

Soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem

Sozialraumorientierte Perspektiven auf das
so genannte 'anregungsarme Umfeld' von
Schulen in herausfordernden Lagen

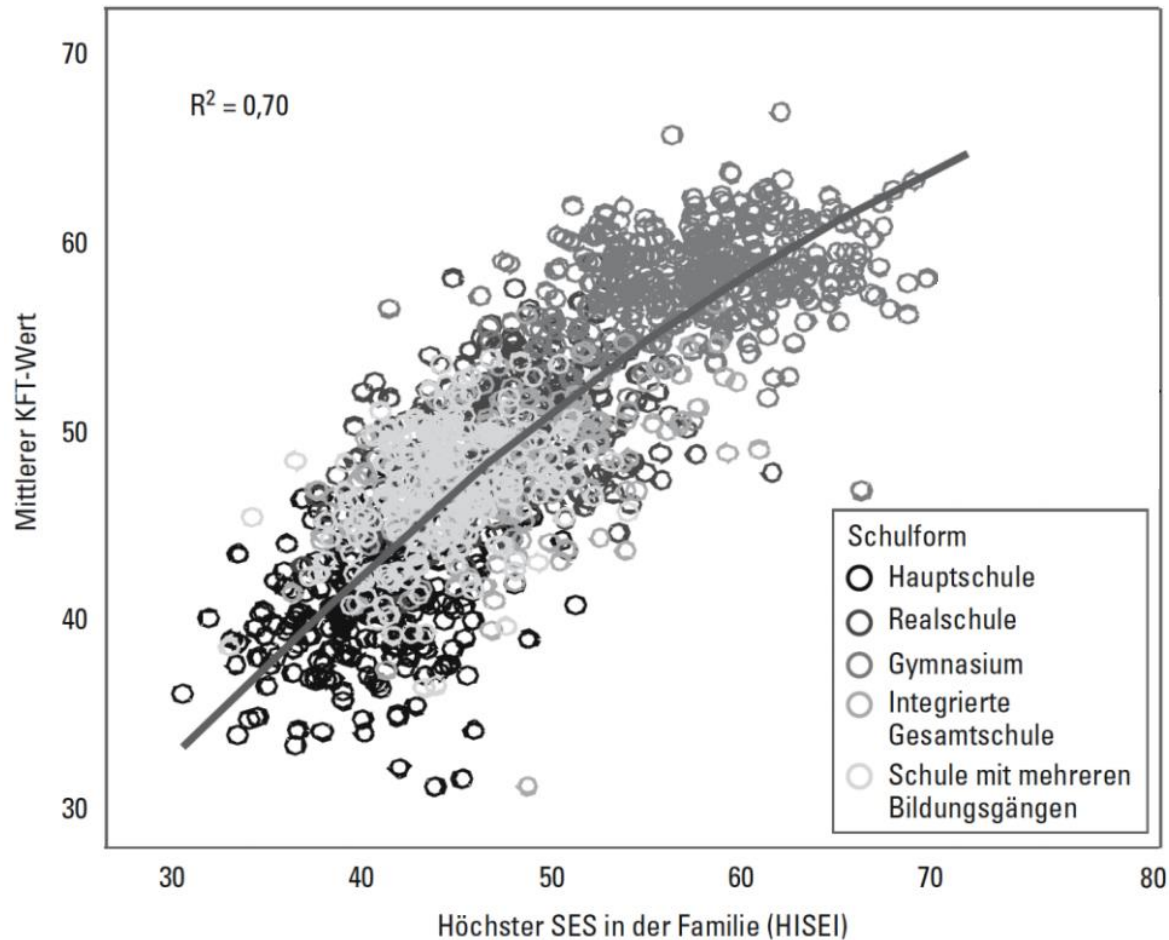
Niedersächsischer Fachtag zur Kinderarmut »Mitten drin! –
Gesund Aufwachsen«, 7. November 2023

Vertr.-Prof. Dr. Matthias Forell

Gliederung

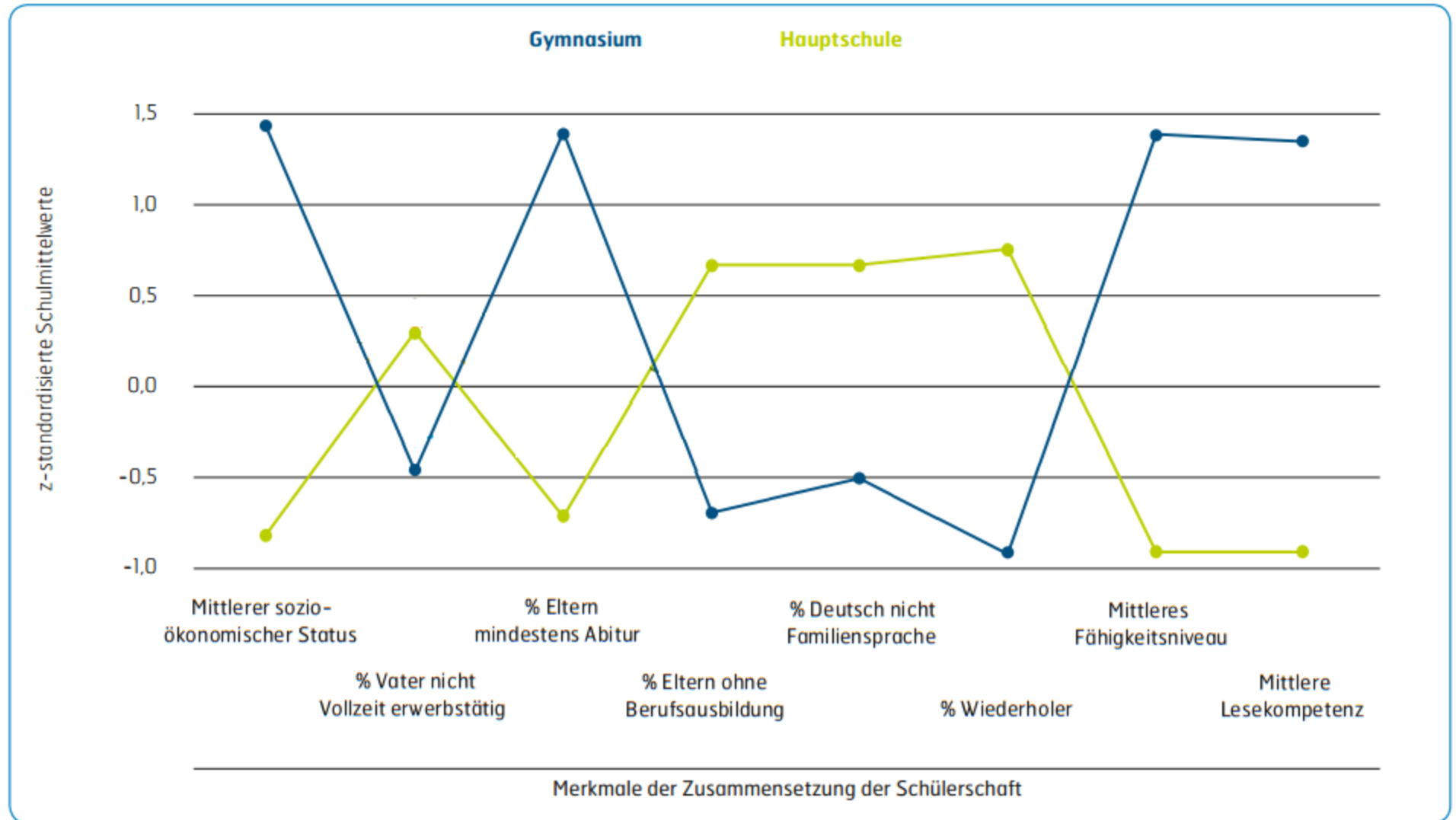
- Herkunftsbedingte Ungleichheiten im deutschen Schulsystem
- Institutioneller Rahmen und Strukturbedingungen von Bildungsübergängen
 - Handlungsempfehlungen für schulische Akteur:innen
- Schule *a/s* Sozialraum *im* Sozialraum → Sozialraumorientierung und -analyse
- Ausblick auf eine sozialraumorientierte Schulentwicklung
- Austausch zu allgemeinen Eindrücken und konkreten Erfahrungen von (verwehrt) Bildungschancen
- Gruppenarbeit entlang kleinräumiger soziodemografischer Merkmale von kommunalen Schullandschaften

