

Ungleichheiten im Bildungssystem erkennen und ihnen entgegenwirken – Welche Handlungsoptionen hat die kommunale Ebene?

Kai Maaz

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

- (1) Bildungsungleichheit – woran denken wir und was erwarten wir?
- (2) Bildungsungleichheit als Forschungsgegenstand – was wissen wir?
- (3) Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen – hilft das?
- (4) Schulentwicklung – für wann wird entwickelt?
- (5) Bildung im Lebensverlauf – wem nützt es was?
- (6) Probleme bei der Beschreibung und Interpretation von Ungleichheiten – was soll das?
- (7) Förderung von Schülerinnen und Schüler aller Leistungsgruppen – rettet uns das?
- (8) Ausblick

- (1) **Bildungsungleichheit – woran denken wir und was erwarten wir?**
- (2) Bildungsungleichheit als Forschungsgegenstand – was wissen wir?
- (3) Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen – hilft das?
- (4) Schulentwicklung – für wenn wird entwickelt?
- (5) Bildung im Lebensverlauf – wem nützt es was?
- (6) Probleme bei der Beschreibung und Interpretation von Ungleichheiten – was soll das?
- (7) Förderung von Schülerinnen und Schüler aller Leistungsgruppen – rettet uns das?
- (8) Ausblick



„Ungleichheit im Bildungssystem ist ein Stück sozialer Realität, Chancengleichheit ein normatives Postulat.“ (Meulemann, 1979, S. 15)

Bildungsungleichheit, die Rolle des Bildungssystems



Das Bildungssystem, wie es derzeit strukturiert ist, eröffnet kaum Chancen, unterschiedliche Startbedingungen auszugleichen, es zementiert soziale Ungleichheit.

(Jutta Allmendinger)

spiegel online, 28.09.1012

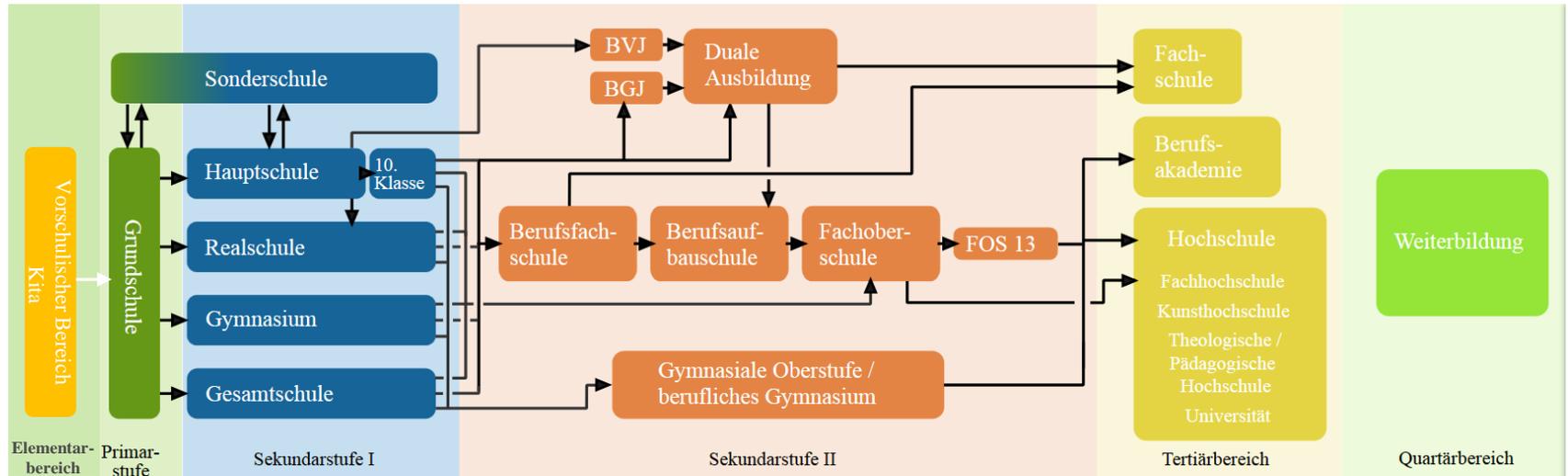


Die Schule ist die große Gleichmacherin der Nation. Überall hält sie die Kinder sozial stärker zusammen als die Familien.

(Jürgen Baumert)

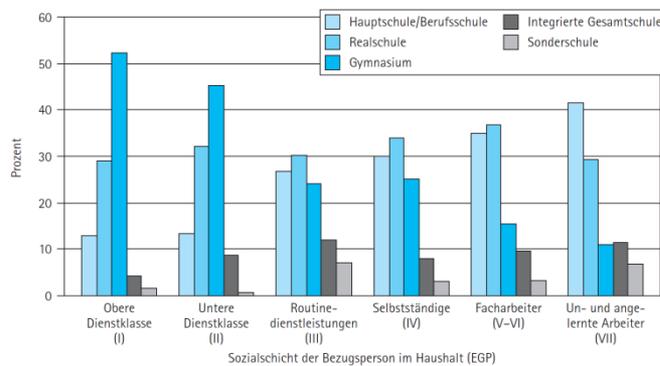
DIE ZEIT, 18.09.2008 Nr. 39

- (1) Bildungsungleichheit – woran denken wir und was erwarten wir?
- (2) **Bildungsungleichheit als Forschungsgegenstand – was wissen wir?**
- (3) Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen – hilft das?
- (4) Schulentwicklung – für wann wird entwickelt?
- (5) Bildung im Lebensverlauf – wem nützt es was?
- (6) Probleme bei der Beschreibung und Interpretation von Ungleichheiten – was soll das?
- (7) Förderung von Schülerinnen und Schüler aller Leistungsgruppen – rettet uns das?
- (8) Ausblick



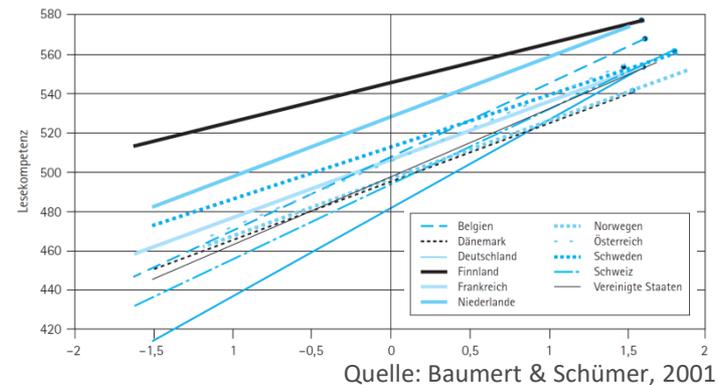
Bildungsbeteiligung

Zugang zu Bildungszertifikaten/-abschlüssen

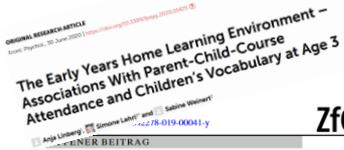


Kompetenzerwerb

Zuwächse in Wissen und Fähigkeiten



Quelle: Google Scholar



Soziale Ungleichheit in der Wortschatzentwicklung von der ersten zur dritten Jahrgangsstufe

Annabell Barthel



APA PsycArticles: Journal Article

Childhood intelligence, family background, and gender as drivers of socioeconomic success: The mediating role of education.

Request Permissions

Becker, M., Baumert, J., Tetzner, J., Maaz, K., & Köller, O. (2019). Childhood intelligence, family background, and gender as drivers of socioeconomic success: The mediating role of education. *Developmental Psychology*, 55(10), 2231–2248. <https://doi.org/10.1037/dev0000766>



Köln Z. Sozial (2018) 70:593–628
<https://doi.org/10.1007/s11577-018-0584-0>

ABHANDLUNGEN

Soziokulturelle und geschlechtsspezifische Selektivität von Übergangsberechtigungen für die gymnasiale Oberstufe in mehr- und zweigliedrigen Schulsystemen

Jürgen Baumert · Hanna Dumont · Michael Becker · Marko Neumann · Anna Bachsleitner · Olaf Köller · Kai Maaz



Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Busso, Robin

Der Einfluss persönlicher, sozialer, institutioneller und regionaler Bedingungen auf den Bildungsverlauf von Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Studienberechtigung

Analysen auf der Grundlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS)

Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie



Beicht, Ursula; Walden, Günter

Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung

Heft-Nr.: 198

Reihe Wissenschaftliche Diskussionspapiere

Erschienen 2019

Trajectories of students’ well-being in secondary education in Germany and differences by social background

Max Herke, Katharina Rathmann, Matthias Richter

European Journal of Public Health, Volume 29, Issue 5, October 2019, Pages 960–965,

<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz049>

Published: 29 March 2019

Higher Education

<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00579-2>

Does the effect of studying abroad on labour income vary by graduates’ social origin? Evidence from Germany

Nicolai Netz¹ · Michael Grüttnert¹



Frühe Kindheit

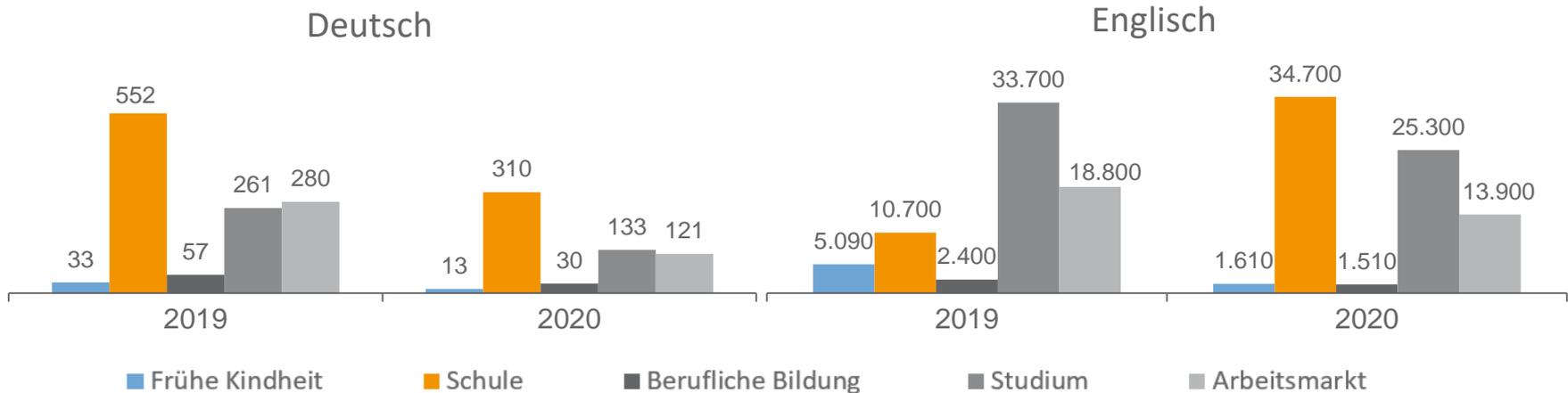
Schule

Beruf. Bildung

Studium

Arbeitsmarkt

Forschungsarbeiten zu Bildungsungleichheiten nach Bildungsbereich (2019/2020)



Quelle: Google Scholar 01.09.2020



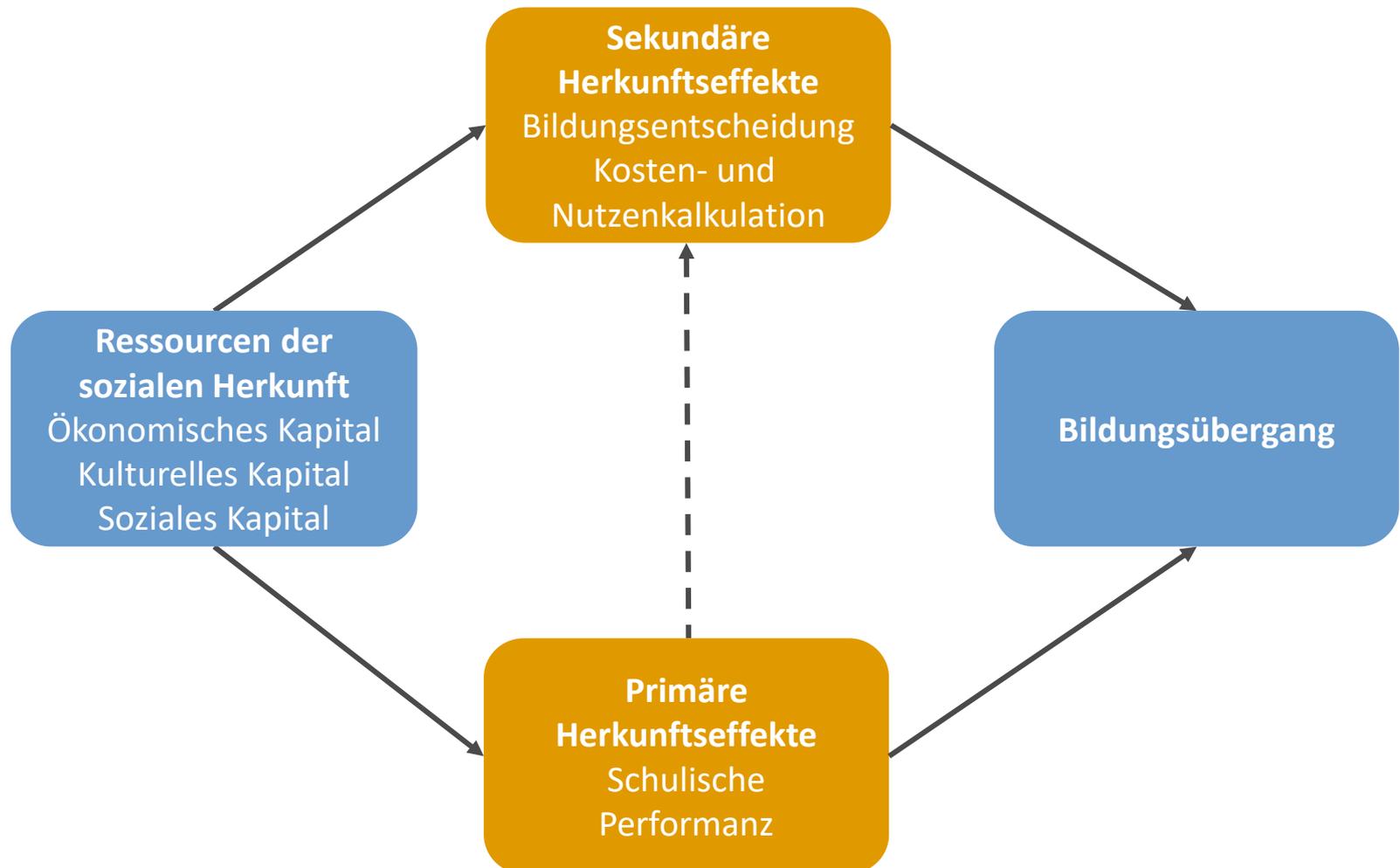
Wir brauchen verstärkt Forschungssynthesen zu allen relevanten Bildungsthemen.

GesUB – Forschungssynthese zur Genese sozialer Ungleichheiten des
Bildungserwerbs (Maaz et al., 2021)

Soziale Disparitäten des Bildungserfolg,
ein gut bekannter und gut dokumentierter Befund



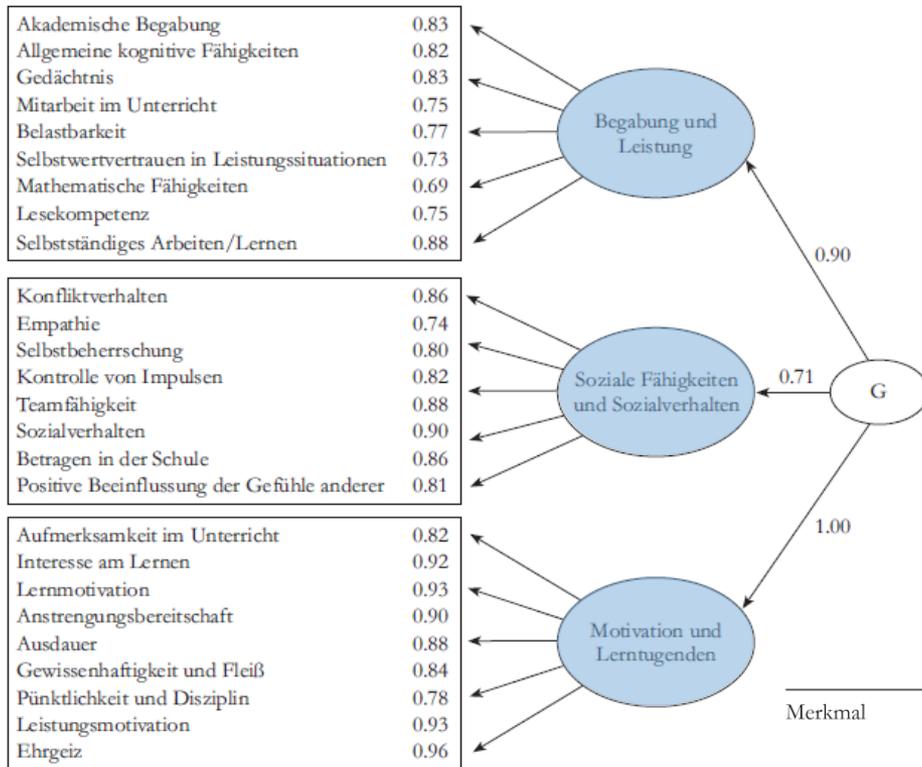






Innerhalb einer Institution des Bildungssystems?

Was wissen wir über die Entstehungszusammenhänge sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem



Robuster Befund:

Auch bei Berücksichtigung der mit Hilfe standardisierter Tests erfassten Leistungen von Schülerinnen und Schülern finden sich Effekte der sozialen Herkunft (z.B. SES, Bildungshintergrund) auf die Notenvergabe.

