Forschungsmonitor Schule
Rezensionen für die Praxis

Alexandra Dehmel

Rezension zu

Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M. & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30*(4), 237–249.

Kommentierter Kurzbefund

Seiz et al. verbinden in ihrer Studie zwei Themen, die für die Arbeit von Lehrkräften hochrelevant sind: Die Bedeutung der Prozessqualität von Unterricht (sog. Tiefenstrukturen) und der Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer.

Das Autorenteam untersucht die Wirkungen unterrichtlicher Prozessqualität auf die Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. Überprüft werden zum einen die allgemeine Wirkung von effektiver Klassenführung und konstruktiver Unterstützung, zum anderen die Wirkung auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Damit verbunden ist die Frage, ob Dimensionen unterrichtlicher Prozessqualität unterschiedliche Wirkungen (differenzielle Effekte) für verschiedene Schülergruppen aufweisen - genauer: ob bestimmte Gruppen von hoher unterrichtlicher Prozessqualität besonders profitieren - und Tiefenstrukturen somit eine kompensatorische Funktion haben, d. h. zur Minderung von Bildungsdisparitäten beitragen können.

Im Rahmen einer Längsschnittstudie wurden die Mathematikleistungen von 3.483 Schülerinnen und Schülern aus 155 Klassen am Ende der 9. Klasse sowie erneut am Ende der 10. Klasse erfasst; dies erfolgte im Kontext einer nationalen Ergänzungsstudie der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie PISA. Des Weiteren wurden Einschätzungen zur Klassenführung aus Schüler- und Lehrerperspektive erhoben und Einschätzungen zur konstruktiven Unterstützung aus Schülerperspektive.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lernende in Klassen mit effektiver Klassenführung bessere Leistungen erbringen, d. h. effektive Klassenführung für alle positive Effekte hat. Für konstruktive Unterstützung ließ sich dies nicht empirisch bestätigen, was sich mit Befunden anderer Studien deckt. Nachgewiesen werden konnten jedoch differenzielle Effekte. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund profitieren in Bezug auf ihre Leistung stärker von effektiver Klassenführung und konstruktiver Unterstützung als diejenigen ohne Migrationshintergrund.

Dies deutet auf die kompensatorische Funktion von Tiefenstrukturen hin und lässt Schlussfolgerungen für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht zu. Zur Förderung von Risikoschülerinnen und -schülern sollten nicht - wie oft suggeriert - Maßnahmen im Fokus stehen, die sich auf Sichtstrukturen beziehen (z. B. Bildung von Kleingruppen), sondern solche, die an den Tiefenstrukturen, d. h. der Prozessqualität von Unterricht, ansetzen. Zentral ist somit qualitativ hochwertiger Unterricht, von dem dann letztlich alle profitieren.

CC BY NC ND

Hintergrund

Die Bedeutung der sog. Tiefenstrukturen (auch Basisdimensionen oder Prozessqualität von Unterricht genannt) für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern gilt mittlerweile als empirisch bestätigt (siehe z. B. Kunter & Trautwein 2013; Seidel & Shavelson 2007). Tiefenstrukturen umfassen die Qualität der Interaktion der Lernenden mit dem Lernstoff und die Qualität der Interaktion zwischen den Beteiligten. Sie beziehen sich auf die unterhalb der Sichtebene stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse und sind schwerer zu erfassen als die sog. Sichtstrukturen (auch Oberflächenstrukturen genannt), wie z. B. Methoden und Sozialformen, die gewissermaßen den Rahmen für Unterrichtsprozesse liefern. Zu den Dimensionen der Tiefenstrukturen zählen

- effektive Klassenführung (z. B. konsequenter Umgang mit Störungen, maximierte Nutzung zur Verfügung stehender Zeit)
- konstruktive Unterstützung (z. B. konstruktiver Umgang mit Fehlern, Geduld, angemessenes Tempo) und
- Potenzial zur kognitiven Aktivierung der Lernenden (z. B. an Vorwissen anknüpfende Aufgaben, aktivierende Unterrichtsgespräche).

