

**Nina Kolleck**

# Was uns zusammenhält

Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen  
in unseren Schulen?

**FÜR EIN BESSERES MORGEN**

## FÜR EIN BESSERES MORGEN

### Ein Projekt der Friedrich-Ebert-Stiftung 2018–2020

Wachsende soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Polarisierung, Migration und Integration, die Klimakrise, Digitalisierung und Globalisierung, die ungewisse Zukunft der Europäischen Union – Deutschland steht vor tief greifenden Herausforderungen.

Auf diese muss die Soziale Demokratie überzeugende, fortschrittliche und zukunftsweisende Antworten geben. Mit dem Projekt *Für ein besseres Morgen* entwickelt die Friedrich-Ebert-Stiftung Vorschläge und Positionen für sechs zentrale Politikfelder:

- Demokratie
- Europa
- Digitalisierung
- Nachhaltigkeit
- Gleichstellung
- Integration

#### Gesamtkoordination

**Dr. Andrä Gärber** leitet die Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung.

#### Projektleitung

**Severin Schmidt** ist Referent für Sozialpolitik in der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik.

#### Kommunikation

**Johannes Damian** ist Referent für strategische Kommunikation dieses Projekts im Referat Kommunikation und Grundsatzfragen.

#### Die Autorin

**Prof. Dr. habil. Nina Kolleck** ist Professorin für Politische Bildung an der Universität Leipzig. Zu den Schwerpunkten ihrer Arbeit zählen u. a. Bildungspolitik, Bildungsnetzwerke, Bildungsgerechtigkeit, Heterogenität und Inklusion. Vor ihrer Tätigkeit an der Universität Leipzig war sie an der RWTH Aachen Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Heterogenität sowie an der FU Berlin Professorin für Bildungsforschung und soziale Systeme sowie Gastprofessorin an der University of California Berkeley, der University of British Columbia (Vancouver), der Hebrew University of Jerusalem und der Tel Aviv University.

#### Für diese Publikation sind in der FES verantwortlich

**Susan Javad** ist Referentin für Migration und Integration in der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung.

**Dr. Martin Pfafferott** ist Referent für Bildungs- und Hochschulpolitik in der Abteilung Studienförderung der Friedrich-Ebert-Stiftung.



Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter:  
[www.fes.de/fuer-ein-besseres-morgen](http://www.fes.de/fuer-ein-besseres-morgen)

Nina Kolleck

# Was uns zusammenhält

Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen  
in unseren Schulen?

<b>Vorwort</b>	
von Prof. Lars Castellucci, Mitglied des Deutschen Bundestags .....	2
<b>ZUSAMMENFASSUNG</b>	5
<b>1. EINLEITUNG</b>	6
<b>2. WIE STEHT ES UM ZUGANGS- UND TEILHABECHANCEN IM DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEM?</b>	7
2.1 Nur ein Faktor unter anderen: Migrations- und Fluchterfahrung und die Chancen auf schulischen Erfolg .....	7
2.2 Behinderung, sonderpädagogischer Förderbedarf und chronische Krankheit im Kontext von Schule: Noch viel Verbesserungsbedarf .....	10
2.3 Immer noch entscheidend: Der sozioökonomische und familiäre Hintergrund .....	16
<b>3. WAS KÖNNTE HELFEN? GEMEINSAMES LERNEN, GUTE NETZWERKE UND GELINGENDE ÜBERGÄNGE</b>	24
3.1 Gemeinsames Lernen: Ganztagschulen haben Potenzial für mehr Bildungsgerechtigkeit .....	24
3.2 Gute Netzwerke schaffen: Bildungslandschaften, Bildungsverbünde und Bildungsnetzwerke optimieren .....	25
3.3 Gelingende Übergänge: Von der Grundschule in die Sekundarstufe I ....	27
<b>4. FAZIT UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN</b>	29
Tabellenverzeichnis .....	30
Abkürzungsverzeichnis .....	31
Literaturverzeichnis .....	32

## Vorwort

Als die Arbeiterbewegung im ausgehenden 19. Jahrhundert entstand, gab es so etwas wie gesellschaftlichen Zusammenhalt nicht. Zusammenhalt entwickelte die Arbeiterbewegung dann in sich selbst, Brüderlichkeit ist einer ihrer Grundwerte, Solidarität sagt man dazu heute. Obwohl der Staat ihre Vorkämpfer verfolgte und ihre Organisationen dann auch verbot, wandten sie sich nicht gegen den Staat. Im Gegenteil: Dieser war für Ferdinand Lassalle – einen der Gründer des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins – dazu da, diese Solidarität unter denen zu organisieren, aus denen er sich zusammensetzte, die berühmten „unteren 90 Prozent“, für die er angetreten war. Soziale Demokratie heißt von Beginn an auch ein starker Staat, in dem niemand zurückgelassen wird, der auf Eigenverantwortung setzt, aber gleichzeitig auch auf die Verantwortung der Gemeinschaft.

Unzweifelhaft ist auf der Strecke mehr erreicht worden, als sich das die Gründer und die Generationen danach erhoffen konnten. Gleichzeitig sind Dinge offen und unerfüllt geblieben und darüber hinaus gibt es, wie auch jedes private Leben zeigt, Veränderungen und die bringen wiederum neue Fragen mit sich oder werfen die alten neu auf. Für den gesellschaftlichen Zusammenhalt muss eben immer wieder neu gearbeitet werden.

Mindestens drei gesellschaftliche Themenfelder sind dabei entscheidend: Bildungspolitisch werden in unseren Schulen bereits in jungen Jahren Chancen verteilt – und zwar ungleich. Das beeinflusst zweitens maßgeblich die Möglichkeiten bei Ausbildung und Beschäftigung. Drittens ist die Frage des Zugangs zu erschwinglichem Wohnraum in den letzten Jahren brisant geworden, so dass hier in manchen Beiträgen bereits die neue soziale Frage unserer Zeit verortet wird.

Unter dem Motto „Für ein besseres Morgen“ hat die Friedrich-Ebert-Stiftung hierzu nun drei Studien erarbeiten lassen.<sup>1</sup> Wir lesen von konkreten Lösungsansätzen, beispielsweise vom längeren gemeinsamen Lernen aller Kinder, dem Recht, Berufs-

und (Hoch)schulabschlüsse nachholen zu können, den öffentlichen Dienst diverser zu gestalten oder vom Erfordernis einer neuen gemeinwohlorientierten Bodenpolitik als Voraussetzung für günstigen Wohnraum. Dies alles sind Mosaiksteine für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Es geht um gleiche Zugänge, gleiche Teilhabe, gleiche Aufstiegschancen, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion oder anderen Merkmalen. Gesellschaftlicher Zusammenhalt erfordert den Einsatz für soziale Gerechtigkeit, der in den Studien entlang dreier zentraler Politikfelder durchbuchstabiert wird.

Eine Politik der sozialen Gerechtigkeit ist gleichzeitig ihrerseits auf einen gewissen gesellschaftlichen Zusammenhalt angewiesen, der sich auch aus anderen Quellen speist. Was hält uns denn zusammen? Das ist die große Preisfrage unserer Zeit. Das rechte politische Spektrum sagt: die Nation. Damit meinen sie „das Volk“ in einer Bedeutung, wie sie auch die Nationalsozialisten verwendet haben. Das so bezeichnete „Volk“ ist in diesem Verständnis nur teildientisch mit der ansässigen Bevölkerung, die sich zwischenzeitlich zu bald einem Viertel aus Menschen zusammensetzt, von denen ein Elternteil oder beide von Geburt her nicht die deutsche Staatsangehörigkeit hatten. Wiederum etwa die Hälfte dieser Personen besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit und fragt sich, ob man damit dann eigentlich dazugehört, wenn von Wir oder von Zusammenhalt in Deutschland gesprochen wird. Irgendwie doch nicht so richtig.

Das linke politische Spektrum versammelte sich bislang am ehesten hinter Jürgen Habermas und seinem Konzept des Verfassungspatriotismus. Doch es blieb unklar, wie man dieses mit Leben, also auch mit Gefühl verbinden konnte. Dabei ist die Aussage, dass es in der Politik auf Fakten ankomme, nicht gegen Gefühle gerichtet, sondern gegen gefühlte Fakten, die nicht der Wirklichkeit entsprechen. Martha Nussbaum betont in ihrem Werk Politische Emotionen (Suhrkamp 2014) zu Recht, dass es notwendig sei, „die Herzen der Bürger anzusprechen und starke Gefühle für die gemeinsamen Aufgaben zu wecken“.

Was sind eigentlich diese gemeinsamen Aufgaben? Dazu fehlt es an Orientierung. Und was macht sie zu gemeinsamen Aufgaben? Doch wohl, dass sie den vielen nutzen, nicht den wenigen. In der Tradition Ferdinand Lassalles braucht es für die

<sup>1</sup> Bei diesen Studien handelt es sich um: Nina Kollack (2020): Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen in unseren Schulen. Matthias Knuth (2020): Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen bei Ausbildung und Beschäftigung? Martin zur Nedden (2020): Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen auf dem Wohnungsmarkt?

„unteren 90 Prozent“ auch heute wieder attraktive Ziele und Menschen, die sie entwickeln, mitreißend für sie werben und zu Dialog und Mitverantwortung einladen. Es braucht wieder den Mut zur Vision, darunter wird es nicht gelingen. Gegen das Mantra von der angeblich so guten alten Zeit, die in Wahrheit niemand genau zu verorten weiß, hilft nur der Hoffnungsüberschuss auf eine bessere Zukunft, ohne den die Linke nicht erfolgreich sein kann.

Diese Vision muss sich auf die gute Gesellschaft als Ganzes beziehen. Man darf eben nicht in Zielgruppen denken und damit die Kleinteiligkeit einer modernen Gesellschaft auch noch kommunikativ abbilden, wenn man Zusammenhalt erreichen will. Hier stellt sich gleich die nächste Mammutaufgabe. Nach den Jahrhunderten fortschreitender Individualisierung, die uns alle freier leben lässt als je eine Generation vor uns, haben wir das Stadium eines „radikalisierten Individualismus“ (Andreas Reckwitz) erreicht und müssen das Soziale erst einmal neu erfinden. Es erschöpft sich nämlich nicht in individuellen Rechtsansprüchen. Die Beziehungen müssen Schritt halten. Rechte sind etwas, das wir uns wechselseitig zugestehen. Sie bedeuten sogleich auch Pflichten, verlangen Einsatz und können nicht einfach an Institutionen delegiert werden, die über ihre Einhaltung wachen sollen. Rechte machen uns demnach nicht nur freier. Sie funktionieren nur, wenn wir uns anschließend füreinander einsetzen, und nicht nur darauf beharren, selbst Rechte zu haben. „Einwilligend in Gebundensein erfährst du Freiheit“, hat es Nelly Sachs einmal poetisch formuliert. Ein Satz, den keiner, der dem armseligen Konzept eines rationalen Nutzenmaximierers anhängt, jemals verstehen kann.

Das Ich funktioniert nicht ohne das Du und aus lauter Ich entsteht kein Wir. Zu diesem Verständnis des Sozialen müssen wir uns wieder durchringen. Es ist in der Solidargemeinschaft der Arbeiterbewegung angelegt. Willy Brandt hat das, worauf es ankommt, aus der Wahlkampagne von Kennedy zu übertragen versucht, der von „compassion“ gesprochen hatte. Willy Brandt hat daraus „Mitleidenschaft“ gemacht. Was uns zusammenhält – es ist dieser Kitt an Mitgefühl, Empathie oder Einfühlungsvermögen, einer Vision eines guten Zusammenlebens für alle und konkreter Politik für mehr soziale Gerechtigkeit in den wesentlichen Feldern wie der Bil-

dungs-, Arbeitsmarkt- und Wohnungspolitik, wie sie in den vorliegenden Studien vorgelegt wird.

**PROF. DR. LARS CASTELLUCCI**

Mitglied des Deutschen Bundestags



## ZUSAMMENFASSUNG

Diese Studie untersucht Zugangs- und Teilhabechancen im Bildungsbereich und diskutiert Konzepte zur Bewältigung aktueller Herausforderungen sowie zur Verbesserung der Zugänge. Dabei werden insbesondere die Zugangs- und Teilhabechancen in Primar- und Sekundarschulen in den Blick genommen. Die Studie greift auf Datenbestände sowie den aktuellen Forschungsstand zurück und untersucht die Bereiche Migration und Flucht, Behinderungen und sonderpädagogischer Förderbedarf sowie (sozio-)ökonomischer und familiärer Hintergrund.

Es wird gezeigt, dass die den Daten zugrunde liegenden Konstrukte zu sozialer Ungleichheit sowie zu den Zugangs- und Teilhabechancen im Bildungsbereich sehr unterschiedlich verstanden werden. So werden in Studien viele verschiedene Konzepte bzw. Operationalisierungen der finanziellen und sozialen Lebenslagen von Familien und Kindern in Deutschland verwendet. Nach wie vor besteht in Politik und Forschung Unklarheit über zentrale Konzepte und Definitionen (z.B. Migrationshintergrund). Nicht zuletzt weist jedes Bundesland unterschiedliche Feststellungs- und Erhebungsverfahren für sonderpädagogische Förderbedarfe auf. Dies erschwert den Vergleich der empirischen Ergebnisse und damit auch die Entwicklung politischer Handlungsempfehlungen. Zudem ist der Diskurs um Teilhabe- und Zugangschancen im Bildungsbereich von vielen Stereotypen geprägt, die sich empirisch nicht (eindeutig) bestätigen lassen und zu Stigmatisierungen führen können. Dazu zählt beispielsweise das Vorurteil, Schüler\_innen mit Migrationshintergrund würden schlechtere Schulleistungen erbringen. Tatsächlich ist es vielmehr so, dass sich Schüler\_innen mit Migrationshintergrund häufig mit intersektionalen Diskriminierungen konfrontiert sehen.

Auch die Behauptung, die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem habe sich seit Gültigkeit der UN-Behindertenrechtskonvention deutlich verbessert, lässt sich nicht sicher bestätigen. Die für das Argument verwendete steigende Inklusionsquote muss vielmehr mit der Exklusionsquote verglichen werden – nur so kann vermieden werden, dass der generelle Anstieg sonderpädagogischer Diagnosen zu einer Fehlinterpretation führt, etwa der Annahme, das deutsche Schulsystem sei inklusiver geworden.

Die Studie verdeutlicht, dass das deutsche Bildungssystem trotz der Reformbemühungen in den vergangenen Jahrzehnten noch erheblich von sozialen Ungleichheiten auf verschiedenen Ebenen betroffen ist. Diese seit den 1960er Jahren wiederholt konstatierten Ungleichheiten konnten nur teilweise abgebaut werden. Die Studie schließt mit einer Diskussion von Ansätzen und Konzepten zur Verbesserung der Zugangs- und Teilhabechancen vor dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher Studien. Dabei werden vor allem die Konzepte zur Ganztagschule, zu Bildungsverbänden und zur Optimierung der Übergänge von der Grundschule in die Sekundarschule I diskutiert. Auch wenn empirische Studien die Wirkungen der Lösungsansätze bisher nicht zuverlässig belegen konnten: Einige Entwicklungen und Beobachtungen weisen darauf hin, dass die Umsetzung dieser Konzepte funktionsfähige Strukturen im deutschen Bildungssystem im Sinne breiterer Zugangs- und Teilhabechancen für alle fördern und damit den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken kann.

# 1.

## EINLEITUNG

Spätestens seit Beginn dieses Jahrhunderts zählen Diskussionen über Teilhabe- und Zugangschancen im Bildungssystem zu öffentlichen Kerndebatten. Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien und vergleichende Analysen im Kontext der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN) haben gezeigt, was in der Bildungsforschung bereits lange bekannt war: Deutschland schneidet bei der Chancengerechtigkeit nicht gut ab. Teilhabe- und Zugangschancen sind ganz wesentlich abhängig von äußeren Merkmalen. Zugleich ist der Diskurs um Teilhabe- und Zugangschancen im Bildungsbereich von vielen Vorurteilen geprägt, die empirisch nicht (eindeutig) bestätigt werden können. So wird beispielsweise oft behauptet, dass sich die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem in den vergangenen Jahren deutlich verbessert habe. Dies lässt sich bei einer differenzierten Betrachtung der Datenlage vor allem zum Thema Inklusion jedoch nicht eindeutig belegen. Die Diskussion über eine Verbesserung der Teilhabe- und Zugangschancen im Bildungsbereich stößt zudem auf die Herausforderung, dass in den letzten Jahren zwar viele Ideen, Konzepte und politische Maßnahmen zur Schaffung eines sozial gerechten Bildungssystems entwickelt wurden, diese bislang allerdings kaum evaluiert wurden.

Zugangs- und Teilhabechancen beziehen sich im Kontext von Bildung meist auf die Kompensation bildungsbezogener „Startnachteile“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2013: 5). Im Zusammenhang mit der Integration von Menschen nichtdeutscher Herkunft wird von einer überproportional starken Benachteiligung durch den meist sozioökonomisch schwachen Status und die geringe Qualifikation der Eltern ausgegangen (ebd.), weshalb im Nationalen Aktionsplan Integration konstatiert wird: „Ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung, bestmögliche individuelle Förderung sowie die Sicherung des Bildungserfolgs sind daher Leitprinzipien verantwortlicher Bildungspolitik“ (Bundesregierung 2011: 65).

„Zugang“ bildet hierbei das entscheidende Kriterium für Teilhabechancen. Es ist davon auszugehen, dass der Zugang zu sogenannten Möglichkeitsräumen (Hummrich et al. 2017) Teilhabe überhaupt erst zulässt. Eine etwas umständliche, aber akkurate Definition von Teilhabechancen legen Hummrich et al. (2017: 280) vor. Sie sehen „Teilhabechancen als durch Platzierungen und Verortungen im Kontext eines (Sozial-)Raumes bedingte (Handlungs-)Optionen der Partizipation an Bildung, die sich im

Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion eröffnen oder verschließen und durch die jeweils gültigen (Zugehörigkeits-)Ordnungen strukturiert sind, diese aber auch mit hervorbringen“.

Analog dazu wird Benachteiligung als mangelnder Zugang zu Möglichkeitsräumen definiert. Ein solches Verständnis deckt sich weitgehend mit Operationalisierungen des Statistischen Bundesamts, das soziale Benachteiligung mittlerweile über den Begriff der Risikolagen operationalisiert. Gemeint sind Lebenslagen, in denen Menschen mit spezifischen, teils sich intersektional überschneidenden Mangel- und Marginalisierungserfahrungen konfrontiert sind (Böhnke 2005: 31)

Die vorliegende Studie setzt hier an, untersucht die Zugangs- und Teilhabechancen von Schüler\_innen im Grund- und weiterführenden Schulbereich, die durch ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Bevölkerungsgruppen und/oder durch spezielle Lebenslagen systematisch in ihren Handlungsoptionen eingeschränkt werden. Dabei werden zwar Grund- und auch die weiterführenden Schulen in den Blick genommen, aber für die Diskussion möglicher Bewältigungsstrategien auch Kooperationen mit außerschulischen Lernorten berücksichtigt.