(z.B. Angelone, Beck & Moser, 2012; Maaz & Nagy, 2010; Maaz et al., 2011; Neumann et al., 2010; Schauenberg, 2007)

Quelle: Anders et al., 2010, S. 322

Merkmal	Begabung und Leistung	Soziale Fähigkeiten und Sozialverhalten	Motivation und Lerntugenden
Geschlecht 0 = männlich, 1 = weiblich	0.07	0.32	0.23
Migrationshintergrund 0 = ein oder beide Elternteile im Ausland geboren, 1 = beide Elternteile in Deutschland geboren	0.15	0.09	0.10
Höchster ISEI der Familie	0.37	0.19	0.28

Alle Korrelationen sind signifikant von Null verschieden.

Quelle: Anders et al., 2010, S. 324



Innerhalb einer Institution des Bildungssystems?

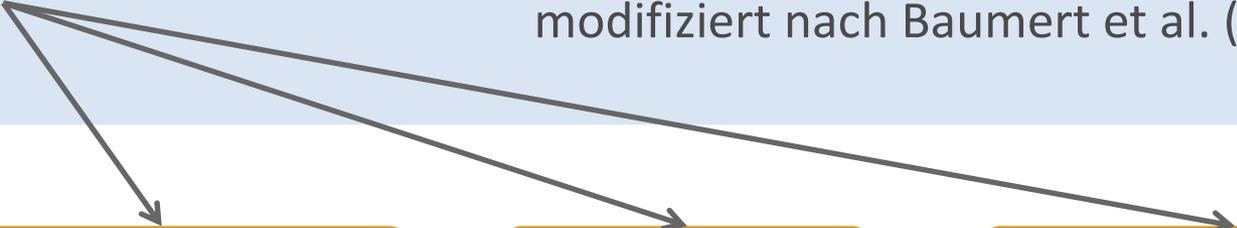


Zwischen institutionalisierten Bildungsprogrammen durch differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus?

Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

Schulische Lernumwelten wirken als **differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus**, wenn junge Menschen **unabhängig von und zusätzlich** zu ihren unterschiedlichen persönlichen, intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen **je nach besuchter Klasse, Schule oder Schulform differenzielle Entwicklungschancen** erhalten.

modifiziert nach Baumert et al. (2006)

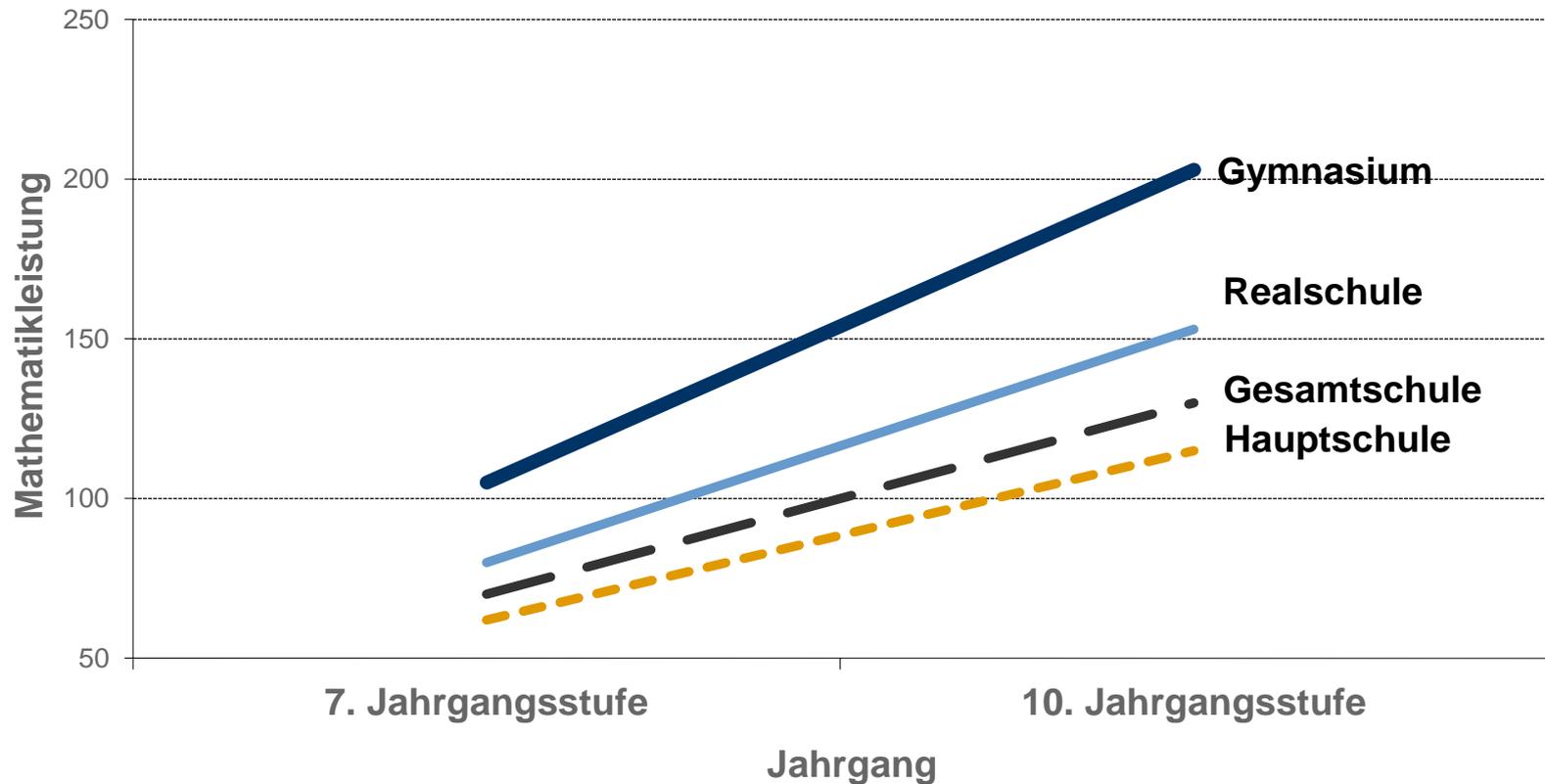


Kompetenzentwicklung
(Schulleistungen)

Psychosoziale
Entwicklung

Abschlusszertifikate
und Schulnoten

Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

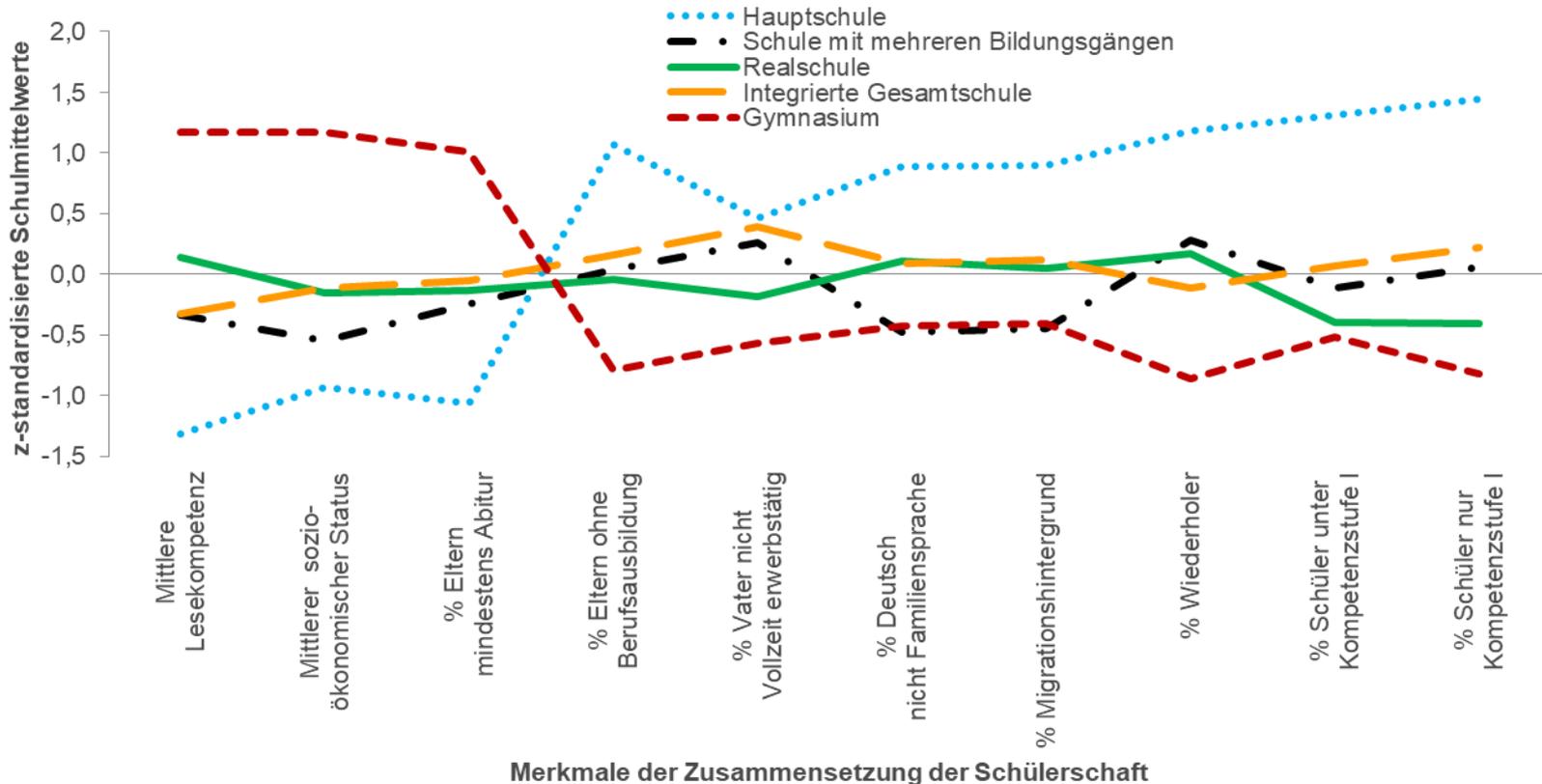


Quelle: Köller & Baumert, 2008

Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

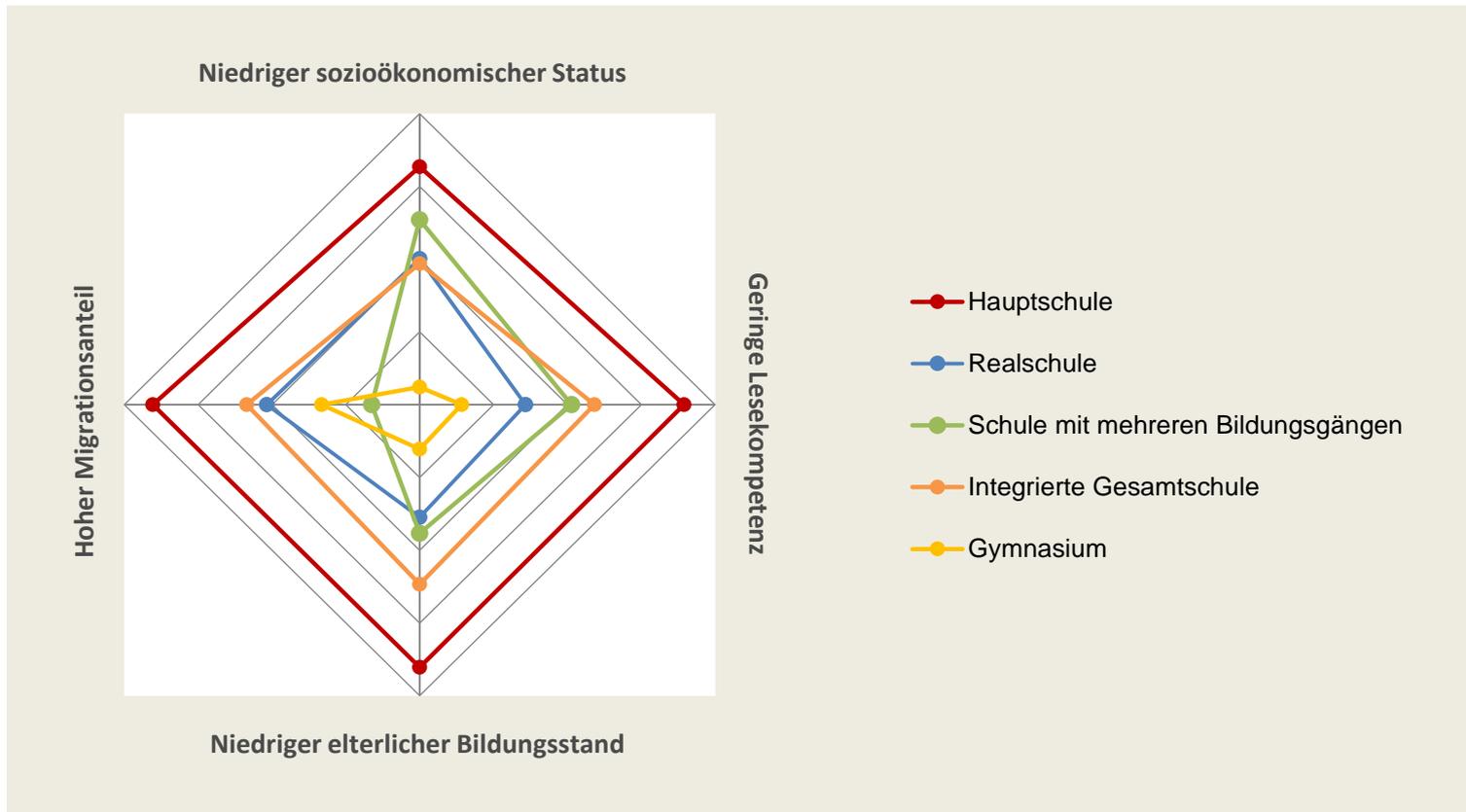
- Wodurch kommen die unterschiedlichen Lernzuwächse zustande?
 - Unterschiede in den individuellen Lernvoraussetzungen führen zu unterschiedlichen individuellen Lernraten. 
 - Kompositionseffekte, die sich aus der unterschiedlichen leistungsmäßigen, sozialen und kulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft ergeben. 
 - Institutionelle Unterschiede in Form unterschiedlicher Stundentafeln, Lehrpläne, Unterrichtskulturen und schulformspezifischer Traditionen der Lehrerbildung. 

Kompositionsprofile von Schulen unterschiedlicher Schulformen auf der Basis von PISA 2006



Quelle: Baumert et al., 2006; Maaz et al., 2011

Mittlere Ausprägungen ausgewählter Schülermerkmale (z-standardisiert)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Kühne, Schulz & Maaz, 2019



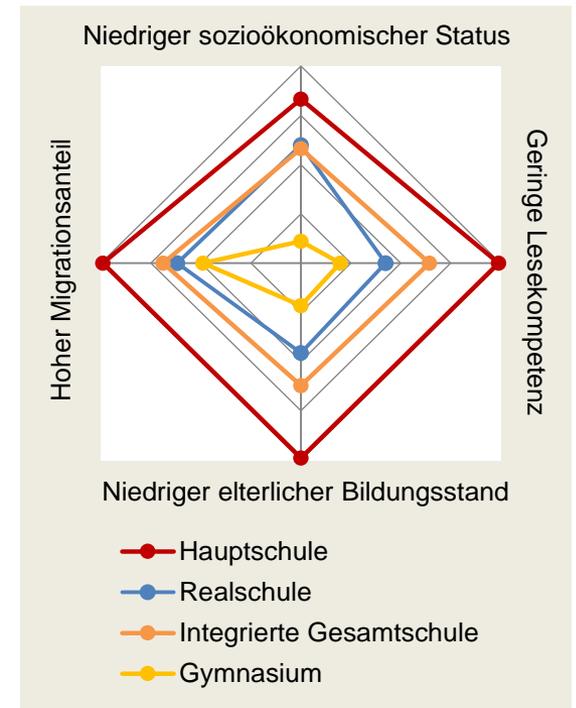
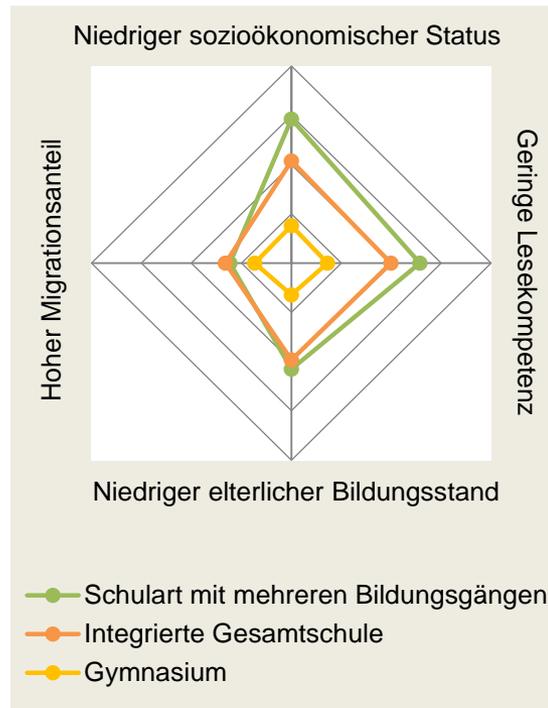
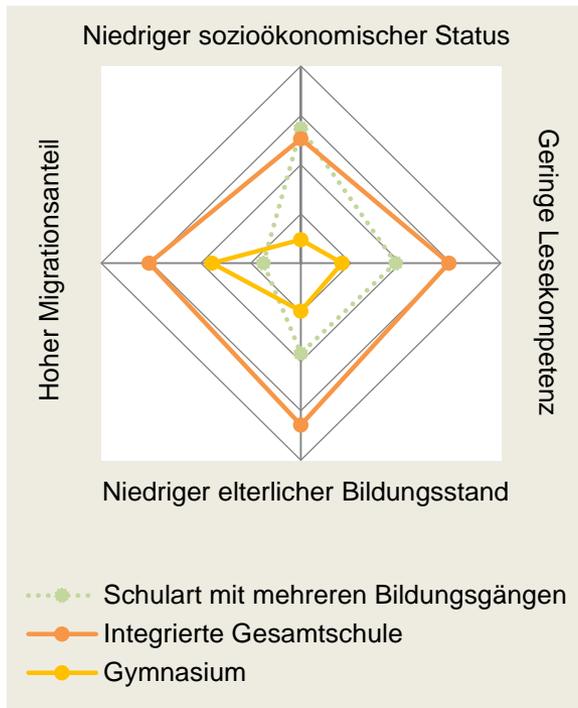
Zweigliedrige Systeme