Obwohl Tiefenstrukturen eine größere Erklärungsmacht für den Lernerfolg haben als die Sichtstrukturen, werden - so die Autorinnen und der Autor - für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht bisher überwiegend Maßnahmen vorgeschlagen, die sich auf Sichtstrukturen beziehen, also z. B. Bildung von Kleingruppen, Anpassung der Lernzeit oder der Materialien. Doch welche Rolle könnten Maßnahmen spielen, die auf Tiefenstrukturen setzen? Profitieren spezifische Risikoschülergruppen - hier: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund - in Bezug auf ihre Leistungen stärker von qualitativ hochwertigem Unterricht als diejenigen ohne Migrationshintergrund? Kann ein Fokus auf die Tiefenstrukturen dazu beitragen, Bildungsdisparitäten zu mildern? Haben sie eine kompensatorische Funktion? Diese bislang nur unzureichend erforschten Fragestellungen werden in der vorliegenden Studie empirisch untersucht.

Die Studie beschäftigt sich somit mit einem Thema, das insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht und der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von hoher Relevanz ist.

Der Fokus der Studie liegt auf zwei Dimensionen der Tiefenstrukturen resp. Unterrichtsqualität: effektive Klassenführung und konstruktive Unterstützung. Untersucht werden die allgemeine Wirkung dieser Dimensionen auf die Mathematikleistungen sowie die differenziellen Effekte auf die Mathematikleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe. Dies geschieht mit Hilfe folgender leitender Annahmen bzw. Hypothesen:

1. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zeigen geringere Mathematikleistungen als diejenigen ohne Migrationshintergrund (Hypothese 1).
2. Ein hohes Ausmaß an effektiver Klassenführung (Hypothese 2a) und konstruktiver Unterstützung (Hypothese 2b) wirkt sich positiv auf die Mathematikleistung aus.
3. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund profitieren in Bezug auf ihre Mathematikleistung stärker von effektiver Klassenführung (Hypothese 3a) und konstruktiver Unterstützung (Hypothese 3b).
4. Auch unter Kontrolle des sozio-ökonomischen Status bleiben die differenziellen Effekte für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bestehen (Hypothese 4).

Design

Datenbasis und Stichprobe

Die Daten basieren auf einer nationalen Ergänzungsstudie zur internationalen OECD-Schulleistungsvergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) aus den Jahren 2003/2004 (Kunter et al. 2011; Prenzel et al. 2006). In dieser Ergänzungsstudie wurden aus der für allgemeinbildende Schulen in Deutschland repräsentativen PISA-Stichprobe jeweils zwei Klassen pro Schule gezogen und zusätzlich Ende der 9. Klasse sowie erneut Ende der 10. Klasse untersucht. Es handelt sich somit um eine empirische Längsschnittstudie. Auch die Mathematiklehrkräfte der jeweiligen Klassen wurden befragt. Klassen, die im Untersuchungszeitraum Lehrerwechsel hatten, wurden nicht in die Analyse mit einbezogen.

Die analysierte Stichprobe umfasst 3.483 Schülerinnen und Schüler aus 155 Klassen und deren Mathematiklehrkräfte. Beinhaltet sind Klassen aus dem Gymnasium (37 %), aus der Realschule (44 %), aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen (12 %) und aus integrierten Gesamtschulen (8 %), aber keine Hauptschulen.

Instrumente

Als Indikator für Migrationshintergrund diente das Geburtsland der Jugendlichen und ihrer Eltern, d. h. Migrationshintergrund ist dann gegeben, wenn die Jugendlichen oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren sind. Eine Unterscheidung zwischen Migranten erster oder zweiter Generation oder Herkunftsländern erfolgte nicht.