Die Studie analysiert zunächst den Status quo. Hierfür wird auf den aktuellen Forschungsstand und auf Datenbestände zu den Zugangs- und Teilhabechancen in Grund- und weiterführenden Schulen zurückgegriffen. Diese Daten berücksichtigen Faktoren wie Migration und Flucht, Behinderungen und den sonderpädagogischen Förderbedarf sowie den (sozio-)ökonomischen und familiären Hintergrund. Sie zeigen auch die Problematik der Definition von Untersuchungskriterien auf und liefern damit Hinweise auf einen verzerrten Diskurs. Der zweite Abschnitt der Studie skizziert Ansätze zur Bewältigung sozialer Ungleichheiten und diskutiert diese vor dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher Studien.



## 2.

# WIE STEHT ES UM ZUGANGS- UND TEILHABECHANCEN IM DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEM?

Unterschiedliche Faktoren beeinflussen die Chancen auf Teilhabe im schulischen Bereich. In der Vergangenheit gab es einige Versuche der Standardisierung sowie der Entwicklung standardisierter Klassifikationssysteme. Dabei werden jedoch sehr unterschiedliche Kategorien herangezogen, die wiederum oft nicht einheitlich definiert sind. Im Folgenden beleuchte ich die Problematiken im Bereich schulischer Bildung an den Beispielen Migration und Flucht, Behinderungen, sonderpädagogischer Förderbedarf und chronische Krankheit sowie sozioökonomischer und familiärer Hintergrund. Zudem wird auf aktuelle Herausforderungen wie den Übergang vom Primar- in den Sekundarschulbereich hingewiesen. Als Schwerpunkt dieses Kapitels werden die Herausforderungen bei der Analyse und Bewertung der Studien und Statistiken diskutiert.

### 2.1 NUR EIN FAKTOR UNTER ANDEREN: MIGRATIONS- UND FLUCHTERFAHRUNG UND DIE CHANCEN AUF SCHULISCHEN ERFOLG

Deutschland ist Einwanderungsland. Vermehrt seit Ende des Zweiten Weltkriegs haben sich Menschen aus diversen Ländern – oft sogenannte Gastarbeiter\_innen – hierzulande angesiedelt, Arbeit aufgenommen und so gemeinsam mit ihren Familien Eingang in die Sozial- und Schulsysteme gefunden. In den vergangenen Jahren flüchteten viele Menschen aus Konflikt- und Bürgerkriegsregionen nach Deutschland. Trotz etlicher Integrationsbemühungen gelten Schulkinder mit Migrations- und Fluchthintergrund weiterhin als strukturell benachteiligt hinsichtlich ihrer Zugangs- und Teilhabechancen im deutschen Bildungssystem. Das von Ralf Dahrendorf in den 1960er Jahren eingeführte Bild der „katholischen Arbeiter-tochter vom Land“, das die mehrfache, intersektionale Bildungsbenachteiligung aufgrund von Geschlecht und niedriger sozialer Schicht ausdrückt, wurde zunehmend abgelöst durch das Klischee vom „Hartz-IV-Migrantensohn“ (Nikolai 2007). Mit Intersektionalität ist hier beispielsweise gemeint, dass ein Migrationshintergrund wie auch ein „gering qualifiziertes Elternhaus“<sup>2</sup> mit einer finanziell schwierigen Lage zusammentrifft.

In der Öffentlichkeit besteht oft das Vorurteil, dass Kinder mit Migrations- oder Fluchthintergrund schlechter in der Schule abschneiden. Diese stereotype Aussage lässt sich empirisch jedoch nicht eindeutig belegen. Vielmehr sind Kinder und Jugendliche mit Migrations- oder Fluchthintergrund von intersektionaler Diskriminierung betroffen (Goettsche et al. 2010: 23; Hummrich 2009), das heißt, sie werden aufgrund verschiedener Kontexte, Situationen, Persönlichkeitsmerkmale und von ihnen nicht beeinflussbarer Dispositionen, die sich wiederum gegenseitig beeinflussen, benachteiligt. So können Flucht und Migration mit einem geringen Bildungsstand der Eltern und finanzieller Armut einhergehen. Zudem sind die Kenntnisse der deutschen Sprache oft geringer, was sich bei Schulkindern in allen Fächern negativ auswirken kann. Vor allem in Bezug auf die finanzielle Lage lässt sich die Annahme einer intersektional wirkenden Benachteiligung bei Schulkindern mit Flucht- und Migrationshintergrund datenbasiert stützen.

Um die sozioökonomische Lage der Familien von Schüler\_innen in Deutschland besser erfassen zu können, greifen sowohl das Statistische Bundesamt als auch die Kultusministerkonferenz (KMK) auf die sogenannten Risikolagen zurück. Meist werden drei Risikolagen unterschieden, die sich auf bildungsbezogene Dimensionen und familiäre Ressourcen beziehen: die finanzielle Risikolage, das Risiko eines gering qualifizierten Elternhauses und die soziale Risikolage. Die finanzielle Risikolage bezieht sich auf ein Leben in Armutsgefährdung. Die zweite Risikolage – das sogenannte Risiko eines gering qualifizierten Elternhauses – wird über den Bildungsstand der Eltern erhoben: Liegt der Bildungsstand der bestqualifizierten Person eines Haushalts unter ISCED 3, liegt also kein Abschluss der Sekundarstufe II vor, wird von einer Risikobelastung ausgegangen. Die dritte Risikolage wird als soziales Risiko bezeichnet und bezieht sich auf die fehlende Erwerbstätigkeit beider Eltern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 39).

Auch Auswertungen der PISA-Ergebnisse deuten nicht auf einen direkten Zusammenhang zwischen der Anzahl an Migrant\_innen und der Qualität von Bildungssystemen hin. Das Schulsystem des Aufnahmelandes zeigt stärkere Effekte auf die Leistungen von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund als der Umstand, dass sie aus einem anderen Herkunftsland stammen (OECD 2016: 26). So weisen PISA-Ergeb-

<sup>2</sup> Unter Qualifikationsniveau ISCED 3 (vgl. UIS 2012).

nisse beispielsweise darauf hin, dass im „OECD-Durchschnitt [...] 2015 57,3% [in Deutschland sogar über 60%] der Schüler der ersten Zuwanderungsgeneration ‚gebildete Eltern‘, d. h. mindestens einen Elternteil, der genauso viele Bildungsjahre absolviert hat wie der Durchschnitt der Eltern im Aufnahme-land, [hatte]“ (ebd.: 267).

Bei der Bewertung des Diskurses und der Datenlage ist zu berücksichtigen, dass die Statistiken Flucht und Migration sowie die bildungsbezogenen Konzepte sehr unterschiedlich definieren und ins jeweilige Studiendesign übersetzen (Kemper 2017). Auch Schulstatistiken auf Bundesebene haben in den vergangenen Jahren unterschiedliche Merkmale zur Indikation von Migrationserfahrungen genutzt und diese kontinuierlich angepasst. Zunächst wurden „Ausländer\_innen“ etwa über die jeweilige individuelle Staatsangehörigkeit definiert – bis heute wird in einigen schulstatistischen Publikationen des Statistischen Bundesamtes zur allgemeinbildenden Schule die Staatsangehörigkeit als einziges Migrationsmerkmal angewendet. Nach wie vor wird zudem die Bezeichnung „ausländisch“ genutzt (Kemper 2017: 92).

Auf Empfehlung der KMK erheben einige Individualstatistiken der Bundesländer mittlerweile weitere potenzielle Migrationsmerkmale: Zusätzlich zur Staatsangehörigkeit werden Merkmale wie die Verkehrssprache zu Hause, das Geburtsland oder das Zuzugsalter herangezogen (KMK 2015). Die Daten werden auf der Individualebene der Schüler\_innen erhoben. Für einen weiter gefassten Migrationsbegriff, der auch die zweite und dritte Generation immigrierter Familien darstellt, wären allerdings ebenfalls Daten der Eltern notwendig. Informationen zu Eltern konnten bisher aber lediglich in stichprobenbasierten Erhebungen wie der PISA-Studie oder dem Mikrozensus gewonnen werden, wobei auch hier sehr unterschiedliche Analysekatoren gebildet wurden. Die Ergebnisse der Studien können demnach nur eingeschränkt verglichen werden, was in der Vergangenheit teils zu falschen Interpretationen und Berechnungen führte (Kemper 2017: 93).

Kemper (2017) vergleicht die Bildungsbeteiligungen an den allgemeinbildenden Schulen im Sekundarbereich I in Nordrhein-Westfalen (NRW) entsprechend den unterschiedlichen Definitionen des Migrationshintergrunds. Anhand dieser vergleichenden Untersuchung gelingt es ihm zu zeigen, dass die Förderschulbesuchsquoten an die Definition des Migrationsbegriffs geknüpft sind: Diese Quoten steigen und die Gymnasialbesuchsanteile sinken, je enger der Migrationsbegriff gefasst wird.

Die Abhängigkeit der Interpretationen von den jeweils zugrunde liegenden Daten und den in Erhebungen adaptierten Kategorienbildungen ist einerseits offensichtlich. Andererseits werden die Konsequenzen häufig unterschätzt. Denn einzelne Bundesländer orientieren sich nach wie vor in ihren Erhebungen nicht an den Standards der KMK, so dass eine bundesweit vergleichbare Schulstatistik, die mit einheitlichen Definitionen und Untersuchungskategorien arbeitet, derzeit nicht existiert. Darüber hinaus lassen sich bestimmte Lebenslagen von Schüler\_innen, besonders im Zusammenhang mit Migrationserfah-

rungen (z. B. zweite Generation), statistisch nur mithilfe von Elterndaten erfassen. Die faktische Uneinheitlichkeit der Definitionen und Untersuchungskategorien kann zu Schwierigkeiten führen – insbesondere wenn Daten der Schulstatistiken zur Steuerung des Bildungssystems verwendet werden und im Zusammenhang mit Nachteilsausgleichen und Fördermaßnahmen konkrete Wirkung entfalten (Kemper 2017: 96).

Im Bildungsbericht 2018 werden Schüler\_innen mit Migrationshintergrund definiert als „Personen [...], die selbst bzw. deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, ob mit deutscher oder ausländischer Staatsangehörigkeit. Über den rechtlichen Status der Personen (Ausländerinnen und Ausländer) wird somit auch die bisher in Deutschland lebende Generationenfolge berücksichtigt. Als erste Generation werden all jene Menschen bezeichnet, die selbst zugewandert sind. Bei Menschen der zweiten Generation ist mindestens ein Elternteil zugewandert“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: VIII). Durch das Erfassen der Individualdaten der Eltern ist es möglich, Bildungsbeteiligungsquoten<sup>3</sup> für die Menschen mit Migrationserfahrung aus den jeweiligen Herkunftsregionen zu ermitteln. In Tabelle 1 (S. 9) sind diese Quoten nach Altersgruppen und einigen ausgewählten Herkunftsregionen für das Jahr 2016 aufgeführt.

Mit 47,5 Prozent ist die Bildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund nur geringfügig niedriger als die von Menschen ohne Migrationshintergrund (49,9 Prozent). Allerdings können die Bildungsbeteiligungen je nach Herkunftsregion teils stark variieren. So ist die Beteiligungsquote der Menschen aus EU-Staaten mit 41,8 Prozent im Mittel zehn Prozentpunkte geringer als die von Menschen aus der Türkei mit 51,8 Prozent. Die höchste Bildungsbeteiligungsquote weisen mit 64,8 Prozent Menschen aus Mittel- und Südamerika auf. Die niedrigste hier aufgeführte Beteiligungsquote mit insgesamt 34,7 Prozent ist bei Menschen aus den Ländern Syrien, Irak und Afghanistan zu verzeichnen. Eine mögliche Ursache sind die ungeklärten Asylverfahren und Bleibe- bzw. Arbeitsstatus der Personen aus diesen drei Herkunftsländern.

In Tabelle 2 sind die Anteile der als „ausländisch“<sup>4</sup> gezählten Schüler\_innen an den unterschiedlichen Schulformen des Primar- und Sekundarbereichs deutscher Schulen angegeben. Die Bildungsbeteiligungsquoten wurden nur für Personen zwischen 16 und 30 Jahren ausgewiesen – und ein Blick auf die Verteilung der Personen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen im Primar- und Sekundarbereich I deutet zunächst auf einen allgemein steigenden Anteil von Schüler\_innen nichtdeutscher Herkunft hin.

<sup>3</sup> Bildungsbeteiligungsquoten werden errechnet, „indem die Zahl der Bildungsteilnehmer\_innen in einer bestimmten [Bevölkerungs]gruppe durch die Bevölkerungszahl in dieser [Bevölkerungs]gruppe geteilt wird“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006: 28).

<sup>4</sup> „Ausländisch“ bezieht sich an dieser Stelle auf folgende Statusgruppen: „Alle Personen, die nicht Deutsche im Sinne des Artikels 116 Absatz 1 Grundgesetz sind, das heißt nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Dazu zählen auch die Staatenlosen und die Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit. Deutsche, die zugleich eine fremde Staatsangehörigkeit besitzen, zählen nicht zur ausländischen Bevölkerung“ (Statistisches Bundesamt 2017).

Tabelle 1

**Bildungsbeteiligungsquoten 2016 nach Altersgruppen und Migrationshintergrund (in Prozent)**

Herkunftsregion	Personen insgesamt im Alter von 16 bis unter 30 Jahre		Davon		
	in Tsd.	in %	16 bis unter 19 Jahre	19 bis unter 25 Jahre	25 bis unter 30 Jahre
<b>Insgesamt</b>	<b>13.142</b>	<b>49,2</b>	<b>94,9</b>	<b>56,9</b>	<b>20,3</b>
ohne Migrationshintergrund	9.420	49,9	95,4	58,8	20,8
mit Migrationshintergrund	3.722	47,5	93,8	51,8	19,3
EU-Staaten	1.181	41,8	93,9	47,4	13,8
Griechenland	80	42,4	89,4	43,7	–
Polen	307	41,9	95,5	49,9	12,9
Übriges Europa	1.220	49,4	94,9	54,2	17,5
Türkei	631	51,8	95,6	56,0	15,5
Nordafrika	61	52,7	95,5	65,5	23,3
Mittel- und Südamerika	53	64,8	92,9	67,8	49,9
Asien	846	47,8	90,8	51,4	24,7

Quelle: eigene Auswahl nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 53 (Tab. B4-6web). Datenquelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016.

Tabelle 2

**Anteil „ausländischer“ Schüler\_innen an allgemeinbildenden Schulen nach Schularten (in Prozent)**

Anteil Ausländer_innen	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Grundschule	6,63	6,42	6,59	7,12	8,36	10,48	11,58
Schulartunabhängige Orientierungsstufe	8,93	8,01	8,21	9,34	10,08	12,20	13,15
Hauptschule	18,75	18,48	18,52	19,22	20,74	23,18	24,05
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	4,89	4,39	4,35	4,79	5,94	8,32	9,27
Realschule	7,97	7,64	7,36	7,08	7,00	7,69	8,35
Integrierte Gesamtschule	12,01	11,23	10,41	9,86	9,86	11,13	11,86
Freie Waldorfschule	1,81	1,82	1,81	1,90	1,93	2,56	2,82
Gymnasium	4,32	4,19	4,09	4,08	4,20	4,77	4,88
Abendhauptschule	36,69	39,33	41,43	39,20	43,29	55,38	67,56
Abendrealschule	22,83	22,68	22,79	24,39	27,44	36,55	42,27
Förderschule	12,05	11,18	10,49	10,07	9,71	10,22	11,12
<b>Insgesamt in absoluten Zahlen*</b>	<b>553.489</b>	<b>520.742</b>	<b>504.321</b>	<b>511.291</b>	<b>551.978</b>	<b>658.263</b>	<b>712.054</b>

\* Ab dem Schuljahr 2015/2016 einschließlich Schüler\_innen, die keiner Schulart zuzuordnen sind.

Letzte Aktualisierung: 09/2018; Lizenz: dl-de/by-2-0; <http://www.govdata.de/dl-de/by-2-0>

Quelle: Statistisches Bundesamt 2018a; eigene Berechnungen.

Nach den Ergebnissen in Tabelle 2 erhalten immer mehr ausländische Schüler\_innen Zugang zu Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich I. Ebenso erkennbar ist allerdings, dass ausländische Schüler\_innen vor allem an Hauptschulen (und Abendschulen) beschult werden. Zudem zählen gut zwei Drittel der Schüler\_innen an Abendhauptschulen zu „Ausländern“ (Schuljahr 2017/2018: 67,56 Prozent); an Gymnasien sind es hingegen unter fünf Prozent. Wie weiter unten noch gezeigt wird, hat sich der prozentuale Anteil von Schüler\_innen in Risikolagen allgemein zwar kaum verändert; ein Migrations- oder Fluchthintergrund geht allerdings in vielen Fällen mit einem Leben in sozialen Risikolagen einher (vgl. Kapitel 2.3). So leben Personen mit Migrations- und auch Fluchthintergrund im Schnitt dreimal häufiger in Risikolagen (vgl. Tabelle 8) und sind dementsprechend vielfach von Benachteiligung betroffen. Dies stützt die Annahme, dass Migration von vielfältiger und intersektional verschränkter Benachteiligung begleitet ist und Bildungsbenachteiligung alleine nicht erklären kann.

Das Statistische Bundesamt geht dementsprechend im Mikrozensus nach Hochrechnung auf Basis des Zensus von viel höheren Armutsgefährdungsquoten für Menschen mit Migrationshintergrund aus. Es liegen hier zwar nur Daten für das Jahr 2010 vor, doch diese weisen auf stark wirkende Zusammenhänge hin: Während für Personen ohne Migrationshintergrund eine Armutsgefährdungsquote von 11,8 Prozent besteht, lag die Quote für Menschen mit Migrationshintergrund bei 26 Prozent (Statistisches Bundesamt 2017). Allerdings geben die Daten keine Anhaltspunkte dafür, ob die Ursachen in mangelnden bildungsbezogenen Ressourcen der immigrierten Familien zu finden sind oder den oft prekären rechtlichen und finanziellen Lagen sowie dem teils ungeklärten Bleibe- und/oder Aufenthaltsstatus (Klemm 2016).

Ein weiteres, daran anschließendes Problem stellt sich bei der Prüfung der Daten zu geflüchteten Schüler\_innen, die meist im Rahmen von Steuerungs- und Personalplanungsexpertisen geschätzt werden. So weist Klemm (2016) darauf hin, dass den Daten entweder Zahlen über die Asylsuchenden zugrunde liegen (z. B. Bundeszentrale für politische Bildung) oder Zahlen über die Asylerstanträge (z. B. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017–2019). In der Regel werden weitaus weniger Asylanträge gestellt, als Asylsuchende erfasst werden, weshalb potenzielle Schüler\_innenzahlen geschätzt werden müssen, ohne zuverlässige und empirisch gestützte tatsächliche Zugangsquoten zuzulassen (Klemm 2016: 2). Bevor aber Asylanträge der Eltern mit Fluchthintergrund überhaupt gestellt werden, werden die wenigsten Kinder dieser Eltern in Statistiken berücksichtigt.

Doch gerade diese Gruppe Schüler\_innen ist oft mit einer Vielzahl an Benachteiligungen konfrontiert. So haben ihre Familien meist nur eingeschränkten Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt, was zu einer geringeren sozioökonomischen Ausstattung führen kann. Zudem sehen sie sich oft mit unsicheren Bleibe- und Aufenthaltsperspektiven sowie einer belastenden Wohnsituation in Außenbezirken oder Wohnheimen konfrontiert (Kemper 2016). „Die verschiedenen Nachteile kumulieren

und wirken sich für Kinder und Jugendliche mit Flüchtlings- oder Asylbewerberstatus negativ z. B. auf schulische Leistungen, auf das Bildungsinteresse und die Bildungsmotivation aus. Auch können die Konzentrationsfähigkeit und das Lernvermögen beeinträchtigt sein, zudem könnten aufgrund von unsicheren Perspektiven nur geringe Investitionen der Familien in Bildung erfolgen“ (Kemper 2016: 195).

