren dokumentiert, so z. B. von Schule K: „Anhand von Zugangskriterien basierend auf einer Checkliste sowie Beobachtungsbögen wird vom Fachkräftetandem geprüft, ob das Kind die Kriterien erfüllt und in das Projekt aufgenommen werden kann. Hierzu findet eine Hospitation des Fachkräftetandems in der Klasse des vorgeschlagenen Kindes statt." Zusätzlich wurde in einigen Konzepten, z. B. der Schulen H, I und K, dokumentiert, dass teilweise auch Beratungsrunden mit außerschulischen Kooperationspartner*innen, vorrangig der Kinder- und Jugendhilfe, stattfinden. Im nächsten Schritt des Aufnahmeprozesses, der in allen Konzepten etwa gleich beschrieben wurde, suchen die pädagogischen Fachkräfte den Kontakt zu den Eltern-/Sorgeberechtigten auf: „Im Gespräch mit den Eltern/Sorgeberechtigten klärt das Fachkräftetandem Einverständnis und Mitwirkungsbereitschaft der Eltern, und nach Einholen der Schweigepflichtentbindung wird beim [Träger] ein schriftliches Votum zur Teilnahme am Förderprojekt eingeholt" (Schule K). In allen Konzepten wurde die Mitwirkungsbereitschaft bzw. Zustimmung der Eltern-/Sorgeberechtigten als wichtige Voraussetzung beschrieben, darüber hinaus wurde in einigen Konzepten die Unterzeichnung einer Schweigepflichtentbindung erwähnt, damit die Schule mit dem Träger zusammenarbeiten kann.

In Bezug auf die Rolle bzw. Entscheidungskompetenz des Jugendamtes im Aufnahmeprozess unterscheiden sich die Konzepte der Lerngruppen+. Im Konzept der Schule K oder Schule L wurde bspw. dokumentiert: „Auf dieser Grundlage prüft das Jugendamt das Zusammenspiel mit anderen Jugendhilfemaßnahmen und erteilt ihr Votum zur Projektaufnahme oder zur Ablehnung der Maßnahme" (Schule L). In den Konzepten der Schulen D, G und I wurde hingegen dokumentiert: „Am Ende unterschreibt die Schulleitung das Datenblatt abschließend und informiert das Jugendamt" (Schule I). In zwei Konzepten (Schule E und F) wurde weder das Jugendamt noch ein Kinder- und Jugendhilfeträger konkret im Auswahlprozess benannt. An diesen Schulen scheint das Auswahlverfahren rein schulintern abzulaufen.

Nach der Rahmensetzung soll die Aufnahme in die Lerngruppe+ in der Regel zu Beginn des Schuljahres bzw. des Schulhalbjahres stattfinden. Ausschließlich in dem Konzept der Schule E wurde dies auch so dokumentiert. In der Mehrheit der Konzepte (z. B. Schule C, I, J und L) wurde beschrieben, dass die Aufnahme in die Lerngruppe+ jederzeit im Schuljahr möglich sei.

Im Rahmen der Gruppeninterviews der Klassenleitungen und pädagogischen Fachkräfte wurden diese unter anderem um ihre Einschätzungen zum Aufnahmeprozess und der Zusammensetzung der Schüler*innen in der Lerngruppe+ gebeten.

Tabelle 7.1 gibt einen Überblick über die identifizierten Kategorien und führt Beispiele aus den Interviews an.

Tabelle 7.1: Prozesse und Strukturen in der Lerngruppe+ aus Sicht der Fachkräfte

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
Prozesse und Strukturen in der Lerngruppe+		
Aufnahmeprozess	Umfasst Aussagen, die sich auf die Auswahl der Schüler*innen sowie auf den Ablauf des Aufnahmeprozesses beziehen.	„Wir haben ja bestimmte Kriterien erarbeitet, welche Kinder hier praktisch in die Lerngruppe+ gehen sollen. […] dann schauen wir gemeinsam, welche Kinder fallen uns auf im Schulalltag. […] Das Jugendamt prüft, ob dieses Kind vielleicht schon in einer Maßnahme ist. […] dann wird noch das Einverständnis der Eltern eingeholt […].“ (Schule L)
Zielgruppe	Umfasst Aussagen, welche Schüler*innen in die Lerngruppe+ aufgenommen werden.	„Die wirklich die größten Probleme bereiten und bei den meisten Lehrern den Unterricht massiv stören. […] Einhaltung von Regeln, Konzentrationsfähigkeit, dann dieses Verweigern für längere Zeit, Selbstgefährdung, Fremdgefährdung“ (Schule G) „[…] Große Konzentrationsschwächen und auch Probleme im Elternhaus […]“ (Schule D)
Zusammensetzung der Lerngruppe	Umfasst Aussagen, die sich auf die Zusammensetzung der Schüler*innen beziehen, z. B. in Bezug auf die Altersspanne oder Verhaltensweisen.	„Wir haben jetzt Kinder von Klasse 2 bis 6.“ (Schule E) „Wir gucken auch in der Zusammensetzung, dass es nicht nur Kinder sind, die so externalisierendes, also so nach außen gerichtetes, aggressives, regelverletzendes Verhalten zeigen, sondern auch Kinder, die vielleicht eher total zurückgezogen sind […] weil die sich so gegenseitig auch gut ergänzen.“ (Schule A)
Übergänge aus der Lerngruppe+	Umfasst Aussagen, die sich auf den Ablöse- bzw. Beendigungsprozess beziehen.	„Wenn es dann absehbar ist, dass der Teilnehmer das nicht mehr wirklich braucht oder dass halt die Maximaldauer langsam erreicht ist, dann werden die Tage reduziert […] bis es dann halt bei null ist. Danach begleiten wir immer noch so ein bisschen.“ (Schule E) „Wir haben einen individuellen Stufenplan erstellt. […] Das letzte halbe Jahr wird schon ein bisschen ausgegliedert. […] Jeden Monat dann ein bisschen mehr, bis sie dann wirklich 5 Tage in der Klasse sind.“ (Schule K)

So wie in den Konzepten beschrieben, ging auch aus den Gruppeninterviews der Fachkräfte hervor, dass häufig zunächst ein Austausch zwischen den Fachkräften der Lerngruppe+ und den Klassenleitungen stattfindet. Ein typischer Ablauf wurde in den Interviews der Schule I und Schule L wie folgt beschrieben:

> Dann gab es, wie auch jetzt dieses Jahr, für das kommende Schuljahr eine Abfrage von [sozialpädagogische Fachkraft], welche Kinder würden denn in Frage kommen und da war auch schon eine gewisse Voridee, wie könnte das herausgefunden werden und daraufhin haben wir uns nochmal zusammengesetzt, auch mit den anderen Fachlehrern und gesagt „dieses Kind können wir uns gut vorstellen" und [sozialpädagogische Fachkraft] ist dann zu uns zur Hospitation gekommen und hat das letztlich dann auch so umsetzen wollen. […] dann werden Elterngespräche geführt. Die müssen ja auch einwilligen, dass die Kinder in die Lerngruppe dürfen. […] dann beraten wir uns irgendwann in einer Klassenkonferenz, Lehrerkonferenz und beschließen das dann. Dann werden die Eltern eingeladen, dann kommen die Gespräche, dann gibt es eine Probezeit. (Schule I)

> Wir haben ja bestimmte Kriterien erarbeitet, welche Kinder hier praktisch in die Lerngruppe+ gehen sollen. […] Und dann schauen wir eben gemeinsam, welche Kinder fallen uns auf im Schulalltag. […] Und wenn wir dann sehen, okay, hier ist Handlungsbedarf, dann gibt es erst einmal ein Gespräch mit den Klassenleitern. „Könntet ihr euch das vorstellen? Seid ihr bereit, dort mitzuwirken?" Und wenn die einverstanden sind, dann melden wir die Namen dem Jugendamt. Das Jugendamt prüft, ob dieses Kind vielleicht schon in einer Maßnahme ist. Wenn es nicht der Fall ist, dann ist es eigentlich meistens so, dass das Jugendamt zustimmt und sagt, okay, das Kind darf […] die Lerngruppe+ besuchen. Und dann wird natürlich noch das Einverständnis der Eltern eingeholt, weil sie ja auch mitverpflichtet sind, aktiv mitzuarbeiten am Projekt. Und wenn all diese Dinge erfüllt sind, dann kann das Kind aufgenommen werden in die Lerngruppe+. Und das kann auch zu jedem Zeitpunkt geschehen, immer, wenn eben ein Platz frei ist. (Schule L)

Auch im Gruppeninterview der Schule A wurde angesprochen, „dass die Aufnahme sehr stark von der Zustimmung des Jugendamtes abhängt. […] Wenn ein Schüler bereits die Maßnahme §35a erhält, hat er derzeit automatisch Vorrang." Darüber hinaus ging aus diesem Interview hervor, dass das formale Aufnahmeverfahren nach der Rahmensetzung teilweise zu lange dauert:

> Das formale Verfahren begann bereits in der ersten Klasse mit Untersuchungen. Erst in der dritten Klasse wurde jedoch alles festgestellt und seit Dezember ist er in der Lerngruppe+. Das ist einfach zu spät. Wir haben 2,5 Jahre lang das Kind irgendwie begleitet, und es wäre besser gewesen, wenn es viel früher passiert wäre, sowohl für das Kind selbst, als auch für die gesamte Klasse und die Lehrkraft. (Schule A)

Dementgegen scheint bei der Lerngruppe+ der Schule E weder das Jugendamt noch der Träger aktiv in den Aufnahmeprozess involviert zu sein. In dem Gruppeninterview wurde dies von einer pädagogischen Fachkraft der Schule E auch noch einmal so beschrieben:

> Ja, wenn wir da eine Idee haben bezüglich Schülern, die wir aufnehmen könnten, setzen wir uns als Lerngruppenteam zusammen, tauschen uns da aus. Dann natürlich auch mit der Klassenlehrkraft und dann wird auch auf jeden Fall noch die Schulleitung informiert. Und ab und zu treffen wir uns auch mit der Leitung von dem Trägerverein […] und da besprechen wir so Sachen auch.

> Es ist jetzt nicht so, dass da mitentschieden würde, weil die kennen die Kinder ja nicht. (Schule E)

In dem Gruppeninterview der Steuergruppen wurden die Mitglieder gefragt, wie entschieden wurde, welche Schüler*innen in die Lerngruppe+ aufgenommen wurden und ob sich an dem Prozess etwas verändert hat. In mehreren Steuergruppeninterviews wurden die Kriterien zur Aufnahme in die Lerngruppe+ von verschiedenen Schulen angesprochen: „[…] wir hatten ja neulich Steuergruppe und da sind die Kriterien der Aufnahme noch mal ganz transparent dargelegt worden […]“ (Schule E). Allerdings scheint an der Schule E die Auswahl der Schüler*innen für die Lerngruppe+ „mehr aus der Schule heraus“ zu kommen: „Also wir hatten es noch nicht, dass ein Jugendamtmitarbeiter zu uns kam.“ In dem Steuergruppeninterview der Schule I beschrieb die Schulleitung ebenfalls, dass die „Entscheidung, wer in die Lerngruppe kommt, grundsätzlich immer das Tandem [trifft]. […] Dann werden die Vorschläge sozusagen, mit der Schulleitung besprochen, und dann erfolgt die Aufnahme und die Mitteilung ans Jugendamt.“ In dem Steuergruppeninterview der Schule H wurden ebenfalls die Kriterien und die Hauptverantwortung der pädagogischen Fachkräfte in dem Auswahlprozess beschrieben: „Ja, es gibt Kriterien und es findet ein Auswahlverfahren statt. Die genauen Kriterien sind aufgeschlüsselt. Die weiß ich jetzt auch nicht. Aber die Vertreter der Lerngruppen kümmern sich darum.“ Darüber hinaus wurde angesprochen, dass das Jugendamt mittlerweile stärker an dem Auswahlprozess teilnimmt: „Anfangs war das Jugendamt nicht involviert. Das ist jetzt involviert. Weil es manchmal auch Fälle gibt von denen wir nicht wissen. Genau, das hat sich verändert. […] An diesem Auswahlverfahren nimmt immer ein Vertreter des Jugendamtes auch mit teil.“

In dem Interview mit den Agierenden von kobra.net wurde ebenfalls auf die Unterschiede zwischen den Lerngruppen+ bzw. Schulen in Bezug auf den Auswahlprozess hingewiesen. Sie stellten fest, dass die Auswahlkriterien und -Prozesse maßgeblich von den verschiedenen Schulkulturen geprägt und entsprechend nicht direkt vergleichbar sind:

> […] dadurch, dass sie ja sozusagen individualisierte Auswahlverfahren für die Aufnahme haben und der Aufnahmeprozess ja sozusagen so eine kollegiale Fallberatung ist, in den meisten Fällen und kein, ich sage mal, hartes diagnostisches Verfahren, wird natürlich die Zielgruppe sich auch aus der Kultur und dem des Kollegiums und den Problemwahrnehmungen des Kollegiums und so speisen. Was die als problematischen Lerngruppen-Fall sehen, ist vielleicht an einer anderen Schule, in einem andren Sozialraum, noch lange kein Fall für die Lerngruppe, könnte ich mir vorstellen. (kobra.net)

7.3 Zusammensetzung der Schüler*innen in der Lerngruppe+

In den Konzepten der Schulen für ihre Lerngruppe+ wurde beschrieben, wie sich die jeweilige Lerngruppe+ zusammensetzen soll. In allen zehn vorhandenen Konzepten wurde dokumentiert: „Das Angebot richtet sich ausschließlich an Schüler und Schülerinnen der [eigenen] Grundschule.“ Jedoch unterscheiden sich die Schulen in der

vorgesehenen Anzahl an Schüler*innen in der Lerngruppe+ von mindestens vier bis maximal zehn Schüler*innen. In der Regel wird jedoch angestrebt, dass sechs bis acht Schüler*innen in der Lerngruppe+ lernen, wie es auch in der Rahmensetzung vorgesehen ist. Ebenfalls unterscheiden sich die Schulen in den vorgesehenen Jahrgangsstufen. In dem Konzept der Schule K steht bspw.: „In der Lerngruppe lernen 4 bis maximal 8 Kinder aus maximal 3 aufeinanderfolgenden Jahrgangsstufen". In dem Konzept der Schule L liest man hingegen: „In der Lerngruppe+ lernen maximal 6 Kinder aus den Jahrgangsstufen 1 bis 4."

Auch aus den Gruppeninterviews der Klassenleitungen und pädagogischen Fachkräfte der Lerngruppe+ ging hervor, dass sich die Lerngruppen+ an den Schulen unterschiedlich zusammensetzen. So wie in dem Konzept der Schule K dokumentiert, wurde im Gruppeninterview berichtet: „Also es dürfen immer nur zwei Klassenstufen übereinander, also 2., 3., 4., dass die Klassen nicht so weit auseinanderdriften. Wenn man die 2. Klasse jetzt hat mit der 5., dann sind die Themen natürlich total anders und die Teamspiele […]." Hingegen wurde im Interview der Schule E eine große Altersspanne der Schüler*innen als Bereicherung für die Lerngruppe+ beschrieben:

> Wir haben ja jetzt Kinder von Klasse 2 bis Klasse 6 hier, also es ist eine relativ große Altersspanne, aber ich würde sagen, dass es eine absolute Win-Win-Situation ist für alle Beteiligten. Und gerade die, die schon etwas länger hier in der Lerngruppe sind, sind zum Teil auch sehr gute Vorbilder für die, die nachwachsen. (Schule E)

Darüber hinaus wurde in den Gruppeninterviews berichtet, dass bei der Auswahl der Schüler*innen auf die soziale Dynamik innerhalb der Lerngruppe+ geachtet wird:

> Also, dass wir sozusagen auch gucken, […] können wir dieses Kind, passt das gerade auch in diese Gruppe? Weil teilweise ja auch eine Dynamik in der Gruppe ist, die sich vielleicht auch eher hochschaukelt, als dass es den Kindern irgendwie gut tut. […] Und wir gucken auch in der Zusammensetzung, dass es eben nicht nur Kinder sind, die so ein externalisierendes, also so nach außen gerichtetes, aggressives, regelverletzendes, was auch immer Verhalten zeigen, sondern auch Kinder, die vielleicht eher total zurückgezogen sind und in der Klasse irgendwie nicht, kaum äußern aus Ängsten, was auch immer dahintersteckt. Und weil die sich so gegenseitig auch gut ergänzen. (Schule A)

Auch in dem Steuergruppeninterview der Schule I wurde eine ausgewogene Zusammensetzung der Schüler*innen innerhalb der Lerngruppe+ thematisiert:

> […] dass wir ein bisschen auf die Geschlechterspezifik achten, also dass natürlich nicht nur Jungs oder nicht nur Mädchen, sondern zumindest, wenigstens zwei Mädchen dabei sind, so wie es dieses Jahr ist, und wir haben auch, intern nochmal geschaut, dass wir also nicht nur verhaltensauffällige Kinder haben, die, sozusagen nach außen zu impulsiv sind, sondern eher auch introvertierte Kinder. (Schule I)

Diese Aussage ist dahingehend zu kontextualisieren, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen tendenziell häufiger internalisierende Verhaltensmuster aufweisen können.

Aufgrund dieser spezifischen emotional-sozialen Entwicklungsmerkmale kommen sie potenziell für die Aufnahme in die Lerngruppe+ in Frage, und nicht schlichtweg aufgrund ihres weiblichen Geschlechts. Des Weiteren ging aus vielen Gruppeninterviews der Fachkräfte hervor, dass die Mehrheit der Schüler*innen in den Lerngruppen+ starke externalisierende emotionale und soziale Beeinträchtigungen haben: „Und ausgewählt haben wir die Kinder gemeinschaftlich, die wirklich die größten Probleme bereiten und bei den meisten Lehrern den Unterricht massiv stören. […] Einhaltung von Regeln, Konzentrationsfähigkeit, dann dieses Verweigern für längere Zeit, Selbstgefährdung, Fremdgefährdung" (Schule G) sowie „[…] große Konzentrationsschwächen und auch Probleme im Elternhaus" (Schule D).

Neben der Befragung im Gruppeninterview wurden die Klassenleitungen der Stammklassen im Schuljahr 2022/2023 (Schulkohorte 1) sowie im Schuljahr 2023/2024 (Schulkohorte 1 und 2) gebeten, Angaben zu machen, ob Schüler*innen einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF hatten. Es wurde für den SPF E eine für beide Schuljahre zusammengefasste Variable gebildet. In Tabelle 7.2 ist dargestellt, wie viele Schüler*innen mindestens einmal im Verlauf der Evaluation einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF E durch die Klassenleitung zugeschrieben bekamen.

Tabelle 7.2: Anzahl der Schüler*innen in den Lerngruppen+, die zu mindestens einem Zeitpunkt einen förmlich festgestellten bzw. vermuteten SPF E hatten (zusammengefasst für die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024)

	N	%	Fehlende Angaben
Festgestellter SPF E	22	24.7	7
Vermuteter SPF E	43	48.9	8
Gesamt	96		

Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf gültige Werte.

Aus Tabelle 7.2 geht hervor, dass nur ca. ein Viertel der Schüler*innen in den Lerngruppen+ einen förmlich festgestellten SPF E hatte und bei knapp der Hälfte ein SPF E von der Klassenleitung vermutet wurde (für die Verteilung der weiteren Förderbereiche siehe Kapitel 3).

Darüber hinaus wurden im Schuljahr 2023/2024 die sonderpädagogischen Fachkräfte der Lerngruppen+ gebeten, für ihre Schüler*innen anzugeben, ob die in Tabelle 7.3 angeführten Kriterien zur Aufnahme in die Lerngruppe+ vorlagen. Diese Abfrage bezog sich ebenfalls auf Schüler*innen, die die Lerngruppe+ zum Erhebungszeitpunkt bereits verlassen hatten. Bei fast allen Schüler*innen (96.4 %) wurde angegeben, dass sie vor der Aufnahme in die Lerngruppe+ begrenzte Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspannen aufwiesen. Das spiegelt somit die Einschätzung der Fachkräfte aus den Gruppeninterviews wider. Knapp drei Viertel der Schüler*innen zeigten wiederkehrende Regelverletzungen (73.5 %) sowie eine langanhaltende aktive oder passive Verweigerungshaltung (74.7 %). Auch diese Aspekte wurden bereits in den Gruppeninterviews angesprochen. Weniger häufig zeigten die Schüler*innen

fremdgefährdende Verhaltensweisen (44.6 %) und am wenigsten selbstgefährdende Verhaltensweisen (22.8 %).

Tabelle 7.3: Anzahl an Nennungen vorgelegener Aufnahmekriterien der Schüler*innen (N = 96) in den Lerngruppen+ (Schuljahr 2023/2024)

	Ja		**Nein**		
	N	%	N	%	Fehlende Angaben
Die Schülerin bzw. der Schüler zeigte …					
begrenzte Konzentrations- und Aufmerksamkeitsphasen.	81	96.4	3	3.6	12
wiederkehrende Regelverletzung.	61	73.5	22	26.5	13
langanhaltende aktive oder passive Verweigerungshaltung.	62	74.7	21	25.3	13
fremdgefährdende Verhaltensweisen.	37	44.6	46	55.4	13
selbstgefährdende Verhaltensweisen.	18	22.8	61	77.2	17
Bei der Schülerin bzw. dem Schüler …					
lag/liegt die Voraussetzungen auf Eingliederungshilfe vor.	31	39.7	47	60.3	18
lag/liegt ein festgestellter Anspruch auf Eingliederungshilfe vor.	14	18.2	63	81.8	19
lag/liegt ein förmlich festgestellter SPF E vor.	10	12.8	68	87.2	18

Anmerkung: Es waren Mehrfachnennungen möglich. Die Prozentangaben beziehen sich auf gültige Werte.

In Bezug auf die formalen Anforderungen zur Aufnahme in die Lerngruppe+ (unterer Teil der Tabelle 7.3) ist anzumerken, dass zu 18 bzw. 19 von insgesamt 96 Schüler*innen (18.8 %/19.8 %) Angaben fehlten. Bei 31 von 96 Schüler*innen (39.7 %) lagen die Voraussetzungen auf Eingliederungshilfe vor. Von diesen 31 Schüler*innen hatte knapp die Hälfte (14 von insgesamt 96 Schüler*innen, 18.2 %) einen festgestellten Anspruch auf Eingliederungshilfe. Die sonderpädagogischen Fachkräfte gaben an, dass nur bei zehn (12.8 %) von 96 Schüler*innen ein förmlich festgestellter SPF E vorlag. Die Anzahl liegt damit deutlich unter der Angabe der Klassenleitungen (Tabelle 7.2). Bei genauer Betrachtung der Angaben der Klassenleitung und sonderpädagogischen Fachkraft zum förmlich festgestellten SPF E der Schüler*innen in den Lerngruppen+ fiel auf, dass teilweise widersprüchliche Angaben gemacht wurden (siehe Tabelle 7.4). Lediglich bei sieben Schüler*innen gaben beide Fachkräfte an, dass ein SPF E förmlich festgestellt wurde. Bei ebenfalls sieben Schüler*innen lag laut der Klassenleitung ein SPF E vor, es fehlten jedoch Informationen der sonderpäda-

gogischen Fachkraft. Bei weiteren elf Schüler*innen gab entweder die Klassenleitung an, dass ein SPF E förmlich festgestellt wurde, die sonderpädagogischen Fachkräfte jedoch nicht bzw. anders herum. Es scheint so, dass an einigen Schulen Informationen zu den Schüler*innen der Lerngruppe+ zwischen Klassenleitungen und pädagogischen Fachkräften der Lerngruppe+ nicht ausgetauscht oder fehlerhaft kommuniziert wurden.

Tabelle 7.4: Vergleich Nennungen zum förmlich festgestellten SPF E durch die Klassenleitungen und sonderpädagogische Fachkraft

	N Schüler*innen
Übereinstimmung: Klassenleitung und sonderpädagogische Fachkraft: SPF E lag vor	7
Keine Übereinstimmung: Klassenleitung: SPF E lag vor; sonderpädagogische Fachkraft: Angabe fehlend	7
Keine Übereinstimmung: Klassenleitung: SPF E lag vor; sonderpädagogische Fachkraft: SPF E lag nicht vor	8
Keine Übereinstimmung: Klassenleitung: SPF E lag nicht vor; sonderpädagogische Fachkraft: SPF E lag vor	3

7.4 Übergänge aus der Lerngruppe+

In neun von den zehn vorhandenen Konzepten wurde neben dem Aufnahmeprozess der Schüler*innen in die Lerngruppe+ auch die Beendigungs- bzw. Übergangsphase dokumentiert. Wie auch in Bezug auf den Aufnahmeprozess wurde in den verschiedenen Konzepten der Beendigungsprozess unterschiedlich ausführlich dargestellt. In allen Konzepten beträgt die individuelle Verweildauer mindestens ein halbes Jahr und bis zu zwei Jahre, so wie in der Rahmensetzung vorgesehen. Eine Ausnahme bildet hier das Konzept der Schule I: „Die individuelle Verweildauer […] kann bei individuellem Bedarf erweitert werden." In den Konzepten der Schulen J und K ist folgendes dokumentiert: „Die Zeit der Rückführung soll ca. 20 Prozent des bewilligten Zeitraums ausmachen und spätestens nach 1,5 Jahren Projektteilnahme geplant werden." Darüber hinaus wurde dem Konzept der Schule K im Anhang ein konkreter Stufenplan zum vollständigen Übergang in die Stammklasse beigefügt. In den Konzepten der Schulen C, D, E, G, J und K wurde die besondere Rolle der sozialpädagogischen Fachkraft beschrieben: „Die sozialpädagogische Fachkraft begleitet die Rückführung der Schüler*innen in den Unterricht" (Schule G). „In der Ablösephase wird verstärkt die Schulsozialarbeiterin eingebunden" (Schule E). In der Mehrheit der Konzepte wurde zudem beschrieben, dass „[…] ein regelmäßiger Austausch zwischen dem Fachkräfteteam, den Eltern/Personensorgeberechtigten und den Klassenlehrkräften Voraussetzung für ein gutes Gelingen der Rückführungsphase [ist]" (Schule C). Weiter wurde in den meisten Konzepten (Schule C, G, J, K und L) beschrieben:

„Nach erfolgreicher Reintegration bleibt das Fachkräfte-Team für alle Beteiligten ansprechbar. Der örtliche Träger der Jugendhilfe und das Staatliche Schulamt werden über das Einsetzen der Reintegration sowie über den Zeitpunkt des Ausscheidens aus der Lerngruppe+ informiert" (Schule L). Darüber hinaus wurde in den Konzepten der Schulen C, G, H und I auch die Hilfe externer Kooperationspartner*innen bzw. eine Schulhilfekonferenz aufgeführt, z. B. wenn sich die Lerngruppe+ nicht mehr als die richtige/wirksame Hilfe darstellt oder es Schwierigkeiten in Bezug auf Zustimmungen bzw. das Mitwirken der Eltern/Sorgeberechtigten gibt, um alternative Perspektiven zu finden.

In dem Gruppeninterview wurden die Klassenleitungen und pädagogischen Fachkräfte der Lerngruppe+ ebenfalls zur Beendigung der Förderung in der Lerngruppe+ befragt (vgl. Tabelle 7.1). Die sonderpädagogische Fachkraft der Schule E beschrieb den typischen Ablauf, so wie er auch bei vielen anderen Schulen beschrieben wurde, wie folgt:

> Wenn es dann absehbar ist, dass der Teilnehmer das nicht mehr wirklich braucht oder dass halt die Maximaldauer langsam erreicht ist, dann werden die Tage reduziert, die der Teilnehmer in der Lerngruppe ist, bis es dann halt bei null ist. Und danach begleiten wir immer noch so ein bisschen. Manchmal kommt dann jemand noch mal ab und zu quasi uns besuchen, so. Also der Kontakt, der bleibt dann auch noch bestehen. (Schule E)

Darüber hinaus wurde durch die Fachkräfte verschiedener Schulen erklärt:

> Also eine Mindestlaufzeit ist im Konzept verankert von zwei Jahren. An die wird sich hauptsächlich gehalten. Es kann Ausnahmen geben, dass man sagt nach einem halben, dreiviertel Jahr, dass Eltern oder auch Lehrer in Rücksprache sagen, das ist jetzt nicht die geeignete Hilfe oder das Kind hat so Schritte gemacht, dass es durchaus eher geht. (Schule J)

> Die Kinder bleiben erstmal zwei Jahre bei uns. In Ausnahmefällen, wenn das Kind entgleist, also wir hatten so einen Fall, wo zu Hause dann wieder was passiert ist, totale Unruhe. Also das Kind war eigentlich bereit. Wir wollten ihn rausschicken und dann ist zu Hause aber wieder alles zusammengebrochen. Und für uns war das einfach ein total ungünstiger Zeitpunkt. Dann haben wir das Kind ein halbes Jahr verlängern dürfen. Das mussten wir auch richtig beantragen und dann wurde dem zugestimmt. (Schule K)

Diese beiden Aussagen verdeutlichen noch einmal die Notwendigkeit, dass das Ende der Förderung in der Lerngruppe+ und das damit einhergehende alleinige Unterrichten in der Stammklasse individualisiert und flexibel gestaltet werden sollte. In dem Gruppeninterview der Schule H wurden Aussagen zum Zeitpunkt des Förderendes in der Lerngruppe+ gemacht sowie die Bedeutung des Übergangs für Sechstklässler*innen thematisiert:

> […] Übergang immer zu den Herbstferien, also um da nicht so einen Bruch, Sommerferien plus dann sind sie weg, sondern die sind dann immer noch bis zu den Herbstferien immer weniger hier. Wenn es gut funktioniert, machen wir dann irgendwie nach den Ferien noch zwei Tage, dann ein Tag und dann ist quasi zu den Herbstferien so die Deadline.

> […] sechste Klasse sollte halt langsam auslaufen, weil die Kinder sollen ja befähigt werden, dann nachher an der weiterführenden Schule auch klar zu kommen, auch ohne Lerngruppe. […] mit einem jetzt Sechstklässler, wir haben Schiss, den komplett rauszulassen, dann finden wir irgendein Mittel, dass der mindestens einmal die Woche noch da ist.

In dem Gruppeninterview der Schule I wurde auch berichtet, dass es aufgrund fehlender Mitarbeit der Eltern zum Verlassen eines Kindes aus der Lerngruppe+ kam: „Das ist auch ein Grund für Ausschluss aus der Lerngruppe dann. Also wenn die Eltern gar nicht mehr mitarbeiten, wenn man das Gefühl hat, es gibt keinen Konsens, dann muss das Kind auch tatsächlich aus der Lerngruppe wieder aussteigen."

Die Schüler*innen der Lerngruppen+ wurden im Gruppeninterview ebenfalls zum (dauerhaften) Übergang von der Lerngruppe+ in die Stammklasse befragt: „Wie fühlt ihr euch, wenn ihr daran denkt, dass die Lerngruppe für euch vielleicht bald zu Ende ist?" Aus den Gruppeninterviews der Schüler*innen ging hervor, dass sie vorrangig negative Gefühle mit dem dauerhaften Verlassen der Lerngruppe+ in Verbindung brachten: „Ich bin traurig, weil ich bald verlassen muss" (Schule H). Ein anderes Kind der gleichen Lerngruppe+ drückte seine Gefühle zum dauerhaften Verlassen der Lerngruppe+ noch dramatischer aus: „Und ich fühle mich auch so, als ob ich sterben würde. Als ob ich in der Hölle landen würde, weil ich dann nur in meiner Klasse bin" (Schule H). Ein Kind der Schule E bedauerte schon frühzeitig, dass mit dem Ende der Grundschulzeit auch sein Besuch in der Lerngruppe+ enden wird: „Also ich werde die Lerngruppe auch verlassen in 1,5 Jahren, weil ich dann in die siebte komme. Und das ist schon ein bisschen scheiße, weil [sonderpädagogische Fachkraft] halt nicht mehr da ist und [sonderpädagogische Fachkraft] ist halt ein echt cooler Typ" (Schule E). Ein anderes Kind der gleichen Lerngruppe+ berichtete ebenfalls vorrangig Bedauern, da es in der Lerngruppe+ positive Erfahrungen machte: „Ich werde, glaube ich, dieses Jahr auch die Lerngruppe verlassen. […] Für mich ist das nicht so cool, weil ich habe eine gute Erfahrung gemacht und die Erfahrungen dann zu Ende sind" (Schule E). Ein Kind aus einer anderen Lerngruppe+ berichtete ebenfalls, dass ihm positive Erfahrungen bzw. Lernzuwächse fehlen werden, wenn es nicht mehr die Lerngruppe+ besuche: „Wenn ich hier in der Lerngruppe nicht wäre und dann in der Schule eigentlich nur noch in der Klasse wäre, dann würde ich immer in der Schule nichts lernen, wenn ich hier nicht in der Lerngruppe wäre" (Schule A).