Zur Messung der Unterrichtsqualität wurden die Konstrukte "Klassenführung" und "konstruktive Unterstützung" genutzt. Klassenführung wurde aus Schüler- und Lehrerperspektive erhoben, konstruktive Unterstützung nur aus Schülerperspektive. Für die herangezogenen Skalen griff man auf ein bewährtes Instrumentarium zur Erfassung von Unterrichtsqualität (Baumert et al. 2008) zurück. Zur Klassenführung wurde die Lehrerperspektive über eine Skala mit 8 Items erfasst, die Schülerperspektive über 2 Skalen mit je 2 Items. Konstruktive Unterstützung wurde über 6 Skalen (z. B. „Positive Fehlerkultur“, „Geduld“, „Hohes Durchnahmetempo“) mit je 3-4 Items erfasst. Alle Items waren auf einer Likertskala („1 = trifft nicht zu“ bis „4 = trifft zu“) zu bewerten.

Die Einschätzungen aus der Schülerperspektive wurden auf Klassenebene aggregiert, da nicht die Individualebene, sondern die Klassenebene von Interesse war. Über Berechnungen mit Intraklassenkoeffizienten und Abweichungsmaß wurden Aspekte wie Reliabilität (Zuverlässigkeit), Gesamtvarianz zwischen den Klassen und Übereinstimmung der Schülereinschätzungen innerhalb einer Klasse überprüft.

Zur Erfassung der Mathematikleistungen am Ende der 10. Klasse (abhängige Variable) wurde ein curriculumorientierter Test genutzt, für die Mathematikleistungen am Ende der 9. Klasse (Kontrollvariable) wurde auf den PISA-Test zurückgegriffen. Weitere Kontrollvariablen waren Schulform (gymnasiale und nicht-gymnasiale Schulform) und sozioökonomischer Status (Highest International Socio-Economic Index, HISEI).

Modellierungen und Modelle

Für die Analyse der Daten wurden komplexe Berechnungen mit Hilfe von latenten Modellierungen und statistischen Mehr-Ebenen-Modellen vorgenommen. Die Mehr-Ebenen-Analysen dienten auch dazu, zwischen Effekten innerhalb und zwischen Klassen unterscheiden zu können und Cross-Level-Interaktionen zu nutzen. Hierüber lassen sich z. B. differenzielle Effekte berechnen, also beispielsweise untersuchen, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Mathematikleistung stärker von effektiver Klassenführung profitieren.

Um zu prüfen, welchen spezifischen Beitrag die beiden betrachteten Unterrichtsmerkmale Klassenführung und konstruktive Unterstützung jeweils leisten, wurden die Haupteffekte und Interaktionseffekte beider Merkmale auch simultan betrachtet.

Bei der Überprüfung der Hypothesen kamen insgesamt fünf komplexe Analysemodelle zum Einsatz. Die Ergebnisse der Berechnungen in den Modellen sind im Text dargestellt, ebenso wie die zu Grunde liegenden deskriptiven Werte der Unterrichtsqualitäts-Skalen und die Interkorrelationstabelle.

Ergebnisse

Die Ergebnisse bestätigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund in derselben Klasse am Ende der 10. Jahrgangsstufe geringere Mathematikleistungen als diejenigen ohne Migrationshintergrund aufweisen, auch unter Kontrolle von Vorleistungen (Mathematikkompetenz Ende Klasse 9) und Schulform (Hypothese 1).

Bezüglich der Bedeutung von effektiver Klassenführung und konstruktiver Unterstützung für die Mathematikleistung wird - ebenfalls unter Kontrolle von Vorleistungen und Schulform - nachgewiesen, dass Lernende in Klassen mit effektiver Klassenführung bessere Leistungen zeigen und effektive Klassenführung somit positive Effekte für alle hat (Hypothese 2a). Die angenommene positive Wirkung konstruktiver Unterstützung auf die Leistung (Hypothese 2b) lässt sich jedoch nicht bestätigen, es wird kein Effekt gemessen. Dieses Ergebnis deckt sich mit Forschungsbefunden aus anderen Studien, auf die im Text auch verwiesen wird. Hierüber ist das Ergebnis besser einschätzbar. Empirisch nachgewiesen sind lediglich direkte Effekte konstruktiver Unterstützung auf die Schülermotivation (z. B. Kunter et al. 2013; Fauth et al. 2014); der Effekt auf die Leistung könnte – so eine Annahme basierend auf theoretischen Modellen – indirekt über die Motivation erfolgen, d. h. konstruktive Unterstützung könnte zu größerer Schülermotivation führen, die wiederum in besserer Leistung resultiert.