Zum Forschungsstand wird bemängelt, dass Flüchtlinge und Asylbewerber\_innen selten als solche ausgewiesen sind, sondern entweder gar nicht in die Statistik eingehen oder unter der Kategorie „Menschen mit Migrationshintergrund“. So werden sie systematisch unterrepräsentiert und darüber hinaus in bildungsbezogenen wissenschaftlichen Veröffentlichungen nicht bedacht, was eine unzureichende Befund- und Datenlage bezüglich ihrer Bildungsbiografien zur Folge hat (Kemper 2016: 196; Behrensen/Westphal 2009: 46).

## **2.2 BEHINDERUNG, SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERBEDARF UND CHRONISCHE KRANKHEIT IM KONTEXT VON SCHULE: NOCH VIEL VERBESSERUNGSBEDARF**

Vorurteile und einseitige Darstellungen im öffentlichen Diskurs zeigen sich auch bei den Themen Inklusion, Behinderungen, sonderpädagogischer Förderbedarf und chronische Krankheit. Beispielsweise wird oft behauptet, in Deutschland sei der Ausschluss von Kindern mit Behinderungen in den vergangenen Jahren drastisch gesunken. Die differenzierte Auseinandersetzung mit der Datenlage, die nicht allein die Inklusionsanteile in den Blick nimmt, sondern auch weitere Kennzahlen wie Förder-, Inklusions- und Exklusionsquote (siehe weiter unten), stimmt jedoch nicht so optimistisch. Ein Vergleich der PISA-Ergebnisse von 2000, 2006 und 2012 zeigt zwar, dass sich die Verteilung des Besuchs der Schulformen zugunsten von integrierten Schulformen und zu Ungunsten von Förderschulen verändert hat – und diese Beobachtung würde zunächst für eine erhöhte Inklusionsrate sprechen. Doch während die Inklusionsquote gestiegen ist, hat sich die Exklusionsquote kaum verändert (vgl. KMK 2018a; Klemm 2018). Bemerkenswert ist, dass sich trotz der Integrations- und auch Inklusionsbemühungen in den Jahren 2007 bis 2016 die prozentualen Anteile von Kindern und Jugendlichen in Risikolagen kaum gewandelt haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) und die Exklusionsquoten der einzelnen Förderschwerpunkte und Bundesländer bei starken Schwankungen zwischen den Ländern teilweise sogar wieder gestiegen sind (Klemm 2018). In anderen Worten: Gerechtigkeitsorientierte Strukturmaßnahmen, wie sie seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der UN (im Folgenden: UN-BRK) im März 2009 hierzulande vermehrt vorgenommen wurden, zeigen bisher nur geringe Wirkungen.

Artikel 24 der UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten wie Deutschland dazu, Sorge dafür zu tragen, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung

vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2017). Was gemeinhin unter dem Wort „Inklusion“ firmiert, ließe sich also übersetzen als die Forderung an unser Schulsystem, allen Schüler\_innen Zugangschancen und Fördermöglichkeiten innerhalb der allgemeinbildenden Schulen zu bieten. Basierend auf der UN-BRK ist in den letzten Jahren die Forderung laut geworden, Förderschulen ganz abzuschaffen und allen Schüler\_innen eine individuelle Förderung in Regelschulen zu bieten.

Trotz der Versuche der KMK, sonderpädagogische Förderung zu standardisieren, ist das Feld in Deutschland weiterhin sehr heterogen (Malecki 2014: 594). Seit 1994 führt die KMK eine einheitliche Liste, die acht Förderschwerpunkte und zwei Zusatzkategorien ausweist: Die acht festgelegten Förderschwerpunkte sind „Lernen“, „Sehen“, „Hören“, „Sprache“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Geistige Entwicklung“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung“ (LSE)<sup>5</sup>. Die beiden Zusatzkategorien beziehen sich einerseits auf „Kranke“<sup>6</sup> und andererseits auf die „Förderschwerpunkt übergreifenden“ Schüler\_innen und Klassen sowie Schüler\_innen und Klassen „ohne Zuordnung“. Hierzu werden all jene Fälle gezählt, bei denen eine Zuordnung nicht sinnvoll ist oder nicht vorgenommen wurde, die aber trotzdem als Schüler\_innen mit Förderbedarf erfasst werden (KMK 2018a).

Diese Beschlussliste der KMK schafft zwar eine erste Ordnung und Orientierung, doch die Beschulung und die statistische Erfassung in den unterschiedlichen Bundesländern und auch in KMK-Veröffentlichungen variieren. So werden bei statistischen Erhebungen mal die Schüler\_innen individuell, mal die Klasse als eine Einheit den jeweiligen Förderschwerpunkten zugeordnet. Darüber hinaus werden teils die Schüler\_innen erfasst, die tatsächlich sonderpädagogisch gefördert werden – unabhängig von einer Diagnose –, teils aber die Schüler\_innen, bei denen explizit ein Förderbedarf diagnostiziert wurde. In einigen Bundesländern wird zur Vermeidung von Stigmatisierungen und Etikettierungen („Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“; Lange 2017: 10) vermehrt das Feststellungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf ausgesetzt. Stattdessen werden den Schulen pauschal Finanzen und Personal für die Förderung zugewiesen (z. B. Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein), wobei auch hier wieder die Prozentsätze der pauschalen Zuweisung zwischen den Ländern variieren (KMK 2018a; Lange 2017).

Anträge zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs basieren auch auf unterschiedlichen rechtlichen Rah-

menbedingungen, so dass die Praxis der Feststellung zwischen einzelnen Ländern variiert. In Bremen darf ein solcher Antrag für den Förderbedarf „Lernen“ erst ab der achten Jahrgangsstufe gestellt werden (UPädVO\_1, vom 28.07.2015); für den Förderschwerpunkt „Lernen“ in NRW kann ein Antrag schon ab der dritten Jahrgangsstufe gestellt werden – allerdings sind Anträge hier nach der sechsten Jahrgangsstufe schon nicht mehr zulässig (SchulG NRW: 19 (2)). In Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein wird mittlerweile in der Grundschule das Feststellungsverfahren ganz ausgesetzt (Lange 2017: 11). Andere Bundesländer, wie Brandenburg oder Hamburg, verzichten zwar nicht auf die Feststellungsverfahren, weisen aber den einzelnen Schulen systemische Ressourcen zu, um den tatsächlichen Bedarf an sonderpädagogischer Förderung auch ohne formale Diagnosen besser bearbeiten zu können (ebd.: 10).

Die unterschiedlichen Beschulungspraktiken und Operationalisierungen der Förderbedarfe in den Bundesländern erschweren eine Bewertung der Umsetzung von Inklusion im Sinne der UN-BRK in Deutschland. So sind Quoten, die im Zusammenhang mit sonderpädagogischer Förderung für Gesamtdeutschland errechnet werden, schwer interpretierbar. Dennoch werden sie in den Medien und in der Politik gern verwendet – häufig, um Maßnahmen als erfolgreich zu deklarieren oder vermeintlich mangelnde politische Steuerung zu kritisieren. Oft wird lediglich der Inklusionsanteil als Maß erfolgreicher Inklusion verwendet, da er schnell sehr hohe Werte annehmen kann, obwohl er aufgrund der Uneinheitlichkeit in den Feststellungsverfahren eingeschränkt als Kennzahl für Inklusion geeignet ist (vgl. auch Klemm 2018: 8). Um die Schwierigkeit der Quoteninterpretation zu illustrieren, werden im Folgenden die vier wichtigsten Quoten erklärt.

Die im Zusammenhang mit Inklusion gebildeten Quoten beziehen sich in ihrer Berechnung auf unterschiedliche Grundgesamtheiten der Schüler\_innen. Zu den Gruppen, die rechnerisch Eingang in die Quoten finden, zählen die Gesamtheit aller schulpflichtigen Schüler\_innen im Primar- und Sekundarbereich I der allgemeinbildenden Schulen (auch Förderschulen) und die Gesamtheit aller schulpflichtigen Schüler\_innen im Primar- und Sekundarbereich I, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Letztere Gruppe kann weiter differenziert werden in Schüler\_innen, die an einer Förderschule (sonder-)beschult werden, und diejenigen, die mit Förderbedarf eine Regelschule besuchen. In fast allen statistischen Veröffentlichungen zum Thema Inklusion wird die sogenannte Förderquote ausgewiesen: Diese gibt den Anteil der Schüler\_innen mit Förderbedarf an allen schulpflichtigen Schüler\_innen des Primar- und Sekundarbereichs an, wird meist in Prozent angegeben und bezeichnet damit den Gesamtförderbedarf der deutschen Schüler\_innenschaft.

Oft wird ausschließlich der Inklusionsanteil ausgewiesen, also der Anteil der inklusiv an Regelschulen unterrichteten Schüler\_innen mit Förderbedarf an allen Schüler\_innen im Primar- und Sekundarbereich I, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Da die Grundgesamtheit

<sup>5</sup> Der Förderschwerpunkt LSE ist erst seit 2012 als solcher definiert und wird auch erst seitdem erhoben (vgl. KMK 2018a).

<sup>6</sup> Die Schule für Kranke wird von Schüler\_innen besucht, die an einer chronischen Erkrankung leiden und daher erhöhten pädagogischen Bedarf haben. Allerdings können sie keinem der anderen Förderschwerpunkte zugewiesen werden. Von daher werden sie seit 2017 zwar an Förderschulen erfasst, aber nicht in die Berechnung der Förder- und Förderschulbesuchsquoten mit einbezogen (KMK 2018a).

Tabelle 3  
**Förderquoten und Anteil an sonderpädagogischer Förderung insgesamt der einzelnen Förderschwerpunkte, Schuljahr 2017/18**

Förderschwerpunkt	Schüler_innen insgesamt	Anteil sonderpädagogische Förderung in Prozent	Förderquote in Prozent
<b>Insgesamt*</b>	<b>544.630</b>	<b>100,00</b>	<b>7,24</b>
Lernen	175.155	32,16	2,38
Sehen	9.009	1,65	0,12
Hören	20.356	3,74	0,28
Sprache	54.187	9,95	0,74
Körperliche und motorische Entwicklung	36.516	6,70	0,50
Geistige Entwicklung	90.526	16,62	1,23
Emotionale und soziale Entwicklung	87.724	16,11	1,19
Förderschwerpunkt übergreifend	4.740	0,87	0,06
LSE	19.755	3,63	0,27
Ohne Zuordnung	11.466	2,11	0,16
Schule für Kranke**	11.336	2,08	0,15
Rechnerische Summen***	520.770	95,62	7,07

\* Die unter „Insgesamt“ ausgewiesenen Zahlen in dieser Tabelle ergeben sich nicht summarisch, da Bayern für das Schuljahr 2017/18 aufgrund einer Umstellung des Feststellungsverfahrens Schüler\_innen nur summarisch und nicht nach Förderschwerpunkten angegeben hat. „Die Aufsummierung der Förderschwerpunkte stimmt daher nicht mit dem dargestellten Gesamtergebnis überein. Dies ist auch bei der Interpretation der Quoten zu beachten“ (KMK 2019a: 5).

\*\* siehe Fußnote 5

\*\*\* siehe Fußnote 6

Quelle: eigene Darstellung nach KMK 2019a: 5.

aller mit Förderbedarf diagnostizierten Kinder nur knapp sieben Prozent der Grundgesamtheit aller Schüler\_innen im Primar- und Sekundarbereich I ausmacht und damit wesentlich geringer ist, fluktuieren die Inklusionsanteile in Bezug auf die hier analysierten Quoten am stärksten.

Robuster und damit aussagekräftiger sind Exklusions- und Inklusionsquoten. Sie vergleichen die Verteilung der Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Regelschulen (Inklusionsquote) und auf Förderschulen (Exklusionsquote) und beziehen sie auf die Grundgesamtheit aller Schüler\_innen – addiert ergeben sie die Förderquote. Die Inklusionsquote bezieht sich auf den Anteil der Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet werden, im Verhältnis zur Grundgesamtheit aller schulpflichtigen Schüler\_innen im Primar- und Sekundarbereich I in Deutschland. Analog dazu nennt die Exklusionsquote den Anteil der Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Förderschulen unterrichtet werden, im Verhältnis zur Grundgesamtheit aller schulpflichtigen Schüler\_innen im Primar- und Sekundarbereich I in Deutschland. Sie wird teils auch als Förderschulbesuchsquote ausgewiesen (Klemm 2018; KMK 2018).

In Tabelle 3 sind die einzelnen Förderschwerpunkte mit dem jeweiligen Anteil an allen sonderpädagogisch geförderten

Schüler\_innen sowie mit den jeweiligen Förderquoten aufgeführt.

Im Schuljahr 2017/18 wurden 7,24 Prozent aller Schüler\_innen sonderpädagogisch gefördert. Diese Quote beinhaltet sowohl Kinder und Jugendliche an allgemeinbildenden (Regel-) Schulen als auch jene an Förderschulen. Andere Berechnungen (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) arbeiten mit leicht abweichenden Zahlen, da seit 2017 die Schule für Kranke von der KMK nicht mehr in der Förderquote erfasst wird.

Im Schuljahr 2017/18 wurden 175.155 Schüler\_innen mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen sonderpädagogisch gefördert. Während seit 2007 der Anteil der im Förderschwerpunkt Lernen geförderten Schüler\_innen kontinuierlich von 45 Prozent (2007) auf 32,16 Prozent im Schuljahr 2017/18 gesunken ist, stieg der Anteil der sonstigen Förderschwerpunkte von 52,8 Prozent (2007) auf 61,4 Prozent<sup>7</sup> stetig an (KMK 2018a: 3, 2019a: 5). In Tabelle 4 sind die einzelnen Förderschwerpunkte nach ihren jeweiligen Inklusions- und Exklusionsquoten für das Jahr 2017 aufgeführt.

<sup>7</sup> Weitere 2,1% beziehen sich auf die Schule für Kranke, die bis 2016 noch mitberücksichtigt wurde.

Tabelle 4

**Exklusions- und Inklusionsquoten der einzelnen Förderschwerpunkte, Schuljahr 2017/18**

Förderschwerpunkt	Schüler_innen an Förderschulen	Schüler_innen an allg. Schulen	Exklusionsquote in Prozent	Inklusionsquote in Prozent
<b>Insgesamt</b>	<b>317.480</b>	<b>227.150 *</b>	<b>4,16</b>	<b>3,08</b>
Lernen	86.200	88.955	1,17	1,21
Sehen	4.615	4.394	0,06	0,05
Hören	10.615	9.741	0,14	0,11
Sprache	28.843	25.344	0,39	0,30
Körperliche und motorische Entwicklung	23.808	12.708	0,32	0,15
Geistige Entwicklung	79.373	11.153	1,08	0,12
Emotionale und soziale Entwicklung	39.883	47.841	0,54	0,58
Förderschwerpunkt übergreifend	3.246	1.494	0,04	0,02
LSE	19.755	0	0,27	0,00
Ohne Zuordnung	10.225	1.241	0,14	0,02
Schule für Kranke**	10.917	419	0,15	0,01
Rechnerische Summen***	317.480	203.290	4,32	2,57

\* Die unter „Insgesamt“ ausgewiesenen Zahlen in dieser Tabelle ergeben sich nicht summarisch, da Bayern für das Schuljahr 2017/18 aufgrund einer Umstellung des Feststellungsverfahrens Schüler\_innen nur summarisch und nicht nach Förderschwerpunkten angegeben hat. „Die Aufsummierung der Förderschwerpunkte stimmt daher nicht mit dem dargestellten Gesamtergebnis überein. Dies ist auch bei der Interpretation der Quoten zu beachten“ (KMK 2019a: 5).

\*\* siehe Fußnote 5

\*\*\* siehe Fußnote 6

Quelle: eigene Berechnungen nach KMK 2019a.

Ein Blick auf die Inklusions- und Exklusionsquoten der einzelnen Förderbereiche verdeutlicht, dass sie in den meisten Förderschwerpunkten ähnlich ausfallen (vgl. Tabelle 4). Dies deutet sowohl auf eine inklusive als auch auf eine separate Beschulung hin (vgl. z. B. die Werte in den Kategorien Lernen, Sehen, Hören und Sprache). Vor allem in Bezug auf den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist jedoch zu erkennen, dass viele Schüler\_innen noch separat in Förderschulen unterrichtet werden (1,08 Exklusionsquote vs. 0,12 Inklusionsquote). Dies kann mehrere Ursachen haben. Unter anderem sind für diesen Förderschwerpunkt ein erhöhter pädagogischer Aufwand notwendig sowie speziell geschultes sonderpädagogisches Personal, was in vielen Regelschulen bisher nicht gewährleistet wird.

Ein Vergleich der Inklusions- und Exklusionsquoten kann hilfreich sein, um den Erfolg von Inklusionsbestrebungen zu bewerten. Seit 2009 verzeichnen alle Bundesländer steigende Inklusions- und Förderquoten. Insbesondere die Inklusionsanteile sind stark gestiegen, teils um 20 Prozent (Klemm 2018). Allerdings können wachsende Förderquoten ebenfalls auf einen Anstieg sonderpädagogischer Diagnosen zurückgeführt werden, möglicherweise ausgelöst durch eine Zunahme professioneller Indikation (Lange 2017: 15). Umgekehrt wird eine schlechte Lebenslage der Schüler\_innen häufig mit einem erhöhten Aufkommen von Förderbedarfen in Verbin-

dung gebracht. In einer Expertise zur Zunahme der Förderquote von Schüler\_innen mit Förderbedarf im Schwerpunkt LSE in Hamburg verweisen Schuck und Rauer (2014: V) auf die „Ghettoisierung“ von Kindern und Jugendlichen in Risikolagen und damit einhergehende psychische und gesundheitliche Belastungen. Diese können, so die Autoren, steigende Förderquoten bewirken. Die Ursachen für einen Anstieg der Inklusionsquote können also vielseitig sein. Zugleich kann eine steigende Inklusionsquote nicht automatisch im Sinne einer erhöhten Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems gedeutet werden. Vielmehr bietet es sich an, die Inklusionsquote der Exklusionsquote gegenüberzustellen, um zu verdeutlichen, wie viele Schüler\_innen in Deutschland noch in Förderschulen (sonder-)beschult werden.

Dieses Argument lässt sich zusätzlich mit den Quoten zu den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung stützen. Im Förderschwerpunkt Lernen wurde im Schuljahr 2017/18 eine Gesamtförderquote von 2,38 Prozent verzeichnet. Im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung lag die Förderquote nur bei 1,20 Prozent. Der Anteil des Förderschwerpunkts Lernen an allen Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist seit 2007 von 45 Prozent auf 32,16 Prozent im Schuljahr 2017/18 gesunken. Der Anteil des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung lag 2007 bei 15,8 Prozent und ist geringfügig auf 16,7 Prozent gestiegen (KMK

Tabelle 5  
**Zeitreihe 2011 bis 2016 der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten in Deutschland**

Förderschwerpunkt	Schüler_innen	Schüler_innen an allg. Schulen	Exklusionsquote in Prozent	Inklusionsquote in Prozent
2011	7.589.500	487.718	4,82 (-0,02)	1,61 (+0,2)
2012	7.487.500	494.744	4,74 (-0,08)	1,86 (+0,25)
2013	7.373.000	500.544	4,67 (-0,07)	2,13 (+0,27)
2014	7.313.300	508.386	4,58 (-0,09)	2,37 (+0,24)
2015	7.285.200	517.384	4,43 (-0,15)	2,67 (+0,30)
2016	7.338.400	523.813	4,33 (-0,1)	2,8 (+0,13)

Quelle: eigene Berechnungen nach KMK 2018a: 5 (Tab. 1.1.4.1) und KMK 2019a.

