

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Universität Kassel
Fachbereich 01 Humanwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaften

Bildungsbenachteiligung an Haupt- und Realschulen: Welche Rolle spielen soziale Herkunft und Armutsverhältnisse?

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Haupt- und Realschulen im Kernstudium, eingereicht in der Hessischen Lehrkräfteakademie – Prüfungsstelle Kassel.

Verfasserin: Annika Schmitz
Gutachter: Prof. Dr. Hans-Peter Kuhn
Abgabedatum: 25.05.2016

Gliederung

1.	Einleitung	1
2.	Soziale Herkunft.....	4
3.	Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung	8
4.	Facetten von Armut	10
4.1.	Absolute und relative Armut	10
4.2.	Ökonomische, kulturelle und soziale Armut.....	12
4.3.	Kinderarmut	14
4.4.	Bildungsarmut.....	16
4.5.	Armutsschutzmaßnahmen.....	18
5.	Bildungsbenachteiligung.....	19
6.	Vererbte Armut als Ursache für eine Bildungsbenachteiligung	22
6.1.	Einfluss des elterlichen Einkommens auf die Bildung ihrer Kinder	24
6.2.	Einfluss des elterlichen Bildungsstandes auf die Bildung ihrer Kinder	26
7.	Auswirkungen auf die schulischen Leistungen	28
8.	Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule	32
8.1.	Weichenstellung durch Elternentscheidungen.....	34
8.2.	Weichenstellung durch die Lehrperson	37
8.3.	Bildungsbiographien zwischen Aufstiegshoffnung und Abstiegsdruck.....	40
9.	Armutskinder und Schulformen	44
9.1.	Armutskinder an Hauptschulen	47
9.2.	Armutskinder an Realschulen.....	50
9.3.	Armutskinder am Gymnasium	51
10.	Bildungsbenachteiligung innerhalb der Schulform.....	54
10.1.	Bildungsbenachteiligung an Hauptschulen	56
10.2.	Bildungsbenachteiligung an Realschulen	60
11.	Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund.....	62
12.	Einfluss der Lehrperson.....	64
13.	Aufgaben zur Prävention und Intervention.....	66
14.	Ein regionales Vorbild - Die offene Schule Waldau	73

15. Fazit und Ausblick.....	74
Literaturverzeichnis	80
Abbildungsverzeichnis	85
Eidesstattliche Versicherung.....	87

1. Einleitung

"The single largest problem facing the world right now: Poverty and lack of education, those two combined. It's important for us to ensure that education reaches everybody." (Nelson Mandela 2005)

Eine erfolgreiche Bildungslaufbahn ist gerade in Deutschland die Voraussetzung für einen gelungenen Berufseinstieg, welcher wiederum für eine finanzielle Grundsicherung und somit in den meisten Fällen für eine Armutsprävention sorgt. Somit fasst das Zitat des südafrikanischen Aktivisten und Politikers Nelson Mandela die zwei einander auch in Deutschland bedingenden Faktoren für Bildungsbenachteiligung adäquat zusammen: Armut und mangelnde Bildung. So lebten in Deutschland entsprechend einer Auswertung des Ministeriums für Arbeit und Soziales im Jahr 2012 19% aller Kinder und Jugendlichen in Armut. Ob Armut vorliegt, wird meist am Einkommen gemessen. Das Einkommen ist wiederum ein Faktor der sozialen Herkunft. Um den sozioökonomischen Status der Familie adäquat betrachten zu können, helfen diverse Skalen, wie das Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassenschema (EGP-Klassenschema), der International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) sowie der Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS). PISA- und IGLU-Studien greifen auf diese Skalen zurück, um neben den zu erfassenden Kompetenzen auch auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen und ihren Bildungserfolg zu verweisen. Eine nähere Unterscheidung der diversen Klassifikationssysteme und die Herausarbeitung der Vor- und Nachteile ist Bestandteil des zweiten Kapitels.

Weitere Daten und Fakten zur Armut in Deutschland werden zu Beginn von Kapitel drei mit Hilfe des Vierten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung vorgestellt, bevor die in der Forschung unterschiedenen Armutsformen vergleichend dargestellt werden. Die beiden Hauptformen, die es zu unterscheiden gilt, sind die absolute und die relative Armut. Letztere unterscheidet dabei zwischen ökonomischer, kultureller und sozialer Armut nach Bourdieu. Armutsformen wie Kinder- und Bildungsarmut zählen ebenfalls zur relativen Armut. Doch wo ist der Unterschied zwischen Bildungsarmut und armutsbedingter Bildungsbenachteiligung? Diesen wichtigen Unterschied gilt es in der vorliegenden Examensarbeit herauszuarbeiten.

Jede dieser Armutsformen hat wiederum eine Bildungsbenachteiligung zur Folge, für die Kinder und Jugendliche nur bedingt verantwortlich gemacht wer-

den können. Die Betrachtung der sozialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen ermöglicht somit Rückschlüsse auf ihre eventuellen Bildungschancen. Die Auswirkungen des elterlichen Einkommens und des elterlichen Bildungsstandes auf die Bildungschancen des Kindes müssen daher mitberücksichtigt werden.

Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Arbeit, mit der Thematik Bildungsbenachteiligung an Haupt- und Realschulen: Welche Rolle spielen soziale Herkunft und Armutsverhältnisse?, den Fragen nach, inwiefern Kinder und Jugendliche in der Schule aufgrund ihrer Herkunft aus Armutsfamilien benachteiligt werden und inwieweit diese Benachteiligung durch Lehrpersonen unterstützt bzw. gemildert wird. Des Weiteren soll geklärt werden, welche Präventionsmöglichkeiten es gibt und wie möglicherweise intervenierend gegen das Problem der armutsbedingten Bildungsbenachteiligung vorgegangen werden kann. Die Arbeit konzentriert sich also auf die soziale Herkunft von Kindern und Jugendlichen und hier schwerpunktmäßig auf die Armutsverhältnisse. Unterschiedliche Armutserfahrungen haben unterschiedliche Folgen auf die Bildungslaufbahn der Kinder und Jugendlichen. Diese Unterschiede gilt es in der vorliegenden Arbeit herauszuarbeiten und darzustellen. Neben Faktoren wie der Stellung im Beruf, der Weisungsbefugnis und den zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen, die kurz beschrieben werden, liegt der besondere Fokus auf der Einkommenssituation der Eltern. Zwar kann z.B. eine bestimmte Stellung im Beruf einen Hinweis auf eine bestimmte finanzielle Situation geben, allerdings ist zu beachten, dass von einem geringen sozioökonomischen Status nicht direkt auf eine Armutssituation geschlossen werden kann.

Passend zu den Leitfragen der Arbeit wurde folgende These formuliert: Kinder und Jugendliche aus Familien mit Armutserfahrungen steigen nicht nur aufgrund von mangelnden materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen mit geringeren Chancen in ihre Bildungslaufbahn ein, sondern erfahren in der Schule erneute Benachteiligung durch die Lehrperson, welche wiederum auf diese Ressourcen zurückzuführen ist. Diese These gilt es im Verlauf der Arbeit unter anderem mit Hilfe von Ergebnissen der genannten Skalen und Studien des Zeitraums von 1999 bis 2015 zu verifizieren bzw. falsifizieren. Um eine Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfragen zu ermöglichen und die aufgestellte These zu verifizieren bzw. falsifizieren, sollen Kapitel zwei bis fünf zunächst eine Basis schaffen, indem grundlegende Begriffe erläutert werden, auf die in den daran anschließenden Kapiteln aufgebaut werden kann. In diesen

Kapiteln wird eine Kurzdefinition der sozialen Herkunft gegeben, werden unterschiedliche Facetten von Armut beleuchtet und der Begriff Bildungsbenachteiligung definiert. Auf dieser Grundlage wird im Weiteren auf die vererbte Armut als Ursache für eine Bildungsbenachteiligung eingegangen. Unter diesem Aspekt wird der Einfluss des elterlichen Einkommens sowie des elterlichen Bildungsstandes auf die Bildung der Kinder und Jugendlichen genauer beleuchtet, bevor die Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen erläutert werden. Kapitel acht beschäftigt sich mit dem Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule, indem die Weichenstellung durch die Elternentscheidung von der Weichenstellung durch die Lehrperson abgegrenzt wird. Je nach Armutsverhältnis, Weichenstellung und Lehrerentscheidung, werden bei Kindern und Jugendlichen basierend auf der Schulformwahl zu Beginn der fünften Klasse Aufstiegschancen oder Abstiegsdruck aufgebaut. Wie gehen Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft mit Aufstiegschancen und Abstiegsdruck um? Wie werden Chancen und Druck jeweils von Eltern und Lehrpersonen unterstützt bzw. gemildert?

In Kapitel neun wird anschließend untersucht, wie sich Armutskinder auf die Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium verteilen, bevor in Kapitel zehn auf die Bildungsbenachteiligung vor allem innerhalb der Schulform Haupt- und Realschule eingegangen wird. Untersucht wird hier, inwiefern, wodurch und warum armutsbedingte Bildungsbenachteiligung an niedrigen Schulformen wie der Haupt- und Realschule vorherrscht. Obwohl die unterschiedlichen Schulformen - Grundschule, Haupt- und Realschule und Gymnasium - dargestellt und miteinander verglichen werden, liegt der Fokus der Arbeit darauf, wie sich Armut und Bildungsbenachteiligung an Haupt- und Realschulen darstellen und gegenseitig bedingen. Dabei wird auch den Fragen nachgegangen, ob das Konzept der Gesamtschule eine bessere Alternative zum Konzept der Haupt- und Realschule darstellt und wenn ja, welche Vorteile es dort gibt.

Nicht nur, aber auch angesichts des anhaltenden Flüchtlingsstroms seit 2015 ist die Bildungsdebatte wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, denn besonders in den kommenden Jahren wird die Institution Schule vor neue bzw. größere Herausforderungen gestellt. Auch Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund müssen dieselben Chancen und Möglichkeiten zur Verfügung stehen, wie deutschen Staatsbürgern. Meistens haben sie keine großen finanziellen Möglichkeiten und mussten durch die Flucht aus dem Heimatland ihre Bildungslaufbahn unterbrechen, wenn eine Bildung aufgrund der politi-

schen Situation bis dato überhaupt möglich war. Eine Unterscheidung der Bildungsbenachteiligung von deutschen Kindern, Migrantenkindern und Flüchtlingskindern ist von zentraler Bedeutung, da sich die Benachteiligung von ausländischen Kindern in anderen Dimensionen bewegt. Auf diese Unterschiede wird in Kapitel elf eingegangen, bevor der generelle Einfluss der Lehrperson thematisiert wird. Welchen Einfluss haben Lehrpersonen auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus armen Verhältnissen, mit Migrationshintergrund und Flüchtlingsfamilien? Wie bedingen Lehrpersonen die Bildungsbenachteiligung bzw. wie beugen sie dieser vor? Welche Maßnahmen sind deutschlandweit erforderlich, um Bildungsbenachteiligung grundsätzlich zu bekämpfen? Mögliche Präventions- und Interventionsmaßnahmen werden anschließend in Kapitel 13 vorgestellt, ganz in dem Sinne von Nelson Mandela, der sagte, dass Bildung alle erreichen muss. Beispielhaft sollen in diesem Kontext Maßnahmen an Schulen vorgestellt werden, die erste Umsetzungen erfolgreich durchgesetzt haben. Unter anderem wird gezeigt, wie am Beispiel des Mensakonzepes Schulen in der Region Kassel mit der armutsbedingten Bildungsbenachteiligung umgehen, bevor in einem abschließenden Kapitel die gewonnenen Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und in die aktuelle Bildungssituation eingebettet werden.

Die vorgestellte Herangehensweise erscheint mir als wichtig und sinnvoll, da sich jedes Kapitel auf die vorherigen Kapitel aufbaut. Beispielsweise ist es sinnvoll zu verdeutlichen, inwiefern Eltern ihre Armutserfahrungen durch Einkommen und Bildung an ihre Kinder weitergeben, um aufzuzeigen, wie Armutserfahrungen die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen beeinflussen. Nur dann ist es außerdem möglich, den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule zu untersuchen, da die Übergangentscheidungen ebenfalls von Faktoren wie Einkommen und Bildung der Eltern geprägt sind.

2. Soziale Herkunft

Bei der Bestimmung der sozialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen wird mit Hilfe von festgelegten Variablen die relative Position ermittelt, die Eltern in der gesellschaftlichen Hierarchie einnehmen. Erfasst wird diese relative Position häufig als sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, zum einen aufgrund der ökonomischen Ressourcen, zum anderen aufgrund der Anerkennung, die Menschen durch eine bestimmte Position erlangen. Die ökonomi-

schen Ressourcen, wie Einkommen und Besitz von wertvollen materiellen Gütern, lassen sich häufig nur ungenau ermitteln. Daher wird bei der Bestimmung des sozioökonomischen Status das Augenmerk auf die Merkmale gelegt, die mit der erlernten und ausgeübten Tätigkeit einhergehen. Um das mit einem Beruf verbundene Sozialprestige zu erfassen, finden bei der Bestimmung des sozioökonomischen Status diverse Skalen Verwendung. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 51)

Ein Klassifikationssystem, welches in der empirischen Bildungsforschung häufig eingesetzt wird (z.B. bei Studien wie PISA oder IGLU), ist das Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassenschema (EGP). Zur Bestimmung der EGP-Klassen werden unterschiedliche Merkmale der beruflichen Tätigkeit berücksichtigt. Ausschlaggebend sind die Art der Tätigkeit, die Stellung im Beruf, die Weisungsbefugnis und die zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen. Bei der Art der Tätigkeit wird unterschieden zwischen manueller, nicht-manueller Tätigkeit und Tätigkeit in der Landwirtschaft. Die Stellung im Beruf wird unterteilt in selbstständige und abhängig beschäftigte Tätigkeit. Bei der Weisungsbefugnis wird berücksichtigt, ob eine Person keine, geringe oder große Entscheidungsautonomie besitzt. Die zur Berufsausübung erforderliche Qualifikation unterteilt sich in keine, niedrige und hohe Qualifikation. Die Berücksichtigung dieser Merkmale ermöglicht es, dass neben der ökonomischen Sicherheit (basierend auf Einkommensquellen und -höhe), die soziale Position im Erwerbsprozess und Macht, Autorität und Autonomie im Beruf abgebildet werden. Mithilfe der aufgezählten Aspekte beruflicher Tätigkeit werden Berufsrankskalen berechnet, die in sechs zusammengefasste Dienstklassen eingeteilt werden (vgl. Abb. 1). Die Unterscheidung nach Dienstklassen lässt die Annahme zu, dass mit verschiedenem Zugang zu Bildung, Einkommen, beruflichen Gestaltungsmöglichkeiten und gesellschaftlicher Anerkennung eine Variation der Lebensbedingungen der einzelnen Personen vorliegt. Als Klassifikationsgrundlage im EGP-Klassenschema kommt der beruflichen Tätigkeit eine zentrale Bedeutung zu. Dies ist jedoch nicht ganz unproblematisch, denn eine Bestimmung des sozioökonomischen Status nach dem vorgestellten Schema (vgl. Abb. 1) ist letztendlich nur bei Menschen möglich, die in die Arbeitswelt integriert sind. Personengruppen, wie Arbeitslose, Studierende, Rentner und Hausfrauen, können nur behelfsweise und somit nur ungenau erfasst werden. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 51-53)

EGP-Klassen	
Obere Dienstklasse (I)	Dazu zählen: freie akademische Berufe, führende Angestellte, höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern, Hochschul- und Gymnasiallehrer
Untere Dienstklasse (II)	Dazu zählen: Angehörige von Semiprofessionen, mittleres Management, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst, technische Angestellte mit nicht-manueller Tätigkeit
Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung (III)	Dazu zählen: Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten, Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht-manuellen Tätigkeiten, die oftmals auch keine Berufsausbildung erfordern
Selbstständige (IV)	Dazu zählen: Selbstständige aus manuellen Berufen mit wenigen Mitarbeitern und ohne Mitarbeiter, Freiberufler, sofern sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben
Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V, VI)	Dazu zählen: untere technische Berufe wie Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind; Aufsichtskräfte im manuellen Bereich
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	Dazu zählen: alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich, Dienstleistungstätigkeiten mit manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau, Arbeiter in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft

Abb. 1: Beispielhafte Beschreibung der EGP-Klassifikation.

Ferner werden wichtige Statusdimensionen, wie das Einkommen und der Bildungshintergrund, nur über die berufliche Stellung erfasst. Diese Faktoren können zu einer problematischen Unschärfe bei der Messung führen. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 53-54)

Dieses Problem wird durch den in der Bildungsforschung ebenfalls anerkannten International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) gelöst, indem weitere wichtige Dimensionen des sozioökonomischen Status abgebildet werden, da die Angaben zur beruflichen Tätigkeit genutzt werden. Der Fokus dieser Methode liegt auf der Ausbildungsdauer für einen Beruf, dem erzielbaren Einkommen sowie der Qualifikation. Damit werden komplexere Faktoren bei der Bestimmung der sozialen Herkunft berücksichtigt. Mit der Annahme, dass eine berufliche Tätigkeit einen bestimmten Bildungshintergrund voraussetzt und durch sie Arbeitseinkommen in unterschiedlicher Höhe erzielt werden kann, wurde ein wichtiger Indikator für die Messung ungleicher Lebensbedingungen entwickelt. Somit setzt sich der ISEI aus dem durchschnittlich vorhandenen Bildungsniveau der Vertreter einer Gruppe und dem durchschnittlichen Einkommen der entsprechenden Berufsgruppe zusammen. Das Einkommen und das Bildungsniveau der verschiedenen Berufe bilden einen Skalenwert. Somit ist das ISEI-Schema ein kontinuierliches hierarchisches Messinstrument, um den sozioökonomischen Status zu bestimmen, während das EGP-Klassenschema verschiedene kategoriale Ausprägungen darstellt. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 54)

Um den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit zu ermitteln, müssen neben den Angaben zu der beruflichen Tätigkeit auch kulturelle Ressourcen berücksichtigt werden, da diese ebenfalls einen entscheidenden Einfluss auf den Prozess des Bildungserwerbs und den Bildungserfolg haben. Es wird ein Index benötigt, der gleichzeitig sozioökonomische und soziokulturelle Aspekte der sozialen Herkunft abbilden kann. Der auch im Verlauf der PISA-Untersuchungen eingesetzte Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) umfasst sowohl sozioökonomische als auch kulturelle Ressourcen im Elternhaus von Kindern und Jugendlichen. Der ESCS berücksichtigt im Einzelnen die sozioökonomische Stellung der Eltern, indem Informationen über das Einkommen und den Bildungshintergrund mit der beruflichen Tätigkeit kombiniert betrachtet werden. Außerdem wird der Bildungsabschluss der Eltern berücksichtigt, indem der höchste Bildungsabschluss von Vater und Mutter in die Bewertung einbezogen wird. Außerdem gehen die häuslichen Besitztümer in die Betrachtung ein. Dabei wird erfasst, inwiefern die Herkunftsfamilie über kulturelle, lernbezogene und computerbezogene Besitztümer verfügt. Die kulturellen Besitztümer werden nach der Anzahl und Art der Bücher und Kunstwerke erfasst. Die lernbezogenen Besitztümer umfassen z.B. ein eigenes Zimmer, Wörterbücher oder das Vorhandensein eines Schreibtisches. Zu den computerbezogenen Besitztümern zählt z.B. ein Computer, die Verfügbarkeit über einen Internet-Anschluss oder eine Lernsoftware. Mittels dieser Informationen wird ein normativer Index berechnet: Bei einem ESCS-Wert von null liegt ein durchschnittlicher sozioökonomischer, sozialer und kultureller Status der Kinder und Jugendlichen vor. Positive Werte weisen hingegen auf einen überdurchschnittlichen Status hin, während negative Werte auf eine unterdurchschnittliche Statusposition verweisen. Es ist notwendig, auch kulturelle Ressourcen der Herkunftsfamilie zu berücksichtigen, damit sozial bedingte Bildungsbenachteiligungen angemessen abgebildet werden können. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 55-57)

Während die EGP-Klassifikation verschiedene kategoriale Ausprägungen abbildet und der ISEI ein hierarchisches Messinstrument darstellt, betont der ESCS-Wert sozioökonomische und soziokulturelle Aspekte der sozialen Herkunft. Für die vorliegende Arbeit ist daher der ESCS-Wert von besonderer Bedeutung. Unter Berücksichtigung der Werte der sozioökonomischen Stellung der Eltern, ihres Bildungsabschlusses und der häuslichen Besitztümer stellt er besonders prägnant dar, dass der sozioökonomische Status ein Faktor für Armut sein kann, wenn die Einkommenssituation mangelhaft ist.

Bevor auf die gegenseitige Abhängigkeit von Armut und Bildungsbenachteiligung eingegangen wird, soll im Folgenden zunächst ein Überblick über die unterschiedlichen Formen und Facetten von Armut gegeben und die Situation in Deutschland vorgestellt werden.

3. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung

Durch die Beschlüsse des Bundestages, zur Bestandsaufnahme der sozialen Lage in Deutschland von 2000/2001, ist die Bundesregierung aufgefordert, in einem Rhythmus von vier Jahren, einen Armuts- und Reichtumsbericht vorzulegen. 2013 wurde der vierte Bericht für den Zeitraum von 2007 bis 2011 veröffentlicht, der als Grundlage für die vorliegende Arbeit dient. Er betrachtet neben der Einkommens- und Vermögenssituation in der Bevölkerung weitere Dimensionen des Lebens, wie z.B. Bildung, Erwerbstätigkeit, familiäre Beziehungen, Wohnsituation, soziale Netzwerke, Partizipation sowie politische Chancen. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, S. 23)

Die Anzahl der Arbeitslosen und die Zahl der hilfebedürftigen Erwerbstätigen haben seit 2007 deutlich abgenommen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, S. 330). In Deutschland lebt die Mehrzahl der Familien in sicheren materiellen Verhältnissen. Mit einer Armutsrisikoquote von 15,6% bei Kindern und Jugendlichen gehört Deutschland im EU-Vergleich zu den Staaten mit einem unterdurchschnittlichen Wert. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, S. 109) Hierbei sind die Erwerbstätigkeit der Eltern und der Familientyp, in dem die Kinder und Jugendlichen aufwachsen, zwei wesentliche Bestimmungsfaktoren für die Ermittlung der Quote. Mit rund 40% weisen Haushalte mit Alleinerziehenden die höchste Armutsrisikoquote auf. Erwerbslosigkeit oder ein sehr geringer Beschäftigungsumfang aufgrund von Kinderbetreuung sind wesentliche Faktoren für das niedrige Einkommen dieser Haushalte. Ein sehr geringer Beschäftigungsumfang liegt dann vor, wenn alle erwerbsfähigen Haushaltsmitglieder im Alter von 18 bis 59 Jahren weniger als 20% arbeiten. Dabei werden Studierende und Rentner nicht als Erwerbsfähige berücksichtigt. Oft hat der geringe Beschäftigungsumfang aber auch nur einen vorübergehenden Charakter, da die Alleinerziehenden meist mit dem Eintritt der Kinder in den Kindergarten wieder einen größeren Beschäftigungsumfang anstreben. Auch die Beziehung zu einem neuen Partner kann das Haushaltseinkommen aufstocken. Die Armutsrisikoquote in Paarhaushalten fällt im Vergleich zu den Haushalten von Alleinerziehenden deutlich geringer aus (vgl. Abb. 2).