Die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Mathematikleistung stärker von effektiver Klassenführung (Hypothese 3a) und konstruktiver Unterstützung (Hypothese 3b) profitieren, wird bestätigt. Unterrichtsqualität hat somit eine differenzielle Wirkung, wobei die Effekte vor allem auf eine effektive Klassenführung zurückgehen. Der negative Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Mathematikleistung kann jedoch sowohl durch effektive Klassenführung als auch durch konstruktive Unterstützung verringert werden.

Die Analysen zeigen außerdem, dass die differenziellen Effekte für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auch unter Kontrolle des sozio-ökonomischen Status bestehen bleiben (Hypothese

4).

Diskussion und Einschätzung

Die Studie liefert wichtige Erkenntnisse in Bezug auf zwei aktuell hochrelevante Themen und bringt sie miteinander in Verbindung: Zum einen das Thema Unterrichtsqualität und die Bedeutung der Prozessqualität von Unterricht (Tiefenstrukturen), zum anderen das Thema Umgang mit Heterogenität im Unterricht - genauer: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Die Befunde können dazu beitragen, derzeitige Herausforderungen anzugehen und sind daher nicht nur für die Bildungsforschung, sondern insbesondere auch für die Bildungspraxis und Bildungspolitik/-administration von Bedeutung. Wie sind die Ergebnisse einzuschätzen und was sind mögliche Schlussfolgerungen aus der Studie?

Die Studienergebnisse zeigen die Bedeutung der Prozessqualität von Unterricht (Tiefenstrukturen), indem sie einen positiven Effekt von effektiver Klassenführung auf die Leistung aller Schülerinnen und Schüler nachweisen. Zu beachten ist allerdings, dass es sich bei den dargestellten Einschätzungen zur Unterrichtsqualität vermutlich (dieser Punkt bleibt im Text leider etwas unklar) um querschnittlich, d. h. nur zu einem Untersuchungszeitpunkt erhobene Daten handelt. Dies macht es problematisch, Zusammenhänge als Wirkungen zu interpretieren (vgl. Kuger et al. 2017). Mögliche Einschränkungen querschnittlicher Analysen werden von Kuger et al. (2017) diskutiert und sind nicht nur aus forschungsmethodischer Perspektive, sondern auch zur Einordnung der Ergebnisse der vorliegenden Studie interessant. Kuger et al. vergleichen Ergebnisse von Querschnittsanalysen mit Ergebnissen von Längsschnittanalysen bei derselben Stichprobe (PISA 2012 und PISA 2012 Plus), ebenfalls für Mathematik. Sie zeigen, dass querschnittliche Analysen von Zusammenhängen zwischen Schülerleistung und Unterrichtsmerkmalen die Effekte von Unterricht zwar leicht überschätzen, dass jedoch - mit einer Ausnahme, nämlich dem Merkmal ‚schülerorientiertes Unterrichten' - die Richtung der Effekte der einzelnen betrachteten Unterrichtsmerkmale und auch ihre relative Höhe zueinander gleich bleibt. Dies bestätigt nach Einschätzung von Kuger et al. die Bedeutung der Ergebnisse vorangegangener Studien zu Zusammenhängen zwischen Unterrichtsmerkmalen und Schülerleistungen, sofern sorgfältige Modellierungen vorgenommen wurden.

