

**GEGEN  
DEN**

**MATTHÄUS**

**EFFEKT**

GEGEN DEN MATTHÄUS-EFFEKT

# PERSPEKTIVWECHSEL FÜR CHANCENGERECHTIGKEIT

ANNE SLIWKA

**Mehr als 20 Jahre ist der sogenannte PISA-Schocker, der die Schwächen des deutschen Schulsystems im internationalen Vergleich offenlegte. Doch noch immer besteht in keinem anderen Land weltweit ein so starker Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund der Familien und Lesekompetenz der Kinder wie in Deutschland, noch immer verlassen zu viele Jugendliche die Schulen ohne Abschluss, und während der Corona-Jahre haben sich die Lernleistungen vor allem bei Grundschulkindern weiter verschlechtert. Die Bildungswissenschaft an der Universität Heidelberg erklärt, warum es zur Lösung der Probleme der falsche Weg ist, Schüler:innen als „schwach“ einzustufen, und wie wir stattdessen „starke Schulen“ schaffen können, denen es gelingt, aus allen Kindern „starke“ Schüler:innen zu machen.**

**J**

Jeder hat eine Vorstellung von einer „starken Schülerin“: Nehmen wir an, sie heißt Lena und ist in mehreren Bereichen leistungsstark, was sich an sehr guten Noten und weiteren Leistungen zeigt. Nehmen wir weiter an, sie spielt Geige im Schulorchester, ist in der Schülermitverantwortung (SMV) tätig und hat auch in der Leichtathletik und im Reiten Erfolge zu verbuchen. Sie ist gut organisiert, erledigt alle Hausaufgaben, bereitet Klassenarbeiten zielorientiert vor und zeigt Initiative und Kreativität in der Bearbeitung aller Aufgaben. Bei Teamarbeit übernimmt sie Verantwortung, ist immer neugierig, Neues zu lernen, und unterstützt andere Schüler:innen im Lernprozess.

Wenn Lehrkräfte Unterstützung suchen, dann wissen sie: Auf diese Schülerin ist Verlass.

Auch von einer „schwachen Schülerin“ haben wir ein klares Bild: Nehmen wir an, sie heißt Jana und hat Schwierigkeiten, den Stoff zu verstehen, erledigt ihre Hausaufgaben, wenn überhaupt, eher schlampig und scheint Klassenarbeiten nicht vorzubereiten. Ihre Noten sind durchwachsen bis schlecht. Sie kann kaum mit dem Tempo der Klasse Schritt halten, wirkt oft unmotiviert und hat viele Fehlzeiten. Eine Lehrerin hat sie eingeladen, zur Theater-AG zu kommen, doch sie war nur einmal dort.

Wir sehen: Es fällt uns relativ leicht, Schüler:innen als „schwache“ beziehungsweise „starke“ Schüler:innen einzuordnen. Doch was genau verbirgt sich hinter diesen Etikettierungen? Jetzt kommt der wissenschaftliche Blick ins Spiel und wir schauen hinter die Kulissen: Haben Lena und Jana gefrühstückt, bevor sie in die Schule kamen? Haben sie zu Hause Zugang zu Büchern, wurde ihnen als Kleinkindern vorgelesen? Was machen ihre Eltern beruflich? Wie viel Förderung durch Eltern und Großeltern haben sie als Kinder erfahren? Wie lange haben sie Kitas und Schulen besucht und wie gut waren diese Kitas und Schulen? Wer hat Lenas Geigenunterricht gezahlt? Und wer bringt Lena zum Tennistraining? Wer hat Zeit für Lena und Jana, wenn sie Kummer und Sorgen haben? Welche Bildungsziele haben die Eltern von Lena und von Jana für deren Zukunft?

## **Vielzahl unterschiedlicher Erklärvariablen**

Solche Fragen stellt die empirische Bildungsforschung, wenn sie das Thema Bildungschancen untersucht – natürlich nicht am Beispiel von Lena und Jana, sondern meist mithilfe von großen Stichproben vieler Tausend oder Hunderttausend anonymisierter Lenas, Janas, Melanies, Maximilians, Mohameds und Johns. Aus diesen nationalen und internationalen Bildungsstudien wissen wir, dass hinter dem Label „schwacher Schüler“ eine Vielzahl unterschiedlicher Erklärvariablen steckt und dass die meisten davon mit Faktoren zu tun haben, die ein Schüler oder eine Schülerin nicht selbst verantwortet.

