

Warum bestmögliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler Bildungsungleichheiten vergrößert und trotzdem der richtige Weg ist

Kai Maaz

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

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

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

Kopplung von sozialer Herkunft
und

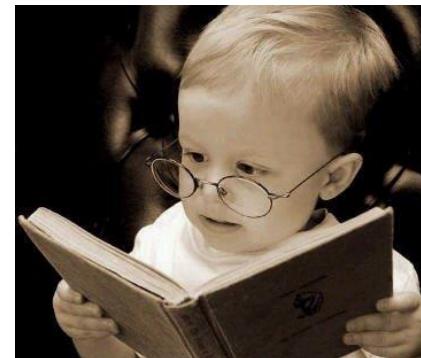
Bildungsbeteiligung

Zugang zu Bildungszertifikaten/-abschlüssen



Kompetenzerwerb

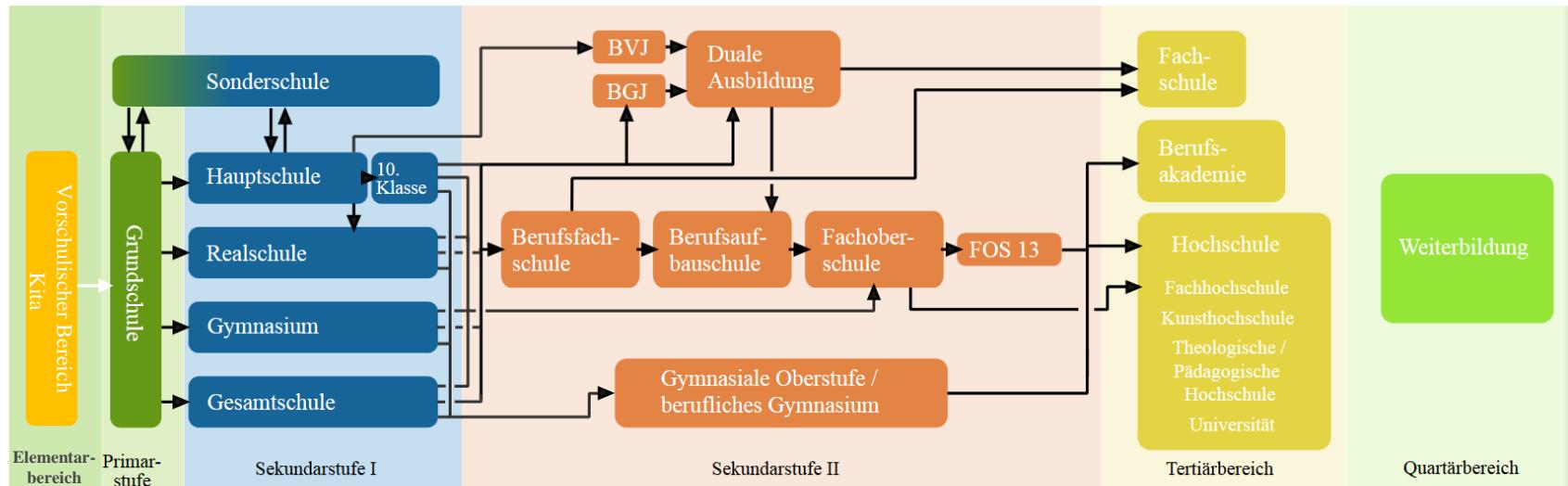
Zuwächse in Wissen und Fähigkeiten



Artikel 26, Absatz 1
UN-Menschenrechtscharta
Gleichheitsgrundsatz
Artikel 3 GG

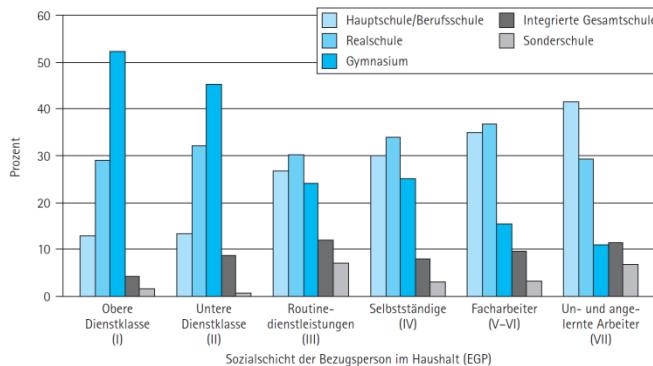
„Ungleichheit im Bildungssystem ist ein Stück sozialer Realität, Chancengleichheit ein normatives Postulat.“ (Meulemann, 1979, S. 15)

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



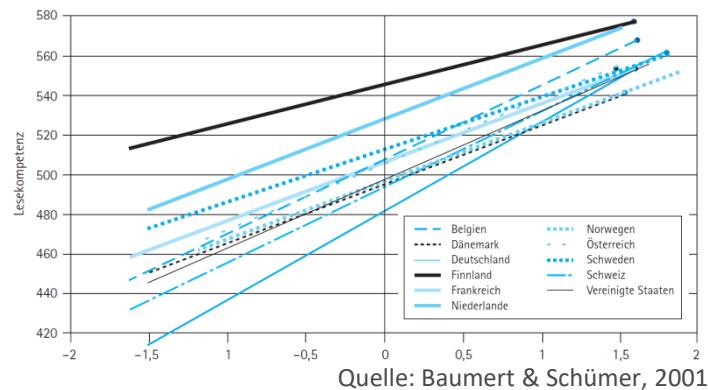
Bildungsbeteiligung

Zugang zu Bildungszertifikaten/-abschlüssen



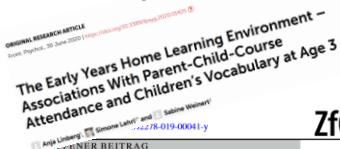
Kompetenzerwerb

Zuwächse in Wissen und Fähigkeiten



Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem als Forschungsgegenstand

Quelle: Google Scholar



Soziale Ungleichheit in der Wortschatzentwicklung von der ersten zur dritten Jahrgangsstufe

Annabell Barthel



APA PsycArticles: Journal Article

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

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



Kölner Zeitschrift
für Soziologie und
Sozialpsychologie

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

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



Beicht, Ursula; Walden, Günter

Heft-Nr.: 198
Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung

Reihe

Wissenschaftliche Diskussionspapiere

Erschienen 2019

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

Max Herke, Katharina Rathmann, Matthias Richter

European Journal of Public Health, Volume 29, Issue 5, October 2019, Pages 960–965,
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz049>