Armutsrisikoquote von Kindern in Deutschland, nach Familientypen, 2009

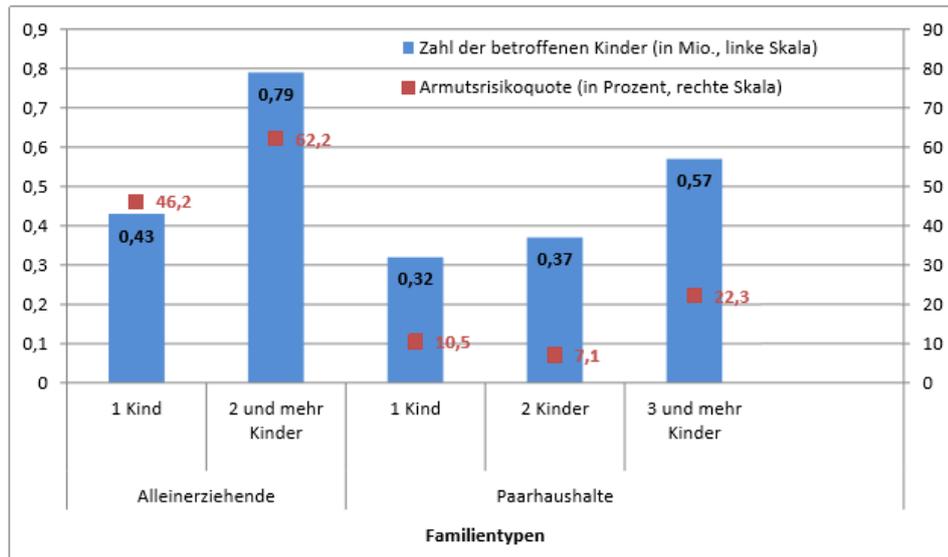
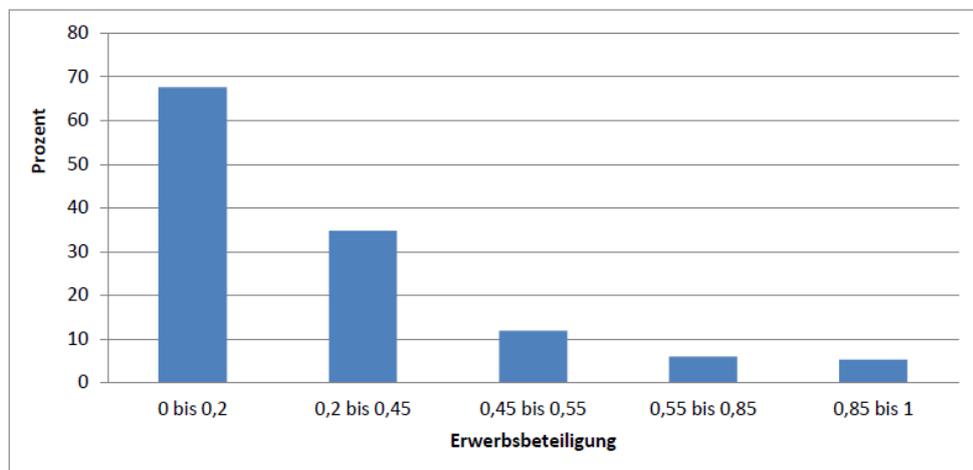


Abb. 2.: Armutsrisikoquote von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, nach Familientypen, 2009.

Je nach Anzahl der Kinder, liegt die Armutsrisikoquote der unterschiedlichen Familientypen zwischen 7,1% und 22,3%, während die von Alleinerziehenden zwischen 46,2% und 62,2% beträgt. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, S. 109-112) Die Analyse der EU-Vergleichsdaten verdeutlicht außerdem einen Zusammenhang zwischen der Nichterwerbstätigkeit der Eltern und der Armutsrisikoquote ihrer Kinder. Der Anteil der Armutsrisikoquote sinkt von knapp 70% auf bis zu 5% durch die Aufnahme einer Vollzeitbeschäftigung durch die erwerbsfähigen Haushaltsmitglieder (vgl. Abb. 3).

Armutsrisikoquote von Haushalten mit Kindern nach Erwerbsbeteiligung, 2010



Lesehilfe: Die Vollzeitbeschäftigung aller Haushaltsmitglieder im erwerbsfähigen Alter entspricht dem Faktor 1. Bei einer Erwerbsbeteiligung von 0 geht kein Haushaltsmitglied im erwerbsfähigen Alter einer Beschäftigung nach. Beim Faktor 0,5 ist z. B. einer von zwei erwerbsfähigen Haushaltsmitgliedern vollzeiterwerbstätig oder beide halbtags.

Abb. 3.: Armutsrisikoquote von Haushalten mit Kindern und Jugendlichen nach Erwerbsbeteiligung, 2010.

Trotz oft schwieriger Umstände, haben das Vorhandensein eines erwerbstätigen Partners sowie eine abgeschlossene Berufsausbildung der Eltern einen positiven Effekt auf die Armutsrisikoquote. Überdurchschnittlich häufig und wiederholt lange von Einkommensarmut betroffen sind Kinder und Jugendliche aus alleinerziehenden Haushalten und Migrantenhaushalten. Letztere beteiligen sich laut der Armuts- und Reichtumsberichterstattung, nur selten an Aktivitäten des gesellschaftlichen Lebens und verfügen oftmals über ungenügende Deutschkenntnisse, wodurch ihre Bildungschancen sinken. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, S. 112-118)

Nachdem dieses Kapitel Aufschluss über Zahlen und Fakten zur Armut in Deutschland gegeben hat, sollen im weiteren Verlauf die unterschiedlichen Formen von Armut, schwerpunktmäßig bei Kindern und Jugendlichen und ihrer Umwelt näher beschrieben werden.

4. Facetten von Armut

Selbst bei Heranziehung wissenschaftlicher Methoden unterliegt die Frage nach den Voraussetzungen für Armut einem gesellschaftlichen Definitionsprozess. Allgemein wird von Armut gesprochen, wenn Menschen nicht die Möglichkeit haben, ein Leben nach gewissen Mindeststandards führen zu können. Bedingt durch Region und Zeit können diese Mindeststandards allerdings sehr unterschiedlich ausfallen. (vgl. Sanders & Weth 2008, S. 12)

Generell wird zwischen „mehrdimensionalen Armutsabgrenzungen“ und „monetären Betrachtungsweisen“ unterschieden. „Mehrdimensionale Armutsabgrenzungen“ teilen Armut auf Basis der Lebenslage von Personen ein (Wohnsituation, Gesundheit, Arbeit, Bildung und gesellschaftliche Partizipation), während „monetäre Betrachtungsweisen“ den Fokus auf Unterhaltsleistungen, staatliche Transferleistungen, Vermögen und Markteinkommen legen. Letztere unterscheiden des Weiteren zwischen absoluter und relativer Armut. (vgl. Laubstein et al. 2010, S. 12)

4.1. Absolute und relative Armut

Absolute Armut beschreibt die unmittelbare Bedrohung, auf Grund von Verwahrlosung oder ungünstigen Lebensverhältnissen an Kälte oder Hunger zu sterben. Über ein, nach bestimmten Konventionen festgelegtes, Einkommens- oder Ausgabeniveau wird die absolute Armutsgrenze bestimmt. Menschen, die unter diese Grenze fallen, können sich weder Ernährung noch wichtige Bedarfsartikel des täglichen Lebens leisten. Die Form der absoluten Armut kommt

in Deutschland eher selten vor. Sie taucht aber bei Personengruppen, wie Obdachlosen oder Suchtkranken, auf. Vor allem aber ist das Problem in Entwicklungs- und Schwellenländern bekannt. (vgl. Sanders & Weth 2008, S. 12)

In Industrienationen wie Deutschland wird Armut in der Regel mittels des Konzepts der relativen Armut definiert. Fällt das Einkommen einer Person oder eines Haushalts unter eine bestimmte relative Armutsrisikogrenze, gilt diese Person als einkommensarm. Gemessen wird die relative Armut neben dem Einkommen auch anhand der materiellen Ausstattung und der Versorgung einer Person oder eines Haushalts im Vergleich zu ihrem räumlichen und sozialen Umfeld. Die Armutsbestimmung über den Bezug von sozialstaatlichen Grundversicherungsleistungen ist ebenfalls möglich. Nach einer gängigen europäischen Konvention liegt diese Risikogrenze gegenwärtig bei 60% des Medianeinkommens. Das Medianeinkommen berechnet, mit Hilfe einer Einteilung in zwei gleich große Einkommensgruppen, das mittlere Einkommen einer Gesellschaft. (vgl. Laubstein et al. 2010, S. 12)

Die Armutsberechnung basierte bis vor wenigen Jahren auf 50% des arithmetischen Durchschnittseinkommens. Wer im Vergleich zum Gesamteinkommen aller Haushalte (Durchschnittseinkommen des Landes) über weniger als 50% verfügte, wurde nach dieser Definition als arm bezeichnet. Diese Form der Erfassung wurde jedoch abgeschafft, da der Median als Wert des Klassenmittelpunkts robuster gegenüber Ausreißern, wie z.B. Multimillionären, ist. Die Umstellung von der Verwendung des arithmetischen Durchschnittseinkommens zur Verwendung des Medians und die Verschiebung der Armutsgrenze von 50% auf 60% führten zu einer Veränderung der Armutsbetroffenheit hinsichtlich des Alters. Statt der Kinder und Jugendlichen gelten nun die 18- bis 24-Jährigen und über 65-Jährigen als Risikogruppe. (vgl. Laubstein et al. 2010, S. 12-13)

Die Einkommensverhältnisse des Einzelnen werden bei der Betrachtung der relativen Armut im Vergleich zum Wohlstand der jeweiligen Bevölkerung betrachtet. Die Frage nach der Verteilungsgerechtigkeit und der gesellschaftlichen Teilhabe stehen im Mittelpunkt. (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren 2015, S. 28)

Die relative Armutsdefinition dient im Folgenden als Grundlage für die vorliegende Arbeit. Es ist von großer Relevanz das verfügbare Kapital der Haushaltsmitglieder in Bezug zu ihrem räumlichen und sozialen Umfeld zu sehen, da Menschen in einem anderen Umfeld beispielsweise mehr oder weniger Kapital benötigen um nicht als arm zu gelten.

Berücksichtigt werden muss auch die Personengruppe, die aus Angst vor einer Stigmatisierung als Almosenempfänger oder zur Vermeidung von finanzieller Mithilfe durch Verwandte – speziell durch die eigenen Kinder – ihre Armut nicht kenntlich macht. In diesen Fällen wird von verdeckter Armut gesprochen. In diese Gruppe fallen vor allem ältere Personen und Erwerbstätige, die zum Teil trotz mehrerer Jobs in der Summe ihres Einkommens noch unter der Grundversicherung liegen. Sie sind mit ihrem Einkommen alleine nicht existenzfähig und somit beispielsweise auf Lebensmittel der Deutschen Tafel angewiesen. Die Anzahl der Personen, die in die Gruppe der verdeckten Armut fallen, steigt konstant. (vgl. Sanders & Weth 2008, S. 13)

4.2. Ökonomische, kulturelle und soziale Armut

Neben den dargestellten Armutsformen findet für Bourdieu (1983) auch eine Unterscheidung zwischen ökonomischer, kultureller und sozialer Armut statt. Dem französischen Soziologie- und Sozialphilosophen Pierre Bourdieu zufolge werden das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital unterschieden. (vgl. Pfeifer 2011, S. 58) Demnach steht das ökonomische Kapital für monetäre und materielle Ressourcen, das kulturelle Kapital für Bildungsressourcen und das soziale Kapital für die sozialen Beziehungen einer Person. Folglich wird von ökonomischer Armut gesprochen, wenn es einer Person an überlebenswichtigen monetären und materiellen Ressourcen mangelt. Armut wird also als ein Mangel an Reichtum definiert, wobei der Begriff Reichtum meist mit dem Einkommen gleichgesetzt wird. (vgl. Pfeifer 2011, S. 58) Diese Form des Mangels wird anhand des Armutsbegriffs gemessen.

Der Begriff Reichtum ist in diesem Zusammenhang doppeldeutig: Zum einen kann das Vermögen und zum anderen das Einkommen gemessen werden. Das Vermögen bringt Eigentumsrechte an Kapital oder Grund und Boden mit sich, wodurch zugleich ein bestimmter Zugang zu Ressourcen eröffnet wird. (vgl. Brodbeck 2005, S. 61)

„Das Einkommen kann aus verschiedenen Quellen entspringen; für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung, die über kaum nennenswertes Vermögen verfügt, ist das Einkommen Lohnesinkommen, das unmittelbar vom Wirtschaftsprozess bestimmt wird“ (Brodbeck 2005, S.61).

Armut wird als ein natürlicher Zustand angesehen, wohingegen Reichtum das Ergebnis wirtschaftlicher Tätigkeit ist. Um zu Reichtum zu gelangen, ist individuelle Anstrengung oder Leistung nötig. (vgl. Brodbeck 2005, S. 61)

Das kulturelle Kapital hingegen lässt sich für Bourdieu in drei Teilbereiche untergliedern und setzt sich zusammen aus dem Wissen einer Person, ihren materiellen Gegenständen (Büchern, Musikinstrumenten, usw.) und ihren offiziellen schulischen oder akademischen Titeln. Kulturelle Armut liegt somit vor, wenn ein bestimmtes Bildungsniveau unterschritten wurde, z.B. wenn Kinder und Jugendliche keinen schulischen Abschluss erlangt haben, und/oder die notwendigen materiellen Mittel für eine gelungene Bildung nicht verfügbar sind, was wiederum auf die finanzielle Situation zurückzuführen ist. (vgl. Pfeifer 2011, S. 58)

Im Unterschied zu den beiden zuvor genannten Komponenten, verweist das soziale Kapital auf die sozialen Beziehungen einer Person. Sozial arm sind Menschen, die keine sozialen Beziehungen pflegen und daher von der Bevölkerung weitestgehend ausgegrenzt sind. (vgl. Pfeifer 2011, S. 58) Das „Beziehungstalent“ einer Person nach Bourdieu wird weniger durch formale Bildung erworben, als durch die Familie sozial vererbt. Das soziale Kapital dient der Vermehrung des ökonomischen und kulturellen Kapitals. Erst durch Beziehungen und zwischenmenschlichem Austausch kann das ökonomische und kulturelle Kapital gesteigert werden. (vgl. Maischatz 2014, S. 122-124)

„Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit entsteht nach der Theorie Bourdieu's [1983] dadurch, dass vorhandenes ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital von den Familien in die Ausbildung ihrer Kinder und in den Aufbau von sozialen Beziehungen investiert wird und somit die Chancen erhöht werden, dass auch das Kind einen hohen sozioökonomischen Status in der Gesellschaft erreicht. Dadurch werden soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft reproduziert, da die entsprechenden Ressourcen in benachteiligten Familien nicht vorhanden sind, und damit auch die Chancen dieser Kinder, einen höheren sozialen Status zu erreichen, verringert werden.“ (Pfeifer 2011, S. 58)

Die Formen des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals nach Bourdieu können getrennt existieren, allerdings kommen sie auch oft gemeinsam vor. Beispielsweise wird soziales Kapital benötigt, um das ökonomische und das kulturelle Kapital zu steigern. Das soziale Kapital benötigt jedoch keine Koexistenz von ökonomischem oder kulturellem Kapital. Es ist sinnvoll diese Begrifflichkeiten zu trennen, um genauer untersuchen zu können, welche Form von Armut vorliegt. Blickt man zurück auf die Formen der absoluten und relativen Armut, wird deutlich, dass die Armutsformen nach Bourdieu in Abhängigkeit zur Gesellschaft gesehen werden müssen und somit zur relativen Armut zählen. Ob und in welcher Ausprägung die beschriebenen Armutsformen eine Rolle bei der

armutsbedingten Bildungsbenachteiligung an Haupt- und Realschulen spielen, soll im weiteren Verlauf betrachtet werden.

4.3. Kinderarmut

In diesem Kapitel soll mit der Kinderarmut eine weitere relative Armutsform vorgestellt werden. Auch die Daten zur Kinderarmut werden in Bezug zur jeweiligen Gesellschaft gesetzt. Der Begriff ist von besonderer Relevanz für diese Arbeit, da die armutsbedingte Bildungsbenachteiligung an den unterschiedlichen Schulformen die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen anspricht.

Die Armutsquote bei Minderjährigen hat sich in der Bundesrepublik Deutschland zwar stabilisiert, dennoch sind immer noch ca. 19% der Kinder- und Jugendlichen von Armut betroffen. Im Jahr 2012 waren 2,5 Millionen der ca. 13,2 Millionen Kinder und Jugendlichen im Alter von unter 18 Jahren arm oder armutsgefährdet im Sinne der amtlichen Sozialarmutsberichterstattung. Die am Bundesmedian gemessenen Armutsgefährdungsquoten reichen dabei von 33,7% im Bundesland Bremen bis 11,7% in Bayern. Mit dieser Zahl liegt Deutschland im internationalen Vergleich im Mittelfeld. Im Vergleich hierzu beträgt der Armutsanteil in den skandinavischen Ländern 2,5% bis 4% und ist somit am niedrigsten. (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2015, S. 298)

Die Erscheinungsformen der Armut grundsätzlich und Kinderarmut im Besonderen sind nicht immer auf den ersten Blick sichtbar. In der Regel leiden arme Kinder und Jugendliche in Deutschland keinen Hunger oder Durst, sie gehen zur Schule und haben ein eigenes Bett. Dennoch verfügen sie über eine eingeschränkte materielle Grundversorgung, verminderte Bildungschancen, haben oftmals einen schlechteren Gesundheitszustand und sind sozial weniger aktiv. Minderjährige Kinder und Jugendliche aus Familien mit Erwerbslosigkeit, Erwerbstätigkeit auf niedrigem Zeithiveau und mit Niedriglohn sowie Kinder und Jugendliche von Alleinerziehenden, Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund und Familien mit drei und mehr Kindern und Jugendlichen sind überdurchschnittlich oft armutsgefährdet. Darüber hinaus sind Kinder und Jugendliche, die in ländlichen Gebieten zu Hause sind, weniger armutsgefährdet als Kinder und Jugendliche, die in Großstädten in sozial segregierten Quartieren leben. (vgl. Holz 2006, S. 3-4)

Um die Lebenssituation und die damit verbundenen Entwicklungsmöglichkeiten eines jungen Menschen einschätzen zu können, ist es notwendig, seine Lebenslage anhand aussagekräftiger Indikatoren und auf einer mehrdimensionalen Ebene zu untersuchen. Dies geschieht mit Hilfe des kindbezogenen Armutskonzepts (vgl. Abb. 4).

Das kindbezogene Armutskonzept

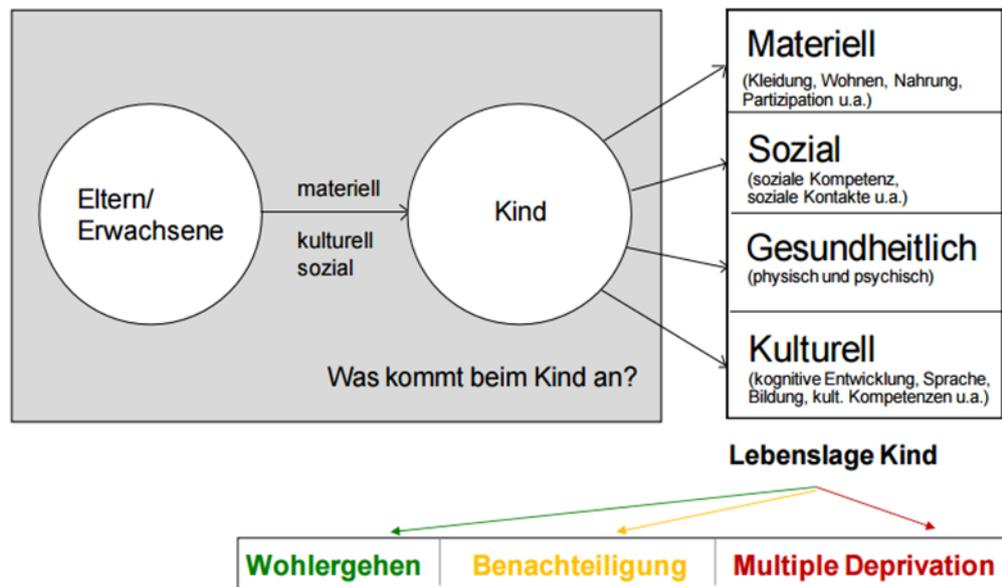


Abb. 4: Das kindbezogene Armutskonzept.

Zunächst wird geschaut, ob eine Familie bzw. ein Haushalt nach ihrem verfügbaren Einkommen als relativ arm definiert wird oder nicht. Eine weitere Rolle spielt das Versorgungsniveau in unterschiedlichen Lebensbereichen. Aufgrund dieser Faktoren wird dann untersucht, wie sich die Situation der Eltern bzw. anderen erwachsenen Haushaltsmitgliedern auf die Lebenslage der Kinder und Jugendlichen auswirkt. (vgl. Laubstein et al. 2013, S. 9)

Die Einschätzung der kindlichen und jugendlichen Lebenssituation orientiert sich an vier Lebenslagendimensionen: materiell, sozial, gesundheitlich und kulturell. Ob Einschränkungen vorliegen oder nicht, wird durch die Zuordnung der Kinder zu den entsprechenden Lebenslagentypen („Wohlergehen“, „Benachteiligung“ oder „multiple Deprivation“) bestimmt (vgl. Abb. 4). Wenn in Bezug auf die Dimensionen keine Auffälligkeiten festzustellen sind, wird von „Wohlergehen“ gesprochen. In diesem Fall ist von einer positiven Zukunftsentwicklung auszugehen. Wenn in ein oder zwei Bereichen Auffälligkeiten festgestellt werden, wird der betroffene junge Mensch bezüglich seiner weiteren Entwicklung als benachteiligt oder eingeschränkt bewertet. Eine „multiple Deprivation“ liegt gemäß der Definition dann vor, wenn Auffälligkeiten in mindestens drei der vier

Lebens- und Entwicklungsbereiche zu verzeichnen sind. Den Kindern und Jugendlichen fehlen folglich notwendige Ressourcen für eine positive Entwicklung. (vgl. Laubstein et al. 2013, S. 9-10)

Was dies im Einzelnen für die armutsbedingte Bildungsbenachteiligung an der Haupt- und Realschule bedeutet, wird im weiteren Verlauf der Arbeit geklärt. Im folgenden Kapitel wird dargestellt, wie sich eine Benachteiligung der kulturellen Lebenslage, in Form von mangelnder Bildung, auf Kinder und Jugendliche auswirkt.