Denn hinter den Biographien von Lena und Jana sind mit sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden Muster zu erkennen: Mit der richtigen Förderung, ausreichend Ressourcen, gut angebahnten Fähigkeiten der Selbstregulation und einem schulischen Unterstützungssystem, das auch das Wohlbefinden der Schüler:innen im Blick hat, können Schüler:innen mit Schwierigkeiten ihre schulischen Leistungen verbessern und erfolgreich sein. Wenn die schulischen Fähigkeiten zudem nicht der einzige Faktor sind, der über vermeintliche „Stärke“ oder „Schwäche“ entscheidet, sondern der ganze Mensch mit seinen Eigenschaften und Interessen in den Blick genommen wird, dann finden sich bei jeder Jana auch Stärken, auch wenn diese zunächst versteckt sind. Und sobald Jana merkt, dass die Schule nicht nur ihre Schwächen sucht, sondern vor allem ihre Stärken in den Blick nimmt und ausbauen möchte, gewinnt sie mehr Selbstvertrauen und Erfolgszuversicht und fängt mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an, an sich zu glauben und sich ein positives Bild ihrer Zukunft auszumalen, was sich wiederum auf ihre Schulleistungen auswirkt.

#### Eine sich selbst erfüllende Prophezeiung

Die Verwendung des Begriffs „schwach“ zur Beschreibung von Schüler:innen müssen wir daher aus mehreren Gründen als problematisch sehen. Da ist zunächst der sogenannte Etikettierungseffekt: Schüler:innen als „schwach“ abzustempeln, kann sich leicht zu einer sich

**„In Ländern, in denen der Staat seine Schulen so ausstattet, dass alle Schüler:innen ‚stark‘ werden können, nimmt die soziale Ungleichheit ab und es steigen der gesellschaftliche Zusammenhalt und die Zufriedenheit.“**

#### Forschungsverbund „Schule macht stark“

Der Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS“, dem auch das Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg angehört, ist Teil einer im Januar 2021 gestarteten gleichnamigen Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen. 13 Forschungsinstitute und 200 Schulen erarbeiten in der auf zehn Jahre angelegten Initiative gemeinsam Strategien und Konzepte für den Unterricht und den Schulalltag, um bestmögliche Bildungschancen für sozial benachteiligte Schüler:innen zu erreichen. In der ersten Phase von 2021 bis 2025 (Entwicklungsphase) werden passgenaue Maßnahmen und Entwicklungsansätze für die beteiligten Schulen erarbeitet und direkt erprobt. In der sich anschließenden zweiten Phase von 2026 bis 2030 (Transferphase) sollen die Konzepte und Strategien auf weitere Schulen in Deutschland übertragen werden. Das Heidelberger Team leitet in der Studie den Metacluster „Verzahnung und Transfer“. Die Finanzierung der Initiative in Höhe von 125 Millionen Euro tragen je zur Hälfte das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die 16 Länder.

[www.schumas-forschung.de](http://www.schumas-forschung.de)

# „Schüler:innen als ‚schwach‘ einzustufen und dann mit schlechten Noten oder gar ohne Schulabschluss ins Erwachsenenleben zu entlassen, greift zu kurz.“

selbst erfüllenden Prophezeiung entwickeln, denn es kann ihr Selbstwertgefühl, ihre Lernmotivation und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Schule in einem Maße beeinträchtigen, das letztlich zu Schulabsentismus und im schlimmsten Falle zum Schulabbruch führt. Damit ist für die Schüler:innen nichts gewonnen; aber auch die Gesellschaft verliert nicht nur einen jungen Menschen, sondern potenziell auch einen engagierten Bürger und eine kompetente Fachkraft, was uns – über alle humanistischen Gründe hinaus – in Zeiten einer herausgeforderten Demokratie und eines wachsenden Fachkräftemangels nicht egal sein kann. In Deutschland sind aktuell 630.000 junge Menschen zwischen 15 und 24 Jahren weder in der Schule noch in Ausbildung, Studium oder Beruf. Das ist – auch im internationalen Vergleich – ein zu hoher Anteil der Alterskohorten, weswegen es dringend umzusteuern gilt.