Erweitert zweigliedrige Systeme

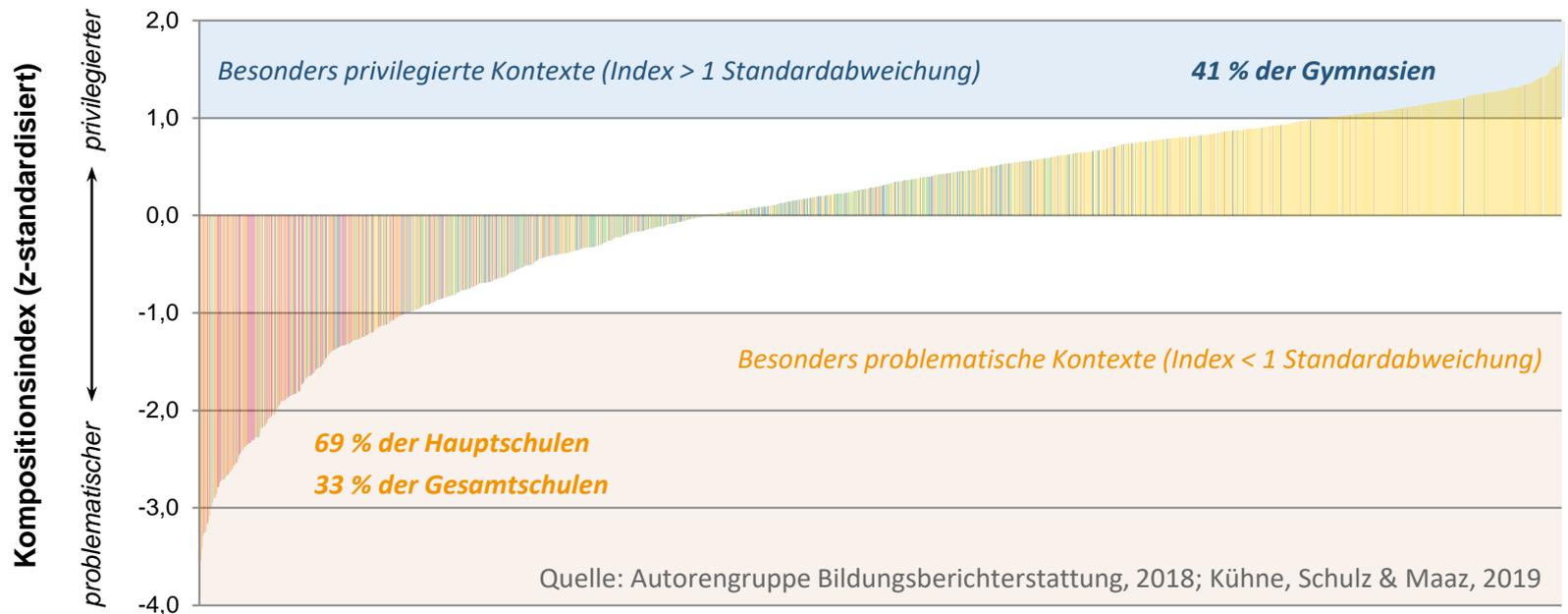


Traditionell mehrgliedrige Systeme



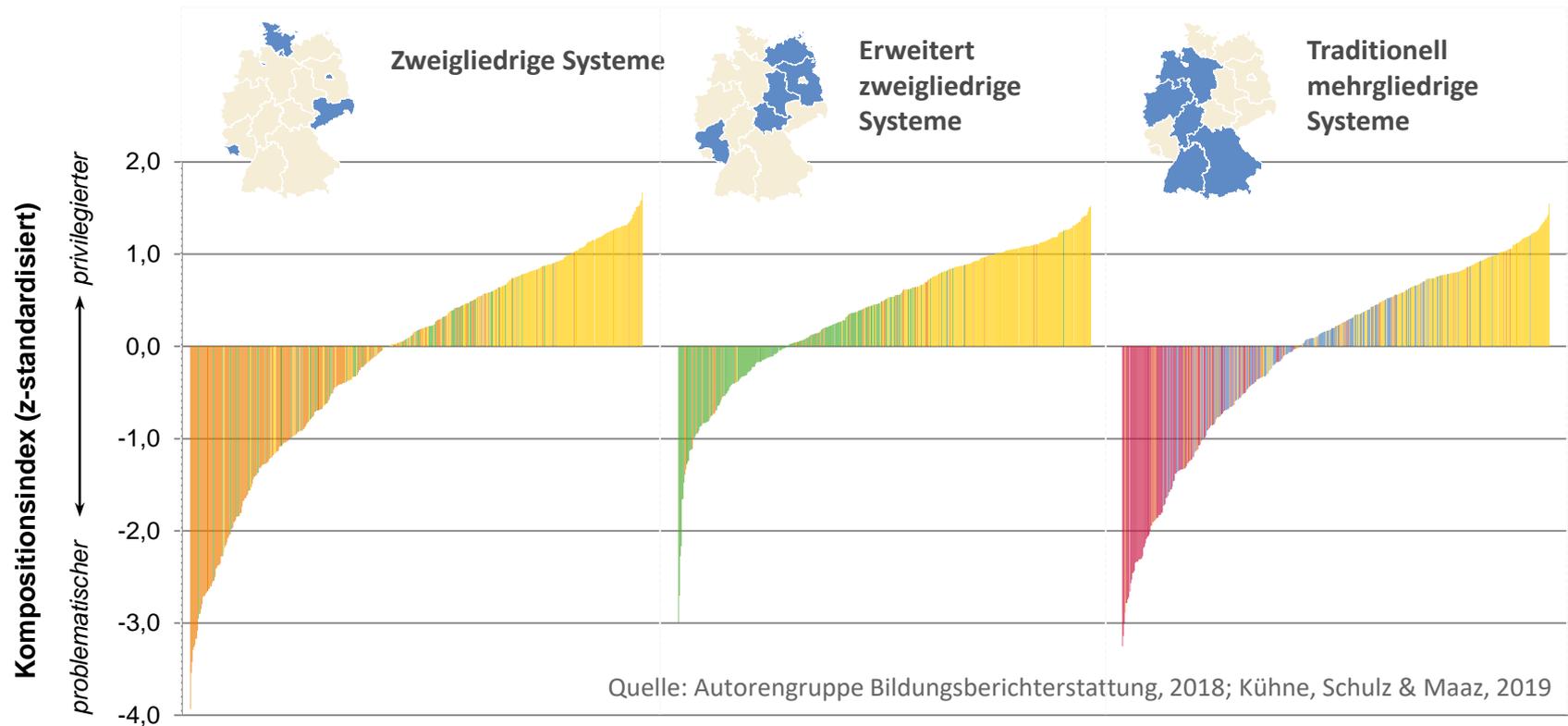
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Kühne, Schulz & Maaz, 2019

Faktorenanalyse auf Schulebene mit den Merkmalen mittlerer HISEI, Schüleranteil mit Migrationshintergrund, Schüleranteil unter Lesekompetenzstufe II sowie Elternanteil ohne Sek. II-Abschluss



■ Hauptschule ■ Realschule ■ Schule mit mehreren Bildungsgängen ■ Integrierte Gesamtschule ■ Gymnasium

→ Innerhalb jeder Schulart gibt es Einzelschulen, bei denen mehrere Problemlagen zusammenfallen – besonders privilegierte Kontexte fast ausnahmslos an Gymnasien



■ Hauptschule ■ Realschule ■ Schulart mit mehreren Bildungsgängen ■ Integrierte Gesamtschule ■ Gymnasium

➔ **In zweigliedrigem Schulsystemen ohne Hauptschulen kumulieren die Problemlagen ähnlich stark an den dortigen Schularten mit 3 Bildungsgängen**



Innerhalb einer Institution des Bildungssystems?



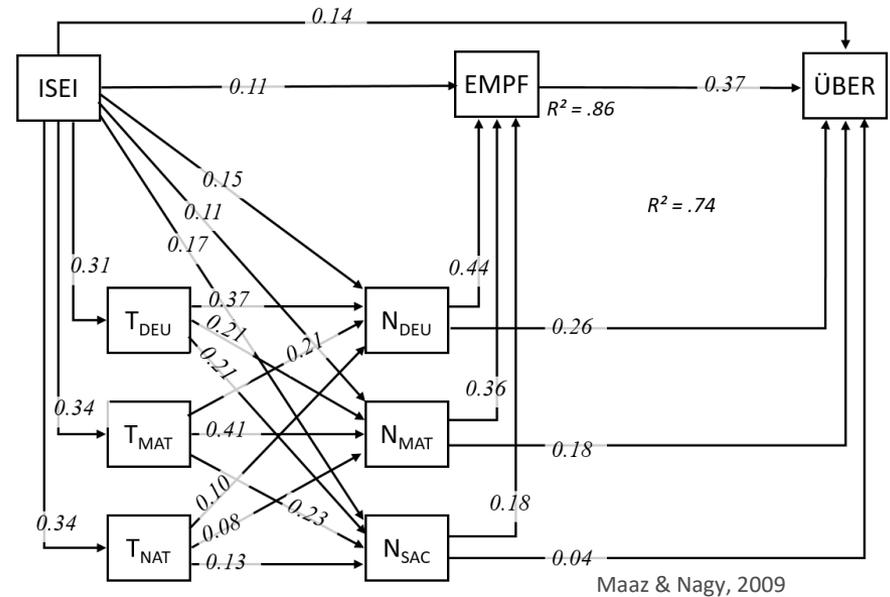
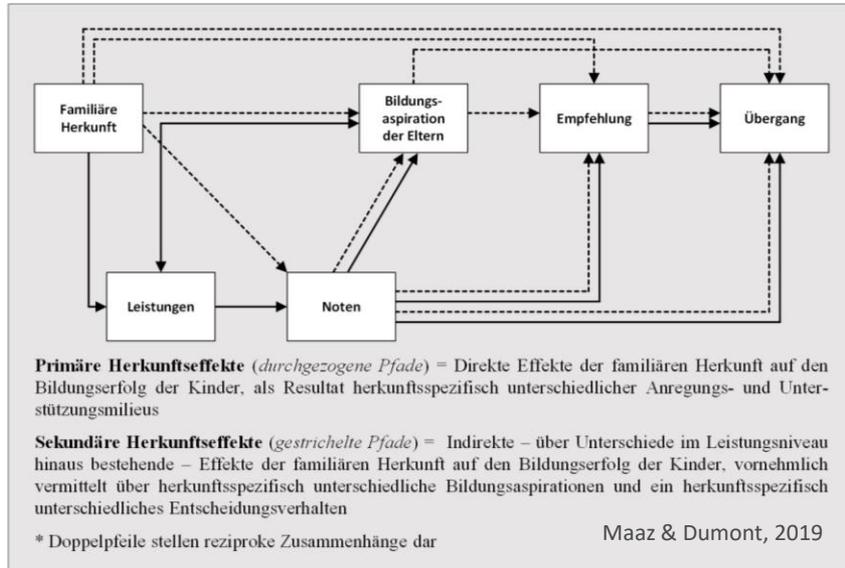
Zwischen institutionalisierten Bildungsprogrammen durch differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus?



An Bildungsübergängen durch Empfehlungen und Entscheidungen?

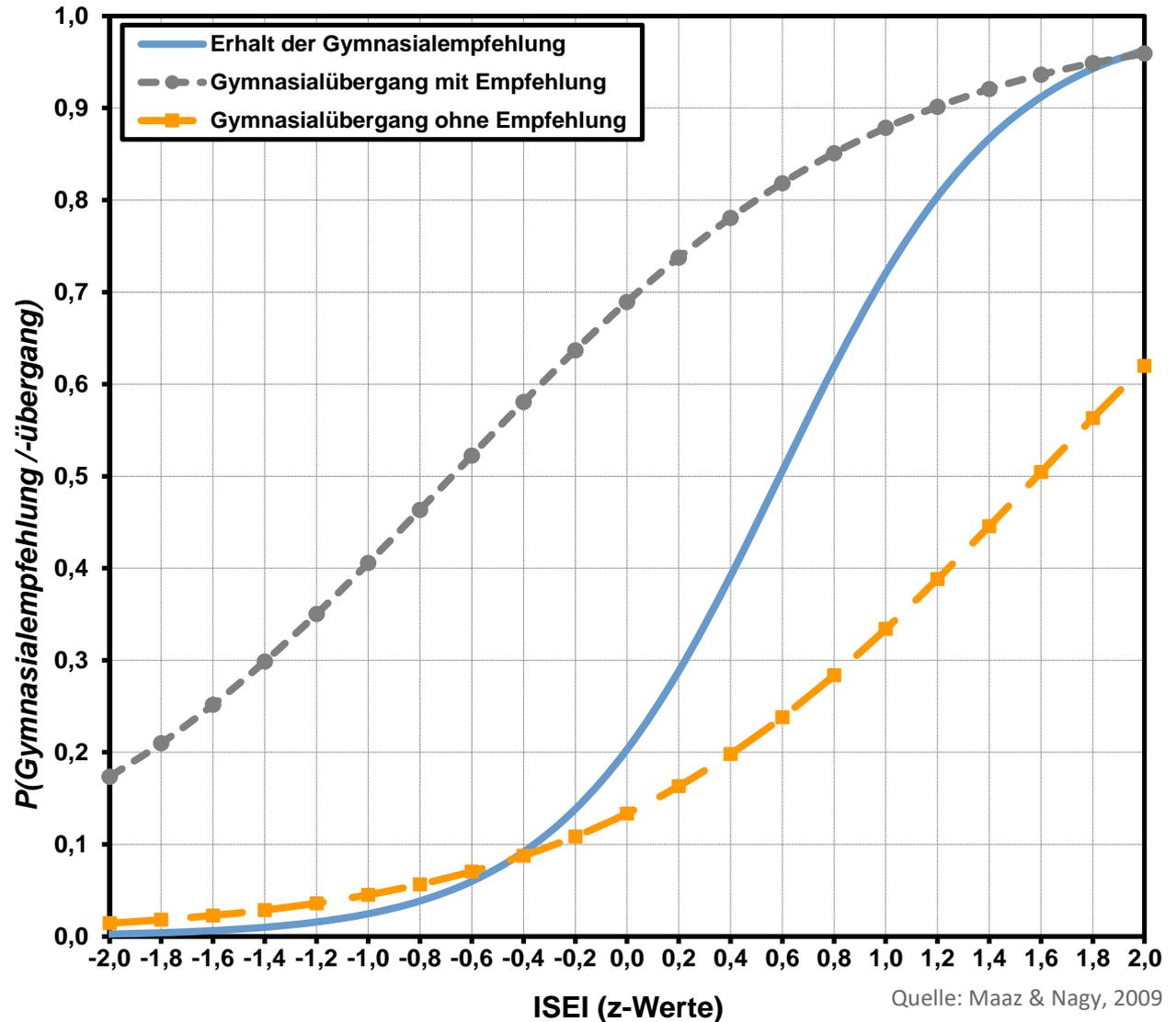
Was wissen wir über die Entstehungszusammenhänge sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem

Identifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte beim Übergang in die SEK I



Es lassen sich in den Interviews “Werte” und “Erwartungen” finden, **aber:**

- Kosten scheinen keine Rolle zu spielen
- Grundüberzeugungen zu Erziehung und zum Bildungssystem, Erfahrungswissen und Wunsch des Kindes spielen eine große Rolle, tauchen aber in bisherigen Theorien zum Übergang nicht auf
- Auch subtilere Faktoren wie familiäre Ressourcen sind wichtig: Das Wissen um das Schulsystem, Informationsbeschaffung und Interventionsüberzeugungen
- Schulformwahl ersetzt durch Einzelschulwahl? (Klinge, 2016)



Erhalt der Gymnasialempfehlung und Gymnasialübergang nach SES



Innerhalb einer Institution des Bildungssystems?



Zwischen institutionalisierten Bildungsprogrammen durch differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus?