4.4. Bildungsarmut

Die Bildungsarmut stellt, wie auch die vorherigen Formen, eine relative Armutsform dar und wird zur kulturellen Armut nach Bourdieu gezählt. Jedoch wird innerhalb des Begriffs der Bildungsarmut erneut zwischen absoluter und relativer Bildungsarmut unterschieden.

Hinter dem Begriff der Bildungsarmut verbirgt sich ein „komplexes Beziehungsgeflecht“, bei dem materielle Armut oftmals als Folge von geringer Bildung gesehen wird. Im Umkehrschluss kann materielle Armut aber auch zu schlechteren Bildungschancen führen. (vgl. Lohauß et al. 2010, S. 181)

Grundsätzlich versteht das Konzept gegen Bildungsarmut Bildung als Mittel (Ressource), um sozialpolitische Ziele zu verfolgen. Bildungsarmut ist ein individueller, sozial prekärer Zustand, bei dem aufgrund eines Mangels an Bildung die gesellschaftliche Teilhabe in zentralen Bereichen gefährdet ist. Bildungsarmut bleibt ein individueller Zustand geringer Bildung, der nun aber zu einem sozialen Problem geworden ist. Als soziales Problem anerkannt, wird dieser Zustand in der Literatur allgemein, aber besonders von der Soziologin Jutta Allmeindinger (1999), als sozialpolitisch veränderungswürdig und inakzeptabel aufgefasst. (vgl. Ferger 2015, S. 10)

„Bei der Betrachtung von Bildungsarmut geht es nicht – wie in der empirischen Bildungsforschung üblich – um ungleiche Bildungschancen und Prozesse, sondern um direkt beobachtbare Bildungsergebnisse, die normativ bewertet und als prinzipiell veränderbar angesehen werden“ (Feger 2015, S. 10).

Das Konzept gegen Bildungsarmut unterscheidet nach Ferger (2015) jeweils zwei Armutstypen und Messmodelle. In der Praxis werden zwei Indikatoren zur Bestimmung der Armutstypen verwendet. Gängige Indikatoren zur Messung des breiten Konzepts Bildung sind Kompetenzen und Bildungsabschlüsse, welche allerdings unterschiedliche Aspekte darstellen: Kompetenzen stellen von

einer Person untrennbare individuelle Zustände dar, während Bildungsabschlüsse gesellschaftlich hochgradig institutionalisierte Zertifikate sind, welche einen Hinweis auf Kompetenzen geben, prinzipiell aber auch unabhängig von diesen sind. Ein Arbeitgeber stellt seinen potentiellen Angestellten z.B. aufgrund seiner Zeugnisnoten und Praxisbewertungen ein, von welchen er auf die Kompetenzen des Bewerbers schlussfolgern kann. Seine tatsächlichen Kompetenzen zeigen sich jedoch erst nach der Einstellung. (vgl. Ferger 2015, S. 18)

Bei den nach Allmendinger (1999) zu unterscheidenden Messmodellen handelt es sich um die absolute und die relative Bildungsarmut, welche sich wiederum in Zertifikats- und Kompetenzarmut untergliedern. Absolute Zertifikatsarmut bedeutet demnach, dass ein Mindestabschluss (Hauptschulabschluss) nicht erreicht wurde. Absolute Kompetenzarmut liegt bei mangelnder Schreib- und Lesekompetenz vor. Von relativer Zertifikatsarmut wird gesprochen, sobald ein Abschluss unter dem erzielten Abschlussniveau der Mehrheit der Altersgruppe liegt. Relative Kompetenzarmut bedeutet hingegen, dass sich eine Person hinsichtlich der vorhandenen Basisqualifikationen vergleichsweise im unteren Bereich befindet. (vgl. Baumert & Maaz 2010, S. 160)

Bei der Analyse von Bildungsarmut muss - ähnlich wie beim Armutsrisiko - ein Niveau definiert werden, ab wann eine geringe Bildung als Bildungsarmut bezeichnet werden soll. Die Definition von Bildungsarmut ist insofern problematisch, als dass sie Gefahr läuft, ein einzelnes Individuum falsch einzustufen, denn Menschen können auch zweifellos ohne formale Zertifikate gebildet sein. Durch fehlende individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten kann Bildungsarmut operationalisiert werden. Als bildungsarm werden beispielsweise Kinder und Jugendliche bezeichnet, die beim PISA-Test die Kompetenzstufe I nicht erreichen (Leistung entspricht beim Lesen dem funktionalen Analphabetismus). Zusammenhänge zwischen familiärem und sozialem Umfeld und den Leistungen der Kinder und Jugendlichen können identifiziert werden, indem die Studie sie zu einem bestimmten Zeitpunkt im Bildungsprozess erfasst. Für die Beantwortung der Frage, ob in der Schule auftretende Bildungsarmut zu lebenslanger Bildungsarmut führt, werden die Bildungsabschlüsse herangezogen. Dabei unterstellt Lohauß (2010), dass mit dem Erwerb bestimmter Bildungsabschlüsse automatisch notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten einhergehen. (vgl. Lohauß et al. 2010, S. 181)

Um auf die Begriffe der relativen und absoluten Armut zurückzukommen, wird bei fehlendem Berufsabschluss oder Abschluss der Sekundarstufe II in

Deutschland von relativer Bildungsarmut gesprochen. Absolute Bildungsarmut liegt hingegen vor, wenn kein Hauptschulabschluss oder mittlerer Schulabschluss erreicht wurde. (vgl. Lohauß et al. 2010, S. 181-182)

Gemäß dem gesetzlichen Auftrag der amtlichen Statistik ist Bildung zwar ein individuelles Phänomen, dennoch wird sie für den Teil einer bestimmten Gruppe mit dazugehörigen Merkmalen festgestellt. Dabei erfasst die Statistik nur einen Aspekt von Bildungsarmut, die relative und absolute Bildungsarmut, welche anhand von erworbenen Zertifikaten über den erworbenen Bildungsstand informieren soll. Es sollte kritisch betrachtet werden, dass weitere Leistungsdaten keine Berücksichtigung finden. (vgl. Lohauß et al. 2010, S. 182)

Die Begriffsklärung der Bildungsarmut ist daher von besonderer Bedeutsamkeit, weil sie darauf verweisen soll, dass Bildungsarmut nicht dasselbe darstellt wie armutsbedingte Bildungsbenachteiligung. Dennoch können Kinder und Jugendliche als Folge von mangelnder Bildung der Bildungsbenachteiligung in der Schule ausgesetzt sein. Dies bedeutet allerdings nicht, dass diese Kinder und Jugendliche aus Armutsverhältnissen stammen.

Nachdem in den vorherigen Kapiteln unterschiedliche Facetten von Armut vorgestellt wurden, soll das nächste Kapitel einen Einblick geben, inwiefern die Bundesregierung Deutschland gegen diese unterschiedlichen Facetten angeht.

4.5. Armutsschutzmaßnahmen

In Deutschland wird Sozialhilfe durch das Sozialgesetzbuch XII gesetzlich geregelt. Sozialhilfe ist eine staatliche Sozialleistung, um eine Grundsicherung zu ermöglichen und Armut entgegenzuwirken. Die Unterstützung durch die Sozialhilfe ermöglicht eine Sicherung des Existenzminimums von benachteiligten und von Armut betroffenen Menschen. Nach Artikel 1 Absatz 1 des Grundgesetzes ist die Würde des Menschen unantastbar und diese zu schützen sei Verpflichtung aller staatlichen Gewalt, um Hilfebedürftigen ein menschenwürdiges Existenzminimum zu gewährleisten. (vgl. Deutscher Bundestag (Hrsg.) 2014, S. 1)

Paragraph 8 des Sozialgesetzbuch XII listet die Leistungen der Sozialhilfe auf. Demnach umfasst die Sozialhilfe die Hilfe zum Lebensunterhalt (§§ 27 bis 40), die Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung (§§ 41 bis 46b), Hilfen zur Gesundheit (§§ 47 bis 52), Eingliederungshilfe für behinderte Menschen (§§ 53 bis 60), Hilfe zur Pflege (§§ 61 bis 66), Hilfe zur Überwindung besonderer sozialer Schwierigkeiten (§§ 67 bis 69) sowie die Hilfe in anderen Lebenslagen

(§§ 70 bis 74). (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2003, § 8)

Personen, die ihr soziokulturelles Existenzminimum nicht aus eigenem Einkommen und Vermögen sicherstellen können, bekommen beispielsweise Hilfe zum Lebensunterhalt (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2003, §§ 27 bis 74).

Benachteiligte Menschen erhalten in der Bundesrepublik Deutschland durch die Sozialhilfe Unterstützung, wenn sie aus unterschiedlichen Gründen, wie z.B. Krankheit, nicht in der Lage sind, ihr Existenzminimum selbstständig zu sichern. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird untersucht, ob benachteiligte und von Armut betroffene Kinder und Jugendliche in der Schule ebenfalls Unterstützung erhalten oder erneute Benachteiligung erfahren. Um diesen Aspekt untersuchen zu können, muss zunächst dargestellt werden, was unter Bildungsbenachteiligung verstanden wird und wie die aktuelle Situation in Deutschland einzustufen ist.

5. Bildungsbenachteiligung

In Deutschland bezeichnet Bildungsbenachteiligung die bildungsspezifische Benachteiligung von Menschen oder Gruppen, die über geringe soziale, kulturelle oder finanzielle Ressourcen verfügen. Statistisch schneidet diese Gruppe bei der Verteilung von Bildungschancen und beim Erreichen von Bildungserfolgen schlechter ab. Dennoch impliziert der Begriff keine vorsätzliche oder bewusste Diskriminierung. (vgl. Range 2012, S. 1)

Die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung hat in den letzten Jahrzehnten erheblich zugenommen. Dennoch bestehen in Deutschland nach wie vor ausgeprägte Ungleichheiten hinsichtlich der Bildungschancen in den unterschiedlichen Sozialschichten. Aus den Ergebnissen der ersten und zweiten PISA-Studie geht hervor, dass die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg in keinem anderen Industrieland so groß sind wie in Deutschland. Da der Bildungserfolg für den gesellschaftlichen Positionsmarkt eine bedeutende Platzierungsfunktion hat und eine zentrale Ressource für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt darstellt, ist die Bedeutung der Bildungsbenachteiligung nicht zu unterschätzen. Zudem wird die Bedeutung der Bildung für die Lebenschancen der Menschen in den modernen Wissensgesellschaften weiter ansteigen. (vgl. Schulze et al. 2008, S. 8)

Menschen haben aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht und ihrer ethnischen Zugehörigkeit unterschiedliche Chancen auf Bildung. Wird von Bildungsungleichheiten gesprochen, dann ist zunächst nur gemeint, dass Menschen basierend auf den genannten Faktoren in bildungsrelevanten Fragen voneinander unterschieden werden bzw. ungleich sind. Aber ist die soziale Ungleichheit auch gleichzeitig eine Bildungsbenachteiligung? Sind Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund bildungsbenachteiligt, weil sie die Hauptschule besuchen? Andersherum stellt sich die Frage, ob Kinder und Jugendliche, deren Eltern Ärzte sind, ungerechtfertigte Bildungsprivilegien genießen, weil sie die Möglichkeit haben nach der Schule ein Studium zu absolvieren. Einige haben ohne eigenes Zutun das Glück, in einer Familie zu leben, die äußerst vorteilhafte Ausgangsbedingungen und Verwirklichungschancen bereithält, während andere in ungünstigere familiäre Bedingungen hineingeboren werden, wie Arbeitslosigkeit oder Alkoholabhängigkeit, und ihre Bildungsbiographien unter deutlich erschwerten Bedingungen realisieren müssen. Mit einer gesellschaftlichen Veränderung dahingehend, dass soziale Unterschiede keine Rolle mehr spielen, ist in absehbarer Zeit nicht zu rechnen, da die Gesellschaft solchen Ungleichheiten zum größten Teil hilflos gegenübersteht. (vgl. Bracke & Büchner 2012, S. 39)

„Wir können im Grunde nur die Utopie einer Gesellschaft dagegensetzen, in der alle sozialen Unterschiede keine Rolle spielen, die zum Ausgangspunkt von ungleichen Lebenschancen werden könnten“ (Brake & Büchner 2012, S. 39).

Die bildungspolitischen Ansätze konzentrieren sich meist darauf, die ungleichheitsherstellende Wirkung der unterschiedlichen sozialen Ausgangslagen hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und dem Bildungserfolg zu reduzieren. Als Beispiele solcher Kompensationsprogramme sind zum einen die finanzielle Unterstützung im Rahmen des Ausbildungsfördergesetzes (BAföG) und zum anderen kostenlose Angebote vorschulischer Sprachförderung für Kinder, die aus Familien mit Migrationshintergrund stammen, zu nennen. Solche institutionellen Maßnahmen versuchen, Kindern und Jugendlichen annähernd gleiche Startchancen zu bieten. Bildungsgerechtigkeit orientiert sich nicht an der Vorstellung von formaler Bildungsgleichheit, sondern an der Vorstellung von Bedarfsgerechtigkeit. Das bedeutet, dass jeder so viel Förderung bekommt, wie er benötigt. Demnach wird eine unterschiedliche Behandlung an unterschiedlichen Ausgangslagen festgemacht und angesichts der Herstellung von bildungsbezo-

gener Chancengleichheit als bildungsgerecht betrachtet. Jedoch ist eine vollständige Chancengleichheit nicht erreichbar. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 39-41)

Bildungsbenachteiligung hat unterschiedliche Ausprägungen und beschränkt sich nicht nur auf den Zugang zu höheren Bildungsgängen. Die bildungsbezogenen sozialen Benachteiligungen werden auf die unterschiedlichen Phasen im Lebenslauf einer Bildungsbiographie ausgeweitet. Da Kinder beim Eintritt in die Schullaufbahn bereits eine wichtige Wegstrecke ihrer Bildungsbiographie hinter sich haben, rückt die Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse während der Kindergartenzeit weiter in den Fokus. In allen Forschungsüberlegungen müssen die bis zur Einschulung gemachten unterschiedlichen Bildungserfahrungen, ob im Kindergarten oder der Familie, berücksichtigt werden. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 49)

„Neben einer solchen Perspektiverweiterung, Bildungsprozesse lebenslaufbezogen zu betrachten, hat sich die Analyse schulischer Bildungsungleichheiten auch insofern ausdifferenziert, als nicht mehr in erster Linie institutionelle Übergänge (von der Grundschule in die Sekundarstufe I, von der Hochschulreife zum Studium) untersucht werden, sondern auch andere Formen schulischen Scheiterns in ihrer Abhängigkeit von sozialer und ethnischer Herkunft sowie Geschlecht empirisch analysiert werden“ (Brake & Büchner 2012, S.49).

Der Fokus richtet sich auf Kompetenzarmut und verzögerte Schullaufbahnen. Es stellt sich die Frage, inwiefern Kinder- und Jugendliche durch den Schulbesuch Basiskompetenzen erwerben, die ihnen zu einer befriedigenden Lebensführung und zu einer aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verhelfen. Laut den PISA-Studien besteht für die Kinder und Jugendliche von un- und angelernten Arbeitern ein relativ hohes Risiko, auf der untersten Kompetenzstufe zu verweilen bzw. diese noch nicht mal zu erreichen. Ob Kinder und Jugendliche die Chance haben, ihre Bildungsbiographie verzögerungsfrei zu durchlaufen, hängt von der sozialen Herkunft ab. Eine wesentliche Rolle spielen z.B. die Zurückstellung von der Einschulung aufgrund nicht ausreichend gegebener Schulfähigkeit oder das Wiederholen einer Klasse als Folge von schlechten Noten. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 49-50)

Die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg und die Ungleichheit von Bildungschancen gehen im Einzelnen aus Abbildung 5, Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft, hervor. Kinder und Jugendliche aus höheren Sozialschichten erlangen infolge der Erziehung, Ausstattung und

gezielten Förderung im Elternhaus, häufiger die für die Schule vorteilhaften Fähigkeiten, während dies bei Kindern und Jugendlichen aus niedrigeren sozialen Schichten eher weniger der Fall ist. Arbeiterkinder haben im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen aus höheren sozialen Schichten schlechtere Schulleistungen und sind insgesamt aufgrund ihrer sozialen Herkunft im Bildungswesen eher benachteiligt. (vgl. Becker & Lauterbach 2010, S. 15-16)

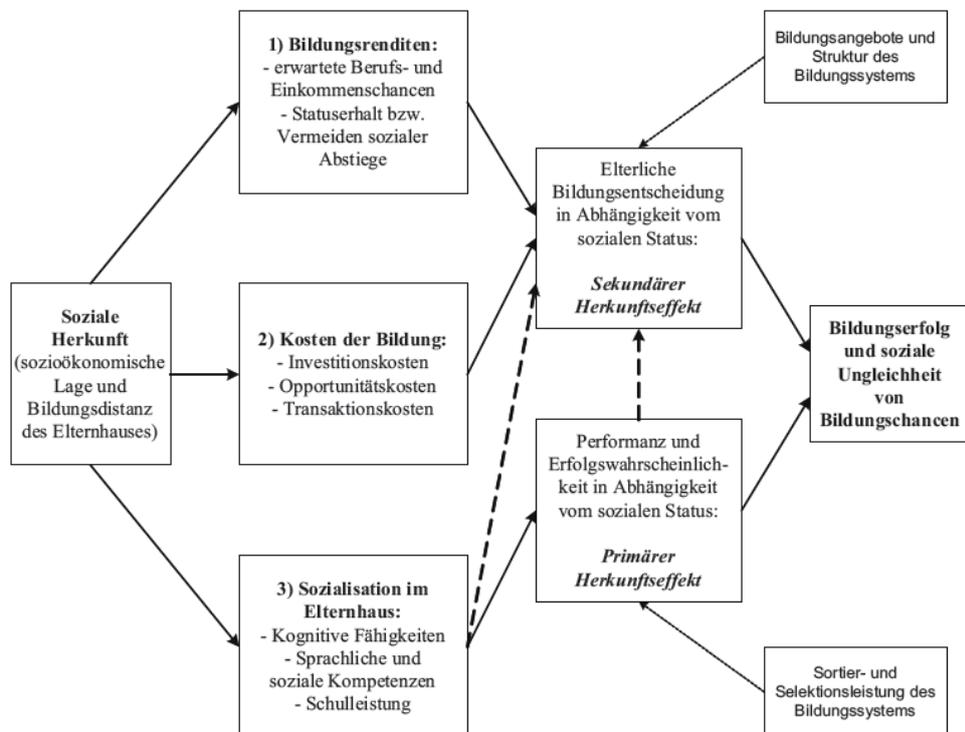


Abb. 5: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft.

Elterliche Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext werden als ausschlaggebend für den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder eingestuft. Dementsprechend zeigt der „sekundäre Effekt der sozialen Herkunft“, dass die Entscheidungsprozesse der Familien in Abhängigkeit von den ökonomischen Ressourcen deutlich zwischen den Sozialschichten variieren. (vgl. Becker & Lauterbach 2010, S. 16)

Ob und inwiefern Eltern ihre Armutserfahrungen bzw. ihre Armutslage automatisch an ihre Kinder weitergeben wird im folgenden Kapitel näher betrachtet.

6. Vererbte Armut als Ursache für eine Bildungsbenachteiligung

Unterschiedliche Studien kommen zu dem Ergebnis, dass es eine Verbindung zwischen frühen Armutserfahrungen von Kindern und Jugendlichen und späterer eigener Einkommensarmut gibt. Kinder und Jugendliche aus Familien, die lange sozialhilfeabhängig waren, werden im späteren Leben ebenfalls häufiger

sozialhilfeabhängig. Eine Kindheit in Armut beeinträchtigt die Entwicklungschancen der Kinder und Jugendlichen generell stark, so dass Armutsrisiken über Generationen hinweg weitergegeben werden können. Im internationalen Vergleich ist das Ausmaß der sozialen Mobilität in Deutschland sehr gering ausgeprägt, was bedeutet, dass eine starke Korrelation zwischen der Klassenposition des Elternhauses und der eigenen Klassenposition vorherrschend ist. Über den Lebensweg der Kinder und Jugendlichen entscheidet in einem vergleichsweise hohen Maß das Elternhaus. Die Weitergabe der Armut über Generationen hinweg, ist nicht naturgegeben. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, um diesen Teufelskreis zu durchbrechen und nicht über Generationen hinweg in einer Sozialstufe zu verharren. Risikofaktoren in der Kindheit führen nicht zwangsläufig eine negative Entwicklung herbei und schützende Faktoren können auch unter Armutsbedingungen zu einem unproblematischen Sozialisations- und Lebensverlauf von Kindern und Jugendlichen beitragen. (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (Hrsg.) 2015, S. 402-404)

Es lassen sich zwei Gruppen dieser Schutzfaktoren unterscheiden: personale und soziale Ressourcen. Personale Ressourcen sind in der Person der Kinder und Jugendlichen begründet, wohingegen sich soziale Ressourcen in der Betreuungsumwelt (inner- und außerhalb der Familie) der Kinder und Jugendlichen befinden. Konkrete Schutzfaktoren sind z.B. das Erlernen von positiven Handlungsstrategien, eine zufriedenstellende soziale Integration innerhalb des Freundeskreises und Ressourcen zur Bewältigung des Alltags unter schwierigen finanziellen und sozialen Bedingungen. Letzteres wird z.B. unterstützt durch Elternberatung, Angebote zur individuellen Stärkung und Förderung sowie Informationsangebote und Erweiterung von Handlungsoptionen. (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (Hrsg.) 2015, S. 404)

In jeder Lebensphase sind Übergänge zu meistern, die die Chancen auf gute Teilhabe in der Zukunft beeinflussen. Der Zusammenhang zwischen der Position des Elternhauses und den eigenen Teilhabechancen verstärkt sich sogar in den jüngeren Kohorten. Chancenförderung muss daher schon früh im Lebenslauf ansetzen, um die Verfestigung von benachteiligten Startpositionen zu verhindern. (vgl. Abb. 6) Nur so können mehr soziale Aufstiege aus potentiell gefährdeten Positionen ermöglicht werden. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013, S. 24)

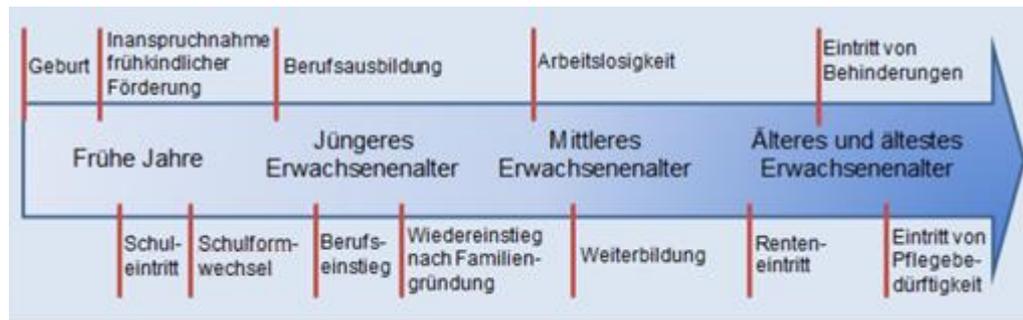


Abb. 6: Die verschiedenen Lebensphasen und ihre Chancen auf gute Teilhabe in der Zukunft.