Schüler:innen als „schwach“ einzustufen und dann mit schlechten Noten oder gar ohne Schulabschluss ins Erwachsenenleben zu entlassen, greift also zu kurz, denn einmal mit diesem Label versehen, werden wichtige Faktoren ausgeblendet, die sich auf das Lernen auswirken, zum Beispiel Gesundheit, Sprachkenntnisse oder sozioökonomischer Hintergrund. Dadurch verpassen Schule und Gesellschaft die Gelegenheit, die notwendige Förderung und Unterstützung sowie die Ressourcen zu bieten, die für Erfolg benötigt werden – und es besteht die Gefahr, dass an die Schülerin oder den Schüler keine Erwartungen

mehr gerichtet werden, denn warum sollte man von „schwachen Schüler:innen“ noch Leistung erwarten. Es droht ein Teufelskreis, in dem wir in Deutschland längst stecken: Über sechs Prozent der Schüler:innen schließen die Schule ohne Abschluss ab – und nach Corona steigt der Anteil derzeit weiter.

International besonders leistungsstarke Schulsysteme zeigen, dass das Gegenteil funktioniert: Gerade in der professionellen Arbeit mit belasteten und benachteiligten Schüler:innen gelingt es, Schulen über Sozialindizes kompensatorisch auszustatten, so dass zusätzliche Ressourcen an die Schulen gehen, deren Schüler:innen die stärkste Benachteiligung aufweisen. Zudem ist es wirksam, eine respektvolle und ermutigende Sprache zu verwenden, die sich auf das Wachstumspotenzial und die Stärken der Schüler:innen konzentriert. „Student Success Coordinators“ heißen die Förderkräfte im erfolgreichen Schulsystem von Ontario in Kanada.

## Der „Matthäus-Effekt“ im Bildungswesen

In Deutschland haben wir einen starken „Matthäus-Effekt“ im Bildungswesen: Dieser bildungssoziologisch untersuchte Effekt beschreibt das Phänomen, dass Schüler:innen, die mit einem anfänglichen Vorteil beginnen, im Laufe der Zeit weitere Vorteile sammeln, während diejenigen, die mit einem Nachteil beginnen, tendenziell weiter zurückfallen. Der Begriff stammt aus einem Bibelvers im Matthäus-Evangelium, in dem es heißt: „Denn wer da hat, dem wird

gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden.“

Der Matthäus-Effekt ist problematisch, weil er soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten aufrechterhalten und sogar noch verschärfen kann. Schüler:innen, die aus wohlhabenden Familien stammen, qualitativ hochwertige Schulen besuchen und Zugang zu einer Reihe von Bildungsmöglichkeiten und -ressourcen haben, sind eher in der Lage, akademische Erfolge zu erzielen, ein Hochschulstudium abzuschließen und gut bezahlte Arbeitsplätze zu erhalten. Umgekehrt haben Schüler:innen, die aus einkommensschwachen Familien stammen, Schulen mit geringen Ressourcen besuchen und nur begrenzten Zugang zu Bildungsmöglichkeiten haben, eher Schwierigkeiten in der Schule und brechen diese ab. Gute Beispiele sind Schulbibliotheken, Lehrergehälter und fachfremder Unterricht: Während Gymnasien eigentlich immer über Schulbibliotheken verfügen, ist dies an nichtgymnasialen Schularten längst nicht selbstverständlich – und traditionell verdienen Gymnasiallehrkräfte mehr und haben bessere Aufstiegschancen als Lehrkräfte an Grundschulen und nichtgymnasialen Schularten. Unterricht, den Lehrkräfte erteilen, die das jeweilige Fach nicht studiert haben, ist an Gymnasien selten, an nichtgymnasialen Schularten mittlerweile fast die Regel.