Herkunftsbedingte Ungleichheiten im gegliederten Schulsystem I



- Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und kognitiven Fähigkeiten
 - Deutliche Institutionen- und (soziale wie kognitive) Kompositionseffekte
 - Wechselwirkung zwischen Schülerzusammensetzung und Schulform
 - Sozialer Status eng mit Schulformzugehörigkeit verknüpft
 - Schulform als lern- und entwicklungsmilieuprägendes Institutionsmerkmal

(Baumert, Stanat & Watermann, 2006, S. 96)



Kompositionsprofile von Schulen unterschiedlicher Schulformen (z-standardisierte Schulmittelwerte)

(Quelle: Baumert et al. 2006, S. 98)

(angepasst nach: van Ackeren & Klein, 2014, S. 42)

Herkunftsbedingte Ungleichheiten im gegliederten Schulsystem II

- Resultate deutscher Schüler*innen aus (inter)nationalen Schulleistungsstudien offenbaren deutliche herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten, die sich darin zeigen, dass...
 - ...die Zusammenhänge zwischen soziökonomischem Status und bspw. der Lesekompetenz in Deutschland besonders stark ausgeprägt sind (Weiß et al., 2019, S. 138ff.)
 - ...Kinder aus Haushalten mit hoher beruflicher Stellung der Eltern gegenüber Kindern aus Haushalten mit niedriger beruflicher Stellung der Eltern schon gegen Ende der Grundschule je nach Fach einen Lernvorsprung von einem bis eineinhalb Schuljahren haben (Schwippert et al., 2020, S. 20; Stubbe et al., 2020, S. 280)



(angepasst nach: van Ackeren & Klein, 2014, S. 19)

- ...der Anteil an Schüler*innen, die bspw. in Mathematik und den Naturwissenschaften nur ein unteres Kompetenzniveau erreichen, an nicht-gymnasialen Schulformen besonders hoch ist

(Reinhold et al., 2019, S. 205; Schiepe-Tiska et al. 2019, S. 232)

Institutionelle Rahmenbedingungen des Grundschulübergangs

- Regelung der Übergangentscheidung wird von den Ländern bestimmt
 - In Ländergruppe 1 haben die Übergangsempfehlungen eine hohe Verbindlichkeit für die Eltern. Eine Abweichung ist nur nach bestandem Probeunterricht oder erfolgreicher Aufnahmeprüfung zulässig.
→ Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Thüringen
 - In Ländergruppe 2 haben die Übergangsempfehlungen eine niedrige Verbindlichkeit für die Eltern. Bei vorhandenen Kapazitäten an der gewählten Schule ist der Elternwille entscheidend für die Aufnahme des Kindes.
→ Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein
 - In Ländergruppe 3 wird keine Übergangsempfehlung ausgesprochen. Eltern werden allerdings auf Grundlage von leistungs- aber auch personenbezogenen Aspekten beraten.
→ Bremen, Niedersachsen

(Bellenberg, 2018, S. 46f.; van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 55f.)

Strukturbedingungen von Bildungsübergängen I

➤ Bildungsübergänge als zentrale Gelenkstellen des hierarchisch gestuften Schulsystems

- „Übergangsauslese“ (Tillmann, 2008, S. 54) und „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ (ebd., S. 48)/

Zurückstellung vom Schulbesuch – Übergangsempfehlungen – Klassenwiederholungen – Abschulung
terminales Prüfungs- und Berechtigungswesen – innere (und äußere) Differenzierungsmodelle

(Bellenberg & im Brahm, 2019, S. 814; Scharenberg, 2012, S. 16.; Breidenstein, Meier & Zabrowski, 2011, S. 23)

- Vierfache Benachteiligung von Schüler*innen aus weniger privilegierten Elternhäusern/

Segregierte Lern- und Entwicklungsmilieus durch multiple Herkunftseffekte

(primär) hemmende Faktoren für Leistungsentwicklung führen zu geringerem Kompetenzerwerb

(sekundär) anspruchsniedrigere Schulformwahl der Eltern trotz gleicher Übergangsempfehlung