Die sonderpädagogischen Fachkräfte der Lerngruppen+ wurden neben ihren Einschätzungen im Gruppeninterview im Schuljahr 2023/2024 gebeten anzugeben, seit wann eine Schülerin/ein Schüler die Lerngruppe+ besuchte und wann sie/er die Lerngruppe+ verlassen hat bzw. voraussichtlich verlassen wird. Für elf von 96 Schüler*innen (11.5 %) fehlten die Angaben, wie lange jene die Lerngruppe+ besuchten (vgl. letzte Kategorie Abbildung 7.1). Für 48 von 96 Schüler*innen konnte die Gesamtdauer in der Lerngruppe+ berechnet werden. Im Mittel lernten diese Schüler*innen insgesamt ein Jahr und zwei Monate in der Lerngruppe+ (M = 1.2; SD = 0.9; min. = 0.1, max. = 3.2, Angabe in Jahren). In der Abbildung 7.1 ist zu erkennen, dass knapp die Hälfte der Schüler*innen die Lerngruppe+ insgesamt weni-

ger als sechs Monate besuchte. Zusammengefasst lernten weitere 18 Schüler*innen zwischen einem halben und zwei Jahren in der Lerngruppe+. Weitere acht Schüler*innen besuchten über zwei Jahre die Lerngruppe+. Die höchste Gesamtdauer eines Kindes lag bei drei Jahren und zwei Monaten und somit deutlich über dem in der Rahmensetzung vorgesehenen maximalen Zeitraum von zwei Jahren. Zu vermuten ist, dass aufgrund des hohen Unterstützungsbedarfs oder des familiären Umfeldes oder des Zeitpunktes (Ü7) bei acht Schüler*innen die geplante Förderzeit von zwei Jahren in der Lerngruppe+ überschritten wurde, so wie es teilweise in den Interviews der pädagogischen Fachkräfte berichtet wurde.

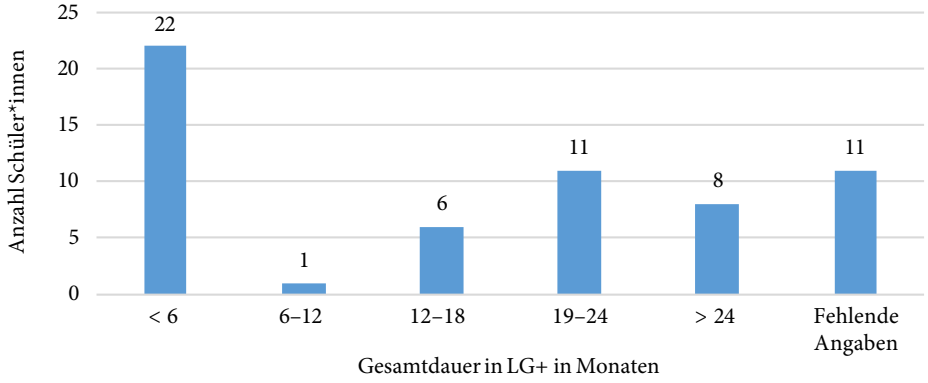


Abbildung 7.1: Anzahl Schüler*innen für die jeweilige Gesamtdauer in der Lerngruppe+ (N = 59; Schuljahr 2023/2024)

Für weitere 37 Schüler*innen der Lerngruppe+ war zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht absehbar, wann sie die Lerngruppe+ wieder verlassen werden. Diese 37 Schüler*innen lernten bisher im Mittel seit sechs Monaten in der Lerngruppe+ (M = 0.6; SD = 0.5; min. = 0.1, max. = 1.8, Angabe in Jahren).

7.5 Zusammenfassung

Ziel des Kapitels war es, Einblicke in die praktische Umsetzung der Aufnahmeverfahren, Zusammensetzung und Übergangsprozesse in den Lerngruppen+ zu gewinnen. Es lassen sich die folgenden zentralen Ergebnisse festhalten.

Für zehn von elf Lerngruppen+ lag an den Schulen ein schriftliches Konzept vor, das neben organisatorischen und strukturellen Vorgaben auch die Zielgruppe der Schüler*innen und teilweise Kriterien für die Aufnahme in die Lerngruppe+ enthielt. In der Mehrheit der Konzepte wurde dokumentiert, dass Schüler*innen mit erheblichen Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung und/oder fremd- und selbstgefährdendem Verhalten, deren Teilhabemöglichkeit gefährdet ist, die Zielgruppe für die Lerngruppe+ bilden. Lediglich in einem von zehn Konzepten wurde dokumentiert, dass ein förmlich festgestellter SPF E sowie ein Anspruch auf

Eingliederungshilfe nach §35 Absatz 1 SGB VIII Kriterien für die Aufnahme in die Lerngruppe+ sind. In fünf Konzepten wurde beschrieben, dass die Lerngruppe+ präventiv ansetzen soll und somit ein förmlich festgestellter SPF E sowie ein Anspruch auf Eingliederungshilfe keine Voraussetzung für die Aufnahme in die Lerngruppe+ ist. Nur in wenigen Konzepten wurden Aufnahmekriterien konkret im Konzept aufgeführt oder darauf verwiesen. Jedoch ging aus mehreren Interviews hervor, dass an den Schulen Kriterien für den Aufnahmeprozess erarbeitet wurden. Ebenso wurde in den Interviews beschrieben, dass Schüler*innen für die Lerngruppe+ ausgewählt werden, die einen besonders hohen Unterstützungsbedarf haben sowie eine große Herausforderung für den Unterricht in ihrer Stammklasse darstellen. Es wurde angegeben, dass fast alle Schüler*innen vor der Aufnahme in die Lerngruppe+ begrenzte Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspannen aufwiesen sowie die Mehrheit wiederkehrende Regelverletzungen und Verweigerungshaltung im Unterricht zeigte. Somit wird deutlich, dass die Schüler*innen in den Lerngruppen+ Charakteristika eines SPF E aufwiesen, dieser jedoch in den meisten Fällen (noch) nicht förmlich festgestellt wurde.

Die in den Konzepten beschriebenen Aufnahmeverfahren orientieren sich an den Richtlinien der Rahmensetzung. Jedoch wird die Umsetzung flexibler gestaltet, z. B. kann die Aufnahme in die Lerngruppe+ an den meisten Schulen zu jedem Zeitpunkt im Schuljahr erfolgen. Nur in einem Konzept wurde dokumentiert, dass die Aufnahme mit Beginn des Schuljahres/Schulhalbjahres erfolgt. Aus den Fachkräfteinterviews ging hervor, dass der Aufnahmeprozess in der Regel schulintern, meist in Absprache zwischen den Klassenleitungen und pädagogischen Fachkräften der Lerngruppe+, erfolgt. Die Klassenleitungen melden Bedarfe an bzw. schlagen Schüler*innen für die Lerngruppe+ vor. Im Anschluss findet typischerweise eine Hospitation durch die pädagogischen Fachkräfte der Lerngruppe+ statt. An einigen Schulen wird sich an einem festen Ablaufschema orientiert sowie auf Checklisten und/oder Beobachtungsbögen zurückgegriffen. In einer Klassenkonferenz oder Fallberatung wird dann schulintern der Antrag bzw. eine Anfrage nach Aufnahme einer Schülerin oder eines Schülers in die Lerngruppe+ geprüft. Nur an wenigen Schulen ist das Jugendamt oder der Kinder- und Jugendhilfeträger in den Auswahlprozess involviert. Sowohl in den Konzepten als auch in den Interviews wurde die Zustimmung, Schweigepflichtentbindung und Mitarbeit der Eltern/Sorgeberechtigten als entscheidend für die Aufnahme und die anschließende erfolgreiche Arbeit in der Lerngruppe+ betont. Am Ende des Aufnahmeverfahrens muss an einigen Schulen neben der Zustimmung der Schulleitung ebenfalls die Zustimmung des Jugendamtes eingeholt werden. An anderen Schulen wird das Jugendamt sowie der Kinder- und Jugendhilfeträger lediglich informiert, welches Kind in die Lerngruppe+ aufgenommen wurde. Aus einem Gruppeninterview der pädagogischen Fachkräfte ging hervor, dass sich der Aufnahmeprozess durch das formale Verfahren nach der Rahmensetzung sowie durch die Prüfung des Jugendamtes erheblich verlängern kann und somit das ausgewählte Kind die Förderung nicht frühzeitig genug erhalten konnte.

Es wird somit deutlich, dass die meisten Schulen versuchen, betroffene Schüler*innen präventiv in die Lerngruppe+ aufzunehmen. Dieses Vorgehen zielt darauf ab, die Manifestation von Symptomen zu vermeiden oder zu reduzieren und gleich-

zeitig die individuellen Ressourcen zu fördern, um eine nachhaltige Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen (Becker, 2008). Diese präventive Maßnahme adressiert das sogenannte „Wait-to-fail-Problem", welches die Tendenz von Bildungssystemen beschreibt, erst bei weit fortgeschrittener Problementwicklung Unterstützungsleistungen zu gewähren (Hillenbrand, 2015).

Bezüglich der Zusammensetzung der Schüler*innen konnte erfasst werden, dass die Lerngruppen+ von mindestens vier bis maximal zehn Schüler*innen aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen besucht werden. In der Regel wird jedoch angestrebt, dass sechs bis acht Schüler*innen in der Lerngruppe+ lernen, wie es auch in der Rahmensetzung vorgesehen ist. Ebenfalls unterscheiden sich die Lerngruppen+ in den vorgesehenen Jahrgangsstufen. In den Konzepten wurde am häufigsten dokumentiert, dass sich die Lerngruppe+ an Schüler*innen der Jahrgangsstufen zwei bis vier wendet. Darüber hinaus berichteten die pädagogischen Fachkräfte im Interview, dass sie im Auswahlprozess auf die Zusammensetzung der Schüler*innen in der Lerngruppe+ achten, z. B. in Bezug auf die Altersspanne und auf Verhaltensausprägungen (external und internal). Somit wurden für die Lerngruppe+ auch Schüler*innen berücksichtigt, die im Unterricht zwar nicht durch ihr impulsives oder oppositionelles Verhalten auffallen, dennoch emotional-soziale Unterstützung benötigen, um die schulischen Anforderungen zu bewältigen (Myschker & Stein, 2014). Aus den qualitativen und quantitativen Informationen der pädagogischen Fachkräfte ging hervor, dass in den Lerngruppen+ Schüler*innen lernen, die erhebliche Konzentrations- und Aufmerksamkeitsschwierigkeiten haben. Des Weiteren wurde berichtet, dass es bei drei von vier Schüler*innen zu Verweigerungshaltung und wiederkehrenden Regelverstößen kommt. Nach Angaben der Klassenleitungen wurde bei etwa einem Viertel der Schüler*innen ein SPF E förmlich festgestellt und bei etwa der Hälfte vermutet. Legt man die Angaben der sonderpädagogischen Fachkraft zugrunde, lag nur bei gut jeder/jedem zehnten Schüler*in der Lerngruppe+ ein SPF E und nur bei knapp jeder/jedem fünften Schüler*in ein Anspruch auf Eingliederungshilfe vor.

In neun von den zehn vorhandenen Konzepten wurde dokumentiert, dass die Schüler*innen mindestens ein halbes und maximal zwei Jahre die Lerngruppe+ besuchen sollen, so wie in der Rahmensetzung vorgesehen. Jedoch ging sowohl aus den qualitativen als auch quantitativen Informationen der pädagogischen Fachkräfte hervor, dass die Verweildauer im individuellen Bedarfsfall erweitert werden kann. Im Durchschnitt lernten die Schüler*innen ein Jahr und zwei Monate in der Lerngruppe+, wobei die Spannweite von einem Monat bis etwas über drei Jahre reichte. Ebenfalls wurde in neun von den zehn vorhandenen Konzepten Angaben zur Beendigung der Förderung in der Lerngruppe+ dokumentiert. In den Konzepten wurde beschrieben, dass ein regelmäßiger Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften der Lerngruppe+, den Klassenleitungen und Eltern/Sorgeberechtigten Voraussetzung für ein gutes Gelingen des Übergangs ist. Darüber hinaus soll die sozialpädagogische Fachkraft den Übergang der Schüler*innen in den Unterricht der Stammklasse begleiten. An einigen Schulen gibt es einen individuellen Stufenplan sowie einen Reflexionsbogen zum Austritt aus der Lerngruppe+. Des Weiteren wurde in den Interviews der Fachkräfte die Notwendigkeit betont, den Übergang der Kinder in die Stammklasse individualisiert und flexibel zu gestalten. Zum Beispiel sollte die indivi-

duelle Entwicklung, das (häusliche) Umfeld und die Jahrgangsstufe (Ü7) berücksichtigt werden. Ebenso war es möglich, dass Schüler*innen die Lerngruppe+ frühzeitig verlassen mussten, meist aufgrund fehlender Mitarbeit oder Zustimmung der Eltern/Sorgeberechtigten oder auch weil keine positive Entwicklungsprognose im Rahmen der Lerngruppe+ gegeben war.

Literatur

Becker, U. (2008). *Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, U. & Prengel, A. (2016). Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – ein Beitrag zur Inklusion. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 94–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 170–216). Stuttgart: Kohlhammer.

Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen.* Stuttgart: Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-023913-5

8 Die pädagogische Arbeit in der Lerngruppe+

Jenny Lenkeit, Nadine Spörer, Anne Hartmann, Antje Ehlert & Michel Knigge

8.1 Einleitung

Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen in der sozialen und emotionalen Entwicklung können häufig das unterrichtliche Regelangebot auch in inklusiv arbeitenden Schulen fachlich nicht ausreichend nutzen. Die Gruppengröße und die damit verbundenen Bedingungen des Lernumfelds (z. B. Lautstärke) erschweren es ihnen zusätzlich, sich konzentriert mit dem Unterrichtsangebot auseinanderzusetzen (Blumenthal et al., 2020). Darüber hinaus verteilen Lehrkräfte ihre Förderressourcen nach unterschiedlichen Gerechtigkeitsprinzipien (Gleichbehandlungsprinzip, Bedürftigkeitsprinzip) (Bloch, 2014), was dazu führen kann, dass Schüler*innen mit Förderbedarfen im Bereich sozialer und emotionaler Entwicklung im regulären Klassensetting häufig nur unzureichende individuelle Unterstützung erhalten. Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen in der sozialen und emotionalen Entwicklung benötigen folglich zusätzliche Förderung, wie sie nach dem RTI-Ansatz z. B. im Rahmen von Kleingruppen stattfinden kann (Voß et al., 2016).

Aufgrund der besonderen Herausforderungen in der sozialen und emotionalen Entwicklung, muss diese Förderung in den Lerngruppen+ neben fachlichen Inhalten insbesondere eine Stärkung der emotionsregulierenden Kompetenzen und des Sozialverhaltens beinhalten. Es wird davon ausgegangen, dass diese Art der Förderung durch ein erhöhtes Maß an positiver pädagogischer Beziehungsgestaltung gelingen kann (Crede et al., 2019; O'Connor et al., 2011). Sonderpädagogische Modelle zur Förderung dieser Schüler*innengruppe betonen hierbei die Bedeutung einer intensiven, engen und längerfristigen pädagogischen Betreuung (Becker, 2008). Die Einrichtung der Lerngruppe+ ermöglicht diese Betreuung im schulischen Kontext.

Vor diesem Hintergrund untersucht das vorliegende Kapitel zunächst, welche konzeptionelle Basis der pädagogischen Arbeit zugrunde liegt und welchen Auftrag zum fachlichen Lernen die sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte in Form von individuellen Lern- und Förderplänen von den Lehrkräften aus den Stammklassen erhalten. Weiter wird dargelegt, welche fachlichen und überfachlichen Themen den Unterricht in der Lerngruppe+ bestimmen und über welche Sozialformen diese Inhalte vermittelt werden. Damit versucht dieses Kapitel praktisch fundierte Einblicke in die pädagogische Arbeit der Lerngruppen+ zu geben.

8.2 Ziele und pädagogische Grundsätze

Informationen, die diesem Abschnitt zugrunde liegen, entstammen den von den Schulen zur Verfügung gestellten Dokumenten zur Konzeption der Lerngruppe+. Die Dokumente wiesen unterschiedliche Längen auf, von sieben bis 33 Seiten, mit jeweils verschieden ausgeprägtem Detaillierungsgrad zu unterschiedlich vielen Aspekten der Lerngruppe+ (strukturelle Organisation, Inhalte, pädagogische Grundsätze). Für zehn von elf Lerngruppen+ lag an den Schulen ein schriftliches Konzept vor, was neben organisatorischen und strukturellen Vorgaben auch die Ziele und pädagogischen Grundsätze für die Arbeit mit den Schüler*innen in der Lerngruppe+ enthielt. Tabelle 8.1 gibt darüber einen Überblick.

In allen zehn vorliegenden Dokumenten werden die Ziele der Arbeit in der Lerngruppe+ genannt. Diese Ziele lassen sich übergreifend drei Kategorien zuordnen: Schule, Elternarbeit, Schüler*innen. Schulische Ziele, die mit der Arbeit der Lerngruppe+ verfolgt werden, umfassen die Stärkung schulischer Unterstützungsangebote und eine Bereicherung der Lernangebote insgesamt. Darüber hinaus wird das Fachkräftetandem als eine beratende Instanz wahrgenommen, von der sich eine Bereicherung der Arbeit des Kollegiums insgesamt versprochen wird (Schule L). Darüber hinaus wird an einigen Schulen das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf in emotionaler und sozialer Entwicklung als Belastung gesehen und mit der Arbeit der Lerngruppe+ das Ziel verfolgt, dass „alle beteiligten Akteure […] Entlastung erfahren“ (Schule H und G). Mit der Arbeit in der Lerngruppe+ wird weiter angestrebt, die Arbeit mit den Eltern/Sorgeberechtigten der Schüler*innen positiv zu stärken. Hierbei geht es zunächst darum, den Eltern selbst einen positiven Umgang mit dem eigenen Kind zu ermöglichen und ihr Vertrauen in ihre Rolle als Erziehende zu stärken. Daraus leitet sich das Ziel ab, Eltern in die Lage zu versetzen, den „Bildungsprozess des Kindes zu begleiten und die Bildungschancen zu nutzen“ (Schule G).

Tabelle 8.1: Ziele und pädagogische Grundsätze der Arbeit in der Lerngruppe+, Angaben aus den Konzeptionen der Lerngruppe+ an den Schulen

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
Ziele der Lerngruppe+	**Umfasst Aussagen, die die Ziele der Arbeit in der Lerngruppe+ beschreiben.**	
Schule	Umfasst Aussagen, nach denen mit der Lerngruppe+ positive Ziele für die Schule als Gemeinschaft und die innerschulischen Agierenden verbunden sind.	„Mit dem vorliegenden Angebot einer integrierten Unterstützungsleistung von Schule und Jugendhilfe sollen alle beteiligten Akteure in dieser Situation Entlastung erfahren." (Schule H, G)
Elternarbeit	Umfasst Aussagen, nach denen die mit der Lerngruppe+ verbundene Elternarbeit, die Eltern selbst im Umgang mit dem eigenen Kind stärken soll und dadurch in die Lage versetzen soll, die Entwicklungsprozesse des Kindes zu unterstützen.	„Stärkung der Eltern, Impulsgebung und Ermutigung für Veränderungen" (Schule E) „Ziel ist es, alle Eltern/Sorgeberechtigten in ihren Kompetenzen anzuerkennen und damit ein hohes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu vermitteln. Diese Zusammenarbeit ermutigt die Familien, den Bildungsprozess des Kindes zu begleiten und die Bildungschancen zu nutzen." (Schule G)
Schüler*innen	Umfasst Aussagen, die auf die Stärkung sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen der Schüler*innen in der Lerngruppe+ abzielen und diese damit letztendlich zur regulären Teilhabe in der Stammklasse befähigen sollen.	„Es [das Kind] besitzt Strategien, sein Verhalten und seine Emotionen weitgehend selbst zu regulieren und hält soziale Normen der Schule/Klasse soweit ein, dass eine Beschulung in der Regelklasse möglich ist." (Schule J) „[…] gilt es, die bereits gemachten Negativerfahrungen der Schüler*innen schrittweise durch positive Erlebnisse der eigenen Ressourcen und Fähigkeiten zu relativieren." (Schule G) „Das allem übergeordnete Ziel ist die vollständige Rückkehr des Kindes in seine Stammklasse." (Schule C)
Pädagogische Grundsätze	Umfasst Aussagen, die die pädagogische Interaktion zwischen Fachkräften und Schüler*innen in der Lerngruppe+ beschreiben und die das Ziel verfolgen, die individuelle Entwicklung der Schüler*innen zu stärken und sie als Personen wertzuschätzen.	„Durch wertschätzende Spiegelung und kleinschrittige, dialogische Kommunikation werden die Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler gestärkt." (Schule F) „Sie [die Schüler*innen] werden die Erfahrung machen, Teil eines Ganzen zu sein, der nur Bestand hat, wenn alle zusammenarbeiten. Hier gilt das Motto: Jeder ist wichtig und einzigartig!" (Schule C) „Gemäß dem Grundsatz „fördern und fordern" folgt unsere sozialpädagogische Leitlinie den Handlungsansätzen des Empowerments und der sozialpädagogischen Intervention." (Schule G)

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
Pädagogische Inhalte	**Umfasst Inhalte, die Teil des Unterrichts in der Lerngruppe+ sein sollen.**	
Förderung fachlicher Bereiche	Umfasst Aussagen, zur Förderung des fachlichen Lernens und der Unterrichtsinhalte aus den Stammklassen.	„[…] individuelle Lernphase nach Wochenplan. Zwischenauswertung. Arbeit an selbstgewählten Themen/Freiarbeit […]“ (Schule I)
Förderung überfachlicher, personeller und sozialer Bereiche	Umfasst Aussagen zur Förderung einzelner Entwicklungsbereiche, wie Motorik, Kommunikation, Lern- und Arbeitsverhalten.	„Dynamische Übung: Abbau von angestauter Energie des Tages und Einleitung des Förderunterrichts.“ (Schule K) „Phase 3: Kooperationsspiele: Lernspiele zur Wahrnehmung, Kommunikation, Sozialität u. Emotionalität.“ (Schule G)

Das dritte, zentrale Ziel der Arbeit in der Lerngruppe+ bezieht sich auf die Stärkung sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen der in der Lerngruppe+ lernenden Schüler*innen und damit auf deren Befähigung zur regulären Teilhabe in der Stammklasse. Insbesondere steht hier das Erlernen von Strategien im Fokus, die die Schüler*innen dazu befähigen, „[…] Verhalten und […] Emotionen weitgehend selbst zu regulieren […]“ (Schule J) und die sozialen Normen der Schule einzuhalten, um eine störungsfreie Teilhabe am Schulgeschehen zu ermöglichen. Weiter wird angestrebt, das emotionale Erleben positiv zu lenken und z. B. „[…] die bereits gemachten Negativerfahrungen der Schüler*innen schrittweise durch positive Erlebnisse der eigenen Ressourcen und Fähigkeiten zu relativieren“ (Schule G).

In sechs der zehn vorliegenden Dokumente finden sich Aussagen zu pädagogischen Grundsätzen, die die pädagogische Interaktion zwischen Fachkräften und Schüler*innen in der Lerngruppe+ beschreiben. Die genannten Aspekte beziehen sich einerseits auf die wertschätzende Haltung der Fachkräfte gegenüber den Schüler*innen und auf das Ziel, die psychosozialen Lebensbedingungen der Schüler*innen zu erfassen und zu verstehen. Damit einher geht die Annahme, „dass das Kind zum gegebenen Zeitpunkt kaum andere Handlungsalternativen als die gezeigten Verhaltensweisen aufweisen kann“, und dass allen Verhaltensweisen haltgebend und deeskalierend begegnet werde sollte (Schule L). Aussagen zu pädagogischen Grundsätzen zeichnen sich insgesamt dadurch aus, dass sie über Wertschätzung, Verständnis und das Aufzeigen von alternativen Handlungsweisen (z. B. durch soziales Lernen), die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen und ihren eigenständig regulierten Umgang in sozialen Situationen stärken wollen. In acht von zehn Konzepten zur Lerngruppe+ werden darüber hinaus Angaben zu den Inhalten der Arbeit in der Lerngruppe+ gemacht. Diese lassen sich in Aussagen zur Förderung fachlicher Bereiche einerseits und Förderung überfachlicher, personeller und sozialer Bereiche andererseits unterteilen (vgl. Tabelle 8.1). Der inhaltliche Umfang reicht dabei von kur-

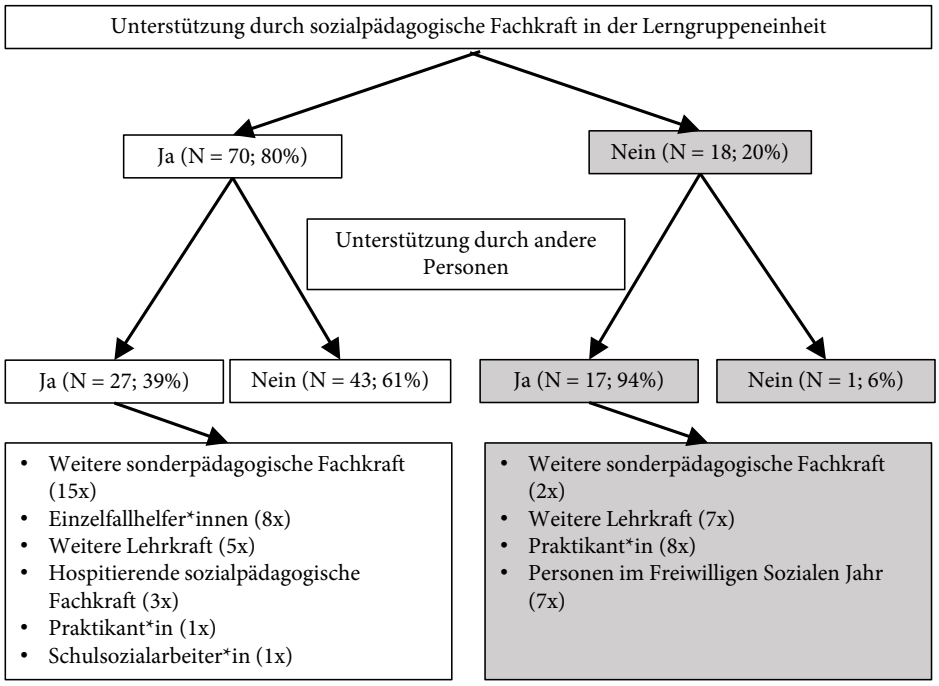
zen, allgemeinen Aussagen („Folglich sollen neben dem alltäglichen Förderunterricht Gruppenarbeiten wie z. B. Basteln und Bauen, Theaterspiel Exkursionen und sportliche und erlebnispädagogische Aktivitäten erfolgen.“, Schule J) bis nahezu ausgearbeiteten Tagesabläufen mit zeitlichen Einteilungen für unterschiedliche inhaltliche Abschnitte. In die Kategorie der Förderung fachlicher Bereiche fallen Aussagen, die das fachliche Lernen und die Unterrichtsinhalte aus den Klassen betreffen („[…] individuelle Lernphase nach Wochenplan. Zwischenauswertung. Arbeit an selbstgewählten Themen / Freiarbeit […].“, Schule I). Die Kategorie Förderung überfachlicher, personeller und sozialer Bereiche umfasst Aussagen zur Förderung einzelner Entwicklungsbereiche, wie Motorik, Kommunikation, Lern- und Arbeitsverhalten. Diese sollen in bewegenden und spielenden Lernphasen eingeübt werden („Phase 3: Kooperationsspiele: Lernspiele zur Wahrnehmung, Kommunikation, Sozialität u. Emotionalität“, Schule G).

Während die Konzepte rahmengebend für die pädagogische Arbeit in der Lerngruppe+ sind, soll im folgenden Abschnitt die tatsächliche Umsetzung der pädagogischen Arbeit in der Lerngruppe+ näher untersucht werden.

8.3 Pädagogische Arbeit in der Lerngruppe+

Merkmale der pädagogischen Arbeit in der Lerngruppe+ wurden in den Schuljahren 2022/2023 und 2023/2024 über ein standardisiertes Logbuch erfasst. Die sonderpädagogischen Fachkräfte der Lerngruppe+ wurden gebeten, dieses Logbuch über einen Zeitraum von vier Wochen zu je zwei Lerngruppeneinheiten pro Woche auszufüllen (insgesamt acht Lerngruppeneinheiten). Da sowohl im Schuljahr 2022/2023 als auch im Schuljahr 2023/2024 das Logbuch nicht in allen Lerngruppen+ ausgefüllt wurde, wurden für die vorliegenden Berechnungen die Informationen aus beiden Schuljahren so zusammengelegt, dass für jede Lerngruppe+ Angaben zur Arbeit vorlagen. Somit umfassen die Informationen 88 Unterrichtseinheiten aus elf Lerngruppen+.

Fünfundachtzig Stunden wurden von den sonderpädagogischen Fachkräften als Doppelstunden und drei als Einzelstunden angegeben. Abbildung 8.1 gibt an, ob neben der hauptverantwortlichen sonderpädagogischen Fachkraft eine sozialpädagogische Fachkraft die Lerngruppe+ unterstützte. Dies war in 80 % der Lerngruppeneinheiten der Fall. In 27 dieser Einheiten gab es zudem weitere Personen, die die Unterrichtsgestaltung unterstützten (z. B. weitere sonderpädagogische Fachkräfte oder Einzelfallhelfer*innen).



Anmerkung: Je Lerngruppeneinheit war die Nennung mehrerer zusätzlicher Personen möglich.

Abbildung 8.1: Anzahl an Lerngruppeneinheiten (N = 88), die durch andere Personen unterstützt wurden (Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024 gepoolt)

In 20 % der Lerngruppeneinheiten war keine sozialpädagogische Fachkraft anwesend. In fast allen dieser Einheiten waren jedoch andere unterstützende Personen anwesend, wie weitere Lehrkräfte, Praktikant*innen und Personen, die im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres an der Schule beschäftigt waren.

Grundlage für die inhaltliche Arbeit der Fachkräftetandems in der Lerngruppe+ bildeten neben den pädagogischen Grundsätzen individuell festgelegte Lernziele für einzelne Schüler*innen. Richtlinien für die Bestimmung dieser Lernziele innerhalb der Lerngruppe+ lassen sich in den Konzeptionen zur Lerngruppe+ finden. Tabelle 8.2 gibt einen Überblick über die Grundlagen der inhaltlichen Arbeit in der Lerngruppe+.