So verfestigt sich strukturell die soziale Ungleichheit. Der Matthäus-Effekt führt dazu, dass es wenig soziale Mobilität gibt und dass eine Gesellschaft auseinanderdriftet, was sich dann auch in der Segregation von Wohnvierteln zeigt. Die sozialen Schichten bleiben unter sich, die soziale Kohäsion der Gesellschaft nimmt ab. Das ist für die Demokratie gefährlich, wie schon jetzt Wählerdaten aus Deutschland zeigen, da Stadtteile entstehen, die politisch nicht mehr repräsentiert sind. Und in Wohnvierteln bilden sich selbst verstärkende Meinungsbubbles.

#### Neuer Fokus auf die Schulen

Die empirische Wende in der Bildungsforschung hat uns die Erkenntnis gebracht, dass letztlich nicht jeder seines Glückes Schmied ist, sondern dass Schul- und Bildungserfolg von unterschiedlichen Parametern abhängen, die Kinder und Jugendliche nicht selbst in der Hand haben. Vor allem der internationale Vergleich der Daten hat uns die Augen geöffnet, denn es gibt Systeme, die es deutlich besser schaffen, Schulen zu Räumen gesellschaftlicher Inklusion und sozialer Mobilität zu machen. Der Fokus auf starke und schwache Schüler bringt uns in Deutschland nicht weiter. Vielmehr findet jetzt in Wissenschaft und Praxis ein Perspektivenwechsel statt, der den Fokus auf die Schule als Institut legt: Es geht nicht um „schwache Schüler:innen“, sondern vielmehr um „starke Schulen“ – also Schulen, denen es gelingt, aus jedem Kind einen

**„Nicht das Kind  
muss sich  
der Schule anpassen,  
sondern die Schule  
passt sich – als Ort der  
Inklusion und  
adaptiven Förderung  
ausgestattet –  
dem Kind an.“**

starken Schüler oder eine starke Schülerin zu machen. Schulen also, die gezielt darauf hinarbeiten, die Auswirkungen des Matthäus-Effekts abzuschwächen, indem sie allen Schüler:innen unabhängig von ihrem Hintergrund gerechte Bildungschancen und hochwertige Bildungsressourcen bieten.

Hier setzt unser vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Forschungsprojekt „Schule macht stark“ an: Wir untersuchen, wie Lehrkräfte und Schulleitungen an 200 Schulen „in sozial schwieriger Lage“ die Ausstattung und Situation ihrer Schule beurteilen, und erproben neue Formen der systemischen Unterstützung. Bis die in diesem Kontext diskutierten Modelle einer neuen Ausstattungs- und Handlungslogik von Schule in der Breite des Schulsystems ankommen, sind politisch und administrativ noch einige Hürden zu nehmen, wofür nicht die Wissenschaft zuständig ist. Doch wir Schulforscherinnen und -forscher können – besonders mithilfe des internationalen Vergleichs – zeigen, dass ein Teil der Probleme deutscher Schulen mit innovativen Ansätzen der Finanzierung und Organisation von Schulen gelöst werden kann. Das halten wir für eine gute Nachricht! Aber was bedeutet es konkret?

### Die Schule passt sich dem Kind an

Eine starke Schule ist eine adaptive Schule – sie ist in der Lage, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler:innen einzugehen und ihnen zu helfen, ihr volles Potenzial auszuschöpfen. Nicht das Kind muss sich der Schule anpassen, sondern die Schule passt sich – als Ort der Inklusion und adaptiven Förderung ausgestattet – dem Kind an und garantiert durch passende Förderung und psychosoziale Unterstützung, dass alle Kinder und Jugendlichen bestimmte Bildungsstandards erreichen und ein positives Selbstkonzept ihrer Leistungsfähigkeit entwickeln. Eine starke Schule setzt hohe Erwartungen an die schulische Leistung auch von bildungsbenachteiligten Kindern und bietet ihnen einen anspruchsvollen, fachlich hochwertigen Unterricht. Sie ermöglicht allen ein Gefühl der Zugehörigkeit, eröffnet nicht nur Zugang zu kulturellen Ressourcen, sondern verfügt auch über fundierte Programme gegen Mobbing und Gewalt und hat Zusatzpersonal, das sich um die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden der Schüler:innen kümmert. Eine starke Schule bildet starke Partnerschaften mit Familien, Vereinen und anderen Organisationen und kann so zusätzliche Ressourcen für ihre Schüler:innen aktivieren – und eine starke Schule setzt auf kontinuierliche Verbesserung: Lehrkräfte arbeiten in Teams, sie nutzen Daten (auch auf Einzelschüler:inenebene), um sicherzustellen, dass ihre Programme und Praktiken effektiv sind, und sie passen ihre Handlungsstrategien den Befunden an.