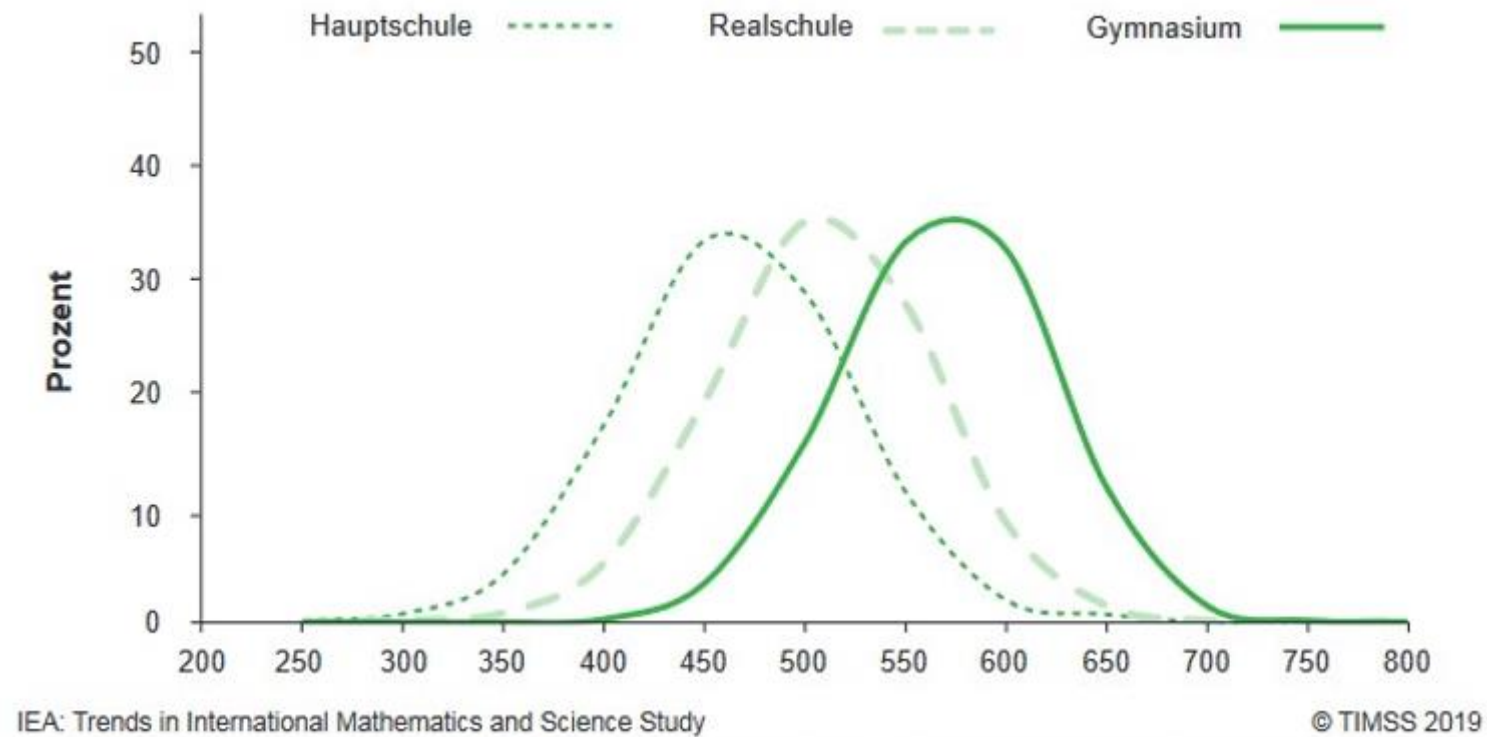
(tertiär) ungleiche Bewertungen und Übergangsempfehlungen durch Lehrkräfte trotz vergleichbarer Leistung

(quartär) vermehrter Schulbesuch in herausfordernden Lagen mit tendenziell schwächerer Schulqualität

(van Ackeren et al., 2021, S. 17f.; Forell, 2020, S. 89; Dumont, 2014, S. 151, nach Pietsch & Stubbe, 2007)

Strukturbedingungen von Bildungsübergängen II

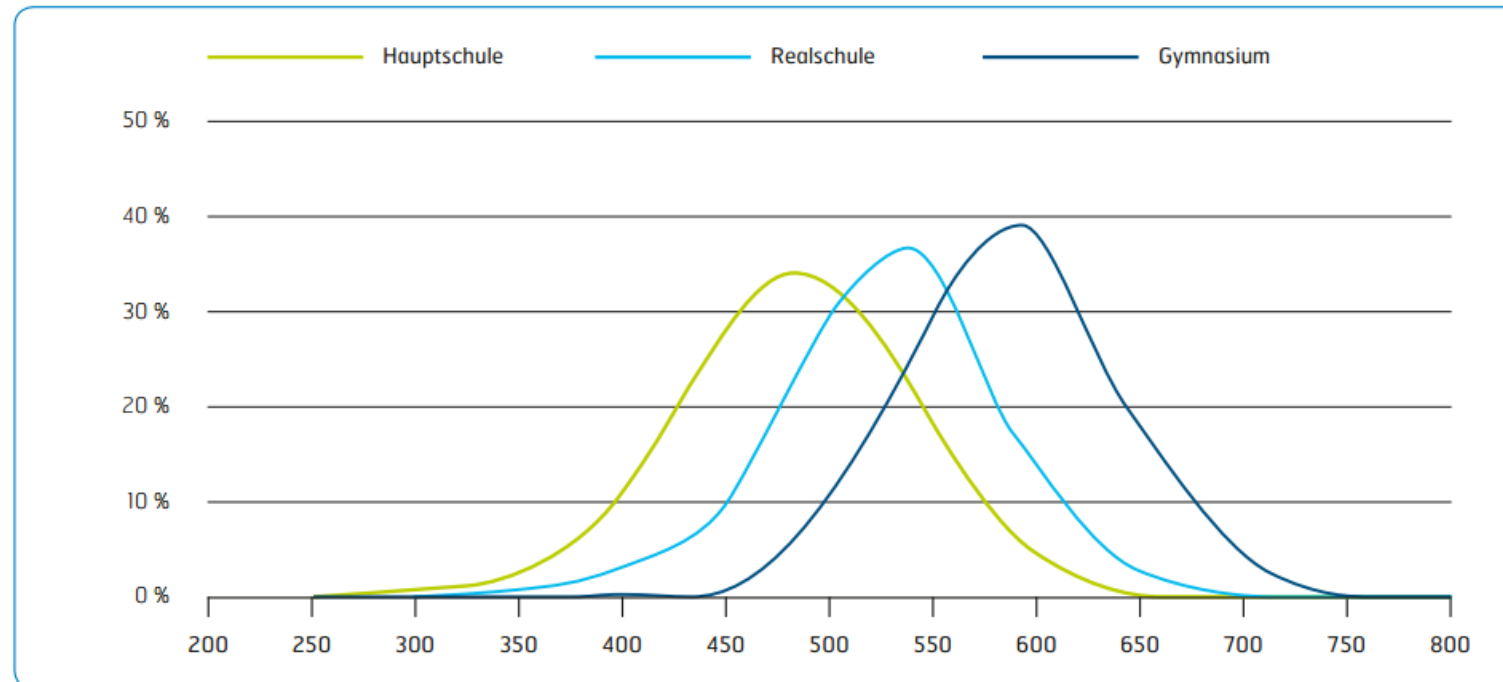
- Testleistungen der Schüler*innen nach Übergangsempfehlung der Grundschullehrkräfte