Tabelle 8.2: Grundlagen der inhaltlichen Arbeit in der Lerngruppe+ wie in den Konzeptionen zur Lerngruppe+ dokumentiert

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
Individuelle lernbezogene Pläne		
Individuelle Förderpläne	Umfasst Aussagen, nach denen sich die pädagogische Arbeit in der Lerngruppe an einem individuellen Förderplan des Kindes orientiert.	„Das Fachkräftetandem erstellt gemeinsam mit den Schüler*innen, deren Eltern und den beteiligten Klassenlehrer*innen individuelle und flexible Förderpläne, die regelmäßig auf Zielerreichung und Relevanz der Ziele sowie die Qualität der Fördermaßnahmen evaluiert und ggf. modifiziert werden." (Schule J)
Individuelle Wochenpläne	Umfasst Aussagen, nach denen für jedes Kind individuelle Wochenpläne (teils Tagespläne) erstellt werden sollen, die sich an den übergreifenden Zielen des Förderplans orientieren.	„Der Förderplan gibt die Orientierung für die Wochen- und Monatspläne mit individuell festgelegten Zielen." (Schule E, F)
Kooperation zwischen Klassenleitung und Fachkräftetandem	Umfasst Aussagen, nach denen die Erstellung und Umsetzung der Wochenpläne für die Arbeit in der Lerngruppe+ in Kooperation mit der Klassenleitung des Kindes und dem Fachkräftetandem der Lerngruppe+ erfolgt.	„Der/die Klassenleiter*in arbeitet der Sonderpädagogin/ dem Sonderpädagogen den Wochenplan und die Materialien der Klasse bzw. des Kindes zu. Der/Die Sonderpädagog*in, die in der Lerngruppe tätig ist, differenziert diese in einen individuellen Lernplan im Projekt und gibt Rückmeldungen zur Umsetzung an die Klassenleitung." (Schule H) „Die Erstellung der Lern- und Arbeitsmaterialen obliegt zum einen den Klassen- und Fachlehrkräften, die dem Fachkräfte-Team jeweils zum Wochenbeginn einen Wochenplan zur Verfügung stellen." (Schule L)

In neun von zehn vorliegenden Konzeptionen zur Lerngruppe+ wurden zu individuellen lernbezogenen Plänen Aussagen gemacht. Grundlage der individuellen Förderung der Schüler*innen innerhalb der Lerngruppe+ und in ihren Stammklassen bilden individuelle Förderpläne, die „[…] gemeinsam mit den Schüler*innen, deren Eltern und den beteiligten Klassenlehrer*innen […]" (Schule J) erstellt und regelmäßig über den Verlauf des Schuljahres evaluiert werden. Die konkrete Arbeit in der Lerngruppe+ wird mittels Wochenplänen strukturiert, die sich an den übergeordneten Zielen des Förderplans der Lernenden orientieren. Ferner wurde in fünf von zehn Konzeptionen konkretisiert, dass die Klassenleitungen der Schüler*innen angehalten sind, dem Fachkräftetandem in der Lerngruppe+ Wochenpläne für die Lernenden bereitzustellen: „Die Erstellung der Lern- und Arbeitsmaterialen obliegt zum einen den Klassen- und Fachlehrkräften, die dem Fachkräfte-Team jeweils zum Wochenbeginn einen Wochenplan zur Verfügung stellen" (Schule L). Ferner wurde

auch deutlich, dass die Konkretisierung und eventuelle Anpassungen der Wochenpläne in Kooperation mit der sonderpädagogischen Fachkraft der Lerngruppe+ erfolgen sollen. Daran anschließend gibt Tabelle 8.3 an, mit welchen anderen Fachkräften bzw. Personen die sonderpädagogische Fachkraft im Vorfeld der Lerngruppeneinheit zu deren Planung zusammengearbeitet hat. Den Informationen liegen die Angaben zu 88 Unterrichtseinheiten aus den Logbüchern zugrunde.

Tabelle 8.3: Angaben zur Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften/Personen im Vorfeld der Lerngruppeneinheit (Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024 gepoolt)

Im Vorfeld der Lerngruppeneinheit haben ich und eine andere Fachkraft/ andere Person …	**Sozialpädagogische Fachkraft**		**Klassenleitung Stammklasse**		**Andere Person(en)**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
…die Auswahl der fachlichen Inhalte besprochen.	41	46.6	72	81.8	19	21.6
…die Auswahl der Inhalte der Förderung der Sozialkompetenzen besprochen.	57	64.8	16	18.2	12	13.6
…die Auswahl der Inhalte der Förderung der selbstregulierenden Kompetenzen besprochen.	50	56.8	16	18.2	11	12.5
…die Auswahl der Methoden besprochen.	45	51.1	21	23.9	8	9.1
…die Auswahl der Materialien zur individuelle Förderung besprochen.	41	46.6	49	55.7	9	10.2

Anmerkung: % bezieht sich auf die Anzahl N = 88 der Unterrichtseinheiten.

Aus Tabelle 8.3 geht hervor, dass insbesondere, ähnlich wie in einigen Konzepten vorgesehen, die Auswahl der fachlichen Inhalte am häufigsten (81.8 %) und die Auswahl der Materialien zur individuellen Förderung (55.7 %) mit der Klassenleitung der Stammklasse abgesprochen wurden. Weniger häufig betrafen die Absprachen zwischen sonderpädagogischer Fachkraft und Klassenleitung die Förderung sozialer und selbstregulierender Kompetenzen (je 18.2 %). Derartige Inhalte wurden vorrangig mit der sozialpädagogischen Fachkraft im Vorfeld der Unterrichtseinheit besprochen (56.8 % und 64.8 %). Am seltensten wurde sich im Vorfeld der Unterrichtseinheit mit anderen Personen über Inhalte und Methoden abgesprochen.

Weiter machten die sonderpädagogischen Fachkräfte Angaben zu den Themen der 88 Unterrichtseinheiten (vgl. Abbildung 8.2, Mehrfachnennungen waren möglich). Die Förderung der Fachkompetenzen/des Fachwissens war in fast allen Unterrichtseinheiten (96.6 %) inhaltlicher Bestandteil.

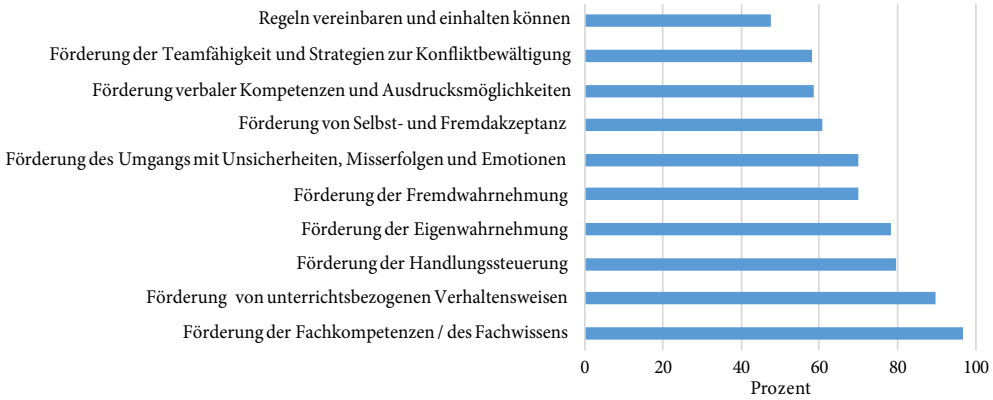


Abbildung 8.2: Themen der Unterrichtseinheiten (N = 88), Angaben der sonderpädagogischen Fachkräfte in %

Aus Abbildung 8.2 wird insgesamt die Breite der unterrichtlichen Themen in den Unterrichtseinheiten der Lerngruppen+ deutlich. Weitere Themen, die in mehr als zwei Dritteln der Unterrichtseinheiten verankert waren, betrafen z. B. die Förderung des Umgangs mit Unsicherheiten, Misserfolgen und Emotionen (69.8 %) und die Förderung unterrichtsbezogener Verhaltensweisen, wie systematischer Arbeitsweisen und Konzentrationsvermögen (89.8 %). Seltener, aber noch immer in fast jeder zweiten Unterrichtseinheit (47.7 %), wurde z. B. das Vereinbaren und Einhalten von Regeln thematisiert.

In den Angaben zu Differenzierungsformen zur Förderung der Fachkompetenzen (vgl. Tabelle 8.4) wurde die Einzelarbeit als häufigste Sozialform[3] genannt (56.2 %), seltener mit 22.8 % und 21.0 % die Kleingruppen-/Partner*innenarbeit und respektive Arbeit im Plenum der Lerngruppe+. In Einzelarbeitsphasen war die Arbeit mit den Materialien aus den jeweiligen Stammklassen Bestandteil in 84.1 % der Unterrichtseinheiten. Aus den zu erledigenden Aufgaben durften Schüler*innen in 37.5 % der Unterrichtseinheiten eine Auswahl treffen. Nur in etwa jeder fünften Unterrichtseinheit arbeiteten alle Schüler*innen an demselben Kompetenzthema in Einzelarbeitsphasen (19.3 %). In 27.3 % der seltener praktizierten Phasen der Kleingruppen-/Partner*innenarbeit unterstützten leistungsstärkere Schüler*innen leistungsschwächere Schüler*innen bei der Bearbeitung von Aufgaben. Weiter erfolgte die Vermittlung von fachlichen Inhalten durch Lernspiele (z. B. Knobelspiele) in etwa jeder fünften Unterrichtseinheit in dieser Sozialform. Im Plenum der Lerngruppe+ arbeiteten am häufigsten alle Schüler*innen an demselben Kompetenzthema (30.7 %) und mithilfe von Lernspielen, um sich fachliche Inhalte anzueignen (27.3 %).

Die über alle Sozialformen hinweg am häufigsten genannten Differenzierungsformen in den 88 Unterrichtseinheiten waren die Arbeit an den Arbeitsmaterialien aus der jeweiligen Stammklasse (26.1 %) und die Differenzierung der Aufgaben nach Leistungsniveau und/oder Jahrgangsstufen (24.3 %). Zusammen lassen die Ergebnisse

3 Mit Sozialform ist gemeint, in welchem sozialen Gefüge (z. B. Einzelarbeit, Partner*innenarbeit, Gruppenarbeit) Arbeitsaufträge ausgeführt werden sollen.

aus Tabelle 8.4 darauf schließen, dass ein Großteil der fachbezogenen Förderung in den Unterrichtseinheiten der Lerngruppe+ in Einzelarbeitsphasen stattfand und der Fokus auf der Erledigung der Aufgaben aus den Stammklassen (Wochenplan) lag.

Tabelle 8.4: Differenzierungsformen in der Lerngruppeneinheit nach Sozialform zur Förderung der Fachkompetenzen

	Einzelarbeit		**Kleingruppen-/ Partner*innenarbeit**		**Plenum der Lerngruppe+**		**Nennungen nach Differenzierungsformen insgesamt**	
	N	**%***	**N**	**%***	**N**	**%***	**N**	**%**
Alle Schüler*innen arbeiteten an demselben Kompetenzthema.	17	19.3	10	11.4	27	30.7	54	13.7
Schüler*innen mit unterschiedlichem Leistungsniveau/aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen bearbeiteten unterschiedliche Aufgaben.	67	76.1	16	18.2	13	14.8	96	24.3
Alle Schüler*innen arbeiteten mit den Arbeitsmaterialien aus ihrer jeweiligen Stammklasse.	74	84.1	18	20.5	11	12.5	103	26.1
Schüler*innen durften aus den zu erledigenden Aufgaben eine Auswahl treffen.	33	37.5	3	3.4	3	3.4	39	9.9
Leistungsstarke Schüler*innen unterstützen leistungsschwächere Schüler*innen bei der Bearbeitung von Aufgaben.	18	20.7	24	27.3	5	5.7	47	11.9
Fachliche Inhalte werden mithilfe von Lernspielen vermittelt (z. B. „Blitzlesen“, Knobelspiele).	13	14.8	19	21.6	24	27.3	56	14.2
Nennungen nach Sozialform insgesamt	**222**	**56.2**	**90.0**	**22.8**	**83.0**	**21.0**	**395**	**100**

Anmerkung: %* bezieht sich auf die Anzahl N = 88 der Unterrichtseinheiten.

Tabelle 8.5: Differenzierungsformen in der Lerngruppeneinheit nach Sozialform zur Förderung sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen

	Einzelarbeit		Kleingruppen- / Partner*innenarbeit		Plenum der Lerngruppe+		Nennungen nach Differenzierungsformen insgesamt	
	N	%*	N	%*	N	%*	N	%
Alle Schüler*innen arbeiteten an demselben Kompetenzthema.	5	5.7	14	15.9	57	64.8	76	21.3
Schüler*innen durften aus den angebotenen Themen eine Auswahl treffen.	9	10.2	6	6.8	16	18.2	31	8.7
Schüler*innen förderten ihre Kompetenzen durch soziale Lernspiele.	2	2.3	21	23.9	45	51.1	68	19.1
Schüler*innen erarbeiteten gemeinsame Regeln.	1	1.1	5	5.7	42	47.7	48	13.5
Schüler*innen arbeiteten an ihren Kompetenzen zum Perspektivwechsel durch Rollenspiele.	1	1.1	5	5.7	18	20.5	24	6.7
Schüler*innen führten Entspannungsübungen aus.	7	8.0	9	10.2	37	42.0	53	14.9
Schüler*innen arbeiteten an (eigenen/gemeinsamen) Projekten.	12	13.6	9	10.2	35	39.8	56	15.7
Nennungen nach Sozialform insgesamt	**37**	**10.4**	**69**	**19.4**	**250**	**70.2**	**356**	**100.0**

Anmerkung: %* bezieht sich auf die Anzahl N = 88 der Unterrichtseinheiten.

Anders verhält es sich bei der Förderung sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen (vgl. Tabelle 8.5). Diese wurde in 70.2 % der Unterrichtseinheiten im Plenum der Lerngruppe+ umgesetzt und substanziell seltener in Phasen der Kleingruppen-/Partner*innenarbeit (19.4 %) oder Einzelarbeit (10.4 %). Im Plenum der Lerngruppe+ arbeiteten die Schüler*innen in 64.8 % der Unterrichtseinheiten alle zusammen an demselben Kompetenzthema und förderten ihre Kompetenzen durch soziale Lernspiele (51.1 %) oder erarbeiten gemeinsame Regeln (47.7 %) in etwa der Hälfte der Unterrichtseinheiten. Auch die Durchführung von Entspannungsübungen und das Arbeiten an eigenen oder gemeinsamen Projekten war bedeutsamer Teil der Unterrichtseinheiten (42.0 % und 39.8 %). In Kleingruppen-/Partner*innenarbeitsphasen wurde am häufigsten ebenfalls die Förderung von Kompetenzen durch soziale Lernspiele genannt (23.9 %).

8.4 Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Lerngruppe+

In Ergänzung zu der Dokumentation der Inhalte und Strukturen in den Unterrichtseinheiten der Lerngruppe+ wurden die pädagogischen Fachkräfte in beiden Schuljahren zu ihren Einstellungen und Überzeugungen zur Umsetzbarkeit, Wirksamkeit und der eigenen Selbstwirksamkeit befragt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 8.3 dargestellt.

Da im Schuljahr 2022/2023 nur N = 11 Personen (N = 25 im Schuljahr 2023/2024) den Fragebogen ausfüllten, gelang es nicht immer eine valide und messgenaue Skala aus den einzelnen Fragen zu bilden. Wo dies nicht möglich war, fehlt die entsprechende Information in der Abbildung. Alle Aussagen wurden von den Fachkräften mit 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“ beantwortet.

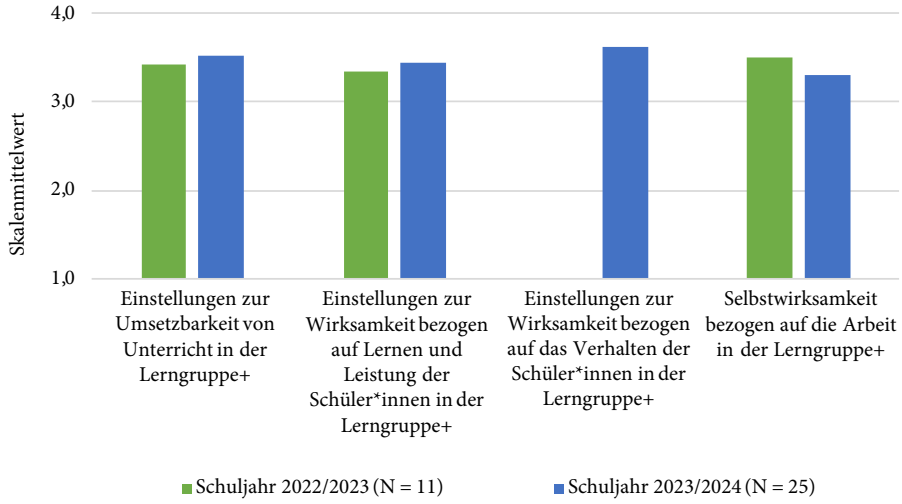


Abbildung 8.3: Einstellungsmerkmale der pädagogischen Fachkräfte zur Arbeit in der Lerngruppe+ im Schuljahr 2022/2023 und 2023/2024

Die Skala „Einstellungen zur Umsetzbarkeit von Unterricht in der Lerngruppe+“ wurde aus vier Einzelaussagen gebildet. Ein Beispielitem war: „Der Unterricht in der Lerngruppe kann durch entsprechende Methoden Schüler*innen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten gerecht werden.“ Im Mittel waren die pädagogischen Fachkräfte sehr positiv dazu eingestellt, dass Unterricht in der Lerngruppe+ umsetzbar ist (Schuljahr 2022/2023: $M = 3.4$; $SD = 0.9$; Schuljahr 2023/2024: $M = 3.5$; $SD = 0.4$).

Ebenso positiv standen die befragten pädagogischen Fachkräfte der „Wirksamkeit bezogen auf Lernen und Leistung der Schüler*innen in der Lerngruppe+“ gegenüber (Schuljahr 2022/2023: $M = 3.3$; $SD = 0.9$; Schuljahr 2023/2024: $M = 3.5$; $SD = 0.4$). Ein Beispielitem für diese Skala war: „Schüler*innen mit herausforderndem sozial-emotionalen Verhalten haben höhere Lernzuwächse, wenn sie zusätzlich in der Lerngruppe unterrichtet werden.“

Die Einstellungen zur „Wirksamkeit bezogen auf das Verhalten der Schüler*innen in der Lerngruppe+“ war vergleichbar positiv ausgeprägt (Schuljahr 2023/2024: $M = 3.6$; $SD = 0.4$). Ein Beispielitem für diese Skala war: „In der Lerngruppe stärkt die individuelle Arbeit das Vertrauen der Schüler*innen in ihre Fähigkeiten.“

Weiter wurden die pädagogischen Fachkräfte nach ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezogen auf die Arbeit in der Lerngruppe+ gefragt. Ein Beispielitem war: „Ich traue mir zu, den Unterricht in der Lerngruppe so zu organisieren, dass alle Schüler*innen in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.“ Auch hier zeigten die Fachkräfte eine stark positiv ausgeprägte Selbstwirksamkeit (Schuljahr 2022/2023: $M = 3.5$; $SD = 0.4$; Schuljahr 2023/2024: $M = 3.3$; $SD = 0.4$).

8.5 Zusammenfassung

Ziel des Kapitels war es, die pädagogischen Inhalte und ihre konzeptionelle Basis sowie methodische Vermittlung der Lerninhalte in den Lerngruppen+ darzustellen. Diesbezüglich lassen sich die folgenden zentralen Ergebnisse festhalten.

Für zehn von elf Lerngruppen+ lag an den Schulen ein schriftliches Konzept vor, was neben organisatorischen und strukturellen Vorgaben auch die Ziele und pädagogischen Grundsätze für die Arbeit mit den Schüler*innen in der Lerngruppe+ enthielt. Drei Hauptziele konnten identifiziert werden: positive Entwicklungen für die Schule als Gemeinschaft und für die innerschulischen Agierenden; positive Entwicklungen der Elternarbeit und die damit verbundene Stärkung in der Erziehungsarbeit mit dem eigenen Kind; positive Entwicklungen sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen der Schüler*innen in der Lerngruppe+ und damit verbunden letztendlich die Befähigung zur regulären Teilhabe in der Stammklasse. Nur in etwa jedem zweiten Konzept wurden pädagogische Grundsätze bestimmt, die die Interaktion zwischen Fachkräften und Schüler*innen in der Lerngruppe+ leiten sollen. Die genannten Aspekte beinhalteten die Prinzipien der wertschätzenden Haltung, das Bemühen, die psychosozialen Lebensbedingungen der Schüler*innen zu erfassen und zu verstehen sowie das Verständnis für und das Aufzeigen von alternativen Handlungsmöglichkeiten, die die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen und ihren eigenständig regulierten Umgang in sozialen Situationen stärken sollten.

Grundlage der individuellen Förderung der Schüler*innen innerhalb der Lerngruppe+ und in ihren Stammklassen bildeten individuelle Förderpläne. Die konkrete Arbeit in der Lerngruppe+ wurde mittels Wochenplänen strukturiert, die sich an den übergeordneten Zielen des Förderplans der Lernenden orientierten. Die Wochenpläne sollten zum Wochenbeginn von den Klassenleitungen der Stammklasse zur Verfügung gestellt werden. Ihre Konkretisierung und eventuelle Anpassungen sollten in Kooperation mit der sonderpädagogischen Fachkraft der Lerngruppe+ erfolgen.

Während die Arbeit in den Stammklassen den landesüblichen Unterrichtsstrukturen folgte, war der Großteil des Unterrichts der Lerngruppe+ in Doppelstunden von 90 Minuten organisiert. Für die inhaltliche Struktur der Arbeit ließen sich in den Konzepten zur Umsetzung der Lerngruppe+ Aussagen zur Förderung fachlicher

Bereiche einerseits und zur Förderung überfachlicher, personeller und sozialer Bereiche andererseits finden. Mittels der Angaben der sonderpädagogischen Fachkräfte ließ sich schließen, dass für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen aus den Stammklassen und zur Förderung der fachlichen Kompetenzen der Schüler*innen (Wochenplan) vorrangig in Einzelarbeitsphasen gearbeitet wurde. In über 80 % der Unterrichtseinheiten war die Bearbeitung der Aufgaben aus dem Wochenplan zentraler Bestandteil. Ebenso wichtiger Bestandteil der Unterrichtseinheiten der Lerngruppe+ war die Förderung sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen. Diese wurden vorrangig im Plenum der Lerngruppe, also unter Einbeziehung aller Schüler*innen in der Lerngruppe+, gefördert.

Insgesamt zeichnete sich die Struktur des Unterrichts in der Lerngruppe+ demnach durch zentrale Phasen aus, in denen Schüler*innen individuell an ihren fachlichen Aufgaben aus den Stammklassen arbeiteten, und durch Phasen, in denen soziales, emotionales und personales Lernen in der Gruppe stattfand.

Literatur

Becker, U. (2008). *Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bloch, D. (2014). *Ist differenzierter Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-033837-1

Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 33*(3–4), 207–221. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244

O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationships and Behaviour Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal, 48*(1), 120–162. https://doi.org/10.3102/0002831210365008

Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.

9 Veränderungen fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen von Schüler*innen

Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Michel Knigge, Antje Ehlert & Nadine Spörer

9.1 Einleitung

Die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen von Schüler*innen wird allgemein von vielfältigen Faktoren beeinflusst, darunter ihren individuellen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen sowie von ihren sozialen Hintergrundmerkmalen (Maaz et al., 2014). Besondere Förderbedarfe, z. B. im sprachlichen Verständnis oder dem emotionalen Erleben, erschweren für viele Schüler*innen die Entwicklung sowohl fachlicher als auch überfachlicher Kompetenzen zusätzlich (Kemper & Goldan, 2018; Kocaj et al., 2016; Kölm et al., 2017; Lütje-Klose et al., 2018). Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wird eine binnendifferenzierende Unterrichtsgestaltung als bedeutsames Qualitätsmerkmal von Unterricht betrachtet, da sie Möglichkeiten schafft, mit der heterogenen Ausgangslage der Schüler*innenschaft produktiv umzugehen und die Kompetenzentwicklung individualisiert zu fördern (Gehrer & Nusser, 2020; Praetorius & Charalambous, 2018). Offene Unterrichtsformen, die individuelle Lernwege ermöglichen und angepasste Unterrichtsstrategien, die eine innere Differenzierung fördern, gelten als besonders geeignet, um in inklusiven Lernsettings Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen bestmöglich in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen (Prengel, 2013; Trautmann & Wischer, 2009).

Die Organisation der Lerngruppe+ stellt, in Form eines sogenannten Pullout-Modells (Textor, 2018), eine externe Differenzierungsform innerhalb der inklusiven Schule dar, die es den sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften ermöglichen soll, individualisierte fachliche und überfachliche Lernangebote in Kleingruppen zu unterbreiten. Mit dem Repertoire an unterrichtlichen Maßnahmen und Inhalten geht die Annahme einher, dass die Teilnahme an der Lerngruppe+ nicht nur positiv auf die fachliche Entwicklung der Schüler*innen wirkt, sondern auch Lerneinstellungen sowie Arbeits- und Verhaltensweisen positiv fördert.

Um mögliche Veränderungen in der Bewertung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu ergründen, wird in diesem Kapitel auf eine Vielzahl von Instrumenten, wie Zeugnisse und Fragebögen, sowie auf eine Vielzahl von Perspektiven von Klassenleitungen, Schüler*innen und deren Eltern/Sorgeberechtigten zurückgegriffen.

9.2 Veränderungen in der Beurteilung fachlicher Kompetenzen

Von allen Schulen (Schulkohorte 1 und Schulkohorte 2) wurden die Zeugnisse von Schüler*innen erfragt, die im Schuljahr 2022/2023 und/oder im Schuljahr 2023/2024

eine Lerngruppe+ besuchten. Für die zwei relevanten Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024 standen unterschiedlich viele Zeugnisse für die Auswertung zur Verfügung.

Tabelle 9.1 zeigt zunächst die Bewertungen für Schüler*innen der Lerngruppe+, die in beiden Schuljahren die 1. oder 2. Jahrgangsstufe besuchten. Zeugnisse in diesen Jahrgangsstufen umfassen die verbale Bewertung von Teilkompetenzen innerhalb der einzelnen Fachbereiche. Für eine übersichtliche Darstellung wurden je die Bewertungen in den Teilkompetenzen in Deutsch und Mathematik gemittelt und über Aufrundung wieder den Bewertungskategorien „in Ansätzen ausgeprägt" bis „in besonderem Maße ausgeprägt" zugeordnet.

Insgesamt 57.9 % der Schüler*innen der 1. und 2. Jahrgangsstufen erhielten im Schuljahr 2022/2023 im Fachbereich Mathematik die Bewertung „gut ausgeprägt" oder „in besonderem Maße ausgeprägt". Im Fachbereich Deutsch hingegen wurden die Kompetenzen von 73.7 % der Schüler*innen mit „ausgeprägt" oder „in Ansätzen ausgeprägt" bewertet. Ähnlich fielen die Bewertungen im Schuljahr 2023/2024 aus, jedoch sind diese aufgrund der niedrigen Fallzahlen nur eingeschränkt belastbar.

Tabelle 9.1: Bewertung der fachlichen Kompetenzen in Deutsch und Mathematik für Schüler*innen der Lerngruppe+ in den Jahrgangsstufen 1 und 2

Bewertung	**Deutsch Schuljahr 2022/2023 (N = 19)**		**Deutsch Schuljahr 2023/2024 (N = 9)**		**Mathematik Schuljahr 2022/2023 (N = 19)**		**Mathematik Schuljahr 2023/2024 (N = 8)**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
In besonderem Maße ausgeprägt	0	0.0	0	0.0	3	15.8	1	12.5
Gut ausgeprägt	5	26.3	3	33.3	8	42.1	3	37.5
Ausgeprägt	11	57.9	5	55.6	7	36.8	3	37.5
In Ansätzen ausgeprägt	3	15.8	1	11.1	1	5.3	1	12.5

Schüler*innen der 3. bis 6. Jahrgangsstufe erhielten Bewertungen ihrer fachlichen Kompetenzen in Form von Schulnoten.[4] Aus Tabelle 9.2 geht hervor, dass die Verteilung der Noten über die Fächer und über die Schuljahre grundsätzlich stabil blieb. So erhielten im Schuljahr 2022/2023 und 2023/2024 zwischen 22.2 % und 24.6 % der Schüler*innen die Note 2 im Fach Deutsch und 25.0 % (Schuljahr 2022/2023) und 24.6 % (Schuljahr 2023/2024) die Noten 4 oder 5. Der Großteil der Schüler*innen (52.8 % und 50.8 %) erhielt in beiden Schuljahren die Note 3.

4 Bei zwei Schüler*innen der 3. Jahrgangsstufe hatten die Eltern der Klasse(n) für Kompetenzzeugnisse optiert. Die beiden Schüler*innen sind in die Auswertungen in der Tabelle 9.2 nicht mit einbezogen.

Tabelle 9.2: Bewertung der fachlichen Kompetenzen in Deutsch und Mathematik für Schüler*innen der Lerngruppe+ in den Jahrgangsstufen 3 bis 6

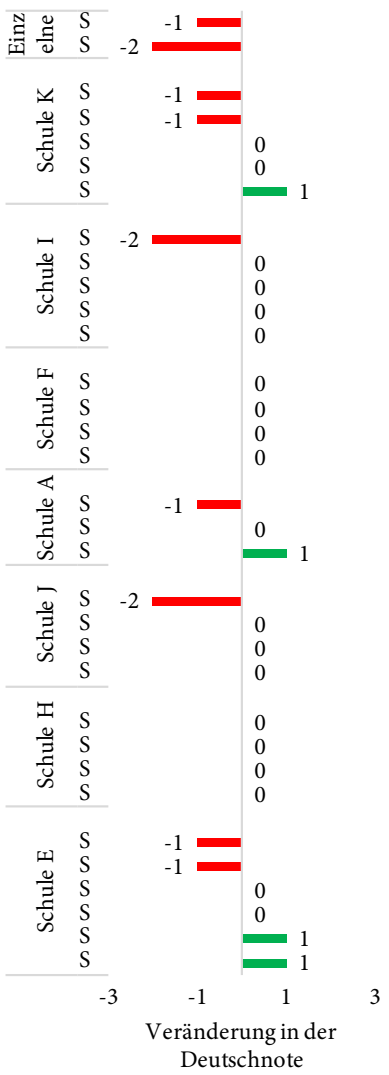
Note	Deutsch Schuljahr 2022/2023 (N = 36)		Deutsch Schuljahr 2023/2024 (N = 61)		Mathematik Schuljahr 2022/2023 (N = 36)		Mathematik Schuljahr 2023/2024 (N = 62)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	0	0.0	0	0.0	1	2.8	1	1.6
2	8	22.2	15	24.6	9	25.0	18	29.0
3	19	52.8	31	50.8	16	44.4	24	38.7
4	8	22.2	10	16.4	9	25.0	15	24.2
5	1	2.8	5	8.2	1	2.8	4	6.5
6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0

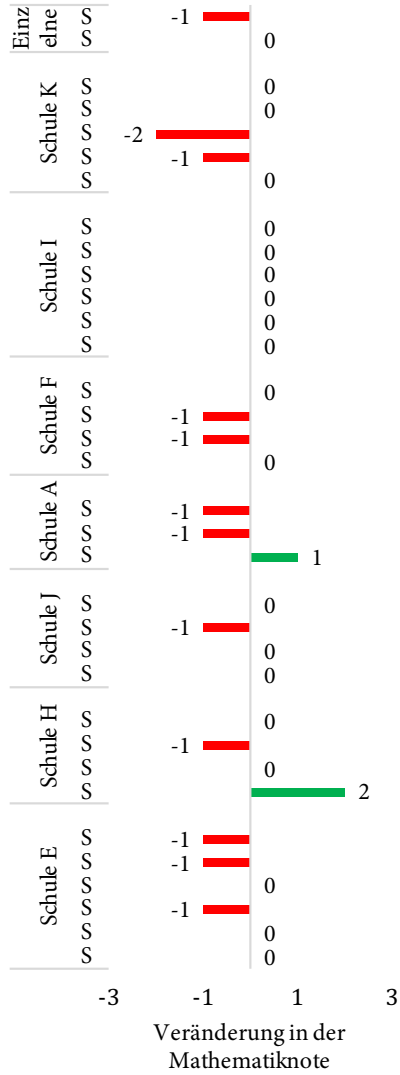
Auch in Mathematik wurden die fachlichen Kompetenzen vorrangig mit der Note 3 bewertet (Schuljahr 2022/2023: 44.4 %; Schuljahr 2023/2024: 38.7 %). Etwas häufiger als im Fach Deutsch wurde jedoch auch die Note 2 (Schuljahr 2022/2023: 25.0 %; Schuljahr 2023/2024: 29.0 %) vergeben. Das traf ebenfalls auf die Noten 4 (Schuljahr 2022/2023: 25.0 %; Schuljahr 2023/2024: 24.2 %) und 5 (Schuljahr 2022/2023: 2.8 %; Schuljahr 2023/2024: 6.5 %) zu.