Published: 29 March 2019

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

Nicolai Netz¹ · Michael Grüttner¹



Frühe Kindheit

Schule

Beruf. Bildung

Studium

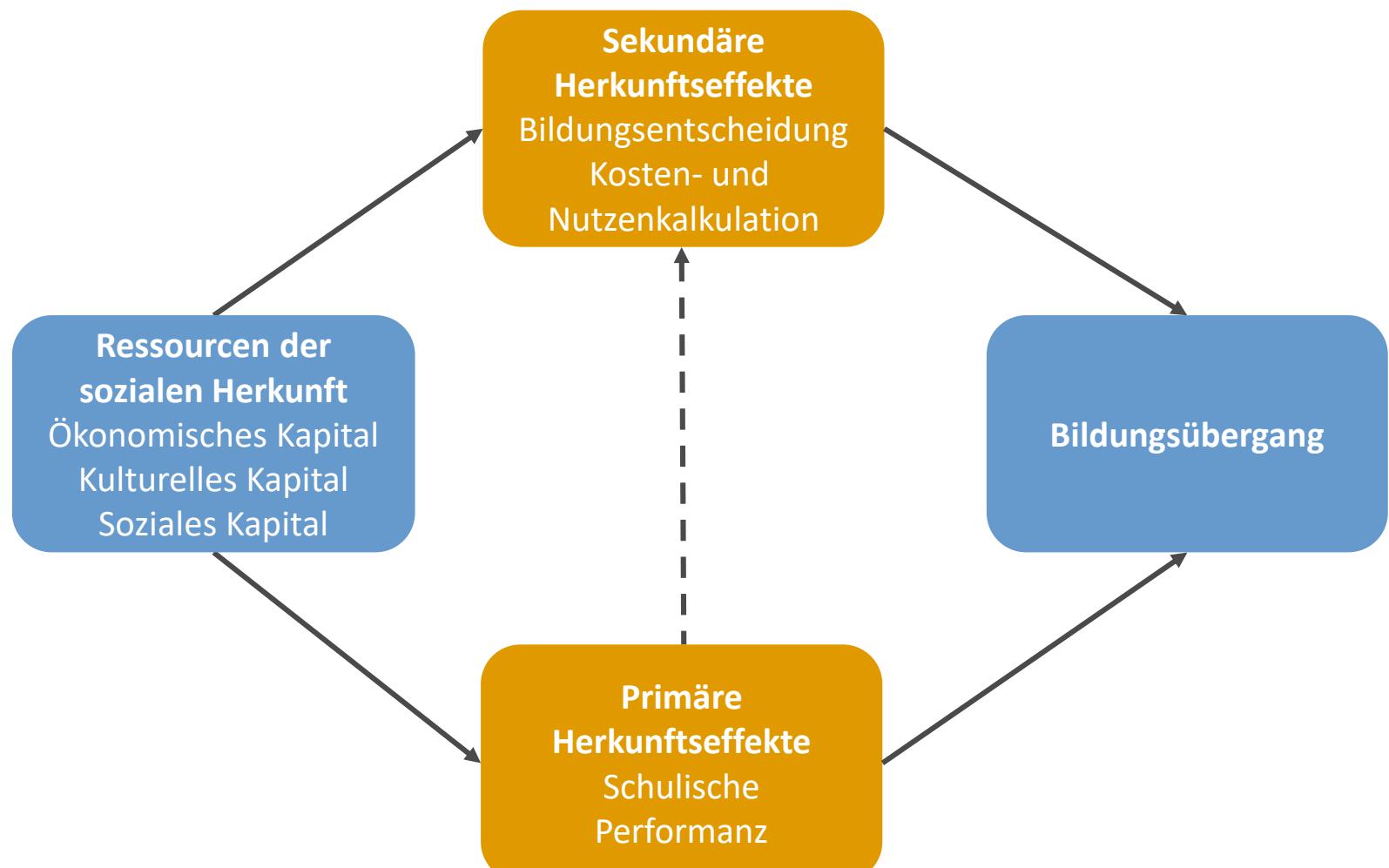
Arbeitsmarkt



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

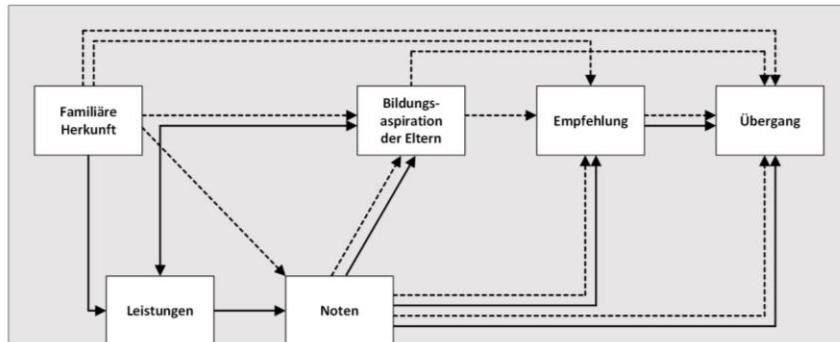






Was wissen wir über die Entstehungszusammenhänge sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem

Identifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte beim Übergang in die SEK I

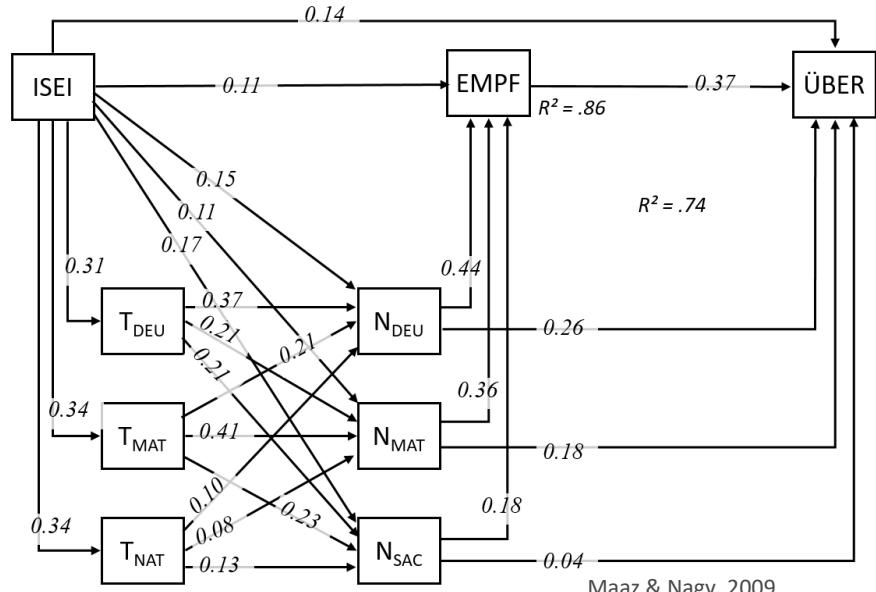


Primäre Herkunftseffekte (durchgezogene Pfade) = Direkte Effekte der familiären Herkunft auf den Bildungserfolg der Kinder, als Resultat herkunftspezifisch unterschiedlicher Anregungs- und Unterstützungs milieus

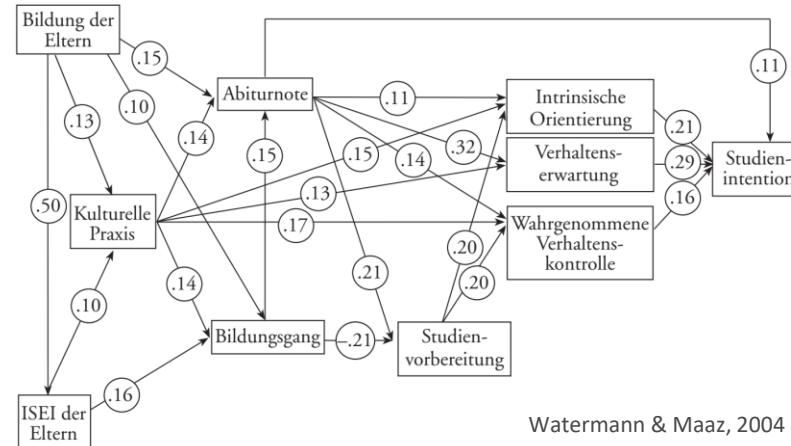
Sekundäre Herkunftseffekte (gestrichelte Pfade) = Indirekte – über Unterschiede im Leistungsniveau hinaus bestehende – Effekte der familiären Herkunft auf den Bildungserfolg der Kinder, vornehmlich vermittelt über herkunftspezifisch unterschiedliche Bildungsaspirationen und ein herkunftspezifisch unterschiedliches Entscheidungsverhalten

* Doppelpfeile stellen reziproke Zusammenhänge dar

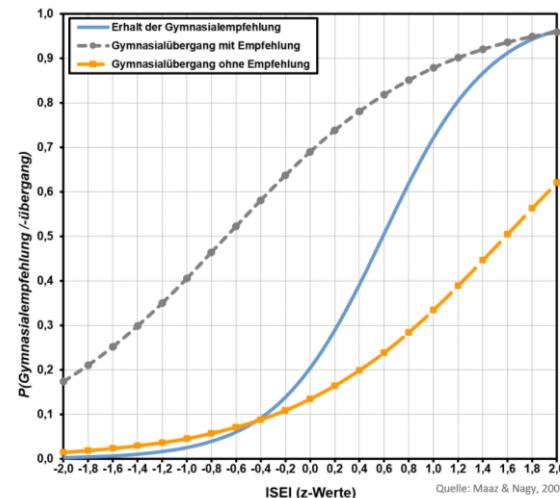
Maaz & Dumont, 2019



Maaz & Nagy, 2009

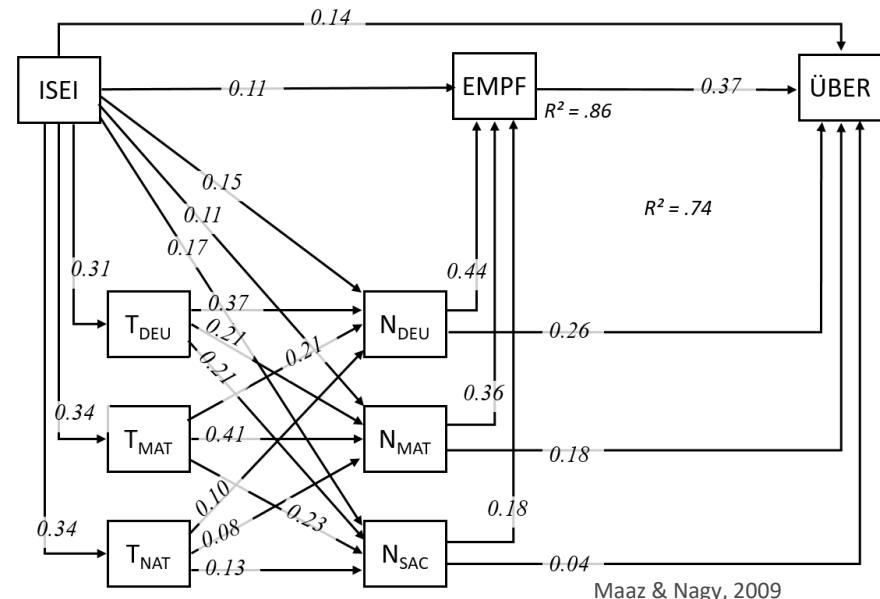
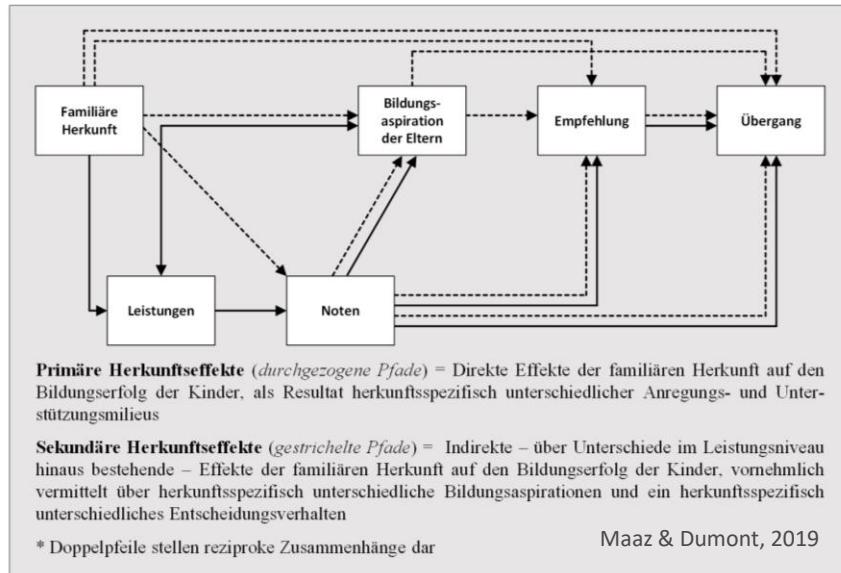