(Stubbe, 2019, S. 322)

Strukturbedingungen von Bildungsübergängen II

- Testleistungen der Schüler*innen nach Übergangsempfehlung der Grundschullehrkräfte



Testleistungen differenziert nach Schullaufbahneempfehlungen der Lehrkräfte in Deutschland – Gesamtskala Lesen (Quelle: IFS 2012, S. 58)

(van Ackeren & Klein, S. 38)

Kompositionseffekte (kognitiv, diese Folie; wie sozial, nächste Folie)

Kinder mit gleicher kognitiver Grundfähigkeit und gleichem sozialen Status lernen auf der Hauptschule weitaus weniger hinzu, als zum Beispiel auf dem Gymnasium.

+ 41 %

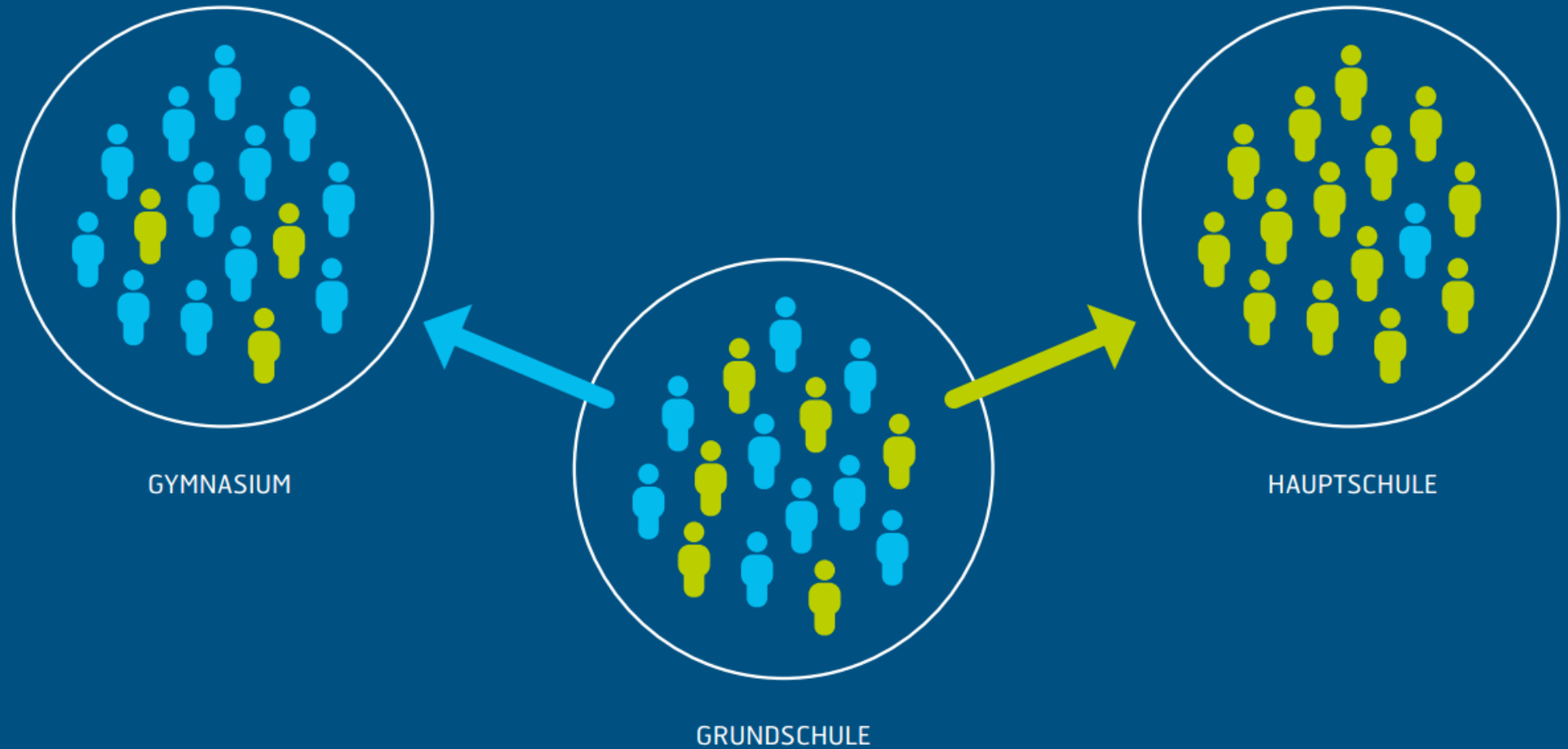


+ 91 %



(van Ackeren & Klein, 2014, S. 40).

Kompositionseffekte: Durch soziale Selektion bei der Übergangsentscheidung kommt es zu einer Konzentration von Jugendlichen aus benachteiligten sozialen Milieus in der Hauptschule.