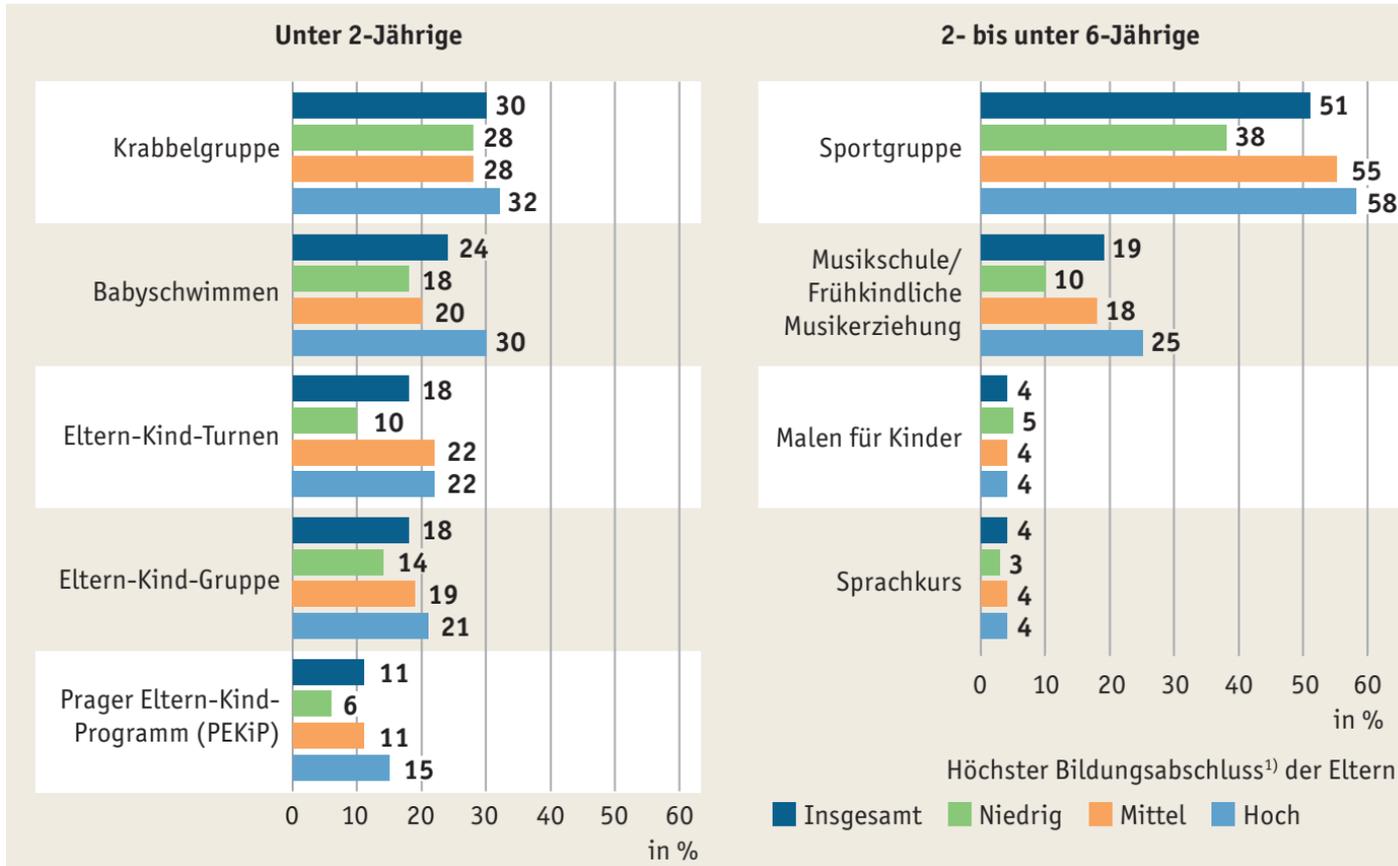
An Bildungsübergängen durch Empfehlungen und Entscheidungen?



Außerhalb des Bildungssystems?

Was wissen wir über die Entstehungszusammenhänge sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem

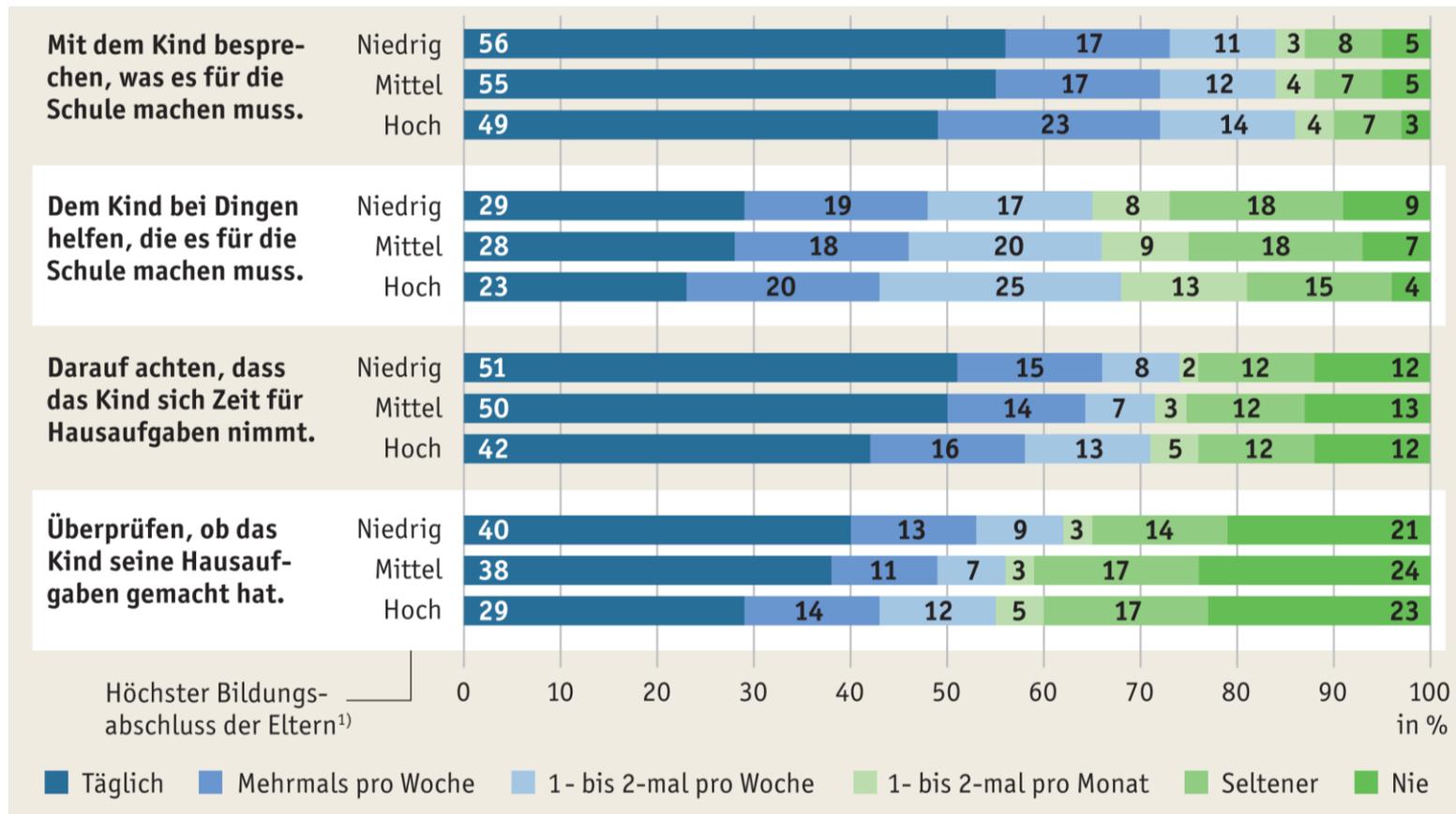
Nutzung organisierter Förderangebote von unter 6-Jährigen 2019
nach Art des Angebots und Bildungsabschluss der Eltern (in %)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; AID:A 2019

Was wissen wir über die Entstehungszusammenhänge sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem

Schulische Unterstützung der 7- bis unter 16-Jährigen durch die Eltern 2019 nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern (in %)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; AID:A 2019

Bildungsbarrieren sind multidimensional

- Sie liegen **innerhalb** und **außerhalb** des **Bildungssystems** auf jeweils verschiedenen Ebenen

Außerhalb des BS	Innerhalb des BS
• Individuum (Persönlichkeit)	• Schulstruktur
• Familiäre Merkmale (Kapitalien, Einstellungen)	• innere Strukturen (Lernsettings)
• Freizeit (Peers)	• Personal (zu wenig, „falsches“, Qualifikation, Weiterbildung)
• Gesellschaftliche Wertvorstellungen (Geschlechterrollenvorstellungen)	• Fehlende Verzahnung (Harmonisierung von Übergängen, Ganztage)
• Intergenerationale Mobilität (Statuserhalt)	• Unklare Zuständigkeiten (u.a. im Ganztage)
	• Klumpungseffekte (u.a. durch Schul- und Klassenkomposition)
	• Konzeptlosigkeit in Bezug auf gesetzte Ziele (u.a. Ganztage und hoffentlich nicht Digitalisierung)

- (1) Bildungsungleichheit – woran denken wir und was erwarten wir?
- (2) Bildungsungleichheit als Forschungsgegenstand – was wissen wir?
- (3) **Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen – hilft das?**
- (4) Schulentwicklung – für wann wird entwickelt?
- (5) Bildung im Lebensverlauf – wem nützt es was?
- (6) Probleme bei der Beschreibung und Interpretation von Ungleichheiten – was soll das?
- (7) Förderung von Schülerinnen und Schüler aller Leistungsgruppen – rettet uns das?
- (8) Ausblick

Wechselverhalten im und nach dem Sekundarbereich I in %



Schullaufbahnen nach der Grundschulzeit sind flexibler als jemals zuvor

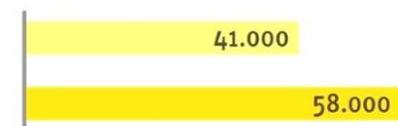
Abschlüsse werden auf alternativen Wegen und später im Lebenslauf erworben – mit positiven Erträgen.

Von beruflichen Schulen ...

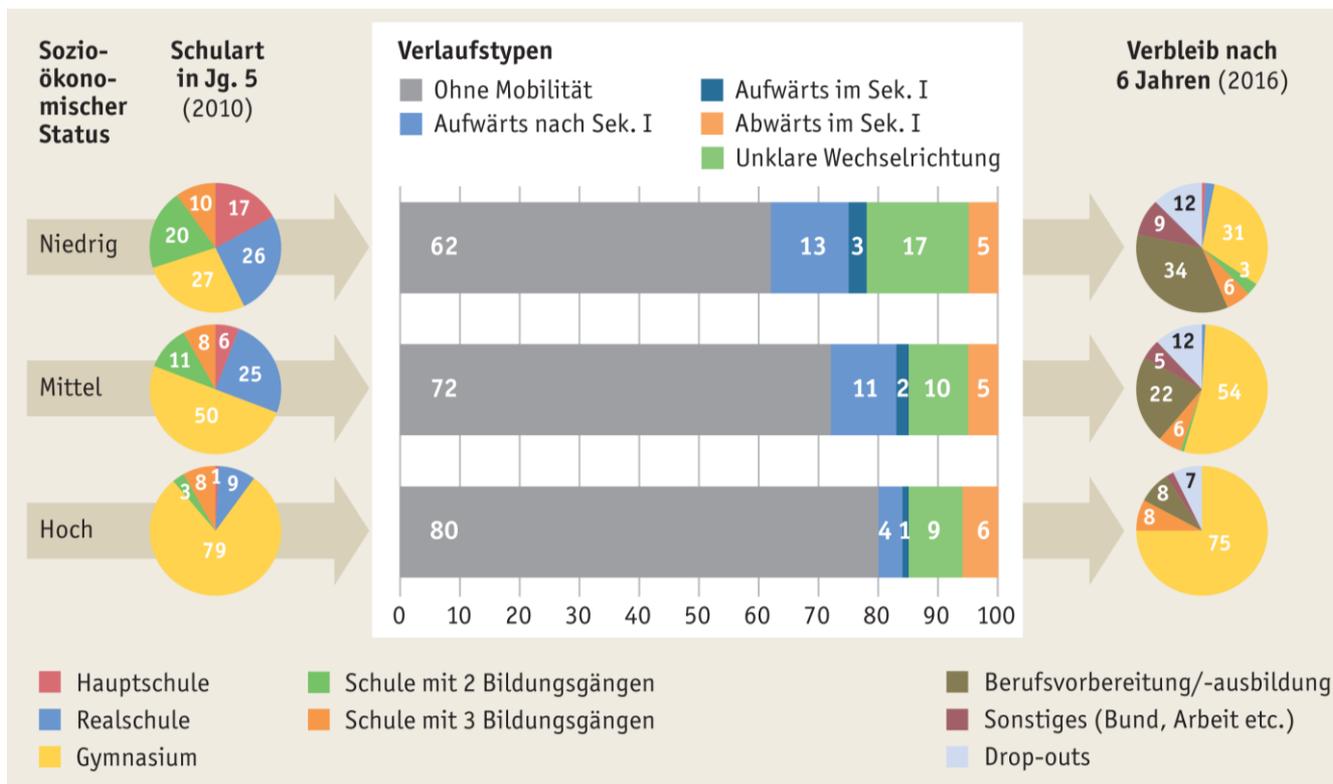
Mit Hauptschulabschluss



Mit allgemeiner Hochschulreife

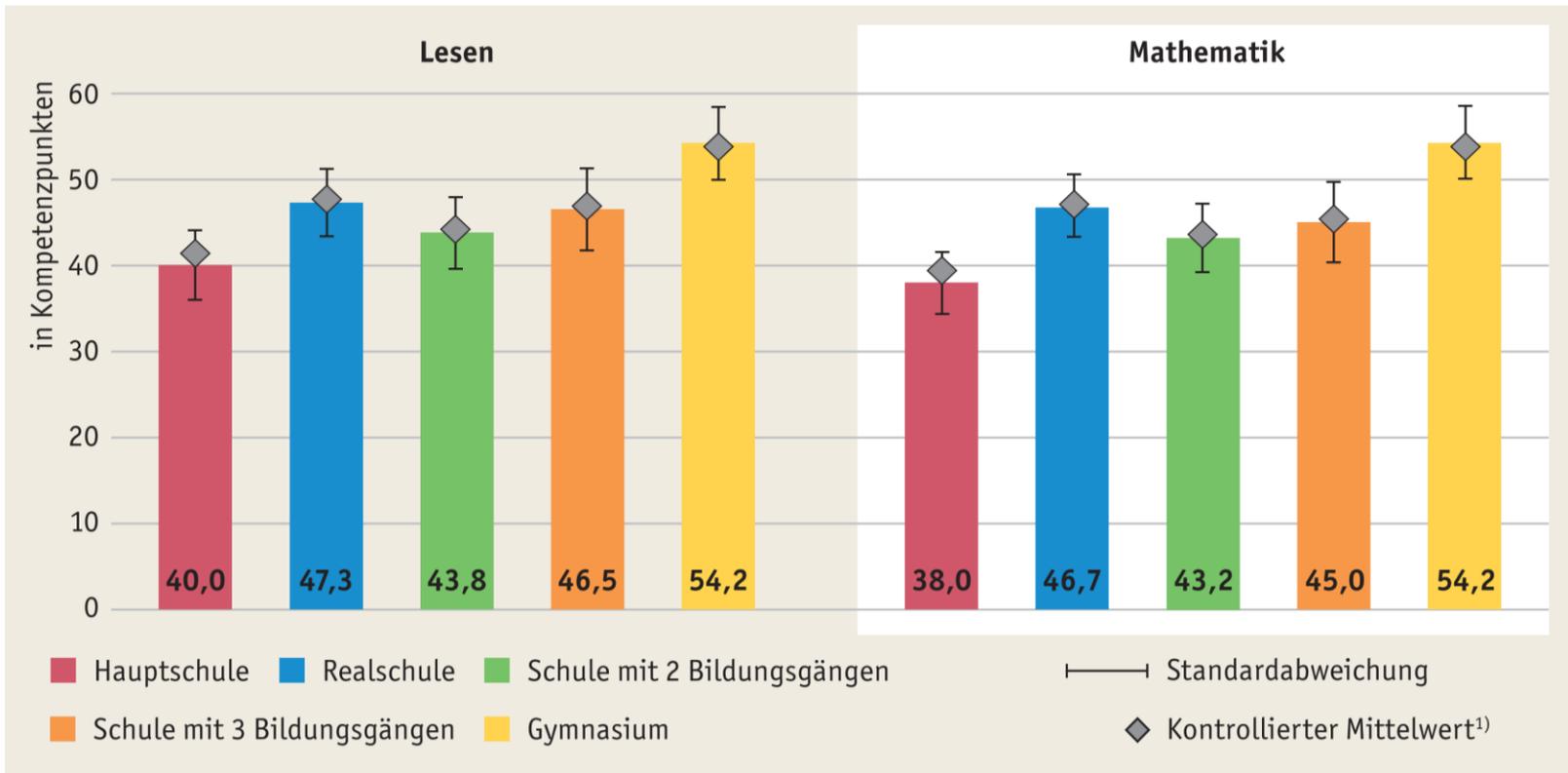


Schulartspezifische Bildungsbeteiligung und schulische Verlaufstypen* der Startkohorte 3 des NEPS nach sozioökonomischem Status (HISEI)** der Schülerinnen und Schüler (in %)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, IIfBi, NEPS, Startkohorte 3, Welle 1 bis 8 (2010/11 bis 2016/17)

Lese- und mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Jg. 5 (2010/11)
nach Schularten (in Kompetenzpunkten)

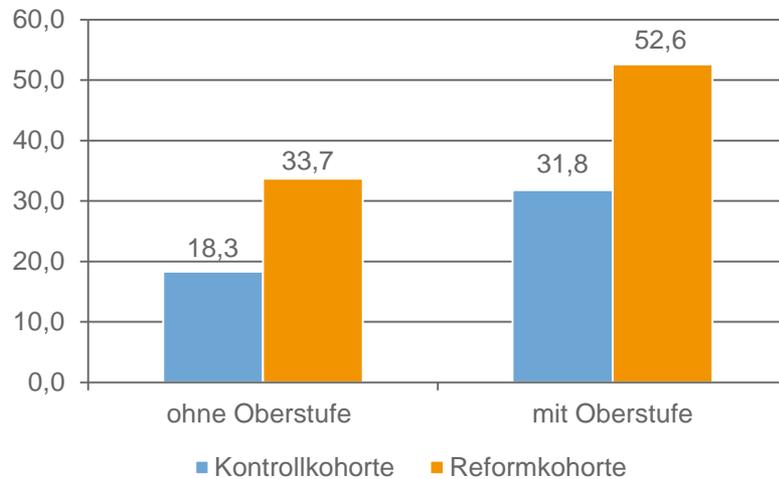


Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, IIfBi, NEPS, Startkohorte 3, Welle 1 (2010/11)

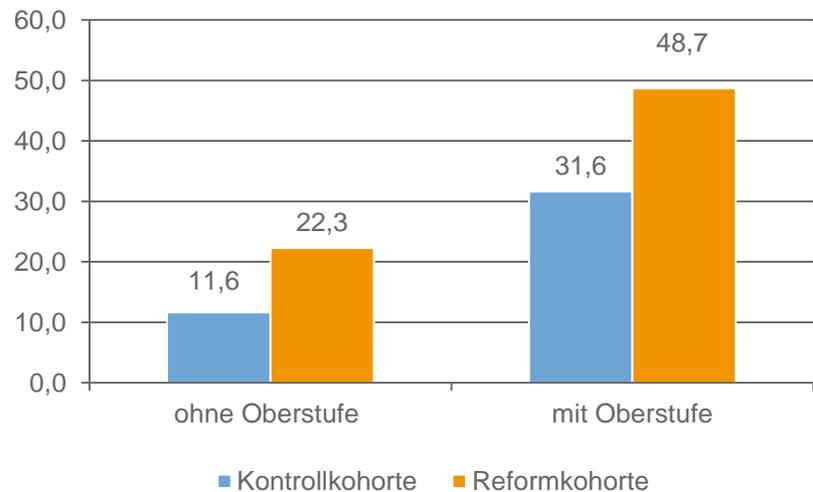
Beispiel Berlin

Anstieg von Berechtigungsquoten und Abschlussaspirationen an nichtgymnasialen Schulen

Berechtigung Übertritt Oberstufe



Aspiration Abitur



Quelle: Neumann et al., 2017

- Steigende Berechtigungsquoten und Aspirationen bei weitestgehend unveränderten Leistungen:
- Leistungs- und Bewertungsstandards bei der Vergabe der Übergangsberechtigung?