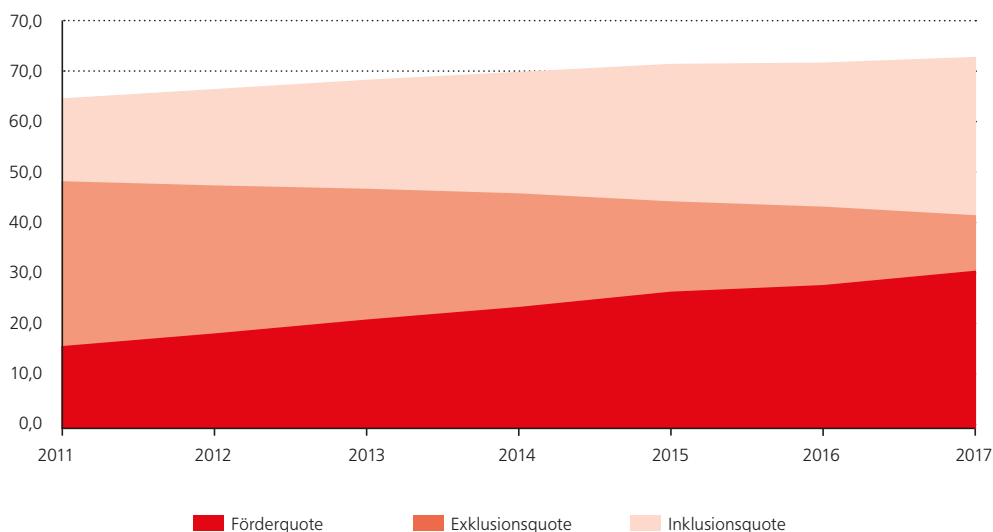
2018a: 3, 2019a: 5). Eine Aufschlüsselung der Förderquote in Exklusions- und Inklusionsquoten weist auf einen ausgeglichenen Wert im Förderschwerpunkt Lernen (1,17 Exklusionsquote zu 1,21 Inklusionsquote = 2,38 Förderquote) und eine erhöhte Exklusionsquote im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung hin (1,08 Exklusionsquote zu 0,12 Inklusionsquote = 1,20 Förderquote) (vgl. Tabelle 5).

Da die gesamten Förderquoten allerdings über die Förderschwerpunkte hinweg meist ohne explizite Nennung der Exklusions- und Inklusionsquoten gemittelt werden, sind die Unterschiede zwischen Förderschwerpunkten oder Bundesländern nicht mehr erkennbar. Zugleich steigt die Inklusionsquote relativ parallel zur Förderquote (vgl. Abbildung 1). Eine

solche undifferenzierte Betrachtung kann zu der undifferenzierten Schlussfolgerung führen, die inklusive Beschulung habe sich in den deutschen Bundesländern in den letzten Jahren drastisch verbessert.

Klemm (2018) weist in einer Analyse der Quoten darauf hin, dass seit dem Schuljahr 2008/09 (also seit Gültigkeit der UN-BRK in Deutschland) die Exklusionsquote zwar von 4,9 Prozent auf 4,3 Prozent im Schuljahr 2016/17 gesunken sei – allerdings gelte diese Entwicklung rechnerisch nur für knapp 43.000 Schüler\_innen, die nach mehreren Jahren Inklusionsbemühungen und entsprechender Steuerung im Schulsystem trotz eines sonderpädagogischen Förderbedarfs an einer Regelschule beschult würden (Klemm 2018: 9).

Abbildung 1  
**Zeitreihe 2011 bis 2017 der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten in Deutschland**



Quelle: eigene Darstellung nach KMK 2018a: 5.



Tabelle 6  
**Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten nach Bundesländern, Schuljahr 2017/18 (in Prozent)**

Bundesland	Förderquote	Exklusionsquote	Inklusionsquote
<b>BRD insgesamt</b>	<b>7,39</b>	<b>4,31</b>	<b>3,08</b>
Baden-Württemberg	7,68	4,97	2,71
Bayern	7,04	4,86	2,18
Berlin	8,19	2,69	5,50
Brandenburg	8,12	4,15	3,97
Bremen	7,48	1,15	6,34
Hamburg	8,67	2,93	5,74
Hessen	5,53	3,89	1,64
Mecklenburg-Vorpommern	9,82	6,13	3,69
Niedersachsen	6,98	3,18	3,80
Nordrhein-Westfalen	7,99	4,62	3,37
Rheinland-Pfalz	6,08	4,07	2,01
Saarland	4,14	4,14	0,00
Sachsen	8,48	5,66	2,82
Sachsen-Anhalt	9,04	5,98	3,06
Schleswig-Holstein	6,65	2,08	4,56
Thüringen	6,55	3,80	2,75

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 104 (Tab. D5-1A).

Gleichwohl zeigen sich zusätzlich große Unterschiede bei den Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten in den einzelnen Bundesländern. Tabelle 6 weist die entsprechenden Quoten der deutschen Bundesländer im Schuljahr 2017/18 aus.

Während demnach die inklusive Beschulung insgesamt in Deutschland zunimmt, behalten viele Bundesländer die schulische Segregation und die Exklusion bestimmter Gruppen bei. Aufgrund der uneinheitlichen Definitionen von Förderschwerpunkten können statistische Analysen allerdings nur mit Vorsicht interpretiert werden. Einzelne Länder (z. B. das Saarland) verzerren zudem das Gesamtbild, da sie beispielsweise Förderbedarfe nur noch bei einer Umschulung der Schüler\_innen an eine Förderschule feststellen und somit statistisch betrachtet gar nicht inklusiv beschulen. Insgesamt unterscheiden sich die Inklusionsbemühungen der Bundesländer immens. Während etwa in Bremen nur noch 1,2 Prozent aller Schüler\_innen im Primar- und Sekundarbereich I an Förderschulen (sonder-)beschult werden, liegen die Quoten in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt weiterhin bei rund sechs Prozent (vgl. Tabelle 6).

Es gibt viele Hinweise, dass Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf frühestmöglich inklusiv beschult werden sollten. Seit der Ratifizierung der UN-BRK durch Deutschland hat sich allerdings der Anteil der direkten Einschulungen an einer Förderschule kaum verändert. Er ist über zehn Jahre

von 3,6 Prozent (Schuljahr 2008/09) auf drei Prozent (Schuljahr 2016/17) zurückgegangen, was einer Rückgangsrate von weniger als 0,1 Prozent pro Jahr entspricht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 83). Neben der Tatsache, dass zirka zwei Drittel dieser Gruppe Jungen sind, müssen diese Befunde auch kritisch hinsichtlich der weiteren Entwicklungsverläufe der Schüler\_innen bewertet werden: Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen und nicht an Förderschulen erachten viele Autor\_innen als besonders wichtig für den Übergang in den Berufsbildungs- und Arbeitsmarkt (Lange 2017). Die Möglichkeit, einen regulär anerkannten Schulabschluss zu erwerben, gilt als Voraussetzung für den erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt.

Daten zu den erreichten Abschlüssen der Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult wurden, liegen für das gesamte Bundesgebiet bislang nicht vor. Im Bildungsbericht 2018 können jedoch erstmals Zahlen für einige ausgewählte Bundesländer (Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz sowie Schleswig-Holstein und Thüringen) zu den Abschlussarten der inklusiv beschulten Absolvent\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angegeben werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 123). Somit kann die oben skizzierte Annahme bisher nur anhand weniger empirischer Daten geprüft werden. Die Befunde aus dem Bildungsbericht deuten

aber darauf hin, dass ein weit höherer Anteil der inklusiv beschulten Schüler\_innen einen Haupt- oder mittleren Abschluss erreicht (ebd.). Auch internationale Studien stützen diese These. Und internationale Befunde weisen darauf hin, dass insbesondere Schüler\_innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache mehr von einer inklusiven Beschulung profitieren als von einer (Sonder-)Beschulung an Förderschulen oder Förderzentren (Lange 2017: 12; Klemm 2015: 11; Vock/Gronostaj 2017: 34).

Tabelle 7 zeigt die Verteilung der Schulabschlüsse an Förderschulen. Mit über 71 Prozent gehen fast drei Viertel der Schüler\_innen ohne einen „regulären Schulabschluss“ von der Förderschule ab. Das bedeutet, dass mehr als 71 Prozent die Förderschule verlassen, ohne einen mindestqualifizierenden Hauptschulabschluss erlangt zu haben. Von diesen haben wiederum 60,7 Prozent Abschlüsse der Förderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung erreicht, die bezüglich des Qualifikationsniveaus unterhalb des Hauptschulabschlusses liegen (Klemm 2015). 24,5 Prozent der Absolvent\_innen schaffen einen Hauptschulabschluss, 4,1 Prozent einen mittleren Schulabschluss. Nur 0,2 Prozent der Schüler\_innen verlassen die Förderschule mit Hochschulreife (vgl. Tabelle 7).

Im (Abgangs-)Jahr 2017 beendeten insgesamt 52.685 Schüler\_innen ihre Schullaufbahn in Deutschland ohne einen allgemeinen Schulabschluss (Statistisches Bundesamt 2018a). Etwas weniger als die Hälfte dieser Jugendlichen (24.010) haben eine Förderschule besucht. Anders formuliert: Während die Förderschulen 71 Prozent der Schüler\_innen ohne allgemeinen Schulabschluss verließen, gingen nur 3,6 Prozent der Absolvent\_innen allgemeinbildender Schulen ohne Abschluss ab (eigene Berechnungen nach KMK 2018a).

Diese Problematik ist in den ostdeutschen Bundesländern besonders groß. In Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin sowie in Thüringen lag der prozentuale Anteil von Absolvent\_innen ohne allgemeinen Schulabschluss

mit acht bis zehn Prozent über dem bundesdeutschen Durchschnitt. Auch dies kann, wie weiter unten noch gezeigt wird, mit einer größeren Exklusionsquote durch Sonderbeschulung erklärt werden (Statistisches Bundesamt 2018b). „Angesichts der Tatsache, dass selbst den Schülerinnen und Schülern, die einen schwachen Hauptschulabschluss erreichen, die Einmündung in eine voll qualifizierende Berufsausbildung weitgehend verschlossen bleibt, eröffnen spezielle Abschlüsse oder Abgangszeugnisse von Förderschulen, die ‚unterhalb‘ des Hauptschulabschlusses angesiedelt sind, auf dem Ausbildungsmarkt kaum Zugangschancen“ (Klemm 2015: 23). So gesehen, führt eine Exklusion vom Bildungssystem mit ziemlich hoher Wahrscheinlichkeit auch zu einer Exklusion vom Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (vgl. u.a. Knuth 2020). Daher kann eine inklusive Beschulung an einer Regelschule mit der Möglichkeit eines allgemein qualifizierenden Abschlusses als Grundvoraussetzung für alle weiteren Inklusionsbemühungen verstanden werden.

### 2.3 IMMER NOCH ENTSCHEIDEND: DER SOZIOÖKONOMISCHE UND FAMILIÄRE HINTERGRUND

In Deutschland beeinflussen der familiäre Hintergrund und damit einhergehend die zur Verfügung stehenden finanziellen, sozialen und bildungsbezogenen Ressourcen auch heute noch die Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen. Obwohl bereits seit den 1960er Jahren kontinuierlich über soziale Ungleichheiten im Bildungssystem berichtet und in Bildungsforschung und -politik nach Konzepten zur Steigerung der Chancengerechtigkeit und Bekämpfung der Segregationseffekte gerufen wird, wurden Ungleichheiten im Bildungssystem bisher kaum beseitigt.

Eine grundlegende Herausforderung ist, dass die Ergebnisse der Studien, die wiederholt Ungleichheiten belegen, oft wenig vergleichbar sind. Die zugrunde gelegten Merkmale, wie etwa der sozioökonomische und bildungsbezogene Hintergrund der Familien, werden meist unterschiedlich definiert

Tabelle 7  
Absolvent\_innen an Förderschulen 2016 nach Schulabschluss

Schüler_innen an Förderschulen	Absolvent_innen	Verteilung in %
<b>Absolvent_innen insgesamt</b>	<b>33.688</b>	<b>100,0</b>
davon:		
ohne Hauptschulabschluss	24.010	71,3
mit Hauptschulabschluss	8.253	24,5
mit mittlerem Abschluss	1.367	4,1
mit Fachhochschulreife	0	0,0
mit Hochschulreife	58	0,2

Quelle: Eigene Berechnung nach Statistisches Bundesamt 2018a: 573f.

Tabelle 8  
**Kinder unter 18 Jahren nach Familienform und Migrationshintergrund, lebend in Risikolage (in %), 2006 bis 2016**

Nicht erwerbstätig (soziales Risiko)	Insgesamt	Gemeinsam erziehend	Alleinerziehend	Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund
	in %				
<b>Nicht erwerbstätig (soziales Risiko)</b>					
2006	11,7	6,9	36,4	8,8	18,7
2008	10,3	5,5	34,7	8,0	15,6
2010	10,1	5,3	33,5	7,8	15,2
2012	9,4	4,6	32,1	7,5	13,3
2014	9,6	4,7	32,2	7,5	14,0
2016	10,0	5,7	30,2	6,4	16,5
<b>Bildungsstand unter ISCED 3 (Risiko eines gering qualifizierten Elternhauses)</b>					
2006	13,3	10,8	26,3	6,8	29,3
2008	12,1	9,7	24,3	5,5	27,1
2010	11,6	9,2	23,9	5,3	25,6
2012	11,5	8,9	23,9	5,3	24,5
2014	11,2	8,6	23,3	5,3	23,5
2016	12,0	9,5	23,9	5,0	24,7
<b>Äquivalenzeinkommen unter 60% des mittleren Äquivalenzeinkommens (finanzielles Risiko)</b>					
2006	18,5	14,9	36,9	13,2	31,3
2008	18,4	14,3	39,0	13,0	30,5
2010	18,1	14,0	38,4	12,8	30,0
2012	18,8	14,2	40,8	13,4	30,2
2014	18,9	14,2	40,8	13,6	29,9
2016	20,1	15,4	42,1	13,1	32,7
<b>Mindestens eine Risikolage</b>					
2006	31,8	25,8	63,3	23,0	53,5
2008	28,4	22,2	59,8	19,7	48,1
2010	28,6	22,5	58,4	19,8	48,0
2012	29,1	22,2	62,2	20,5	47,2
2014	27,5	20,4	59,7	19,1	44,4
2016	30,1	24,0	59,3	19,7	49,1
<b>Alle drei Risikolagen</b>					
2006	3,8	2,1	12,6	2,1	7,9
2008	3,5	1,9	11,4	1,9	7,1
2010	3,4	1,8	11,4	2,0	6,7
2012	3,4	1,6	11,7	2,1	6,2
2014	3,7	1,9	11,9	2,3	6,6
2016	4,1	2,4	12,0	1,8	8,2

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 36 (Tab. A4-6web). Datenquelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

und damit messbar gemacht. Unter anderem werden Informationen über die beruflichen Qualifikationen und Tätigkeiten der Eltern anhand der International Standard Classification of Occupation (ISCO) klassifiziert (International Labour Organization 2012). Auf Basis dieser Klassifikation werden Indikatoren entwickelt, zum Beispiel der sozioökonomische Index (International Socio Economic Index, ISEI; Ganzeboom 2010; Ganzeboom et al. 1992) oder die EGP-Klassifikation<sup>8</sup> (Erikson et al. 1979; Stanat et al. 2017).

Die EGP-Klassifikation zieht zusätzlich zur ISCO-Klassifikation qualitative Merkmale der Tätigkeiten der Eltern heran. Der sozioökonomische Status verschiedener Berufsgruppen wird anhand der Art der Tätigkeit, der Stellung im Beruf, der Weisungsbefugnis und der notwendigen Qualifikationen gebildet und in sieben differenzierte „Dienstklassen“ geordnet. So entsteht eine Rangordnung, die von der EGP-Klasse I (obere Dienstklasse, z. B. akademische Führungskräfte) bis zur EGP-Klasse VII (un- oder angelernte Arbeiter\_innen) reicht (Stanat et al. 2017).

Der ISEI ist ein international vergleichbarer Index, der unter Berücksichtigung des Einkommens und des Bildungsniveaus der Eltern ihren beruflichen Status abbildet. Auf dieser Grundlage ergibt sich eine Skala, die Werte zwischen 16 Punkten (z. B. ungelernete Hilfsarbeitskräfte) und 90 Punkten (z. B. Führungskräfte und Verwaltungsleiter\_innen) annehmen kann. In Schulleistungsstudien wird meist auf den höchsten ISEI der Familie (HISEI) zurückgegriffen (Stanat et al. 2017).

Die internationalen Schulleistungsstudien der OECD, wie das Programme for International Student Assessment (PISA), die seit dem Jahr 2000 international in dreijährlichem Turnus erhoben werden, basieren auf dem Economic, Social and Cultural Status (ESCS). Dieser Index bezieht zusätzlich zum sozioökonomischen Hintergrund der Schüler\_innen das kulturelle Kapital mit ein (Ehmke/Siegle 2005: 522). Der ESCS-Wert ist mittels Hauptkomponentenanalyse zusammengesetzt aus den Indikatoren „Bildungsniveau und Beruf der Eltern, der Ausstattung des Elternhauses, [...] sowie der Anzahl der Bücher und anderer Bildungsressourcen, die im Elternhaus verfügbar sind“ (OECD 2016: 222).

Der Indikator des Bildungsabschlusses der Eltern basiert auf einem weiteren internationalen Klassifikationssystem, das in vielen Statistiken und Schulleistungsstudien angewendet wird: dem International Standard Classification of Education (ISCED) (UIS 2012). Die UNESCO hat ISCED 1997 überarbeitet und erweitert. ISCED 2011 ist die neueste Version dieses Klassifikationssystems, das nationale und übernationale Bildungsprogramme gruppiert, mit den jeweils anerkannten Qualifikationen verknüpft und damit international vergleichbaren Kategorien zuordnet (ebd.: 6). Vereinfacht ausgedrückt, lässt sich ISCED 1 dem Primarbereich, ISCED 2 dem Sekundarbereich I und ISCED 3 dem Sekundarbereich II, also (Fach-)Hochschulreife oder Abitur, zuordnen. Darüber hinaus

gibt es weitere Stufen für die Klassifizierung des postsekundären Bereichs (Ehmke/Siegle 2005: 527).