Herkunftsbedingte Ungleichheiten beim Zugang zum Bildungssystem

- Primäre wie sekundäre Herkunftseffekte schon im Kita-Bereich deutlich sichtbar



(Jessen et al. 2018; aktualisiert: Schmitz et al. 2023)

Soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem — Sozialraumorientierte Perspektiven auf das so genannte ‚anregungsarme Umfeld‘

Vertr.-Prof. Dr. Matthias Forell

Fortschreibung von herkunftsbedingten Ungleichheiten

- Rechtsansprüche allein reichen nicht aus, um allen Kindern und Jugendlichen die gleiche Bildungsteilhabe zu ermöglichen; dies gilt nicht nur im frühkindlichen Bereich, sondern lässt sich auch auf den schulischen Ganzttag übertragen
- Segregatierte Lern- und Entwicklungsmilieu kumulieren – vom familiären Umfeld über die Kita und die Grundschule bis zur weiterführenden Schule
 - Ein weiteres Beispiel stellt die jahrgangsbezogene (flexible) Schuleingangsphase als internes Selektionsinstrument dar
- Segregation hat viele Dimensionen: Ernährung, Bewegung, Gesundheit und Schlaf; aber auch Sozialbeziehungen, Schulklima und weitere sozialräumliche Ressourcen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen

(Schuchardt et al., 2023, S. 25; Bellenberg et al., 2021, S. 25f.)

Handlungsempfehlungen für schulische Akteur*innen

- Wahrnehmung von Armutskontexten als Voraussetzung für professionelles Handeln von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal
- Diagnose- und Reflexionskompetenz erforderlich, um belastende (lebensweltbezogene) Situationen von Schüler*innen zu erkennen und deren Folgen abzumildern

(Miller, 2020, S. 231)

- Hinwendung zu einem bindungsorientierten Fokus auf Stärken und Potentiale der Schüler*innen und ihrem sozialen Umfeld, geprägt von Anerkennung (Wertschätzung, Respekt, Solidarität und Empathie)

(Fölker et al., 2013, S. 106; Prengel, 2013, S. 30ff, 60ff; Stojanov, 2011, S. 40ff.)

- Peer-Beziehungen fördern und Rückzugsräume anbieten, die im sozialen Umfeld der Schüler:innen nicht vorhanden sind

(Weimann, 2018, S. 52/56)

- Austausch und einzelfallbezogene Kooperation von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal mit Beratungsstellen der Jugend- und Sozialhilfe

- Formative Kooperationsformen, die außerschulische Kooperationspartner:innen der offenen Kinder- und Jugendarbeit (z.B. im Ganztage) einschließen

(Spieß, 2023)

Schule *als* Sozialraum *im* Sozialraum

➤ Verständnis(formen) der Einzelschule *als* Sozialraum *im* Sozialraum

- Physisch-materielles Verständnis/ als Angebots- und (An-)Ordnungsstruktur sowohl der baulichen Gegebenheiten der Einzelschule als auch des sie umgebenden Einzugsgebiets

Territorial vorortete *Dingwelt* der Schule und ihres Nahraums im Sinne einer sozialräumlichen Infrastruktur; neben bspw. Klassenzimmer, Mensa und Pausenhof zählen dazu z.B. öffentliche Treffpunkte wie Plätze oder Parks, aber auch Supermärkte oder Bushaltestellen sowie Jugendzentren und Vereine

- Sozialdemografisches Verständnis/ beschreibbar über die milieuspezifischen (Herkunfts-)Merkmale der Schüler*innen einer Einzelschule; im Sinne gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten

Ortsabhängige „Verteilungsstruktur der verschiedenen Arten von Kapital“ (Bourdieu, 1991, S. 28); Gruppierung bspw. entlang der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft bzw. ihrer Elternhäuser, deren Bildungsgrad oder dem Anteil an Familien im Bürgergeldbezug oder an Alleinerziehendenhaushalten

- Handlungsbezogenes Verständnis/ als innerschulisches Interaktionsgeflecht der an bzw. in einer Einzelschule handelnden Akteur*innen

Aneignung, Repräsentation und Deutungsmuster institutionell verfasster und organisational ausgestalteter *Raumanordnungen*; Schulkultur geprägt von überindividuellen Praxismustern

(Forell, 2023, S. 16ff.)

Schule *als* Sozialraum *im* Sozialraum

- Zweigeteilte Perspektive auf sozialräumliche Ressourcen als Rahmenbedingung für Schulerfolg



Elternhaus und das soziale Umfeld als bildungsrelevante Ressource

- Drei Risikolagen mit wesentlichem Einfluss
bildungsbezogen/ niedriger Bildungsstand der Eltern (geringes Unterstützungspotential)
sozial/ Erwerbslosigkeit der Eltern (geringe gesellschaftliche Teilhabe)
ökonomisch/ Familieneinkommen unterhalb der Armutsgrenze (geringer finanzieller Spielraum)

(Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 40f.)



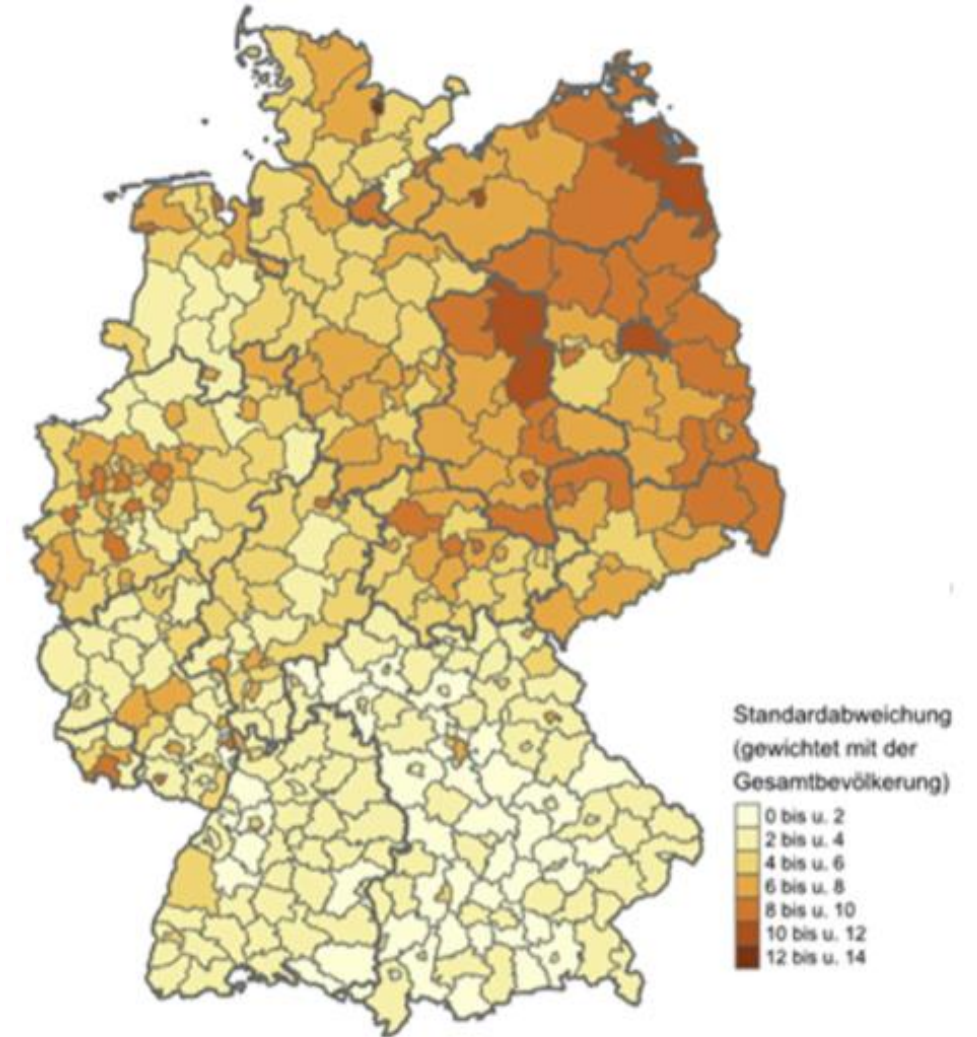
Klassenraum und die Einzelschule als bildungsrelevante Ressource