Watermann & Maaz, 2004



Was wissen wir über die Entstehungszusammenhänge sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem

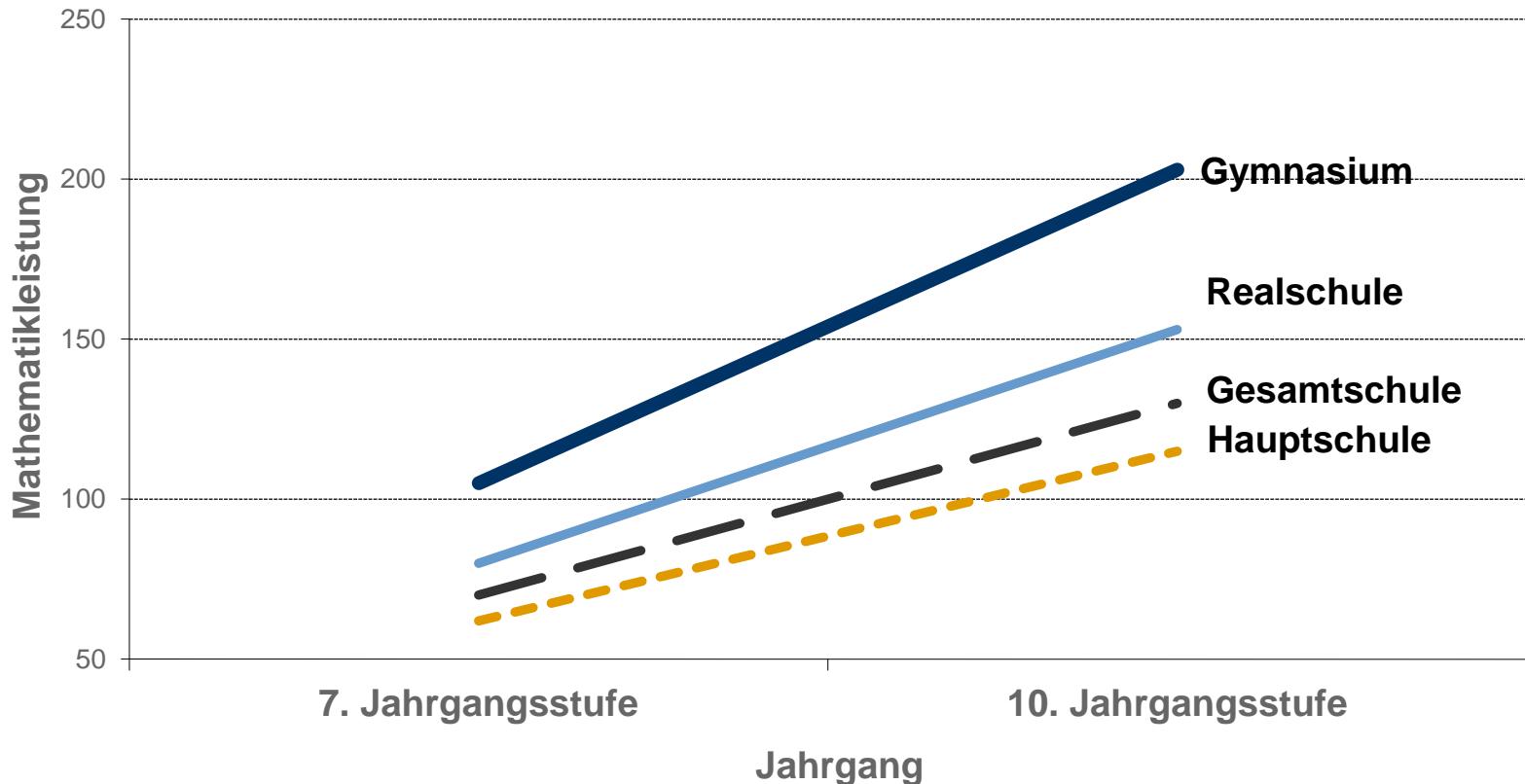
Identifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte beim Übergang in die SEK I



Es lassen sich in den Interviews "Werte" und "Erwartungen" finden, aber:

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

Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus



Quelle: Köller & Baumert, 2008

Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

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

modifiziert nach Baumert et al. (2006)

Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

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

modifiziert nach Baumert et al. (2006)

Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

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

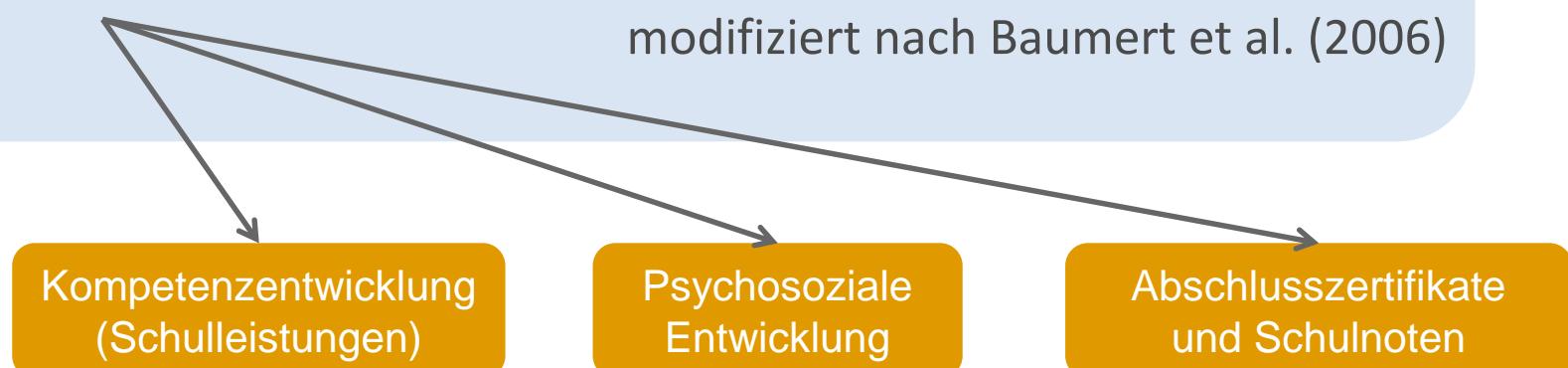
modifiziert nach Baumert et al. (2006)



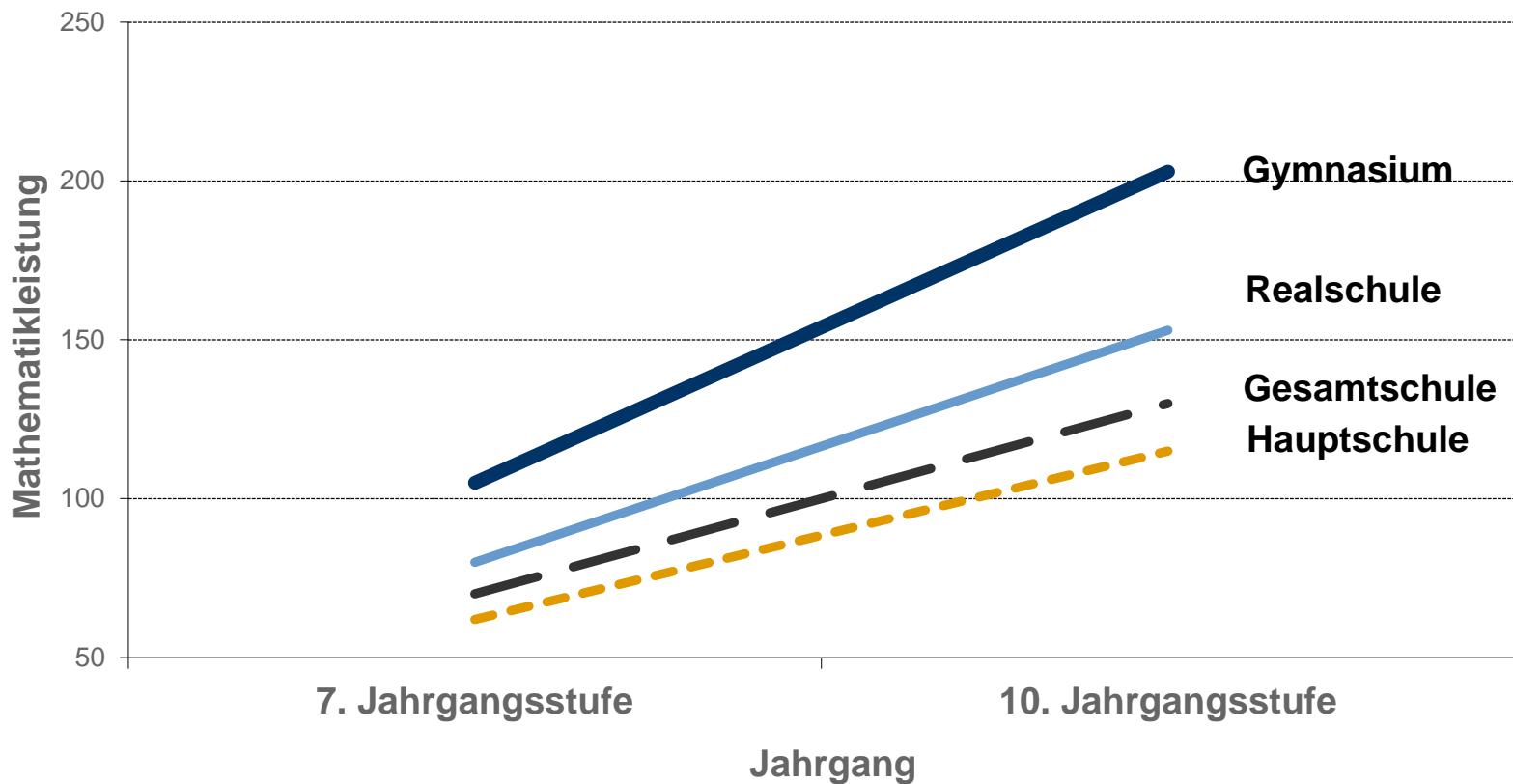
Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