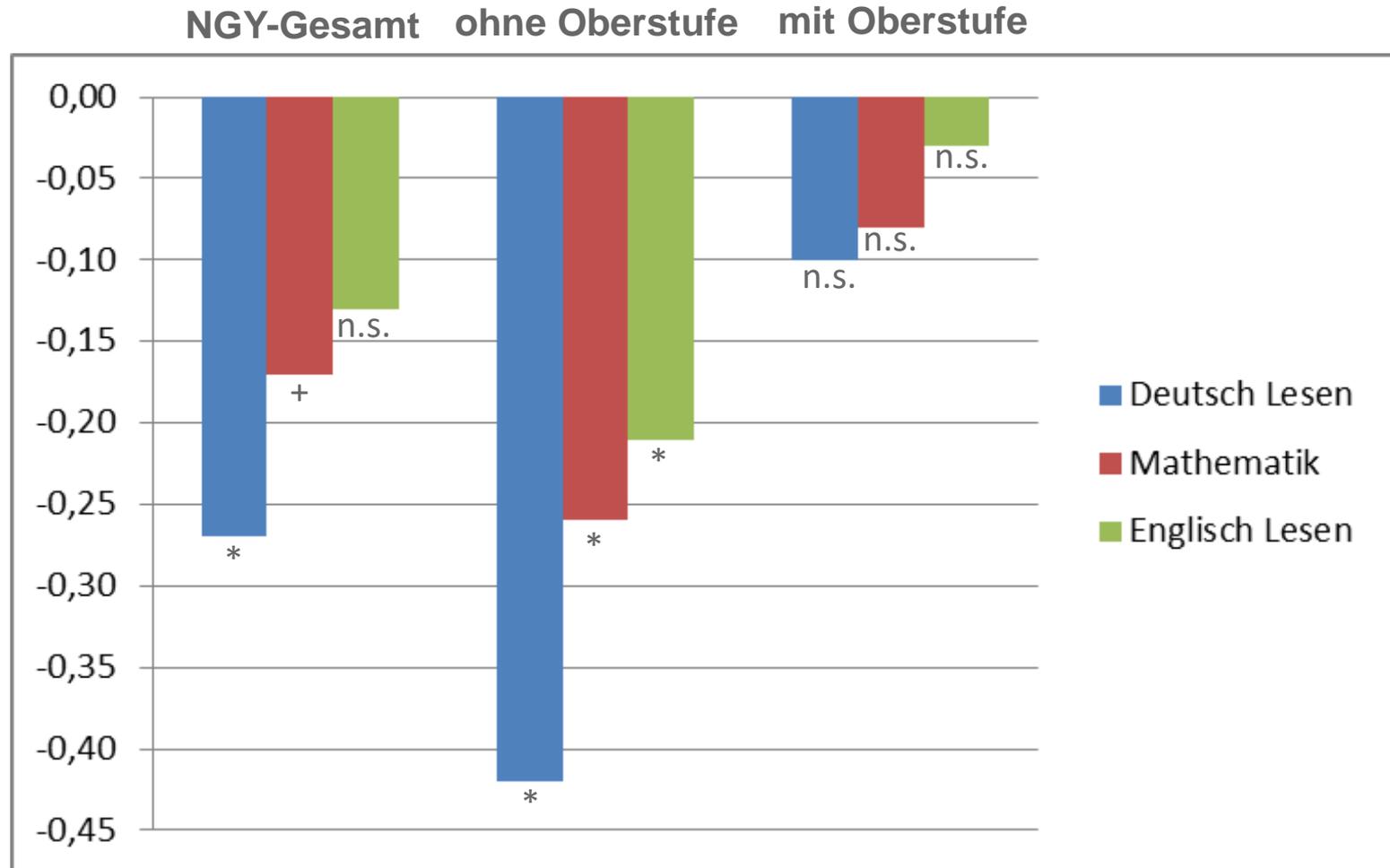
Erwerb der Berechtigungen zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe
(Angaben aus den Zeugnisformularen der 10. Jahrgangsstufe in %)

	Kontroll- kohorte M3	Reform- kohorte M2	<i>t</i>	<i>p</i>
Neutklässlerinnen und Neutklässler				
Insgesamt	53.2	62.6	-1.764	0.078
Gymnasium	95.8	91.7	1.159	0.247
Nichtgymnasium	23.5	41.1	-5.197	< 0.001
Nichtgymnasium ohne OS	18.3	33.7	-4.108	< 0.001
Nichtgymnasium mit OS	31.8	52.6	-3.720	< 0.001
Hauptschule	1.5			
Realschule	32.1			
Gesamtschule	28.5			
ISS – ehemalige HS		30.7		
ISS – ehemalige RS		41.2		
ISS – HS + RS_GS ohne OS		29.3		
ISS – ehemalige GS mit OS		49.7		

ISS = Integrierte Sekundarschule; HS = Hauptschule; RS = Realschule; GS = Gesamtschule; OS = gymnasiale Oberstufe.

Quelle: Neumann et al., 2017

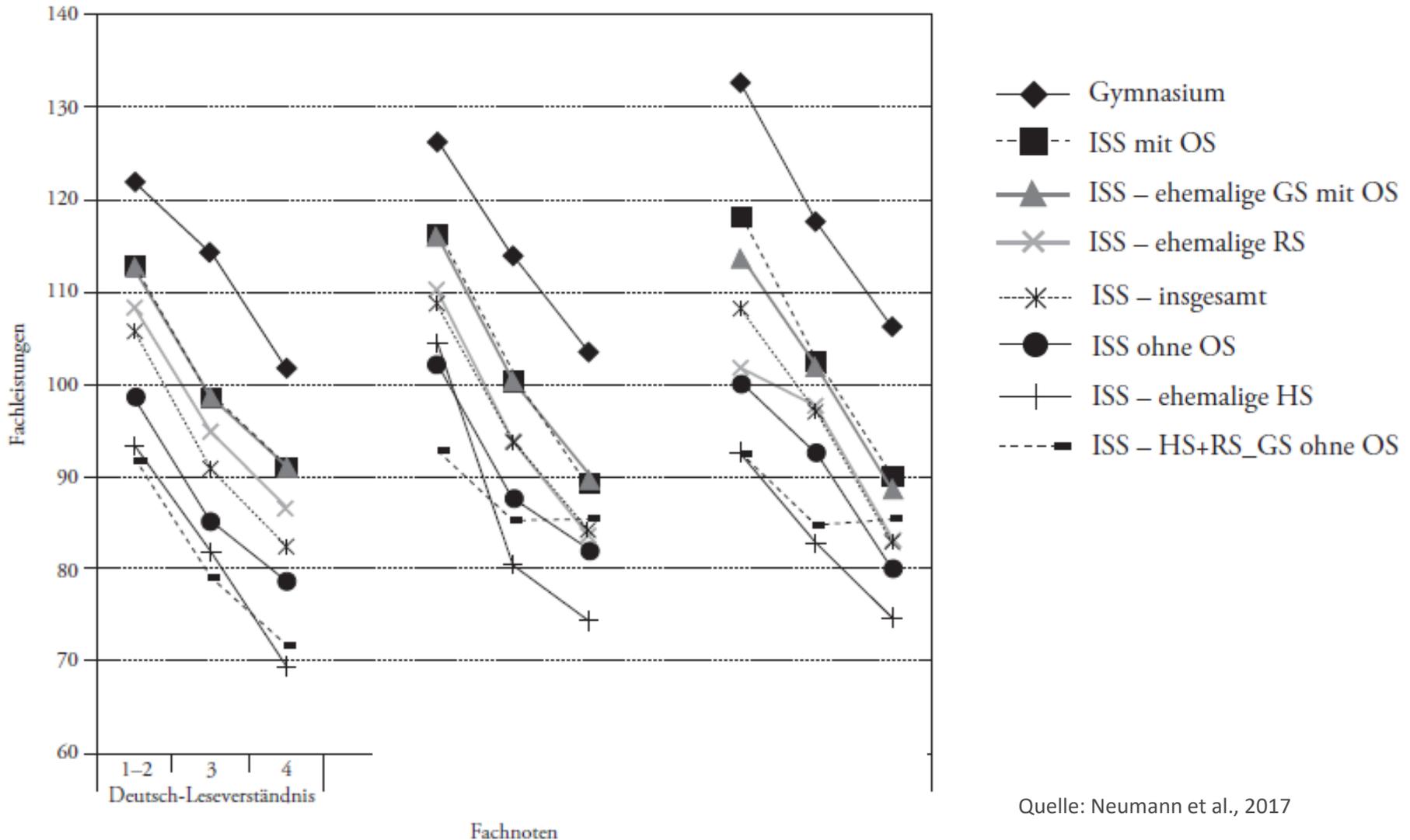
Fachleistungen der übergangsberechtigten SuS an nichtgymnasialen Schulen in Klasse 9 (Kohortenunterschiede in Standardabweichungen)



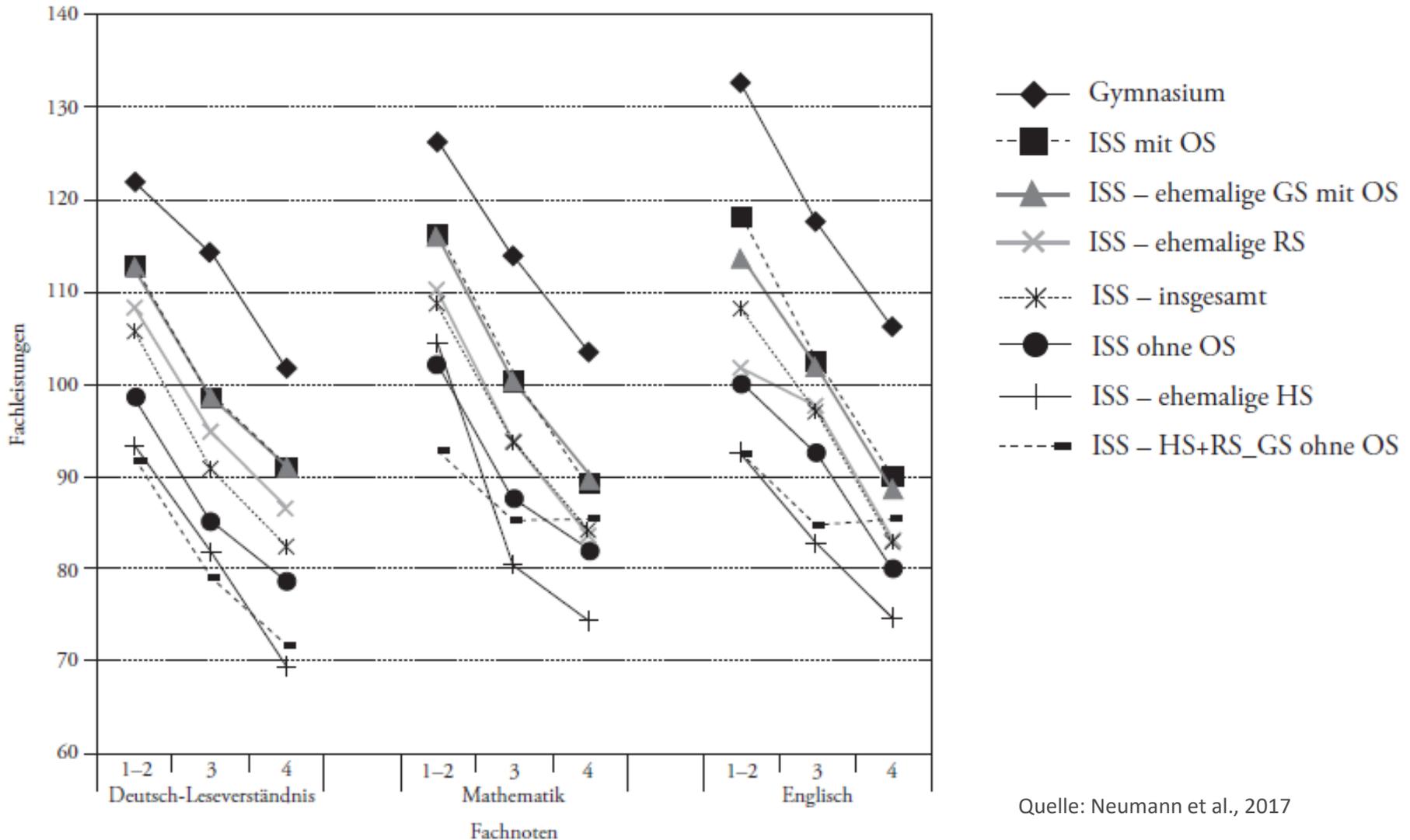
+ p < .10; * p < .05; n.s. nicht signifikant

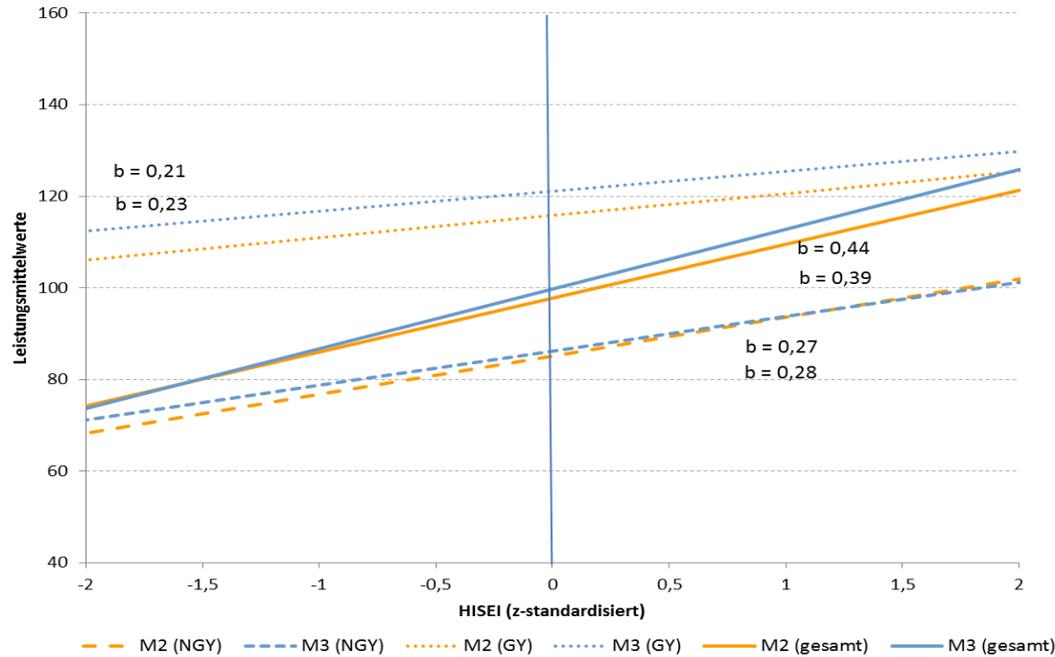
Quelle: Neumann et al., 2017

Fachnoten und Fachleistungen in Jahrgangsstufe 9 für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien und in Erweiterungskursen an den ISS



Fachnoten und Fachleistungen in Jahrgangsstufe 9 für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien und in Erweiterungskursen an den ISS





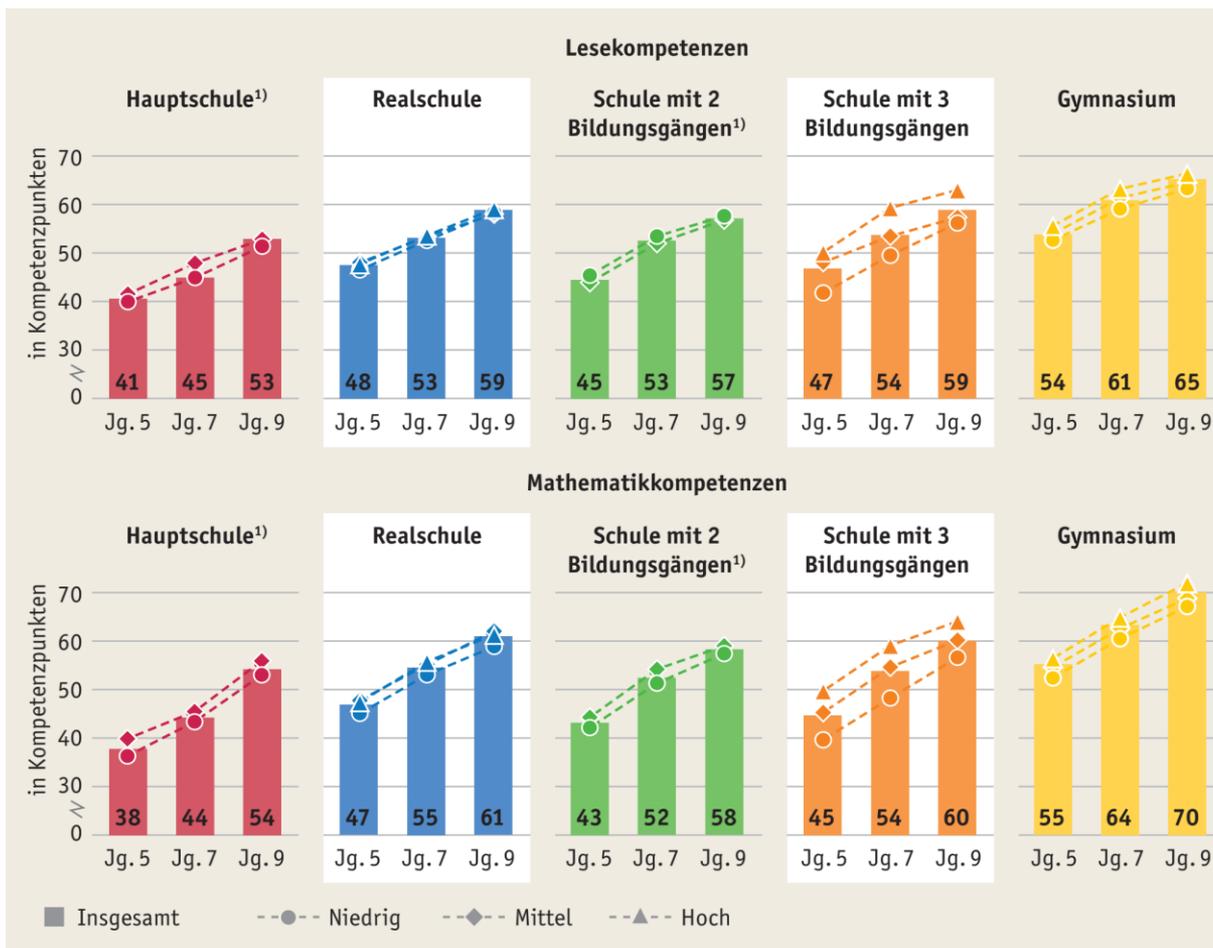
Quelle: Maaz, et al., 2017

Sozialer Gradient für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe im Kohortenvergleich gesamt und differenziert nach Schulformen Gymnasium und nichtgymnasiale Schulformen (komb. Leistungsscore, HISEI, z-standardisiert)

Auf Ebene der Gesamtkohorte sowie im nichtgymnasialen und gymnasialen Bereich sind keine bedeutsamen Veränderungen des *sozialen Gradienten* feststellbar.