- Unterrichtsklima und Schulkultur (nach Helsper, 2008)
Schüler*innenkomposition
pädagogische Struktur
Ressourcenausstattung
schulformspezifische Lern- und Entwicklungsmilieus
Reputation und Haltung

(u.a. Stähling & Wenders, 2021, S. 368; Maaz et al., 2009, S. 214; Baumert, Trautwein & Artelt, 2003, S. 287)

Sozialraumorientierung und -analyse

- Kleinräumige Datenanalyse als eine Frage der Aggregatsebene
 - Landkreise und kreisfreie Städte unterscheiden sich nicht nur untereinander, sondern weisen auch große Unterschiede innerhalb ihrer Gebietseinheiten auf
 - Spannweiten umso größer, je kontrastreicher die Datenpunkte (hier SGB II-Hilfequoten)
 - Zur Abbildung sozialräumlicher Herausforderungen bedarf es demnach sehr kleinräumiger Daten
 - Beispielhafte sozialraumanalytische Darstellung am Landkreis Peine

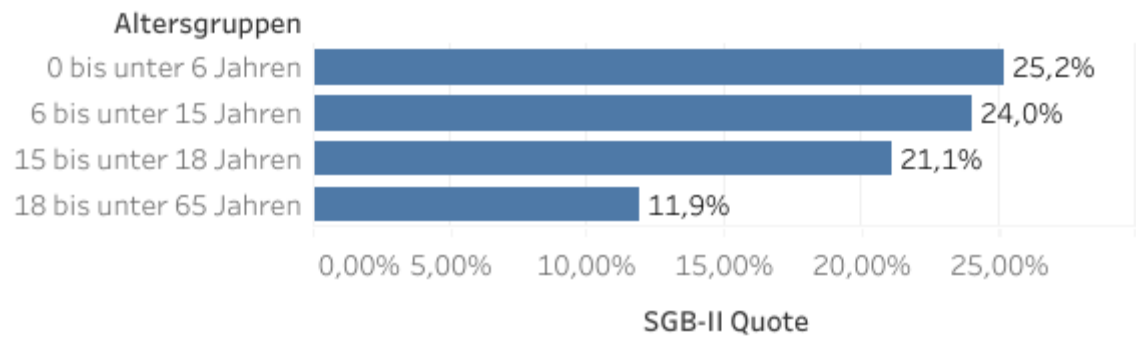
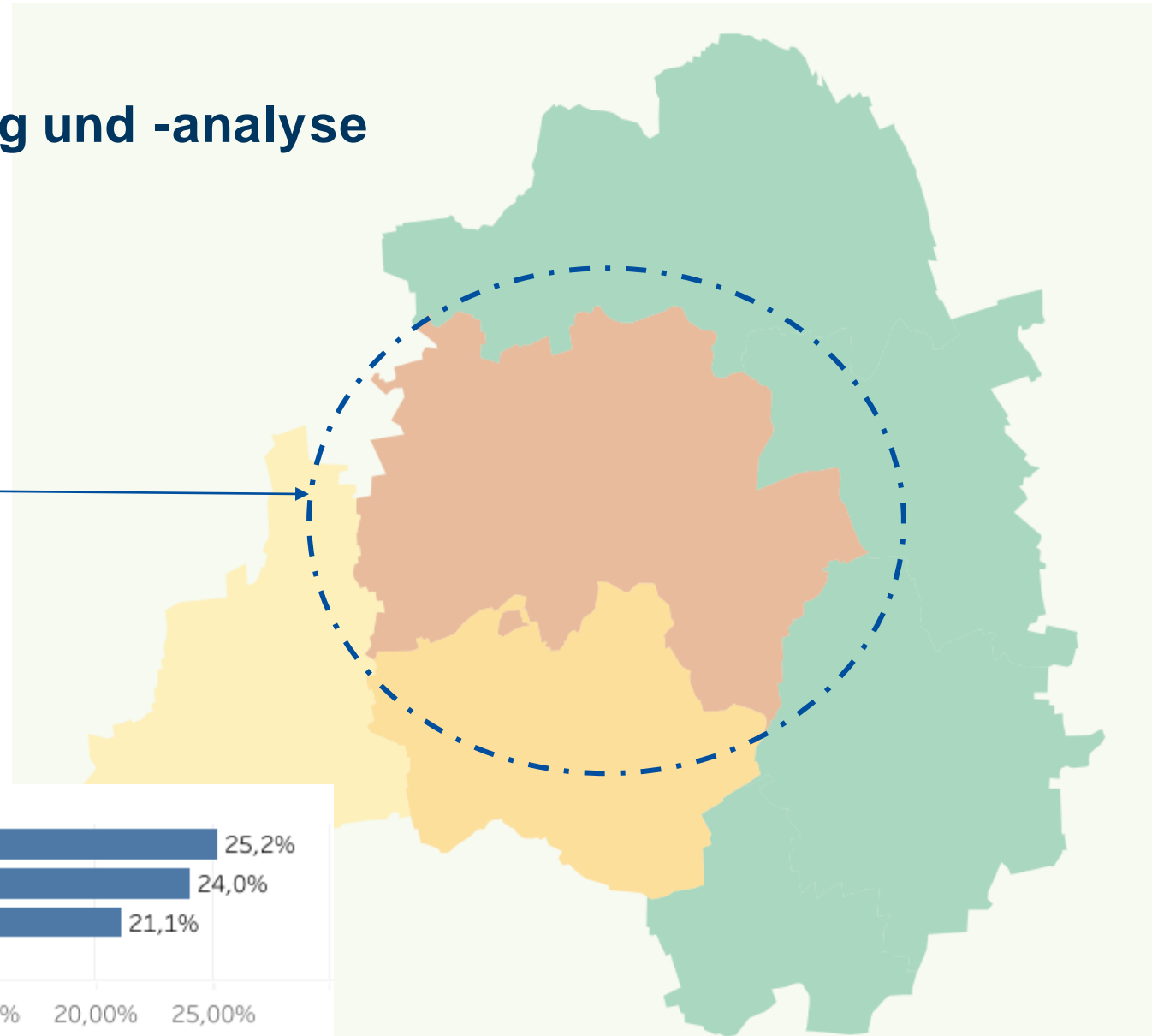