Dass Tiefenstrukturen eine Erklärungsmacht für Lernerfolg haben, ist keine grundlegend neue Erkenntnis, bestätigt aber nochmal die Ergebnisse anderer Studien und bestärkt somit die vorhandene Evidenz (siehe z. B. Kunter & Trautwein 2013; Seidel & Shavelson 2007). Die Bedeutung von Tiefenstrukturen kann sicherlich nicht oft genug hervorgehoben werden. Ein wesentlicher Beitrag der Studie ist somit, dass sie die Aufmerksamkeit auf die Unterrichtsqualität verstärkt und weitere empirische Evidenz sowie Argumentationsmaterial liefert, warum es wichtig ist, die Prozessqualität von Unterricht zu fördern.

Neu ist der Fokus auf spezifische Schülergruppen - Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe mit eher ungünstigen Voraussetzungen (sog. Risikoschülerinnen und -schüler), hier: mit Migrationshintergrund - und die repräsentative empirische Überprüfung, ob diese Gruppe von hoher Prozessqualität besonders profitiert. Damit ist gleichzeitig auch die Frage verbunden, ob Tiefenstrukturen eine kompensatorische Funktion haben und genutzt werden können, um Bildungsdisparitäten zu mildern. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die Stichprobe aus methodischen Gründen keine Hauptschulen beinhaltet (nur ein geringer Anteil der Jugendlichen aus den Hauptschulen im PISA-Längsschnitt wechselte in die 10. Klasse, d. h. es wäre nicht möglich gewesen, eine aussagekräftige Messwiederholung

durchzuführen). Entsprechend weisen in der Untersuchung lediglich 14,8 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund auf, was sich auf Deutschland bezogen aktuell anders darstellt. Im IQB-Bildungstrend 2015 wird beispielsweise ein Migrationshintergrund von 29 % ausgewiesen (Haag et al 2016), in PISA 2015 sind es 28 % (Rauch et al. 2016) (bei gleicher Definition von ‚Migrationshintergrund'). Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn es um die Repräsentativität im Sinne einer generellen Verallgemeinerbarkeit der Befunde geht.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bezogen auf ihre Mathematikleistungen in der Sekundarstufe stärker von effektiver Klassenführung und konstruktiver Unterstützung profitieren als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Hieraus lassen sich Konsequenzen für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht ableiten, die in der Studie auch benannt werden. Eine wesentliche Schlussfolgerung ist, dass zur Förderung von Risikoschülerinnen und -schülern nicht - wie bisher oft suggeriert - Maßnahmen im Fokus stehen sollten, die sich auf Sichtstrukturen beziehen (z. B. Bildung von Kleingruppen), sondern Maßnahmen, die an den Tiefenstrukturen, d. h. der Prozessqualität von Unterricht ansetzen. Zentral ist somit qualitativ hochwertiger Unterricht, von dem letztlich alle Schülerinnen und Schüler, mit und ohne Migrationshintergrund, profitieren. Ein solcher Unterricht lässt sich über die entsprechende Gestaltung von alltäglichen Unterrichtsmerkmalen wie Unterstützung und Klassenführung realisieren. Zu Recht betonen die Autorinnen und der Autor, wie wichtig es ist, über die Lehrerbildung gut auf unterrichtliches Handeln vorzubereiten, um alltäglichen, qualitativ hochwertigen Unterricht zu fördern.

Weiterführende Hinweise im Kontext

Es gibt mittlerweile zahlreiche Handbücher und sonstige Materialien, die praktische Hinweise zur Gestaltung qualitativ hochwertigen Unterrichts geben und dabei auch auf Aspekte effektiver Klassenführung und konstruktiver Unterstützung eingehen. Eine gute Übersicht bietet das Fachbuch „Psychologie des Unterrichts" von Kunter & Trautwein (2013). Basierend auf Ergebnissen der Unterrichtsforschung stellen sie Qualitätsmerkmale guten Unterrichts vor, liefern praxisrelevante Tipps zur konkreten Unterrichtsgestaltung und geben auch Hinweise auf weiterführende Arbeiten.

Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

Reflexionsfragen einer Lehrkraft:

- Wie führe ich selbst meine Klassen? Wie gut gelingt es mir z. B., den Unterricht so zu steuern, dass sich die Unterrichtszeit möglichst effektiv nutzen lässt? Wie gehe ich mit Störungen um?
- Über welche Maßnahmen versuche ich bisher in meinem Unterricht, die Schülerinnen und Schüler konstruktiv zu unterstützen?