Im Forschungsprojekt „Schule macht stark“ hat unser Heidelberger Team beispielsweise die sogenannte „strategische

Kernroutine“ zur Sicherung der Basiskompetenzen in Mathematik und Deutsch entwickelt. Als absolutes Bildungsminimum gelten im internationalen Fachdiskurs die Mindeststandards (Kompetenzstufe II in der PISA-Studie) in den Basiskompetenzen Literacy und Numeracy, das heißt im Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Basiskompetenzen bilden das Fundament des Lernens und aller darauf aufbauenden Lernprozesse. Ein fehlendes Grundverständnis für Zahlen, Mengen und Relationen führt beispielsweise zu Schwierigkeiten bei der Erfassung komplexer Prozesse und bei wichtigen Alltagsentscheidungen. Erst wenn ein Minimum an Grundbildung gesichert ist, können darauf aufbauend komplexe Lernsettings gestaltet werden, die Schüler:innen die weitreichenden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vermitteln, die sie zur erfolgreichen Bewältigung der Lebensrealität des 21. Jahrhunderts benötigen.

Bisher kommt das deutsche Schulsystem seiner Aufgabe, wenigstens das Bildungsminimum für alle Schüler:innen zu garantieren, nur unzureichend nach, wie die PISA-Studie für Sekundarschulen, die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-Studie) oder auch der Bildungstrend des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) bereits seit zwei Jahrzehnten belegen: Rund ein Fünftel der Lernenden erreicht die Mindestkompetenzstandards nicht – besonders gefährdet sind Lernende mit sozioökonomisch benachteiligter Herkunft, die Schulen in sozial deprivierten Lagen besuchen.

### Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit

In Kanada werden Schüler:innen, die die Mindestkompetenzstandards nicht erreichen, als „underserved“ bezeichnet: Das bedeutet, dass das reguläre Lernangebot ihren Bedürfnissen nicht gerecht wird und ohne gezielte Intervention die Gefahr negativ verlaufender Bildungsbiographien hoch ist. Auch in Deutschland gibt es diese stetig wachsende Gruppe der „underserved“ Lernenden. Betrachten wir exemplarisch die Lesekompetenz in Klasse 4: Lesen noch 2001 „nur“ Kinder in vier europäischen Staaten signifikant besser als Kinder in Deutschland, so waren es 2016 bereits Kinder aus 16 europäischen Staaten. In keinem anderen Land ist der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund der Familie und Lesekompetenz so hoch wie in Deutschland – dieses Problem gilt es schnellstmöglich zu beheben.

Um alle Heranwachsenden so zu unterstützen, dass sie das in Mindestkompetenzstandards dargelegte Bildungsminimum unabhängig von ihrer Herkunft und Lernausgangslage erreichen können, muss das Problem der deutschen Bildungssysteme aufgebrochen werden, durch gleiche Behandlung aller Schüler:innen Ungleichheit zu reproduzieren. Ziel ist ein teilhabegerechtes Bildungssystem. Die Unterscheidung von Gleichbehandlung