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

modifiziert nach Baumert et al. (2006)



Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

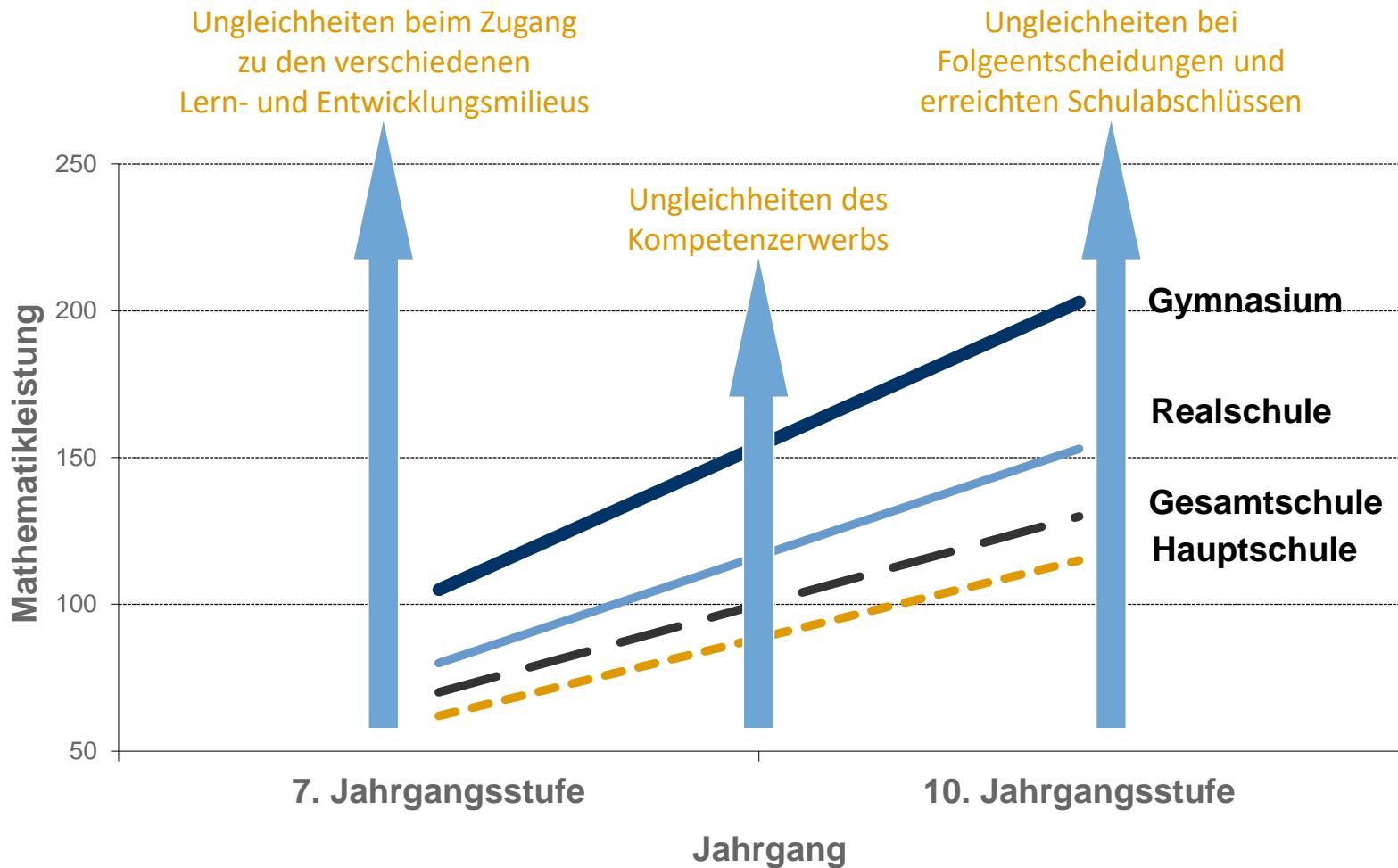


Quelle: Kölner & Baumert, 2008

Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

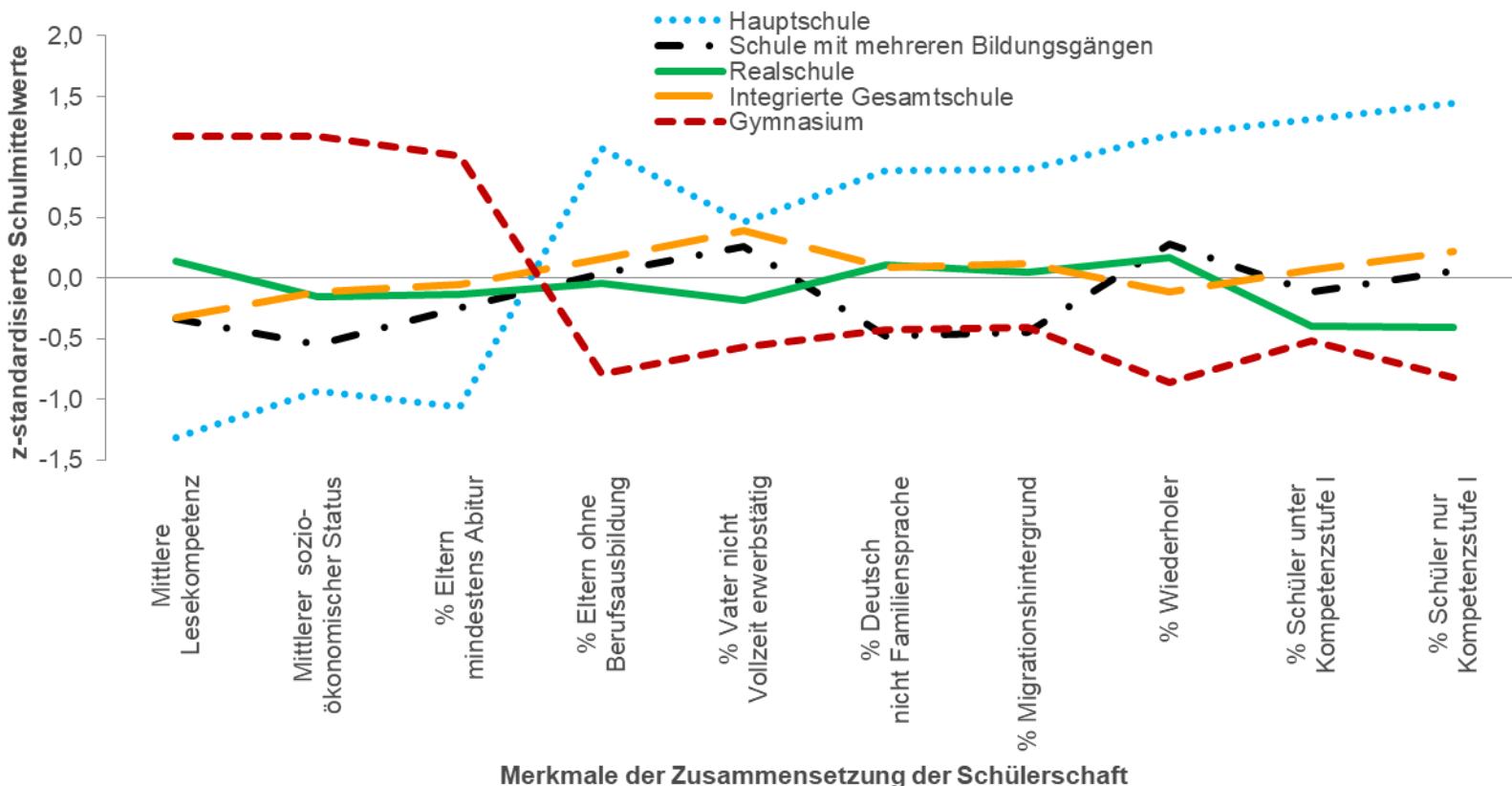
- Wodurch kommen die unterschiedlichen Lernzuwächse zustande?
 - Unterschiede in den individuellen Lernvoraussetzungen führen zu unterschiedlichen individuellen Lernraten.
 - Kompositionseffekte, die sich aus der unterschiedlichen leistungsmäßigen, sozialen und kulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft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

Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus



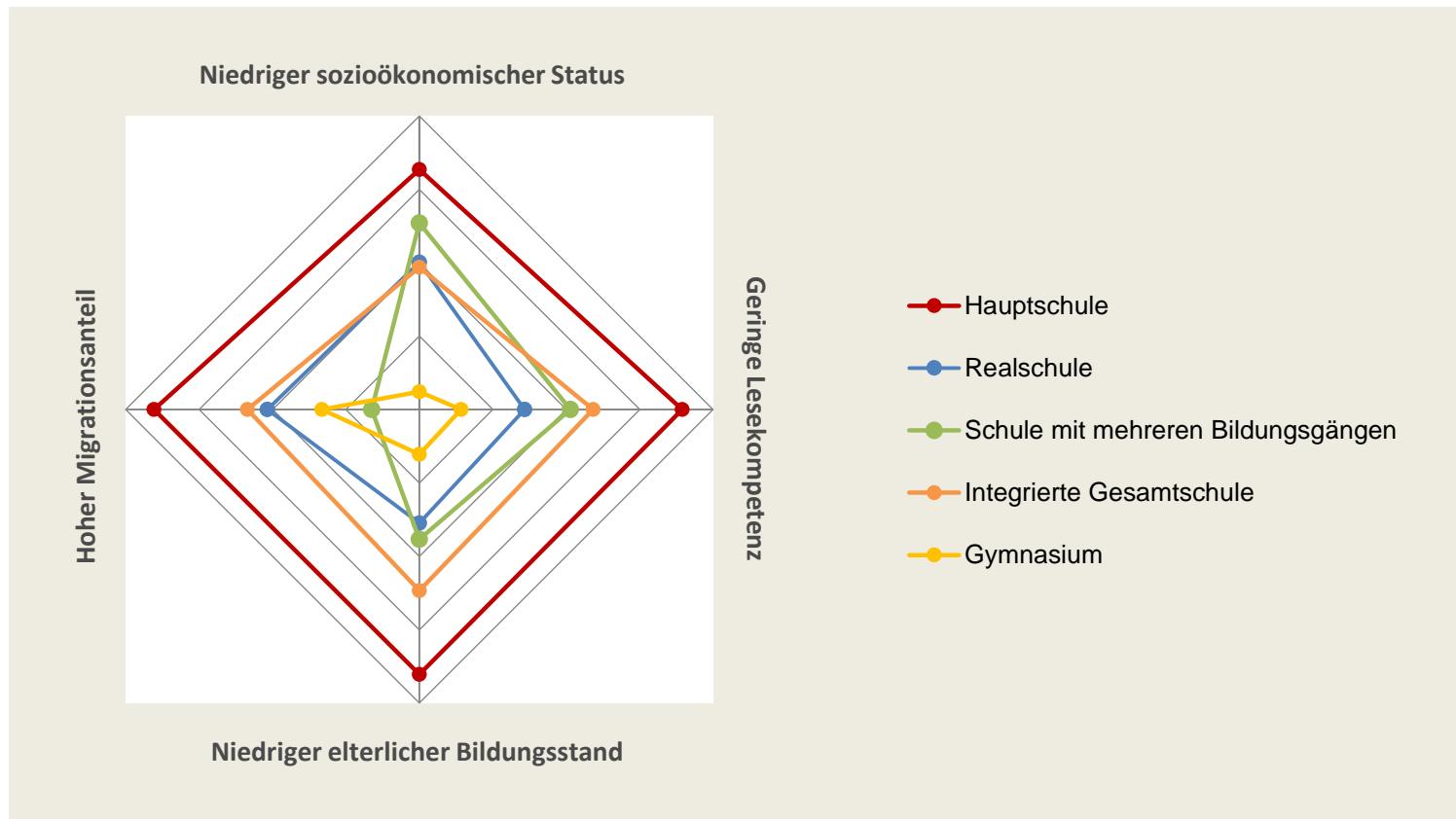
Quelle: Kölner & Baumert, 2008

Kompositionsprofile von Schulen unterschiedlicher Schulformen auf der Basis von PISA 2006



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

Mittlere Ausprägungen ausgewählter Schülermerkmale (z-standardisiert)

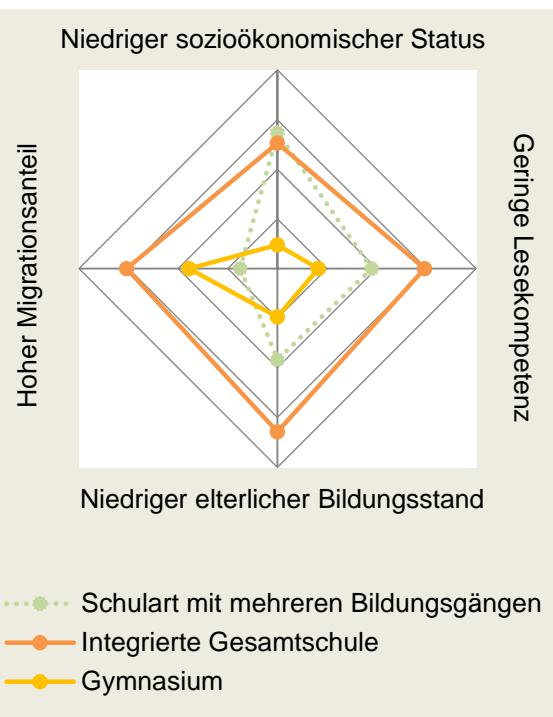


Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Kühne, Schulz & Maaz, 2019

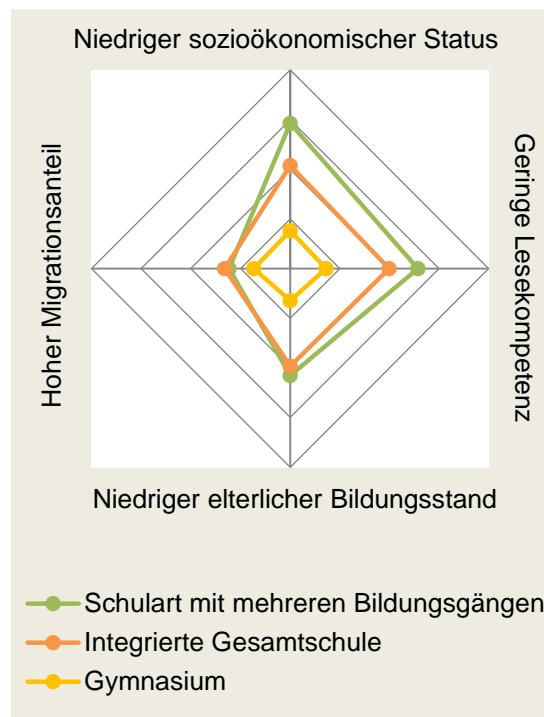
Schulkomposition als fördernde oder hemmende Lernumwelt