Die Grundsteine für die Persönlichkeitsentfaltung und die Teilhabe in der Gesellschaft im Erwachsenenalter werden durch eine Sozialisation gelegt, die in den ersten Lebensjahren das Selbstbewusstsein und Vertrauen der Kinder fördert. Die Zeit nach der Geburt entscheidet darüber, ob die Kinder z.B. durch eine Inanspruchnahme frühkindlicher Förderung (vgl. Abb. 6) die nötige Ausstattung für einen erfolgreichen Bildungs- und Lebensweg mitbekommen. Insbesondere für benachteiligte Kinder erweist sich bereits der Besuch einer Kinderkrippe als Chance für den späteren Bildungsweg. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013, S. 71) Ferner werden Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status durchschnittlich später eingeschult als Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status. Bei Kindern aus benachteiligten Elternhäusern werden, zum Zeitpunkt der Einschulung, dreimal häufiger Entwicklungsverzögerungen und Entwicklungsstörungen festgestellt, als bei Kindern aus sozial nicht benachteiligten Familien. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013, S. 91) Die Auf- und Abstiegschancen von Kindern und Jugendlichen werden sowohl von der Einkommenssituation der Haushaltsmitglieder, als auch von deren Bildungsstand bestimmt (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2015, S. 221).

6.1. Einfluss des elterlichen Einkommens auf die Bildung ihrer Kinder

Auch in Deutschland sind Familien in Armut keine Seltenheit. „In Deutschland lebt fast jedes vierte Kind in einem Haushalt, der einkommensarm ist und/oder Leistungen nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch (SGBII) bezieht“ (Lietzmann et al. 2011, S. 1). Kinder und Jugendliche sind in besonderer Weise von Armut und ihren Folgen betroffen, da sie häufiger gesundheitliche Probleme und oft ein geringeres psychisches Wohlbefinden haben. Außerdem besuchen armutsgefährdete Kinder und Jugendliche seltener ein Gymnasium als nicht gefährdete Kinder und Jugendliche. (vgl. Lietzmann et al. 2011, S. 1)

Ein zentraler Faktor für Armutserfahrungen und damit auch für die Weitergabe von Armut ist die Verfügbarkeit von Einkommen durch die berufliche Stellung und die Erwerbstätigkeit. Das Einkommen bestimmt die Sicherheit und die verfügbaren Ressourcen innerhalb einer Familie.

Von einer sozialen Risikolage ist demnach die Rede, wenn beide Eltern oder der alleinerziehende Elternteil erwerbslos ist und somit diese wichtigen Ressourcen fehlen. Gleichzeitig führen Erwerbslosigkeit oder ein niedriges Einkommen zu einer ökonomischen Risikolage, wenn das Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze liegt (weniger als 60% des durchschnittlichen Familienäquivalenzeinkommens). Ein höheres Einkommen und die damit verbundene Erwerbstätigkeit und höhere Stellung im Beruf erlauben eine materiell bessere Unterstützung der Kinder. (vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2010, S. 140-141) Auch kann einem Ausschluss aus sozialen Betätigungen, wie Exkursionen, Kino- oder Schwimmbadbesuchen, entgegengewirkt werden, um sozialpsychologische Langzeitfolgen für die Kinder und Jugendlichen zu vermeiden (vgl. Rost (Hrsg.) 2010, S. 193).

Eine niedrige berufliche Position der Eltern geht mit ökonomischer Knappheit und folglich mit geringer Schulbildung der Kinder einher. Nicht nur die aktuelle Einkommenslage der Familie ist dabei ausschlaggebend, sondern Armutserfahrungen, die in frühen Entwicklungsphasen stattgefunden haben. In der frühen Kindheit reagieren Kinder besonders sensibel auf eine Beeinflussung der elterlichen Zuwendung aufgrund von armutsbedingten Belastungen, da ihre kognitive Entwicklung oft nicht ausreichend stimuliert wird und sie daher wichtige Entwicklungsschritte verpassen. Diese Entwicklungsschritte können später nur erschwert nachgeholt werden. Insbesondere die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, dass der sozioökonomische Hintergrund der Familien in Deutschland entscheidenden Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen hat. Neben den schulischen Kompetenzen werden die Notengebung und die Übergangsempfehlungen von Lehrpersonen am Ende der Grundschulzeit durch die sozioökonomischen Ressourcen der Eltern beeinflusst. Kinder und Jugendliche aus Armutsfamilien haben im Schnitt schlechtere Noten als Kinder und Jugendliche aus finanziell bessergestellten Familien und bekommen seltener eine Gymnasialempfehlung. Dies ist weniger den schwächeren Leistungen der Kinder und Jugendlichen geschuldet als vielmehr den Erwartungen der Lehrpersonen, die oftmals geringe Erwartungen an die leistungsbezogene Entwicklung dieser Kinder und Jugendlichen haben. (vgl. Walper 2008, S. 211)

Vor allem aber hat sich der geringe Anregeungsgehalt familiärer Interaktionen für die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Armut als entscheidend erwiesen. Dies fällt vermehrt dann ins Gewicht, wenn die fehlenden stimulierenden Erfahrungen durch die Familie nicht durch alternative Ressourcen, wie qualitativ hochwertige Fremdbetreuung oder Anregungen seitens der Schule, ausgeglichen werden können. (vgl. Walper 2008, S. 211) Nichtsdestotrotz gelingt es aber auch vielen Eltern, ihren Kindern selbst unter schwierigen materiellen Voraussetzungen gute Entwicklungsbedingungen zu gewähren. Die Eltern versuchen, ihre Kinder so wenig wie möglich unter der familiären Geldnot leiden zu lassen. Die negativen Folgen für die Zukunftschancen der Kinder sind umso geringer, je eher die eingeschränkte finanzielle Situation der Familie überwunden werden kann. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013, S. 74)

Das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen wird als „vielschichtiges Konstrukt“ bezeichnet, welches in Abhängigkeit von einer Vielzahl von Kontextfaktoren steht. Dieses Konstrukt setzt sich aus verschiedenen Bereichen der Entwicklung zusammen, wie beispielsweise der Charakterentwicklung, kognitiver und sozialer Kompetenzen, der Bindung zu Bezugspersonen oder Institutionen sowie dem Vertrauen und Verhalten gegenüber Erwachsenen und Gleichaltrigen. Für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen sind die materiellen Ressourcen somit nicht allein ausschlaggebend. Ein höheres Einkommen der Eltern bedingt nicht automatisch ein Wohlbefinden des Kindes. Für von Armut betroffene Familien ist ein zusätzliches Einkommen zur Sicherung des Existenzminimums unmittelbar mit einem Anstieg des Wohlergehens der Kinder und Jugendlichen verbunden. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013, S. 76)

Wie sich hingegen der elterliche Bildungsstand auf die Bildung der Kinder auswirkt, wird im folgenden Kapitel erläutert.

6.2. Einfluss des elterlichen Bildungsstandes auf die Bildung ihrer Kinder

Neben dem elterlichen Einkommen ist der Bildungsstand der Eltern einer der meist verbreiteten Indikatoren für die Beschreibung der sozialen Herkunft des Kindes, denn das verfügbare kulturelle Kapital der Familie steht in Abhängigkeit von dem elterlichen Bildungsabschluss. Es wird davon ausgegangen, dass Eltern über Humankapital verfügen, welches sie durch Eltern-Kind-Aktivitäten an ihre Kinder weitergeben. Das Humankapital ist für eine aktive und produktive

Teilnahme am bürgerlichen Leben erforderlich. Durch Aktivitäten mit den Kindern vermitteln die Eltern ihnen Werteorientierungen, Einstellungen und Qualifikationen. Kinder entwickeln eigene Kompetenzen und Interessen, die im schulischen und im außerschulischen Leben als förderlich gelten, indem sie sich an Modellen bzw. elterlichen Vorbildern orientieren. Daher stellen der höchste allgemeine Schulabschluss sowie der höchste berufliche Bildungsabschluss der Eltern ein wichtiges und zentrales Merkmal des sozioökonomischen Status dar. Wenn kein Elternteil über einen allgemeinen schulischen Abschluss verfügt, besteht eine kulturelle Risikolage. (vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2010, S. 140)

Vergleicht man den allgemeinen Schulabschluss der Eltern, welcher Auskunft über die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen gibt, mit der Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf die Schularten, zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang. Die meisten Kinder und Jugendlichen (56%), die eine Hauptschule besuchen, stammten im Jahr 2008 aus Familien, in denen die Eltern gar keinen oder nur einen geringen allgemeinen Bildungsabschluss haben. Im Unterschied hierzu stammten an der Schulform Hauptschule nur 13% der Kinder und Jugendlichen aus Familien, in denen die Eltern eine hohe allgemeine Bildung (Fachhochschul- oder Hochschulreife) haben. An Gymnasien sah diese Verteilung 2008 deutlich anders aus. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen von Eltern, die keinen oder nur einen geringen allgemeinen Schulabschluss haben, betrug dort nur etwa 11%, während der Anteil der Kinder und Jugendlichen aus Familien, in denen die Eltern eine Fachhochschul- oder Hochschulreife vorweisen, 58% betrug. Gemessen am höchsten allgemeinen Bildungsabschluss der Eltern, besuchten Kinder und Jugendliche mit geringem sozioökonomischen Status häufiger die Hauptschule und Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern mit hohem sozioökonomischen Status das Gymnasium. (vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2010, S. 142-144)

Der Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen gibt nur ansatzweise Auskunft darüber, welchen Abschluss sie tatsächlich erreichen werden. Daher ist es hinsichtlich der Weitergabe von Armut von ebenso großer Bedeutung, den tatsächlich erreichten, höchsten Bildungsabschluss der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen. Dennoch sehen einige Studien einen Zusammenhang zwischen dem höchsten Schulabschluss der Eltern und dem ihrer Kinder. (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2015, S. 227)

Enorme Unterschiede werden außerdem bei der beruflichen Bildung der Eltern im Hinblick auf die Verteilung der Kinder- und Jugendlichen auf die Schularten deutlich. Nur wenige Kinder von Eltern mit hoher beruflicher Bildung besuchen die Hauptschule. Wohingegen der Anteil dieser Kinder und Jugendlichen an Gymnasien hoch ist. Generell ist festzustellen, dass Kinder von Akademikern ebenfalls eine Hochschulreife anstreben, dies bei Kindern aus bildungsferneren Schichten seltener der Fall ist. (vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2010, S. 140-144)

Insgesamt ist zu erkennen, dass sich die Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer unterschiedlichen sozialen Herkunft nicht gleichmäßig auf die verschiedenen Schularten verteilen. Die Schularten, welche einen relativ ausgeglichenen Anteil an Kindern und Jugendlichen der unterschiedlichen Herkunftsfamilien aufweisen, sind die Realschule und die Berufsschule, wohingegen die größten Unterschiede an Hauptschulen und Gymnasien zu beobachten sind. (vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2010, S. 148-149)

Es wird deutlich, dass sich soziale Ungleichheiten über Generationen hinweg reproduzieren und die Humanressourcen der Gesellschaft nicht ausreichend genutzt werden. Bezüglich der zunehmenden Risikolagen von Kindern und Jugendlichen und der demographischen Entwicklung stellen die generationsübergreifende Weitergabe der sozialen Ungleichheit sowie die mangelhafte Nutzung der Humanressourcen ein großes Problem dar. (vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2010, S. 149)

Um eine Sicherung der Humanressourcen zu gewährleisten und den Herausforderungen der Zukunft zu begegnen, sind Maßnahmen erforderlich, die einer Benachteiligung von bestimmten Bevölkerungsgruppen entgegenwirken. Vergleichende nationale und internationale Analysen, welche Missstände und dringende Handlungsfelder herausarbeiten, gelten als ein Schritt in die richtige Richtung. (vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2010, S. 149)

Welche Auswirkungen die generationsübergreifende Weitergabe von Armut auf die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen hat, wird in Kapitel sieben erläutert.

7. Auswirkungen auf die schulischen Leistungen

Beim Eintritt in die Grundschule unterscheiden sich Kinder in Bezug auf die Herkunftsfamilie und die Teilnahme an vorschulischen Bildungsangeboten. Folgen für die spätere Bildungsbiographie, in Form von Kompetenzunterschieden

bei Beginn der Schullaufbahn, werden bereits in der Grundschule sowie in der Sekundarstufe I deutlich. Es stellt sich die Frage, ob es in der vierjährigen Grundschulzeit gelingt, die Kompetenzunterschiede zu nivellieren, oder bildet sich ein Schereneffekt ab, bei dem die Kinder eine intensivere Förderung erhalten, die bereits Kompetenzvorsprünge haben? Eine weitere Möglichkeit wäre, dass die Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft parallele Kompetenzzuwächse erzielen. Um diese Fragen zu beantworten, wurden in Sachsen und Bayern im Jahr 2009 ca. 1400 Kinder der Grundschule am Ende der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe untersucht. Auf der Basis der ermittelten Kompetenzwerte nach der zweiten Jahrgangsstufe wurden drei Leistungsgruppen gebildet. Diese unterscheiden sich zwischen geringen, mittleren und hohen Schulleistungen und ermöglichen somit Aussagen über die Schulleistungsentwicklung nach einem Zeitraum von zwei Jahren. Die ermittelten Kompetenzen stammen aus den Bereichen Rechtschreibfähigkeit, Leseverständnis und mathematische Fähigkeiten und addieren sich zu einem Leistungsindex. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 136-138)

Insgesamt zeigt sich über die zwei Jahre ein Kompetenzzuwachs bei allen drei Schulleistungsgruppen. In der unteren Leistungsgruppe fällt dieser Zuwachs an Kompetenzen sogar verhältnismäßig hoch aus. Somit konnten die Kinder mit den geringsten Kompetenzen vom Grundschulunterricht in besonderer Weise profitieren und ihre Kompetenzen in den Bereichen Leseverständnis, Rechtschreibung und mathematische Fähigkeiten wesentlich aufbessern. Da die Kinder dieser Gruppe zu einem Großteil (40%) von Eltern mit niedrigem Bildungsstatus stammen, spielen die Schereneffekte der Leistungsentwicklung in der Grundschule keine große Rolle. Trotz des immensen Kompetenzzuwachses befinden sich die Kinder der unteren Leistungsgruppe am Ende der vierten Klasse noch unterhalb des Leistungsniveaus der leistungsstarken Kinder, welche im Gegensatz dazu, zu einem Großteil aus Familien mit hohem Bildungsstatus stammen. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 138-139)

Auch die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), bei der ähnlich wie bei PISA die soziale Herkunft der Kinder miterfasst wird, zeigt einen deutlichen Zusammenhang der erreichten Lesekompetenzwerte der Kinder am Ende der Grundschulzeit mit ihrer sozialen Herkunft. Am Ende der Grundschulzeit liegen die Kinder der unteren Leistungsgruppe im Hinblick auf die Leseleistung fast ein Jahr hinter dem Leistungsniveau der hohen Schulleistungsgruppe. Die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen, dass der Abstand zwischen den Kindern der oberen und unteren Schulleistungsgruppe im Laufe der Schulzeit größer

geworden ist. Bei 15-jährigen Kindern und Jugendlichen ist bereits eine Lernfortschrittsdifferenz von eineinhalb Jahren zwischen der niedrigen und hohen Leistungsgruppe zu verzeichnen. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 138-139)

Der internationale Vergleich der Kompetenzen durch PISA zeigt große Unterschiede zwischen der oberen und der unteren Sozialschicht. Deutschland ist im internationalen Vergleich, mit Kompetenzunterschieden von 111 Punkten zwischen 15-jährigen Kindern und Jugendlichen, das Land mit der stärksten Ausprägung der Disparitäten. Die Differenz beträgt in Kanada mit 68 Punkten nur etwa die Hälfte. (vgl. Abb. 7)

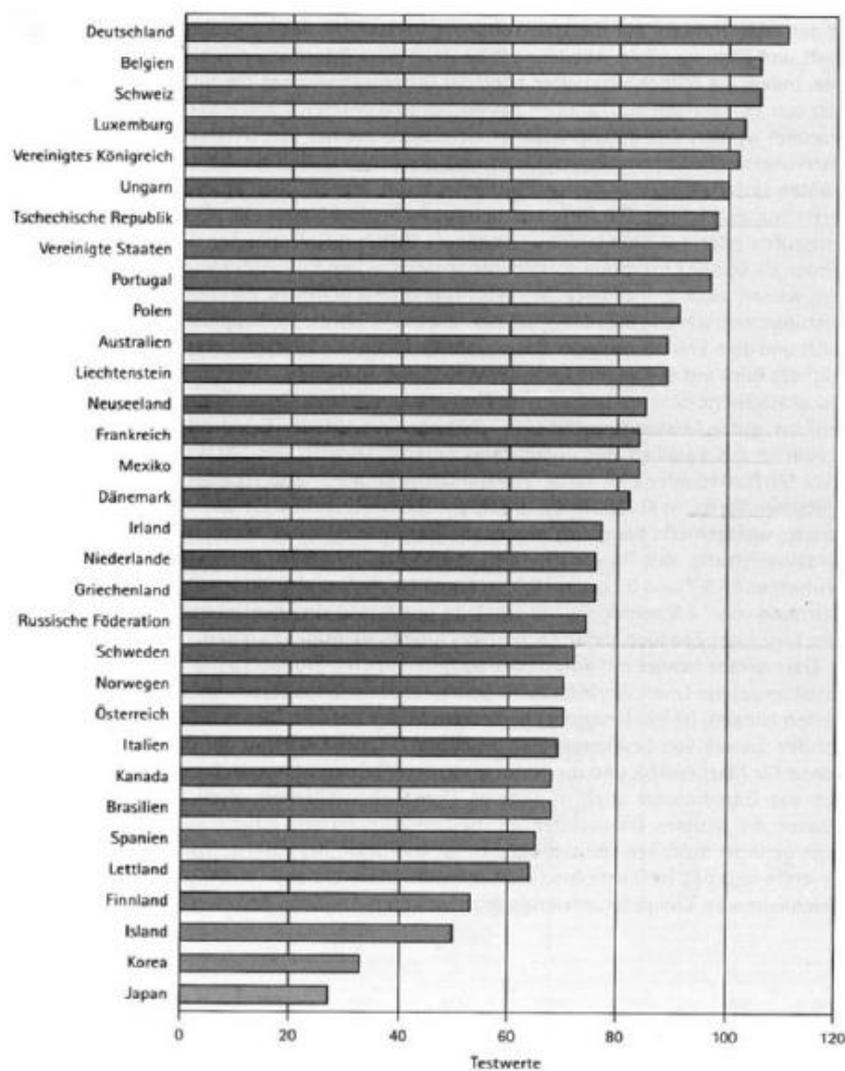


Abb. 7: Unterschiede in der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien der oberen und unteren Sozialschicht bei PISA 2000.

In Deutschland haben sich die Abstände im Kompetenzniveau zwischen den Sozialschichten von 2000 bis 2006 leicht reduziert. Die Differenz der Mittelwerte in der Lesekompetenz betrug 2006 nur noch 83 Punkte. Der schlechte Rang der Schülerleistungen in Deutschland basiert auf dem verhältnismäßig großen

Anteil der Schülergruppe, welche Leistungen im schlechten bis sehr schlechten Bereich erbringen. Diese Risikogruppe ist mit 23% unter allen Kindern und Jugendlichen vertreten. Demgegenüber ist der Anteil der leistungsstarken Gruppe nur relativ gering. (vgl. Link 2011, S. 78-81)

Die beim Übergang in die Sekundarstufe I bestehenden herkunftsbedingten Disparitäten werfen zunächst nur einen punktuellen Blick auf die schulische Laufbahn, denn eine bestimmte Schulform nach der Grundschule zu besuchen, gibt noch keine Auskunft darüber, inwiefern die Kinder und Jugendlichen dem Unterricht an der weiterführenden Schulform folgen und den Unterrichtsstoff begreifen können (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 151).

Nach PISA muss ein erheblicher Anteil der Kinder und Jugendlichen im Verlauf der Sekundarstufe I die Schule verlassen und auf eine niedrigere Schulform wechseln. Davon sind 15% der 15-jährigen Realschüler/innen und 20% der Hauptschüler/innen betroffen. Aber auch Rückstufungen im Verlauf der Sekundarstufe kommen häufig vor. Die PISA-Studie von 2001 belegt einen Anteil von 25% aller 15-Jährigen, die von Rückstufungen betroffen sind. Jedoch sind die Kinder und Jugendlichen an der Hauptschule besonders häufig von einer solchen Verlängerung der Schulzeit betroffen. Der Anteil der Wiederholungen einer Jahrgangsstufe beträgt dort insgesamt ganze 42%. Da an der Hauptschule zu einem großen Teil Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien und mit Migrationshintergrund versammelt sind, lässt sich schlussfolgern, dass die Kinder und Jugendlichen häufiger von Wiederholungen betroffen sind, die aus einer Familie mit niedrigem sozioökonomischen Status oder Migrationshintergrund stammen. Jeder vierte Jugendliche der Unterschicht, aus zum Teil ungesicherten und armutsgefährdeten Verhältnissen, aber nur jeder zehnte Jugendliche der Oberschicht musste in seiner Schullaufbahn eine Verlängerung in Kauf nehmen. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 151-154) Insgesamt finden sich die schlechtesten Durchschnittsnoten in der Gruppe der armen Kinder und Jugendlichen und die besten Durchschnittsnoten in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit relativ gesicherten Familienfinanzen (vgl. Sanders & Weth (Hrsg.) 2008, S. 85). Dies zeigt, dass die Schule die letzten Jahre nur wenig gegen die Kompetenzunterschiede der Kinder und Jugendlichen aus den unterschiedlichen Sozialschichten bewirken konnte. Der Leistungsniveauunterschied zwischen den Sozialschichten ist seit der Grundschule relativ konstant geblieben oder hat sich nach dem Übergang in die Sekundarstufe I vergrößert.