- Wie gehe ich mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer um?
- Welche Instrumente sind geeignet, um mir zur meiner Praxis Rückmeldung zu holen?
- Welche Erkenntnisse und Hinweise bietet die Bildungsforschung zu konstruktiver Unterstützung / effektiver Klassenführung / Umgang mit Heterogenität, und wie kann ich sie im Unterricht umsetzen?
- Welchen Unterstützungs- und Weiterentwicklungsbedarf sehe ich für mich in Bezug auf die Themen Umgang mit Heterogenität und Unterrichtsqualität, und welche Möglichkeiten gibt es hierfür (z. B. Fortbildung, Fachbücher, systematische Zusammenarbeit innerhalb der Schule)?

Reflexionsfragen einer Schulleitung:

- Wie gut kennen die Lehrkräfte meiner Schule geeignete Maßnahmen für effektive Klassenführung / konstruktive Unterstützung / Umgang mit Heterogenität? Inwiefern werden sie umgesetzt?
- In welchen Zusammenhängen werden Aspekte von Unterrichtsqualität / Umgang mit Heterogenität an meiner Schule besprochen, wo findet Austausch statt?
- Inwiefern sollten die Lehrkräfte meiner Schule weitere Kompetenzen zur Umsetzung qualitativ hochwertigen Unterrichts / Umgang mit Heterogenität erwerben, und welche Unterstützungsformate (z. B. Fortbildung, Handreichungen) gibt es hierfür?
- Welche weiteren Voraussetzungen müssen geschaffen werden, damit die Lehrkräfte alltäglich qualitativ hochwertigen Unterricht für eine zunehmend heterogene Schülerschaft umsetzen können?
- Wie geht das Schulleitungsteam meiner Schule das Thema Unterrichtsqualität / Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer an? Gibt es hierfür bestimmte Strategien?
- Welche Rolle spiele ich als Schulleiterin oder Schulleiter für die Entwicklung von Unterrichtsqualität? Inwiefern trägt mein Führungsstil dazu bei, professionelles pädagogisches Handeln an meiner Schule anzuregen? Z. B. Stichwort „Instructional Leadership“ (vgl. Rigby 2014; Shatzer et al. 2013).

Literatur

Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student Ratings of Teaching Quality in Primary School: Dimensions and Prediction of Student Outcomes. *Learning and Instruction, 29*, 1-9.

Haag, N., Böhme, K., Rjosk, C. & Stanat, P. (2016). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (2016), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*, 431-479. Münster u. a.: Waxmann.

Kuger, S., Klieme, E., Lüdtke, O., Schiepe-Tiska, A., & Reiss, K. (2017). Mathematikunterricht und Schülerleistung in der Sekundarstufe. Zur Validität von Schülerbefragungen in Schulleistungsstudien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 33*, 61-98.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u. a.: Waxmann.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*, 805-820.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts.* Paderborn: Schöningh.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2006). *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*. Münster u. a.: Waxmann.

Rauch, D., Mang, J., Härtig, H. & Haag, N. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In K. Reiss, Ch. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*, 317-347. Münster u. a.: Waxmann.

Rigby, J. G. (2014). Three Logics of Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly, 50*(4), 610-644.

Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77*(4), 454-499.

Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R. & Brown, B. L. (2013): Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement. Implications for practice. *Educational Management, Administration & Leadership, 42*(4), 1-15.

Rezensent/-in

Dr. Alexandra Dehmel, Dipl.-Hdl., MSc., Referentin am Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart. Arbeitsschwerpunkt: Wissenschaftstransfer.

Zitiervorschlag

Dehmel, A. (2018). Rezension zu Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M. & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30(4), 237–249. *Forschungsmonitor Schule, 51*. Abgerufen von https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=37

Urheberrecht

Dieser Text steht unter der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz. Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Alexandra Dehmel (2018) für den Forschungsmonitor Schule.