**PROF. DR. ANNE SLIWKA** ist seit 2013 Professorin für Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Heidelberg. Sie forscht unter anderem zu Schul- und Schulsystementwicklung in internationaler vergleichender Perspektive, zu Diversität, Differenzierung und Inklusion in Schulen sowie zu Bildung für Demokratie und Zivilgesellschaft. Nach einem Lehramtsstudium und dem Studium der Erziehungswissenschaft, Geschichte und Politischen Philosophie an den Universitäten Bonn, Oxford (England) und Paris (Frankreich) wurde sie 1999 in Oxford promoviert. Nach beruflichen Stationen als Lehrerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin übernahm sie 2005 eine Professur für Bildungswissenschaft an der Universität Trier. Vor ihrem Wechsel an die Universität Heidelberg war Anne Sliwka ab 2009 Professorin für Bildungswissenschaft und Prorektorin für Forschung, internationale Beziehungen und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Kontakt: [sliwka@ibw.uni-heidelberg.de](mailto:sliwka@ibw.uni-heidelberg.de)

(englisch „equality“), im deutschen Diskurs oft als „Chancengleichheit“ bezeichnet, und Chancen- oder Teilhabegerechtigkeit (englisch „equity“) lässt sich verdeutlichen am Bild unterschiedlich großer Kinder, die alle von einem gleich hohen Podest aus über eine Mauer auf einen Spielplatz klettern sollen: Während ausreichend große Kinder das problemlos schaffen können, wird kleineren Kindern diese Aufgabe erschwert oder sogar unmöglich gemacht. Chancengerechtigkeit bedeutet dagegen, dass den unterschiedlich großen Kindern unterschiedliche an ihrer Größe orientierte Hilfsmittel zum Überklettern der Mauer zur Verfügung gestellt werden, damit alle die Aufgabe meistern können.

Im schulischen Kontext bedeutet Gleichbehandlung, dass für jeden Lernenden einer Altersstufe die gleichen Ressourcen aufgewendet beziehungsweise die vermeintlich gleichen Ausgangsbedingungen geschaffen werden, ohne die individuellen Lernausgangslagen zu berücksichtigen. Teilhaberechtigkeit erfordert hingegen eine Zuweisung von Ressourcen, die sich passgenau an individuellen Lernausgangslagen und strategischen Zielen ausrichten. Ziel ist der gesicherte Erwerb der Basiskompetenzen unabhängig von Herkunft und Lernausgangslage. Erst wenn alle am Ende ihrer schulischen Laufbahn herkunfts- und begabungsunabhängig die Kompetenzschwellen erreichen, die sie für ein selbstbestimmtes Leben und aktive gesellschaftliche Partizipation benötigen, kann das Schulsystem als gerecht gelten.

Bei einer systemisch angelegten Teilhabegerechtigkeit finden Bemühungen nicht vereinzelt und isoliert statt, sondern der Staat stellt mit gezielt und koordiniert eingesetzten Strategien sicher, dass alle das Bildungsniveau erreichen, das als Minimalvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe gilt. Daseinsvorsorge im Bereich der Grundbildung bedeutet folglich, dass der Staat ein adaptiv handelndes Schulsystem gewährleistet und mit Blick auf Hardware, Software und Personal so ausstattet, dass es durch Datenverfügbarkeit, datengestütztes Entscheidungsverfahren, verbindliche Arbeitsprozesse und adaptive Zuweisung von Ressourcen Lernbedarfe fortlaufend diagnostizieren und darauf angemessen reagieren kann.

#### Die „strategische Kernroutine“

Die hohe Anzahl von „underserved“-Schüler:innen in Deutschland ist unter anderem auf die fehlende Passung zwischen dem schulischen Lernangebot und der individuellen Entwicklung der Lernenden zurückzuführen. Um ausnahmslos alle Heranwachsenden so zu unterstützen, dass sie die Mindestkompetenzstandards erreichen können, müssen individuelle Lernbedarfe systematisch diagnostiziert und zielgerichtet gefördert werden. Wie dies gelingen kann, zeigt die von uns entwickelte „strategische Kernroutine“ zur Sicherung der Basiskompetenzen, welche aus mehreren eng verzahnten Schritten besteht

und auf internationalen Best-Practice-Ansätzen basiert, die eine systematische digitale Lernstandsdiagnostik mit zielgenauen Interventionen verbinden.