Das folgende Kapitel geht auf den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule ein und gibt Auskunft, wie sich armutsbedingte Bildungsbenachteiligung an dieser Schwelle zeigt.

8. Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule

Die vorgegebenen schulischen Übergänge im deutschen Bildungssystem spielen eine entscheidende Rolle bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten. Diesbezüglich besteht in der empirischen Bildungsforschung weitgehend Einigkeit. (vgl. Mare 1981; Schnabel u.a. 2002; Boudon 1974) Als zentrale Gelenkstelle für den weiteren Bildungsverlauf der Kinder und Jugendlichen, wird dabei der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule bezeichnet. Die Bildungschancen im weiteren Lebensverlauf sind oftmals in hohem Maße von der frühen schulischen Selektion der Kinder und Jugendlichen auf die unterschiedlichen Bildungszweige der Sekundarstufe I abhängig. (vgl. Maaz, et al. 2007, S. 445)

„Der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule, etwa ein Gymnasium, Gesamt- oder Hauptschule, markiert eine sehr entscheidende Weichenstellung für den zukünftigen Lebensweg von Kindern und Jugendlichen. Der formale Bildungsabschluss ist in Deutschland der Nachweis für die Kompetenzen und den Bildungserfolg eines Menschen und beeinflusst seine weiteren Teilhabechancen entscheidend. Doch auch beim Übergang in eine weiterführende Schule setzen sich familiär bedingte Benachteiligungen fort.“
(Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013, S. 95)

Studien wie PISA und IGLU verweisen auf einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen. Ein entscheidender Indikator für die soziale Herkunft ist Armut. Eltern armer Kinder weisen einen erheblich schlechteren Bildungshintergrund auf als Eltern nicht armer Kinder. Eltern mit einem guten Bildungsabschluss streben für ihre Kinder ebenfalls eine bessere Bildung an. Das bedeutet nicht, dass arme Eltern kein Interesse daran haben, dass ihre Kinder der Armut entkommen, jedoch verfügen sie über eingeschränkte Ressourcen um ihnen genügend Unterstützung zu bieten. Die Grundschule schafft es nicht, den Niveauunterschied zwischen den Kindern der verschiedenen Sozialschichten zu nivellieren, da die Kinder der unteren sozialen Schichten durch schlechtere Leistungen erneute Benachteiligung in Form von Klassenwiederholungen und schlechten Noten erfahren. Somit haben arme Kinder weniger Chancen für eine erfolgreiche Schulkarriere. Die Chancen eines nicht-armen 10-jährigen Kindes auf ein Gymnasium zu kommen sind bei gleichem Bildungsniveau der Eltern viermal höher als die eines

Kindes aus geringen finanziellen Verhältnissen. Für den Erfolg in der Grundschule und die Wahl der weiterführenden Schule sind neben dem familiären Wohlstand und der elterlichen Bildung noch weitere Indikatoren wichtig, wie z.B. die Noten des Kindes. Während arme Kinder generell die schlechtesten Noten haben, erhalten Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern im Durchschnitt bessere Noten und wechseln nach der Grundschule, auch unabhängig von den Noten, öfter aufs Gymnasium (vgl. Abb. 8).

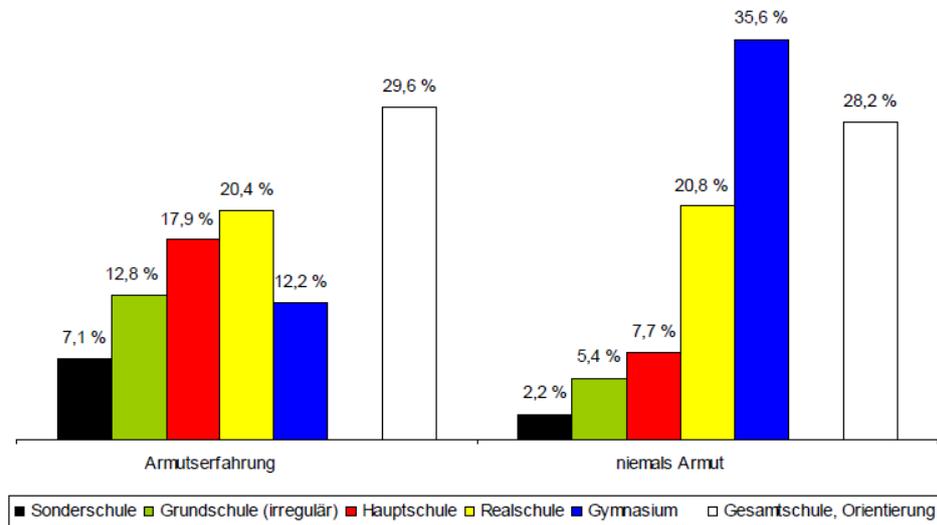


Abb. 8: Armutserfahrungen im Vor- und Grundschulalter und geplante Schulformen der Sekundarstufe I (nach einer Elternbefragung) – 1999 bis 2004.

Der Großteil der niemals von Armut betroffenen Kinder und Jugendlichen besucht nach der Grundschule das Gymnasium. Dagegen erreicht die größte Gruppe der Kinder und Jugendlichen, welche in ihrem Leben bereits Armutserfahrungen gemacht haben, maximal die Realschule. (vgl. Sanders & Weth (Hrsg.) 2008, S. 84-87)

In den letzten Jahrzehnten wurden institutionelle Veränderungen vorgenommen, um den sozialen Disparitäten in den schulformbezogenen Bildungsbeteiligungsquoten entgegenzuwirken und eine Angleichung der herkunftsbedingten ungleichen Bildungschancen zu erreichen. Die Pflichtschulzeit wurde beispielsweise auf neun Jahre verlängert und die Aufnahmeprüfungen an weiterführenden Schulen zumindest gelockert, wenn nicht sogar größtenteils abgeschafft. Weitere Maßnahmen waren der Bau von Realschulen und Gymnasien in ländlichen Regionen und der Verzicht auf Schulgeld. Außerdem wurden Stipendienprogramme für Kinder und Jugendliche aus unteren Sozialschichten eingerichtet. Diese Veränderungen führten zwar dazu, dass der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungsgang abgeschwächt wurde, nicht jedoch vollständ-

dig nivelliert werden konnte. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 140-141) Die Bildungsungleichheit nach der sozialen Herkunft verringerte sich beim Übergang zur Realschule zwar generell, die Chancen für den Besuch des Gymnasiums hängen dagegen immer noch stark von der sozialen Herkunft ab. Einfluss dabei haben die verfügbaren Ressourcen, die Eltern für die Bildung ihrer Kinder zur Verfügung stellen können, ebenso wie die soziale Position des Elternhauses im gesellschaftlichen Schichtgefüge. (vgl. Becker & Lauterbach 2010, S. 12)

Inwiefern die Elternentscheidung oder die Lehrerempfehlung Einfluss auf die armutsbedingte Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen hat, erläutert das folgende Kapitel.

8.1. Weichenstellung durch Elternentscheidungen

Die entscheidende Weichenstellung der Bildungslaufbahn im deutschen Schulsystem stellt der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule dar. Alle weiteren Bildungsaspirationen und Bildungschancen im Lebenslauf bauen auf dieser Übergangentscheidung auf. Dieser Übergang ist stärker vom Willen der Eltern abhängig als andere Bildungsentscheidungen. Die Schulleistung und Motivation des Kindes bzw. des Jugendlichen sind allerdings auch nicht außer Acht zu lassen. (vgl. Becker 2010, S. 166-167)

Mehr als die Hälfte aller befragten Eltern einer Wiesbadener Grundschule wünschen sich für ihr Kind den Übergang aufs Gymnasium, während vergleichsweise wenige Eltern den Übergang ihres Kindes auf eine Haupt- oder Realschule präferieren. Der Anteil der Eltern, die sich für ihr Kind den Übergang auf eine Gesamtschule wünschen, fällt im Vergleich wieder relativ hoch aus. Bei dieser Wahl ist unklar, ob die Gesamtschule als solche präferiert wird oder ob der Gesamtschulwunsch auf eine vorhandene Unentschlossenheit zwischen den verschiedenen Bildungswegen hindeutet. Erhebliche Unterschiede bestehen allerdings zwischen den Bildungswünschen der verschiedenen Sozialschichten. Während sich 82% der Eltern der Oberschicht für ihr Kind den Besuch eines Gymnasiums wünschen, ist dies bei Eltern aus der Unterschicht nur noch zu 21% der Fall. Je höher die Sozialschicht desto seltener wünschen sich die Eltern einen Übergang ihres Kindes auf die Real- oder Hauptschule. Generell sind Hauptschulwünsche nur noch in der Unterschicht (mit 8%) und in der unteren Mittelschicht (mit 3%) vertreten. (vgl. Abb. 9) Mit steigender Sozialschichtzugehörigkeit nimmt ebenfalls der Wunsch ab, das Kind auf eine Gesamtschule zu schicken. (vgl. Schulze et al. 2008, S. 29-31)

Bildungswunsch der Eltern (Zeilenprozente)

	für alle SchülerInnen			
	Hauptschule (HS)	Realschule (RS)	Gymnasium (Gym.)	Gesamtschule (Ges.)
Sozialschicht				
Unterschicht	8%	27%	21%	43%
Untere Mittelschicht	3%	32%	28%	38%
Mittelschicht	1%	18%	55%	26%
Obere Mittelschicht	0%	7%	71%	22%
Oberschicht	0%	2%	82%	16%
Gesamt	2%	17%	54%	28%

Abb. 9: Bildungswünsche der Eltern differenziert nach ihrer Sozialschichtzugehörigkeit, 2007.

Eltern mit hohem Sozialstatus schicken ihr Kind, meist aus Prestige Gründen, auch bei unterdurchschnittlicher Leistung öfter auf ein Gymnasium, was zu einer Überforderung der Kinder führt, während Eltern der Arbeiterschicht für ihr Kind, bei gleicher Leistung, eine andere Schulform, wie z.B. eine Realschule, wählen würden. Eltern mit geringerer Bildung wissen es oftmals nicht besser oder haben nicht die Möglichkeit, ihren Kindern bildungspolitisch etwas zu bieten. Die folgende Abbildung zeigt, dass auf Seiten der statushohen Eltern insgesamt eine deutlich geringere Bereitschaft besteht, ihr Kind auf die von Lehrerseite empfohlene Schulform zu schicken (vgl. Abb. 10).

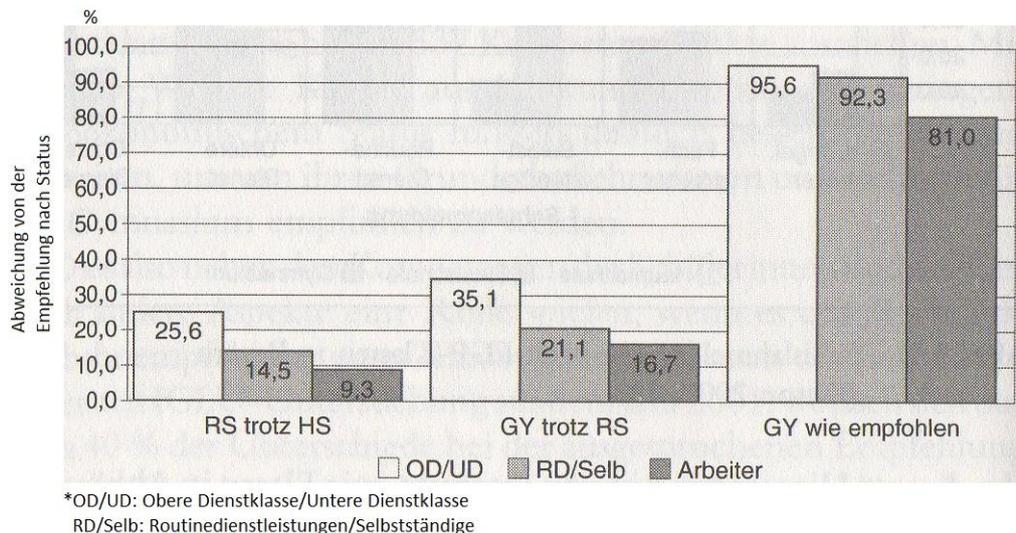


Abb. 10: Anteile von abweichenden Schulanmeldungen gegenüber der Grundschulempfehlung nach EGP-Klassen in Bayern, 2004.

Seitens der Eltern aus der unteren und oberen Dienstklasse werden bei der tatsächlichen Schulanmeldung ihrer Kinder oftmals Korrekturen nach oben vorgenommen. Ein Viertel der Eltern melden ihr Kind trotz einer Hauptschulempfehlung an einer Realschule an und mehr als ein Drittel der Eltern entscheidet sich sogar für eine Gymnasialanmeldung, obwohl sie für ihr Kind lediglich eine

Realschulempfehlung bekommen haben. In Arbeiterfamilien wendet sich das Bild. 20% der Eltern und Kinder der unteren Sozialschicht geben sich mit einer niedrigeren Schulform zufrieden, obwohl sie eine Gymnasialempfehlung erhalten haben. Insgesamt ist die Bereitschaft der Eltern mit hohem sozioökonomischen Status stärker ausgeprägt, die Schullaufbahneempfehlungen der Lehrperson zu korrigieren. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 142-145) Haben Eltern selbst einen hohen Bildungsabschluss schicken sie ihr Kind ebenfalls häufiger auf ein Gymnasium. Dies kann unterschiedliche Gründe haben. Oftmals spielt die Vertrautheit mit der Schulform Gymnasium und die dadurch entstehende Überzeugung, dass ihr Kind diesen Weg ebenfalls bewältigen kann, eine entscheidende Rolle. Aber auch die Vielzahl an Unterstützungsmöglichkeiten (inhaltlich sowie finanziell), die sie ihrem Kind bereitstellen können, sind von großer Bedeutung. Für Eltern aus bildungsnahen Schichten steht schon recht früh fest, welche Schulform ihr Kind später besuchen soll, unabhängig von dessen Noten, und diese Vorstellungen werden im Laufe der Zeit nur selten verändert. Bei Eltern mit niedriger Bildung ist das Gegenteil der Fall. Da sie weniger Handlungsmöglichkeiten zur Umsetzbarkeit ihrer ursprünglichen Bildungsvorstellungen sehen, nehmen sie des Öfteren Korrekturen vor. Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund lassen sich eher von institutionellen Empfehlungen beeinflussen und nehmen folglich erneute Kalkulationen der langfristigen Kosten für sie und des langfristigen Nutzens für ihr Kind vor. Diesen Eltern wird somit eine abwägende Handlungsrationalität zugesprochen. (vgl. Kleine et al. 2009, S. 120-121)

Generell sind Eltern aus unteren sozialen Schichten eher skeptisch gegenüber höherer Bildung eingestellt, denn zum Halten ihres sozialen Status ist eine gymnasiale Bildung nicht notwendig. Die geringen Bildungsaspirationen der Eltern werden auf das Kind übertragen, was zu einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung führt. Durch die geringe Selbstwirksamkeitserwartung werden wiederum die schulischen Noten beeinflusst. Kommen ihnen unerwartete Hindernisse, wie z.B. schlechte Noten, in den Weg, geben die Kinder schneller auf. Kinder aus oberen Sozialschichten werden durch die hohen Erwartungen und die Unterstützung ihrer Eltern ermutigt, was wiederum zu einem positiven Selbstkonzept und schließlich zu besseren Noten führen kann, wenn nicht sogar zu einer konsequenteren Zielverfolgung. Jedoch üben Eltern der oberen sozialen Schichten einen wesentlich größeren Druck auf ihr Kind aus und ihre Bildungsziele liegen oftmals über dem kindlichen Leistungsvermögen. Wenigstens aber streben sie für ihr Kind denselben Bildungsstatus an, welchen sie besitzen. (vgl. Link 2011, S. 98-99)

Bildungsentscheidungen werden vorwiegend dadurch determiniert, wie hoch die Erfolgserwartung ist, eine bestimmte Schulform zu bewältigen, wie wichtig die Schulformwahl für den weiteren Lebensweg ist und welche Kosten damit verbunden sind. Eltern entscheiden sich demzufolge für das Gymnasium, wenn sie vermuten, dass ihr Kind diese Schulform mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich absolvieren kann, wenn die spätere Berufswahl eine gymnasiale Bildung bedingen könnte und wenn sie die verbundenen Kosten der Schulform bewältigen können. (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2010, S. 254)

Aber wie entscheiden Lehrpersonen? Unterstützen sie die armutsbedingte Bildungsbenachteiligung oder tragen sie zu einer Chancengerechtigkeit bei?

8.2. Weichenstellung durch die Lehrperson

Die sogenannten Bildungsempfehlungen durch die Lehrperson spielen beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule ebenfalls eine große Rolle. In einigen Bundesländern sind die Empfehlungen der Lehrperson verpflichtend, in anderen haben die Elternentscheidungen Vorrang. In Hessen sind die Empfehlungen der Lehrperson nicht bindend. (vgl. Becker & Schuchart 2010, S. 420-421) Eltern können die Schulform für ihr Kind frei wählen und dabei auf die beratende Unterstützung durch die Lehrperson bauen. Die Lehrperson soll dazu beitragen, dass die Wahl der Schullaufbahn möglichst sachgemäß ausfällt und dem Wohl sowie der Entwicklung des Kindes zugutekommt. (vgl. Gresch et al. 2009, S. 231-232) Dennoch kann es zu großen Abweichungen zwischen der Entscheidung der Eltern und der Empfehlung der Lehrperson kommen.

Die Eltern der Arbeiterschicht folgen entgegen ihrer Bildungsaspiration eher den Bildungsempfehlungen, während die Eltern aus mittleren und höheren Sozialschichten, entgegen den Empfehlungen, ihre Kinder eher auf eine höhere Schulform schicken. (vgl. Becker & Schuchart 2010, S. 420-421) Dies ist in anderen Bundesländern, wie Baden-Württemberg oder Sachsen, schwieriger. Entscheiden sich die Eltern für eine anspruchsvollere Schulform als von Seiten der Lehrperson vorgesehen, müssen die Kinder an einer formellen Eignungsprüfung in Form von Probeunterricht oder Tests teilnehmen. Wenn die Kinder diesen Test nicht bestehen oder nach Beurteilung der Lehrperson der weiterführenden Schulform dem Probeunterricht nicht gewachsen sind, wird die Aufnahme abgelehnt. Der Empfehlungsstatus der Lehrperson ist somit bindend. Dennoch ist es generell umstritten, ob ein bindender oder ein nicht bindender

Empfehlungsstatus zur Reduzierung der Bildungsbenachteiligung von sozial weniger privilegierten Gruppen führt. (vgl. Gresch et al. 2009, S. 233-235)

Ist der Empfehlungsstatus bindend, muss jedes Kind, das auf eine höhere Schulform wechseln will als empfohlen, die Leistungsanforderungen erfüllen, die diese Schulform bedingt, egal zu welcher Sozialschicht es gehört. Dadurch werden im Grunde allen Kindern gleiche Bildungschancen ermöglicht. Allerdings wirken sich diese Regelungen bei Kindern je nach Sozialschichtzugehörigkeit unterschiedlich aus. Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status verfügen nur begrenzt über Ressourcen, um ihr Kind in der Vorbereitung auf den Probeunterricht oder den Test zu unterstützen. Eltern aus höheren sozialen Schichten können ihr Kind durch beispielsweise Nachhilfeunterricht oder gemeinsames Üben unterstützen. Für Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status kommt erschwerend hinzu, dass sie sich intensiv mit den Formalitäten des Übergangs auseinandersetzen müssen. Dies kann vor dem Hintergrund der insgesamt niedrigen Bildungsaspiration ein sehr hoher und teilweise abschreckender Aufwand sein. Schließlich schicken Eltern aus sozial weniger privilegierten Verhältnissen ihr Kind seltener auf eine höhere Schulform als empfohlen. Damit wird die Annahme, dass ein bindender Empfehlungsstatus soziale Disparitäten mindert, widerlegt. Dies bedeutet im Umkehrschluss nicht automatisch, dass ein nicht bindender Empfehlungsstatus zu einer Reduzierung der sozialen Disparitäten führt. Denn je höher der soziale Status der Eltern, desto häufiger melden sie ihr Kind entgegen der Empfehlung der Grundschule am Gymnasium an. Dass die Frage der bindenden oder nicht bindenden Übergangentscheidungen umstritten ist, zeigt die unterschiedliche Umsetzung der Bundesländer. Im Folgenden wird tiefer auf eine nicht bindende Empfehlung eingegangen, wie es in Hessen der Fall ist. (vgl. Gresch et al. 2009, S. 235)

Aber nicht nur die Noten von armen Kindern sind schlechter, auch die Chancen auf den Erwerb einer bestimmten Kompetenz, wie beispielsweise der Lesekompetenz, stehen in einem deutlichen Zusammenhang zu ihrer sozialen Herkunft. Darüber hinaus bewerten Lehrpersonen ein gleiches Ausmaß an Lesekompetenz je nach Herkunft des Kindes unterschiedlich. Ein Arbeiterkind muss eine deutlich höhere Lesekompetenz aufweisen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, während bei einem Kind aus einer hohen Sozialschicht eine wesentlich geringere Kompetenz ausreichend ist. Dies geschieht von Seiten der Lehrperson oft unbewusst, da die familiäre Unterstützung positiv bzw. negativ eingeschätzt wird. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 142) 81% der Kinder aus der

Oberschicht erhalten eine Gymnasialempfehlung, während dies nur bei 14% der Kinder aus Unterschicht Haushalten der Fall ist (vgl. Abb. 11).

ausgesprochene Bildungsempfehlung (Zeilenprozente)				
für alle SchülerInnen				
	Hauptschule (HS)	Realschule (RS)	Gymnasium (Gym.)	Gesamtschule (Ges.)
Sozialschicht				
Unterschicht	32%	31%	14%	23%
Untere Mittelschicht	17%	39%	22%	22%
Mittelschicht	7%	25%	51%	17%
Obere Mittelschicht	1%	17%	70%	13%
Oberschicht	1%	8%	81%	11%
Gesamt	10%	24%	49%	17%

Abb. 11: Bildungsempfehlung differenziert nach der Sozialschichtzugehörigkeit der Kinder, 2007.