Zu beachten ist für die Tabellen 9.1 und 9.2 jedoch, dass es sich hier über die zwei Schuljahre hinweg um einen Vergleich der mittleren Leistungsbeurteilungen für die Kompetenzbereiche Deutsch und Mathematik handelt, nicht jedoch um eine Entwicklung der Leistungsbeurteilung einzelner Schüler*innen. Veränderungen in den Bewertungen fachlicher Kompetenzen konnten lediglich für 33 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 3 bis 6 untersucht werden, für die aus beiden Schuljahren Zeugnisse vorlagen. Für diese Schüler*innen sind die Veränderungen der Deutschnote (vgl. Abbildung 9.1) und die Veränderungen der Mathematiknote (vgl. Abbildung 9.2) getrennt für die Lerngruppen+ dargestellt. In zwei Lerngruppen+ lagen jedoch nur für einzelne Schüler*innen entsprechende Informationen vor. Diese zwei Schüler*innen werden je am Kopf der Abbildungen 9.1 und 9.2 dargestellt.

Aus der Abbildung 9.1 ist abzulesen, dass sich in der Deutschnote für 20 der 31 Schüler*innen keine Änderungen ergaben. Vier Schüler*innen konnten sich um eine Note verbessern und sieben Schüler*innen bekamen im Schuljahr 2023/2024 schlechtere Noten im Fach Deutsch als im Schuljahr zuvor. Dabei lässt sich keine Lerngruppe+ identifizieren, in der sich Schüler*innen systematisch häufig verbesserten oder verschlechterten. In Mathematik (vgl. Abbildung 9.2) gab es keine Veränderung in der Note für 19 der 32 Schüler*innen, elf Schüler*innen bekamen im Schuljahr 2023/2024 eine schlechtere Note als im Schuljahr zuvor und zwei Schüler*innen bessere Noten. Insgesamt lässt sich für das Fach Mathematik ablesen, dass Schüler*innen im Schuljahr 2023/2024 häufiger schlechtere und seltener besserer Noten als im

Schuljahr zuvor bekamen als das im Fachbereich Deutsch der Fall war. Zusammenfassend lassen sich anhand der Beurteilungen und Zeugnisse keine Anhaltspunkte dafür finden, dass die Lerngruppe+ insbesondere fachliche Kompetenzen über die Förderung im Regelunterricht hinaus zusätzlich stärkt. Darüber hinaus bleibt jedoch zu betonen, dass Noten als Leistungsindikator nur sehr eingeschränkt objektiv sind und sich somit keine validen Aussagen über die tatsächlichen Veränderungen in den Kompetenzen der Schüler*innen der Lerngruppen+ tätigen lassen.





Anmerkung: S = Schüler*in.

Abbildung 9.1: Veränderung in der Deutschnote über zwei Schuljahre von Schüler*innen der Lerngruppe+

Abbildung 9.2: Veränderung in der Mathematiknote über zwei Schuljahre von Schüler*innen der Lerngruppe+

Das regelmäßige Wahrnehmen der Unterrichtsangebote ist Voraussetzung für die fachliche Kompetenzentwicklung. Abbildung 9.3 zeigt die Fehltage der Schüler*innen aus den Lerngruppen+ im Schuljahr 2022/2023 (N = 56) und im Schuljahr 2023/2024 (N = 49) zusammengefasst in Schulwochen. Eine Schulwoche umfasst hier 5 Tage. Im Schuljahr 2022/2023 fehlten 26.8 % der Schüler*innen in den Lerngruppen+ eine Schulwoche und 25.0 % fehlten drei Schulwochen. 10.7 % der Schüler*innen fehlten vier Wochen, 16.1 % bis zu sechs Wochen und 17.9 % blieben mehr als sechs Wochen (mehr als 30 Unterrichtstage) der Schule fern.

Im Schuljahr 2023/2024 verteilten sich die Fehltage sichtbar anders als im Schuljahr zuvor. Immerhin 4.1 % der Schüler*innen wiesen gar keine Fehltage auf. Bis zu einer Schulwoche fehlten 40.8 % der Schüler*innen und weitaus weniger bis zu zwei Schulwochen (18.4 %) und drei Schulwochen (24.5 %). Im Vergleich zum vorangegangenen Schuljahr fehlten deutlich weniger Schüler*innen mehr als vier Wochen (4.1 %). Erneut sei darauf hingewiesen, dass es sich bei dieser Darstellung jedoch nicht um dieselbe Schüler*innengruppe handelt, da für beide Schuljahre Informationen von verschiedenen Schüler*innen vorlagen.

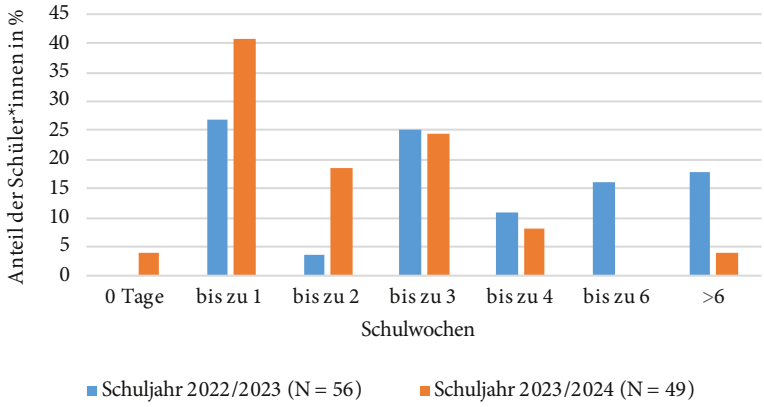


Abbildung 9.3: Prozentuale Verteilung der Fehltage in Schulwochen für Schüler*innen der Lerngruppen+ in den Schuljahren 2022/2023 und 2023/2024

Abbildung 9.4 hingegen betrachtet explizit den Teil der Schüler*innen für die zu beiden Schuljahren Information zu den Fehltagen vorlagen (N = 33) und stellt die Veränderungen in den Fehltagen getrennt für die Lerngruppen+ dar. Aus zwei Lerngruppen+ lagen jeweils nur Information einzelner Schüler*innen vor. Diese zwei Schüler*innen werden am Kopf der Abbildung 9.4 dargestellt. Aus Abbildung 9.4 geht hervor, dass die Fehltage der Schüler*innen in den Lerngruppen+ im Schuljahr 2023/2024 deutlich zurückgingen und die Schüler*innen somit häufiger die Schule besuchten als im Schuljahr zuvor.

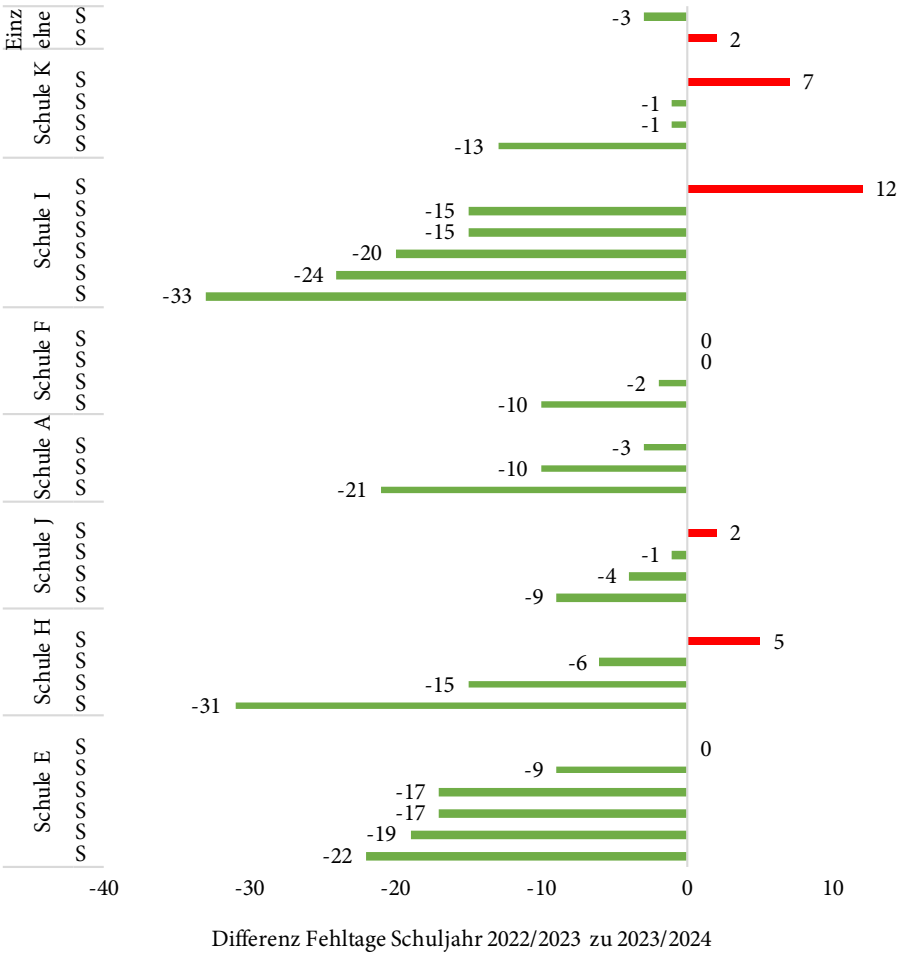


Abbildung 9.4: Veränderung in der Anzahl der Fehltage für Schüler*innen (N = 33) der Lerngruppen+ in den Schuljahren 2022/2023 und 2023/2024

9.3 Veränderungen in der Beurteilung sozialer Kompetenzen

Die Klassenleitungen der Schüler*innen in den Lerngruppen+ waren in beiden Schuljahren aufgefordert deren Sozialverhalten einzuschätzen. Darunter zählen die Kooperation (Beispielitem: „Arbeitet mit anderen in einer Gruppe zusammen."), Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft (Beispielitem: „Hilft aus eigener Initiative.") und Sozialkontakt (Beispielitem: „Nimmt Kontakt angemessen auf."). Zu jeder Facette gaben die Klassenleitungen zu jeweils fünf Aussagen an, ob bei Schüler*innen das Verhalten nie (0), selten (1), häufig (2) oder regelmäßig (3) auftritt. Für das Schuljahr 2022/2023 liegen für N = 36 bis N = 37 Schüler*innen Angaben vor und

für das Schuljahr 2023/2024 je nach Kompetenzfacette für N = 80 bis N = 84 Schüler*innen.[5]

Aus der Abbildung 9.5 geht hervor, dass die Klassenleitungen sowohl die Kooperation ($M_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 1.7; $SD_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 0.5; $M_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 1.7; $SD_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 0.5), das Einfühlungsvermögen und die Hilfsbereitschaft ($M_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 1.7; $SD_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 0.6; $M_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 1.6; $SD_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 0.7) als auch den Sozialkontakt ($M_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 1.6; $SD_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 0.5; $M_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 1.7; $SD_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 0.6) im theoretischen Mittel einschätzten, also zwischen „selten und häufig".

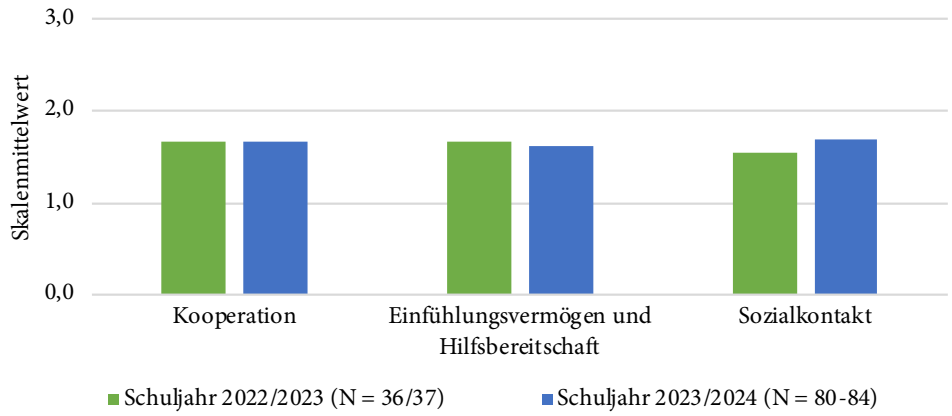


Abbildung 9.5: Mittelwerte für die Beurteilungen sozialer Kompetenzfacetten nach Schuljahren, Angaben der Klassenleitungen

Für 24 Schüler*innen lagen Informationen aus beiden Schuljahren vor. Die Facetten Kooperation sowie Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft veränderten sich für diese Schüler*innen nicht statistisch signifikant über die zwei Schuljahre hinweg. In der Facette Sozialkontakt hingegen konnten die Schüler*innen ihre Kompetenzen mit einer Veränderung des Mittelwertes um M_{dif} = 0.3 positiv stärken. Die Veränderung entspricht mit einer Effektstärke von d = 0.5 einem mittleren Effekt.

Schüler*innen der Lerngruppen+ selbst sowie ihre Peers in den Stammklassen schätzen darüber hinaus in beiden Schuljahren ihre soziale Integration ein. Die Angaben zu sechs Aussagen (Beispiel: „Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.") wurden pro Schuljahr zu Skalen zusammengefasst. Peers in den Stammklassen fühlten sich in beiden Schuljahren besser sozial integriert als Schüler*innen, die die Lerngruppen+ besuchten (vgl. Tabelle 9.3). In beiden Schuljahren waren die Unterschiede zwischen den Gruppen statistisch bedeutsam mit einer mittleren Effektstärke von d = 0.5 und d = 0.6.

5 Angaben zu einzelnen Kompetenzfacetten fehlen unsystematisch. Möglicherweise konnten oder wollten einzelne Klassenleitungen einzelne Facetten nicht einschätzen.

Tabelle 9.3: Deskriptive Kennwerte für die Skala Soziale Integration, Angaben der Schüler*innen

	Mitschüler*innen der Stammklassen			Schüler*innen der Lerngruppen+			Mittelwert-differenz	Effektstärke
	N	*M*	*SD*	N	*M*	*SD*	M_{dif}	*d*
Schuljahr 2022/2023	596	2.0	0.6	43	1.7	0.7	0.3	0.5
Schuljahr 2023/2024	1075	2.0	0.6	73	1.7	0.7	0.4	0.6

Anmerkung: Wertebereich von 0 (gar nicht sozial integriert) bis 3 (stark sozial integriert).

Für N = 31 Schüler*innen der Lerngruppen+ und N = 474 Mitschüler*innen der Stammklassen lagen in beiden Schuljahren Informationen zu ihrer selbst eingeschätzten sozialen Integration vor. Während sich die Einschätzungen der Mitschüler*innen nicht veränderten und in beiden Schuljahren bei $M = 2.0$; $SD = 0.6$ lagen, stieg der Mittelwert auf der Skala im Schuljahr 2023/2024 für die Schüler*innen der Lerngruppen+ um 0.2 Skalenpunkte im Vergleich zum Vorjahr. ($M_{Schuljahr\ 2022/2023} = 1.7$; $SD_{Schuljahr\ 2022/2023} = 0.6$; $M_{Schuljahr\ 2023/2024} = 1.9$; $SD_{Schuljahr\ 2023/2024} = 0.5$) (vgl. Abbildung 9.6). Der Unterschied ist statistisch nicht bedeutsam.

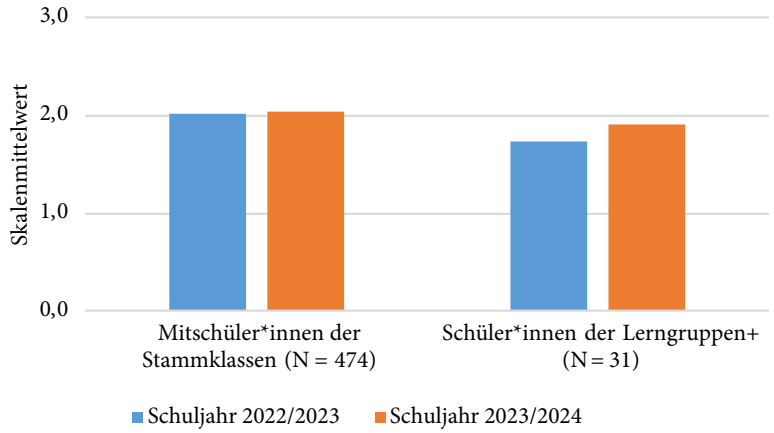


Abbildung 9.6: Mittelwerte für die selbsteingeschätzte soziale Integration der Schüler*innen der Lerngruppen+ und der Stammklassen über zwei Schuljahre, Angaben der Schüler*innen

Weiter machten Schüler*innen der Lerngruppen+ sowie ihre Peers in den Stammklassen Aussagen darüber, wie stark sie sich in den beiden Schuljahren von der Lehrkraft angenommen fühlten. Die Angaben zu vier Aussagen (Beispiel: „Meine Lehrerinnen und Lehrer sind gerecht zu mir.“) wurden pro Schuljahr zu Skalen zusammengefasst. Peers in den Stammklassen fühlten sich in beiden Schuljahren stärker von ihren Lehrkräften angenommen als Schüler*innen, die die Lerngrup-

pen+ besuchten (vgl. Tabelle 9.4). In beiden Schuljahren waren die Unterschiede zwischen den Gruppen statistisch bedeutsam mit einer mittleren Effektstärke von d = 0.5 im Schuljahr 2022/2023 und einer kleinen Effektstärke von d = 0.4 im Schuljahr 2023/2024.

Tabelle 9.4: Deskriptive Kennwerte für die Skala Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft, Angaben der Schüler*innen

	Mitschüler*innen der Stammklassen			Schüler*innen der Lerngruppen+			Mittelwert-differenz	Effektstärke
	N	*M*	*SD*	N	*M*	*SD*	M_{dif}	*d*
Schuljahr 2022/2023	593	2..2	0.6	42	1.9	0.7	0.3	0.5
Schuljahr 2023/2024	1062	2.2	0.6	70	1.9	0.8	0.3	0.4

Anmerkung: Wertebereich von 0 (gar nicht angenommen) bis 3 (stark angenommen).

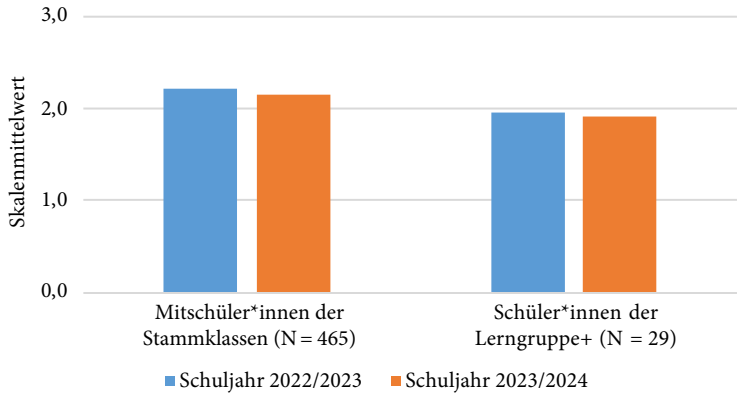


Abbildung 9.7: Mittelwerte für das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft für Schüler*innen der Lerngruppen+ und der Stammklassen über zwei Schuljahre, Angaben der Schüler*innen

Für N = 29 Schüler*innen der Lerngruppen+ und N = 465 Mitschüler*innen der Stammklassen lagen in beiden Schuljahren Informationen zu ihrem Gefühl des Angenommenseins vor (vgl. Abbildung 9.7). Während sich die Einschätzungen der Mitschüler*innen über die zwei Schuljahre hinweg nicht veränderten (je M = 2.2; SD = 0.6), sank der Mittelwert auf der Skala im Schuljahr 2023/2024 für die Schüler*innen der Lerngruppen+ um 0.1 Skalenpunkte im Vergleich zum Vorjahr ($M_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 2.0; $SD_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 0.7; $M_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 1.9; $SD_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 0.7). Der Unterschied ist statistisch nicht bedeutsam.

9.4 Veränderungen personaler Kompetenzen

Zur Bewältigung der schulischen Anforderungen benötigen Schüler*innen ausgeprägte personale Kompetenzen. Dabei sind solche zu unterscheiden, die sich auf das eigene Handeln und Fühlen beziehen, z. B. Selbstwahrnehmung und Selbstbehauptung und solche, die insbesondere für das schulische Lernen wichtig sind, wie Anstrengungsbereitschaft und Selbstständigkeit beim Lernen. Diese Kompetenzen wurden von der Klassenleitung eingeschätzt.

Diese machten Angaben zu den personalen Kompetenzen Selbstwahrnehmung (Beispielitem: „Schätzt die Folgen eigenen Handelns realistisch ein."), Selbstkontrolle (Beispielitem: „Kontrolliert impulsives Verhalten.") und angemessene Selbstbehauptung (Beispielitem: „Äußert eigene Meinungen angemessen."). Zu jeder Facette gaben die Klassenleitungen zu jeweils vier bis fünf Aussagen an, ob der oder die Schüler*in das Verhalten nie (0), selten (1), häufig (2) oder regelmäßig (3) zeigte. Für das Schuljahr 2022/2023 liegen für N = 36 bis N = 37 Schüler*innen Angaben vor und für das Schuljahr 2023/2024 je nach Kompetenzfacette für N = 82 bis N = 84 Schüler*innen.[6]

Aus der Abbildung 9.8 geht hervor, dass die Klassenleitungen sowohl die Selbstwahrnehmung ($M_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 1.4; $SD_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 0.6; $M_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 1.4; $SD_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 0.5), die Selbstkontrolle ($M_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 1.4; $SD_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 0.6; $M_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 1.3; $SD_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 0.6) als auch die angemessene Selbstbehauptung ($M_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 1.4; $SD_{Schuljahr\ 2022/2023}$ = 0.6; $M_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 1.5; $SD_{Schuljahr\ 2023/2024}$ = 0.6) unter dem theoretischen Mittel einschätzten, also angaben, dass sie das beschriebene Verhalten eher selten wahrnehmen.

Für 24 Schüler*innen lagen wiederum Informationen zu beiden Schuljahren vor. Für diese Schüler*innen gab es keine statistisch signifikanten Veränderungen in den Kompetenzfacetten Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle. In der Facette angemessene Selbstbehauptung hingegen konnten die Schüler*innen der Lerngruppen+ ihre Kompetenzen im Mittel um M_{dif} = 0.2 Skalenpunkte positiv stärken. Die Veränderung entspricht mit einer Effektstärke von d = 0.3 einem kleinen Effekt.

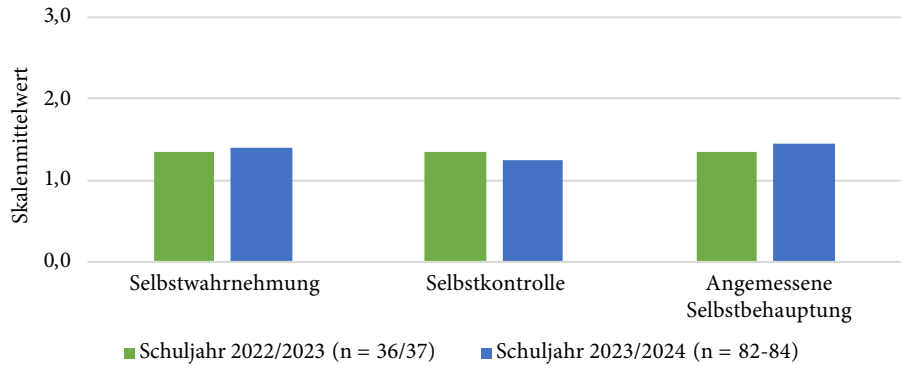


Abbildung 9.8: Mittelwerte für die Beurteilungen personaler Kompetenzfacetten (bezogen auf das Selbst) nach Schuljahren, Angaben der Klassenleitungen

6 Angaben zu einzelnen Kompetenzfacetten fehlen unsystematisch. Möglicherweise konnten oder wollten einzelne Klassenleitungen einzelne Facetten nicht einschätzen.

Abbildung 9.9 zeigt die Mittelwerte der Kompetenzfacetten bezogen auf das Lernen. Diese waren Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer (Beispiel: „Arbeitet ohne ständige Rückmeldung/Hilfestellung."), Konzentration (Beispiel: „Arbeitet im Allgemeinen ohne Flüchtigkeitsfehler."), Selbstständigkeit beim Lernen (Beispiel: „Kann erreichte Ergebnisse selbstständig bewerten.") und Sorgfalt beim Lernen (Beispiel: „Hat stets alle Arbeitsmaterialien vollständig dabei.").

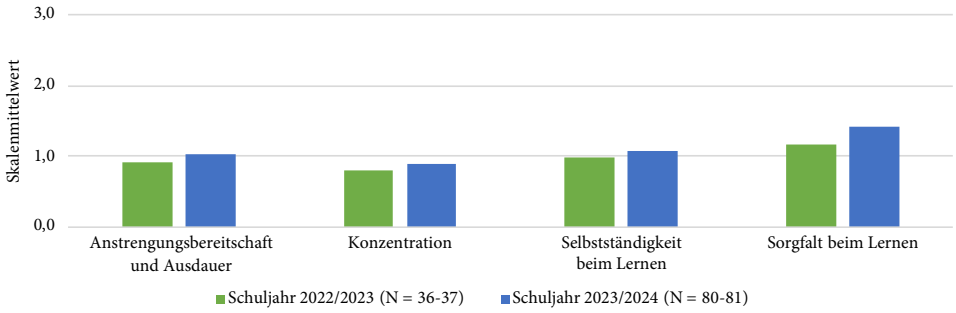


Abbildung 9.9: Mittelwerte für die Beurteilungen personaler Kompetenzfacetten (bezogen auf das Lernen) nach Schuljahren, Angaben der Klassenleitungen

Zu jeder Facette gaben die Klassenleitungen zu jeweils vier bis fünf Aussagen an, ob der oder die Schüler*in das Verhalten nie (0), selten (1), häufig (2) oder regelmäßig (3) auftritt. Die Klassenleitungen schätzten alle vier Facetten bei den Schüler*innen der Lerngruppen+ unter dem theoretischen Mittelwert ein, beobachteten das beschriebene Verhalten eher selten: Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer ($M_{\text{Schuljahr 2022/2023}} = 0.9$; $SD_{\text{Schuljahr 2022/2023}} = 0.6$; $M_{\text{Schuljahr 2023/2024}} = 1.0$; $SD_{\text{Schuljahr 2023/2024}} = 0.6$), Konzentration ($M_{\text{Schuljahr 2022/2023}} = 0.8$, $SD_{\text{Schuljahr 2022/2023}} = 0.6$; $M_{\text{Schuljahr 2023/2024}} = 0.9$; $SD_{\text{Schuljahr 2023/2024}} = 0.6$), Selbstständigkeit beim Lernen ($M_{\text{Schuljahr 2022/2023}} = 1.0$; $SD_{\text{Schuljahr 2022/2023}} = 0.5$; $M_{\text{Schuljahr 2023/2024}} = 1.1$; $SD_{\text{Schuljahr 2023/2024}} = 0.6$), Sorgfalt beim Lernen ($M_{\text{Schuljahr 2022/2023}} = 1.2$; $SD_{\text{Schuljahr 2022/2023}} = 0.8$; $M_{\text{Schuljahr 2023/2024}} = 1.4$; $SD_{\text{Schuljahr 2023/2024}} = 0.7$).

Für die 24 Schüler*innen, für die eine längsschnittliche Betrachtung möglich war, zeigten sich keine statistisch signifikanten Veränderungen in den Facetten personaler Kompetenzen mit Bezug zum Lernen.

Weiter machten sowohl Schüler*innen der Lerngruppen+ sowie ihre Peers in den Stammklassen Aussagen darüber, wie hoch ihre eigene Schuleinstellung (Beispiel: „Ich gehe gern zur Schule.") und Anstrengungsbereitschaft war (Beispiel: „Ich will jeden Tag in der Schule etwas Neues lernen."). Hierfür schätzten Schüler*innen acht und respektive sechs Aussagen über die Antwortmöglichkeiten 0 = „stimmt gar nicht", 1 = „stimmt kaum", 2 = „stimmt ziemlich" und 3 = „stimmt genau" ein.

Mitschüler*innen in den Stammklassen hatten in beiden Schuljahren eine positivere Schuleinstellung als Schüler*innen, die die Lerngruppen+ besuchten (vgl. Tabelle 9.5). Der Unterschied war im Schuljahr 2022/2023 mit einem halben Skalenpunkt und einer mittleren Effektstärke von $d = 0.7$ besonders stark ausgeprägt. Im Schuljahr 2023/2024 war der Unterschied weiterhin statistisch bedeutsam, allerdings weniger groß mit einer kleinen Effektstärke von $d = 0.3$.

Tabelle 9.5: Deskriptive Kennwerte für die Schuleinstellung, Angaben der Schüler*innen

	Mitschüler*innen der Stammklassen			Schüler*innen der Lerngruppen+			Mittelwert-differenz	Effektstärke
	N	*M*	*SD*	N	*M*	*SD*	M_{dif}	*d*
Schuljahr 2022/2023	597	1.9	0,8	43	1.4	0.8	0.5	0.7
Schuljahr 2023/2024	1115	1.9	0.8	75	1.6	0.9	0.3	0.3

Anmerkung: Wertebereich von 0 (stimmt gar nicht) bis 3 (stimmt genau).

Für N = 31 Schüler*innen der Lerngruppen+ und N = 480 Mitschüler*innen der Stammklassen lagen in beiden Schuljahren Informationen zu ihrer Schuleinstellung vor (vgl. Abbildung 9.10). Während die Einschätzungen der Schüler*innen in den Lerngruppen+ stabil blieben (M_{dif} = -0.02), schätzten die Mitschüler*innen in den Stammklassen ihre Schuleinstellung im Schuljahr 2023/2024 geringer ein (M_{dif} = -0.2). Der Verringerung der Schuleinstellung für Schüler*innen in den Stammklassen war statistisch bedeutsam mit einer kleinen Effektstärke von *d* = 0.3.

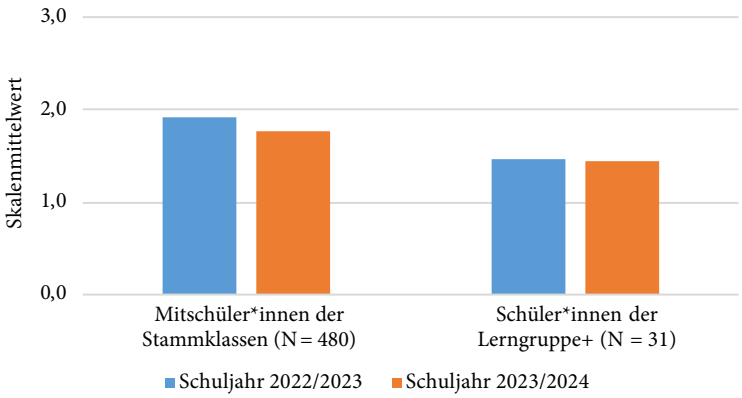


Abbildung 9.10: Mittelwerte für die Schuleinstellung für Schüler*innen der Lerngruppen+ und der Stammklassen über zwei Schuljahre, Angaben der Schüler*innen

Ehlert et al. (2023) wiesen bereits nach, dass schulbezogene Einstellungen und Emotionen mit der Dauer des Schulbesuchs auch schon in der Grundschule schwach aber kontinuierlich abnehmen. Ihre Ergebnisse gingen mit denen älterer Studien einher, die ebenfalls einen Abfall des Interesses und der Motivation darlegten (Helmke, 1993, 1997). Umso stärker ist hier positiv hervorzuheben, dass für die Schüler*innen der Lerngruppen+ keine solche Verringerung der Schuleinstellung zu beobachten war.