Im ersten Schritt der Kernroutine wird zu Schuljahresbeginn bei jedem Kind die Lernausgangslage mit einem digitalen Assessment erhoben, also mit einem computergestützten adaptiven Diagnoseverfahren zur Einschätzung des individuellen Lernstands und Förderbedarfs, das auch im Laufe des Schuljahres für diagnostische Prozesse verwendet werden kann. Die Software analysiert die Daten und bereitet sie für Lehrkräfte auf. Digitalisierte Lernstandserhebungen bieten neben der Diagnostik weitere Unterstützung: So kann die Software unterschiedlich schwierige Aufgaben und Lernmaterialien in Form intelligenter tutorieller Systeme zur Verfügung stellen, außerdem ermöglicht sie die durch künstliche Intelligenz gestützte Auslagerung des Korrigierens, so dass Lehrkräfte ihre Zeit stattdessen für individuelle Förderung nutzen können.

Im zweiten Schritt interpretieren und analysieren die Lehrkräfte gemeinsam die gewonnenen Informationen und entscheiden auf Basis der Lernstandsdiagnostik über die Förderung. Sie arbeiten dazu ko-konstruktiv in Teams, die bei Bedarf von multiprofessionellem Personal unterstützt werden. Alle Entscheidungen werden transparent, digital einsehbar und datenschutzkonform gestaltet. Voraussetzung dafür sind anonymisierte Schüler-Identifikationsnummern, die in vielen Ländern bereits existieren.

Die geplanten Fördermaßnahmen besprechen die Lehrkräfte im dritten Schritt auf der Grundlage einer Infographik und eines professionellen Gesprächsprotokolls mit den Eltern, damit diese alle erforderlichen Informationen und Hilfestellungen zur Unterstützung ihrer Kinder erhalten. In einer schriftlichen Zielvereinbarung halten beide Seiten fest, wie sie sich gemeinsam um den Lernfortschritt der Kinder kümmern werden. Eine enge Kooperation zwischen Schule und Eltern ist wichtig, da das Engagement der Eltern einen großen Einfluss auf den Bildungserfolg hat und diese Informationen benötigen, um in eine positive, den Erfolg des Kindes fördernde Partnerschaft mit der Schule einzutreten.

Der vierte Schritt markiert den Übergang von der Erhebung und Planung zur Intervention, um das individuelle Lernen bestmöglich zu fördern, wofür es international unterschiedliche Organisationsmodelle gibt: Mit Zusatzpersonal können Lernende mit ähnlichen Förderbedarfen in passgenauen Gruppen im oder zusätzlich zum Unterricht gefördert werden. Genauso ist es möglich, einen Teil oder die Gesamtheit des Unterrichts in Deutsch und Mathematik in ein Lernband zu legen und in flexiblen Gruppen Schüler:innen von Woche zu Woche jeweils adaptiv nach ihrer Lernentwicklung bestimmten Lehrkräften zuzuweisen, die sie passgenau fördern.

COUNTERING THE MATTHEW EFFECT

# A NEW PERSPECTIVE FOR MORE EQUAL OPPORTUNITY

ANNE SLIWKA

What exactly do we mean when we classify pupils as “weak or “strong”? That is one of the questions investigated by educational opportunity researchers. First, there is the “labelling effect”: labelling a pupil as weak can turn into a self-fulfilling prophecy, because it can affect the pupil’s self-esteem, motivation to learn and sense of belonging to the school to an extent that ultimately leads to truancy or even to dropping out of school. Nothing is gained for the student, and society loses not just a young voice, but potentially also a committed citizen and competent professional – a setback that is all the more unfortunate in times of a challenged democracy and a growing shortage of skilled workers.

In Germany, we also observe a strong “Matthew effect” in the education system: students who start with an initial advantage tend to accumulate further advantages over time, while those who start with a disadvantage tend to fall further behind. Instead of “weak students”, the focus of science should be on “strong schools” – schools that succeed in turning every child into a strong student by providing equitable educational opportunities and quality educational resources regardless of individual background.