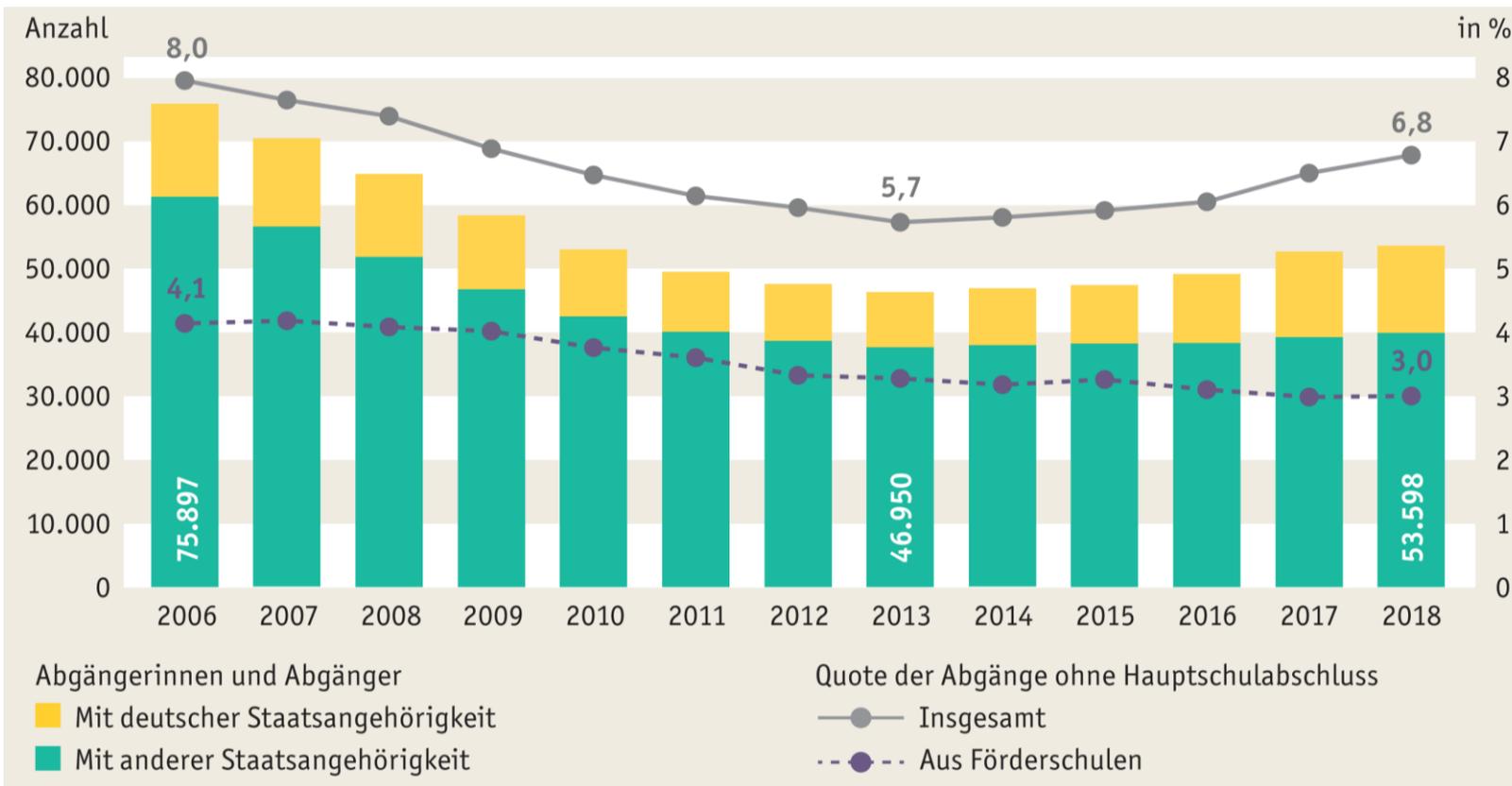
Ein Großteil der sozialschichtabhängigen Kompetenzunterschiede ist auf die bekannten großen und mit sozialer Herkunft kovariierenden Leistungsunterschiede zwischen Gymnasien und nichtgymnasialen Schulen zurückführbar.

Kompetenzentwicklung in Mathematik und im Lesen von Jg. 5 bis 9 nach Schularten und sozialem Status* (in Kompetenzpunkten)



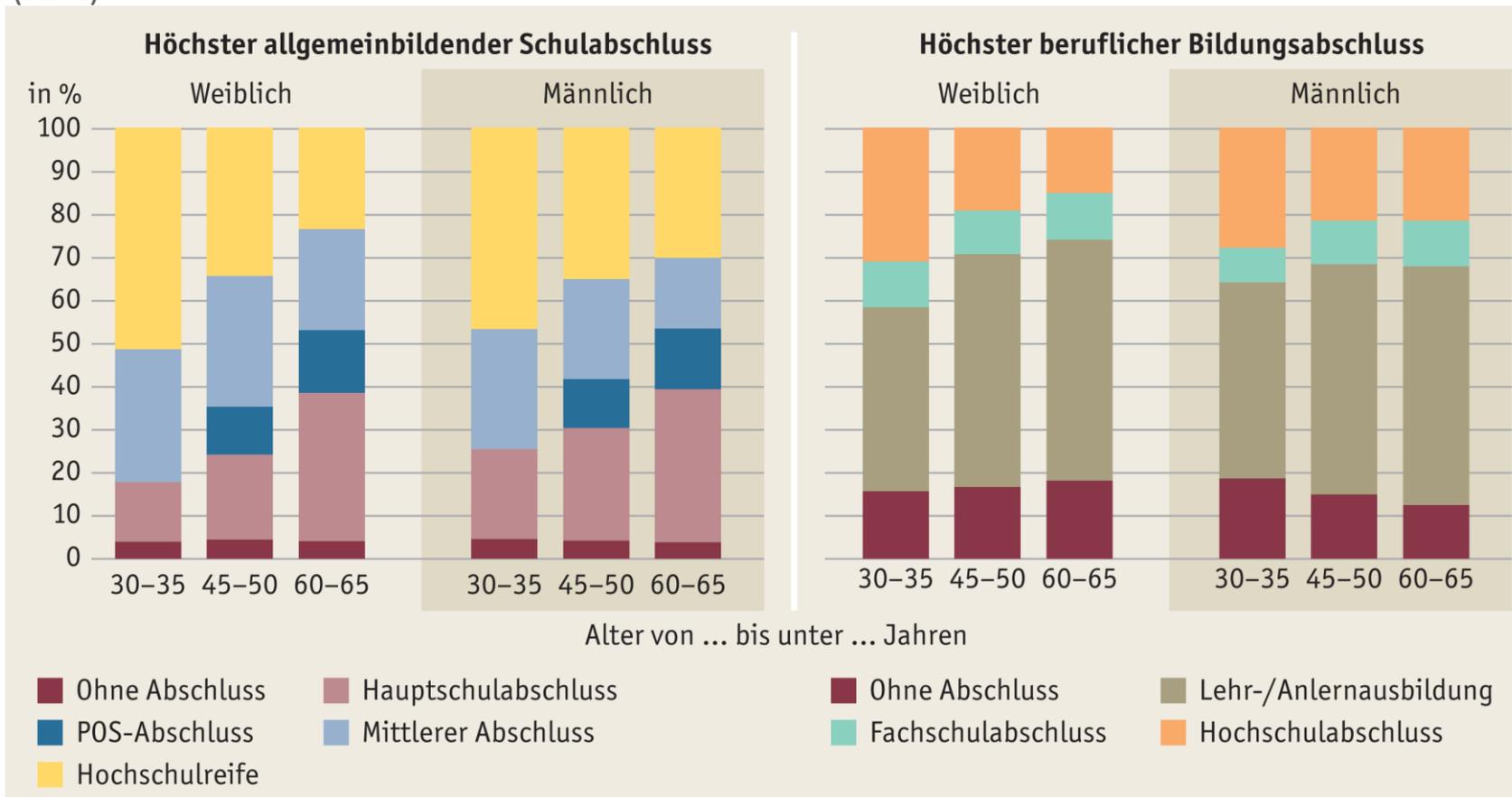
Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, IIfBi, NEPS, Startkohorte 3, Welle 1 (2010/11) bis Welle 5/6 (2014/15)

Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss 2006 bis 2018 nach Staatsangehörigkeit



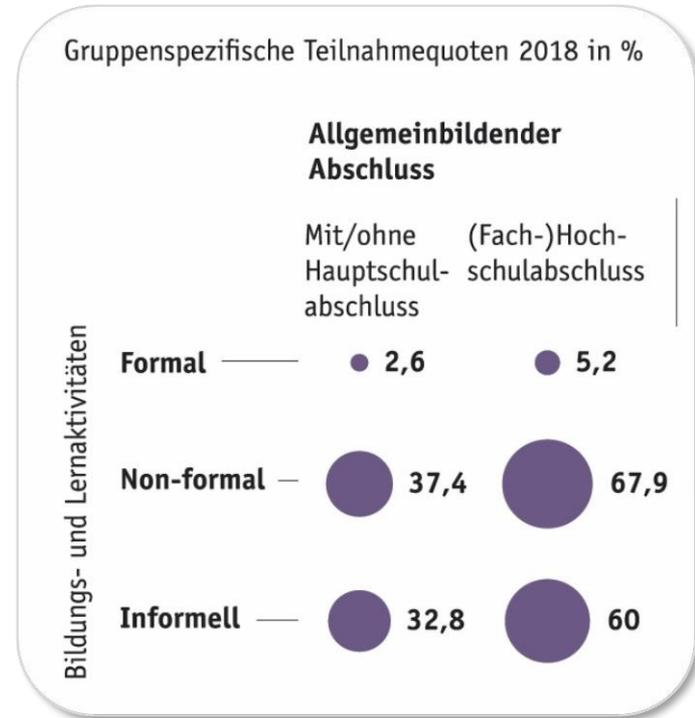
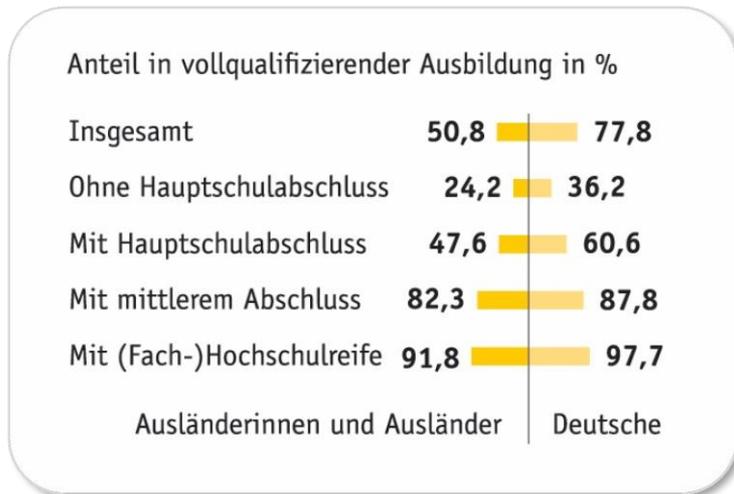
Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Schüler, Klassen, Lehrer, Absolventen der Schulen

Bildungsabschlüsse der Bevölkerung 2018 nach ausgewählten Altersgruppen und Geschlecht (in %)



Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2018

Größere Barrieren für weiterführende Bildung bei Menschen mit geringer Vorbildung

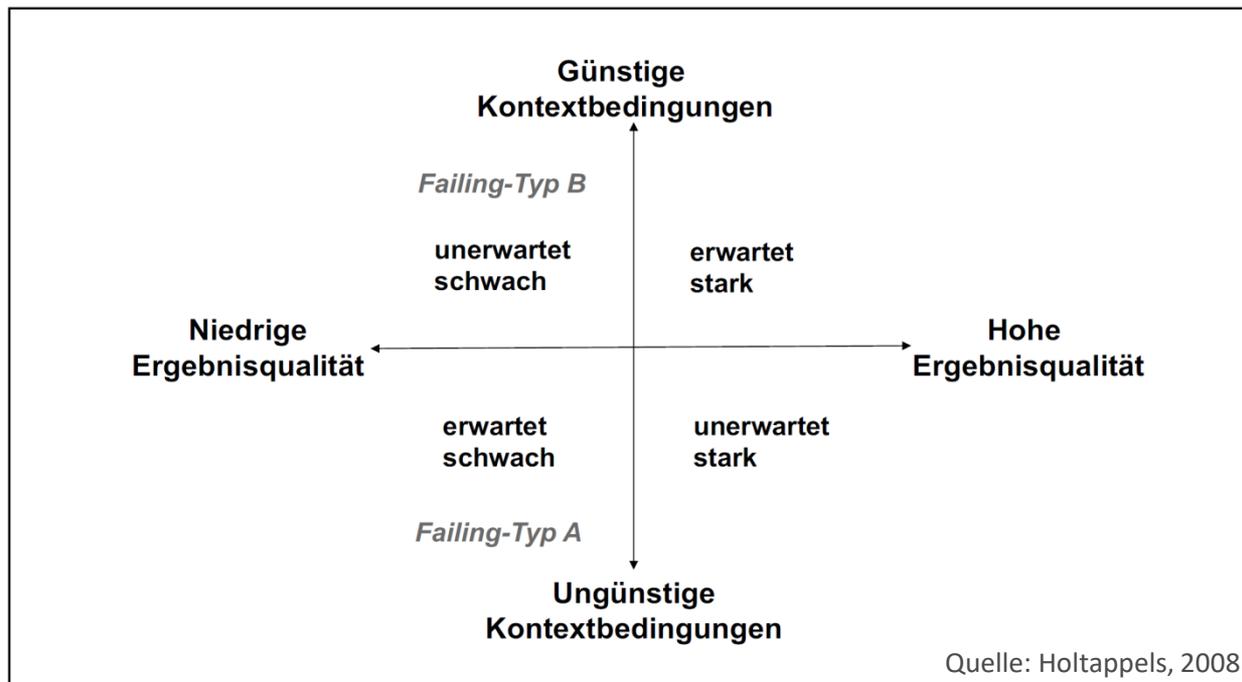


Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2018

- (1) Bildungsungleichheit – woran denken wir und was erwarten wir?
- (2) Bildungsungleichheit als Forschungsgegenstand – was wissen wir?
- (3) Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen – hilft das?
- (4) **Schulentwicklung – für wenn wird entwickelt?**
- (5) Bildung im Lebensverlauf – wem nützt es was?
- (6) Probleme bei der Beschreibung und Interpretation von Ungleichheiten – was soll das?
- (7) Förderung von Schülerinnen und Schüler aller Leistungsgruppen – rettet uns das?
- (8) Ausblick

Notwendige Trennung von Input- und Outputmaßen

- Es besteht kein kausaler Effekt zwischen den Lernvoraussetzungen der SuS und den Lernerfolge.
- Gute Lernerfolge sind auch trotz ungünstiger Lernvoraussetzungen möglich ebenso wie das Ausbleiben von guten Lernerfolgen bei günstigen Lernvoraussetzungen (vgl. Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Maaz, Trautwein & Dumont, 2011).