Das Statistische Bundesamt und die KMK greifen neben dem HISEI und dem für PISA konstruierten ESCS-Index, wie oben erwähnt (vgl. Kapitel 2.1), auf die sogenannten Risikolagen zurück, um die sozialen Lebenslagen der Schüler\_innen zu erfassen. Es werden drei Risikolagen unterschieden, die sich auf bildungsbezogene Dimensionen und familiäre Ressourcen beziehen: die finanzielle Risikolage, das Risiko eines gering qualifizierten Elternhauses und die soziale Risikolage. Im Jahr 2016 lebten 20,1 Prozent der Schüler\_innen in Deutschland in einer finanziellen Risikolage (Äquivalenzeinkommen unter 60 Prozent des mittleren Äquivalenzeinkommens), zwölf Prozent in einem gering qualifizierten Elternhaus (Bildungsstand unter ISCED 3) und zehn Prozent der Kinder in einem nicht erwerbstätigen Haushalt. 4,1 Prozent der Schüler\_innen waren sogar von allen drei Risikolagen betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Während seit 2006 die Prozentsätze der Risikolagen „soziales Risiko“ und „Risiko eines gering qualifizierten Elternhauses“ sinken, bleiben der Prozentsatz der Risikolage „finanzielles Risiko“ und der Anteil der von allen drei Risikolagen betroffenen Schüler\_innen konstant. Demnach gibt es zwar eine wachsende Zahl an erwerbstätigen Haushalten und eine zunehmende Zahl mindestqualifizierter Haushalte, aber immer weniger Menschen verfügen auch über ein Äquivalenzeinkommen von mehr als 60 Prozent des mittleren Äquivalenzeinkommens der Gesamtbevölkerung (vgl. auch Knuth 2020 sowie Tabelle 8).<sup>9</sup>

Tabelle 8 (S. 17) zeigt, dass die Belastungszahlen für alle drei Risikolagen einzeln sowie aggregiert in den Jahren 2014 bis 2016 bei den Schüler\_innen mit Migrationshintergrund steigen, während die Werte für Schüler\_innen ohne Migrationshintergrund sinken. Diese Entwicklung steht im Einklang mit anderen empirischen Befunden, die eine starke Stratifizierung des deutschen Bildungssystems konstatieren. Kinder aus einem alleinerziehenden Elternhaus leben weitaus häufiger in Risikolagen als Kinder mit beiden Elternteilen im Haushalt. So sind die Risikobelastungszahlen für Kinder alleinerziehender Eltern fast durchgängig doppelt so hoch wie der Durchschnitt („gering qualifiziertes Elternhaus“, „finanzielles“ Risiko sowie „mindestens eine Risikolage“). Das Risiko eines „sozialen Risikos“ (Erwerbslosigkeit) und Belastung durch „alle drei Risikolagen“ ist sogar dreimal so hoch (vgl. Tabelle 8). Insgesamt lebt fast jedes dritte unter 18-jährige Kind hierzulande in einer Risikolage. Darüber hinaus überschneiden sich bei 4,1 Prozent der Kinder unter 18 Jahre in Deutschland alle drei Risikolagen. Diese Kinder gehören mehreren benachteiligten Gruppen an.

Diese Formen intersektionaler Diskriminierung machen sich auch in der Schule bemerkbar. Hierzu haben die Schulleis-

<sup>8</sup> „EGP“ bezieht sich auf die Anfangsbuchstaben der Namen der Autor\_innen: Erikson, Goldthorpe und Portocarero.

<sup>9</sup> Als Äquivalenzeinkommen wird das bedarfsgewichtete Haushaltsnettoeinkommen pro Person in einem Haushalt bezeichnet. Liegt es für eine Person unterhalb eines Schwellenwerts, der anhand des Medianeinkommens für das gesamte Bundesgebiet berechnet wurde, gilt diese Person als armutsgefährdet (Statistisches Bundesamt 2018).

Tabelle 9

**Verteilung der Schüler\_innen mit bestimmten Hintergrundmerkmalen in vier Leistungsgruppen**

Merkmale	Vergleichsgruppe*		Leistungsstark in Deutsch			Leistungsstark in Mathematik			Leistungsstark in Deutsch und Mathematik		
	%	(SE)	%	(SE)	OR	%	(SE)	OR	%	(SE)	OR
<b>Geschlecht</b>											
Jungen*	51,0	(0.5)	32,8	(1.8)	---	70,1	(2.5)	---	52,1	(2.4)	---
Mädchen	48,9	(0.5)	67,1	(1.8)	2.1	29,7	(2.5)	0.4	47,8	(2.4)	1.0
<b>Familiäre Merkmale: höchste elterliche EGP-Klasse**</b>											
EGP I–II	50,3	(0.8)	75,0	(1.7)	2.3	75,0	(2.1)	2.5	85,0	(1.6)	4.1
EGP III–IV*	28,7	(0.6)	19,0	(1.6)	---	17,1	(1.9)	---	11,8	(1.4)	---
EGP V–VIII	20,9	(0.6)	6,0	(1.1)	0.4	7,9	(1.3)	0.6	3,2	(0.7)	0.4
<b>Elterliche Bildung</b>											
mind. ein Elternteil mit Abitur	22,8	(0.6)	48,2	(2.0)	2.9	51,6	(2.7)	3.3	64,7	(2.8)	5.9
kein Elternteil mit Abitur*	50,7	(0.8)	36,5	(2.2)	---	34,3	(2.6)	---	24,2	(2.4)	---

\* Referenzgruppen für Chancenverhältnisse.

\*\* EGP-Klassen nach Erikson/Goldthorpe 2002; Erikson et al. 1979.

Anmerkungen: In der Tabelle sind gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente minimal von 100 abweichen. SE = Standardfehler; OR = Odds Ratios (Chancenverhältnisse); EGP I–II = hoher sozioökonomischer Status; EGP III–IV = mittlerer sozioökonomischer Status; EGP V–VII = niedriger sozioökonomischer Status.

Quelle: Stanat et al. 2017: 324

tungsstudien in den letzten Jahren differenzierte Ergebnisse geliefert. So veröffentlicht das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) seit 2009 Ländervergleichsstudien (seit 2015 den sogenannten IQB-Bildungstrend), in denen die Leistungen der Schüler\_innen in Deutschland in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik und Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I sowie Deutsch und Mathematik in der Primarstufe getestet werden.

Die Ergebnisse liefern Anhaltspunkte für Vergleiche zwischen den Bundesländern – insbesondere auch hinsichtlich der sozialen Disparitäten im deutschen Bildungssystem. Der IQB-Bildungstrend 2016 zeigt in dem Kapitel „Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in Deutschland“ (Stanat et al. 2017: 317) zwar, dass etwa ein Viertel der leistungsstärksten Schüler\_innen aus Familien mit einem mittleren oder einfachen sozioökonomischen Status stammen (im IQB-Bildungstrend operationalisiert nach dem Erikson-Goldthorpe-Portocarrero-(Klassen)-Schema, EGP) (z. B. Erikson/Goldthorpe 2002; Erikson et al. 1979). Gleichwohl konnten in allen untersuchten Kompetenzkategorien für Kinder aus Familien mit hohem so-

zioökonomischen Status wesentlich höhere Chancen (im Sinne der Odds Ratio<sup>10</sup>) nachgewiesen werden, unter den Leistungsstarken zu sein, als für Kinder aus Familien mit mittlerem oder niedrigem sozioökonomischen Status.

Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Verteilung der Schüler\_innen mit unterschiedlichen Hintergrundmerkmalen auf die Gruppen der Leistungsstarken in einem Fach (Mathematik oder Deutsch) und in beiden Fächern (Mathematik und Deutsch). Vergleichsgruppe ist die Gruppe von Schüler\_innen, die weder im Fach Deutsch noch im Fach Mathematik als leistungsstark gelten. Sie verdeutlicht den engen Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen der geschlechterspezifischen und familiären Lebensverhältnisse und des Kompetenzerwerbs in den Fächern Deutsch und Mathematik. So

<sup>10</sup> Odds Ratio ist das sogenannte Chancenverhältnis (oder auch Relative Chance). Es zeigt die relative Chance eines Kindes, mit einem bestimmten Hintergrundmerkmal in einer bestimmten Gruppe statt in einer anderen zu sein, verglichen mit einem Kind mit dem entsprechenden Referenzmerkmal.

Tabelle 10  
**Schüler\_innen im Alter ab 15 Jahren (2016) nach besuchter Schulart und Risikolagen (in Prozent)**

Schulart	Insgesamt	Risikolagen			Mindestens eine Risikolage	Alle drei Risikolagen
		Beide Elternteile oder alleinerziehender Elternteil		Weniger als 60% des Familien-äquivalenzeinkommens*		
		Erwerbslos oder Nicht-erwerbsperson	Höchster Bildungsabschluss unter ISCED 3			
<b>Insgesamt</b>	<b>100</b>	<b>8,7</b>	<b>12,2</b>	<b>21,1</b>	<b>28,1</b>	<b>3,0</b>
Allgemeinbildende Schule	100	8,0	10,9	20,1	26,1	2,9
Grundschule	100	10,8	12,8	22,7	29,4	4,0
Hauptschule	100	18,8	31,3	40,6	52,7	9,7
Realschule	100	7,8	12,9	22,5	30,2	2,6
Gymnasium	100	3,3	4,8	13,1	16,4	0,8
Sonstige allgemeinbildende Schulen**	100	11,6	15,1	28,1	35,9	4,2
Förderschule/Sonderschule	100	22,6	25,5	39,8	53,6	8,5

\* Das Äquivalenzeinkommen wurde auf der Basis des Familieneinkommens ermittelt. Es wird zur Berechnung der Armutsgefährdungsgrenze herangezogen und ist eine Rechengröße, die das Einkommen von Haushalten vergleichbar macht.  
 \*\* Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gesamtschule, Waldorfschule

Quelle: eigene Auswahl nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 53 (Tab. B4-8web). Datenquelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016.

sind Schüler\_innen, die entweder im Fach Deutsch oder im Fach Mathematik als leistungsstark gelten, zu 75 Prozent Schüler\_innen, die in Familien der EGP-Klassen I–II leben. Sie haben damit eine mehr als doppelt so hohe relative Chance, unter den Leistungsstarken zu sein statt in der Vergleichsgruppe, verglichen mit Kindern aus den mittleren EGP-Klassen. Für die Gruppe der Leistungsstarken beider Fächer steigt der Anteil der Kinder aus Familien der EGP-Klassen I–II auf 85 Prozent. Sie haben sogar eine vierfach höhere relative Chance, leistungsstark in beiden Fächern zu sein, verglichen mit Kindern aus Familien der mittleren EGP-Klassen (Stanat et al. 2017: 324).

Auch in Bezug auf den Bildungshintergrund (hier operationalisiert durch ein erlangtes Abitur mindestens eines Elternteils) ist die Wahrscheinlichkeit der nicht benachteiligten Schüler\_innen, unter den Leistungsstarken zu sein, durchweg höher (48,2 Prozent in Deutsch; 51,6 Prozent in Mathematik im Vergleich zu 36,5 bzw. 34,3 Prozent der benachteiligten Schüler\_innen, vgl. Tabelle 9). Die Befunde zeigen, dass Kinder und Jugendliche aus sogenannten gebildeten Elternhäusern weiterhin größere Chancen einer erfolgreichen Schullaufbahn haben. So verfügen Kinder aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil das Abitur hat, über eine dreimal so

hohe relative Chance, in einem der Fächer Deutsch oder Mathematik unter den Leistungsstarken zu sein. Sie haben sogar eine sechsmal so hohe Chance, zu den Leistungsstarken in beiden Fächern zu gehören, verglichen mit Kindern aus einem Elternhaus, in dem kein Elternteil das Abitur hat (Stanat et al. 2017: 325).

Die Stratifizierung des deutschen Bildungssystems lässt sich ebenso in Bezug auf die Schulart nachzeichnen. Tabelle 10 fasst Risikolagen der Schüler\_innen in Deutschland nach Schulart zusammen.

In Tabelle 10 wird deutlich, dass 52,7 Prozent der Hauptschüler\_innen mindestens einer Risikolage und 9,7 Prozent allen drei Risikolagen zugeordnet werden können. Insgesamt weist demnach mehr als jeder und jede zweite Schüler\_in an einer Hauptschule „mindestens eine Risikolage“ auf. Der Anteil an Schüler\_innen mit „allen drei Risikolagen“ ist an Hauptschulen mehr als dreimal so hoch wie der Durchschnitt. Während hinsichtlich der Grundschule annähernd durchschnittliche Werte vorliegen, sind die Unterschiede für die Schulformen ab der Oberschule gravierend. Am Gymnasium sind mit 16,4 Prozent (mindestens eine Risikolage) und 0,8 Prozent (alle drei Risikolagen) zwar sehr niedrige Risikobelastungsanteile zu finden.

Für die Hauptschule (52,7 Prozent und 9,7 Prozent) und die sogenannten sonstigen allgemeinbildenden Schulen (35,9 Prozent und 4,2 Prozent) sieht die Situation jedoch anders aus – unter letztere werden die schulartunabhängige Orientierungsstufe, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gesamtschule und Waldorfschule gefasst.

Die Werte in Tabelle 10 beziehen sich allerdings auf den bundesdeutschen Durchschnitt. Unterschiede zwischen den Bundesländern sind trotz der gravierenden Unterschiede der Schulsysteme nicht dargestellt. Nicht berücksichtigt wird demnach, dass beispielsweise einige Bundesländer Haupt- und Realschulen abgeschafft haben. Die sogenannten integrierten Sekundarschulen (u. a. Berlin) oder Stadtteilschulen (Hamburg) werden in der Tabelle unter „Sonstige“ aufgeführt. Zugleich ist von einem starken Zusammenhang zwischen den Leben in Risikolagen und einem Aufkommen geistiger, körperlicher und seelischer Beeinträchtigung auszugehen (Bender 2010).

An welcher Schulart Kinder und Jugendliche in Deutschland beschult werden, steht nach wie vor in einem Zusammenhang mit ihren sozialen Lagen. In den Jahren 2000 bis 2015 ist eine generelle Steigerung der HISEI-Werte zu erkennen,

was für eine Besserung des allgemeinen sozioökonomischen Status der Bevölkerung spricht (vgl. Tabelle 11, Erklärung der HISEI-Werte siehe oben). Darüber hinaus wurden im Jahr 2015 insgesamt 18 Hauptschulen weniger in der Statistik erfasst, während die Zahl der Integrierten Gesamtschulen und auch die der Schularten mit mehreren Bildungsgängen steigen, was für eine Verringerung struktureller Benachteiligung von Hauptschüler\_innen spricht. Trotzdem liegt das Gymnasium auch 2015 noch gute zehn HISEI-Punkte über dem bundesdeutschen Durchschnitt (Gymnasien: 60,5 HISEI-Punkte; Deutschland insgesamt: 49,8 HISEI-Punkte), die Hauptschule hingegen knapp über zehn HISEI-Punkte unter dem bundesdeutschen Durchschnitt (Hauptschulen: 39,6 HISEI-Punkte) (vgl. Tabelle 12 S. 22).

Um die Zusammensetzung der einzelnen Schulen darstellen zu können, verweist der IQB-Bildungstrend auf sogenannte Kompositionsmerkmale. Diese bestehen einerseits analog zu den Risikolagen des HISEI, der sowohl die Risikolage des gering qualifizierten Elternhauses abdeckt als auch das finanzielle Risiko. Andererseits umfassen sie auch das Konzept der niedrigen Bildungsherkunft, das dem Fehlen eines Abschlusses der Sekundarstufe II entspricht. Andererseits wird auch der Migrationshintergrund erfasst, operationalisiert durch

Tabelle 11  
**Mittlerer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilien von 15-Jährigen an Schulen des Sekundarbereichs I in den Jahren 2000 und 2015 nach Schularten (in Prozent der Schulen)**

Schulart	2000					2015				
	Schulen mit mittlerem sozialen Status ihrer Schüler_innen von ... bis ... HISEI-Punkten									
	Zusammen	Davon				Zusammen	Davon			
		Unter 40	40 bis 50	50 bis 60	60 und mehr		Unter 40	40 bis 50	50 bis 60	60 und mehr
Anzahl*	in % der Schulen				Anzahl*	in % der Schulen				
<b>Insgesamt</b>	<b>208</b>	<b>27,1</b>	<b>30,4</b>	<b>22,7</b>	<b>19,8</b>	<b>223</b>	<b>14,5</b>	<b>31,8</b>	<b>28,6</b>	<b>25,0</b>
Hauptschule	49	77,1	20,8	2,1	–	31	53,3	40,0	6,7	–
Realschule	53	15,1	58,5	24,5	1,9	57	8,8	47,4	40,4	3,5
Schulart mit mehreren Bildungsgängen	19	31,6	68,4	–	–	25	23,1	65,4	7,7	3,8
Integrierte Gesamtschule	19	26,3	36,8	31,6	5,3	29	17,2	41,4	31,0	10,3
Gymnasium	68	–	2,9	39,7	57,4	81	–	2,6	34,6	62,8

\_ Durchschnittlicher HISEI-Wert (höchster beruflicher Status der Eltern) je Schule. Der (H)ISEI ist ein Index mit einem Wertebereich von 16 bis 90 Punkten.

\* Ungewichtete Fallzahl in der PISA-Stichprobe.

Tabelle 12  
**Kompositionsprofile der Schularten des Sekundarbereichs I im Jahr 2015 nach ausgewählten Merkmalen der Schüler\_innen-  
 schaft in Jahrgang 9 und Ländergruppen**

Schulart	Schulen	Kompositionsmerkmal			
		Mittlerer sozialer Status (HISEI)**	Anteil mit geringer Kompetenz***	Anteil mit Migrationshintergrund****	Anteil mit niedriger Bildungsherkunft*****
		Anzahl*	in HISEI-Punkten	in % der Schülerschaft der jeweiligen Schulart	
<b>Insgesamt (Deutschland)</b>	<b>1.425</b>	<b>49,8</b>	<b>24,0</b>	<b>29,8</b>	<b>12,1</b>
Hauptschule	99	39,6	57,7	47,1	26,1
Realschule	152	46,5	19,2	30,9	10,8
Schulart mit mehreren Bildungsgängen	299	43,0	30,4	15,9	12,4
Integrierte Gesamtschule	306	46,6	35,9	33,7	17,7
Gymnasium	569	60,5	3,5	23,1	3,8
<b>Zweigledrige Schulsysteme (BE, HB, HH, SH, SL, SN)</b>					
Hauptschule	–	–	–	–	–
Realschule	–	–	–	–	–
Schulart mit mehreren Bildungsgängen	84	44,0	22,5	12,4	10,9
Integrierte Gesamtschule	213	45,5	40,7	37,0	21,3
Gymnasium	202	60,6	4,2	23,5	4,7
<b>Zweigledrige erweiterte Schulsysteme (BB, MV, RP, ST, TH)</b>					
Hauptschule	–	–	–	–	–
Realschule	2	–	–	–	–
Schulart mit mehreren Bildungsgängen	215	42,6	34,1	17,6	13,2
Integrierte Gesamtschule	43	48,9	24,1	18,6	11,8
Gymnasium	195	58,5	2,5	12,2	2,3
<b>Erweitert) traditionelle Schulsysteme (BW, BY, HE, NI, NW)</b>					
Hauptschule	99	39,6	57,7	47,1	26,1
Realschule	150	46,5	19,2	31,0	10,8
Schulart mit mehreren Bildungsgängen	–	–	–	–	–
Integrierte Gesamtschule	50	47,0	34,1	34,0	15,6
Gymnasium	172	60,8	3,6	25,4	3,9

\* Ungewichtete Fallzahl in der IQB-Bildungstrend-Stichprobe 2015.