This is where our BMBF-funded research project “Schule macht stark” comes in. We are researching how teachers and school administrators of 200 schools “in challenging social situations” can assess their school's facilities and develop and test new forms of systemic support. As part of this programme, our Heidelberg team has developed a “strategic core routine” designed to help pupils achieve basic competency in mathematics and German. The high number of “underserved” students in Germany is due, among other things, to discrepancies between the school curriculum and the learners’ individual development. Schools need to systematically diagnose every pupil’s individual learning needs and provide targeted, adaptive support to make sure that no child is left behind. ●



PROF. DR ANNE SLIWKA joined Heidelberg University in 2013 as Professor of Education Studies with special focus on school education. Her research covers such topics as school and school system development in an international and comparative context, diversity, differentiation and inclusion in schools, and education on democracy and civil society. She trained as a teacher at the University of Bonn, then studied education science, history and political philosophy in Oxford (UK) and Paris (France) and earned her PhD in Oxford in 1999. Anne Sliwka worked as a teacher, research assistant and project leader before accepting a professorship for education science at the University of Trier in 2005. From 2009 until her transfer to Heidelberg University, she was Professor of Education Science and Vice-Rector of Research, International Relations and Diversity at Heidelberg University of Education.

Contact: [sliwka@ibw.uni-heidelberg.de](mailto:sliwka@ibw.uni-heidelberg.de)

**“It’s not about ‘weak pupils’,  
but rather about  
‘strong schools’ – schools that  
succeed in turning  
every child into a strong pupil.”**

# „Es geht nicht um ‚schwache Schüler:innen‘, sondern vielmehr um ‚starke Schulen‘ – also Schulen, denen es gelingt, aus jedem Kind einen starken Schüler oder eine starke Schülerin zu machen.“

Im letzten Schritt geht es um den Umgang mit Lernentwicklung und Leistungsbewertung: In der Vergangenheit wurden an staatlichen Schulen die Leistungen häufig bewertet, indem die Lernenden einer Klasse miteinander verglichen wurden, was aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen ungerecht ist und oft demotivierend wirkte. Lernförderlich ist es stattdessen, die Bewertung an klar definierten (Mindest)anforderungen zu orientieren und dies mit fortlaufendem Feedback zur individuellen Lernentwicklung zu kombinieren. So erfahren die Schüler:innen, wo sie im Lernprozess stehen und was mit Unterstützung der Lehrkräfte als Nächstes zu tun ist. Davon profitieren nicht nur Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, sondern auch diejenigen, die sich weit über die Mindeststandards hinaus entwickeln.

#### **Bildung als langfristige Investition**

Diese Kernroutine erhöht erheblich die Wahrscheinlichkeit, dass alle Schüler:innen die Mindeststandards in den Basiskompetenzen erreichen, wie nicht nur Ergebnisse aus Kanada, sondern auch allgemeine Befunde der Lehr-Lern-Forschung zeigen. Durch die Einführung der strategischen Kernroutine an Schulen würden alle Lernenden adaptiv und passgenau bis zum Erreichen der Mindeststandards in den Basiskompetenzen (und darüber hinaus) gefördert, was ein Beitrag zu einer gerechteren Gesellschaft wäre. In

Ländern, in denen der Staat seine Schulen so ausstattet, dass alle Schüler:innen „stark“ werden können, nimmt die soziale Ungleichheit ab und es steigen nachweislich der gesellschaftliche Zusammenhalt und die Zufriedenheit aller Bevölkerungsschichten. Denn Länder mit einer in der Breite gebildeten Bevölkerung weisen eine robustere Demokratie, niedrigere Raten von Kriminalität, bessere Gesundheitswerte und eine höhere Innovationsrate auf.

International besonders leistungsstarke Bildungsnationen wie Kanada, Singapur und Estland zeigen, dass Bildung eine langfristige Investition ist, die im Laufe der Zeit erhebliche gesellschaftliche Erträge bringt. Starke Bildungsforschung und ambitionierte Bildungspolitik sind der Schlüssel zu starken Schulen und diese wiederum der zentrale Hebel, damit aus schwachen starke Schüler:innen werden. ●