Des Weiteren sinkt die Anzahl der Haupt-, Real- und Gesamtschulempfehlungen mit steigender Sozialschicht der Herkunftsfamilie des Kindes. Insgesamt erhalten Kinder aus der Oberschicht überdurchschnittlich oft eine Gymnasialempfehlung, während sich Kinder aus unteren Schichten auf die anderen Schulformen verteilen. (vgl. Schulze et al. 2008, S. 40-41) Doch nicht nur die Sozialschicht spielt beim Übergang auf die weiterführende Schule eine Rolle. Auch die Zusammensetzung der Klasse ist von großer Bedeutung, denn die Lehrperson trifft die Übergangentscheidung für das Kind oftmals in Abhängigkeit vom Leistungsniveau der Klassenkameraden. Die Folge ist, dass Kinder und Jugendliche, die in einer leistungsstarken Grundschulklasse unterrichtet werden, eine schlechtere Übergangsempfehlung bekommen, als Kinder und Jugendliche in einer leistungsschwachen Grundschulklasse, da das Anspruchsniveau höher ist. (vgl. Milek et al. 2009, S. 283-284)

Insgesamt wird deutlich, dass auf die Frage, auf welche Schule ein Kind im Anschluss an die Grundschule wechseln soll, leistungsunabhängige Kriterien Eingang finden, sowohl auf Seiten der Lehrperson als auch auf Seiten der Eltern. Mehrere Mechanismen der sozialen Benachteiligung von Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status greifen beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Zum einen starten sie mit geringeren durchschnittlichen Ausgangskompetenzen in die Schullaufbahn und zum anderen müssen ihre Leistungen deutlich besser sein als bei Kindern aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status, wenn sie eine Empfehlung für das Gymnasium erlangen wollen. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 145-146) Somit ist festzustellen, dass die Empfehlung der Lehrperson einen bedeutenden Beitrag zur Produktion von armutsbedingter Bildungsbenachteiligung leistet.

Um leistungsunabhängige Kriterien bei den Übergangsempfehlungen zu vermeiden, gibt es die Möglichkeit, die Leistung der Kinder durch standardisierte Tests zu erfassen und den Übergang in Abhängigkeit von dieser Leistung zu setzen. Doch auch diese Methode ist kritisch zu betrachten, da das individuelle Leistungsvermögen auch durch Leistungstests nicht fehlerfrei feststellbar ist. Die Tagesform der Kinder und Jugendlichen am Prüfungstag einerseits und die Fähigkeit, mit Leistungsdruck umzugehen andererseits, sind zwei wichtige Faktoren für die Fehleranfälligkeit bei der Ermittlung des Leistungsvermögens. Relevante Faktoren, die für die Ermittlung des Schulerfolgs maßgeblich sind, wie die Mitarbeit im Unterricht und die Anstrengungsbereitschaft, werden hingegen vernachlässigt. (vgl. Milek et al. 2009, S. 298)

Unabhängig davon, wer die Übergangentscheidung - Eltern oder Lehrpersonen - fällt, ist im folgenden Kapitel zu fragen, ob es den Kindern und Jugendlichen gelingt, nach dem Übergang auf eine Schulform auf eine andere (höhere oder niedrigere) Schulform zu wechseln.

8.3. Bildungsbiographien zwischen Aufstiegshoffnung und Abstiegsdruck

Im Bildungssystem sind grundsätzlich Auf- und Abstiege möglich. Im Wesentlichen ist die Durchlässigkeit im hierarchischen Schulsystem jedoch abwärtsgerichtet. Ein Aufstieg gelingt nur wenigen Kindern und Jugendlichen. Die Aufstiegswahrscheinlichkeit ist von der Haupt- zur Realschule am größten. Aufstiege von einer anderen Schulform auf das Gymnasium sind eine Seltenheit. (vgl. Geißler & Weber-Menges 2010, S. 568)

„In den Jahrgangsstufen 7 bis 9 des Schuljahres 2004/05 standen den 1.851 Aufsteigern von der Realschule ins Gymnasium 21.026 Absteiger gegenüber, das Verhältnis von Aufsteigern zu Absteigern betrug also 1:11“ (Geißler & Weber-Menges 2010, S. 568).

Kinder und Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern haben größere Schwierigkeiten, sich unabhängig von den Schulleistungen, am Gymnasium zu behaupten. 17% der Kinder von Vätern ohne Hauptschulabschluss müssen das Gymnasium vorzeitig wieder verlassen. Dies ist im Vergleich nur bei 3% der Kinder von Vätern mit Abitur der Fall. Kinder und Jugendliche aus den höheren Schichten verlassen das Gymnasium nur vorzeitig, wenn sie in mehreren Fächern schlechte Noten vorweisen, während bei Kindern und Jugendlichen aus den Unterschichten bereits schlechte Leistungen in nur einem Fach zum Schul-

wechsel genügen. Dieser Entschluss setzt sich aus einer Kombination der Entscheidungen der Eltern, der Kinder und der Empfehlung der Lehrperson zusammen. (vgl. Geißler & Weber-Menges 2010, S. 568-569)

Familien sind bestrebt, der nächsten Generation mindestens ihren gegenwärtigen sozialen Status zu vererben. Diese Feststellung ergibt sich bei der Untersuchung von individuellen Bildungsbiographien in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft. Nichtsdestotrotz sind auch bildungsbedingte soziale Auf- und Abstiege möglich. Im Einzelfall gelingt es immer wieder, eine Verbesserung des eigenen sozialen Status im Vergleich zur vorangegangenen Generation zu erzielen. Sind die Investitionsanstrengungen in Bildung für einen Statuserhalt nicht ausreichend, müssen bildungsbedingte Statuseinbußen in Kauf genommen werden. Anhand eines Vergleichs von der beruflichen Position einzelner Kinder mit der ihrer Eltern und Großeltern, lässt sich ein sozialer Auf- bzw. Abstieg erkennen. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 232)

„So liegt z.B. ein sozialer Aufstieg vor, wenn ein Sohn als erster in der (Mehr-) Generationenfolge einer Familie Abitur macht und nach einem Fachhochschulstudium Sozialpädagoge wird oder wenn eine Tochter aus einer Nicht-Akademikerfamilie nach Abitur und Hochschulstudium einen akademischen Beruf ergreift. Von einem beruflichen Abstieg würde man sprechen, wenn der Sohn eines niedergelassenen Mediziners eine mittlere Angestelltenlaufbahn einschlägt oder die Tochter eines Juristen als Erzieherin tätig wird.“ (Brake & Büchner 2012, S. 232-233)

Es wird davon ausgegangen, dass Bildungsaufsteiger im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen, welche den sozialen Status ihrer Eltern beibehalten haben, mehr Anstrengung aufbringen müssen, um ihren Bildungszuwachs in eine entsprechend vorteilhafte Position auf dem Arbeitsmarkt umwandeln zu können. Es ergeben sich ebenfalls Auswirkungen auf die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen solcher Bildungsaufsteiger, weil das ökonomische und kulturelle Kapital, im Vergleich zu Familien, die schon in der Vorgängergeneration ein einheitlich hohes Bildungsniveau aufweisen können, geringer ist. Das bedeutet, dass ein Bildungsaufstieg eines Elternteils nicht automatisch zu einem dauerhaften sozialen Aufstieg der nachfolgenden Generationen führt. Nur ein Teil der Bildungsaufstiege werden generationsübergreifend weitergegeben. Bildungsaufstiege sind von besonderer Nachhaltigkeit für die nachfolgende Generation, wenn sie zu Statusaufstiegen umgewandelt werden konnten, denn ein höherer Bildungsabschluss reicht nicht aus um einen höheren sozioökonomischen Status zu erlangen. Dies erfordert, dass der höhere Bildungsabschluss

zu einer guten beruflichen Position führt und somit zu einer guten finanziellen Lage verhilft, wodurch die nachfolgende Generation unterstützt werden kann. Somit haben nicht nur Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen sozialen Schichten schlechtere Bildungschancen. Vielmehr können auch Kinder und Jugendliche von Bildungsaufsteigern in abgeschwächter Form von dieser Benachteiligung betroffen sein, wenn es an ökonomischem und kulturellem Kapital mangelt oder sich der Karriereverlauf der Eltern negativ entwickelt. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 233)

Den sozialen Status ihrer Eltern aufrechtzuerhalten, fällt auch Kindern akademischer Eltern nicht immer leicht. Fallstudien zeigen, dass ein sozialer Abstieg auf eine Reihe der Kinder aus der oberen Mittelschicht zukommt. Eine relativ hohe soziale Abstiegsquote deutet darauf hin, dass auch Akademikerfamilien einem permanenten Abstiegsrisiko ausgesetzt sind, auch wenn es sich in der Mehrzahl solcher Fälle nur um einen minimalen sozialen Abstieg in die nächst tieferliegende Berufs- bzw. Statusgruppe handelt. Die davon besonders betroffenen Gruppen stellen die Menschen dar, die das meiste ökonomische Kapital besitzen. Im Unterschied zum materiellen Familienerbe hat die Vererbung von kulturellen und sozialen Kapitalanteilen an Bedeutung gewonnen. Um die angemessene Übernahme von Bildung und Kultur durch die Erben zu ermöglichen, sind spezifische Investitionsleistungen, z.B. in eine gute (Aus-)Bildung oder soziale Kontakte, erforderlich. Nur so ist es möglich, dass die nachfolgende Generation den sozialen Status der Eltern beibehalten kann. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 233-235)

Die gesellschaftliche Entwicklungsdynamik hat spätestens seit der Bildungsexpansion dazu beigetragen, dass die frühe Förderung von Bildung im Kreis der Familie sowie die angemessene, laufbahnbegleitende Unterstützung von Bildungsprozessen auch in bildungsferneren Familien möglich geworden ist, für die es noch vor wenigen Jahrzehnten schwierig war, die Voraussetzungen für eine gelingende höhere Bildungslaufbahn mit einer anschließenden akademischen Karriere zu schaffen. Durch den zunehmenden Konkurrenzdruck aufgrund der aufstiegsorientierten Mittelschicht ist es für die Nachkommen aus Akademikerfamilien wichtig, geeignete Bildungsanstrengungen zu erbringen und ein bestimmtes Bildungsniveau aufrecht zu erhalten, um das Prestige der Eltern zu wahren. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 235-236)

Untersucht man die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Aufstieg in leitende Funktionen allgemein und insbesondere in Spitzenunternehmen der Wirtschaft, werden große Unterschiede deutlich. Selbst unter sonst gleichen Voraussetzungen (z.B. Geschlecht oder Dokortitel) haben Kinder aus der Arbeiterklasse wesentlich geringere Chancen auf das Erreichen einer leitenden Funktion in der Wirtschaft als Kinder aus dem Großbürgertum. Gleichzeitig ist die Chance auf eine Spitzenposition in der Wirtschaft bei Männern höher als die bei Frauen. Die Wahl des Studienfaches spielt bei solchen Benachteiligungen eine weniger große Rolle. (vgl. Abb. 12)

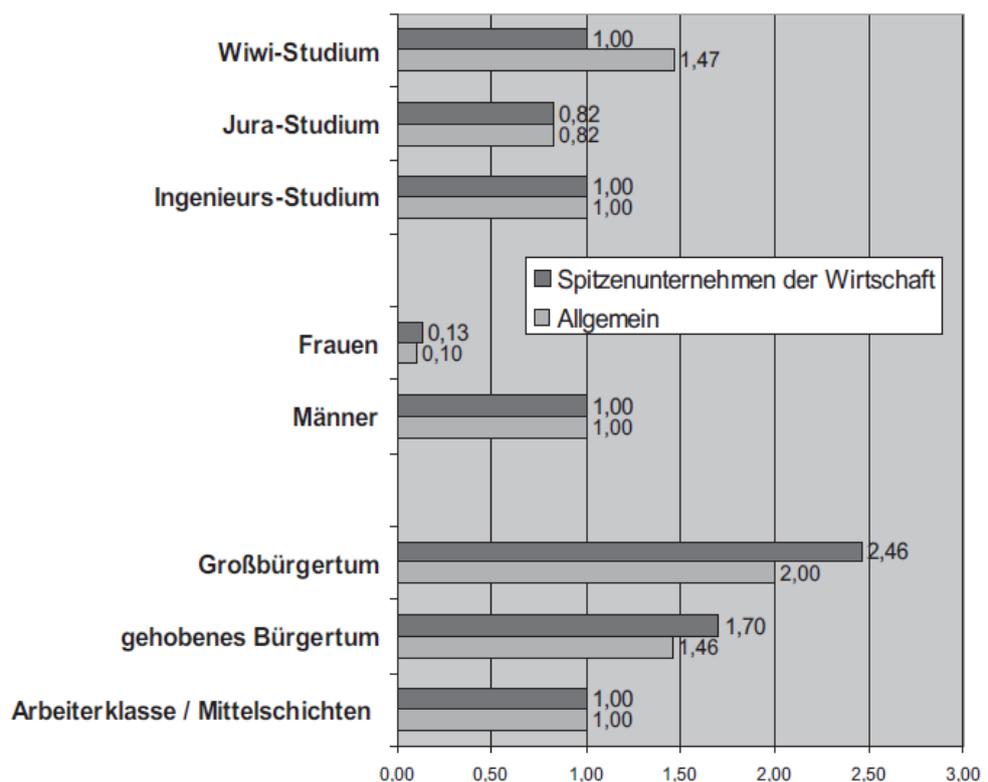


Abb. 12: Einflussfaktoren für das Erreichen hoher Führungspositionen in der Wirtschaft.

Es sind nicht nur die Bildungschancen allein, die dem Großbürgertum bei der Erlangung solcher Positionen zugutekommt, auch die Herkunft spielt eine entscheidende Rolle. Etwa 80% der Vorstandsvorsitzenden der 100 Top-Unternehmen der deutschen Wirtschaft stammen aus dem Großbürgertum. Herkunftsbedingte Persönlichkeitsmerkmale könnten der Grund dafür sein. Dazu zählt die breite bildungsbürgerliche Allgemeinbildung, die Vertrautheit mit elitären Verhaltens- und Dresscodes, die persönliche Souveränität und Selbstsicherheit sowie die unternehmerische Einstellung. Bei der Einstellung neuer Vorstandsmitglieder werden folglich Bewerber/innen bevorzugt, die den künftigen

Vorstandsmitgliedern ähneln. Die unterschiedlichen herkunftsbedingten Chancen deuten auf mangelnde soziale Gerechtigkeit und die Verletzung des Prinzips der fairen Chancengleichheit hin, da bei gleichem Bildungsabschluss ein/e Bewerber/in mit einem hohen sozioökonomischen Status einer/einem Bewerber/in mit einem niedrigen sozioökonomischen Status bevorzugt wird. (vgl. Sanders & Weth (Hrsg.) 2008, S. 57-58)

Es ist deshalb wichtig die soziale Herkunft im Hinblick auf den Aufstieg in leitende Positionen zu untersuchen, um zu zeigen, dass Menschen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status dort erneute Benachteiligung erfahren. In diesem Kapitel wurde, neben den Auf- und Abstiegschancen der Kinder und Jugendlichen, der Übergang auf die weiterführende Schule thematisiert. Interessant ist es im Folgenden zu schauen, wie sich die Kinder und Jugendlichen mit Armutserfahrungen nach dem Übergang in die Sekundarstufe I auf die Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium verteilen, um zu untersuchen, ob sich der bereits in der Grundschule abbildende Schereneffekt verkleinert oder vergrößert.

9. Armutskinder und Schulformen

Neben dem Bildungsniveau und der Qualifikation der Eltern spielt Armut einen entscheidenden Faktor bei der Wahl der Schulform für das Kind. Je qualifizierter die Eltern sind, umso öfter schicken sie ihr Kind auf das Gymnasium und desto seltener auf die Hauptschule. Haben die Eltern hingegen nur eine geringe Qualifikation, besuchen ihre Kinder vermehrt die Hauptschule und seltener das Gymnasium. 2012 besuchten 17% der armutsgefährdeten Kinder und Jugendlichen ein Gymnasium und 27,2% die Hauptschule, bei einem gleichen mittleren Qualifikations-niveau der Eltern. Der Anteil der nicht armutsgefährdeten Kinder und Jugendlichen am Gymnasium betrug hingegen 27,4%, wobei der Anteil der Kinder und Jugendlichen einer Hauptschule lediglich bei 12,9% lag. Haben die Eltern eine geringe Qualifizierung, unterscheidet sich die Verteilung der Kinder und Jugendlichen aus armen bzw. nicht armen Verhältnissen auf die Schularten weniger voneinander. Beispielsweise besuchen etwa 34,3% der armutsgefährdeten und 36,9% der nicht armutsgefährdeten Kinder und Jugendlichen die Hauptschule. (vgl. Abb. 13)

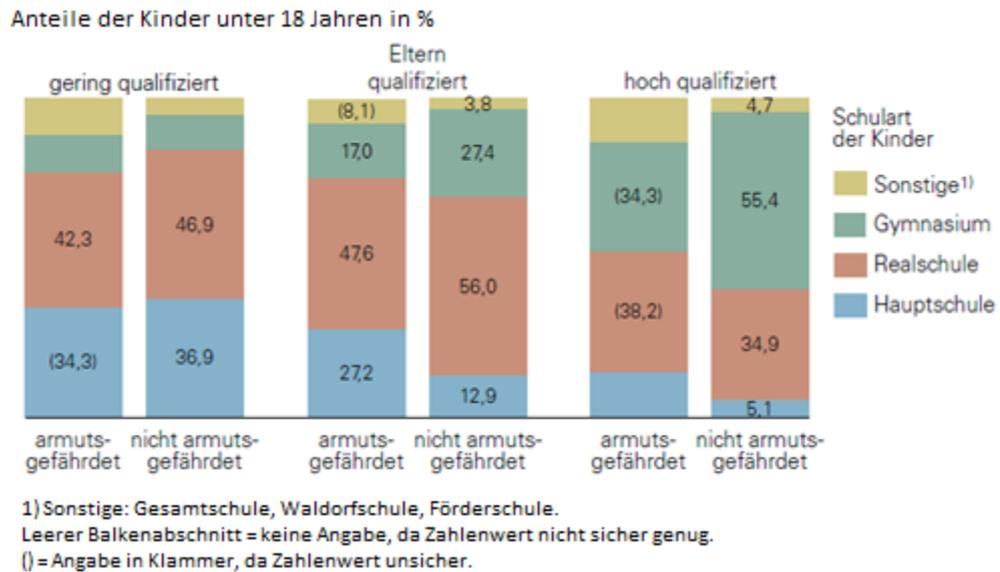
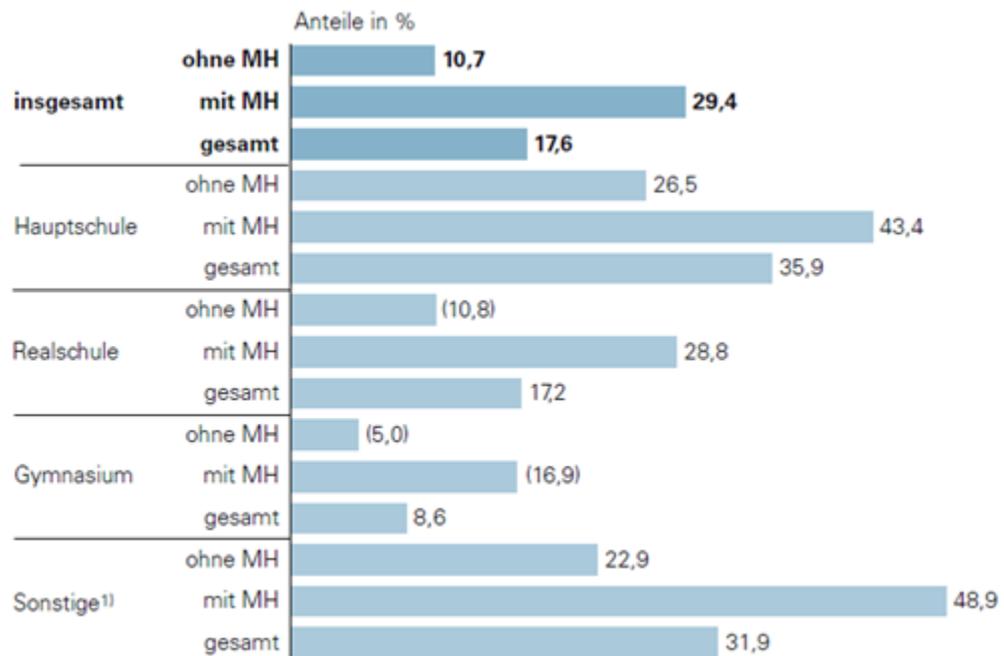


Abb. 13: Schüler/innen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg 2012 nach Qualifikation der Eltern, Armutsgefährdung und Schulart.

Haben die Eltern eine hohe Qualifikation, zeigen sich große Unterschiede zwischen armutsgefährdeten und nicht armutsgefährdeten Kindern und Jugendlichen. Beispielsweise besuchen 55,4% der nicht armutsgefährdeten Kinder von Eltern mit einem hohen Qualifikationsniveau das Gymnasium, wobei dies nur auf etwa 34,3% der armutsgefährdeten Kinder zutrifft (vgl. Abb. 13). (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (Hrsg.) 2015, S. 428-429)

Diese Ergebnisse werden auch durch die generellen Armutsgefährdungsquoten der Schüler/innen der Sekundarstufe I nach verschiedenen Schularten gestützt. Die Armutsgefährdungsquote war 2012 bei Hauptschüler/innen mit 35,9% mehr als doppelt so hoch wie die allgemeine Armutsgefährdungsquote aller Schüler/innen mit 17,6% (vgl. Abb. 14). Kaum vom Gesamtdurchschnitt unterschied sich die Armutsgefährdung von Realschüler/innen mit 17,2%. Jedoch besuchten nur 8,6% der armutsgefährdeten Schüler/innen ein Gymnasium. Die Armutsgefährdungsquoten bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind über alle Schularten hinweg deutlich höher als die der deutschen Schüler/innen. Sie waren über alle Schularten hinweg mit 29,4% fast dreimal so häufig armutsgefährdet wie Schüler/innen ohne Migrationshintergrund, welche einen Anteil von 10,7% einnehmen. (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (Hrsg.) 2015, S. 429-430)



1) Sonstige: Gesamtschule, Waldorfschule, Förderschule.
 () = Angabe in Klammer, da Zahlenwert unsicher.

Abb. 14: Armutsgefährdungsquoten der Schüler/innen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg 2012 nach Schulart und Migrationshintergrund (MH).