\*\* Zur Abbildung des sozioökonomischen Status der Familie werden die Schülerangaben zum Beruf der Mutter und des Vaters herangezogen und entsprechend dem Konzept des Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status wird der höchste der beiden Werte verwendet. Der ISEI kann Werte zwischen 16 und 90 annehmen.

\*\*\* Anteil der Schüler\_innen, die im Leseverstehen beim Bildungstrend 2015 Werte unter Kompetenzstufe II erreichten.

\*\*\*\* Anteil der Schüler\_innen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.

\*\*\*\*\* Anteil der Schüler\_innen, deren Eltern über keinen allgemeinen oder beruflichen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen.



„mindestens ein Elternteil im Ausland geboren“. Zusätzlich wird als Kompositionsmerkmal im Sinne des Outputs der Anteil der Schüler\_innenschaft mit „geringer Kompetenz“ angegeben (im Bildungstrend 2015 im Leseverstehen unter Kompetenzstufe II). Diese Kompositionsmerkmale ermöglichen einen Vergleich unterschiedlicher Schulsysteme innerhalb Deutschlands.

Da seit den 1970er Jahren viele Reformen in den einzelnen Bundesländern die jeweilige Schulstruktur stark verändert haben, sind Vergleiche zwischen den Struktursystemen möglich. Während in Bayern noch das traditionelle dreigliedrige System mit Haupt-, Realschule und Gymnasium zum Tragen kommt, haben einige Länder dieses traditionelle System um Gesamtschulen und andere gemischte Schulformen ergänzt. Diese werden zusammen mit Bayern in der Tabelle 12 als „(erweitert) traditionelle Schulsysteme“ aufgeführt. Im rein zweigliedrigen Schulsystem (z. B. in Hamburg oder Berlin) wurde die traditionelle Dreigliedrigkeit in eine Zweigliedrigkeit umgeformt und bestehende Haupt-, Real- und Gemeinschaftsschulen wurden in „Sekundarschulen“ (Berlin), „Stadtteilschulen“ (Hamburg) oder Ähnliches umgewandelt. Sie werden in der Tabelle als „zweigliedrige Schulsysteme“ aufgeführt. Einige Länder wiederum haben trotz des generellen Umbaus in Richtung Zweigliedrigkeit noch Gesamt- und Gemeinschaftsschulen bestehen lassen, aufgeführt als „zweigliedrige erweiterte Schulsysteme“.

Vergleicht man die Kompositionsmerkmale nach verwendetem System und dazugehörigen Schularten, ist zu erkennen, dass sich die HISEI-Werte der unterschiedlichen Schularten im zweigliedrigen System etwas angleichen (von 44,0 bis 60,6), während das (erweiterte) traditionelle System die Chancen zur Stratifizierung vergrößert (HISEI-Werte von 39,6 bis 60,8). Die Werte für Gymnasien unterscheiden sich kaum zwischen den Systemen (vgl. Tabelle 12). Das spricht dafür, dass zwar immer mehr benachteiligte Kinder an Gesamt- und Gemeinschaftsschulen beschult werden, doch die soziale Zusammensetzung der Gymnasien weitestgehend gleich bleibt. So gibt es zwar Hinweise, dass die Benachteiligung auf der einen Seite durch die Abschaffung der Hauptschule gewissermaßen verringert werden kann – allerdings wird auf der anderen Seite Privilegierung weiterhin aufrechterhalten.

In Deutschland beeinflusst demnach noch immer der ökonomische und familiäre Hintergrund den Bildungserfolg. Angesichts der Daten und Entwicklungen scheinen die Schulstrukturereformen der Länder zwar dazu zu führen, dass sich die sozioökonomischen Verhältnisse der Schüler\_innen und ihre Verteilung auf die Bildungsgänge angleichen (vgl. Tabellen 11 und 12), doch kommt es immer noch zu einer starken Privilegierung von Gymnasien. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass trotz der unterschiedlichen Schulstrukturereformen die Gymnasien in allen Bundesländern sich mit mehr als zehn HISEI-Punkten von den anderen Schulformen abheben. Gestützt wird das Kriterium der Privilegierung als Ursache für soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem durch Ergebnisse des IQB-Bildungstrends (vgl. Tabelle 9 S. 19): Danach haben Schüler\_innen mit Eltern aus höheren EGP-Klassen eine vierfach höhere (relative) Chance, zu besonders leistungstarken Gruppen zu gehören, und Schüler\_innen mit (mindestens) einem Elternteil mit Abitur sogar eine fast sechsfach höhere (relative) Chance, unter den Leistungsstarken zu sein.

Die hier diskutierten Daten und Analysen stützen die Definition von Hummrich et al., die Teilhabechancen verstehen als „durch Platzierungen und Verortungen im Kontext eines (Sozial-)Raumes bedingte (Handlungs-)Optionen der Partizipation an Bildung, die sich im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion eröffnen oder verschließen und durch die jeweils gültigen (Zugehörigkeits-)Ordnungen strukturiert sind, diese aber auch mit hervorbringen“ (Hummrich et al. 2017: 280). Sie verdeutlichen, dass Privilegierung ein ebenso großer Faktor sozialer Ungleichheit ist wie Benachteiligung. Weiter oben (vgl. Tabelle 10 S. 20) konnte zudem gezeigt werden, dass die Belastung mit Risikolagen an „niedrigeren“ Schulformen kulminiert. So ist die generelle Belastung („mindestens eine Risikolage“) an allen Schulformen zumindest fast doppelt so hoch wie am Gymnasium.

Auch im internationalen Vergleich zeigen sich Defizite. In einem weiteren Large-Scale-Assessment-Programm der OECD werden die Aufwärts- und Abwärtsmobilität der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten erfasst, wobei der Vergleich der Bildungsabschlüsse der Eltern mit denen ihrer Kinder entweder gar keine Mobilität (gleiche Stufe des Bildungsabschlusses), einen Abwärts- (nächste niedrigere Stufe) oder einen Aufwärtstrend (nächste höhere Stufe) darstellt. So weist das deutsche Schulsystem laut den PIAAC-Ergebnissen<sup>11</sup> nach Litauen mit Schweden und Norwegen den höchsten Wert für Abwärtsmobilität auf und zugleich mit etwas mehr als 20 Prozent den zweitgeringsten Wert für Aufwärtsmobilität (OECD 2018: 80). Der Einfluss des Bildungshintergrunds auf den Schulerfolg, verstanden als eingeschränkte Aufwärtsmobilität, liegt in Deutschland deutlich über dem OECD-Durchschnitt (OECD 2018).

Insgesamt gab es bereits viele Strukturmaßnahmen, um die Zugangs- und Teilhabechancen im deutschen Bildungssystem zu verbessern. Etliche dieser Maßnahmen befinden sich jedoch noch in den Anfängen, müssen ausgebaut und weiterentwickelt sowie systematisch beforscht werden. Welche Lösungsansätze in den vergangenen Jahren besonders intensiv diskutiert wurden und welche Chancen und Herausforderungen sich dabei gezeigt haben, wird im Folgenden anhand exemplarischer Beispiele diskutiert.

Insgesamt gab es bereits viele Strukturmaßnahmen, um die Zugangs- und Teilhabechancen im deutschen Bildungssystem zu verbessern. Etliche dieser Maßnahmen befinden sich jedoch noch in den Anfängen, müssen ausgebaut und weiterentwickelt sowie systematisch beforscht werden. Welche Lösungsansätze in den vergangenen Jahren besonders intensiv diskutiert wurden und welche Chancen und Herausforderungen sich dabei gezeigt haben, wird im Folgenden anhand exemplarischer Beispiele diskutiert.

<sup>11</sup> PIAAC steht für Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Analog zu PISA handelt es sich dabei um eine neuere Studie der OECD.

### 3.

## WAS KÖNNTE HELFEN? GEMEINSAMES LERNEN, GUTE NETZWERKE UND GELINGENDE ÜBERGÄNGE

Wie oben erläutert, sind Zugangs- und Teilhabechancen im deutschen Bildungssystem weiterhin von diversen sozialen Ungleichheiten abhängig. Dies konnte in zahlreichen Studien belegt werden. Es stellt sich demnach die Frage nach Ansätzen zur Bewältigung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem und einer Verbesserung der Zugangs- und Teilhabechancen. Als Maßnahmen zählen beispielsweise die Entwicklung von Ganztagschulen und Bildungsverbänden. Dazu gehört auch eine Verringerung primärer und sekundärer Herkunftseffekte beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. In den letzten Jahren wurden verschiedene Modelle diskutiert – meist mangelt es allerdings noch an zuverlässigen empirischen Studien zu deren Wirksamkeit.

Die Konzepte, die im Folgenden erläutert werden, haben in der Diskussion um die Stärkung gerechter Zugangs- und Teilhabechancen im deutschen Bildungssystem an Popularität gewonnen: Ganztagschulen, Bildungsverbände, Bildungnetzwerke und Bildungslandschaften sowie die Optimierung der Übergänge vom Primar- in den Sekundarschulbereich durch die Etablierung inklusiver Schulsysteme und Gemeinschaftsschulen.

### 3.1 GEMEINSAMES LERNEN: GANZTAGSSCHULEN HABEN POTENZIAL FÜR MEHR BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Ein Ansatz, um die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen zu erhöhen, Disparitäten abzubauen und langfristige Folgen direkter sowie daraus folgender Herkunftseffekte im Bildungssystem zu verringern, ist der Ausbau von Ganztagschulen. Dabei wird meist zwischen gebundenen und offenen Formen unterschieden: Während in der gebundenen Ganztagschule die Teilnahme am Angebot verpflichtend ist, werden in der offenen Ganztagschule meist freiwillige Aktivitäten am Nachmittag angeboten.

Durch eine ganztägige Betreuung sollen familiäre Effekte zugunsten schulischer Effekte verringert und damit Leistungsunterschiede zwischen Schüler\_innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten abgebaut werden. Insbesondere Kinder aus sozial schwächeren Familien, so wird angenommen, profitieren von dem Ausbau von Ganztagschulen – nicht zuletzt, weil diese Schulen häufig eine stärkere Durchmischung

sowie Unterstützung bei Hausaufgaben versprechen, eine individuelle Betreuung und ein systematisches Förder- und Freizeitprogramm. Dies soll vor allem durch zusätzlich zum Unterricht stattfindende Angebote realisiert werden. Vor allem Schulen der neuen Schularten, also Schularten, die in den vergangenen Jahren eingeführt wurden, sind oft als Ganztagschulen konzipiert. So zählen 87 Prozent der Integrierten Gesamtschulen zu Ganztagschulen und 80 Prozent der Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Realschulen weisen mit 54 Prozent den geringsten Anteil an Ganztagschulen auf, gefolgt von Gymnasien (62 Prozent) und Grundschulen (66 Prozent), wobei die Veränderungen für alle Schulformen positiv sind und im Schnitt bei 25 Prozent liegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Einige Studien zu Ganztagschulen wurden bereits durchgeführt. Positive Effekte auf die Leistungsentwicklung von Schüler\_innen konnten bisher nicht eindeutig belegt werden (Wendt/Bos 2015). Allerdings wurde zuletzt eine Vielzahl an Gelingensbedingungen für die künftige erfolgreiche Weiterentwicklung von Ganztagschulen ermittelt. Es mangelt zwar noch an systematischen längsschnittlichen Studien sowie Interventionsstudien und auch die verschiedenen Formen und Maßnahmen zur Umsetzung der Modelle und Konzepte sind bislang kaum erforscht (Spillebeen/Willems 2014) – allerdings liefern die bisherigen empirischen Ergebnisse einige Anhaltspunkte für den künftigen Ausbau von Ganztagschulen (z. B. StEG 2018).

In der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG 2018) konnten keine systematischen Unterschiede zwischen den offenen und den gebundenen Modellen gefunden werden (Fischer 2011: 30). Zu den Gelingensbedingungen werden unter anderem die Qualität des Angebots sowie die Verzahnung des Ganztagsschulangebots mit dem regulären Unterricht gezählt. Die Qualität des Angebots hängt vor allem mit dem Schulklima sowie den Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler\_innen zusammen. Als förderlich für Ganztagschulen hat sich zudem die professionsübergreifende Kooperation herausgestellt – also die Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Akteur\_innen wie Lehrkräften, Erzieher\_innen sowie sozialpädagogischen Fachkräften.

Es gibt viele Hinweise darauf, dass der Erfolg von Ganztagschulen abhängig ist von den sozialen Beziehungen und Interaktionen der involvierten Akteur\_innen. Aktuellere Forschungsarbeiten zeigen, dass unterstützende soziale Beziehungen, die menschliche Bedürfnisse nach Nähe und Verbundenheit sowie sozialer Integration erfüllen, gerade in außerschulischen Angeboten adressiert werden können (Eccles/Gootman 2002: 90). Kooperationen und eine produktive Zusammenarbeit gelten bereits seit Jahrzehnten als Qualitätskriterium für Schulen (Little 1990). In jüngeren Studien hat sich nicht allein der Austausch zwischen Schule und außerschulischen Lernorten als relevant herausgestellt; vielmehr beeinflussen die sozialen Beziehungen innerhalb der Schule – also zwischen dem pädagogischen Personal, aber auch zwischen Lehrkräften und Schüler\_innen – das Schulklima sowie die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, deren Leistungen und Wohlbefinden (z. B. Fischer 2011: 30).

Ganztagschulen haben das Potenzial, beide Formen der Zusammenarbeit – die innerschulische und die außerschulische – zusammenzubringen. So könnten die Lebensweltbezüge in der Schule intensiver hergestellt werden (BMFSFJ 2005) und außerunterrichtliche Ganztagsangebote könnten verbesserte Sozialbeziehungen in der Schule (Kuhn/Fischer 2014: 4) sowie eine Stärkung des Selbstwertgefühls bzw. der Selbstwirksamkeit erzielen (Blomfield/Barber 2010; Shernoff/Vandell 2007). Dies dürfte insbesondere Kindern, die von intersektionaler Diskriminierung betroffen sind, zugutekommen.

Allerdings mangelt es der Umsetzung von Ganztagschulen noch an Ressourcen, um das Angebot zu optimieren. Dazu zählt nicht allein, dass die bauliche Struktur von Schulgebäuden den Ausbau zu Ganztagschulen erschwert. Erforderlich sind auch finanzielle Ressourcen, um die Qualität der pädagogischen Arbeit und ein den Bedürfnissen angemessenes Angebot ebenso zu gewährleisten wie ausreichendes Personal sowie Möglichkeiten für die pädagogischen Fachkräfte, sich abzustimmen. Insbesondere bei der Entwicklung inklusiver Schulsysteme macht sich der Mangel an räumlichen und finanziellen Ressourcen bemerkbar. „Angesichts aktueller (pädagogischer) Herausforderungen, wie z. B. das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oder einer optimierten individuellen Förderung, wird der Anspruch an das Fundament in der Zukunft nicht kleiner, sondern erwartungsgemäß gleich bleiben – wenn nicht sogar weiter ansteigen“ (Börner et al. 2014: 35). Um aktuellen Herausforderungen wie Inklusion oder Neuzuwanderung zu begegnen, müssen nicht allein Ressourcen bereitgestellt, sondern vor allem auch die Aus- und Weiterbildung des (sonder)pädagogischen Personals sichergestellt werden (ebd.).

Zusammenfassend konnten positive Effekte von Ganztagschulen auf die Leistungsentwicklung der Schüler\_innen bzw. die Verbesserung der Zugangs- und Teilhabechancen im deutschen Bildungssystem empirisch bislang nicht zuverlässig bestätigt werden. Es gibt aber viele Anzeichen dafür, dass eine hohe Qualität und eine Verzahnung des Ganztagsschulangebots mit dem regulären Unterricht förderlich für Schüler\_innen ist, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund.

Dabei scheinen vor allem das Schulklima sowie die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler\_innen entscheidend zu sein. Diese können durch eine professionsübergreifende Kooperation zwischen dem schulischen und außerschulischen Personal gefördert werden. Entsprechend kommt multiprofessionellen Kooperationen in Ganztagschulen eine Schlüsselrolle zu. Wie diese zugunsten der Förderung individueller Bildungs- und Lernbiografien durch Bildungsverbünde, Bildungsnetzwerke oder Bildungslandschaften angegangen werden, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

### **3.2 GUTE NETZWERKE SCHAFFEN: BILDUNGSLANDSCHAFTEN, BILDUNGS-VERBÜNDE UND BILDUNGSNETZWERKE OPTIMIEREN**

Um die zunehmend festgestellte soziale Ungleichheit bei den Zugangs- und Teilhabechancen im deutschen Bildungssystem anzugehen, werden seit einiger Zeit die Stärkung multiprofessioneller Kooperation und die Öffnung institutioneller Grenzen in Bildungssystemen gefordert (z. B. Kolleck 2014, 2015a, et al. 2019). Diese Forderung wurde beispielsweise im Kontext des oben skizzierten Ausbaus von Ganztagschulen, aber auch im Zuge weiterer bildungspolitischer Reformen und einer Neuen Steuerung oder Educational Governance laut. Dabei werden sowohl in Deutschland als auch international sehr unterschiedliche Konzepte zur Beschreibung multiprofessioneller Bildungsverbünde verwendet. Während international die Begriffe „Networked Partnerships“, „Learning Regions“, „Networked Communities“, „Professional Learning Communities“ oder „Collective Impact“ dominieren, beziehen sich die Begriffe hierzulande unter anderem auf „Bildungsverbünde“, „Bildungslandschaften“ oder „Bildungsnetzwerke“.

Im Folgenden wird einheitlich der Begriff „Bildungsverbünde“ benutzt, der synonym zu den Konzepten „Bildungslandschaft“ und „Bildungsnetzwerk“ verstanden werden kann. Bildungsverbünde bestehen in der Regel aus Netzwerken, die formale, non-formale und informelle Bildungsorte und -gelegenheiten in einem geografisch begrenzten Raum kohärent miteinander verschränken, um den Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen, aber auch den Familien und Gruppen vor Ort optimierte Lern- und Entwicklungschancen bieten zu können (Kolleck 2015: 138). Aus dieser Perspektive werden Bildungsverbünde als eine neue Form der Steuerung konzipiert, die innovative Antworten auf Herausforderungen geben können, bei denen sich eine staatliche Top-down-Steuerung als schwierig erweist (Kappauf/Kolleck 2018b). Eine Vielzahl an Zielen – und Problemen – kann mit dem Konzept verfolgt – und gelöst – werden.

Zu den Zielen, die mit Bildungsverbänden meist verfolgt werden, zählen bessere Zugangs- und Teilhabechancen. Diese sollen unter anderem durch eine stärkere Vernetzung der Bildungseinrichtungen zugunsten individueller Lern- und Bildungsbiografien und einer verbesserten Durchlässigkeit erreicht werden. Ein weiteres deklariertes Ziel ist die Stärkung der Autonomie regionaler Akteur\_innen aus dem formalen, informellen und non-formalen Bildungsbereich bei der Ge-

staltung lokaler oder regionaler Bildungsprozesse. Der in Bildungsverbänden verfolgte partizipative Ansatz soll dazu beitragen, die Bedarfe und Bedürfnisse der Akteur\_innen unterschiedlicher Organisationen bei der gemeinsamen Adressierung aktueller Herausforderungen stärker zur Geltung zu bringen (Kolleck 2015b). Die in Bildungsverbänden verfolgte Bottom-up-Politik impliziert, so die Annahme, dass die tatsächlichen Bedürfnisse der involvierten Akteur\_innen in den Fokus geraten. Einbezogen sind alle Akteur\_innen vor Ort, die eine Rolle im Bildungssystem spielen, also sowohl die Schulen und ihre Lehrkräfte und Leitungen als auch Vereine, Nichtregierungsorganisationen, Verbände, außerschulische Bildungseinrichtungen, Bildungspolitik und -verwaltung oder Institutionen wie Bibliotheken oder Jugendhilfeeinrichtungen.