Fiktives Beispiel zur Identifikation von Schulen mit herausfordernder Lage

		Lernergebnisse		Summe
		≤ 20% Leseschwach	> 20% Leseschwach	
Lernvoraussetzungen	≤ 50% Kinder mit Lmb	Zelle a: n = 650	Zelle b: n = 50	700
	> 50% Kinder mit Lmb	Zelle c: n = 150	Zelle d: n = 150	300
Summe		800	200	1000

Fiktives Beispiel zur Identifikation von Schulen mit herausfordernder Lage

		Lernergebnisse		Summe
		≤ 20% Leseschwach	> 20% Leseschwach	
Lernvoraussetzungen	≤ 50% Kinder mit Lmb	Zelle a: n = 650	Zelle b: n = 50	700
	> 50% Kinder mit Lmb	Zelle c: n = 150	Zelle d: n = 150	300
Summe		800	200	1000

Szenario 1: Alleinige Berücksichtigung der Lernergebnisse

- Identifikation von 200 Schulen (Zelle b und d)
- Schulen, bei denen viele SuS ungünstige Lernvoraussetzungen aufweisen (Zelle d), und Schulen, die trotz vergleichsweise guter Voraussetzungen einen hohen Anteil an Risikoschülern (Zelle b) aufweisen

Fiktives Beispiel zur Identifikation von Schulen mit herausfordernder Lage

		Lernergebnisse		Summe
		≤ 20% Leseschwach	> 20% Leseschwach	
Lernvoraussetzungen	≤ 50% Kinder mit Lmb	Zelle a: n = 650	Zelle b: n = 50	700
	> 50% Kinder mit Lmb	Zelle c: n = 150	Zelle d: n = 150	300
Summe		800	200	1000

Szenario 2: Alleinige Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen

- Identifikation von 300 Schulen (Zelle c und d)
- In diesem Szenario werden auch solche Schulen als Schulen in schwieriger Lage identifiziert, bei denen trotz relativ ungünstiger Ausgangsbedingungen relativ gute Lernergebnisse zu beobachten sind (Zelle c).

Fiktives Beispiel zur Identifikation von Schulen mit herausfordernder Lage

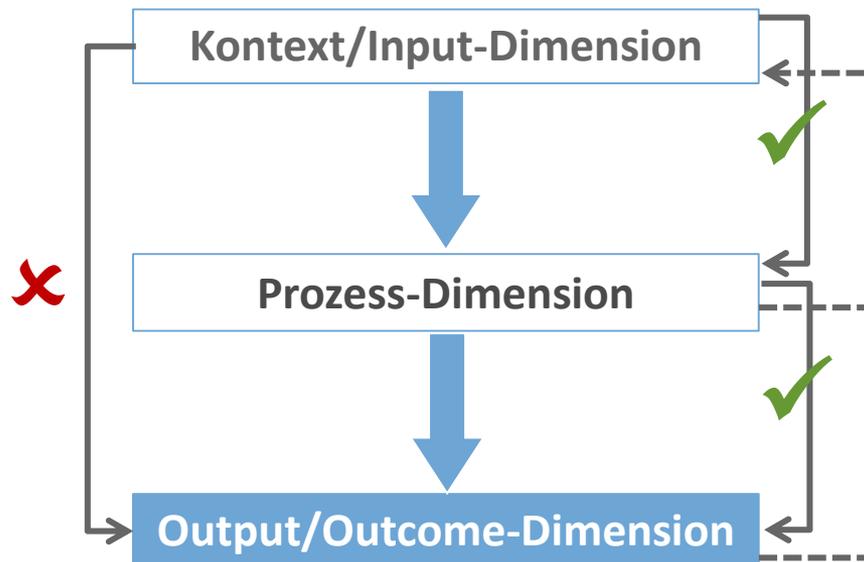
		Lernergebnisse		Summe
		≤ 20% Leseschwach	> 20% Leseschwach	
Lernvoraussetzungen	≤ 50% Kinder mit Lmb	Zelle a: n = 650	Zelle b: n = 50	700
	> 50% Kinder mit Lmb	Zelle c: n = 150	Zelle d: n = 150	300
Summe		800	200	1000

Szenario 3: Gemeinsame Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen

- Identifikation von 150 Schulen (Zelle d)
- Schulen bei denen sowohl die Lernvoraussetzungen als auch die Lernresultate ungünstig ausfallen → für beides müssen valide Indikatoren vorliegen

Schulen in herausfordernden sozialen Lagen = Kumulation von potenziellen Problemlagen

Wo sollen Veränderungen erzielt werden?



Klare, anspruchsvolle und realistische Zieldimensionen erarbeiten

- Etablierung einer Leistungskultur, in Visionen überführbar

Professionalisierung

- Klare Führungsstruktur und Verantwortlichkeiten
- Weiterbildung des Personals, Aufbau von Lerngemeinschaften

Gemeinsam statt allein

- Einbeziehung der Eltern und Vernetzung mit anderen Schulen

Evaluationskonzepte und -aktivitäten entwickeln

- Nutzbarmachen von Daten, positive Feedbackkultur, Potenzial für Schul- und Unterrichtsentwicklung herausarbeiten

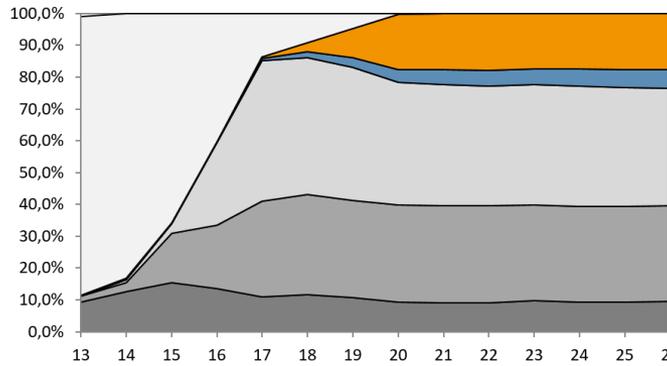
Ausreichende Ressourcen

- Sachliche und Personelle Ausstattung

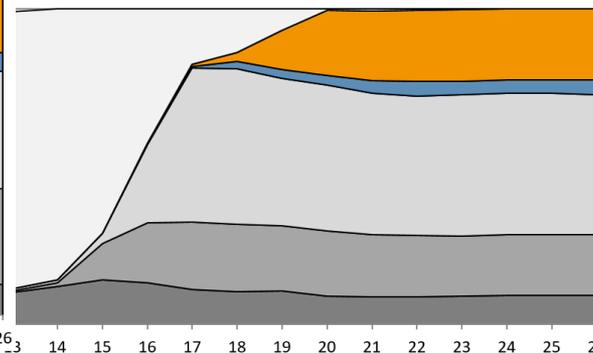
- (1) Bildungsungleichheit – woran denken wir und was erwarten wir?
- (2) Bildungsungleichheit als Forschungsgegenstand – was wissen wir?
- (3) Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen – hilft das?
- (4) Schulentwicklung – für wann wird entwickelt?
- (5) **Bildung im Lebensverlauf – wem nützt es was?**
- (6) Probleme bei der Beschreibung und Interpretation von Ungleichheiten – was soll das?
- (7) Förderung von Schülerinnen und Schüler aller Leistungsgruppen – rettet uns das?
- (8) Ausblick

1971-1975

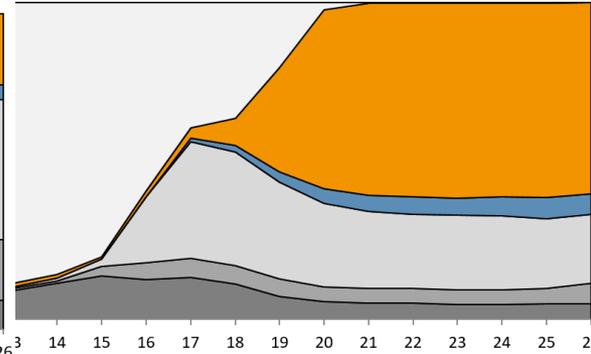
Un- und angelernte Arbeiter
sowie Landarbeiter (EGP VIIa & b)



Facharbeiter (EGP V-VI)

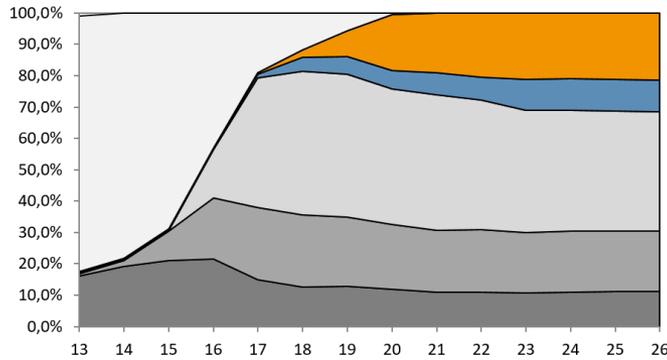


Obere Dienstklasse (EGP I)

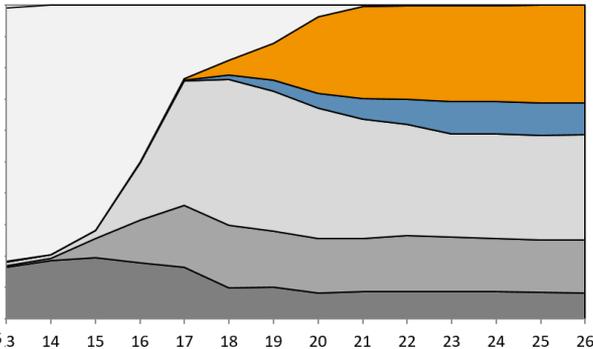


1981-1985

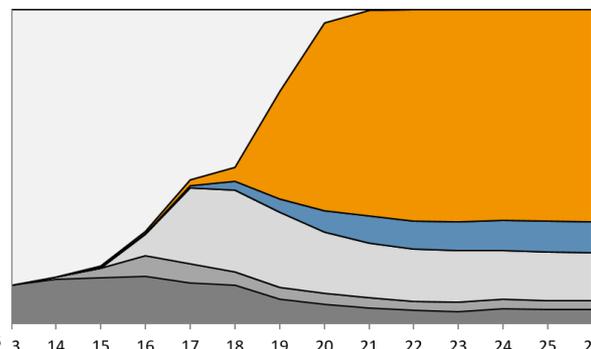
Un- und angelernte Arbeiter
sowie Landarbeiter (EGP VIIa & b)



Facharbeiter (EGP V-VI)



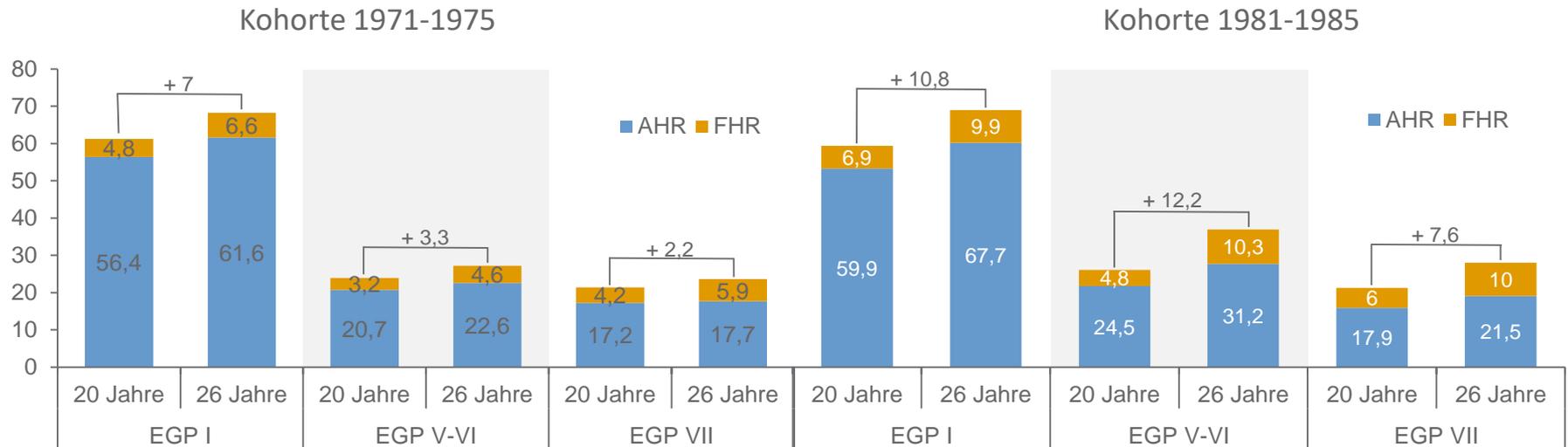
Obere Dienstklasse (EGP I)



■ k.A./a.A. ■ HS ■ MR ■ FHR ■ aHSR ■ n.k.A.

Quelle: Maaz & Ordemann, 2019; NEPS SC6 7.0.0, doi:10.5157/NEPS:SC6:7.0.0, eigene Berechnungen

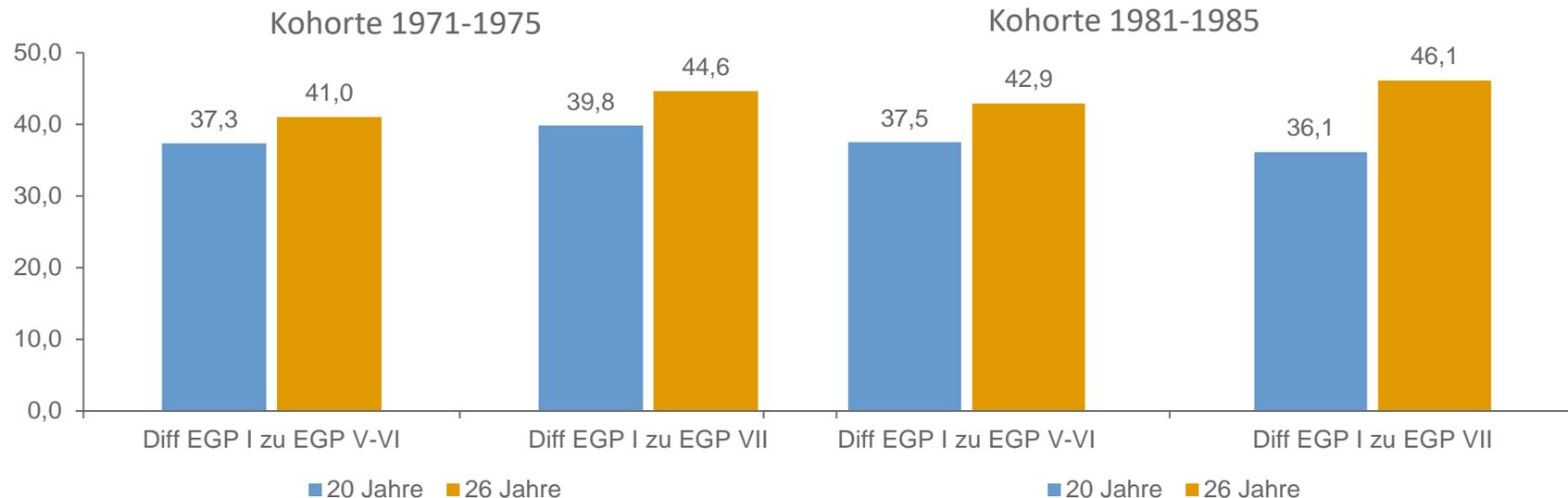
Erreichte Schulabschlüsse (Hochschulreife und FH-Reife im Alter von 20 und 26 Jahren für 1971-175 und 1981 -84 Geborene



Quelle: Maaz & Ordemann, 2019; NEPS SC6 7.0.0, doi:10.5157/NEPS:SC6:7.0.0, eigene Berechnungen

- Erwerb des Abiturs auch nach Beendigung der „Regelschule“
- Aber deutliche Unterschiede zwischen sozialen Herkunftsgruppen
- Bedeutungszuwachs des Fachhochschulzugangs

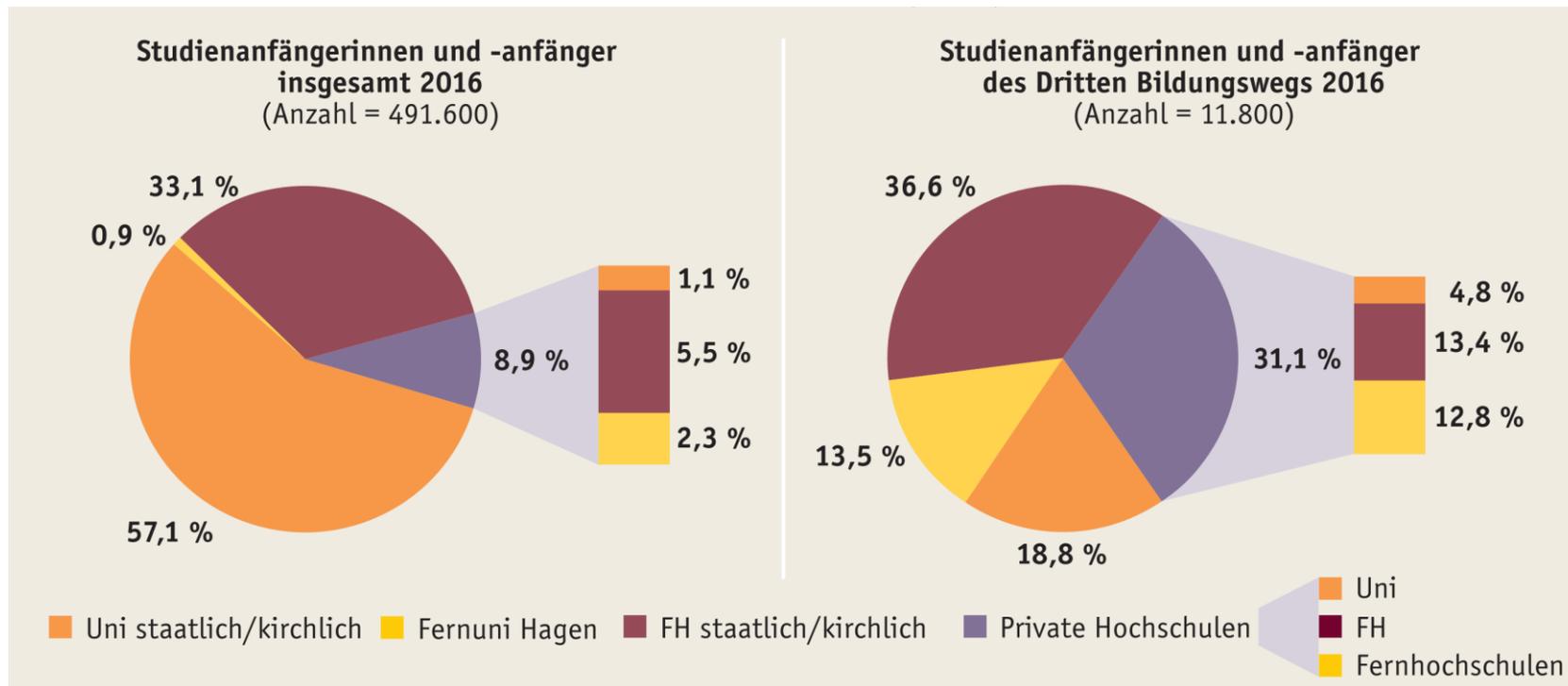
Differenz im Erreichen einer Hochschulzugangsberechtigung (AHR & FHR) zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen im von 20 und 26 Jahren für 1971-175 und 1981 -84 Geborene