Dass Armut eine nachteilige Auswirkung auf den Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen hat, wurde bereits erwähnt. Kommen durch das Elternhaus bestimmte soziokulturelle Merkmale zur Armut hinzu, wie ein geringes Bildungsniveau, fehlendes schulisches Unterstützungsverhalten, ein Migrationshintergrund, eine fatalistische Einstellung der Eltern und schlechte Noten, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer Hauptschule für die Kinder und Jugendlichen. Nach dem sogenannten PISA-Schock im Jahr 2000, welcher durch ein mittelmäßiges Abschneiden deutscher Schüler/innen im Bereich Mathematik und Leseleistung gekennzeichnet war, sind diese durch außerschulische Faktoren beeinflussten Beeinträchtigungen von Bildungskarrieren zu einem bedeutsamen Thema geworden. Besonders aufgrund der Unterschiede beim Lernerfolg zwischen den Schüler/innen kommt große Besorgnis auf. Zur Erzeugung dieser Unterschiede sowie einer divergenten Lernentwicklung leisten die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems in der Sekundarstufe I und der selektive Übergang am Ende der Grundschulzeit einen erheblichen Beitrag. So haben es Akademikerkinder bei gleicher Fachleistung nachweislich um ein Vielfaches leichter als Kinder mit einem niedrigen Sozialstatus von ihrer Grundschule die Empfehlung für ein Gymnasium zu bekommen. Wird die individuelle Entwicklung und damit der Zugang zu anspruchsvollen Ausbildungen und letztendlich zu guten Berufspositionen unabhängig von den Fachleistungen

der Kinder und Jugendlichen begrenzt, ist die Rede von einer Armutsfalle. Allgemein sind die Lernvoraussetzungen und Lernerfolge nicht für alle sozialen Gruppen gleich und unterschiedliche kognitive Grundfähigkeiten und Lernstände sind zu beachten. (vgl. Henry-Huthmacher & Hoffmann 2010, S. 6-7)

Laut PISA sind ausländische Kinder und Jugendliche vermehrt von einer schlechten Ausgangslage betroffen und haben Schwierigkeiten, den gleichen Schulerfolg zu erzielen wie einheimische Kinder und Jugendliche. Migrantenkinder können nicht immer durch ihr Elternhaus unterstützt werden, denn ihre Eltern verfügen häufig selbst nur über niedrige Schulabschlüsse infolge einer kurzen Schulzeit und haben Probleme beim Lesen und Schreiben in ihrer eigenen Herkunftssprache, wodurch das Erlernen einer neuen Sprache erschwert wird. (vgl. Henry-Huthmacher & Hoffmann 2010, S. 7)

Im Folgenden wird gezielt auf die Armutskinder an den unterschiedlichen Schulformen eingegangen, um die Verteilung der armen und nicht armen Kinder und Jugendlichen im Detail betrachten zu können.

9.1. Armutskinder an Hauptschulen

Die Betrachtung der unterschiedlichen Risikolagen liefert einen Gesamtüberblick über soziale Disparitäten bei der Art der besuchten Schule. Die Definition der Risikolagen hängt davon ab, inwieweit kulturelle, wirtschaftliche und soziale Ressourcen in der Familie zur Verfügung stehen. Dies hat wiederum Einfluss auf die Unterstützung der Bildungsbemühungen der Kinder durch die Eltern. Einkommensarmut, Nichterwerbstätigkeit sowie keine bzw. geringe formale Bildung der Eltern können sich demzufolge negativ auf die Bildungschancen der Kinder auswirken. Im Jahr 2005 lag in Deutschland das Risiko einkommensarm zu sein (Armutsrisikoquote) bei 13%. Im Jahr 2006 lebten 11,8% der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren in Familien, in denen kein Elternteil erwerbstätig war. 24,5% der Kinder und Jugendlichen lebten sogar in einer Familie, welche ein Einkommen unterhalb der Armutgefährdungsgrenze (weniger als 60% des Familienäquivalenzeinkommens) aufwies. Für die Analyse des sozioökonomischen Status werden sowohl der elterliche Bildungsabschluss als auch die Erwerbstätigkeit und das mit der beruflichen Stellung verbundene Familieneinkommen als Indikatoren betrachtet. Vergleicht man den Anteil der Hauptschüler/innen, die mindestens von einer Risikolage betroffen waren, mit der von Gymnasiasten, fällt auf, dass der Anteil der Hauptschüler/innen mit 42,6% mehr als doppelt so hoch war wie der Anteil der Schüler/innen am Gymnasium mit 19,6% (vgl. Abb. 15).

Schulart	Schülerinnen und Schüler insgesamt	Risikolagen			Betroffen von ...	
		soziales Risiko ¹⁾	kulturelles Risiko ²⁾	ökonomisches Risiko ³⁾	... mindestens einer Risikolage	... allen drei Risikolagen
		%				
	1 000					
Grundschule	3082	10,1	12,6	24,0	27,9	3,4
Hauptschule	1080	15,6	26,9	36,9	42,6	7,1
Realschule	1677	8,2	11,5	25,0	30,1	2,3
Gymnasium	2606	4,0	4,5	16,2	19,6	0,5
Sonstige allgemeinbildende Schulen ⁴⁾	828	15,6	18,5	32,7	37,0	4,2
Übergangssystem ⁵⁾	333	16,5	25,2	34,8	42,0	6,6
Berufliche Schule, die zur Fachhochschul-/Hochschulreife führt ⁶⁾	236	7,6	11,4	22,0	28,4	/
Berufsschule	1489	7,5	11,1	17,5	25,9	1,5
Berufsschule, die einen Abschluss in einem Beruf vermittelt, einjährige Schule des Gesundheitswesens ⁷⁾ ..	102	10,8	12,7	25,5	30,4	/
Fachschulen, Fach-/Berufsakademien, zwei- und dreijährige Schulen des Gesundheitswesens	181	6,6	7,2	16,6	22,7	/
Insgesamt ...	11614	9,1	12,4	23,6	28,5	2,7

1) Beide Elternteile oder Alleinerziehende: erwerbslos oder Nichterwerbsperson. – 2) Beide Elternteile oder Alleinerziehende: höchster schulischer und/oder beruflicher Abschluss unter ISCED 3. – 3) Weniger als 60 % des Familienäquivalenzeinkommens. – 4) Schulartunabhängige Orientierungsstufe; Schularten mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Regionale Schule, Sekundarschule, Mittelschule); Gesamtschule, Waldorfschule; Sonderschule, Förderschule. – 5) Berufsvorbereitungsjahr; Berufsgrundbildungsjahr; Berufliche Schule, die einen mittleren Abschluss vermittelt (z. B. Berufsfachschule, Berufsaufbauschule). – 6) Z. B. Fachoberschule, berufliches Gymnasium, Wirtschaftsgymnasium, Berufsoberschule, Technische Oberschule, Berufsfachschule. – 7) Z. B. für Pflegevorschüler/-innen.

Abb. 15: Schüler/innen nach besuchter Schulart und Risikolagen der Eltern 2008 – Ergebnis des Mikrozensus.

Außerdem waren nur 0,5% der Schüler/innen an Gymnasien von allen drei Risikolagen gleichzeitig betroffen, während der Anteil bei Schüler/innen der Hauptschule bei 7,1% lag. An der Hauptschule waren im Vergleich zum Gymnasium und zur Realschule auch die meisten Schüler/innen von der sozialen (15,6%), der kulturellen (26,9%) sowie der ökonomischen Risikolage (36,9%) betroffen. (vgl. Abb. 15) Der Anteil der von diesen Risikolagen betroffenen Schüler/innen sinkt von der Hauptschule zur Realschule und von der Realschule zum Gymnasium deutlich ab. An Real- und Berufsschulen war die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft 2008 deutlich ausgeglichener. (vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2010, S. 145-146)

Wird bei diesem Vergleich der Schulformen der Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI) betrachtet, wird erneut deutlich, dass die soziale Herkunft die Art der besuchten Schule in erheblichem Maße beeinflusst. Der HISEI integriert die elterliche Bildung, die Einkommenssituation und die berufliche Stellung. Ähnlich wie die oben beschriebenen Risikolagen gibt er einen Gesamtüberblick über die herkunftsbedingten Muster bei der Art der besuchten Schule. Bei Hauptschüler/innen war der Mittelwert des HISEI mit 39,3% deutlich geringer als bei Gymnasiasten mit 55,1% (vgl. Abb. 16).

Schulart	Insgesamt	HISEI ¹⁾ -Mittelwert	Nicht erwerbstätig	HISEI ¹⁾ -Quartile				Ohne Angabe des Berufes, aber erwerbstätig
				0 bis 25%-Quartil	25 bis 50%-Quartil	50 bis 75%-Quartil	75 bis 100%-Quartil	
				%				
	1 000			%				
Grundschule	3 082	48,3	10,2	24,8	19,1	22,4	23,2	0,3
Hauptschule	1 080	39,3	15,7	40,1	20,5	16,0	7,5	/
Realschule	1 677	44,8	8,3	28,4	23,0	25,1	14,9	0,3
Gymnasium	2 606	55,1	4,0	12,7	16,8	27,3	39,1	/
Sonstige allgemeinbildende Schulen ²⁾	828	43,4	15,7	29,0	19,7	18,6	16,7	/
Übergangssystem ³⁾	333	39,7	16,6	37,1	21,9	16,0	8,0	/
Berufliche Schule, die zur Fachhochschul-/Hochschulreife führt ⁴⁾	236	46,7	7,5	25,2	22,3	26,0	18,6	/
Berufsschule	1 489	43,6	7,6	31,2	23,7	24,3	13,0	/
Berufsfachschule, die einen Abschluss in einem Beruf vermittelt, einjährige Schule des Gesundheitswesens ⁵⁾	102	43,4	10,7	31,6	22,1	20,6	14,3	/
Fachschulen, Fach-/Berufsakademien, zwei- und dreijährige Schulen des Gesundheitswesens	182	48,1	6,8	21,7	23,1	26,4	21,8	/
Insgesamt ...	11 615	47,6	9,2	25,5	20,1	23,2	21,7	0,2

1) Index des höchsten sozioökonomischen Status in der Familie. – 2) Schulartunabhängige Orientierungsstufe; Schularten mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Regionale Schule, Sekundarschule, Mittelschule); Gesamtschule, Waldorfschule; Sonderschule, Förderschule. – 3) Berufsvorbereitungsjahr; Berufsprüfungsjahr; Berufliche Schule, die einen mittleren Abschluss vermittelt (z. B. Berufsfachschule, Berufsaufbauschule). – 4) Z. B. Fachoberschule, berufliches Gymnasium, Wirtschaftsgymnasium, Berufsoberschule, Technische Oberschule, Berufsfachschule. – 5) Z. B. für Pflegevorschüler/-innen.

Abb. 16: Schüler/innen nach besuchter Schulart und HISEI-Quartilen 2008 – Ergebnis des Mikrozensus.

Aus der Gruppe mit höchstem sozioökonomischen Status hatten Gymnasien fünfmal mehr Schüler/innen als Hauptschulen. Parallel finden sich an Hauptschulen die höchsten Anteile von Schüler/innen mit dem niedrigsten sozioökonomischen Status. Die Präsenz dieser Gruppe ist an Hauptschulen mit 40,1% mehr als dreimal so hoch wie an Gymnasien mit 12,7%. Die Realschule nimmt auch hier eine mittlere Position ein. (vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2010, S. 146-147)

Werden die Kompetenzen der Schüler/innen an Hauptschulen betrachtet, ergibt sich, dass im Jahr 2009 dreimal so viele Kinder und Jugendliche, deren Eltern zur Klasse der un- und angelernten Arbeiter gehören, über schwache Lesekompetenzen verfügen, als Kinder und Jugendliche mit Eltern aus der oberen Sozialgruppe. Insbesondere sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund von einer schwachen Leseleistung und somit von einer niedrigen Kompetenzstufe betroffen. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013, S. 93)

Insgesamt kann aber von dem sozialen Status nicht gleich auf eine vorhandene Armut geschlossen werden, denn Armut ist nur ein Faktor der sozialen Herkunft. Nur weil die Eltern eine niedrige Bildung haben, kann daraus nicht geschlossen werden, dass sie über weniger als 60% des Familienäquivalenzeinkommens verfügen. Aber die berufliche Stellung sowie der Schulabschluss hängen oft mit der Einkommenssituation zusammen: Erreicht ein Mensch nur einen niedrigen Schulabschluss, hat er durchschnittlich geringere Chancen auf eine hohe berufliche Position und das damit verbundene hohe Einkommen. Arme

Kinder und Jugendliche erreichen am häufigsten nur ein niedriges Bildungsniveau und werden im Verlauf ihrer Schulzeit häufiger mit Brüchen, Umwegen und Wiederholungen konfrontiert. Die Prognosekraft der frühen Armut auf den späteren Schulerfolg ist erstaunlich. Arme Kinder und Jugendliche schließen die Schule häufiger ohne Abschluss oder mit einem Förder- bzw. Hauptschulabschluss ab. Dies ist bei 41% der armen Kinder und Jugendlichen und bei nur 27% der nicht armen Kinder und Jugendlichen der Fall. Noch deutlicher werden die Zusammenhänge zwischen dem Bildungsniveau und dem aktuellen Lebenslagentyp: An Haupt- und Förderschulen konzentrieren sich die Kinder und Jugendlichen aus dem Lebenslagentyp „multiple Deprivation“, während Kinder und Jugendliche aus dem Lebenslagentyp „Wohlergehen“ kaum an Hauptschulen anzutreffen sind. (vgl. Holz et al. 2012, S. 19-20) In Baden-Württemberg waren 2012, mit 35,9%, mehr als doppelt so viele Schüler/innen auf der Hauptschule armutsgefährdet im Vergleich zu allen anderen Schüler/innen der Sekundarstufe I (17,6%) (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren 2015, S. 57).

Um dem gegenüberzustellen, wie die armen Schüler/innen an anderen Schulformen verteilt sind, konzentriert sich das folgende Kapitel auf die Armutskinder an Realschulen.

9.2. Armutskinder an Realschulen

Armutserfahrungen haben einen entscheidenden Einfluss auf die schulische Zukunft von Kindern und Jugendlichen. Während die größte Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Armutserfahrungen maximal die Realschule erreicht, wechselt ein Großteil (36%) der niemals armen Kinder und Jugendlichen auf das Gymnasium. Die Realschule stellt den Ort sozialer Integration von armen und nicht armen Kindern und Jugendlichen dar, da sie von beiden sozialen Gruppen gleichmäßig stark besucht wird. Damit muss die Realschule gesamtgesellschaftlich Integrationsleistungen erbringen, ohne dass diese Leistungsanforderung aus gesellschaftspolitischer Sicht entsprechend gewürdigt wird. Von 100 Kindern und Jugendlichen aus einer niedrigen sozialen Herkunftsgruppe erreichten im Jahr 2004 gerade noch elf Kinder und Jugendliche den Hochschulzugang. Aus den hohen sozialen Herkunftsgruppen erlangen diesen dagegen 81 Kinder und Jugendliche. Immerhin schafften es noch 20% der Kinder und Jugendliche mit Armutserfahrungen auf eine Realschule und 12% auf ein Gymnasium. (vgl. Sanders & Weth (Hrsg.) 2008, S. 86-87)

Das Erreichen einer höheren Schulform durch arme Kinder und Jugendliche lässt sich folgendermaßen erklären.

„Die Grundschule selbst stellt für diese Kinder eine kulturelle und soziale Ressource im Sinne von Schutzfaktoren dar und trägt so zum Schulerfolg bei. Bei der Gruppe der Kinder ohne Armutserfahrung mit Wechsel auf Realschule/Gymnasium hat diese Funktion zunächst das Elternhaus und die Grundschule bildet die Ergänzung.“ (Sanders & Weth (Hrsg.) 2008, S. 87)

Nicht nur, aber vor allem Grundschulen müssen somit für arme Kinder mehr sein als lediglich Institutionen der formalen Bildung. Als Schutzfaktoren für arme Kinder fungieren u.a. die Vermittlung sozialer Kompetenzen, ein positives Lernklima und eine gelingende soziale Integration in den Freundeskreis der Gleichaltrigen. Suchen und finden Kinder mit Armutserfahrungen in ihren Grundschulen einen Entwicklungs- und Gestaltungsraum, der ihnen Schutz bietet und gleichzeitig Kompensation und Förderung ermöglicht, sind sie schulisch erfolgreich. Es ergeben sich bessere Lebens- und Zukunftsperspektiven, sobald armen Kindern das immense Gestaltungsvermögen von Schule durch die Lehrpersonen zugänglich gemacht wird. (vgl. Sanders & Weth (Hrsg.) 2008, S. 87-88)

Die Bildungsexpansion hat in Bezug auf die Realschule allgemein zu mehr Bildungschancen und zu einem Abbau von Chancenungleichheit nach sozialer Herkunft geführt (vgl. Becker 2010, S. 164), da sie für untere Sozialgruppen offener geworden ist (vgl. Ditton 2010, S. 251). Dennoch halten sich Kinder und Jugendliche mit Armutserfahrungen weiterhin vermehrt an Hauptschulen auf.

Nach der gezielten Betrachtung der Haupt- und Realschule wird der Blick auf das Gymnasium gelenkt, um den Unterschied zwischen der Haupt- und Realschule zum Gymnasium herauszuarbeiten.

9.3. Armutskinder am Gymnasium

Trotz Lehrmittelfreiheit und unentgeltlichem Schulbesuch, sind die Nebenkosten von Schule enorm hoch. Beginnend bei den Schulheften, den unterschiedlichen Schreibgeräten, dem Essensgeld und der Fahrkarte zur Schule bis hin zum Anzug oder Abendkleid für die Abschlussfeier. Eltern müssen in Nachhilfe, Musikinstrumente, hochwertige Sportausrüstung oder Laptops investieren. Arme Eltern können sich solche Bildungsinvestitionen oft nicht leisten. Das Einsammeln von Geldbeträgen für Lektüren, Workbooks und Ausflügen bereitet

vielen Familien Probleme. Sie haben ohnehin damit zu kämpfen, dass ihre Kinder aufgrund falscher Kleidung in der Schule ausgegrenzt werden. Dies fordert eine Sensibilisierung für den Umgang mit solchen Situationen und sollte den Lehrpersonen bewusst sein. Einkommensarmut steht oft in direkter Abhängigkeit zu Bildungsarmut. Schule kann und muss dem etwas entgegensetzen. Ein erster Schritt auf dem Weg zu einem Gesamtkonzept von Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen kann dabei die Nutzung des Bildungs- und Teilhabepakets sein. (vgl. Breitenbach 2013, S. 88)

In der Vergangenheit wurde Armut an Schulen gesellschaftlich meist mit anderen Schulformen als dem Gymnasium assoziiert. Schicken Eltern ihr Kind auf ein Gymnasium, wird angenommen, dass sie finanziell soweit abgesichert sind, dass sie ihrem Kind den relativ langen Bildungsweg am Gymnasium finanzieren können. Denn neben den schulischen Kosten muss der reine Lebensunterhalt der Kinder und Jugendlichen bezahlt werden. Zusätzliche Kosten summieren sich bis zum Abitur und entstehen im Hinblick auf die Schule u.a. durch Klassenfahrten, Exkursionen, die Teilnahme an Museums- oder Theaterbesuchen sowie dem Abendkleid bzw. dem Anzug für den Abschlussball. In den letzten Jahren ist die Schülerschaft am Gymnasium, analog zu der an Haupt- und Realschulen, deutlich heterogener geworden, die Einkommensunterschiede zwischen den Eltern sind im Vergleich zur Vergangenheit angestiegen. (vgl. Breitenbach 2013, S. 89)

„Die sozialen Verwerfungen in der bundesdeutschen Gesellschaft der Ära nach Hartz IV sind ebenso in der Elternschaft der Gymnasien zu beobachten wie die Veränderungen, die sich durch die Zunahme von Schülern mit Migrationshintergrund ergeben haben. Einkommensarmut ist damit auch ein Thema am Gymnasium geworden.“ (Breitenbach 2013, S. 89)

Es ist umso wahrscheinlicher, dass in fast jedem Oberstufenkurs Schüler/innen sitzen, welche die regelmäßig anfallenden Zusatzkosten für den Besuch des Gymnasiums nicht aufbringen können, wenn die Schule in einem sogenannten sozialen Brennpunkt angesiedelt ist. In einem sozialen Brennpunkt liegt der Anteil der Bezieher von laufenden Leistungen zum Lebensunterhalt über dem der anderen Stadtteile einer Stadt. Die Gründe für diesen finanziellen Engpass sind unterschiedlich. Es kann damit zusammenhängen, dass alleinerziehende Mütter oder Väter die Kosten nicht aufbringen können, dass das Familieneinkommen z.B. infolge von Arbeitslosigkeit zu niedrig ist oder dass Oberstufenschüler/innen allein leben und das Geld für zusätzliche Aktivitäten nicht zur Verfügung steht. (vgl. Breitenbach 2013, S. 89)

In Bezug auf das Einkommen der Eltern gibt es eine Vielzahl an Mobilitätstypen zwischen einem dauerhaft niedrigen Einkommen und einem durchgehend über der Schwelle liegenden Einkommen mit weniger langen Episoden in einem der beiden Zustände oder Bewegungen in und aus dem Risikobereich. Eine Clusteranalyse systematisiert diese Vielfalt, indem die Anzahl der Jahre in den beiden Einkommenssegmenten und Bewegungen unter bzw. über die statistische Einkommensschwelle von 60% des Medians berücksichtigt wurden. Für den Zeitraum von 2000 bis 2009 konnten in Deutschland so drei Mobilitätstypen identifiziert werden: 64% der Kinder und Jugendlichen der Bevölkerung waren in diesem Zeitraum nie einkommensarm. Die zweite Gruppe umfasst die Wechsler mit 24%. Kinder und Jugendliche dieser Gruppe durchlebten mehrere kurze Episoden mit relativ geringem Einkommen. Durch das variierende Einkommen gleichen die Mitglieder dieser Gruppe zeitweise den Einkommensarmen, aber auch zeitweise den Personen mit gesichertem Einkommen, wodurch die Gruppe eine große Mobilität aufweist. Die dritte Gruppe ist die der fortgesetzt Bedrohten, welche 12% der Kinder und Jugendlichen der Bevölkerung ausmacht. Auch diese Gruppe ist durch wechselhaftes Einkommen geprägt, jedoch verharren die Personen längere Phasen in Einkommensarmut als die Wechsler. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013, S. 115-116)

Im Folgenden wird deutlich, wie die Gruppen (nie Einkommensarm, Wechsler und fortgesetzt Bedrohte) sich zusammensetzen, indem u.a. Arbeitslosigkeit, Kinderzahl im Haushalt und der Anteil der Kinder und Jugendlichen auf dem Gymnasium untersucht werden (vgl. Abb. 17). Letzterem wird im Hinblick auf das Thema des Kapitels besondere Aufmerksamkeit geschenkt. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013, S. 117)

Gegenstand der Nachweisung	Gruppe 1 <i>Nie Einkommensarme</i>	Gruppe 2 <i>Wechsler</i>	Gruppe 3 <i>Fortgesetzt Bedrohte</i>
	Durchschnittliche Dauer (Jahre) im Gesamtzeitraum		
Haushaltsvorstand arbeitslos	0,3	1,1	4,3
Haushaltsvorstand mit Partner/in	9,0	8,1	6,9
	Durchschnittsalter (Jahre)		
Alter des jüngsten Kindes	7,5	7,0	7,6
	Durchschnittliche Anzahl		
Kinderzahl im Haushalt	2,0	2,1	2,3
	Anteile (Prozent)		
Anteil auf Gymnasium	46	28	24
Migrationshintergrund	23	37	49
Ohne soziale Teilhabe	12	21	36

Abb. 17: Einkommensmobilitätstypen nach verschiedenen Merkmalen im Zeitraum 2000 bis 2009.