Mitschüler*innen in den Stammklassen gaben zudem in beiden Schuljahren an, eine höhere Anstrengungsbereitschaft zu haben als Schüler*innen, die die Lerngruppen+ besuchten (vgl. Tabelle 9.6). Im Schuljahr 2022/2023 war der Mittelwertunter-

schied mit einer mittleren Effektstärke von d = 0.6 statistisch signifikant, ebenso wie im darauffolgenden Schuljahr 2023/2024 mit einer mittleren Effektstärke von d = 0.7.

Tabelle 9.6: Deskriptive Kennwerte für die Anstrengungsbereitschaft, Angaben der Schüler*innen

	Mitschüler*innen der Stammklassen			Schüler*innen der Lerngruppen+			Mittelwert-differenz	Effektstärke
	N	*M*	*SD*	N	*M*	*SD*	M_{dif}	*d*
Schuljahr 2022/2023	596	2.2	0.6	43	1.8	0.6	0.3	0.6
Schuljahr 2023/2024	1113	2.2	0.6	75	1.7	0.7	0.4	0.7

Anmerkung: Wertebereich von 0 (stimmt gar nicht) bis 3 (stimmt genau).

Wieder lagen für N = 31 Schüler*innen der Lerngruppen+ und N = 479 Mitschüler*innen der Stammklassen Informationen zu ihrer Anstrengungsbereitschaft aus beiden Schuljahren vor (vgl. Abbildung 9.11). Sowohl die Einschätzungen zur Anstrengungsbereitschaft der Schüler*innen in den Lerngruppen+ (M_{dif} = -0.1) als auch die der Mitschüler*innen in den Stammklassen verringerten sich im Schuljahr 2023/2024 nur geringfügig (M_{dif} = -0.1). Der Unterschied war für die Mitschüler*innen statistisch bedeutsam mit einer kleinen Effektstärke von d = 0.1.

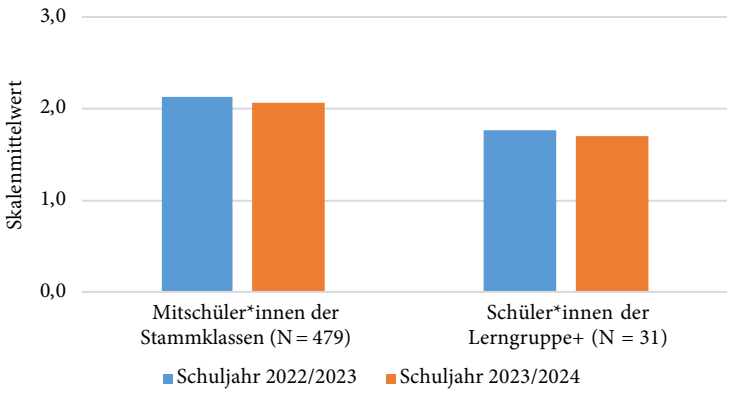


Abbildung 9.11: Mittelwerte für die Anstrengungsbereitschaft für Schüler*innen der Lerngruppen+ und der Stammklassen über zwei Schuljahre, Angaben der Schüler*innen

9.5 Veränderungen aus Sicht der Schüler*innen, Eltern/ Sorgeberechtigten und pädagogischen Fachkräfte des Hortes

Vergleichbar mit der im vorherigen Abschnitt (9.4) berichteten Schuleinstellung und dem Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkräfte (der Stammklassen) (Abschnitt 9.3) machten die Schüler*innen ebenfalls Angaben zu ihren Einstellungen zum Besuch der Lerngruppe+ (Beispiel: „Ich gehe gern zur Lerngruppe.“) und dem Gefühl des Angenommenseins durch die pädagogischen Fachkräfte in der Lerngruppe (Beispiel: „Die Lehrerinnen und Lehrer meiner Lerngruppe sind gerecht zu mir.“). Sowohl die Aussagen als auch die Antwortmöglichkeiten (0 = „stimmt gar nicht“, 1 = „stimmt kaum“, 2 = „stimmt ziemlich“ und 3 = „stimmt genau“) wurden gezielt so ähnlich wie möglich wie die Aussagen gehalten, die alle Schüler*innen (auch die der Stammklassen) beantworteten.

Tabelle 9.7 fasst die deskriptiven Kennwerte zu diesen beiden Aspekten zusammen. In beiden Schuljahren hatten Schüler*innen der Lerngruppe+ im Mittel stark positiv ausgeprägte Einstellungen zur Lerngruppe+ und fühlten sich sehr gut durch die dort unterrichtenden pädagogischen Fachkräfte angenommen. Die Angaben stehen in starkem Kontrast zu den allgemeineren Schuleinstellungen der Schüler*innen in den Lerngruppen+, die deutlich niedriger lagen ($M_{\text{Schuljahr 2022/2023}}$ = 1.4; $SD_{\text{Schuljahr 2022/2023}}$ = 0.8; $M_{\text{Schuljahr 2023/2024}}$ = 1.6; $SD_{\text{Schuljahr 2023/2024}}$ = 0.9) (vgl. Tabelle 9.5). Ein ähnlicher Kontrast zeigt sich für das Gefühl des Angenommenseins, das die Schüler*innen für das Setting der Lerngruppe+ deutlich höher einschätzten (Tabelle 9.7) als für ihre Stammklassen ($M_{\text{Schuljahr 2022/2023}}$ = 1.9; $SD_{\text{Schuljahr 2022/2023}}$ = 0.7; $M_{\text{Schuljahr 2023/2024}}$ = 1.9; $SD_{\text{Schuljahr 2023/2024}}$ = 0.8) (vgl. Tabelle 9.4).

Tabelle 9.7: Deskriptive Kennwerte für die Einstellungen der Schüler*innen in der Lerngruppe+, Angaben der Schüler*innen

	Einstellungen zur Lerngruppe+			**Gefühl Angenommenseins in der Lerngruppe+**		
	N	*M*	*SD*	N	*M*	*SD*
Schuljahr 2022/2023	38	2.6	0.7	38	2.5	0.6
Schuljahr 2023/2024	54	2.4	0.8	54	2.4	0.6

Darüber hinaus wird aus Abbildung 9.12 auch deutlich, dass diese Einschätzungen nicht in allen Lerngruppen+ gleich positiv ausfielen. So haben Schüler*innen in den Lerngruppen+ E, F und H mit Mittelwerten $M > 2.5$ eine nahezu maximal positive Einstellung zum Besuch der Lerngruppe+, während Schüler*innen der Lerngruppen+ I und L eher mittlere Einstellungen angaben. Deutliche Unterschiede zeigten sich dabei auch im Gefühl des Angenommenseins.

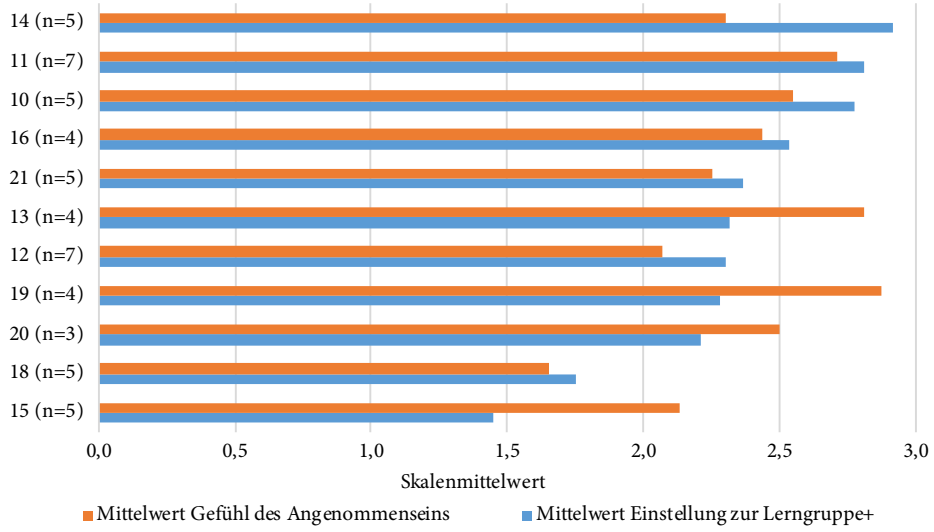


Abbildung 9.12: Mittelwerte der Einstellungen zur Lerngruppe+ und dem Gefühl des Angenommenseins in der Lerngruppe+ nach Lerngruppe+, Angaben der Schüler*innen

Auch die Eltern/Sorgeberechtigten der Schüler*innen in den Lerngruppen+ wurden um ihre Einschätzungen zu fünf Aussagen zur Wirksamkeit des Lerngruppenbesuchs auf die fachliche und überfachliche Entwicklung ihrer Kinder gebeten (Beispiel: „Die Lerngruppe hilft meinem Kind sich besser zu konzentrieren."; Antwortmöglichkeiten 0 = „stimmt gar nicht", 1 = „stimmt kaum", 2 = „stimmt ziemlich", 3 = „stimmt genau"). Im Schuljahr 2022/2023 stimmten die Eltern/Sorgeberechtigten den Aussagen im Mittel eher „genau" zu und im Schuljahr 2023/2024 im Mittel eher „ziemlich". Sie nahmen also in beiden Schuljahren positive Wirkungen des Lerngruppenbesuchs auf die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ihrer Kinder wahr (vgl. Tabelle 9.8).

Tabelle 9.8: Einschätzungen der Eltern/Sorgeberechtigten zur Lerngruppe+

	Einschätzungen zur Wirksamkeit bezogen auf fachliches und überfachliches Lernen		
	N	*M*	*SD*
Schuljahr 2022/2023	24	2.6	0.3
Schuljahr 2023/2024	42	2.4	0.6

Den Horterzieher*innen sind Einschätzungen zur Wirksamkeit der Lerngruppe+ tendenziell schwergefallen. Von den im Schuljahr 2023/2024 befragten Horterzieher*innen (N = 43) gaben die meisten an, dass sie nicht beurteilen können, ob die Schüler*innen vom Lerngruppenbesuch profitieren (44.2 %) oder ob der Besuch der Lerngruppe+ eine positive Wirkung auf die Arbeit im Hort hat (37.2 %). Von denje-

nigen, die eine Einschätzung vornahmen, gab der Großteil zu beiden Aspekten an, dass sie „eher zutreffen“ (vgl. Abbildung 9.13).

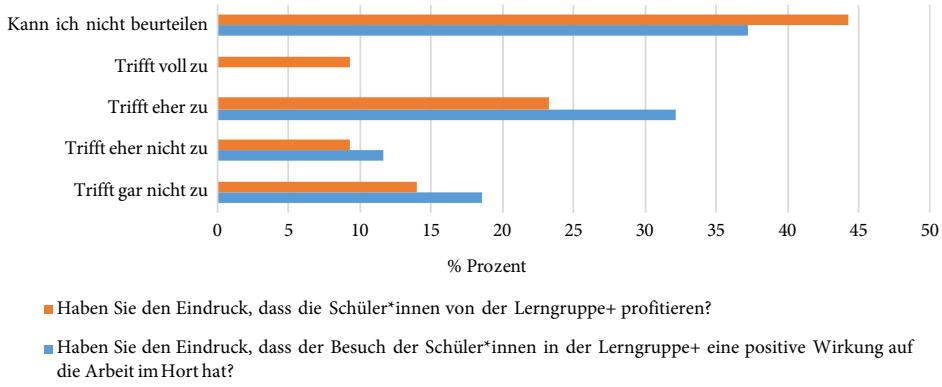


Abbildung 9.13: Einschätzungen der Horterzieher*innen (N = 43) zur Wirksamkeit der Lerngruppe+

9.6 Veränderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern/Sorgeberechtigten

Die Zusammenarbeit mit den Eltern/Sorgeberechtigten wurde in den Konzeptionen zur Lerngruppe+ (vgl. Kapitel 8) als wichtiger Teil der pädagogischen Arbeit formuliert, der die Eltern/Sorgeberechtigten selbst im Umgang mit dem eigenen Kind stärken und dadurch in die Lage versetzen soll, die Entwicklungsprozesse des Kindes zu unterstützen.

Die Eltern/Sorgeberechtigten wurden um ihre Einschätzungen zu fünf Aussagen gebeten, die die Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Lerngruppe+ beschrieben (Beispiel: „Von den Lehr- und Fachkräften der Lerngruppe erhalte ich Hinweise, wie ich mein Kind unterstützen kann.“; Antwortmöglichkeiten 0 = „stimmt gar nicht“, 1 = „stimmt kaum“, 2 = „stimmt ziemlich“, 3 = „stimmt genau“) (vgl. Tabelle 9.9). Im Schuljahr 2022/2023 stimmten die Eltern/Sorgeberechtigten den Aussagen im Mittel eher „genau“ zu und im Schuljahr 2023/2024 im Mittel eher „ziemlich“, nahmen also in beiden Schuljahren die Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Lerngruppe+ als positiv war. Von einem Vergleich der Mittelwerte wird hier abgesehen, da es sich bei den Befragten im Schuljahr 2022/2023 um andere Personen als im Schuljahr 2023/2024 handelt.

Tabelle 9.9: Einschätzungen der Eltern/Sorgeberechtigten zur Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Lerngruppe+

	Einschätzungen Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften der Lerngruppe+		
	N	*M*	*SD*
Schuljahr 2022/2023	25	2.8	0.3
Schuljahr 2023/2024	43	2.2	1.0

Im Rahmen der Interviews mit den Fachkräften wurden auch diese um ihre Eindrücke zur Gestaltung der Elternarbeit sowie damit verbundener Herausforderungen und möglicher Veränderungen gebeten. Tabelle 9.10 gibt einen Überblick über die identifizierten Kategorien und führt Beispiele aus den Interviews an.

Die Fachkräfte nannten verschiedene Anlässe, über die die Kommunikation mit den Eltern/Sorgeberechtigten erfolgt. Neben Gesprächen zur Aufnahme des Kindes in die Lerngruppe+ wurden hier auch positive Rückmeldungen über die Fortschritte des Kindes, aber auch schwierige Situationen im Erziehungsalltag genannt. Die Häufigkeit der Kommunikation mit den Eltern/Sorgeberechtigten unterschied sich hinsichtlich der Intensität. Während Fachkräfte der Schule A monatliche Gespräche ansetzten, gestalteten andere die Frequenz flexibler, in Abhängigkeit des Bedarfs: „Da spricht man auch jede Woche, manchmal sogar in der Woche zweimal" (Schule L). Andere pflegten von Grund auf eine höhere Kommunikationsfrequenz mit den Eltern/Sorgeberechtigten: „Und dann habe ich jetzt eine Übereinkunft mit Eltern, dass ich sie dann anrufe. […] Also bei Brennpunkten sowieso. Aber immer zum Wochenende einmal im Wochenfeedback" (Schule G).

Während hier schon anklingt, dass Telefonate als ein Format des Austausches mit den Eltern/Sorgeberechtigten gewählt wurden, nennen die Fachkräfte auch die persönlichen Treffen mit den Eltern sowie Eltern-Kind- und Eltern-Eltern-Treffen (Schule L), die dem Austausch dienen sollen. Auch Hausbesuche waren Teil der Elternarbeit (Schule A).

Darüber hinaus identifizierten die Fachkräfte eine Reihe von Herausforderungen, die mit der Elternarbeit verbunden waren. Eine dieser Herausforderungen betraf Ängste der Eltern/Sorgeberechtigten vor der eigenen Stigmatisierung, die mit dem Besuch des Kindes in der Lerngruppe+ verbunden seien bzw. Ängste aufgrund des Einbezugs des Jugendamtes:

> Das uns natürlich dann veranlasst, wenn wir wirklich relativ sicher sind, das Kindeswohl gefährdet ist, dass wir da auch reingehen, aber das heißt halt natürlich irgendwann mal, dass man als Lerngruppe den Ruf kriegt, in der Elternschaft ‚Wenn Ihr Kind da in der Lerngruppe ist, da müsst Ihr aufpassen, dass die nicht sofort eine Kindeswohlanzeige machen'. (Schule H)

Ferner wurde mangelndes Engagement einiger Eltern/Sorgeberechtigten für die schulischen und persönlichen Angelegenheiten der Kinder als Herausforderung genannt.

Dies reichte vom Fernbleiben an Elternabenden oder vereinbarten Gesprächen (Schule A, I und K) bis hin zu einer Art Scheinkooperation: „[…] die tun immer genau so viel, dass das Amt nichts unternimmt, um unter dem Radar zu bleiben, aber es verändert sich nichts und das ist für uns recht, und für die Kinder auch, sehr frustrierend, weil sich nichts bewegt […]“ (Schule H).

Auch Skepsis von Eltern/Sorgeberechtigten gegenüber der Lerngruppe+ als Konzept der pädagogischen Arbeit wurde von den Fachkräften beschrieben. So sorgten sich Eltern/Sorgeberechtigte darum, dass ihr Kind fachliche Inhalte verpasse. Als weitere Herausforderung wurden sprachliche Barrieren oder andere kulturelle Normen als Herausforderung im Zusammenhang mit der Elternarbeit genannt, insbesondere für Austausch, der nicht längerfristig geplant war: „Wir haben zwar die Möglichkeit, eine Dolmetscherin einzuladen und das funktioniert ganz gut, aber so auf dem kurzen Weg ist das manchmal nicht möglich mit den Eltern zu kommunizieren […]“ (Schule I).

Insgesamt bestand bei den Fachkräften jedoch auch der Eindruck, dass die Bemühungen, die in die Kommunikation und Kooperation mit den Eltern/Sorgeberechtigten der Schüler*innen in der Lerngruppe+ flossen, positive Veränderungen herbeigeführt haben: „[…] ich habe das Gefühl, dass die Eltern ein wenig offener sind, so gegenüber Ideen oder Anregungen“ (Schule L).

Tabelle 9.10: Elternarbeit im Rahmen der Lerngruppe+, Angaben der Fachkräfte

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
Bereiche und Gestaltung der Elternarbeit	**Umfasst Aussagen, die die Anlässe, Häufigkeit und Umsetzung der Elternarbeit beschreiben.**	
Anlässe	Umfasst Aussagen, die mögliche Anlässe und Gründe für die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern/Sorgeberechtigten beschreiben.	„[…] Genau, und sonst hatten wir eben Kontakt mit Eltern, als es um die Gespräche zur Aufnahme in die Lerngruppe+ ging ….“ (Schule G) „[…] einfach auch ganz viel positive Rückmeldung zu geben, dass man nicht immer nur das, was lief nicht gut, sondern mehr eben die Erfolge auch herausarbeitet für die Eltern […].“ (Schule L) „[…] schwierige Situationen im Erziehungsalltag, dass man sich darüber einfach ein bisschen austauschen kann […].“ (Schule L)
Häufigkeit	Umfasst Aussagen, die die Häufigkeit der Kommunikation mit den Eltern/Sorgeberechtigten beschreiben.	„[…] mit den Eltern versuche ich immer so einmal im Monat auf jeden Fall ein Elterngespräch zu führen […].“ (Schule A) „Es gibt manchmal auch so, ich sage mal in dem Moment Kinder, da ist einfach mehr Bedarf. Da spricht man auch jede Woche, manchmal sogar in der Woche zweimal.“ (Schule L) „[…] Und dann habe ich jetzt eine Übereinkunft mit Eltern, dass ich sie dann anrufe. […]. Also bei Brennpunkten sowieso. Aber immer zum Wochenende einmal im Wochenfeedback.“ (Schule G)
Gestaltung/ Umsetzung	Umfasst Aussagen, die die Kommunikationswege und Umsetzung des Austausches zwischen Fachkräften der Lerngruppe+ und den Eltern/Sorgeberechtigten beschreiben.	„Wir haben auch Signalgruppen, worüber wir auch kurze Austauschmöglichkeiten haben, einfach, wenn mal Absprachen nötig sind.“ (Schule A) „Und ich mache auch im Nachmittagsbereich auch so regelmäßige Elterntreffen beziehungsweise Eltern-Kind-Treffen. […] Auch, dass sich die Eltern mit anderen Eltern austauschen und natürlich auch mit mir.“ (Schule L) „Ja, ich habe jetzt gerade bei einigen Kindern auch Hausbesuche gemacht zum Beispiel.“ (Schule A)

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
Herausforderungen in der Elternarbeit	**Umfasst Aussagen, die die Herausforderungen in der Elternarbeit benennen.**	
Lerngruppe als Bedrohung	Umfasst Aussagen, die Ängste der Eltern/Sorgeberechtigten vor der eigenen Stigmatisierung und den Einbezug des Jugendamtes beschreiben.	„Das ist schon eine ordentliche Herausforderung. Dass es so transparent ist, dass es weder der Elternschaft, noch der Lehrerschaft, noch den anderen Kindern als etwas Feindliches oder Bedrohliches angesehen wird, sondern als eine angenehme Ergänzung." (Schule E) „[…] heißt halt natürlich irgendwann mal, dass man als Lerngruppe den Ruf kriegt, in der Elternschaft „Wenn Ihr Kind da in der Lerngruppe ist, da müsst Ihr aufpassen, dass die nicht sofort eine Kindeswohlanzeige machen." (Schule H) „[…] wenn ich mit den Eltern Kontakt habe, gibt es manchmal auch ein bisschen Kommunikationsschwierigkeiten, dass ich eine Sache zum Beispiel nur sagen möchte, das und das ist vorgefallen. Dass die Eltern einfach informiert sind. Und die gehen manchmal schon sofort in die Schutzhaltung […]." (Schule L)
Engagement	Umfasst Aussagen, die mangelndes Engagement der Eltern/Sorgeberechtigten für die schulischen und persönlichen Angelegenheiten ihrer Kinder beschreiben.	„Das ist so Scheinkooperation, die tun immer genau so viel, dass das Amt nichts unternimmt, um unter dem Radar zu bleiben, aber es verändert sich nichts und das ist für uns recht, und für die Kinder auch, sehr frustrierend, weil sich nichts bewegt, es bleibt immer, wir drehen uns da immer im Kreis." (Schule H) „Es gibt Eltern, die sind super greifbar, kurze Wege, kurzer Austausch, und dann gibt es Eltern, die bekommt man ewig nicht zum Elterngespräch. Man weiß, ein Telefonat reicht nicht aus." (Schule A) „[…] weil wie gesagt, die Eltern reagieren auch nicht, wenn zu Elternversammlung kommen sie nie […]." (Schule K) „Schwierig ist es immer dann, wenn die Eltern nicht kommen zu solchen Gesprächen." (Schule I)

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
Skepsis	Umfasst Aussagen, die eine Skepsis der Eltern/Sorgeberechtigten gegenüber der Lerngruppe+ als Konzept oder Arbeit der pädagogischen Fachkräfte beschreiben.	„[…] das kam halt zum Teil auch in Elterngesprächen raus, dass das sehr überspitzt dann dargestellt wurde, das die Eltern meinten, das Kind hat überhaupt gar keinen Fachunterricht jetzt mehr, weil es ja eigentlich immer in der Lerngruppe ist […]." (Schule I) „Und es gibt auch immer wieder den Fall, dass Eltern, dass man ihnen das anrät, aber sich Eltern dagegen entscheiden […] aus unterschiedlichen Gründen auch. Der Hauptgrund besteht darin, dass man befürchtet, dass sie zu viel Lernstoff verpassen, weil es ja wöchentlich bei regelmäßiger Teilnahme zehn Stunden sind." (Schule F)
Sprachbarrieren	Umfasst Aussagen, die mangelnde sprachliche Fähigkeiten der Eltern/Sorgeberechtigten und/oder andere kulturelle Normen als Hürde der Elternarbeit beschreiben.	„Und wir stoßen auch mit der Sprache an unsere Grenzen. Wir haben zwar die Möglichkeit, eine Dolmetscherin einzuladen und das funktioniert ganz gut, aber so auf dem kurzen Weg ist das manchmal nicht möglich mit den Eltern zu kommunizieren […]." (Schule I) „[…] dass es natürlich auch die sprachliche Barriere ganz oft nicht zulässt. Und auch der kulturelle Hintergrund. Dass es auch Väter gibt, die aufgrund bestimmter kultureller Hintergründe dann die Frauen nicht zum Wort kommen lassen […]." (Schule J)
Veränderung in der Zusammenarbeit mit den Eltern/Sorgeberechtigten	Umfasst Aussagen, die Veränderungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern/Sorgeberechtigten beschreiben.	„Ich denke auch, dass einfach die Zusammenarbeit, die hier nun über Jahre geht, dass das auch ein ganz anderes Vertrauensverhältnis zu den Eltern aufbaut […]." (Schule H) „Also bei mir definitiv Verbesserung […]." (Schule H) „Einfach mehr Kontakt wahrscheinlich […]." (Schule F) „[…] ich habe das Gefühl, dass die Eltern ein wenig offener sind, so gegenüber Ideen oder Anregungen." (Schule L)

9.7 Zusammenfassung

Ziel des Kapitels war es, Veränderungen von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler*innen in den Lerngruppen zu identifizieren. Um Ursachen für mögliche Veränderungen zu ergründen, wurde in diesem Kapitel auf eine Vielzahl von Instrumenten (z. B. Zeugnisse und Fragebogenbefragungen) und Perspektiven (z. B. von Klassenleitungen, Schüler*innen und deren Eltern/Sorgeberechtigten) zurückgegriffen. Die folgenden zentralen Ergebnisse lassen sich dahingehend festhalten.

In beiden Schuljahren 2022/2023 und 2023/2024 ließen sich die fachlichen Deutsch- und Mathematikkompetenzen der Schüler*innen in den Lerngruppen+ eher im mittleren Bewertungsbereich verorten. Für Schüler*innen, für die aus beiden Schuljahren Zeugnisse vorlagen, ließen sich insgesamt wenig Veränderungen in der Bewertung fachlicher Kompetenzen dokumentieren. Dabei konnten auch keine Lerngruppen+ identifiziert werden, in denen sich Schüler*innen systematisch häufig verbesserten oder verschlechterten. Insgesamt ließen sich anhand der Beurteilungen und Zeugnisse keine Anhaltspunkte dafür finden, dass die Lerngruppe+ insbesondere fachliche Kompetenzen über die Förderung im Regelunterricht hinaus zusätzlich stärkt. Einschlägig konnte jedoch dokumentiert werden, dass die Fehltage der Schüler*innen in den Lerngruppen+ im Schuljahr 2023/2024 zurückgingen und die Schüler*innen somit häufiger die Schule besuchten als im Schuljahr zuvor.

Um die schulischen Anforderungen bewältigen zu können, benötigen Schüler*innen ausgeprägte soziale und personale Kompetenzen, die in der Lerngruppe+ gestärkt werden sollten. Während von den Klassenleitungen der umfänglichere Teil der Facetten der sozialen und personalen Kompetenzen in beiden Schuljahren ähnlich eingeschätzt wurde, beurteilten sie die Facetten Sozialkontakt und die angemessene Selbstbehauptung der Schüler*innen der Lerngruppe+ statistisch signifikant positiver im zweiten Schuljahr.

Weiter schätzen die Schüler*innen der Lerngruppen+ ihre eigene Schuleinstellung und Anstrengungsbereitschaft als stabil über zwei Schuljahre ein, während sich die der Mitschüler*innen in den Stammklassen jeweils statistisch bedeutsam verschlechterten. Die Lerngruppe+ wirkt hier möglicherweise als Puffer gegen die altersbedingt zunehmende Schulunlust. Auch die Eltern/Sorgeberechtigten der Schüler*innen der Lerngruppe+ schätzen die Wirksamkeit der Lerngruppe+ bezogen auf fachliches und überfachliches Lernen im Mittel sehr positiv ein.

Die Schüler*innen der Lerngruppen+ selbst gaben in beiden Schuljahren eine sehr positive Einstellung zur Lerngruppe+ an und fühlten sich von den dort unterrichtenden Fachkräften sehr angenommen. Beide Einschätzungen stehen im starkem Kontrast zu entsprechenden Einschätzungen dieser Schüler*innen zu ihren Stammklassen bzw. den dort unterrichtenden Lernkräften. Die Lerngruppe+ scheint hier eine Art Schutzraum zu bieten, in dem sich personale und soziale Kompetenzen entfalten können, die für die Bewältigung anderer schulischer Herausforderungen notwendig sind. Auch die Eltern/Sorgeberechtigten der Schüler*innen der Lerngruppe+ selbst beurteilen die Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Lerngruppe+ im Mittel als (sehr) positiv, wobei diese Angaben stark variieren.

Aus den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften geht darüber hinaus hervor, dass es neben Gesprächen zur Aufnahme des Kindes in die Lerngruppe+ auch positive Rückmeldungen über die Fortschritte des Kindes gab. Weitere kommunikative Anlässe waren z. B. schwierige Situationen mit dem Kind seitens der Lehrkräfte, aber auch seitens der Eltern/Sorgeberechtigten. Die Formate zum Austausch mit den Eltern/Sorgeberechtigten reichen von Messenger-Diensten, über (zwei-)wöchentliche Telefonate, regelmäßige Elternabende mit und ohne schulischen Fachkräften bis hin zu Hausbesuchen. Die Fachkräfte nannten eine Reihe von Herausforderungen im Zusammenhang mit der Elternarbeit, insbesondere Ängste der Eltern/Sorgeberechtigten vor der eigenen Stigmatisierung, die mit dem Besuch des Kindes in der Lerngruppe+ verbunden seien bzw. Ängste um den Einbezug des Jugendamtes. Über die Bemühungen der Fachkräfte das Vertrauen der Eltern/Sorgeberechtigten aufzubauen nehmen sie, teils etwas verhalten, positive Veränderungen im Verhältnis zwischen Schule und Eltern/Sorgeberechtigten war.

Literatur

Ehlert, A., Lenkeit, J., Spörer, N., Knigge, M. & Hartmann, A. (2023). Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen. In J. Lenkeit, A. Hartmann, A. Ehlert, M. Knigge & N. Spörer (Hrsg.), *Schulische Inklusion auf dem Weg. Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“* (S. 45–64). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996286

Gehrer, K. & Nusser, L. (2020). Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I. *Journal of Educational Research Online, 12*, 181–204.

Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7*(2–3), 77–86.

Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 59–76). Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.

Kemper, T. & Goldan, J. (2018). Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 69*, 361–372.

Kocaj, A., Haag, N., Weirich, S., Kuhl, P., Pant, H. A. & Stanat, P. (2016). Aspekte der Testgüte bei der Erfassung schulischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 212–234). Weinheim: Beltz Juventa.

Kölm, J., Gresch, C. & Haag, N. (2017). Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowksi, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 291–301). Münster: Waxmann.

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule, 110*, 109–123. https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02

Maaz, K., Neumann, M. & Baumert, J. (2014). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00454-5

Praetorius, A.-K. & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM, 50*, 535–553. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0

Prengel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt/M: Grundschulverband. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18827/pdf/Prengel_2013_Inklusive_Bildung.pdf.

Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (2. Aufl.). Regensburg: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838550978

Trautmann, M. & Wischer, B. (2009). Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er-Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In M. A. Meyer, S. Hellekamps & M. Prenzel (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 159–172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_11

10 Fachliche, personale und soziale Kompetenzen in Abhängigkeit kontextueller Merkmale

Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Antje Ehlert, Michel Knigge & Nadine Spörer

10.1 Einführung

Um die Entwicklung individueller Merkmale anhand umfänglicher lebensweltlicher Einflussfaktoren zu beschreiben, bedienen sich Bildungs- und Sozialisationsforschende theoretisch-konzeptioneller Modelle, die die Wirkmechanismen struktureller und prozessualer Bedingungen auf das individuelle Merkmal erklären. Bronfenbrenners (2012) *Sozialökologisches Modell menschlicher Entwicklung* wird dabei besonders häufig referiert, weil es davon ausgeht, dass die Entwicklung eines Individuums durch ein komplexes Geflecht an Umwelteinflüssen geprägt ist. Daran angelehnt sind Erklärungsmodelle der Wirkmechanismen inner- und außerschulischer Bedingungsfaktoren auf die Entwicklung individueller fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen von Schüler*innen immer mehrebenenperspektivisch angelegt (siehe z. B. das *Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkweise des Unterrichts* [Helmke, 2015] oder das *Dynamic Model of Educational Effectiveness* [Creemers & Kyriakides, 2012]).