(Quelle der Karte: Knüttel, 2022, S. 10)

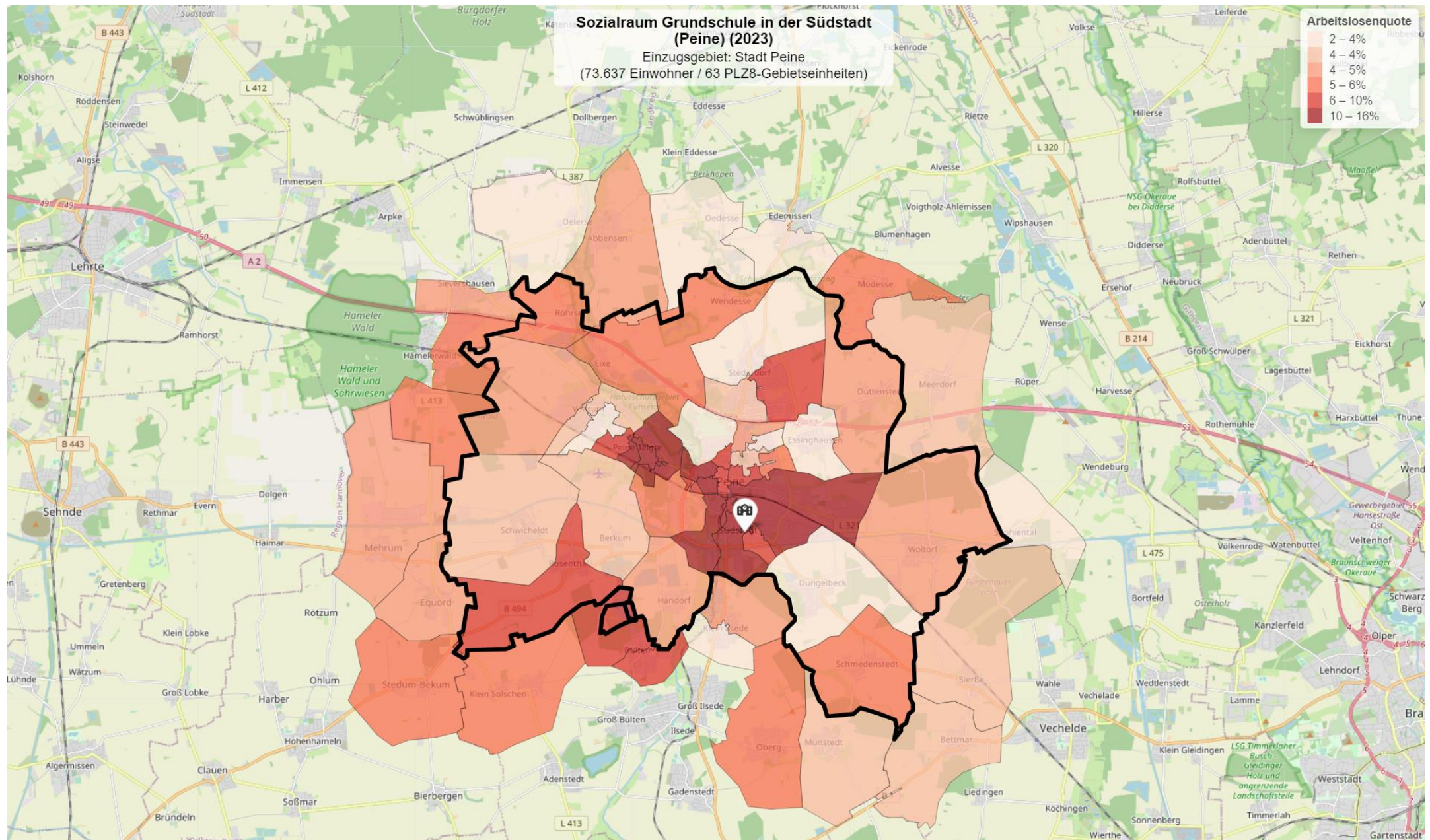
Sozialraumorientierung und -analyse

Kreis: Peine

Gemeinde	
Edemissen	3,6%
Hohenhameln	5,5%
Ilse	7,3%
Lengede	3,9%
Peine, Stadt	14,7%
Vechede	3,2%
Wendeburg	2,7%