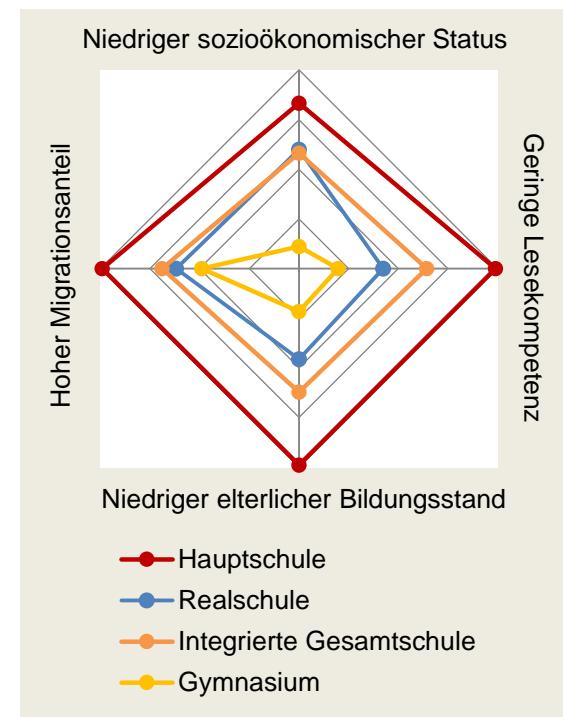
Zweigliedrige Systeme



Erweitert zweigliedrige Systeme

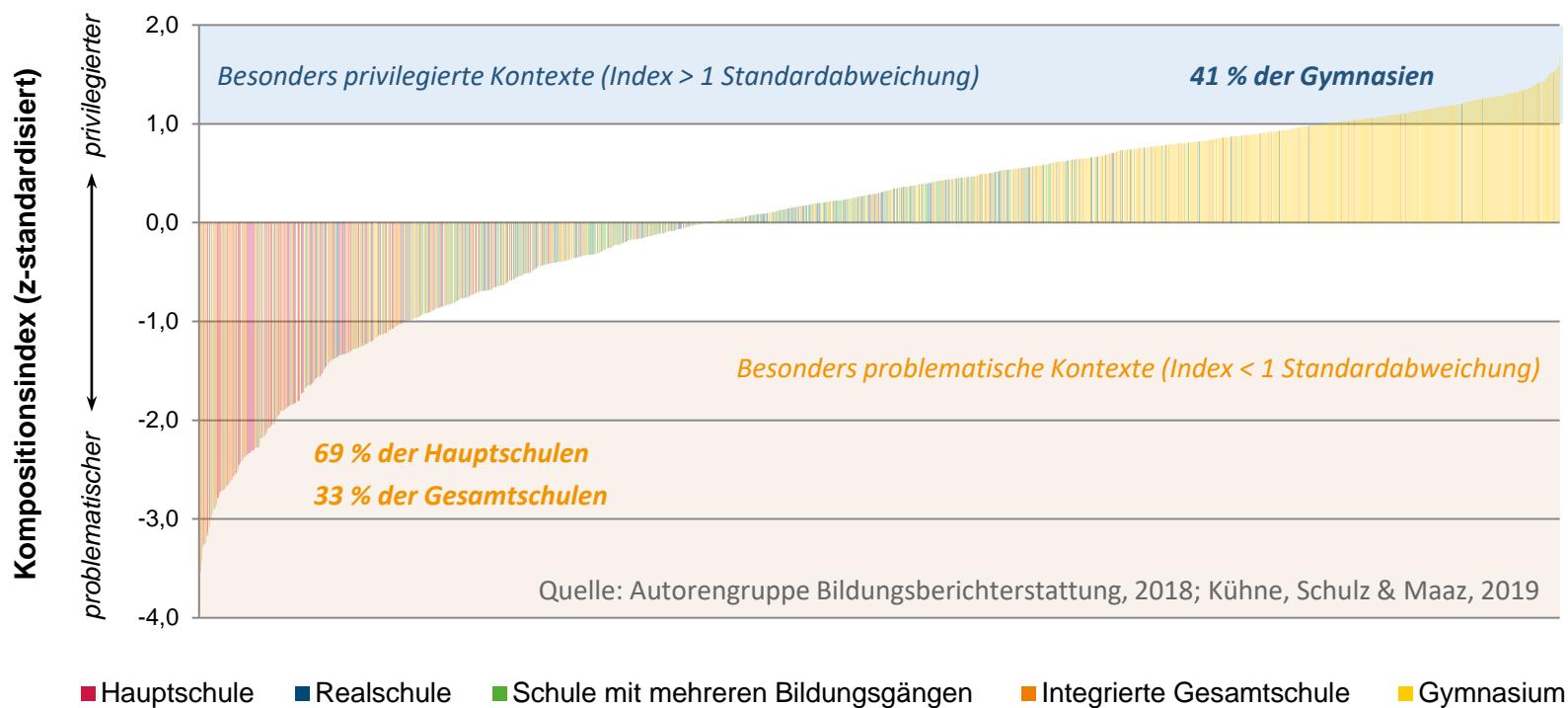


Traditionell mehrgliedrige Systeme

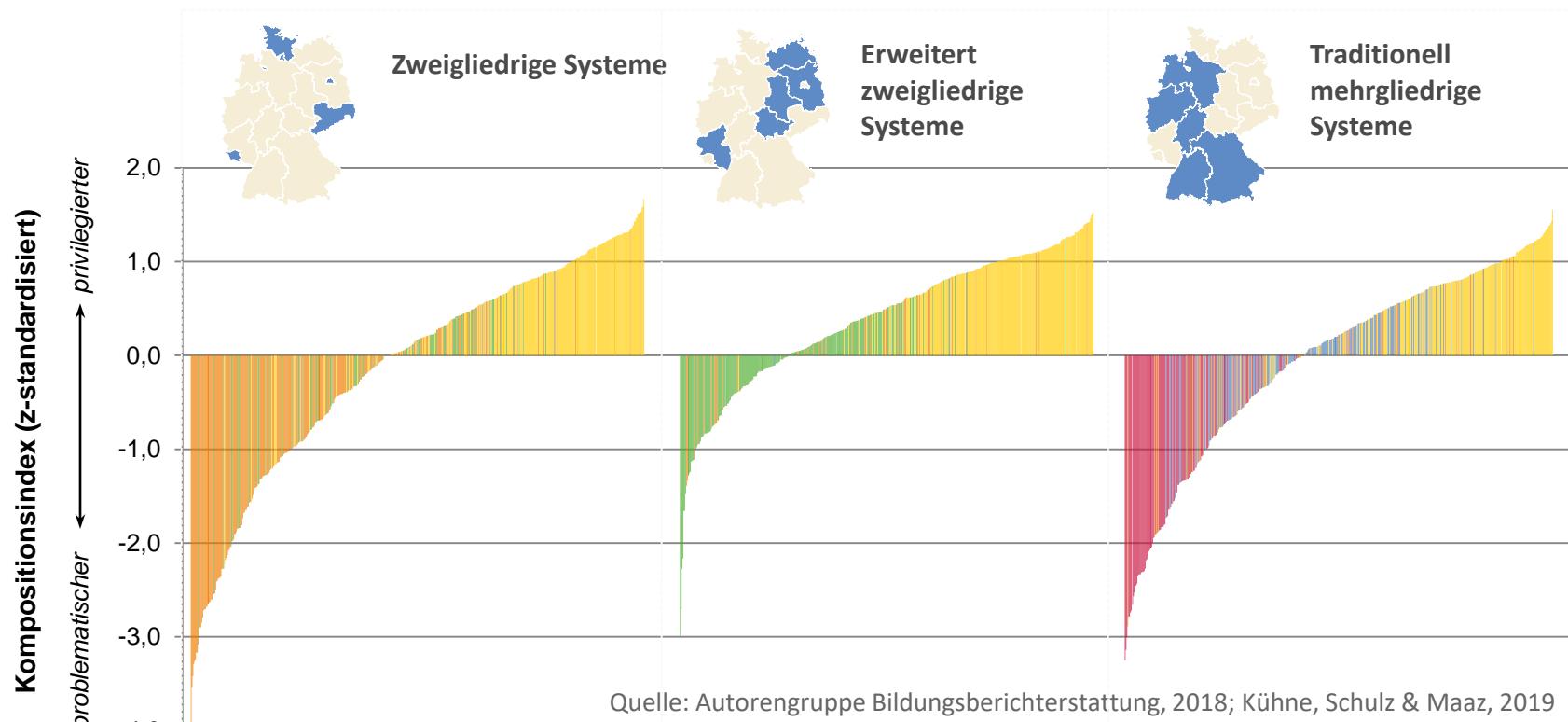


Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Kühne, Schulz & Maaz, 2019

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



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



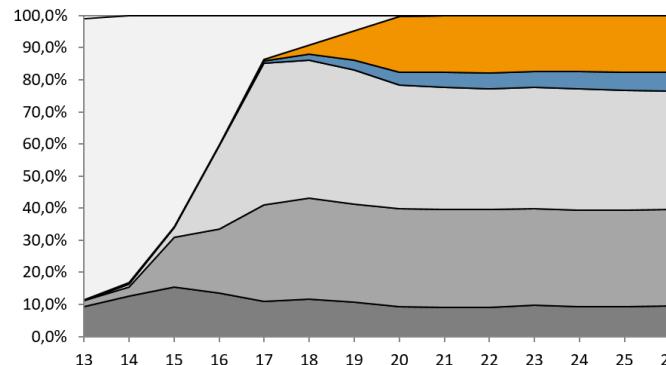
■ Hauptschule ■ Realschule ■ Schulart mit mehreren Bildungsgängen ■ Integrierte Gesamtschule ■ Gymnasium

→ In zweigliedrigem Schulsystem ohne Hauptschulen kumulieren die Problemlagen ähnlich stark an den dortigen Schularten mit 3 Bildungsgängen

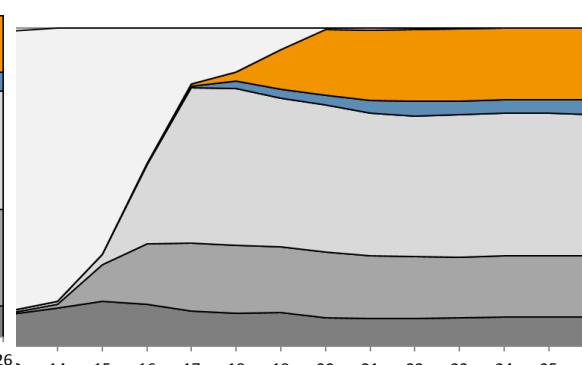
- (1) Bildungsungleichheit – woran denken wir und was erwarten wir?
- (2) Bildungsungleichheit als Forschungsgegenstand – was wissen wir?
- (3) **Bildung im Lebensverlauf – wem nützt es was?**
- (4) Probleme bei der Beschreibung und Interpretation von Ungleichheiten – was soll das?
- (5) Förderung von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

1971-1975

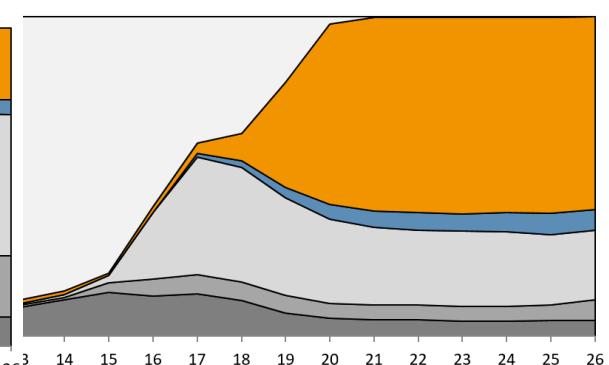
Un- und angelernte Arbeiter
sowie Landarbeiter (EGP VIIa & b)



Facharbeiter (EGP V-VI)