Schüler*innen der Lerngruppe+ bewegen sich in einem komplexen Geflecht aus strukturellen und prozessualen Bedingungen, die den Erfolg der Lerngruppe+ als pädagogische Maßnahme zur Förderung ihrer fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen mitbestimmen.

Zunächst werden in diesem Kapitel allgemeine kontextuelle Merkmale, die als Herausforderungen für die Arbeit in der Lerngruppe+ genannt werden, dargestellt. Hierfür wurden Informationen aus den Interviews der pädagogischen Fachkräfte und der Steuergruppen ausgewertet. Anschließend wird die Entwicklung fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen mit kontextuellen Merkmalen, die diese potenziell bedingen, in Verbindung gebracht. Dafür werden zunächst die Entwicklungen fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen aufgeschlüsselt nach Lerngruppen+ dargestellt. Ziel ist es, aus der Vielfalt von Informationen Lerngruppen+ zu identifizieren, bei denen sich (überwiegend) positive Entwicklungen für die darin lernenden Schüler*innen zeigten. In einem weiteren Schritt werden die kontextuellen Merkmale in den Blick genommen mit dem Ziel, diese mit positiven oder weniger positiven Veränderungen in den Kompetenzentwicklungen der Schüler*innen in Verbindung zu bringen. Um tatsächlich Veränderungen aufzeigen zu können, werden in diesem Kapitel diejenigen Lerngruppen+, von denen Informationen sowohl aus dem Schul-

jahr 2022/2023 als auch aus dem Schuljahr 2023/2024 vorliegen, betrachtet. Abschließend werden die Erkenntnisse mittels eines Modells zusammengeführt.

10.2 Herausforderungen für die pädagogische Arbeit in der Lerngruppe+ aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte

Im Rahmen der Gruppeninterviews benannten die pädagogischen Fachkräfte eine Reihe von Herausforderungen, die ihnen in ihrer pädagogischen Arbeit in den Lerngruppen+ begegneten. Eine besondere Schwierigkeit wurde in der Balance zwischen Fachunterricht und überfachlichen Inhalten in der Lerngruppe+ gesehen. So stellt sich hier die Herausforderung, den Schüler*innen in der festgelegten Zeit sowohl fachliche als auch überfachliche Inhalte zu vermitteln. So wurde berichtet, „[…] dass in einer halben Stunde Arbeitszeit tatsächlich nicht 90 Minuten Fachunterricht aufgeholt werden können […]“ (Schule L). Anknüpfend daran besteht für die pädagogischen Fachkräfte der Lerngruppe+ die Herausforderung, die Wochen- und Lernpläne der einzelnen Schüler*innen in der Lerngruppe+ umzusetzen bzw. zu dokumentieren, „[…] dann muss das wirklich eine Art Laufzettel werden. Dann können wir gleich drunter schreiben: ‚Erledigt‘“ (Schule A). Auch die Lehrkräfte der Stammklassen sehen hier die besondere Herausforderung, die Lernpläne der Stammklasse und der Schüler*innen der Lerngruppe+ zu synchronisieren: „[…] im Vorfeld eine ganze Woche durchplanen müssen und manchmal im Unterricht am Dienstag merken, wow, das sitzt doch noch nicht, ich habe gedacht, das geht besser. Und jetzt ist der Wochenplan halt schon fertig und da steht aber schon das nächste Thema für dieses Kind drauf […]“ (Schule G). Darüber hinaus stellt auch der Stundenplan eine Hürde dar. Bedingt durch ihren Besuch in der Lerngruppe+ verpassen Schüler*innen wöchentlich dieselben Unterrichtsfächer in ihrer Stammklasse: „Das zweite Problem ist die Stundenplanabstimmung. Das Erstellen des Stundenplans liegt ja nicht in Lehrerhand, sondern in den Händen der Schulleitung. Und es kam dieses Jahr auch bei mir vor, dass der Fachunterricht komplett im zweiten Block lag und das Kind nicht hätte daran teilnehmen können […]“ (Schule L). Somit ergeben sich auch bei den Lehrkräften der Stammklassen Unsicherheiten, wie sie die Leistungen der Schüler*innen der Lerngruppe+ bewerten sollen: „[…] hat man dann ein Zeugnis ohne Englischnote oder Sachunterrichtnote oder Kunst, Musik, Sport […]“ (Schule L).

Neben den fachlichen Herausforderungen wurde in den Interviews angemerkt, dass die Integration der Schüler*innen in beide Gruppen, Stammklasse und Lerngruppe+, eine besondere Schwierigkeit darstellt: „[…] gerade zum Beginn dieser Lerngruppe so war, dass ein Kind wirklich sagte ‚Was hat denn das Kind hier jetzt noch verloren? Das ist doch jetzt eigentlich in der Lerngruppe, das ist doch extern, das gehört gar nicht mehr zur Klasse.‘“ (Schule I). Ebenso scheinen Schüler*innen der Stammklassen neidisch zu sein auf die besondere Zeit, die Schüler*innen in der Lerngruppe+ verbringen: „[…] In den Klassen kommt aber ganz klar an, ‚die sind im Garten, die sind im Bienenhaus, die spielen Fußball.‘ Wir spielen immer nur zehn Minuten Fußball, die letzten zehn Minuten, wenn alles gut geklappt hat. Das hört sich aber in den Klassen dann natürlich an, die haben den ganzen Vormittag Fußball

gespielt“ (Schule H). Hier wird scheinbar nicht oder zu wenig wahrgenommen, dass auch die Schüler*innen der Lerngruppe+ Unterricht haben. Vielmehr wird wahrgenommen, dass sie neben den Lernzeiten im Unterrichtsraum der Lerngruppe+ besondere Lernorte nutzen können oder besondere Aktivitäten erleben dürfen.

Eine weitere Herausforderung wird in der Zusammenarbeit mit den Eltern gesehen, insbesondere, wenn diese nicht auf Ansprachen reagieren, „[…] die Eltern reagieren auch nicht […] zu Elternversammlung kommen sie nie“ (Schule K). Darüber hinaus haben die pädagogischen Fachkräfte teilweise den Eindruck, dass die Eltern nur mit ihnen zusammenarbeiten, um eine Kinderschutzanzeige abzuwehren, „[…] sie arbeiten insoweit mit, dass es halt nicht für eine Kinderschutzanzeige reicht oder arbeiten soweit mit, wie sie müssen oder wie halt nötig ist und dann aber nicht weiter“ (Schule H). Weiter beschreiben die pädagogischen Fachkräfte häusliche Probleme als herausfordernde Inhalte in der Arbeit mit den Eltern und Kindern. So spielen Verluste eines Elternteils oder auch Suchtproblematiken eine Rolle: „[…] speziell gerade zwei Eltern, wo es auch um das Thema Sucht geht. Und wo die Kinder vermutlich auch von Anfang an gelernt haben, den Haushalt zu deckeln, die Eltern beziehungsweise die Mutter zu deckeln. Dass sie teilweise co-abhängig sind […]“ (Schule H). Ebenso stellen Sprachbarrieren sowohl seitens der Eltern als auch seitens der Kinder eine Herausforderung dar: „Und wir stoßen auch mit der Sprache an unsere Grenzen. Wir haben zwar die Möglichkeit, eine Dolmetscherin einzuladen und das funktioniert ganz gut, aber so auf dem kurzen Weg ist das manchmal nicht möglich mit den Eltern zu kommunizieren […]“ (Schule I).

Als besonders große Herausforderungen wurden von den pädagogischen Fachkräften der Lerngruppen+ fehlende zeitliche und personelle Ressourcen benannt. Sie berichten, zu wenig Zeit zu haben, um auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen: „[…] Ich bin der Meinung, ohne Beziehungsaufbau kann ich bei den Kindern nichts bewirken und dafür fehlt mir gerade die Zeit […]“ (Schule D). Ebenso mangelt es den pädagogischen Fachkräften an Zeit bzw. personellen Ressourcen, um auf fachliche Inhalte einzugehen. „[…] wir brauchen im Prinzip mehr Stunden, um diese Probleme zu bearbeiten. Wir brauchen mehr Lehrer oder der Lehrer bekommt mehr Stunden, sich wirklich um diese Kinder zu kümmern, dass wir diesen Kindern gerecht werden können […]“ (Schule G). Besonders der Personalmangel wurde von den pädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Schulen benannt: „[…] Das ist mein größtes Problem, wenn ich alleine in der Lerngruppe bin und Kinder emotional hoch angespannt sind. Dann ist die Situation natürlich für mich auch, für den Teilnehmer, der angespannt ist, und aber auch alle drum herum zu analysieren, weil ich natürlich jeden im Blick haben muss. Und wenn man zu zweit ist, kann man das natürlich viel besser beobachten“ (Schule F).

Zuletzt wurde der endgültige Übergang von der Lerngruppe+ in die Stammklasse sowie der tägliche Wechsel zwischen Lerngruppe+ und Stammklasse als herausfordernd für die Schüler*innen und Lehrkräfte beschrieben: „Und dann kommen sie zurück in den Klassenraum, haben eine volle Klasse. Da kann ich mich dann nicht um sie einzeln kümmern, was sie ja hier oben gewohnt sind. […] Aber im Klassenraum führt es dann manchmal bei den Kindern zur Frustration, manchmal bei mir zur Frustration, weil ich es einfach nicht leisten kann […]“ (Schule L).

10.3 Herausforderungen und Gelingensbedingungen aus Sicht der Steuergruppe

Im Folgenden werden nun die Herausforderungen berichtet und Gelingensbedingungen abgeleitet, die die Arbeit in den Lerngruppen+ sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Agierenden bedingen.

Die Mitglieder der Steuergruppen der Lerngruppen+ nannten in den Interviews ähnliche Herausforderungen wie die pädagogischen Fachkräfte der Lerngruppen+, z. B. die Bewertung der Leistungen der Schüler*innen in den Lerngruppen+. Auch in diesen Interviews wurde der tägliche Wechsel zwischen der Lerngruppe+ und Stammklasse als anspruchsvoll betrachtet, aber auch der endgültige Übergang in die Stammklasse ohne zusätzlicher Förderung in der Lerngruppe+: „[…] was ich nochmal als Herausforderung sehe, ist die Reintegration der Kinder sozusagen aus der Lerngruppe zurück in die Regelgruppe“ (Schule K).

Eine weitere Herausforderung scheint das Unverständnis bzw. die mangelnde Akzeptanz der nicht in die Lerngruppe+ involvierten Lehrkräfte zu sein, dass eine deutlich kleinere Gruppe von Schüler*innen besondere pädagogische Zuwendung erhält: „Dann muss man gegenüber seinen Kollegen das verteidigen und sagen: Hier sind nur acht Kinder, aber wir haben gesagt, die sind abzusichern auf jeden Fall und nicht zur Vertretung einzusetzen […]“ (Schule J).

Ebenfalls wurde auch in den Steuergruppen auf Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Eltern hingewiesen. Diese wurde als aufwändig und langwierig beschrieben: „Es ist viel Beziehungsarbeit mit den Eltern und es gibt auch da ein Auf und ein Ab“ (Schule F). Erneut wurden sprachliche und kulturelle Hürden genannt: „Naja, es ist ja nicht nur die Sprache […], sondern die Kultur“ (Schule I).

Als weitere Herausforderung wurden fehlende finanzielle und personelle Ressourcen benannt. Z. B. berichtete die Schulleitung der Schule I: „Ich sehe ein viel größeres Problem nochmal strukturell, wie die Schulen ausgestattet unterstützen werden.“ Des Weiteren scheint es schwierig zu sein, das passende Personal zu finden: „[…] die Stolpersteine ganz hauptsächlich […] personell bedingt sind“ (Schule E). Weiter wird ergänzt: „Aus meiner Sicht finde ich, dass die Stundenanzahl beider, die im Tandem arbeiten, A nicht reduziert werden dürfen, B eigentlich eine volle Kraft darstellen sollten“ (Schule E). Dieser Aspekt ergab sich auch aus der Herausforderung, dass mehr Schüler*innen Unterstützung benötigen als in die Lerngruppe+ aufgenommen werden können: „[…] ich bräuchte eigentlich mehrere Lerngruppen […]“ (Schule A). Es wurde berichtet, dass einige Kinder auf der Warteliste stehen, da die Lerngruppe+ bereits voll besetzt ist:

> Ja, es ist natürlich so, dass die Lerngruppe jetzt so ihre maximale Kapazität erreicht hat und dass es da auch Wartegruppen gibt […]. Aus meiner Sicht ist der Bedarf an den Lerngruppen+ sehr, sehr groß. Ja, also wenn ich jetzt acht Kinder höchstens, das könnte das Doppelte sein, was dann natürlich Stolpersteine, die Fachkräfte sind, die wir praktisch nicht haben, um noch mehr Lerngruppen einrichten zu können.“ (Schule E)

Schließlich wurden auch in der Zusammenarbeit innerhalb der Steuergruppe Herausforderungen verbalisiert, vor allen in Bezug auf die Kooperation und Kommunikation der beteiligten Institutionen: „Die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und dem Standort hat nicht immer reibungslos funktioniert […]“ (Schule H). Ebenso berichteten die pädagogischen Fachkräfte der Lerngruppen+ über Schwierigkeiten, die sich durch die (fehlende) Kommunikation und Absprache mit den Beteiligten ergaben: „[…] Das Jugendamt ist natürlich ein großes Thema, weil es ja auch eine Schnittstelle ist, aber wir haben keinen Kontakt oder wir erreichen niemanden. Und das wäre schön, wenn wir da einfach besser kommunizieren würden oder könnten […]“ (Schule C).

Neben den Herausforderungen formulierten die Mitglieder der Steuergruppen verschiedene Gelingensbedingungen für die Lerngruppe+. Dabei wurde deutlich, dass eine hohe Transparenz innerhalb der schulischen Strukturen, aber auch innerhalb der Steuergruppe besonders hilfreich sei. Es wurden hier vor allem gute und kurze Kontakte als wirksam angesprochen. Beispielsweise wurden zeitnahe Absprachen getroffen, wenn sie notwendig waren und gebraucht wurden. Als wichtig wurde weiter eine hohe Terminverbindlichkeit der Agierenden der Steuergruppe gesehen, so dass zu den Treffen der Steuergruppe alle relevanten Personen anwesend waren. In der Arbeit der Steuergruppe wurde der konstruktive Austausch und, dass alle beteiligten Personen ein gemeinsames Interesse an der Lerngruppe+ aufwiesen, als sehr wertvoll gesehen.

Des Weiteren wurden längerfristig stabile personelle Strukturen als wirksam herausgearbeitet sowie die Expertise der unterschiedlichen pädagogischen Fachkräfte als sehr gewinnbringend erachtet. Eine weitere Gelingensbedingung betrifft die Akzeptanz der Lerngruppen+ innerhalb des Schulkollegiums: „Bei uns war die größte Herausforderung, also an der Schule, die Akzeptanz der Lerngruppe, also im Kollegium. Und das hat sich über die Jahre einfach sozusagen abgebaut“ (Schule J). Durch eine hohe Gesprächsbereitschaft sowie Hospitationen interessierter oder skeptischer Lehrkräfte in der Lerngruppe+ kann es ebenfalls gelingen mehr Akzeptanz im Kollegium zu erreichen. Weiterhin könnten gemeinsame Reflexionen innerhalb des Kollegiums helfen, Perspektiven zu verändern und Verständnis zu erzeugen, insbesondere, bei Lehrkräften, in deren Stammklasse keine Schüler*innen die Lerngruppe+ besuchen.

10.4 Veränderungen fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen

Veränderungen in den fachlichen Kompetenzen über die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024 wurden bereits in Kapitel 9 aufgeschlüsselt nach Lerngruppen+ dargestellt (vgl. Abbildung 9.1 und 9.2). Insbesondere in den Lerngruppen+ der Schulen F, H und I konnten die Schüler*innen ihre Noten im Fach Deutsch stabil halten. Die Schüler*innen der Lerngruppe+ I konnten zusätzlich auch ihre Noten im Fach Mathematik stabil halten. Auch gelang es einer Schülerin bzw. einem Schüler der Schule H, die Mathematiknote zu verbessern. Vor dem Hintergrund, dass der Unterricht in der Lerngruppe+ für die Schüler*innen während der regulären Unterrichtszeit der Stammklasse stattfindet, muss eine Stabilität in den Noten für die Fächer

Deutsch und Mathematik durchaus positiv gewertet werden. Darüber hinaus fielen die Lerngruppen+ A, E, H und I besonders positiv auf bei der Verringerung der Fehltage über die zwei Schuljahre hinweg (vgl. Kapitel 9, Abbildung 9.4). In diesen Lerngruppen+ waren im zweiten Schuljahr 2023/2024 (nahezu) alle Schüler*innen substanziell mehr Tage in der Schule anwesend als noch im Schuljahr zuvor.

Weiter wurden die in Kapitel 9 angeführten Veränderungen sozialer (vgl. Abschnitt 9.3) und personaler (vgl. Abschnitt 9.4) Kompetenzen nach Lerngruppen+ aufgeschlüsselt. Für die nachfolgenden Abbildungen wurden die jeweiligen Skalenwerte im Schuljahr 2022/2023 von denen im Schuljahr 2023/2024 abgezogen und somit Differenzwerte gebildet, die pro Lerngruppe+ die mittleren Veränderungen in der jeweiligen Kompetenzfacette angeben. Positive Differenzwerte zeigen entsprechend positive Veränderungen an und vice versa. Für die Lerngruppe+ E lagen nicht zu allen Kompetenzfacetten Informationen aus beiden Schuljahren vor. Darüber hinaus standen für die einzelnen Lerngruppen+ unterschiedlich viele Informationen zur Verfügung, wie es in den Abbildungen jeweils vermerkt ist. Die hier dargestellten Veränderungen sind demnach als Tendenzen zu verstehen.

Aus Abbildung 10.1 geht hervor, dass es in der Lerngruppe+ I in allen drei sozialen Kompetenzfacetten Kooperation, Hilfsbereitschaft und Sozialkontakt im Mittel positive Veränderungen gab.

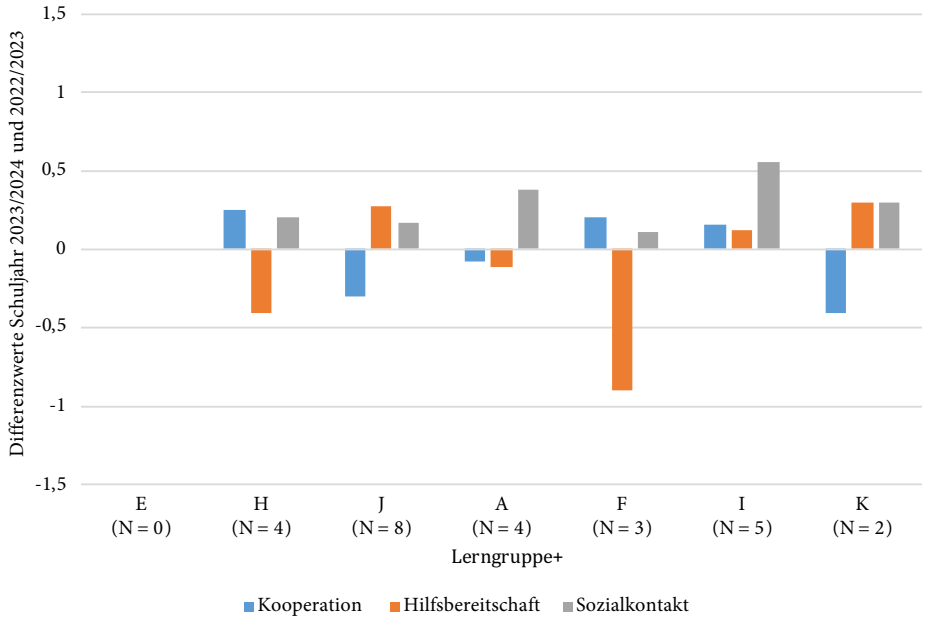
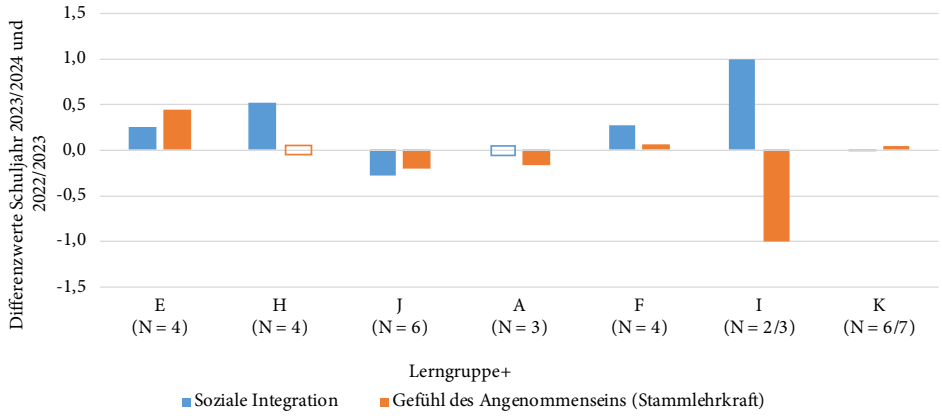


Abbildung 10.1: Veränderungen in den Kompetenzfacetten Kooperation, Hilfsbereitschaft und Sozialkontakt über zwei Schuljahre nach Lerngruppe+, Berechnungen aus Angaben der Klassenleitungen

In den Lerngruppen+ H, J, F und K konnten die Schüler*innen ihre sozialen Kompetenzen in zwei Bereichen positiv weiterentwickeln. In der Lerngruppe+ A zeigte sich nur beim Sozialkontakt eine positive Entwicklung.

Abbildung 10.2 stellt Veränderungen in den von den Schüler*innen wahrgenommenen Facetten sozialer Integration und des Gefühls des Angenommenseins durch die Lehrkraft in der Stammklasse dar. Deutlich positive Veränderungen zeigten sich hier für die Lerngruppe+ E in beiden Facetten. Stärker sozial integriert fühlten sich auch Schüler*innen in den Lerngruppen+ H, F und I. Auffällig war hingegen, dass sich die Schüler*innen in drei der sieben Lerngruppen+ im zweiten Schuljahr weniger gut von ihrer Lehrkraft in der Stammklasse angenommen fühlten.

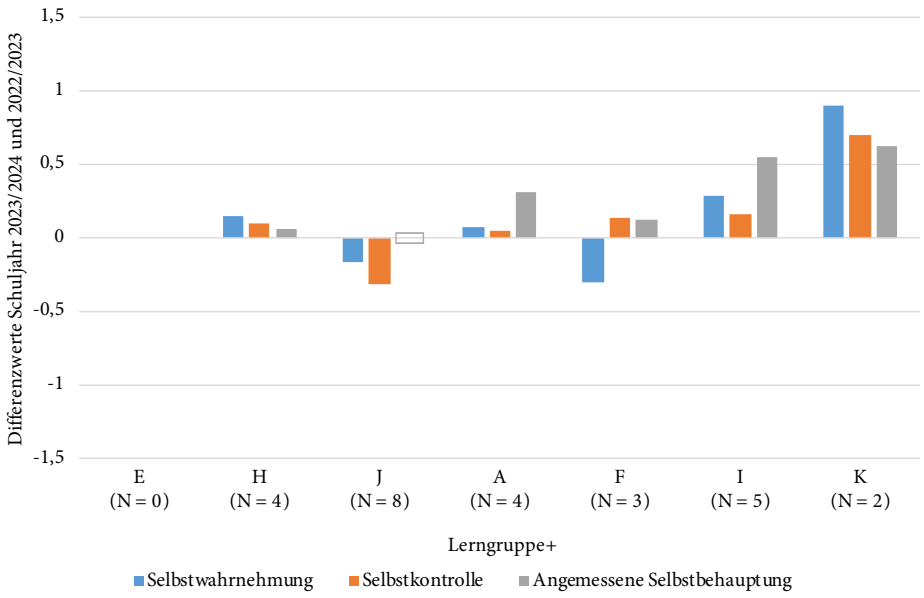


Anmerkung: Nicht gefüllte Balken bedeuten, dass im Mittel keine Veränderung stattgefunden hat.

Abbildung 10.2: Veränderungen in den Kompetenzfacetten Soziale Integration und Gefühl des Angenommenseins über zwei Schuljahre nach Lerngruppe+, Berechnungen aus Angaben der Schüler*innen

Die eigene Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle und die angemessene Selbstbehauptung zählen zu den personalen Kompetenzen, die sich auf das Selbst beziehen. Abbildung 10.3 stellt dar, wie sich diese Kompetenzen im Verlauf zweier Schuljahre für die Schüler*innen in den Lerngruppen+ verändert haben. Besonders positive Entwicklungen in allen drei Facetten ließen sich für die Lerngruppen+ I und K feststellen. Positive, wenn auch im Ausmaß geringere, Entwicklungen fanden sich ebenfalls für die Lerngruppen+ A und H. In Lerngruppe+ J hingegen zeigten sich für die angemessene Selbstbehauptung keine Veränderungen und für die Selbstwahrnehmung sowie Selbstkontrolle negative Entwicklungstendenzen.

Veränderungen für lernrelevante personale Kompetenzen, wie die Anstrengungsbereitschaft, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen und Sorgfalt beim Lernen sind in Abbildung 10.4 dargestellt. Besonders positive Entwicklungen ließen sich hier für die Schüler*innen der Lerngruppe+ A verzeichnen. In der Lerngruppe+ I konnten die Schüler*innen insbesondere ihre Anstrengungsbereitschaft und ihre Sorgfalt beim Lernen positiv stärken, sowie, wenn auch weniger ausgeprägt, die Selbstständigkeit beim Lernen. Eher ungünstigere bzw. keine Entwicklungen waren bei den Lerngruppen+ H, F und K zu beobachten.



Anmerkung: Nicht gefüllte Balken bedeuten, dass im Mittel keine Veränderung stattgefunden hat.

Abbildung 10.3: Veränderungen in den Kompetenzfacetten Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle und Angemessene Selbstbehauptung über zwei Schuljahre nach Lerngruppe+, Berechnungen aus Angaben der Klassenleitungen



Anmerkung: Nicht gefüllte Balken bedeuten, dass im Mittel keine Veränderung stattgefunden hat.

Abbildung 10.4: Veränderungen in den Kompetenzfacetten Anstrengungsbereitschaft, Konzentration, Selbständigkeit beim Lernen und Sorgfalt beim Lernen über zwei Schuljahre nach Lerngruppe+, Berechnungen aus Angaben der Klassenleitungen

10.5 Kontextuelle Merkmale

Insbesondere in den Lerngruppen+ A, H und I ließen sich überwiegend positive Entwicklungen in den Deutsch- und Mathematiknoten, den schulischen Fehltagen sowie den fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen dokumentieren. Kontextuellen Merkmale dieser Lerngruppen+ werden anschließend fokussiert beschrieben und wo möglich mit denen der Lerngruppe+ J kontrastiert, in der sich für die genannten Schüler*innenmerkmale eher ungünstige Entwicklungen zeigten. In den Lerngruppen+ A, H und I arbeitete jeweils eine sonderpädagogische Fachkraft (mit Qualifikation im Förderschwerpunkt E) (vgl. Tabelle 10.1). Weiter ist Tabelle 10.1 zu entnehmen, dass alle drei Lerngruppen+ vor dem Schuljahr 2020/2021 an der jeweiligen Schule eingerichtet wurden, was eine längere Erfahrung und Expertise vermuten lässt. Darüber hinaus haben die Schulleitungen der Schulen H und I über 30 Jahre Berufserfahrung an Schulen allgemein und über zehn Jahre Erfahrung als Schulleitung. Erstaunlicherweise besitzen alle drei Lerngruppen+ keine Kooperationsvereinbarung mit den externen Kooperationspartnern. Möglicherweise könnte das Nichtvorhandensein eines Kooperationsvertrags zwischen der Schule und den Kooperationspartnern auch ein Zeichen gegenseitigen Vertrauens auf der Steuerungsebene darstellen. Diese Vermutung deckt sich mit den Eindrücken aus den Steuergruppeninterviews der Lerngruppen+ H und I. Beispielsweise sagte die Vertretung des Schulamtes der Lerngruppe+ I: „Ich find halt auch wichtig, dass kollektiv gedacht wird, im Vorfeld gemeinsam an einem Kind mitzuarbeiten, dass eben nicht hinten runterfällt, sondern dieser Kollektivgedanke, das ist jetzt schon wichtig geworden." Die sozialpädagogische Fachkraft der Lerngruppe+ H berichtete im Steuergruppeninterview: „Da empfinde ich unsere Zusammenarbeit und die Kooperation als sehr engagiert und sehr offen, natürlich auch sehr sachverhaltsbezogen und wenig hierarchisch. Es ist schon so, dass der Weg ein kurzer ist und natürlich auch Dinge schnell geklärt werden können und auch durch diese Offenheit Dinge schnell in Umsetzung kommen."

Diese Sicht wurde von der Vertretung des Schulamtes der Schule I bestätigt: „Aus meiner Sicht ist das Besondere auch, dass eine Verantwortungsgemeinschaft unterschiedlicher Institutionen mit unterschiedlichen Aufträgen entstanden ist, aber der Fokus auf Kinder, Jugendliche und Eltern gerichtet ist. Es handelt sich um eine gleiche Zielgruppe, aber mit verschiedenen Professionen aus unterschiedlichen Institutionen."

Durch die mehrjährige und auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit der inner- und außerschulischen Agierenden besitzen die pädagogischen Fachkräfte dieser (drei) Lerngruppen+ möglicherweise größere Freiheiten und Unabhängigkeit in der Ausgestaltung der Lerngruppe+, z. B. in Bezug auf die Aufnahmekriterien bzw. den Auswahlprozess der Schüler*innen in die Lerngruppe+.

Wie bereits in Kapitel 7 dargestellt, steht im Konzept der Schule I, dass ein festgestellter Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung und ein Eingliederungshilfebedarf nach §35a SGB VIII keine Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme in die Lerngruppe+ ist.

Tabelle 10.1: Strukturelle Merkmale zur Umsetzung der Lerngruppen+

	Steuerungsebene		Räumliche Ressourcen	Personelle Ressourcen			
Lerngruppe	Kooperationsvertrag	Pädagogisches Konzept	Eigener Raum	Sonderpädagogische Fachkraft	Sozialpädagogische Fachkraft	Alternative bzw. weitere Fachkraft	Leitung der Lerngruppe+
E	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	Pädagogische Unterrichtshilfe	Sonderpädagogische Fachkraft
H	nicht vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden		Sonder- und sozialpädagogische Fachkraft
J	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden		Sonder- und sozialpädagogische Fachkraft
A	nicht vorhanden	nicht klar/uneindeutig	vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden		Sonderpädagogische Fachkraft
F	nicht vorhanden	vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	Lehrkraft	Lehrkraft
I	nicht vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden		Sonder- und sozialpädagogische Fachkraft
K	nicht klar/uneindeutig	vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	vorhanden	Pädagogische Unterrichtshilfe	Pädagogische Unterrichtshilfe und sozialpädagogische Fachkraft
L	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden		Sonderpädagogische Fachkraft
C	vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	vorhanden	vorhanden		Lehrkraft und sozialpädagogische Fachkraft
G	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden	Zweite sonderpädagogische Fachkraft	Sonderpädagogische Fachkraft
D	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	Zusätzliche Lehrkraft	Lehrkraft und sozialpädagogische Fachkraft
Legende	vorhanden		nicht klar/uneindeutig		nicht vorhanden		

Hingegen ist im Konzept der Schule J dokumentiert worden, dass sich die Lerngruppe+ an Kinder richtet, deren Eltern/Sorgeberechtigte einen vom Jugendamt festgestellten Bedarf an Hilfen zur Erziehung haben. Dies könnte ein möglicher Hinweis sein, dass die Kinder erst relativ spät Unterstützung durch die Lerngruppe+ erhalten können im Vergleich zu Lerngruppen+, die eher präventiv arbeiten.