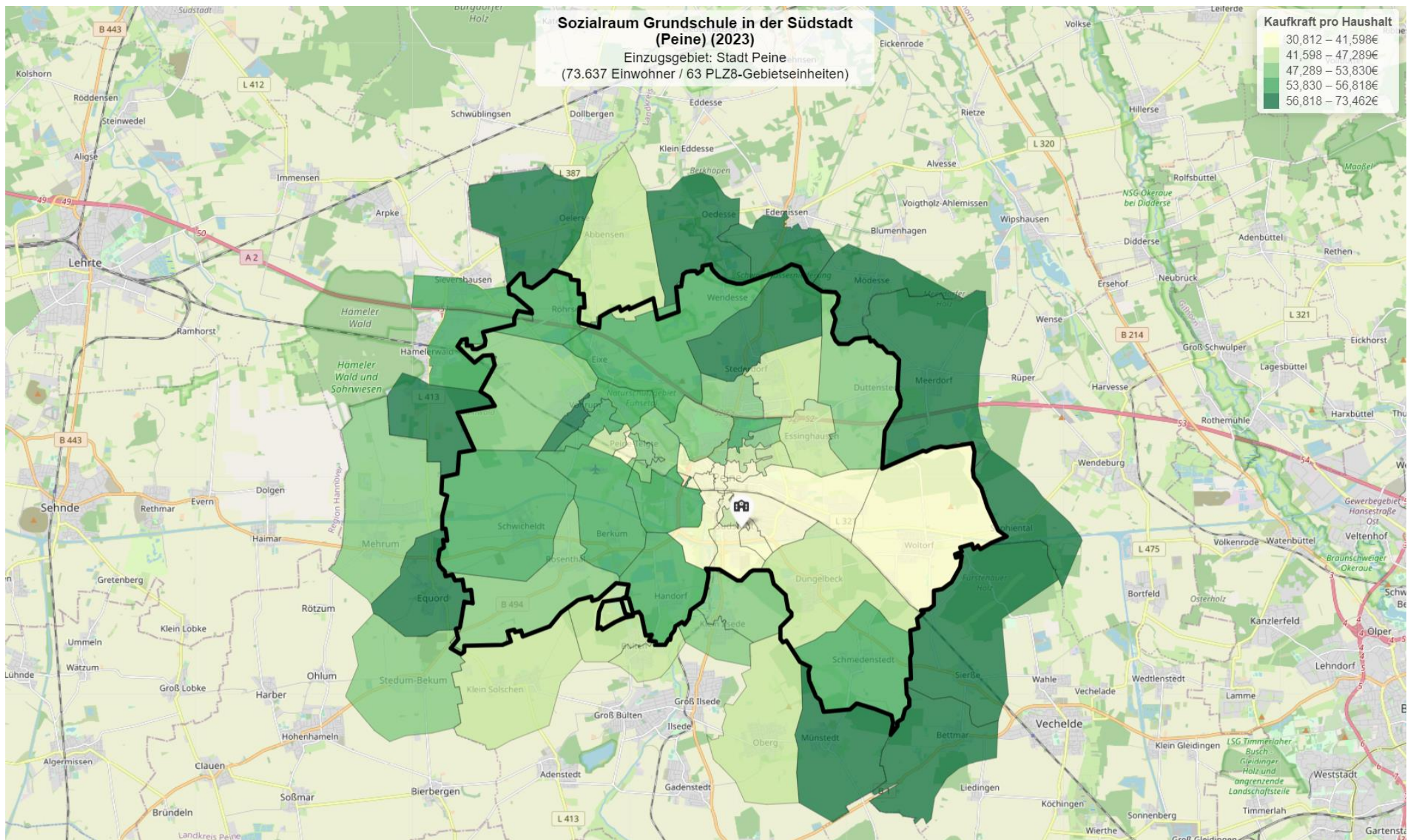
(angepasst nach: Koordinierungsstelle Bildungsmonitoring, 2023)



(Schräpler, Richter, Schuchardt & Forell, 2023, unveröffentlicht)

Soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem — Sozialraumorientierte Perspektiven auf das so genannte ‚anregungsarme Umfeld‘

Vertr.-Prof. Dr. Matthias Forell



(Schräpler, Richter, Schuchardt & Forell, 2023, unveröffentlicht)

Ausblick auf eine sozialraumorientierte Schulentwicklung

- Schulentwicklungsplanung auf Basis kleinräumiger soziodemografischer Daten (z.B. bedarfsgerechte Ressourcensteuerung), mit dem Ziel, Ungleiches ungleich zu behandeln
- Bestätigung der subjektiven Wahrnehmung durch objektivierte Daten <-> Veränderung der Perspektive, wodurch (neue/veränderte) Blickwinkel und Sichtweisen auf Handlungsoptionen geschaffen werden
- Kontextsensible Schulentwicklung durch ressourcenorientierten Fokus auf Stärken und Potentiale der Schüler*innenschaft und Erhöhung der Habitussensibilität der handelnden schulischen Akteur*innen
- Schaffung von Begegnungs- und Austauschräumen zur Auseinandersetzung mit und Reflexion über gesellschaftlich geprägte und gegebenenfalls schulkulturell verfestigte Stereotype

Austauschphase zu (verwehrten) Bildungschancen

Mir ist zunächst wichtig, dass Sie die vorgestellten Befunde erstmal auf sich wirken lassen. Ich möchte Sie nachspüren lassen, was die Berichte in Ihnen ausgelöst haben.

- Was löst das, was ich gerade gehört und gesehen habe, in mir aus; was bewirkt das bei mir?

Was muss sich in der Niedersächsischen Bildungslandschaft ändern, um auch Kindern aus ärmeren Lebensverhältnissen vergleichbare/bessere Bildungschancen zu bieten?

<https://ruhr-uni-bochum.zoom.us/j/6823797559?pwd=Z05mUTZSLzBISGNpZXFTNEJmMUZnZz09>

Meeting-ID: 682 379 7559

Passwort: 09664659

Kommunale Schullandschaft ressourcenorientiert gestalten

- Gruppenarbeit entlang kleinräumiger soziodemografischer Merkmale von kommunalen Schullandschaften in Osnabrück, Wilhelmshaven, Peine und Northeim
 - Welche Erfahrungen und Beobachtungen machen Sie bezüglich der auf den Karten abgebildeten soziodemografischen Merkmale (und ihrer Verteilung) in Ihrer alltäglichen Berufspraxis?
 - Welche Ressourcen sehen Sie in den dargestellten soziodemografischen Merkmalen von Schüler:innen an herausfordernden Standorten?
 - Warum kann es sinnvoll sein, solche Informationen über Schüler:innen zu kennen, die Schulen in herausfordernden Lagen besuchen?
 - Welche Schlüsse lassen sich für eine ressourcenorientierte Entwicklung der kommunalen Schullandschaft aus dem Kartenmaterial ziehen?

Halten Sie Ihre Ergebnisse bitte in folgendem Etherpad fest:

[https://etherpad.elearning.uni-oldenburg.de/p/g.m00yq6t2NarYG3C3\\$Fachtag_Kinderarmut](https://etherpad.elearning.uni-oldenburg.de/p/g.m00yq6t2NarYG3C3$Fachtag_Kinderarmut)