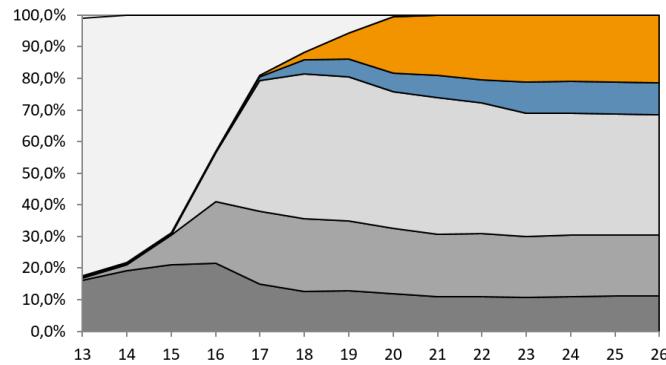


Obere Dienstklasse (EGP I)

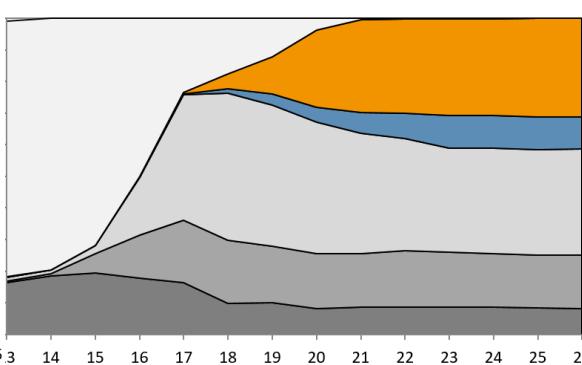


1981-1985

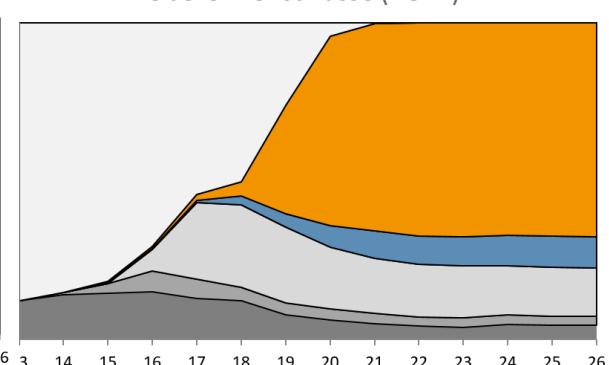
Un- und angelernte Arbeiter
sowie Landarbeiter (EGP VIIa & b)



Facharbeiter (EGP V-VI)



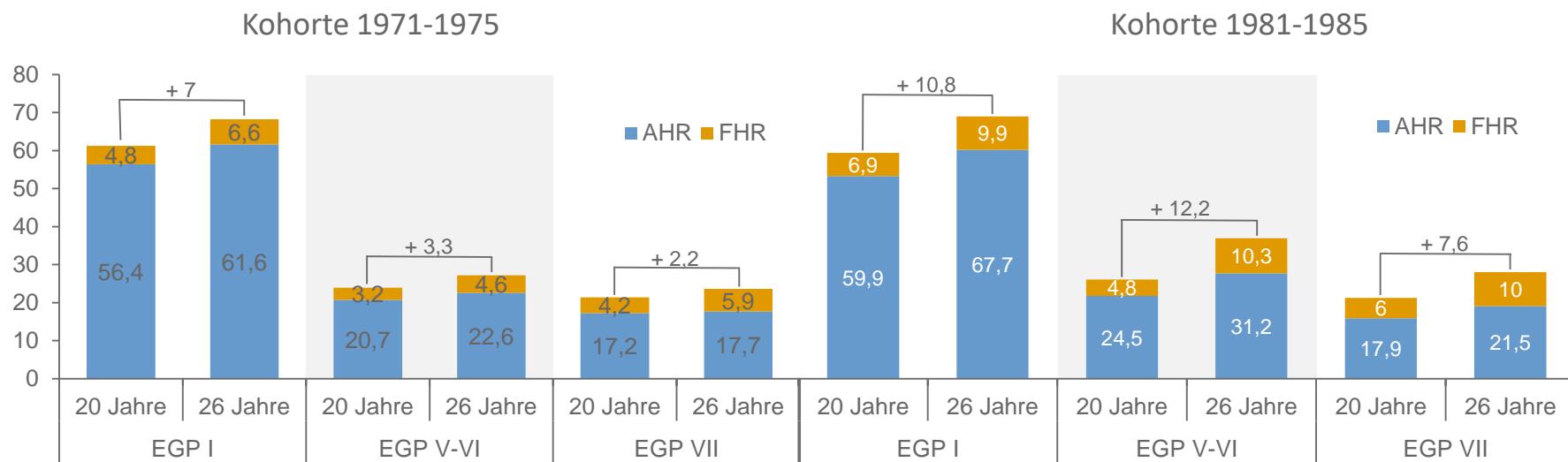
Obere Dienstklasse (EGP I)



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

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

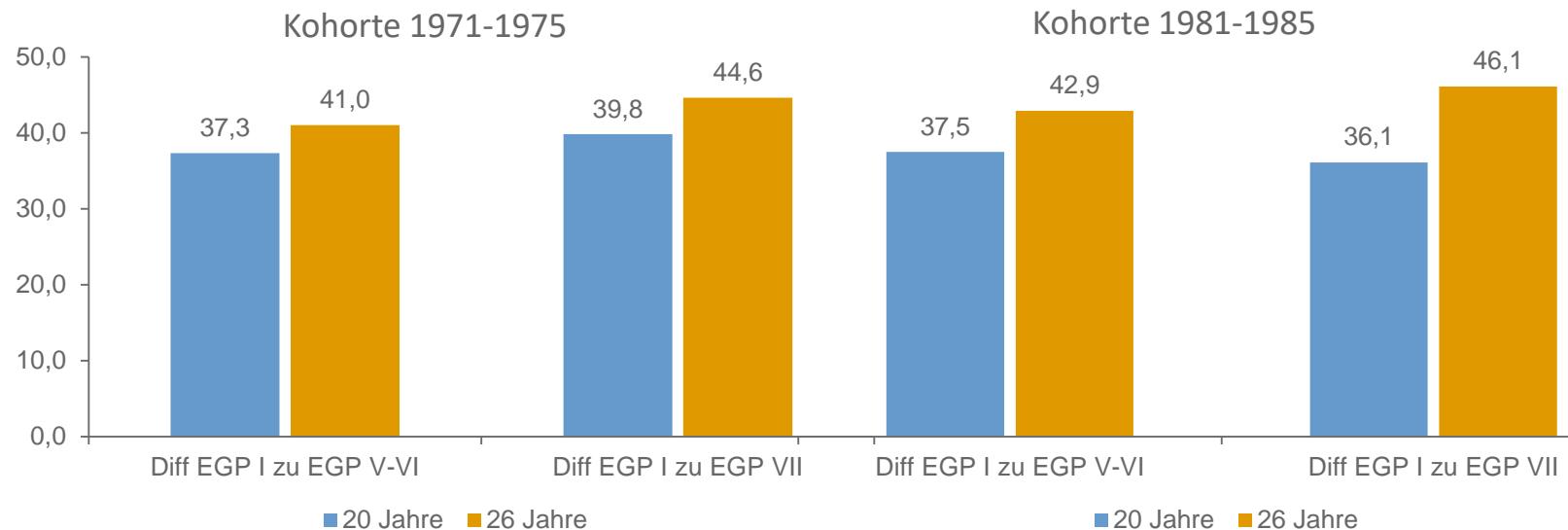
Erreichte Schulabschlüsse (Hochschulreife und FH-Reife im Alter von 20 und 26 Jahren für 1971-175 und 1981 -84 Geborene



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

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

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



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

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

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

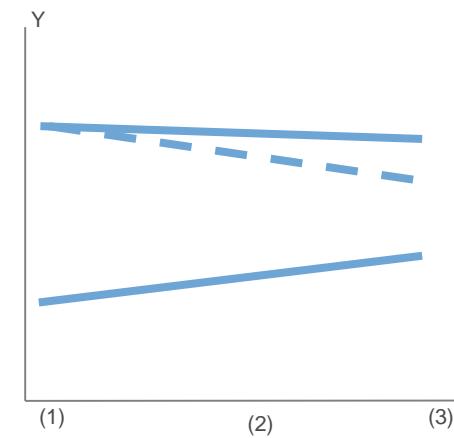
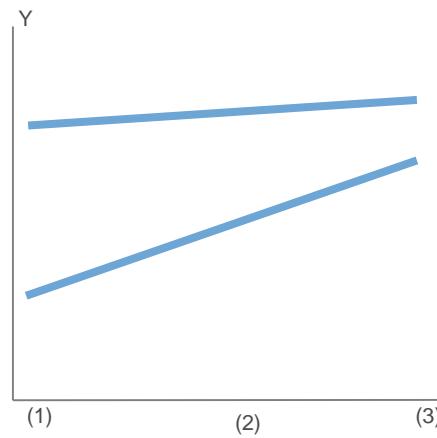
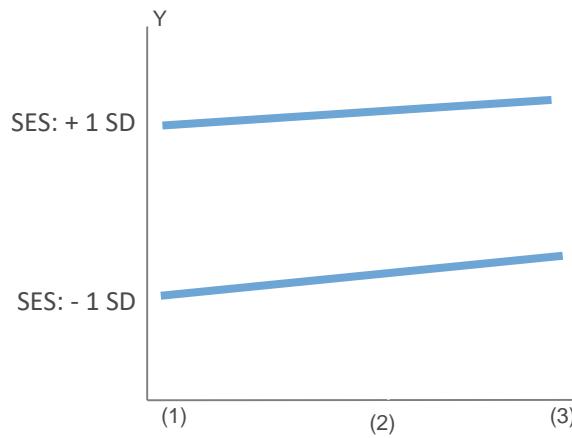
Interpretations- und Legitimationsprobleme

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

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

Eingeschränkter Maßnahmenkatalog

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



Eine neue Erkenntnis?