Während Bildungsverbände in anderen Ländern wie den Niederlanden (Stichwort: Fensterschulen) bereits fest etabliert sind (Bollweg/Otto 2011), befindet sich die Entwicklung in Deutschland noch in den Anfängen. Vorteile von Bildungslandschaften werden insbesondere darin gesehen, dass „[...] eine verbesserte Abstimmung und gemeinsame Orientierung der professionellen Arbeit an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen in ihren verschiedenen Lebensphasen für alle beteiligten Institutionen eine wesentliche Qualitätsverbesserung ihrer eigenen Arbeit bewirken“ kann (Baumheier/Warsewa 2010: 26). Darüber hinaus werde mit Bildungsverbänden die Möglichkeit geschaffen, in Netzwerken unterschiedliche professionelle Kompetenzen zu ergänzen (ebd.) und Optimierungsprozesse zu fördern. Kritiker\_innen befürchteten vor allem, dass mit deren Etablierung ein Verlust an Autonomie sowie die „Überwindung von exklusiven institutionellen Zuständigkeiten“ einhergehen können. Allerdings zeige die Erfahrung mit den niederländischen Fensterschulen, dass ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen „institutioneller Eigenständigkeit und enger Abstimmung“ möglich sei (ebd.: 5).

Bildungsverbände wurden bislang zwar sehr unterschiedlich konzipiert und realisiert, doch internationale empirische Studien liefern Anhaltspunkte für diverse positive Effekte. Dazu zählen Verbesserungen der Leistungen von Schüler\_innen, koordiniertes und effizientes Schulleitungshandeln (Hadfield/Jopling 2012) sowie die Steigerung der Zufriedenheit der Akteur\_innen (Kappauf/Kolleck 2018a, 2018b). Zugleich mangelt es noch an Studien zur Qualität der Beziehungen in den Verbänden (ebd. 2018b). Da sehr unterschiedliche Organisationsformen in Bildungsverbänden aktiv sind, ist die Qualität der Beziehungen innerhalb der Netzwerke essenziell (Koranyi/Kolleck 2017). „Ein Bildungsverbund profitiert vor allem von einem vertrauensvollen und verlässlichen Miteinander, bei dem sich alle mit dem Vorhaben identifizieren und persönliches Engagement einbringen. Ein als gleichberechtigt wahrgenommener Verbund erleichtert den Austausch unterschiedlicher Ressourcen, erhöht Transparenz unter den Beteiligten und fördert deren Verzicht auf exklusive Zuständigkeiten zugunsten des gemeinsamen Ziels“ (Kolleck/Kappauf 2018).

Für die wissenschaftliche Begleitung multiprofessioneller Bildungsverbände wurde in der Vergangenheit oft auf Netz-

werkanalysen zurückgegriffen, um explizite wie implizite Strukturen aufzudecken und Chancen sowie Herausforderungen für die künftige Gestaltung der Zusammenarbeit auszuloten.

Die diversen netzwerkanalytischen Studien zu Bildungslandschaften mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten in (teils) anderen Regionen Deutschlands geben Hinweise darauf, dass Ergebnisse häufig auf andere Regionen und Verbände übertragbar sind (Kolleck 2015a). In Studien zu Bildungsverbänden konnte gezeigt werden, dass der Erfolg von Bildungslandschaften maßgeblich davon abhängt, ob und in welchem Ausmaß gemeinsame Ziele entwickelt wurden und involvierte Akteur\_innen sich mit den Zielen identifizieren (z. B. Kolleck et al. 2019). Zudem hat es sich als vorteilhaft erwiesen, eine „Backbone Organisation“ – also eine ausschließlich koordinierende und organisatorisch wirkende unabhängige Arbeitseinheit – einzurichten, die sich allein um organisatorische Belange kümmert und die Vernetzung und Qualitätsentwicklung systematisch vorantreibt. Dies zeigte sich beispielsweise bei der Bildungsinitiative „RuhrFutur“ – ein regionaler Zusammenschluss von Kommunen, Universitäten, Landesministerien und überkommunalen Verbänden im Ruhrgebiet, die das Ziel verfolgen, den aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem Ruhr aktiv zu begegnen, gemeinsame Lösungen für die Verbesserung des regionalen Bildungssystems durch individuelle Förderung sowie die Entwicklung eines Modells zur kommunal und institutionell übergreifenden Zusammenarbeit zu entwickeln (Kappauf/Kolleck 2018a). Koordiniert wird der Verbund von einer durch die Stiftung Mercator finanzierten Geschäftsstelle: der Backbone-Organisation.

Konzentrierte sich die Forschung zu Bildungslandschaften bislang vornehmlich auf Evaluationen und wissenschaftliche Begleitungen, mangelt es noch an systematischen Studien über die Effekte sowie die Möglichkeiten der Nutzung vorhandener Ressourcen und den Umgang mit Pfadabhängigkeiten bei der Etablierung der Reformvorhaben. Auch für wissenschaftliche Begleitungen auf diesem Gebiet wäre ein systematischer Überblick über die Möglichkeiten und Herausforderungen der Nutzung von in Bildungslandschaften vorhandenen Ressourcen sehr wichtig.

Bildungslandschaften könnten durch ihren Netzwerkcharakter und die Aufgabe, alle Beteiligten ausreichend mit einzu beziehen, Synergien nutzen und zur Verringerung sozialer Ungleichheiten beitragen. Zu den in Bildungsverbänden involvierten Akteur\_innen gehören nicht nur die klassischen Bildungsinstitutionen mit ihren Verwaltungen und die Jugendhilfe mit ihren außerschulischen Angeboten, sondern auch die Kooperationen mit Initiativen und Verbänden. Durch eine stärkere Vernetzung der Bildungseinrichtungen soll es gelingen, die individuellen Lern- und Bildungsbiografien besser zu unterstützen und Übergänge zwischen den Bildungsabschnitten optimieren zu können. Dies bezieht sich vor allem auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I sowie auf die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems.

Zusammenfassend zeigt das Konzept der Bildungsverbünde großes Potenzial, funktionsfähige Strukturen für alle im deutschen Bildungssystem – im Sinne breiterer Zugangs- und Teilhabechancen – zu schaffen und Ungerechtigkeiten entgegenzuwirken. Dabei gelten die Identifikation mit gemeinsamen Zielen der multiprofessionellen Partner\_innen der Bildungsverbünde (Kolleck et al. 2019), eine Backbone-Organisation (Kappauf/Kolleck 2018b) sowie das Vertrauen der involvierten Akteur\_innen als entscheidende Prädiktoren für den Erfolg solcher Bildungsinitiativen.

### 3.3 GELINGENDE ÜBERGÄNGE: VON DER GRUNDSCHULE IN DIE SEKUNDARSTUFE I

Die Organisation und Bewältigung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I ist nicht allein für Schüler\_innen relevant, sondern betrifft auch Bildungspolitik und die Verbesserung sozialer Teilhabechancen insgesamt. In Deutschland hängt die Entscheidung, welche Schulform nach der Grundschule besucht werden soll, weiterhin stark von der sozialen Herkunft der Kinder sowie Aspekten der Inklusion ab. Trotz der allgemeinen Tendenz zu höheren Schulabschlüssen und zum Besuch eines Gymnasiums werden die Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung weiterhin reproduziert (Paulus/Blossfeld 2007; Dietze 2011).

Nach dem Besuch der Grundschule werden Schüler\_innen in Deutschland in der Sekundarstufe I nach ihren Leistungs-niveaus auf unterschiedliche Schulformen verteilt. In den meisten Bundesländern dominiert das drei- bzw. viergliedrige Schulsystem, das Sonder-, Haupt-, Realschule und Gymnasium voneinander unterscheidet. Es wird angenommen, dass Schüler\_innen in leistungshomogenen Gruppen besser lernen und entsprechend ihren Fähigkeiten gefördert werden können. Allerdings besuchen vor allem Kinder und Jugendliche aus unteren bzw. sozial benachteiligten Schichten die Hauptschule, während Schüler\_innen auf dem Gymnasium meist einen bildungsnahen familiären Hintergrund haben.

Eine Vielzahl an Studien hat gezeigt, dass Kinder aus bildungsnahen Familien mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit das Gymnasium besuchen (Ditton et al. 2005; Stubbe et al. 2012). Als Erklärung dieses Phänomens werden oft primäre Herkunftseffekte herangezogen, die die Relevanz der familiären Herkunft für Schulleistungen betonen und vor allem den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I als entscheidendes Ereignis definieren. Anhand unterschiedlicher Daten, wie der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) oder des national repräsentativen Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts (DJI-Kinderpanel), kann gezeigt werden, dass Übergänge vor allem durch die Schulnoten der Schüler\_innen zum Ende der Grundschulzeit bestimmt werden (Neugebauer 2010). Schulnoten und Ergebnisse in Schulleistungstests beeinflussen aber vor allem die Übergangentscheidungen bei Schüler\_innen im guten oder schlechten Leistungsbereich. Für Schüler\_innen im mittleren Leistungsspektrum sind hingegen die sekundären Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung entscheidend (ebd.). Das heißt konkret: Im mittleren Leistungsspektrum wird einem

Kind aus einem sozial gut gestellten Elternhaus eher der Übergang aufs Gymnasium empfohlen als einem Kind aus einem sozial schwachen Haushalt.

Sekundäre Herkunftseffekte der Leistungsbeurteilung liegen vor, wenn Schulnoten von der sozialen Herkunft der Schüler\_innen beeinflusst werden. Dies kann einerseits hervorgerufen werden durch Stigmatisierung seitens der Lehrkräfte, andererseits aber auch durch motivationale Aspekte der Schüler\_innen unterschiedlicher sozialer Herkunft. Nicht zuletzt zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen bildungsnaher Familien ihr Auftreten in der Schule und ihre Interaktion mit Lehrkräften positiv beeinflusst. Zudem entscheiden sich Eltern, die selbst einen höheren Bildungsabschluss haben, häufiger für eine höhere Schulform beim Wechsel ihrer Kinder als von Lehrkräften empfohlen. Bei Eltern mit niedrigerem Abschluss ist der Effekt umgekehrt (Harazd/van Ophuysen 2008).

Die skizzierten Herkunftseffekte auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I werden zusätzlich durch Schereneffekte in der Oberschulzeit verstärkt, das heißt, es zeigen sich starke Abweichungen in den Leistungszuwächsen zwischen den unterschiedlichen Schulformen. Kinder im mittleren Leistungsbereich aus sozial schwächeren Familien, die nach der Grundschule eine niedrigere Schulform besuchen, werden demnach zusätzlich durch geringere Leistungszuwächse benachteiligt. Dies wurde besonders in Bezug auf die Hauptschule beobachtet (Trautwein et al. 2007).

In diesem Zusammenhang haben sich einige Bundesländer in den letzten Jahren für Schulstrukturreformen entschieden, die vor allem auf die Abschaffung der Hauptschule durch eine Zusammenführung mit der ehemaligen Realschule zielen oder die Etablierung von Gemeinschafts- und Gesamtschulen stärken, das Gymnasium zugleich aber nicht in Frage stellen.

Auch die Entwicklung inklusiver Gemeinschaftsschulen, in denen Schüler\_innen keinen Schulwechsel nach der Grundschule vornehmen und somit in ihrem Klassenverbund bleiben, ist im Kontext dieser Debatte zu sehen. Inklusive Schulen setzen allerdings eine differenziertere, professionellere und flächendeckende sonderpädagogische Arbeit voraus. KMK-Modellrechnungen zum Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in Bezug auf sonderpädagogisches Personal verdeutlichen, dass der Mehrbedarf nicht gedeckt ist. Die KMK (2018c: 21) geht von einer Unterdeckung des Einstellungsbedarfs bei sonderpädagogischen Lehrkräften von 86,9 Prozent aus.

Darüber hinaus zeigt ein Vergleich der Daten zu Einstellungsbedarfen und -angeboten in westdeutschen und ostdeutschen Ländern, dass der Mehrbedarf in Westdeutschland zwar anteilig gedeckt ist, doch in ostdeutschen Ländern ein deutlicher Mangel vorliegt. Das ist insofern problematisch, als die Bundesländer mit den höchsten Exklusionsquoten allesamt im Osten Deutschlands liegen (Sachsen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg; vgl. Tabelle 6 S. 15). Genau in diesen Ländern werden Inklusionsbemühungen demnach durch einen enormen Personalmangel erschwert. Allerdings lassen sich Bedarfe anhand der skizzierten Daten nicht ein-

deutig abschätzen, da Entwicklungen nicht zuverlässig abzusehen sind (KMK 2018c: 10).

Zusammenfassend zeigt sich, dass ungleiche Zugangs- und Teilhabechancen auch durch Entscheidungen am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I erklärt werden können. Primäre Herkunftseffekte beeinflussen die Noten der Schüler\_innen und damit den Übergang der Kinder und Jugendlichen nach der Grundschulzeit. Sekundäre Effekte der Leistungsbeurteilung machen sich vor allem für Schüler\_innen im mittleren Leistungsspektrum bemerkbar. In den letzten Jahren haben sich einige Bundesländer für Schulstrukturreformen entschieden: Durch die Abschaffung der Hauptschule und eine Zusammenführung mit der ehemaligen Realschule bzw. dem Ausbau von Gemeinschafts- und Gesamtschulen sollen funktionsfähigere Strukturen für alle aufgebaut und Ungleichheiten etwa bei Übergängen abgebaut werden. Allerdings mangelt es gerade in diesem Bereich noch an zuverlässigen empirischen Erkenntnissen.

## 4.

# FAZIT UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Diese Studie hat Zugangs- und Teilhabechancen im Grundschulbereich sowie im Hinblick auf weiterführende Schulen untersucht und Konzepte diskutiert, die den aktuellen Herausforderungen begegnen. Dabei wurde auf Datenbestände und den aktuellen Forschungsstand zurückgegriffen und es wurden die Themen Migration und Flucht, Behinderungen, sonderpädagogischer Förderbedarf sowie (sozio-)ökonomischer und familiärer Hintergrund in den Blick genommen. Abschließend lässt sich Folgendes konstatieren:

1. Trotz der Reformbemühungen in den vergangenen Jahrzehnten ist das deutsche Bildungswesen noch erheblich von sozialen Ungleichheiten auf verschiedenen Ebenen betroffen. Die seit den 1960er Jahren wiederholt nachgewiesenen Ungleichheiten konnten bisher nur in Ausnahmefällen abgebaut werden. Dabei haben sich jedoch die Faktoren, die Benachteiligung bedingen, verändert. Problematisch ist vor allem das Ausmaß intersektionaler Diskriminierung, von dem Schüler\_innen aus alleinerziehenden Elternhäusern und mit Migrationshintergrund besonders betroffen sind.
2. Eine Auseinandersetzung mit den aktuellen Diskursen und vorhandenen Datenbeständen zeigt, dass in der Öffentlichkeit viele Stereotype und Vorurteile bestehen, die zu unterschiedlichen Stigmatisierungen führen. Dazu zählt beispielsweise das Vorurteil, Schüler\_innen mit Migrationshintergrund würden tendenziell schlechtere Schulleistungen erbringen.
3. Oft wird behauptet, die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem habe sich in den letzten Jahren deutlich verbessert. Dies lässt sich bei einer differenzierten Betrachtung der Datenlage jedoch nicht eindeutig verifizieren. Ein Beispiel ist das Thema Inklusion. Die steigende Inklusionsquote kann nicht, wie oft vermutet, automatisch als erhöhte Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems gedeutet werden. Vielmehr muss auch die Exklusionsquote herangezogen werden. Sie verdeutlicht, dass der Anteil der Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Förderschulen unterrichtet werden, gemessen an allen schulpflichtigen Schüler\_innen zuletzt kaum gesunken ist. Ohne die Exklusionsquote kann die Gesamtentwicklung nicht zuverlässig interpretiert werden.
4. Die den Daten zugrunde liegenden Analysekatgorien, wie Migrations- oder Bildungshintergrund, werden oft so unterschiedlich definiert und messbar gemacht, dass sie kaum vergleichbar sind und teilweise zu widersprüchlichen Interpretationen führen.

In den vergangenen Jahren wurden diverse Ansätze und Konzepte zur Bewältigung sozialer Ungleichheiten entwickelt, die jedoch einer weiteren systematischen wissenschaftlichen Überprüfung bedürfen. Grundlage hierfür wäre allerdings eine größere Einheitlichkeit der Konzepte, die den Untersuchungen zugrunde liegen, und daraus resultierenden Definitionen. Nur so ließe sich Vergleichbarkeit in diesem Bereich, der von zentraler Bedeutung für die langfristigen Zugangs- und Teilhabechancen des bzw. der Einzelnen ist, erreichen. Diese Vergleichbarkeit ist wiederum Voraussetzung, um empirisch gestützt Politiken zu entwickeln und bei Bedarf auch nachzujustieren. Es empfiehlt sich, die Verbindlichkeit und Einheitlichkeit von Standards hier auf Bundesebene nachdrücklicher als bisher einzufordern.

Intersektionalität als eine der größten Herausforderungen für Zugangs- und Teilhabechancen im Bildungsbereich wurde dabei bisher wenig berücksichtigt und entsprechend kaum systematisch angegangen. Eine Ursache für den Mangel an empirischer Evidenz zur Wirkung verschiedener Ansätze findet sich in der geringen Halbwertszeit der Ergebnisse und den zeitlichen Problemen der Erforschung von Reformvorhaben im Bildungswesen. Evaluieren können Reformen erst, wenn sie umgesetzt worden sind. Oft haben sie durch Politikwechsel dann jedoch keine Relevanz mehr. Einerseits. Andererseits haben in den letzten Jahren einige dieser Reformvorhaben und Bildungsinitiativen Bestand gezeigt.

Zu den besonders vielversprechenden Konzepten zählen Ganztagschulen, Bildungsverbände und Initiativen zur Optimierung der Übergänge von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Es spricht viel dafür, dass die Umsetzung dieser Konzepte dazu beitragen kann, die Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem zu verbessern.