Quelle: Maaz & Ordemann, in Druck; NEPS SC6 7.0.0, doi:10.5157/NEPS:SC6:7.0.0, eigene Berechnungen

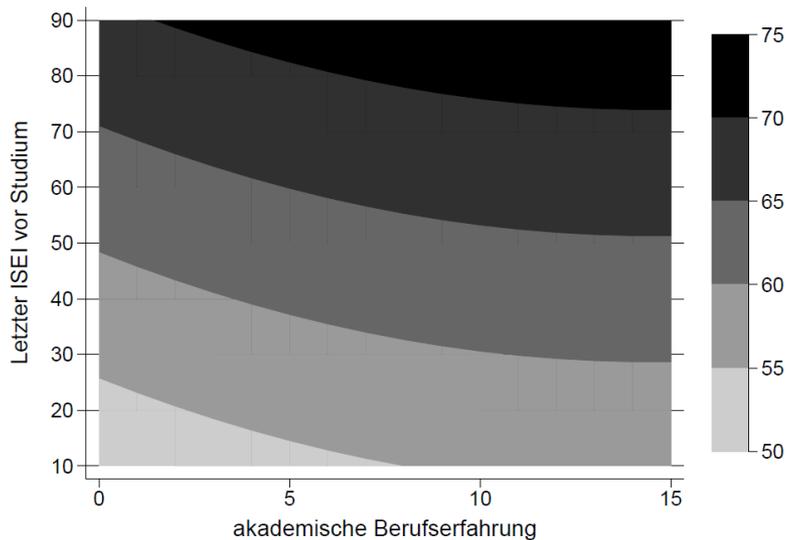
- Trotz einer Steigerung beim Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung vergrößert sich die Differenz von Personen aus Facharbeiterfamilien (EGP V-VI) und aus un- und angelernten Familien Kontexten (EGP VII)
- → Vergrößerung der sozialen Ungleichheiten???

Nichttraditionelle Studienanfänger*innen nach Art der Hochschule und Trägerschaft 2016 (in %)

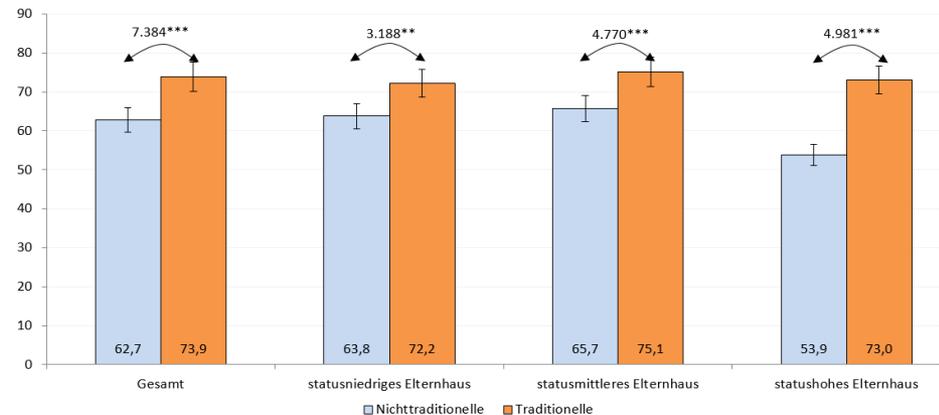


Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Ein Studium ohne Abitur führt zu höheren Bildungserträgen im eigenen Lebensverlauf



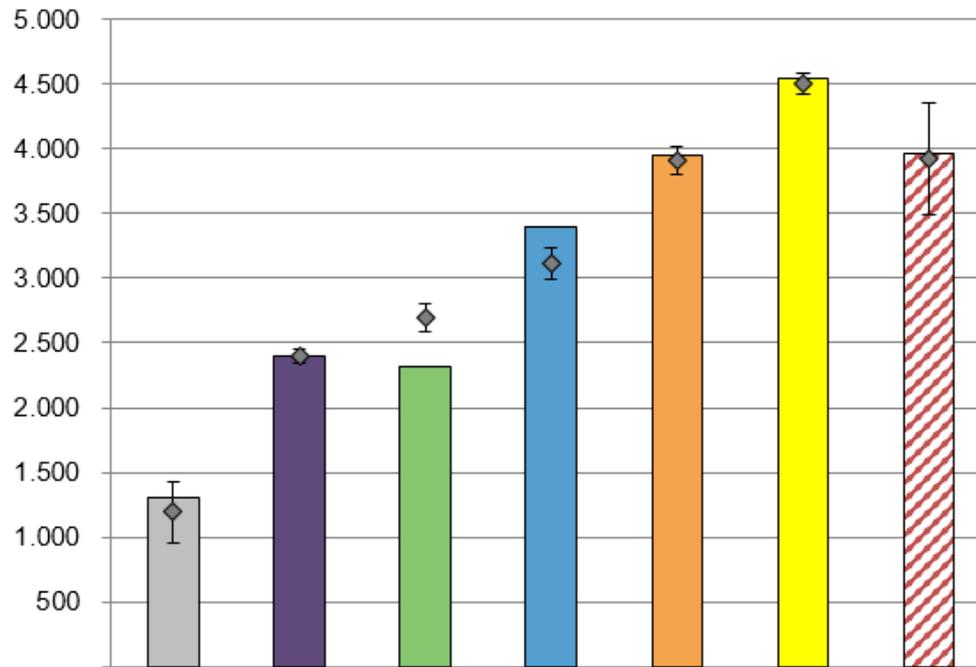
Nichttraditionelle statusniedriger in der Berufshierarchie als Traditionelle – insbesondere, wenn sie aus statushohem Elternhaus kommen (5 Jahre nach Abschluss)



Quelle: Ordemann 2019

Monatlicher Lohn – ein Studium nach der Ausbildung lohnt sich

in Euro



Einfacher Zusammenhang

- kein Schul- oder Ausbildungsabschluss
- Abschluss duale Ausbildung (Referenzgruppe)
- schulische Berufsausbildung
- Meister/ Beamtenausbildung/ Berufsakademie
- Fachhochschulabschluss
- Universitätsabschluss
- Hochschulabschluss, nachholt
- Kontrollierter Zusammenhang

Quelle: Ordemann & Maaz, in Vorbereitung, SOEP v35, 2018

- (1) Bildungsungleichheit – woran denken wir und was erwarten wir?
- (2) Bildungsungleichheit als Forschungsgegenstand – was wissen wir?
- (3) Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen – hilft das?
- (4) Schulentwicklung – für wann wird entwickelt?
- (5) Bildung im Lebensverlauf – wem nützt es was?
- (6) Probleme bei der Beschreibung und Interpretation von Ungleichheiten – was soll das?
- (7) Förderung von Schülerinnen und Schüler aller Leistungsgruppen – rettet uns das?
- (8) Ausblick

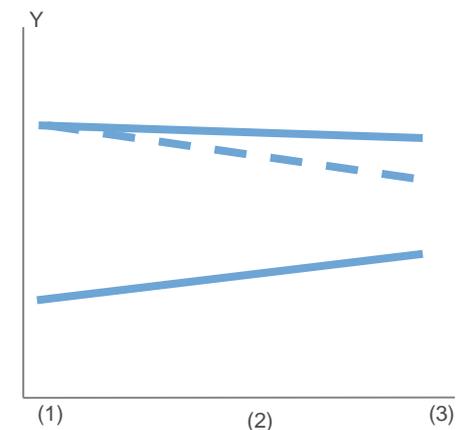
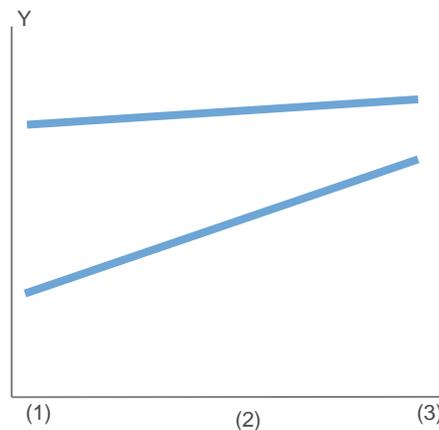
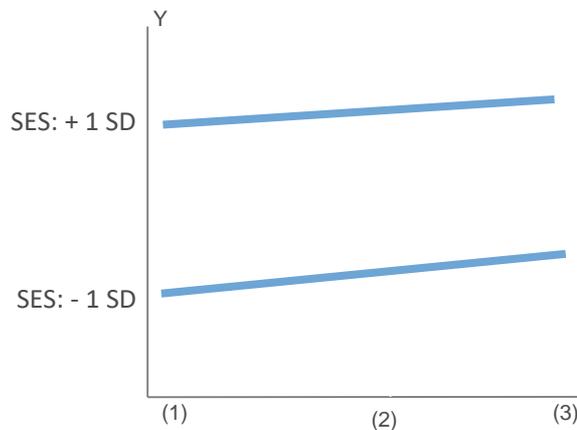
Interpretations- und Legitimationsprobleme

- Die Analyse von Bildungsungleichheiten fokussiert auf die Betrachtung sozial weniger privilegierter Gruppen
- Es werden oft Ergebnisse und Chancen gleichbedeutend verwendet
- Die Betrachtung von Verhältnissen, Differenzen etc. macht eine Beschreibung über die Zeit schwierig
- Es erfolgen normative Setzungen bei der Analyse von Beteiligungen
- In sich öffnenden Bildungssystemen verlieren bekannte und bewährte empirische Zugänge an Bedeutung
- Operationalisierungen sozialer Herkunftsmerkmale variieren
- Variation der statistischen Modellierungen

- (1) Bildungsungleichheit – woran denken wir und was erwarten wir?
- (2) Bildungsungleichheit als Forschungsgegenstand – was wissen wir?
- (3) Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen – hilft das?
- (4) Schulentwicklung – für wann wird entwickelt?
- (5) Bildung im Lebensverlauf – wem nützt es was?
- (6) Probleme bei der Beschreibung und Interpretation von Ungleichheiten – was soll das?
- (7) Förderung von Schülerinnen und Schüler aller Leistungsgruppen – rettet uns das?
- (8) Ausblick

Eingeschränkter Maßnahmenkatalog

- Maßnahmen zum Abbau beziehen sich auf Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien
- Wunsch einer nachhaltigen Kompensation ist in der Regel nicht umsetzbar und auch nicht wünschenswert?



Eine neue Erkenntnis?

- „Alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status so zu fördern, dass für alle Kinder und alle Jugendlichen ein bestmöglicher Lern- und Bildungserfolg gesichert ist – das ist Leitlinie einer auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zielenden Bildungspolitik“ (BMBF & KMK, 2016, S. 1).

Eine neue Erkenntnis?

- „Alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status so zu fördern, **dass für alle Kinder und alle Jugendlichen ein bestmöglicher Lern- und Bildungserfolg gesichert ist** – das ist Leitlinie einer auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zielenden Bildungspolitik“ (BMBF & KMK, 2016, S. 1).

Ein neuer Schlüssel?

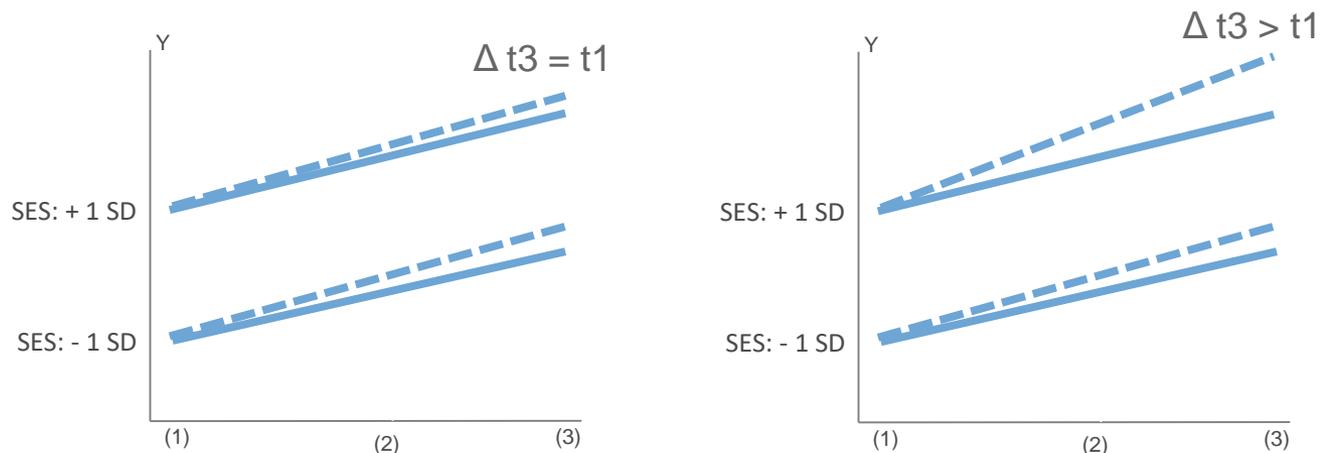
- „Der Schlüssel hierzu ist die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler. (...) Die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen müssen möglichst frühzeitig erkannt werden. Alle Kinder und Jugendlichen benötigen geeignete Formen des Lehrens und Lernens sowie auf sie zugeschnittene und sie aktivierende Angebote der Beratung und Begleitung ihres Bildungsganges“ (BMBF & KMK, 2016, S. 1).

Ein neuer Schlüssel?

- „Der Schlüssel hierzu ist die **individuelle Förderung** aller Schülerinnen und Schüler. (...) Die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen müssen **möglichst frühzeitig erkannt** werden. Alle Kinder und Jugendlichen benötigen **geeignete Formen des Lehrens und Lernens** sowie auf sie zugeschnittene und sie aktivierende Angebote der **Beratung und Begleitung** ihres Bildungsganges“ (BMBF & KMK, 2016, S. 1).

Ein neuer Schlüssel?

- „Der Schlüssel hierzu ist die **individuelle Förderung** aller Schülerinnen und Schüler. (...) Die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen müssen **möglichst frühzeitig erkannt** werden. Alle Kinder und Jugendlichen benötigen **geeignete Formen des Lehrens und Lernens** sowie auf sie zugeschnittene und sie aktivierende Angebote der **Beratung und Begleitung** ihres Bildungsganges“ (BMBF & KMK, 2016, S. 1).



- (1) Bildungsungleichheit – woran denken wir und was erwarten wir?
- (2) Bildungsungleichheit als Forschungsgegenstand – was wissen wir?
- (3) Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen – hilft das?
- (4) Schulentwicklung – für wann wird entwickelt?
- (5) Bildung im Lebensverlauf – wem nützt es was?
- (6) Probleme bei der Beschreibung und Interpretation von Ungleichheiten – was soll das?
- (7) Förderung von Schülerinnen und Schüler aller Leistungsgruppen – rettet und das?
- (8) **Ausblick**

- Frage: Soll jeder/jede Anspruch auf bestmögliche individuelle Förderung haben?
 - Programme wie „Leistung macht Schule“ (LEMAS) sind knapp 20 Jahre nach PISA 2000 ein wichtiger und notwendiger Schritt
 - ... aber nur wenn es vergleichbare Programme für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler gibt (Schule macht stark)
- Wir brauchen alternative Beschreibungen für soziale Ungleichheiten im Bildungssystem, die nicht ausschließlich auf Anteile, Verhältnisse und Differenzen abzielen.
- Wir brauchen auch eine neue öffentliche Debatte zum Verständnis von Bildungsungleichheiten und Bildungsgerechtigkeit

- Individuelle Potenziale und Barrieren müssen erkannt und entsprechend gefördert werden, damit alle SuS bestmöglich entwickeln können
- Die äußere Differenzierung wird durch eine zunehmende Diversität der Bildungsprogramme zum Teil ausgehebelt
- Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung stehen im Mittelpunkt
- Das braucht u.a.:
 - Investitionen in Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals
 - Diagnoseinstrumente um alle Potenziale zu identifizieren
 - Evaluation von Projekten und Maßnahmen
- Die Bedeutung der Einzelschule gewinnt mehr und mehr an Bedeutung

Zielsetzungen:

- Bildungsarmut vermeiden
- Frühzeitige kompensatorische Maßnahmen
- Konsequente individuelle Förderung
- Verstärkter Einsatz von individualisierten Feedback-Instrumenten
- Mindestanforderungen für die pädagogisch reflektierte Nutzung digitaler Technologien definieren und umsetzen
- Ganztagschule weiterentwickeln
- Aufbau verlässlicher, auch mehrsprachige Informations- und Unterstützungsstrukturen
- Entfaltung der Bildungsregion – Nutzbarmachen außerschulischer Ressourcen
- Bildungswege flexibilisieren
- Aufbau eines datengestützten Bildungsmonitoring zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Prof. Dr. Kai Maaz

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Rostocker Straße 6 | 60323 Frankfurt am Main

Warschauer Straße 34-36 | 10243 Berlin

 069 – 24708-201

 maaz@dipf.de