Darüber hinaus wurde in den Konzepten der Lerngruppen+ H und I dokumentiert, dass teils auch Beratungsrunden mit außerschulischen Kooperationspartner*innen, vorrangig der Kinder- und Jugendhilfe oder schulpsychologischen Diensten, stattfinden, wenn seitens der Schule im Auswahlprozess Bedarf besteht. Ebenso kann auf die Hilfe außerschulischer Kooperationspartner*innen zurückgegriffen werden, um alternative Perspektiven zu finden, wenn sich die Lerngruppe+ nicht mehr

als die passende Hilfe darstellt oder keine Mitarbeit der Eltern bzw. Sorgeberechtigten besteht. Dies deutet darauf hin, dass diese beiden Schulen gut vernetzt sind und bei Bedarf auf die Erfahrung eines multiprofessionellen Teams zurückgreifen können. Zusätzlich enthalten die Konzepte der Lerngruppen+ H und I ein konkretes Ablaufschema zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren, das mit der Kinder- und Jugendhilfe abgestimmt wurde (Schule I). Möglicherweise ist das ein erneuter Hinweis darauf, dass auf der Steuerebene konstruktiv ein systematischer Ablauf entwickelt wurde und dieser selbständig von den pädagogischen Fachkräften der Lerngruppen+ H und I umgesetzt wird. Somit „[unterschreibt] am Ende die Schulleitung das Datenblatt abschließend und informiert das Jugendamt" (Konzept Schule I). In dem Steuergruppeninterview der Lerngruppe+ I beschrieb die Schulleitung ebenfalls, dass die „Entscheidung, wer in die Lerngruppe kommt, grundsätzlich immer das Tandem [trifft]. […] Dann werden die Vorschläge sozusagen mit der Schulleitung besprochen und dann erfolgt die Aufnahme und die Mitteilung ans Jugendamt." In dem Steuergruppeninterview der Schule H wurden ebenfalls die Kriterien und die Hauptverantwortung der pädagogischen Fachkräfte in dem Auswahlprozess beschrieben: „Ja, es gibt Kriterien und es findet ein Auswahlverfahren statt. Die genauen Kriterien sind aufgeschlüsselt. Die weiß ich jetzt auch nicht. Aber die Vertreter der Lerngruppen kümmern sich darum."

Hingegen wird im Konzept der Schule J beschrieben: „Als Leistung der Hilfen zur Erziehung, § 27 SGB VIII ff., setzt die Projektaufnahme in die Lerngruppe+ eine diesbezügliche Antragstellung beim örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe voraus. Der Antrag der Eltern wird […] an den Allgemeinen Sozialen Dienst (ASO) gesandt. Wird der Antrag seitens des ASO positiv beschieden, erfolgt die Projektaufnahme […]." Aus diesem Auszug lässt sich ableiten, dass an der Schule J, besonders für die Eltern, eine größere Hürde zur Aufnahme in die Lerngruppe+ besteht.

In dem Fachkräfteinterview der Schule J wird zudem deutlich, dass es sich bei den (aufzunehmenden) Schüler*innen der Lerngruppe+ um teilweise sehr belastete Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen handelt: „Es gibt Prozesse, da sehen wir es in Akutsituationen, da werde ich die treibende Kraft als sozialpädagogische Kraft vom Jugendamt unterstützt und refinanziert. Wie zum Beispiel ein Fall, der jetzt aus der Wohngruppe herkam."

In dem Fachkräfteinterview der Schule A wird die Kritik geäußert, dass die Aufnahme sehr stark von der Zustimmung des Jugendamtes abhängt. „Das […] Verfahren begann bereits in der ersten Klasse mit Untersuchungen. Erst in der dritten Klasse wurde jedoch alles festgestellt und seit Dezember ist er in der Lerngruppe+. Das ist einfach zu spät. Wir haben 2,5 Jahre lang das Kind irgendwie begleitet, und es wäre besser gewesen, wenn es viel früher passiert wäre." Somit wünschen sich die pädagogischen Fachkräfte schnellere Lösungen bzw. eine Veränderung der formalen Vorgaben.

Andere Schulen nahmen erfahrungsbasiert Änderungen im Aufnahmeprozess vor. So wurde von der pädagogischen Fachkraft der Schule H folgende Anpassung der Rahmenbedingungen der Lerngruppe+ beschrieben: „Nach Konzept haben wir eigentlich erst ab Klasse 3. In den Gesprächen, jetzt auch wenn wir auf Fortbildung sind, hat sich so bisschen auch die Meinung durchgesetzt, dass natürlich je früher

man Kinder aus einer Situation rausnimmt, beziehungsweise ein Problem bearbeitet, dass es dann noch nicht so manifestiert hat. Deshalb haben wir jetzt auch Zweitklässler und Erstklässler dabei." Somit wurde an dieser Schule die präventive Förderung durch die Lerngruppe+ durch die pädagogischen Fachkräfte ausgebaut.

Aus Kapitel 7 ging bereits hervor, dass sich die Lerngruppen+ an den Schulen unterschiedlich zusammensetzen. In den Lerngruppen+ der Schule A und I wird laut der pädagogischen Fachkräfte der Lerngruppen+ auf eine ausgewogene Zusammensetzung und die soziale Dynamik innerhalb der Lerngruppe+ geachtet:

> Und wir gucken auch in der Zusammensetzung, dass es eben nicht nur Kinder sind, die so ein externalisierendes, also so nach außen gerichtetes, aggressives, regelverletzendes, was auch immer Verhalten zeigen, sondern auch Kinder, die vielleicht eher total zurückgezogen sind und in der Klasse irgendwie nicht, kaum äußern aus Ängsten, was auch immer dahintersteckt. Und weil die sich so gegenseitig auch gut ergänzen. […] Also da gucken wir auch immer so, wir versuchen auch immer mal Mädchen reinzunehmen, weil das auch nochmal die Dynamik verändert. […] Dann haben wir ja auch unterschiedliches Alter. Das ist auch teilweise so, wenn die hier Wochenplanarbeit haben, unterstützen sie sich auch gegenseitig mal bei Aufgaben. Das passiert auch. Also dadurch, dass ein Kind vielleicht eben schon ein Jahr älter ist und die Aufgaben sicher kann, dann gibt es Situationen, wo die sich auch gegenseitig unterstützen. […] Also es wird quasi von dieser Diversität ein bisschen dadurch profitiert. (Schule A)

Womöglich scheinen Schüler*innen der Lerngruppen+ A und I von einer heterogenen Gruppenzusammensetzung zu profitieren, was sich beispielsweise in der positiven Entwicklung ihres Sozialkontaktes widerspiegelte.

Im Kapitel 6 wurden bereits die Daten aus der Befragung der pädagogischen Fachkräfte zur Durchführung von Fallberatungen zu den Schüler*innen in den Lerngruppen+ über alle Lerngruppen+ gemittelt dargestellt (vgl. Abbildung 6.6). Dabei gaben mehr als die Hälfte an, dass Fallberatungen mindestens alle zwei Monate stattfanden, so wie auch die Fachkräfte der Lerngruppen+ H und I. Hingegen berichteten die pädagogischen Fachkräfte der Lerngruppe+ J, dass an ihrer Schule seltener als einmal im Halbjahr pro Schüler*in eine Fallberatung stattfindet.

Insgesamt nahmen an den Fallberatungen in der Regel die Klassenleitung der Stammklasse, die sonder- und sozialpädagogische Fachkraft der Lerngruppe+ und gelegentlich die Schulleitung und Fachlehrkräfte teil (vgl. Abbildung 6.7). Jedoch nahmen nur bei den Lerngruppen+ der Schulen H, A und I gelegentlich auch Schulsozialarbeiter*innen an den Fallberatungen teil und darüber hinaus in der Schule H und I auch gelegentlich (Schul-)Psycholog*innen. Als einzige Lerngruppe+ nahmen in der Schule I teilweise auch Horterzieher*innen und Familienhelfer*innen an den Fallberatungen teil. Somit bestätigten diese erhobenen Daten den Eindruck aus den Konzepten, dass in diesen Lerngruppen+ auf die Expertise aus multiprofessionellen Teams zurückgegriffen wird, um die Schüler*innen bestmöglich und ganzheitlich zu unterstützen (systemische Arbeitsweise).

Aus den Interviews mit den Fachkräften der Lerngruppen+ konnten zusätzliche kontextuelle Merkmale identifiziert werden, die die positiven Entwicklungen in

den Lerngruppe+ A, H, und I bedingen bzw. die eher ungünstigen Entwicklungen in der Lerngruppe+ J rahmen. Hierfür wurden insbesondere Aussagen zur inhaltlichen Balance zwischen Fachunterricht in den Stammklassen und dem Unterricht in der Lerngruppe+ sowie die Erstellung und der Einsatz von Wochenplänen als kontrastierende inhaltliche Punkte zwischen diesen Lerngruppen+ identifiziert (vgl. Tabelle 10.2).

In den Interviews der Fachkräfte aller vier Lerngruppen+ wurden die Schwierigkeit beschrieben, fachliche Lernangebote zwischen dem Unterricht in der Stammklasse und dem in der Lerngruppe+ zu koordinieren. In allen Lerngruppen wurde insbesondere von den Lehrkräften der Stammgruppen die Sorge ausgedrückt, dass die Schüler*innen durch den Besuch der Lerngruppe+ das fachliche Angebot nicht in dem Maße wahrnehmen können, wie es der Lehrplan erfordere. Bei den Fachkräften der Lerngruppe+ J scheint diese Sorge im Vordergrund zu stehen. Im Kontrast dazu wiesen die Fachkräfte (insbesondere die sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte) der Lerngruppen+ H und I deutlich darauf hin, dass der Fokus bei Bedarf verschoben wurde. So wurde deutlich festgehalten, dass das Kind in seinen teils traumatischen Beeinträchtigungen zunächst andere Bedürfnisse (z. B. nach Schutz und körperlicher Unversehrtheit) gewährleistet braucht, um überhaupt lernen zu können.

> Und wir haben genau diese Diskrepanz, dass dann immer gesagt wird, Endziel, Endziel. Das und das müssen die Kinder am Ende können, wo ich dann inzwischen aber auch schon hart gegenhalte und sage, er kann nicht. Also du musst nicht anfangen mit irgendwelchen Sachen, dafür ist er überhaupt nicht bereit. […] Und das geht nicht um Lücken, die da klaffen, sondern dass das Kind überhaupt erstmal in die Lage versetzt wird, aus seinem traumatischen Background herauszukommen und überhaupt erstmal irgendwas wahrzunehmen. (Schule I)

Diese verstärkte pädagogisch-psychologische Perspektive auf die Schüler*innen war möglicherweise ein Grund für die insgesamt positiveren Entwicklungen der Schüler*innen in den Lerngruppen+ H und I im Vergleich zum Fokus auf kognitives Lernen und schulische Leistungen in anderen Lerngruppen+.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Lerngruppen+ H, A, und I und der Lerngruppe+ J trat in den Interviews der Fachkräfte zum Aspekt der Wochenpläne hervor. In allen Schulen wird die Erstellung und Anpassung der Wochenpläne als Herausforderung wahrgenommen, dennoch unterschieden sich die Fachkräfte der Lerngruppen+ durchaus in Einzelheiten und im Tenor, der mit den entsprechenden Aussagen verbunden war. In Schule J sprachen mehrere Fachkräfte davon, welche Schwierigkeit die Erstellung für sie selbst unter den Bedingungen von Zeitknappheit und scheinbar unzureichenden Wissen über Differenzierungsmöglichkeiten bedeutet und gaben an, dass ihnen die Erstellung der Wochenpläne in der Vergangenheit auch häufiger nicht gelungen war. Die sonderpädagogische Fachkraft der Lerngruppe+ J verdeutlichte hierzu, was fehlende Wochenpläne für die Schüler*innen bedeuten:

Also ich finde es schwierig, wenn die Kinder in der Arbeitsphase keine Aufgaben haben, weil wir dann versuchen, ihnen etwas zu geben, aber sie sehen den Sinn auch nicht so richtig da drin. Also sie merken dann, okay, es ist jetzt nur Beschäftigung, damit ich auch was zu tun habe. Und es wird ja auch meistens gar nicht kontrolliert und dadurch ist es für das Kind eigentlich eine sinnlose Zeit. (Schule J)

Tabelle 10.2: Herausforderungen der Fachkräfte mit Bezug auf kontextuelle Merkmale (Kontrastierung der Lerngruppen+ A, H, I, J), Angaben der Fachkräfte

Kategorien	**Definition**	**Ankerbeispiele**
Inhaltliche Balance zwischen Fachunterricht und Lerngruppe+	Umfasst Aussagen, die die Schwierigkeit beschreiben, fachliche Lernangebote zwischen Stammklasse und Lerngruppe+ zu koordinieren, und zugleich flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen.	„[…] da ist teilweise schwere Gewalt im Hintergrund, da sind Drogen, da sind, ja vor allem haben wir gerade viele Kinder, die geschlagen werden. Und dann hat man so als Lerngruppe im Prinzip das Ding, das Kind braucht jetzt eher so eine Art therapeutischer Unterricht, wo ganz viel gesprochen wird und wo das versucht wird zu bearbeiten. Wo wir sagen, wir haben die Bedürfnisse der Schule, Lerninhalte zu machen, aber eigentlich ist es für das Kind völlige Nebensache, ob das jetzt lernt […], sondern im Moment ist für ihn was Lebenswichtiges nicht in Ordnung, nämlich Schutz, körperliche Unversehrtheit und so Sachen." (Schule H) „Oder man kann natürlich nicht alles mit hereingeben, was die anderen in dem ganzen Block machen würden. […] Das aber selber immer noch mal mit auf dem Schirm zu haben, auch gerade später eventuelle bei, genau, Klassenarbeit oder Leistungsüberprüfung, was steht an. Noch einmal sich selber zu bedenken, dass das Kind nicht alles mitbekommen hat und in diesen Blöcken eventuell gefehlt hat, wo Vorbereitungen stattfanden. Genau, das dann eben auch entsprechend zu berücksichtigen." (Schule I) „Und wir haben genau diese Diskrepanz, dass dann immer gesagt wird, Endziel, Endziel. Das und das müssen die Kinder am Ende können, wo ich dann inzwischen aber auch schon hart gegenhalte und sage, er kann nicht. Also du musst nicht anfangen mit irgendwelchen Sachen, dafür ist er überhaupt nicht bereit. […] Und das geht nicht um Lücken, die da klaffen, sondern dass das Kind überhaupt erstmal in die Lage versetzt wird, aus seinem traumatischen Background herauszukommen und überhaupt erstmal irgendwas wahrzunehmen." (Schule I)

Kategorien	Definition	Ankerbeispiele
		„Und dann ist die Entwicklung in dem Fachbereich ja auch nicht so hoch, also jetzt zum Beispiel in Mathematik hat das Kind dann nach wie vor die Schwierigkeiten, die es auch so hätte, weil wir das gar nicht so üben konnten oder dass dann in der Lerngruppe natürlich nicht fortgesetzt werden kann." (Schule J)
Wochenpläne/Lehrpläne	Umfasst Aussagen, nach denen die Erstellung und Anpassung der Wochenpläne für Schüler*innen der Lerngruppe+ als Herausforderung gesehen wird.	„Ja, für mich ist es schon schwierig, überhaupt passende Aufgaben zu geben. Der Junge, den ich habe, der ist in der zweiten Klasse, hat aber nicht den Stand eines Zweitklässlers, weil er die erste Klasse auch nur relativ wenig besucht hat […]" (Schule J) „[…] im Zeitstress schafft man das dann auch einfach nicht mehr, die Aufgaben irgendwie hochzubringen oder reinzugeben oder dem Kind mitzugeben, ist dann einfach oft nicht möglich […]." (Schule J) „Also ich finde es schwierig, wenn die Kinder in der Arbeitsphase keine Aufgaben haben, weil wir dann versuchen, ihnen etwas zu geben, aber sie sehen den Sinn auch nicht so richtig da drin. Also sie merken dann, okay, es ist jetzt nur Beschäftigung, damit ich auch was zu tun habe. Und es wird ja auch meistens gar nicht kontrolliert und dadurch ist es für das Kind eigentlich eine sinnlose Zeit." (Schule J) „Deswegen ist es für mich immer total schwierig zu überlegen, wie kann ich ihm die Aufgaben so geben, dass er nicht das Gefühl hat, dass er irgendwas verpasst hat […]" (Schule A) „Ich habe halt so einen laminierten Wochenplan, dass man das halt nicht immer wieder neu ausdruckt, dass man das dann schnell wieder einträgt, weil der Wochenplan wurde nicht abgegeben, also konnte ich nicht vorarbeiten, also sitze ich nach der Pause da und trage das ein, weil die Kinder den noch ein Problem mit der Tasche haben oder irgendwo." (Schule I)

Während die Fachkräfte der Stammklassen in den Schulen A und I die Erstellung der Wochenpläne ebenfalls als Herausforderung wahrnahmen, schien die hohe Bedeutung der Pläne für die Schüler*innen stärker im Bewusstsein der Personen verankert zu sein und auch dazu zu führen, dass mehr Einsatz für deren Erstellung erbracht wurde: „Deswegen ist es für mich immer total schwierig zu überlegen, wie kann ich ihm die Aufgaben so geben, dass er nicht das Gefühl hat, dass er irgendwas verpasst hat […]" (Schule A).

10.6 Zusammenfassung

Ziel des Kapitels war es, die komplexen inner- und außerschulischen strukturellen und prozessualen Einflüsse auf die pädagogische Arbeit der Lerngruppe+ zu beschreiben und mit der fachlichen, personalen und sozialen Entwicklung der Schüler*innen in der Lerngruppe+ zu verknüpfen. Die folgenden zentralen Ergebnisse lassen sich dahingehend festhalten:

Positive Veränderungen in Kompetenzen, die für die Bewältigung schulischer Anforderungen notwendig sind, zeigten sich für Schüler*innen insbesondere an Schulen mit längerer Erfahrung bei der Umsetzung der Lerngruppe+. Darüber hinaus nahmen sich diese Schulen eine gewisse Freiheit in der Umsetzung der rahmenden Kriterien zur Einrichtung und Umsetzung der Lerngruppe+, um präventiv statt reaktiv arbeiten zu können. So lernten in diesen Schulen auch Schüler*innen ohne förmlich festgestellten Förderbedarf in der Lerngruppe+ und es wurden auch Schüler*innen der Jahrgangsstufen 1 und 2 aufgenommen. Darüber hinaus zeichneten sich diese Schulen durch Beratungsrunden und häufigere Fallberatungen mit externen Partner*innen wie der Kinder- und Jugendhilfe oder schulpsychologischen Diensten sowie dem Einbezug verschiedener Perspektiven (z. B. auch der Horterzieher*innen) aus. Dies deutete auf eine gute innere und äußere Vernetzung einerseits und eine gelingende Arbeit in multiprofessionellen Teams andererseits hin. Neben diesen organisatorischen und strukturellen Merkmalen zeichneten sich die Fachkräfte der Lerngruppen+ mit positiven Entwicklungen insbesondere auch durch einen starken pädagogisch-psychologischen Blick auf die Schüler*innen und ihre teils schweren psychischen Belastungen aus.

Die pädagogischen Fachkräfte sahen vor allem in der ausbalancierten bzw. parallelen Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in der Lerngruppe+ eine Herausforderung. Damit verbunden stellte die Abstimmung der Wochen- und Lernpläne zwischen den Lehrkräften der Stammklassen und den pädagogischen Fachkräften der Lerngruppen+ eine Herausforderung dar. Weiter stellten der feste Stundenplan bzw. das wöchentliche Fehlen in den gleichen Unterrichtsfächern von Schüler*innen aufgrund ihres Besuchs in der Lerngruppe+ eine Hürde dar, was zu Unsicherheiten der Lehrkräfte der Stammklassen in Bezug auf die Leistungsbewertung der Schüler*innen der Lerngruppe+ führte. Neben den fachlichen Herausforderungen wurden auch Aspekte der sozialen Integration in der Stammklasse sowie Neidgefühle von Mitschüler*innen der Stammklasse benannt. Die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie ein Mangel an zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen wurden sowohl von den pädagogischen Fachkräften als auch von den Mitgliedern der Steuergruppe als herausfordernd beschrieben. Besonders in der Einrichtungsphase schien es im Kollegium an Akzeptanz für die Lerngruppe+ zu mangeln. Um diese zu erhöhen sowie Verständnis für die Arbeit in der Lerngruppe+ zu erzeugen, wurden Transparenz in Form von offenen Gesprächen und Hospitationen als Optimierungsmöglichkeiten vorgeschlagen.

Die Kriterien der Rahmensetzung zur „Einrichtung einer Lerngruppe+ in der Primarstufe“ wurde an den untersuchten Schulen in ganz unterschiedlichem Maße umgesetzt. Aus den vorangegangenen Kapiteln ging hervor, dass die Rahmensetzung

und die dort enthaltenen Aspekte in den realen schulischen Kontexten als Richtlinien wahrgenommen wurden, um überhaupt eine Lerngruppe+ einrichten zu können. Auch die Umsetzung wurde in vielen Fällen flexibel gestaltet, z. B. konnte die Aufnahme in die Lerngruppe+ an den meisten Schulen zu jedem Zeitpunkt im Schuljahr erfolgen, anstatt zum Schul- oder Halbjahresbeginn. Die hier genannten Schulen mit überwiegend positiven Entwicklungen der Kompetenzen der Schüler*innen nahmen sich gleichermaßen eine gewisse Freiheit in der Umsetzung der rahmenden Kriterien heraus (z. B. Einbezug der Jahrgangsstufen 1 und 2, nicht zwingendes Vorliegen eines förmlich festgestellten SPF E), um präventiv statt reaktiv arbeiten zu können.

Aus den Interviews der Steuergruppen ging hervor, dass der Vertrauensaufbau zwischen den unterschiedlichen Systemen (Schule und Schulamt; Jugendamt und Kinder- und Jugendhilfeträger) besonders bei der Einrichtung der Lerngruppe+ eine Herausforderung darstellte. Daher galt eine hohe Terminverbindlichkeit der Agierenden der Steuergruppe als wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Lerngruppe+. Eine gelungene Kooperation und das Verfolgen eines gemeinsamen Zieles (Stärkung der Schüler*innen durch die Lerngruppe+) stellen somit notwendige Gelingensbedingungen dar. Statt formaler Kooperationsvereinbarungen sollte der Aufbau und die Pflege vertrauensvoller und konstruktiver Zusammenarbeit zwischen inner- und außerschulischen Agierenden im Fokus stehen.

Vor dem Hintergrund der Gesamtschau der in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse lassen sich diese wie in Abbildung 10.5 visuell zusammenführen. Der Überblick soll eine erste Erklärungsgrundlage für die Wirkmechanismen bieten, im Kontext derer die Entwicklung fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen in schulinterner Förderung in Kleingruppen gelingen oder misslingen können. Diese hängen demnach von drei verschiedenen Merkmalsdimensionen ab, die auf unterschiedliche Weise miteinander assoziiert sind. So bedingen schulexterne Merkmale wie zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen und die Qualität der Kooperation zwischen den Agierenden der Steuerungsebene schulinterne Merkmale. Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Merkmalsdimensionen manifestiert sich insbesondere (aber nicht ausschließlich) über die Kooperation in multiprofessionellen Teams, deren Agierende sowohl schulexternen als auch schulinternen Professionsgruppen angehören. Als schulinterne Merkmale bedingen z. B. die Einstellungen in der Stammklasse (selbst abhängig von der allgemeinen Schulkultur) sowie die (über-)fachlichen Angebote und pädagogischen Beziehungen zwischen den Schüler*innen und Fachpersonal die Stärkung fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen auf individueller Ebene. Diese sind letztendlich auch mit den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen assoziiert sowie mit ihren familiären Merkmalen.

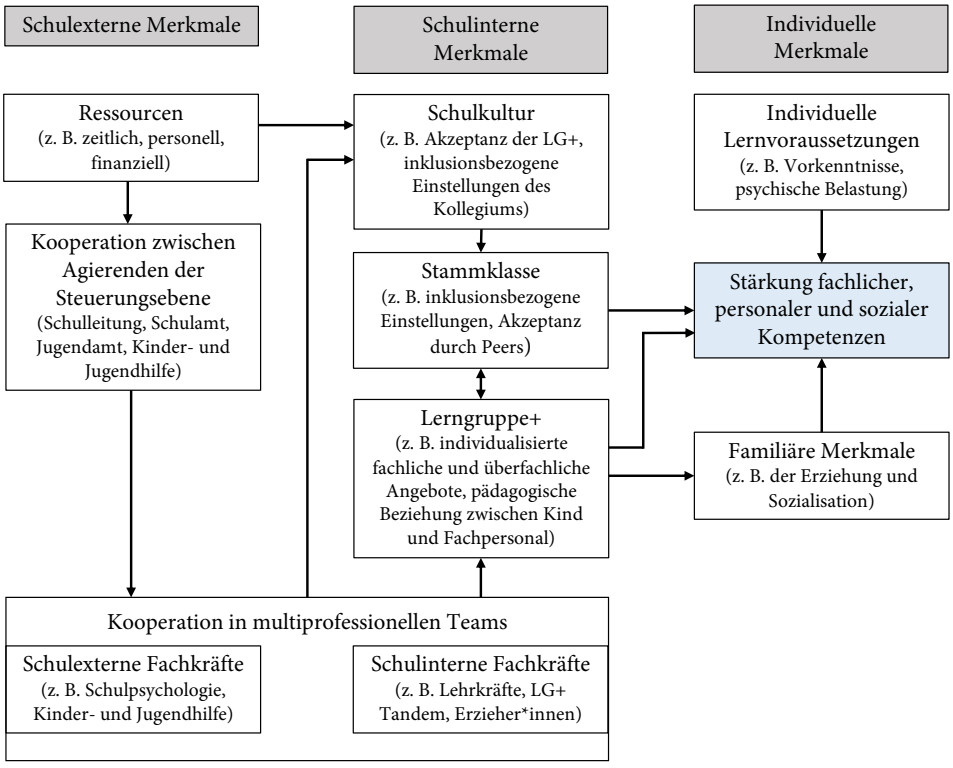


Abbildung 10.5: Modell der Zusammenhänge zwischen schulexternen, schulinternen und individuellen Merkmalen mit der Stärkung fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen im Kontext schulinterner Kleingruppenförderung am Beispiel der Lerngruppe+ (LG+)

Literatur

Bronfenbrenner, U. (2012). Ökologische Sozialisationsforschung – ein Bezugsrahmen. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 167–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_11

Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education. Dynamic Approaches to School Improvement*. London: Routledge.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6., überarbeitete Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.

11 Die Lerngruppe+ im Bundesland Brandenburg: Fazit

Nadine Spörer, Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Antje Ehlert & Michel Knigge

11.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Bundesland Brandenburg hat sich zum Ziel gesetzt, schulische Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass Schüler*innen unabhängig von ihren jeweiligen individuellen Lernvoraussetzungen gemeinsam lernen können. Insofern besteht ein Primat des inklusiven Lernens und Lehrens. Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SPF E) bilden dabei eine Lernendengruppe, die aufgrund ihres oftmals stark externalisierenden Verhaltens ihre Peers und das pädagogische Personal vor Herausforderungen stellt. Um diesen Anforderungen zu begegnen, kann eine Grundschule die Einrichtung einer Lerngruppe+ beantragen. Die vorliegende Studie hat mittels Erhebungen in zwei Schulkohorten in den Schuljahren 2022/2023 und 2023/2024 den erreichten Status quo der Umsetzung des Konzepts der Lerngruppe+ im Land Brandenburg evaluiert.

Eine zentrale Annahme der Untersuchung war, dass die Einrichtung einer Lerngruppe+ an einer Schule für Gemeinsames Lernen als spezifische, temporäre Fördermaßnahme für eine spezifische Zielgruppe von Schüler*innen nicht nur dazu führt, dass Veränderungen auf der Ebene der unmittelbar geförderten Schüler*innen zu erwarten sind, sondern dass auch das Lernen in den Stammklassen einer Veränderung unterliegt (Kiel & Syring, 2018).

Insofern war es folgerichtig, nicht nur alle im Land Brandenburg in den Schuljahren 2022/2023 sowie 2023/2024 existierenden Lerngruppen+ zu betrachten, sondern auch Merkmale der zugehörigen elf Schulen mit ihren pädagogischen Teams und Steuergruppen, Daten der Eltern bzw. Sorgeberechtigten, deren Kinder eine Lerngruppe+ besuchten, sowie Einschätzungen der 67 Stammklassen mit ihren insgesamt 1517 Schüler*innen zu erheben und zahlreiche Dokumente der teilnehmenden Schulen auszuwerten.

Eine weitere Annahme war, dass das Ausmaß der theoretisch anzunehmenden Wirkungen einer Lerngruppe+ beeinflusst wird von den Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule sowie der pädagogischen Ausgestaltung der Förderung (Lütje-Klose & Urban, 2014). Denn wenngleich alle Schulen auf der Grundlage derselben Rahmensetzung ihre Lerngruppe+ eingerichtet und die Förderung umgesetzt haben, so waren Unterschiede in der Art der Umsetzung der Maßnahme und folglich auch Unterschiede im Gelingen der Förderung wahrscheinlich. Insofern konnte erwartetet werden, im schulpraktischen Alltag auf heterogene schulische Kontextbedingungen und auch Heterogenität hinsichtlich der pädagogischen Arbeit in der Lerngruppe+ zu tref-

fen, die sich wiederum in einer Variabilität der Veränderungen der Kompetenzen von Schüler*innen der Lerngruppe+ niederschlagen sollten (vgl. Abbildung 11.1).

In den vorherigen Kapiteln wurden die Ergebnisse der Evaluationsstudie systematisch entlang der konkreten Ziele und Fragestellungen sowie multiperspektivisch und detailliert unter Nutzung der vielfältigen Datenquellen vorgestellt. Abschließend sollen die zentralen Ergebnisse zusammenfassend und integrierend dargestellt werden.

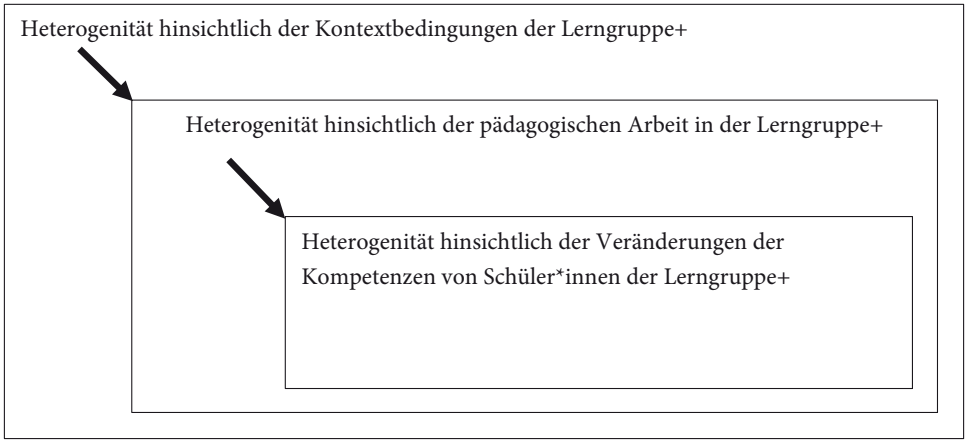


Abbildung 11.1: Zusammenhänge zwischen Heterogenität der schulischen Lehr-Lernbedingungen und Veränderungen seitens der Schüler*innen

Folgende zentrale Ergebnisse ergaben sich in Bezug auf die strukturellen Rahmenbedingungen sowie zu Strukturen in der Lerngruppe+:

- Als grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit ist das Vorhandensein der in der Rahmensetzung definierten sächlichen Ausstattung und des pädagogischen Personals für die Lerngruppe+ zu betrachten. Diesbezüglich zeigte sich in den Schulen insgesamt eine planmäßige Ausstattung. Vereinzelt ergaben sich wegen des Fachkräftemangels Herausforderungen bezüglich der kontinuierlichen Bereitstellung des Fachpersonals.
- Schulübergreifend wurde die Relevanz von kobra.net in Bezug auf die Koordination und Begleitung der Zusammenarbeit der Beteiligten herausgestellt. Kobra.net bietet neben Fachwissen und Vernetzung Dienstleistungen an, die den Steuergruppen ihre Arbeit deutlich erleichtert hat. Dies betraf insbesondere die terminliche Koordination der Steuergruppentreffen, ihre Vorbereitung und Moderation und die Erstellung von Protokollen. Diese Unterstützung wurde in vielen Interviews als sehr wertvoll markiert, so dass sie als wichtige Gelingensbedingung sowohl für den Aufbau als auch für die laufende Unterstützung einer Lerngruppe+ betrachtet werden kann.
- Als weitere Rahmenbedingung wird in der Rahmensetzung die Einrichtung von Steuergruppen genannt, die – nicht zuletzt aufgrund der wirksamen Unterstützung durch kobra.net – sehr überwiegend planmäßig tagen konnten. Über die Ebene der Steuergruppen hinaus wurde auch die große Bedeutung des Austauschs, der auf der *Arbeitsebene* zwischen den Fachkräften der beteiligten Institutionen stattfindet, deutlich.