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

Eine neue Erkenntnis?

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

Ein neuer Schlüssel?

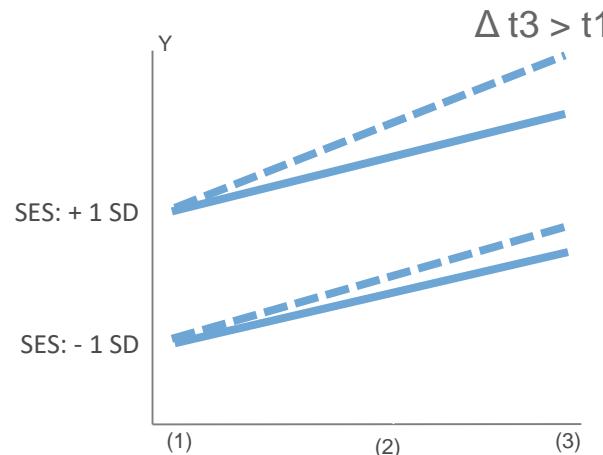
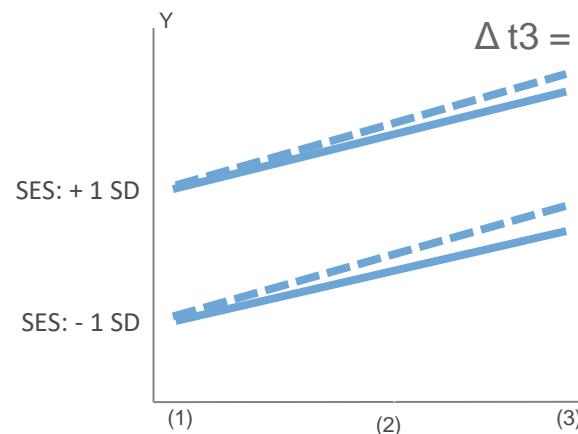
- „Der Schlüssel hierzu ist die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler. (...) Die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen müssen möglichst frühzeitig erkannt werden. Alle Kinder und Jugendlichen benötigen geeignete Formen des Lehrens und Lernens sowie auf sie zugeschnittene und sie aktivierende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

Ein neuer Schlüssel?

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

Ein neuer Schlüssel?

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



| | |
|---|------|
| Akademische Begabung | 0.83 |
| Allgemeine kognitive Fähigkeiten | 0.82 |
| Gedächtnis | 0.83 |
| Mitarbeit im Unterricht | 0.75 |
| Belastbarkeit | 0.77 |
| Selbstwertvertrauen in Leistungssituationen | 0.73 |
| Mathematische Fähigkeiten | 0.69 |
| Lesekompetenz | 0.75 |
| Selbstständiges Arbeiten/Lernen | 0.88 |

| | |
|--|------|
| Konfliktverhalten | 0.86 |
| Empathie | 0.74 |
| Selbstbeherrschung | 0.80 |
| Kontrolle von Impulsen | 0.82 |
| Teamfähigkeit | 0.88 |
| Sozialverhalten | 0.90 |
| Betragen in der Schule | 0.86 |
| Positive Beeinflussung der Gefühle anderer | 0.81 |

| | |
|------------------------------|------|
| Aufmerksamkeit im Unterricht | 0.82 |
| Interesse am Lernen | 0.92 |
| Lernmotivation | 0.93 |
| Anstrengungsbereitschaft | 0.90 |
| Ausdauer | 0.88 |
| Gewissenhaftigkeit und Fleiß | 0.84 |
| Pünktlichkeit und Disziplin | 0.78 |
| Leistungsmotivation | 0.93 |
| Ehrgeiz | 0.96 |

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



**Einsatz standardisierter Instrumente
als Voraussetzung für Förderung**

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

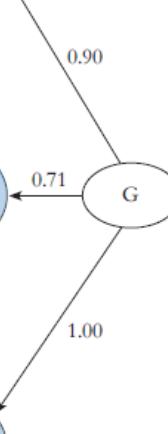
Alle Korrelationen sind signifikant von Null verschieden.

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

Robuster Befund:

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

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



Gemeinsam Schule machen!

Der Schule macht stark – „SchuMaS“-Forschungsverbund

Koordination:



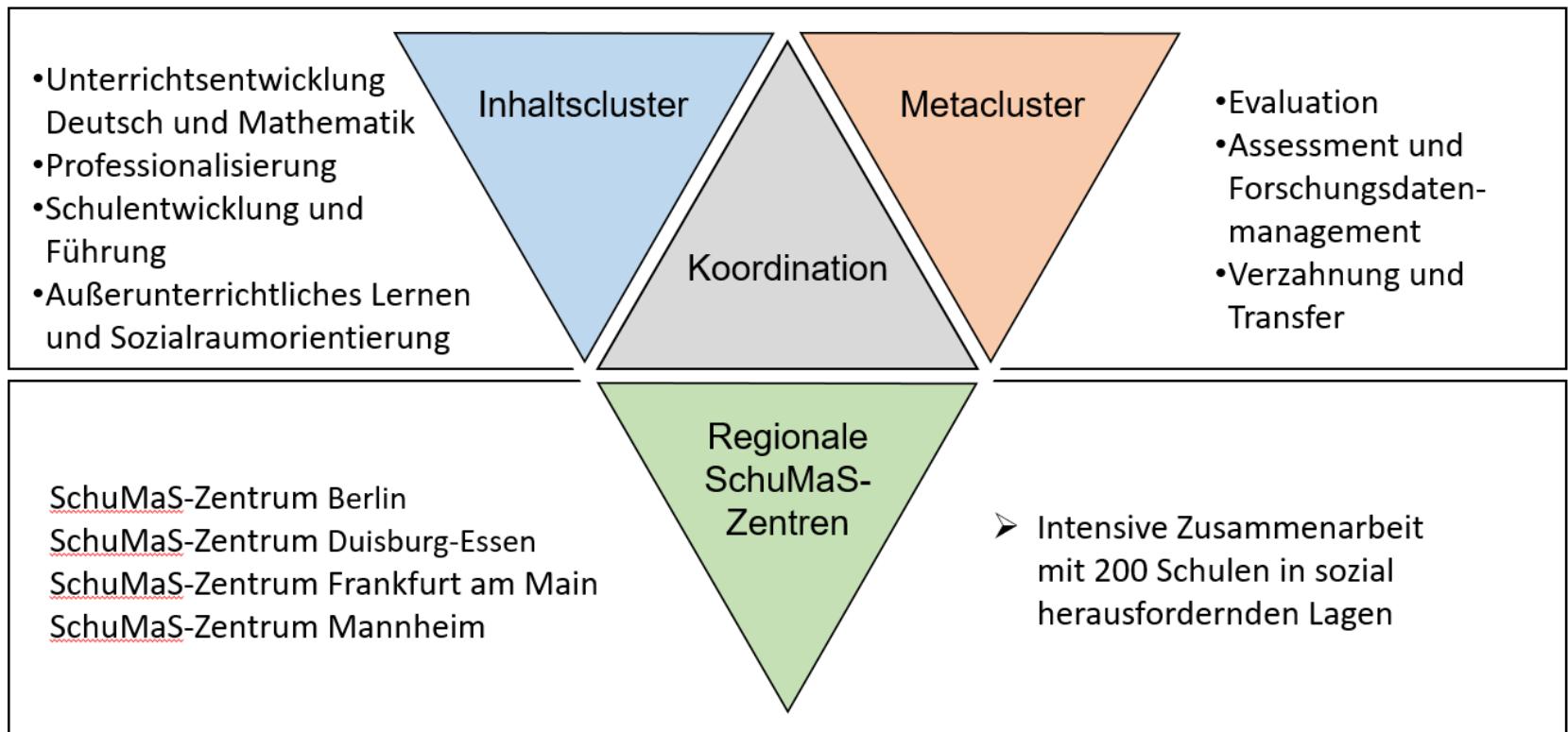
Weitere beteiligte Einrichtungen:



Ziele des SchuMaS-Forschungsverbundes

- gemeinsame Schul- und Unterrichtsentwicklung von Wissenschaft und Praxis an deutschlandweit 200 Schulen in sozial herausfordernden Lagen über einen Zeitraum von 5 Jahren
- (Weiter-)Entwicklung von wirksamen und praxisbewährten Ansätzen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die nach 5 Jahren auf weitere Schulen übertragen werden können
- Wissenschaft und Schulpraxis begegnen sich auf Augenhöhe und sollen voneinander lernen
- Der Forschungsverbund will die systematische und strategische Entwicklung der Schulen begleiten und unterstützen
- Kernziele auf Ebene der Schülerinnen und Schüler:
 - Steigerung der sprachlichen und mathematischen Basiskompetenzen, der Lernmotivation und der sozialen Kompetenzen

Gesamtstruktur des SchuMaS-Forschungsverbundes



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

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

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

Zielsetzungen:

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

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Prof. Dr. Kai Maaz

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Rostocker Straße 6 | 60323 Frankfurt am Main

Warschauer Straße 34-36 | 10243 Berlin

 069 – 24708-201

 maaz@dipf.de