# Tabellenverzeichnis

- 9 Tabelle 1  
**Bildungsbeteiligungsquoten 2016 nach Altersgruppen und Migrationshintergrund (in Prozent)**
- 9 Tabelle 2  
**Anteil „ausländischer“ Schüler\_innen an allgemeinbildenden Schulen nach Schularten (in Prozent)**
- 12 Tabelle 3  
**Förderquoten und Anteil an sonderpädagogischer Förderung insgesamt der einzelnen Förderschwerpunkte, Schuljahr 2017/18**
- 13 Tabelle 4  
**Exklusions- und Inklusionsquoten der einzelnen Förderschwerpunkte, Schuljahr 2017/18**
- 14 Tabelle 5  
**Zeitreihe 2011 bis 2016 der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten in Deutschland**
- 15 Tabelle 6  
**Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten nach Bundesländern, Schuljahr 2017/18**
- 16 Tabelle 7  
**Absolvent\_innen an Förderschulen 2016 nach Schulabschluss**
- 17 Tabelle 8  
**Kinder unter 18 Jahren nach Familienform und Migrationshintergrund, lebend in Risikolage (in Prozent), 2006 bis 2016**
- 19 Tabelle 9  
**Verteilung der Schüler\_innen mit bestimmten Hintergrundmerkmalen in vier Leistungsgruppen**
- 20 Tabelle 10  
**Schüler\_innen im Alter ab 15 Jahren (2016) nach besuchter Schulart und Risikolagen**
- 21 Tabelle 11  
**Mittlerer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilien von 15-Jährigen an Schulen des Sekundarbereichs I in den Jahren 2000 und 2015 nach Schularten (in Prozent der Schulen)**
- 22 Tabelle 12  
**Kompositionsprofile der Schularten des Sekundarbereichs I im Jahr 2015 nach ausgewählten Merkmalen der Schüler\_innenschaft in Jahrgang 9 und Ländergruppen**



# Abkürzungsverzeichnis

BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
EGP	Dienstklassen-Klassifikationssystem. „EGP“ bezieht sich auf die Anfangsbuchstaben der Namen der Autor_innen: Erikson, Goldthorpe und Portocarero.
ESCS	Economic, Social and Cultural Status (deutsch: Ökonomischer, sozialer und kultureller Status)
HISEI	Highest International Socio Economic Index (deutsch: Höchster sozio-ökonomischer Index)
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (An-Institut der Humboldt-Universität zu Berlin; gegründet 2004)
ISCED	International Standard Classification of Education (deutsch: Internationale Standardklassifikation der Erziehung und Bildung)
ISCO	International Standard Classification of Occupation (deutsch: Internationale Standardklassifikation der Berufe)
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister_innen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LSE	Förderschwerpunkt „Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung“
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (deutsch: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies (internationale Studie zur Erfassung grundlegender Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung)
PISA	Programme for International Student Assessment (internationale Schulleistungsstudien der OECD, die seit 2000 international in dreijährlichem Turnus erhoben werden)
UN	United Nations (deutsch: Vereinte Nationen)
UN-BRK	Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (deutsch: Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

# Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2006): Bildung in Deutschland 2006: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/bildung-in-deutschland-2006> (6.3.2019).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2018): Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (6.3.2019).
- Baumheier, Ulrike/ Warsewa, Günter** (2010): Lokale Bildungslandschaften – Stadtteilnetzwerke für Bildung und soziale Integration. sozialraum.de (1), unter: <https://www.sozialraum.de/lokale-bildungslandschaften.php> (6.3.2019).
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen** (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration** (2013): „Soziale Teilhabe“ – Handlungsempfehlungen des Beirats der Integrationsbeauftragten, Beirat Integration, Berlin, unter: <http://www.bagiv.de/pdf/soziale-teilhabe-empfehlungen-beirat.pdf> (28.2.2019).
- Behrens, Birgit/ Westphal, Manuela** (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung, Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion, in: Krappmann, Lothar, Lob-Hüdephol, Andreas, Bohmeyer, Axel, und Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht: Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven, 1. Aufl., Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag (Forum Bildungsethik, 7), S. 45–58.
- Bender, Konstantin** (2010): Der Zusammenhang von Behinderung und Armut: Ein Beitrag zur Sozialberichterstattung, Marburg (Forum Wissenschaft Studien, 58).
- Blomfield, Corey; Barber, Bonnie** (2010): Australian Adolescents' Extracurricular Activity Participation and Positive Development: Is the Relationship Mediated by Peer Attributes?, in: Australian Journal of Educational & Developmental Psychology 10, S. 114–128.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Deutscher Bundestag – 15. Wahlperiode (Drucksache 15/6014), unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (7.3.2019).
- Böhnke, Petra** (2005): Teilhabechancen und Ausgrenzungsrisiken in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 37, S. 31–36, unter: <https://www.bpb.de/apuz/28844/teilhabechancen-und-ausgrenzungsrisiken-in-deutschland?p=all> (28.2.2019).
- Bollweg, Petra; Otto, Hans-Uwe** (2011): Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion. Bildungslandschaft und Capabilities (Conference), 1. Aufl., Wiesbaden (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, 6).
- Börner, Nicole; Conraths, Andrea; Gerken, Ute; Steinhauer, Ramona; Stötzel, Janina; Tabel, Agathe** 2014: Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014, Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW, Dortmund, unter: [http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe\\_und\\_Schule/BiGa\\_NRW\\_2014.pdf](http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe_und_Schule/BiGa_NRW_2014.pdf) (28.2.2019).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge** 2017–2019: Aktuelle Zahlen zu Asyl, unter: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/Asylzahlen/AktuelleZahlen/aktuelle-zahlen-asyl-node.html> (6.3.2019).
- Bundesregierung** (2011): Nationaler Aktionsplan Integration Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen, Berlin, unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/441026/136cdd0c82e45766265a0690f6534aa9/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei-data.pdf?download=1> (28.2.2019).
- Bundeszentrale für politische Bildung**: Zahlen zu Asyl in Deutschland: Infografiken zu Asylgesuchen, Asylanträgen, Asylentscheidungen und Abschiebungen, 22.2.2019, unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland> (28.2.2019).
- Dietze, Torsten** (2011): Zum Übergang auf weiterführende Schulen. Auswertung schulstatistischer Daten aus 10 Bundesländern, Frankfurt am Main (Materialien zur Bildungsforschung, 27).
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan; Schauenberg, Magdalena** (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (2), S. 285–304.
- Eccles, Jacquelynn; Gootman, Jennifer** (2002): Features of positive developmental settings, in: Eccles, Jacquelynn, und Gootman, Jennifer (Hrsg.): Community Programs to Promote Youth Development, Washington, S. 86–118.
- Ehmke, Timo; Siegle, Thilo** (2005): ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS: Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (4), S. 521–539.
- Erikson, Robert; Goldthorpe, John H.** (2002): Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective. In: Journal of Economic Perspectives 16 (3), S. 31–44.
- Erikson, Robert; Goldthorpe, John H.; Portocarero, Lucienne** (1979): Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden 30 (4), S. 415.
- Fischer, Natalie** (2011): Ganztagschulen. Was sie leisten – was sie stark macht. In: Schulmanagement 2, S. 28–30.
- Ganzeboom, Harry B. G.** (2010): A new international socio-economic index [ISEI] of occupational status for the International Standard Classification of Occupations 2008 [ISCO-08] constructed with data from the ISSP 2002-2007; with an analysis of quality of educational measurement in ISSP, Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon, 2010.
- Ganzeboom, Harry B. G.; Graaf, Paul M. de; Treiman, Donald J.** (1992): A standard international socio-economic index of occupational status, in: Social Science Research 21 (1), S. 1–56. DOI: 10.1016/0049-089X(92)90017-B.
- Goettsche, Anna Lena; Baer, Susanne; Bittner, Melanie** (2010): Mehrdimensionale Diskriminierung: Begriffe, Theorien und juristische Analyse, Berlin.
- Hadfield, Mark; Jopling, Michael** (2012): How might better network theories support school leadership research?, in: School Leadership & Management 32 (2), S. 109–121.
- Harazd, Bea; van Ophuysen, Stefanie** (2008): Was bedingt die Wahl eines nicht empfohlenen höheren Bildungsgangs?, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 626–647.
- Hummrich, Merle** (2009): Bildungserfolg und Migration: Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft, 2. Aufl., Wiesbaden (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 33).
- Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle** (2017): Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen, in: Miethe, Ingrid; Tervooren, Anja; Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung, Wiesbaden, Springer VS, S. 279–304.
- International Labour Office** (2012): International Standard Classification of Occupations: Structure, Group Definitions and Correspondence Tables, Geneva.
- Kappauf, Zola; Kolleck, Nina** (2018a): Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund, in: Die deutsche Schule 110 (3), S. 199–212. DOI: 10.31244/dds.2018.03.02.
- Kappauf, Zola; Kolleck, Nina** (2018b): Vertrauen im Bildungsverbund, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21 (5), S. 1045–1062, DOI: 10.1007/s11618-018-0812-4.

- Kemper, Thomas** (2016): Zur schulstatistischen Erfassung der Bildungsbeteiligung von Flüchtlingen und Asylbewerbern, in: *Sonderpädagogische Förderung heute* 61 (2), S. 194–204.
- Kemper, Thomas** (2017): Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – in Abhängigkeit von der schulstatistischen Operationalisierung, in: *Die deutsche Schule* 109 (1), S. 91–115.
- Klemm, Klaus** (2015): Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Klemm-Studie\\_Inklusion\\_2015.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf) (28.2.2019).
- Klemm, Klaus** (2016): Schülerinnen und Schüler aus Flüchtlingsfamilien: Eine Expertise zum Personalbedarf. Nationaler Bildungsbericht, Frankfurt am Main, unter: [https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bb16\\_expertise\\_klemm.pdf](https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bb16_expertise_klemm.pdf) (28.2.2019).
- Klemm, Klaus** (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule\\_2018.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule_2018.pdf) (28.2.2019).
- KMK** (2015): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015, Berlin.
- KMK** (2018a): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007–2016, Berlin, unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_214\\_SoPaeFoe\\_2016.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf) (28.2.2019).
- KMK** (2018b): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2007 bis 2016, Berlin (Dokumentation, 215), unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_215\\_SKL\\_2016.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_215_SKL_2016.pdf) (7.3.2019).
- KMK** (2018c): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2018–2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Dokumentation, 216), unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/lehreinstellungsbedarf-und-angebot.html> (6.3.2019).
- KMK** (2019a): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2017/2018, Berlin. Unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_Sopae\\_2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2017.pdf) (13.5.2019).
- KMK** (2019b): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2017/2018, Berlin. Unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2017.pdf) (14.5.2019).
- Knuth, Matthias** (2020): Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen bei Ausbildung und Beschäftigung? Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kolleck, Nina** (2014): Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (6), S. 159–177. DOI: 10.1007/s11618-014-0579-1.
- Kolleck, Nina** (2015a): Innovationen und Bildungslandschaften, Ergebnisse Sozialer Netzwerkanalysen, in: Fischbach, Robert; Kolleck, Nina; Haan, Gerhard de (Hrsg.): *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften, Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*, Wiesbaden, Springer VS, S. 55–67.
- Kolleck, Nina** (2015b): Von der Bildungslandschaft zur nachhaltigen Bildungslandschaft, in: Fischbach, Robert; Kolleck, Nina; Haan, Gerhard de (Hrsg.): *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften, Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*, Wiesbaden, Springer VS, S. 27–37.
- Kolleck, Nina; Kappauf, Zola** (2018): Möglichkeiten und Herausforderungen von Bildungslandschaften im Kontext von Neuzuwanderung: Eine Analyse der multiprofessionellen Arbeitszusammenhänge in Netzwerken, in: Dewitz, Nora von; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*, Weinheim, Basel, Beltz Juventa, S. 359–375.
- Kolleck, Nina; Rieck, Angelika; Yemini, Miri** (2019): Goals aligned – Predictors of common goal identification in educational cross-sectoral collaboration initiatives, in: *Educational Management Administration & Leadership*, unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143219846906> (16.5.2019).
- Koranyi, Franz; Kolleck, Nina** (2017): The role of out-of-school organizations in German regionalization programs: A qualitative content analysis of opportunities for participation, in: *Journal for Educational Research Online* 9 (3), S. 141–166.
- Kuhn, Hans-Peter; Fischer, Natalie** (2014): Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), in: *Schulpädagogik heute* 5 (9), S. 1–12.
- Lange, Valerie** (2017): *Inklusive Bildung in Deutschland: Ländervergleich*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13493.pdf> (28.2.2019).
- Little, Judith Warren** (1990): The Persistence of Privacy – Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, in: *Teachers College* 91 (4), S. 509–536.
- Malecki, Andrea** (2014): Sonderpädagogischer Förderbedarf – eine differenzierte Analyse. Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik, Wiesbaden, unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/SonderpaedagogischerFoerbedarf\\_102014.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/SonderpaedagogischerFoerbedarf_102014.pdf?__blob=publicationFile) (28.2.2019).
- Neugebauer, Martin** (2010): Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte, in: *Zeitschrift für Soziologie* 39, S. 202–214. Unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7954/pdf/Zfs\\_2010\\_1\\_Neugebauer\\_Bildungsungleichheit\\_Grundschulempfehlung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7954/pdf/Zfs_2010_1_Neugebauer_Bildungsungleichheit_Grundschulempfehlung.pdf) (6.3.2019).
- Nikolai, Rita** (2007): Alte und neue bildungspolitische Herausforderungen für die Sozialdemokratie in Deutschland, Online-Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung, unter: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/06092.pdf> (28.2.2019).
- OECD** (2016): PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.
- OECD** (2018): *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, OECD Publishing, PISA, Paris.
- Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter** (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, S. 491–508.
- Schuck, Karl Dieter; Rauer, Wulf** (2014): Abschlussbericht über die Analysen zum Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 in Hamburg. Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, unter: <https://www.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/else-2014-04-29.pdf> (28.2.2019).
- SchulG NRW**: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 05.02.2005, Fundstelle: Schulgesetz NRW, unter: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_text\\_anzeigen?v\\_id=10000000000000000524](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524) (28.2.2019).
- Shernoff, David Jordan; Vandell, Deborah Lowe** (2007): Engagement in After-School Program Activities: – Quality of Experience from the Perspective of Participants, in: *Journal of Youth and Adolescence* 36 (7), S. 891–903. DOI: 10.1007/s10964-007-9183-5.
- Spillebeen, Lea; Willems, Ariane S.** (2014): Wie verändert sich die Schulqualität an Ganztagschulen aus Sicht der Lehrkräfte? Zur Anwendung von latenten Maver-Stayer-Modellen, in: Drossel, Kerstin; Strietholt, Rolf (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen*, Münster, Waxmann, S. 307–326.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian; Haag, Nicole** (2017): IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster.
- Statistisches Bundesamt** (2017): Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus, Wiesbaden (Fachserie 1, Reihe 2.2), unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html> (28.2.2019).
- Statistisches Bundesamt** (2018a): *Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen: Schuljahr 2017/2018* (Fachserie 11, Reihe 1), unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187004.pdf?__blob=publicationFile&v=5) (7.3.2019).
- Statistisches Bundesamt** (2018b): *Schulen auf einen Blick*, Wiesbaden, unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuerSchulenBlick.html> (28.2.2019).

**StEG** (2018): Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung, unter: [https://projekt-steg.de/sites/default/files/Ganztagsschule\\_2017\\_2018.pdf](https://projekt-steg.de/sites/default/files/Ganztagsschule_2017_2018.pdf).

**Stubbe, Tobias C.; Bos, Wilfried; Euen, Benjamin** (2012): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, Waxmann, S. 209–226.

**Trautwein, Ulrich; Baumert, Jürgen; Maaz, Kai** (2007): Hauptschulen = Problemschulen?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (28), S. 3–9.

**UIS – UNESCO Institut for Statistics** (2012): International Standard Classification of Education ISCED 2011, Montreal, unter: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (28.2.2019).

**UPädVO\_1 vom 28.07.2015** (22.05.2013): Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik. Fundstelle: Brem.GBl. 2013, 252. Unter: [https://beck-online.beck.de/Dokument?vpath=bibdata%2Fges%2Fbrupaedvo\\_1%2Fcont%2Fbrupaedvo\\_1.inh.htm&anchor=Y-100-G-BRUPAEDVO\\_1](https://beck-online.beck.de/Dokument?vpath=bibdata%2Fges%2Fbrupaedvo_1%2Fcont%2Fbrupaedvo_1.inh.htm&anchor=Y-100-G-BRUPAEDVO_1) (6.3.2019).

**Vock, Miriam; Gronostaj, Anna** (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, unter: <https://www.fes.de/fes-studie-umgang-mit-heterogenitaet-in-der-schule/> (28.2.2019).

**Wendt, Heike; Bos, Wilfried** (2015): Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In. Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“, Münster, New York.

**Zur Nedden, Martin** (2020): Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Chancenteilhabe auf dem Wohnungsmarkt? Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung.





## Die Friedrich-Ebert-Stiftung

Die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) wurde 1925 gegründet und ist die traditionsreichste politische Stiftung Deutschlands. Dem Vermächtnis ihres Namensgebers ist sie bis heute verpflichtet und setzt sich für die Grundwerte der Sozialen Demokratie ein: Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Ideell ist sie der Sozialdemokratie und den freien Gewerkschaften verbunden.

Die FES fördert die Soziale Demokratie vor allem durch:

- politische Bildungsarbeit zur Stärkung der Zivilgesellschaft
- Politikberatung
- internationale Zusammenarbeit mit Auslandsbüros in über 100 Ländern
- Begabtenförderung
- das kollektive Gedächtnis der Sozialen Demokratie mit u. a. Archiv und Bibliothek

## IMPRESSUM

© 2020

### **Friedrich-Ebert-Stiftung**

Godesberger Allee 149, 53175 Bonn

Bestellung/Kontakt: [BeMo@fes.de](mailto:BeMo@fes.de)

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Ansichten sind nicht notwendigerweise die der Friedrich-Ebert-Stiftung. Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet.

**ISBN: 978-3-96250-515-8**

Titelmotiv: Imgorhand – iStock

Gestaltungskonzept: [www.bergsee-blau.de](http://www.bergsee-blau.de)

Umsetzung/Layout: [www.zumweissenroessl.de](http://www.zumweissenroessl.de)

Druck: [www.bub-bonn.de](http://www.bub-bonn.de)

Gedruckt auf RecyStar Polar (100 Prozent Recyclingpapier, ausgezeichnet mit dem blauen Engel).

## FÜR EIN BESSERES MORGEN

### Was uns zusammenhält Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen in unseren Schulen?

Spätestens seit Beginn dieses Jahrhunderts zählen Diskussionen über Zugangs- und Teilhabechancen im Bildungssystem zu öffentlichen Kerndebatten. Denn noch immer schneidet Deutschland, das belegt eine Vielzahl an Studien, im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit nicht gut ab.

Die vorliegende Studie untersucht die Zugangs- und Teilhabebedingungen im deutschen Schulsystem mit besonderem Blick auf die Bereiche Migration und Flucht, Behinderung und sonderpädagogischer Förderungsbedarf sowie (sozio-)ökonomischer und familiärer Hintergrund. Dabei relativiert sie auf Grundlage empirischer Daten prominente Behauptungen, wie die, dass sich die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention deutlich erhöht habe.

Abschließend werden Ansätze und Konzepte vorgestellt, die über das Potenzial verfügen, die Zugangs- und Teilhabechancen für alle Schüler\_innen im deutschen Bildungssystem zu erhöhen und damit auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt für alle zu stärken.

#### Die Autorin

**Prof. Dr. habil. Nina Kolleck** ist Professorin für Politische Bildung an der Universität Leipzig. Zu den Schwerpunkten ihrer Arbeit zählen u. a. Bildungspolitik, Bildungsnetzwerke, Bildungsgerechtigkeit, Heterogenität und Inklusion. Vor ihrer Tätigkeit an der Universität Leipzig war sie an der RWTH Aachen Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Heterogenität sowie an der FU Berlin Professorin für Bildungsforschung und soziale Systeme sowie Gastprofessorin an der University of California Berkeley, der University of British Columbia (Vancouver), der Hebrew University of Jerusalem und der Tel Aviv University.



Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter:  
[www.fes.de/fuer-ein-besseres-morgen](http://www.fes.de/fuer-ein-besseres-morgen)