- Ein weiterer Aspekt, der in der Rahmensetzung genannt wird, ist die Möglichkeit der Supervision der pädagogischen Fachkräfte, die in einer Lerngruppe+ tätig sind. Diese Möglichkeit wurde von den pädagogischen Fachkräften als sehr hilfreich und gewinnbringend beschrieben.
- Besonders war der Umgang der Schulen mit den in der Rahmensetzung aufgeführten drei Kriterien zur Aufnahme von Schüler*innen in die Lerngruppe+ (förmlich festgestellter SPF E, Anspruch auf Eingliederungshilfe und fremd- oder selbstgefährdendes Verhalten). Deutlich wurde, dass die Schulen die Rahmensetzung häufig als Empfehlung betrachtet und entsprechend eigene Aufnahmekriterien festgelegt haben. Diese schulspezifischen Aufnahmekriterien spiegelten nur selten die Kriterien der Rahmensetzung wider und standen in einigen Fällen sogar im offenen Widerspruch dazu. So wurde z. B. von einigen Schulen festgelegt, dass unter Beachtung der Handlungsempfehlungen für Schulen für Gemeinsames Lernen, die eine förmliche Feststellung eines SPF nur auf expliziten Wunsch der Eltern in den Förderschwerpunkten LES vorsehen, explizit kein förmlich festgestellter SPF E bei Schüler*innen vorliegen muss, um in einer Lerngruppe+ gefördert zu werden. Folglich hatte nur eine Minderheit der Schüler*innen der Lerngruppe+ einen förmlich festgestellten SPF E. Auffällig waren zudem die substanziellen Abweichungen in den Angaben zwischen den Klassenleitungen und den sonderpädagogischen Fachkräften hinsichtlich des Vorliegens eines SPF E. Insofern sind die Angaben hierzu zudem nur eingeschränkt valide.
- Der Befund der Nicht-Erfüllung von Aufnahmekriterien der Rahmensetzung zeigte sich auch für den Anspruch auf Eingliederungshilfe sowie fremd- und selbstverletzendes Verhalten.
- Schließlich wichen die Lerngruppen+ in der Praxis auch hinsichtlich der Kriterien Größe der Gruppe und Spannweite der Jahrgänge von der Rahmensetzung ab und zwar sowohl nach oben (Überschreitung der Grenzen) als auch unten (Unterschreitung der Grenzen). In der Folge waren die Lerngruppen+ in ihrer Struktur diverser als aufgrund der Rahmensetzung zu erwarten wäre. Damit waren auch die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte in den Lerngruppen+ diverser als zu erwarten wäre.

In Bezug auf die pädagogische Arbeit in der Lerngruppe+ ergaben sich folgende Hauptbefunde:

- In den pädagogischen Konzepten der Schulen für die Arbeit mit den Schüler*innen in der Lerngruppe+ konnten drei Hauptziele identifiziert werden: a) positive Entwicklungen für die Schule als Gemeinschaft und für die innerschulischen Agierenden; b) positive Entwicklungen der Elternarbeit und die damit verbundene Stärkung in der Erziehungsarbeit mit dem eigenen Kind sowie c) positive Entwicklungen sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen der Schüler*innen in der Lerngruppe+ und damit verbunden letztendlich die Befähigung zur regulären Teilhabe in der Stammklasse. In diesen Hauptzielen spiegeln sich die Grundannahmen wider, dass eine wirksame pädagogische Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen ansetzt und folglich idealerweise zu Veränderungen auf ebendiesen unterschiedlichen Ebenen führt.

- Für die inhaltliche Struktur der Arbeit ließen sich in den schulischen Konzepten zur Umsetzung der Lerngruppe+ Aussagen zur Förderung fachlicher Bereiche einerseits und zur Förderung überfachlicher Bereiche andererseits finden. Diese Ziele wurden typischerweise in der Form umgesetzt, dass in den Lerngruppen+ Aufgabenstellungen aus den Stammklassen zur Förderung der fachlichen Kompetenzen der Schüler*innen vorrangig in Einzelarbeitsphasen bearbeitet wurden. Die Förderung sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen der Schüler*innen wurde hingegen vorrangig im Plenum der Gruppe umgesetzt, also unter Einbeziehung aller Schüler*innen der Lerngruppe+.
- In Bezug auf die Elternarbeit betonten sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die außerschulischen Kooperationspartner*innen die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern für die spezifische Zielgruppe der Schüler*innen der Lerngruppe+. Wenngleich sie teilweise als sehr herausfordernd beschrieben wurde, wurde die Elternarbeit von den pädagogischen Fachkräften als Gelingensbedingung für die positive Entwicklung der Schüler*innen identifiziert. Die Klassenleitungen der Stammklassen fühlten sich durch die Elternarbeit der pädagogischen Fachkräfte der Lerngruppen+ bedeutsam entlastet.
- Bezüglich der Kooperation der pädagogischen Fachkräfte der Stammklassen und der Lerngruppe+ innerhalb einer Schule wurde deutlich, dass grundlegende Kooperation zu einigen zentralen Themen, wie z. B. der Umsetzung der Wochenpläne in den Lerngruppen+, vorhanden waren. Während das pädagogische Personal der Lerngruppe+ regelmäßig in den Stammklassen hospitierte, war dies umgekehrt nur sehr selten der Fall. Auch an den Fallbesprechungen nahmen die Klassenleitungen der Stammklassen teilweise nur gelegentlich teil. Schließlich hatte auch das pädagogische Personal des Horts wenig Einblick in die pädagogische Arbeit in den Lerngruppen+.

Folgende zentrale Befunde ergaben sich hinsichtlich des Verhaltens und Erlebens der Schüler*innen der Lerngruppe+ und der Stammklassen:

- Die Einschätzungen aller Beteiligten in Bezug auf die Lerngruppe+ als temporäre Fördermöglichkeit war sehr positiv. Die Schüler*innen der Lerngruppe+ zeigten positive Einstellungen zu dieser Förderung. Sie waren überzeugt, dass sie in der Lerngruppe+ fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben und dadurch den für sie herausfordernden Schulalltag besser meistern konnten.
- Die schulinternen pädagogischen Fachkräfte und die schulexternen Kooperationspartner*innen sahen übereinstimmend ein großes Potenzial der Lerngruppen+ für die Entwicklung der dort geförderten Schüler*innen.
- Bezüglich der Entwicklungen der Schüler*innen anhand quantitativer Indikatoren zeigten sich Veränderungen vor allem in Bezug auf sogenannte lernermöglichende Merkmale (*academic enablers*). Hierzu zählen die Anwesenheit in der Schule sowie personale und soziale Kompetenzen. Erfreulicherweise zeigte sich, dass Schüler*innen der Lerngruppe+ im Schuljahr 2023/2024 bedeutsam häufiger die Schule besuchten als im Schuljahr zuvor. Insofern konnte mit der Erhöhung der Anwesenheit eine wichtige Voraussetzung dafür gestärkt werden, dass überhaupt lernbezogene Kompetenzen aufgebaut werden können. Weiterhin zeigte sich, dass die

Klassenleitungen die Facetten Sozialkontakt und die angemessene Selbstbehauptung der Schüler*innen der Lerngruppe+ im zweiten Schuljahr im Vergleich zum Schuljahr zuvor bedeutsam positiver beurteilten. Darüber hinaus schätzten die Schüler*innen der Lerngruppen+ ihre eigene Schuleinstellung und Anstrengungsbereitschaft als stabil über zwei Schuljahre ein, während sich diese bei den Mitschüler*innen in den Stammklassen statistisch bedeutsam verschlechterten. Die Lerngruppe+ wirkte hier möglicherweise als Puffer gegen die altersbedingt zunehmende Schulunlust.

– Bei den Zeugnisnoten, die als Indikatoren für die langfristige Leistungsentwicklung herangezogen wurden, zeigten sich im Mittel keine bedeutsamen Veränderungen im Beobachtungszeitraum.

11.2 Empfehlungen zur zukünftigen Umsetzung der Fördermaßnahme Lerngruppe+

Basierend auf den Ergebnissen der zweijährigen Evaluation sollen abschließend Empfehlungen zur zukünftigen Umsetzung und zur Weiterentwicklung der Fördermaßnahme Lerngruppe+ formuliert werden (vgl. Abbildung 11.2). Für den weiteren Ausbau der Maßnahme schlagen wir abschließend Folgendes vor:



Abbildung 11.2: Empfohlene Bereiche zur zukünftigen Umsetzung und zur Weiterentwicklung der Fördermaßnahme Lerngruppe+

Veränderung der Aufnahmekriterien: Die Grundlage für die Einrichtung einer Lerngruppe+ an einer Schule für Gemeinsames Lernen bildet die Rahmensetzung des Landes Brandenburg. Im Ergebnis der Evaluation ist zu empfehlen, die Rahmensetzung insbesondere in Bezug auf die dort formulierten Aufnahmekriterien in die Lerngruppe+ anzupassen. Bislang können Schüler*innen in eine Lerngruppe+ aufgenommen werden, wenn sie einen förmlich festgestellten SPF E beschieden bekommen haben *und* vom öffentlichen Träger der Jugendhilfe einen Anspruch auf Eingliederungshilfe festgestellt wurde *und* Folgen fremd- oder selbstgefährdenden Verhaltens abzuwenden sind. Insbesondere das Vorliegen eines SPF E steht im Widerspruch zu den Maßgaben für Schulen für Gemeinsames Lernen, ein Förderfeststellungsverfahren im Bereich SPF E nur auf expliziten Wunsch der Eltern durchzuführen. Zur Auflösung dieses Widerspruchs und im Sinne des präventiven Ansatzes sollte zukünftig in der Rahmensetzung formuliert werden, dass die Förderung in der Lerngruppe+ sich an jene Schüler*innen richtet, die durch den herkömmlichen differenzierenden inklusiven Unterricht in der Stammklasse nicht vollumfänglich in der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen unterstützt werden konnten und daher eine zusätzliche Förderung zum Umgang mit ihren sich zu verfestigen drohenden Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung benötigen.

Aufklärung über die Arbeit in der Lerngruppe+: Derzeit wird die Einrichtung einer Lerngruppe+ an einer Schule als wichtige Fördermöglichkeiten für Schüler*innen und zugleich als bedeutsame temporäre Entlastung für die Lehrkräfte der Stammklassen wahrgenommen. Zugleich scheint es notwendig, sowohl die Schüler*innen der Lerngruppe+ als auch das pädagogische Personal und die Mitschüler*innen der Stammklassen noch stärker über die Ziele und die Art der pädagogischen Arbeit in den Lerngruppen zu informieren und zu sensibilisieren. So ist zu empfehlen, dass insbesondere in den Stammklassen gemeinsam reflektiert wird, warum es sinnvoll und gut ist, dass es eine Lerngruppe+ an der Schule gibt, was ihre Aufgabe ist und wie dort gearbeitet wird. Auf diese Weise wird Transparenz geschaffen, Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, Fragen zu stellen, und letztlich können subjektiv wahrgenommene Ungerechtigkeiten sowohl seitens der Schüler*innen der Stammklasse („dürfen spielen") angesprochen werden. Diese Transparenz ist auch auf der Ebene des Schulkollegiums zu empfehlen, damit auch hier mögliche subjektive Fehlvorstellungen seitens der Lehrkräfte („Arbeit mit kleinen Gruppen") adressiert werden können.

Stärkung der innerschulischen Kooperation: Die Förderung in der Lerngruppe+ wird parallel zum herkömmlichen Unterricht durch eine sonderpädagogische und eine sozialpädagogische Fachkraft durchgeführt. Für die Förderung der Schüler*innen in den Lerngruppen+ und für ihre Akzeptanz und Integration in ihren Stammklassen ist es von zentraler Bedeutung, dass die unterschiedlichen pädagogischen Fachkräfte gut zusammenarbeiten und gut informiert über die Entwicklung der Schüler*innen und die jeweiligen Besonderheiten im Lernsetting der Stammklasse und der Lerngruppe+ sind. Es ist daher zu empfehlen, die Zusammenarbeit zwischen den unter-

schiedlichen innerschulischen Fachkräften noch weiter zu stärken. Dies kann z. B. mittels gegenseitiger Hospitationen erfolgen und beträfe vor allem eine Stärkung der Hospitationen der Klassenleitungen in der Lerngruppe+. Auch die Durchführung von regelmäßigen Fallberatungen mit breiter Beteiligung des multiprofessionellen Teams erscheint lohnenswert zur weiteren Verbesserung der Wirksamkeit der Lerngruppe+. Auf diese Weise können möglicherweise auch fachbezogene Schwerpunkte der Förderung der Schüler*innen sowohl in der Lerngruppe+ als auch in der Stammklasse besser abgestimmt werden und ein differenzierender Unterricht passgenauer geplant und umgesetzt werden. Von dieser Art der Abstimmung des pädagogischen Personals würden letztlich nicht nur die Schüler*innen der Lerngruppe+ profitieren, sondern alle Schüler*innen der Stammklasse.

Verortung der sozialpädagogischen Fachkraft: Die Fördermaßnahme Lerngruppe+ zeichnet sich durch eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen aus, z. B. zwischen Schule, Jugendamt und dem Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Die Kooperation insbesondere mit dem Jugendamt führt dabei nicht nur zu den intendierten positiven Ergebnissen, sondern auch zu Ängsten seitens einiger Eltern bzw. Sorgeberechtigter und auch Schüler*innen. Will man Ängste seitens der Familien verhindern und sicherstellen, dass alle relevanten Informationen der Elternhäuser auch die Schulen erreichen, so ist zu empfehlen, dass den Schulen zukünftig die Finanzen für die sozialpädagogische Fachkraft der Lerngruppe+ bereitgestellt werden und sie die sozialpädagogische Fachkraft entsprechend als Teil der Schule einstellen können. Dies hätte gegenüber den Eltern den Vorteil, dass diese Fachkraft als Teil des schulinternen pädagogischen Teams wahrgenommen wird. Allerdings wäre ein Risiko, dass durch eine solche Maßnahme wertvollen Synergien zwischen den Institutionen verloren gehen könnten, wenn nicht gleichzeitig neue Kommunikationswege elaboriert würden.

Flexibilisierung der Lerngruppe+: Schulen, die über substanzielle Erfahrungen mit der Lerngruppe+ verfügen, äußern verstärkt Vorschläge, wie man die Arbeit der Lerngruppe+ optimieren kann. So thematisieren die Fachkräfte *erstens* die festgelegten Zeitfenster der Förderung als Herausforderung, weil gerade in den höheren Jahrgängen bei zunehmender Stoffdichte wöchentlich dieselben Unterrichtsfächer durch das Fehlen in der Stammklasse verpasst werden. Dies ist insbesondere dann kritisch, wenn Fächer mit einem geringeren Stundenumfang in dieser Zeit liegen. Insofern wird empfohlen, Möglichkeiten der Flexibilisierung auszuloten, z. B. hinsichtlich einer flexiblen Lerngruppe+, die als Dauerangebot über den gesamten Schultag zur Verfügung steht. Schüler*innen und Lehrkräfte würden sodann entscheiden, wann das Angebot genutzt würde, und die Unterstützung würde dann in Anspruch genommen, wenn sie gebraucht wird. Ein anderer Weg des Umgangs mit dem Lernstoff in Fächern mit einem geringeren Stundenumfang bestünde in einem häufigeren Wechsel des Stundenplans in der Stammklasse, um Fächer zu den Förderzeiten der Lerngruppe+ stärker rotieren lassen zu können. Eine *zweite* Möglichkeit der Flexibilisierung betrifft das Ende der maximal zweijährigen Förderung in der Lerngruppe+. Während dieser Phase des *Ausschleichens* wird empfohlen, den Schü-

ler*innen zukünftig die Möglichkeit zu geben, in kritischen Phasen spontan die Förderung in der Lerngruppe+ zu nutzen. *Drittens* würden die Fachkräfte die Möglichkeit begrüßen, Adaptionen der Lernziele für Schüler*innen der Lerngruppe+ in der Form vorzunehmen, dass fachliche Ziele zugunsten von expliziten Zielen der sozialen und emotionalen Entwicklung („Lernbereitschaft herstellen") temporär zurückgestellt werden könnten. Daher sollte geprüft werden, ob vergleichbar zur Förderung in der flexiblen Eingangsphase der Grundschule (FLEX), in der die Ziele der ersten und zweiten Jahrgangsstufen von Schüler*innen auch in drei Schuljahren durchlaufen werden können, eine Verlängerung der Lernzeit auch für die Zielgruppe der Schüler*innen der Lerngruppe+ möglich ist.

Stärkung der Kooperation zwischen Schulen: Schließlich ist ein Ausbau der überschulischen Kooperation der Schulen mit Lerngruppen+ zu empfehlen, damit Schulen netzwerken können und Informationen, Erfahrungen und Materialien über Beispiele gelingender Förderung und auch über den Umgang mit Herausforderungen austauschen können. Insofern können gemeinsame Supervisionen der pädagogischen Fachkräfte und auch eine gemeinsame Fallarbeit Bestandteile der überschulischen Kooperation sein. Ein derartiger Austausch in Präsenz oder auch digital kann – vor allem in der Aufbauphase - durch erfahrene Partner*innen wie z. B. kobra.net koordiniert werden, die bereits in diese Richtung hilfreiche Aktivitäten zeigen und die ausgebaut werden sollten.

Insgesamt kann ein positives Fazit bezüglich der Fördermaßnahme Lerngruppe+ gezogen werden. Sie wird von den beteiligten Schulen als notwendig und wirksam betrachtet und erfüllt mit Bezug auf den *Response-to-Intervention-Ansatz* eine wichtige Funktion hinsichtlich der gestuften Förderung von spezifischen Gruppen von Schüler*innen (Voß et al., 2016; Vossen & Krizan, 2021). Insofern sollte die Anzahl der Lerngruppen+ im Land Brandenburg erhöht werden, damit es zukünftig mehr Schulen möglich sein wird, diese Fördermaßnahme zu implementieren.

Literatur

Kiel, E. & Syring, M. (2018). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (3. Aufl., S. 63–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838 549538

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83*(2), S. 112–123. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d

Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.

Vossen, A. & Krizan, A. (2021). Response-to-Intervention als Rahmenmodell schulischer Lernförderung. In J. Kuhl, A. Vossen, N. Hartung & C. Wittich (Hrsg.), *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der Grundschule* (S. 18–27). München. Ernst Reinhardt Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1: Klassisches, dreistufiges RTI-Modell (Voß et al., 2016) 14
Abbildung 3.1: Pyramide der im RTI-Ansatz vorgesehenen Förderebenen (links) und Verortung des Konzepts der Lerngruppe+ (rechts). 35
Abbildung 3.2: Angenommene Zusammenhänge zwischen Kontextbedingungen, pädagogischer Arbeit in den Lerngruppen+ und Veränderungen seitens der Schüler*innen 36
Abbildung 4.1: Teilnehmende der Evaluation. 39
Abbildung 4.2: Evaluationsdesign mit Zeitpunkten für die Teildatenerhebungen 41
Abbildung 5.1: Anzahl der Mädchen und Jungen in den Lerngruppen+ (Schuljahr 2022/2023, N = 41) 44
Abbildung 5.2: Anzahl der Mädchen und Jungen in den Lerngruppen+ (Schuljahr 2023/2024, N = 72) 46
Abbildung 5.3: Berufserfahrung an Schulen insgesamt und als Schulleitung (Schuljahr 2023/2024) 56
Abbildung 6.1: Ausstattung der Räume der Lerngruppen+ 60
Abbildung 6.2: Personaleinsatz in den Lerngruppen+ im Querschnitt. 61
Abbildung 6.3: Zufriedenheit der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte mit der Zusammenarbeit mit Stammklassenpersonal im Querschnitt 62
Abbildung 6.4: Zufriedenheit der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte mit der Zusammenarbeit mit Stammklassenpersonal im Längsschnitt 63
Abbildung 6.5: Nennungen an kollegialen Hospitationen aus Sicht der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte (N = 23). 67
Abbildung 6.6: Häufigkeit der Fallberatung pro Schüler*in der Lerngruppe+ aus Sicht der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte (N = 23) 68
Abbildung 6.7: Teilnehmer*innen an Fallberatungen aus Sicht der sonder- und sozialpädagogischen Fachkräfte (N = 23). 68
Abbildung 7.1: Anzahl Schüler*innen für die jeweilige Gesamtdauer in der Lerngruppe+ (N = 59; Schuljahr 2023/2024). 86
Abbildung 8.1: Anzahl an Lerngruppeneinheiten (N = 88), die durch andere Personen unterstützt wurden (Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024 gepoolt). 95
Abbildung 8.2: Themen der Unterrichtseinheiten (N = 88), Angaben der sonderpädagogischen Fachkräfte in %. 98
Abbildung 8.3: Einstellungsmerkmale der pädagogischen Fachkräfte zur Arbeit in der Lerngruppe+ im Schuljahr 2022/2023 und 2023/2024 101
Abbildung 9.1: Veränderung in der Deutschnote über zwei Schuljahre von Schüler*innen der Lerngruppe+ 107
Abbildung 9.2: Veränderung in der Mathematiknote über zwei Schuljahre von Schüler*innen der Lerngruppe+ 107
Abbildung 9.3: Prozentuale Verteilung der Fehltage in Schulwochen für Schüler*innen der Lerngruppen+ in den Schuljahren 2022/2023 und 2023/2024 108

Abbildung 9.4: Veränderung in der Anzahl der Fehltage für Schüler*innen (N = 33) der Lerngruppen+ in den Schuljahren 2022/2023 und 2023/2024 109
Abbildung 9.5: Mittelwerte für die Beurteilungen sozialer Kompetenzfacetten nach Schuljahren, Angaben der Klassenleitungen. 110
Abbildung 9.6: Mittelwerte für die selbsteingeschätzte soziale Integration der Schüler*innen der Lerngruppen+ und der Stammklassen über zwei Schuljahre, Angaben der Schüler*innen 111
Abbildung 9.7: Mittelwerte für das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft für Schüler*innen der Lerngruppen+ und der Stammklassen über zwei Schuljahre, Angaben der Schüler*innen 112
Abbildung 9.8: Mittelwerte für die Beurteilungen personaler Kompetenzfacetten (bezogen auf das Selbst) nach Schuljahren, Angaben der Klassenleitungen. 113
Abbildung 9.9: Mittelwerte für die Beurteilungen personaler Kompetenzfacetten (bezogen auf das Lernen) nach Schuljahren, Angaben der Klassenleitungen. 114
Abbildung 9.10: Mittelwerte für die Schuleinstellung für Schüler*innen der Lerngruppen+ und der Stammklassen über zwei Schuljahre, Angaben der Schüler*innen 115
Abbildung 9.11: Mittelwerte für die Anstrengungsbereitschaft für Schüler*innen der Lerngruppen+ und der Stammklassen über zwei Schuljahre, Angaben der Schüler*innen 116
Abbildung 9.12: Mittelwerte der Einstellungen zur Lerngruppe+ und dem Gefühl des Angenommenseins in der Lerngruppe+ nach Lerngruppe+, Angaben der Schüler*innen 118
Abbildung 9.13: Einschätzungen der Horterzieher*innen (N = 43) zur Wirksamkeit der Lerngruppe+. 119
Abbildung 10.1: Veränderungen in den Kompetenzfacetten Kooperation, Hilfsbereitschaft und Sozialkontakt über zwei Schuljahre nach Lerngruppe+, Berechnungen aus Angaben der Klassenleitungen 133
Abbildung 10.2: Veränderungen in den Kompetenzfacetten Soziale Integration und Gefühl des Angenommenseins über zwei Schuljahre nach Lerngruppe+, Berechnungen aus Angaben der Schüler*innen 134
Abbildung 10.3: Veränderungen in den Kompetenzfacetten Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle und Angemessene Selbstbehauptung über zwei Schuljahre nach Lerngruppe+, Berechnungen aus Angaben der Klassenleitungen. 135
Abbildung 10.4: Veränderungen in den Kompetenzfacetten Anstrengungsbereitschaft, Konzentration, Selbständigkeit beim Lernen und Sorgfalt beim Lernen über zwei Schuljahre nach Lerngruppe+, Berechnungen aus Angaben der Klassenleitungen 135
Abbildung 10.5: Modell der Zusammenhänge zwischen schulexternen, schulinternen und individuellen Merkmalen mit der Stärkung fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen im Kontext schulinterner Kleingruppenförderung am Beispiel der Lerngruppe+ (LG+) 145

Abbildung 11.1: Zusammenhänge zwischen Heterogenität der schulischen Lehr-Lernbedingungen und Veränderungen seitens der Schüler*innen 147
Abbildung 11.2: Empfohlene Bereiche zur zukünftigen Umsetzung und zur Weiterentwicklung der Fördermaßnahme Lerngruppe+ 150

Tabellenverzeichnis

Tabelle 4.1: Methodische Zugänge der Daten- und Informationserhebung. 39
Tabelle 5.1: Zusammensetzung der Schüler*innen in den Lerngruppen+, sortiert nach Jahrgangsstufe (Schulkohorte 1, Schuljahr 2022/2023). 43
Tabelle 5.2: Zusammensetzung der Schüler*innen in den Lerngruppen+, sortiert nach Schulen (Schulkohorte 1, Schuljahr 2022/2023) 43
Tabelle 5.3: Zusammensetzung der Schüler*innen in den Lerngruppen+, sortiert nach Jahrgangsstufe (Schuljahr 2023/2024) 44
Tabelle 5.4: Zusammensetzung der Schüler*innen in den Lerngruppen+, sortiert nach Schulkohorte und Schulen (Schuljahr 2023/2024) 45
Tabelle 5.5: Anzahl der Schüler*innen in den Lerngruppen+, die mindestens einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF zugeschrieben bekamen (Schulkohorte 1, Schuljahr 2022/2023) 47
Tabelle 5.6: Anzahl der Schüler*innen in den Lerngruppen+, die mindestens einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF zugeschrieben bekamen (Schulkohorte 1 und 2, Schuljahr 2023/2024). 47
Tabelle 5.7: Anzahl der Schüler*innen in den Lerngruppen+, die mindestens einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF zugeschrieben bekamen (Schulkohorte 1 und 2, zusammengefasst für die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024) 48
Tabelle 5.8: Anzahl an Nennungen förmlich festgestellter und vermuteter SPF der Schüler*innen in den Lerngruppen+ (Schulkohorte 1, zusammengefasst für die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024) 49
Tabelle 5.9: Anzahl an Nennungen förmlich festgestellter und vermuteter SPF der Schüler*innen in den Lerngruppen+ (Schulkohorte 2, Schuljahr 2023/2024). 50
Tabelle 5.10: Zusammensetzung und zentrale Merkmale der Schüler*innen in den Stammklassen (Schuljahr 2022/2023). 51
Tabelle 5.11: Zusammensetzung und zentrale Merkmale der Schüler*innen in den Stammklassen (Schuljahr 2023/2024). 52
Tabelle 5.12: Anzahl der Schüler*innen in den untersuchten Stammklassen, die mindestens einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF zugeschrieben bekamen (zusammengefasst für die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024) 52
Tabelle 5.13: Anzahl an Nennungen förmlich festgestellter und vermuteter SPF der Schüler*innen in den Stammklassen (Schulkohorte 1, zusammengefasst für die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024) 53
Tabelle 5.14: Anzahl an Nennungen förmlich festgestellter und vermuteter SPF der Schüler*innen in den Stammklassen (Schulkohorte 2, Schuljahr 2023/2024). 54
Tabelle 5.15: Zusammensetzung der Stichprobe der pädagogischen Fachkräfte in den Lerngruppen+ 55
Tabelle 6.1: Besondere Herausforderungen bei der Einrichtung und Fortführung der Lerngruppe+, Angaben von Schulleitungen, in deren Schulen die Einrichtung bzw. Fortführung der Lerngruppe+ nicht gelang 70

Tabelle 7.1: Prozesse und Strukturen in der Lerngruppe+ aus Sicht der Fachkräfte . . . 77
Tabelle 7.2: Anzahl der Schüler*innen in den Lerngruppen+, die zu mindestens einem Zeitpunkt einen förmlich festgestellten bzw. vermuteten SPF E hatten (zusammengefasst für die Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024) . . . 81
Tabelle 7.3: Anzahl an Nennungen vorgelegener Aufnahmekriterien der Schüler*innen (N = 96) in den Lerngruppen+ (Schuljahr 2023/2024) . . . 82
Tabelle 7.4: Vergleich Nennungen zum förmlich festgestellten SPF E durch die Klassenleitungen und sonderpädagogische Fachkraft . . . 83
Tabelle 8.1: Ziele und pädagogische Grundsätze der Arbeit in der Lerngruppe+, Angaben aus den Konzeptionen der Lerngruppe+ an den Schulen . . . 92
Tabelle 8.2: Grundlagen der inhaltlichen Arbeit in der Lerngruppe+ wie in den Konzeptionen zur Lerngruppe+ dokumentiert . . . 96
Tabelle 8.3: Angaben zur Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften/Personen im Vorfeld der Lerngruppeneinheit (Schuljahre 2022/2023 und 2023/2024 gepoolt) . . . 97
Tabelle 8.4: Differenzierungsformen in der Lerngruppeneinheit nach Sozialform zur Förderung der Fachkompetenzen . . . 99
Tabelle 8.5: Differenzierungsformen in der Lerngruppeneinheit nach Sozialform zur Förderung sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen . . . 100
Tabelle 9.1: Bewertung der fachlichen Kompetenzen in Deutsch und Mathematik für Schüler*innen der Lerngruppe+ in den Jahrgangsstufen 1 und 2 . . . 105
Tabelle 9.2: Bewertung der fachlichen Kompetenzen in Deutsch und Mathematik für Schüler*innen der Lerngruppe+ in den Jahrgangsstufen 3 bis 6 . . . 106
Tabelle 9.3: Deskriptive Kennwerte für die Skala Soziale Integration, Angaben der Schüler*innen . . . 111
Tabelle 9.4: Deskriptive Kennwerte für die Skala Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft, Angaben der Schüler*innen . . . 112
Tabelle 9.5: Deskriptive Kennwerte für die Schuleinstellung, Angaben der Schüler*innen . . . 115
Tabelle 9.6: Deskriptive Kennwerte für die Anstrengungsbereitschaft, Angaben der Schüler*innen . . . 116
Tabelle 9.7: Deskriptive Kennwerte für die Einstellungen der Schüler*innen in der Lerngruppe+, Angaben der Schüler*innen . . . 117
Tabelle 9.8: Einschätzungen der Eltern/Sorgeberechtigten zur Lerngruppe+ . . . 118
Tabelle 9.9: Einschätzungen der Eltern/Sorgeberechtigten zur Zusammenarbeit mit den Fachkräften der Lerngruppe+ . . . 120
Tabelle 9.10: Elternarbeit im Rahmen der Lerngruppe+, Angaben der Fachkräfte . . . 122
Tabelle 10.1: Strukturelle Merkmale zur Umsetzung der Lerngruppen+ . . . 137
Tabelle 10.2: Herausforderungen der Fachkräfte mit Bezug auf kontextuelle Merkmale (Kontrastierung der Lerngruppen+ A, H, I, J), Angaben der Fachkräfte . . . 141