Am Ende des Beobachtungszeitraums besuchten 46% der Kinder und Jugendlichen, die keine Erfahrung mit einer relativ ungünstigen Einkommenssituation gemacht haben, ein Gymnasium. Bei den Gruppen, die zeitweise mit Einkommensarmut zu kämpfen hatten, lagen die Anteile wesentlich niedriger. Bei den Wechslern betrug sie 28% und bei den fortgesetzt Bedrohten 24%. (vgl. Abb. 17) Trotz eines relativ geringen Einkommens im Haushalt, bewirken Faktoren, wie die durchgehende Erwerbstätigkeit des Haushaltsvorstandes als auch die regelmäßige Anwesenheit eines Partners, dass Kinder ein Gymnasium besuchen. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013, S. 117)

Beim Übergang auf eine Einrichtung mit höherwertiger sekundärer Bildung sind die finanziellen Ressourcen, mehr als an Haupt- und Realschulen, von Bedeutung. Bei sonst gleichen grundlegenden Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen würde eine Erhöhung des Pro-Kopf-Familieneinkommens um 10% die Wahrscheinlichkeit des Besuchs eines Gymnasiums um 1,8% ansteigen lassen. Von 1.000 Kindern und Jugendlichen würden somit 18 Kinder und Jugendliche mehr aufs Gymnasium gehen. Nach diesen Berechnungen spielt Geld für den Übergang aufs Gymnasium immer noch eine entscheidende Rolle. Kinder und Jugendliche, mit dem Potential eines erfolgreichen Gymnasialabschlusses, können aufgrund von Geldmangel das Gymnasium oft nicht besuchen. (vgl. Pfeiffer 2011, S. 37)

Insgesamt waren in Baden-Württemberg im Jahr 2012 Kinder und Jugendliche an einem Gymnasium mit 8,6%, deutlich seltener armutsgefährdet als Kinder und Jugendliche an einer Hauptschule, mit einem Prozentsatz von 35,9 (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (Hrsg.) 2015, S. 57).

Aber wie sieht die Bildungsbenachteiligung innerhalb der Schulform aus? Werden Kinder und Jugendliche wegen ihrer sozialen Herkunft an den Schulformen Haupt- und Realschule benachteiligt?

10. Bildungsbenachteiligung innerhalb der Schulform

Die empirische Bildungsforschung weist schon seit Jahrzehnten regelmäßig auf benachteiligte Personengruppen im Bildungssystem hin. Allerdings hat sich der Prototyp der benachteiligten Kinder und Jugendlichen einer Veränderung unterzogen. Dieser hat sich seit den 1960er Jahren von dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande (Peisert 1967), hin zum Jungen mit Migrationshinter-

grund (Geißler 2005) verschoben. Das ist durch Studien wie PISA deutlich geworden. Die Schulformen sind generell für alle Sozialschichten offener geworden und die Mädchen haben die Jungen in ihrem Leistungsniveau mittlerweile überholt. Somit rücken die Jungen in den Fokus der Benachteiligung. Besonders betroffen sind ausländische Kinder und Jugendliche, da sie durch ihre Herkunft zusätzlich Benachteiligung im Bildungssystem erfahren. Konstant geblieben ist im Laufe der Zeit die Benachteiligung von Kindern aus Elternhäusern der unteren sozialen Schichten. (vgl. Bos et al. 2010, S. 375)

Mit ihren institutionellen Regelungen und Verfahren definieren Bildungssysteme die Struktur des Bildungsangebots, die Selektions-, Bewertungs- und Zugangskriterien und die mit der jeweiligen Schulform zusammenhängenden Sozialisationskontexte. Somit hängt die schulinstitutionelle Karriere von Kindern und Jugendlichen nicht nur von ihrem eigenen Verhalten ab, sondern im Wesentlichen auch von den sich bietenden Möglichkeiten durch die Organisation. Die Unterrichtsprozesse werden im Hinblick auf die Schülervoraussetzungen optimiert und es werden weitgehend homogene Leistungsgruppen geschaffen. Dies führt zu einer weiteren Differenzierung zwischen den Schulformen. Dass die Kehrseite dieser Leistungsdifferenzierung zwischen den unterschiedlichen Schulformen im deutschen Schulsystem eine soziale Segregation mit sich bringt, wird dabei wesentlich in Kauf genommen. (vgl. Solga & Wagner 2004, S. 191)

Die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen sind in kaum einer anderen westlichen Industrienation so eng mit ihrer sozialen Herkunft verbunden, wie in Deutschland. Zwischen der besuchten weiterführenden Schule und der Beherrschung der Unterrichtssprache, der Lernmotivation, den habitualisierten Lerngewohnheiten sowie der außerschulischen Vorbildung besteht in Deutschland ein besonders großer Zusammenhang. Ungleichheiten in der sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft können kaum kompensiert werden, da die Mitarbeit der Eltern bei den Lernprozessen eine Voraussetzung ist. Somit haben Kinder und Jugendliche aus unteren Sozialschichten geringere Chancen für den Zugang zu höheren Bildungsgängen als Kinder und Jugendliche aus bildungsnäheren Elternhäusern. Gleichzeitig sind Kinder und Jugendliche aus bildungsnäheren Elternhäusern seltener in unteren Bildungsgängen anzutreffen als Kinder und Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern. (vgl. Solga & Wagner 2004, S. 191)

„Die in Deutschland vorhandenen Formen schulischer Separation führen damit während der Schulzeit zu einer herkunftsabhängigen Kanalisierung, zu einer

subkulturellen Abschottung von Schülerkreisen und infolgedessen zu einer herkunftsspezifischen Differenzierung von sozialen Lernumwelten sowie schulischen Leistungsentwicklungsmilieus“ (Solga & Wagner 2004, S. 191).

Somit wird die soziale Binnenstruktur von Lernsettings durch die herkunftabhängige Separation im Bildungssystem definiert. Bestimmt wird die Zusammensetzung der Schülerpopulationen unterschiedlicher Schularten in Bezug auf ihre soziale Herkunft als gleich der sozialen Herkunft ihres Freundeskreises sowie ihrer Mitschüler/innen. (vgl. Solga & Wagner 2004, S. 192)

Wie die Bildungsbenachteiligung an der Hauptschule aussieht, wird im folgenden Kapitel deutlich.

10.1. Bildungsbenachteiligung an Hauptschulen

Nach PISA ist die Hauptschule heute die sozial homogenste Schulform, wobei das Gymnasium die sozial heterogenste Schulform darstellt. Wenn es sich bei der homogenen Hauptschule um eine sozial starke Elternschaft handeln würde, wäre diese Homogenität unproblematisch. Jedoch ist das Gegenteil der Fall. Kinder aus Familien mit un- und angelernten Eltern sind an der Hauptschule heute überproportional stark vertreten. Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Schichten werden somit in mehrfacher Weise benachteiligt. Zum einen besuchen sie infolge ihrer mangelnden familiären Ressourcen für den Bildungserwerb häufiger die Hauptschule. Zum anderen geht dieser Besuch zugleich mit einer inhaltlichen Reduzierung ihrer Lerninhalte, einem schlechteren Lernklima und einer geringeren Ausstattung an externen sozialen Ressourcen einher, da die Mitschüler/innen und Freunde vergleichsweise seltener hoch bewertete kulturelle Fähigkeiten aus dem Elternhaus mitbringen. (vgl. Solga & Wagner 2004, S. 192)

Empirische Analysen weisen auf eine wachsende soziale Distanz zwischen Hauptschüler/innen und Schulkindern in höheren Schulformen hin. Allgemein ist der Anteil der Schülerschaft an der Hauptschule zwar zurückgegangen, allerdings hauptsächlich durch die Abwanderung von Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind, da sie ihren Kindern durch z.B. Nachhilfeunterricht eine bessere Unterstützung bieten können, als Eltern in prekären finanziellen Verhältnissen. Des Weiteren konnten Mädchen über alle Sozialschichten hinweg ebenfalls von einer Abwanderung von der Hauptschule profitieren. Laut den PISA-Untersuchungen haben sie die Jungen mittlerweile überholt, was auf wachsenden Ehrgeiz zurückzuführen ist. Überproportional an der

Hauptschule zurück geblieben sind die Kinder, die z.B. aufgrund von Armutserfahrungen in instabilen Familienverhältnissen aufgewachsen sind oder deren Eltern keinen oder einfachen beruflichen Tätigkeiten nachgehen. (vgl. Solga & Wagner 2004, S. 213) Leschinsky und Mayer (1999, S. 31) bestätigen dies: „The social distance between educational groups has narrowed toward the top but has widened toward the bottom“. Bezogen auf den Schulkontext bedeutet das Zitat, dass die Hauptschule heute noch weniger als früher eine gesellschaftliche Anpassung ermöglicht, denn die soziale Homogenität der Elternschaft ist mit einer weiteren Verringerung des Anspruchsniveaus verbunden. Außerdem fallen Kompensationsmöglichkeiten der eigenen familiären Benachteiligung und die Möglichkeit von positiven Modelleffekten durch Mitschüler/innen in Hauptschulen weg. Somit findet für Hauptschüler/innen die Entscheidung über ihren weiteren Lebensverlauf bereits beim Wechsel auf die Hauptschule statt und nicht erst beim Zugang zur Berufsbildung. (vgl. Solga & Wagner 2004, S. 213)

Gleichzeitig haben Menschen ohne Hauptschulabschluss eine veränderte Stellung in der Gesellschaft eingenommen, da die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung seit der Bildungsexpansion deutlich angestiegen ist (vgl. Beck 1985), was durch die wachsenden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt hervorgerufen wurde. Schüler/innen der Hauptschule sind auf ihrem Bildungsniveau geblieben, während die Schüler/innen der anderen Schularten einen Anstieg verzeichnen konnten. Auch die Wahrnehmung von Hauptschüler/innen unterliegt einer generationalen Veränderung. Den älteren Generationen, besonders den Frauen, wird noch ein strukturell verwehrt Übergang auf höhere Schularten zugestanden, während bei den jüngeren Generationen ein Verweilen auf der Hauptschule einem individuellen Leistungsdefizit zugeschrieben wird. Diese Entwicklung ist durch die steigenden bildungspolitischen Anforderungen in der Gesellschaft bedingt. (vgl. Solga & Wagner 2004, S. 213) Diese veränderte Wahrnehmung ist durch die Bildungsexpansion zustande gekommen, welche zum Ziel hatte, das Bildungswesen auszubauen. Es fand insbesondere ein Ausbau der Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Fachhochschulen und Universitäten statt, da immer mehr junge Menschen mittlere und höhere Bildungsabschlüsse erwerben und somit länger im Bildungssystem verweilen. (vgl. Geißler 2014, S. 1)

Der Weg für Hauptschüler/innen in höhere Schulformen erscheint nahezu versperrt, obwohl eine gewisse Durchlässigkeit ein wichtiger Anspruch des gegliederten Sekundarschulsystems ist, da die weitere Entwicklung eines Kindes im Alter von zehn Jahren noch nicht zuverlässig vorausgesagt werden kann. Bei

den Schulformwechseln handelt es sich in erster Linie um Abstiege. Von dieser Durchlässigkeit können Hauptschüler/innen nicht profitieren. Aber sie haben in einigen Bundesländern, wie z.B. in Bayern, auch ohne Schulformwechsel die Möglichkeit, innerhalb der Hauptschule den mittleren Schulabschluss zu erreichen. Allerdings werden gleichnamige Abschlüsse, die an unterschiedlichen Schulformen erworben wurden, auf dem Arbeitsmarkt nicht immer als gleichwertig angesehen. Zeitgleich bestehen auf Seiten der Lehrpersonen deutliche Vorurteile gegenüber ihrer eigenen Schülerschaft. Hauptschüler/innen werden infolge ihres Auftretens und ihrer Fähigkeiten oftmals vorschnell abgewertet und hinsichtlich ihrer Bindungslaufbahn abgeschrieben. Unter diesen Vorurteilen müssen selbst die Schüler/innen leiden, auf die diese Stereotype gar nicht zutreffend sind. Es ist davon auszugehen, dass Hauptschüler/innen andere Reaktionen bezüglich des Selbstwertes für sich konstruieren, weil es ihnen schwer gemacht wird, sich mit einer positiven Perspektive in der Schule zu engagieren. Stereotypkongruent können dies z.B. Drogenmissbrauch und Kriminalität sein. Somit kann abweichendes Verhalten nicht nur als Begründung, sondern auch als Folge für die Stigmatisierung von Hauptschüler/innen gelten. (vgl. Bos et al. 2010, S. 379-380) Hauptschüler/innen erfahren neben ihrem Auftreten auch vor allem aufgrund ihrer Fähigkeiten Benachteiligung. Wie aber diese im Detail aussieht wird im Folgenden erläutert.

In einem mehrgliedrigen Schulsystem sollen Schüler/innen nach ihren Fähigkeiten unterrichtet werden. Am Beispiel der Lesekompetenz, welche durch die PISA-Studien erfasst wurde, wird dies in der folgenden Abbildung verdeutlicht (vgl. Abb. 18). Kompetenzstufe Ia stellt die niedrigste Kompetenzstufe dar, Stufe VI die höchste.

Schüler/innen an...	Kompetenzstufe			
	Unter Ia	Ia	II-IV	V und VI
Hauptschulen (19,1 %)	15,1	34,3	50,4	0,2
Integrierten Gesamtschulen (8,7 %)	2,5	15,3	80,8	1,4
Realschulen (31,0 %)	1,4	7,9	88,1	2,6
Gymnasien (33,5 %)	0,1	0,4	79,6	19,9
Schüler/innen Deutschland insgesamt	5,2	13,3	73,9	7,6

Abb. 18: Lesekompetenzen nach Bildungsgang.

Lediglich 0,2% der Schüler/innen der Hauptschule gehören den beiden höchsten Kompetenzstufen (V und VI) an, während 20% der Schüler/innen am Gymnasium diese Kompetenzstufen erreichen. Rund 50% der Hauptschüler/innen

kommen über basale Leseleistungen nicht hinaus, wobei basale Leseleistungen unter Kompetenzstufe II lediglich Leseanforderungen einfach strukturierter Texte zu vertrauten Themen umfassen. Insgesamt erreichen 18,5% der Schüler/innen gar nicht erst dieses Leseniveau. Es wird daher davon ausgegangen, dass diese Schüler/innen nur unzureichend auf eine Ausbildungs- und Berufslaufbahn in der Wissensgesellschaft vorbereitet sind. Jedoch zeigt die jüngste Entwicklung eine positive Tendenz: Von PISA 2000 bis PISA 2009 haben sich die Leistungen der Schüler/innen in Deutschland im Allgemeinen verbessert. Auch die Spanne der Kompetenzen zwischen der untersten und der obersten sozialen Gruppe haben sich im Mittel klar verringert. Dabei ist besonders erfreulich, dass vor allem schwächere Schüler/innen deutlich aufgeholt haben. Seit PISA 2000 haben sich die Anteile der 15-Jährigen, die maximal die niedrigste Kompetenzstufe aufweisen, etwa halbiert. (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013, S. 91-93)

Die soziale Verarmung der Hauptschule bedeutet aus bildungspolitischer Sicht, dass finanzierte Programme durch den Staat zur Unterstützung benachteiligter Menschen zu spät einsetzen. Sie setzen erst nach der Schullaufbahn ein und zielen darauf ab, die Startchancen der Jugendlichen in die Arbeitswelt zu verbessern. Angesichts der stigmatisierenden und abschottenden Erfahrung an der Hauptschule kann eine nachträgliche Qualifizierung nur in einem geringen Maße zu einer annähernden Normalisierung der Ausbildungs- und Erwerbsbiographie der betroffenen Jugendlichen beitragen. Da die soziale Entmischung der Hauptschule zu diesem Problem beigetragen hat, könnte die Lösung eine erneute soziale Durchmischung des Schulalltags der betroffenen Jugendlichen sein. Um dies umzusetzen, müsste die Hauptschule als separate Schulform abgeschafft und das Bildungssystem hin zu einer flächendeckenden Gesamtschule umgebaut werden. (vgl. Solga & Wagner 2004, S. 213-214) Die Hauptschule hat als Restschule, so wie sie heute in vielen Bundesländern Deutschlands anzutreffen ist, keine Existenzberechtigung mehr. Schüler/innen fühlen sich stigmatisiert und ihnen wird der Zugang zu anregungsreicheren Lernmilieus verwehrt. Gleichzeitig können sie bei Bewerbungen für den späteren Beruf mit der großen Anzahl von Schüler/innen der Real- und Gesamtschule nicht mithalten. Der Aktionsrat Bildung diskutiert, ob ein zweigliedriges Sekundarschulsystem, so wie es Hurrelmann bereits 1991 gefordert hat und heute schon in mehreren Bundesländern (insbesondere in Ostdeutschland) existiert, eine Lösung sein könnte. Solch ein zweigliedriges Sekundarschulsystem würde zum einen aus dem Gymnasium und zum anderen aus allen anderen Schulformen

bestehen. Das Gymnasium wird dabei als eine wissenschafts- und fächerstrukturierte Lernschule verstanden und alle anderen Schulformen der Sekundarstufe I zu einer neuartigen berufs- und lebenspraxisorientierten Schule vereint. (vgl. Bos et al. 2010, S. 381)

10.2. Bildungsbenachteiligung an Realschulen

Im Vergleich zur Hauptschule findet sich an der Realschule ein größerer Anteil an Kindern und Jugendlichen aus sozial höheren Schichten wieder. Diese Schüler/innen werden weniger benachteiligt, denn durch den Besuch einer Realschule oder einer höheren Bildungsinstitution werden ihnen anspruchsvollere Bildungsinhalte vermittelt als Hauptschüler/innen. Zudem ist der Anregungsgehalt ihrer Lernumwelt höher, da ihre Eltern sowie ihre Mitschüler/innen als Vorbilder, Motivatoren und Unterstützer mit hohem kulturellem und sozialem Kapital fungieren und somit Lern- und Entscheidungsprozesse, die die Schulkarriere betreffen, beeinflussen. (vgl. Solga & Wagner 2004, S. 192)

Beim Zugang zur Realschule hat die Bildungsexpansion insgesamt zu mehr Bildungschancen und zum Abbau von Chancenungleichheit nach sozialer Herkunft geführt. Die Chancen für den Übergang auf das Gymnasium hängen dagegen immer noch von der sozialen Herkunft, genauer der Schichtzugehörigkeit und der sozialen Position des Elternhauses, ab. (vgl. Becker 2010, S. 164)

Die unterschiedlich effizienten Lernmilieus auf den verschiedenen Ebenen des hierarchischen Schulsystems sind der grundlegende Mechanismus für die Leistungsspaltung in der Sekundarstufe I. Das Max-Planck-Institut hat dazu bereits in den 1990er Jahren eine Studie durchgeführt, welche die Lernfortschritte in Mathematik zwischen der 7. und 10. Klasse untersucht. Diese Studie zeigt, dass in allen Bundesländern der Lernzuwachs an Gymnasien deutlich höher ist als der an Realschulen, während an Realschulen der Lernzuwachs deutlich höher ist als an Hauptschulen, unabhängig von der Schichtzugehörigkeit, den Mathematikleistungen und den kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen, welche sie in die 7. Klasse mitbringen. (vgl. Abb. 19)

Entwicklung der Mathematikleistung*

	Klasse 7	Klasse 10	Differenz	Index
Hauptschule	100	141	41	100
Realschule	100	171	71	173
Gymnasium	100	191	91	221

* unter Kontrolle der Schichtzugehörigkeit sowie der Mathematikleistungen und der kognitiven Grundfähigkeiten am Anfang der 7. Klasse

Abb. 19: Ungleiche Lernfortschritte in der hierarchisch gestuften Sekundarstufe I (Nordrhein-Westfalen).

Die genauen Zahlen werden am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen deutlich. Der Wert 100 zum Zeitpunkt der ersten Messung der Mathematikleistung stellt an jeder Bildungsform den Ausgangspunkt dar. Um den Lernfortschritt zu messen, wurde dieselbe Kohorte drei Jahre später erneut untersucht. Der Lernfortschritt an Realschulen ist mit 71 um das 1,7-fache größer als an Hauptschulen. An Gymnasien beträgt diese Differenz sogar 91 und ist somit um das 2,2-fache größer. (vgl. Abb. 19) Diese ungleichen Lernumwelten ziehen aufgrund der schichttypisch unterschiedlichen Verteilung der Schüler/innen auf die Ebenen der Schulhierarchie schichttypische Folgen nach sich. Die gymnasialen Chancen der Arbeiterkinder und der Kinder aus der unteren Dienstleistungsschicht haben sich zwischen 2000 und 2006 zwar verbessert, dennoch haben weiterhin mehr als die Hälfte der Jugendlichen aus Familien der oberen Dienstklasse das Privileg der guten Lernmilieus an den Gymnasien. Dies ist bei nur 14% der Kinder und Jugendlichen aus Familien der un- und angelernten Arbeiter der Fall. 28% dieser Kinder und Jugendlichen sind dem weniger guten Lernmilieu der Hauptschulen ausgesetzt. Dies ist wiederum nur bei 9% der Kinder und Jugendlichen der oberen Dienstklasse der Fall. Zudem weicht der Besuch der verschiedenen Schultypen zum Teil von der erbrachten Leistung ab, wodurch die Leistungsspreizung durch die hierarchische Sekundarstufe zusätzlich verschärft wird. (vgl. Geißler & Weber-Menges 2010, S. 562)

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der ungleichen Lernmilieus in der schichtspezifisch und zum Teil leistungsunabhängig besuchten hierarchischen Sekundarstufe I festhalten, dass besonders Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten in der Entfaltung ihres Leistungspotentials durch die ungünstigen oder mittelmäßigen schulischen Lernumwelten an Haupt- und Realschulen im Vergleich zum Gymnasium gebremst werden (vgl. Geißler & Weber-Menges 2010, S. 562-563).

Dennoch ist die Bildungsbenachteiligung für alle Schüler/innen an der Realschule wesentlich geringer als an der Hauptschule und am Gymnasium wie-

derum wesentlich geringer als an der Realschule. Darüber hinaus ergibt die Bildungsbenachteiligung der deutschen Kinder im Vergleich zu Migrantenkindern ein ganz anderes Bild. Diese wird im folgenden Abschnitt kurz angeschnitten. Zudem wird ein kurzer Ausblick auf die aktuelle Situation infolge der erhöhten Zuwanderung durch Flüchtlinge gegeben, da durch die erhöhte Zuwanderung weitere Anforderungen auf das deutsche Bildungssystem zukommen.

11. Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund

Die Benachteiligung im deutschen Schulsystem beginnt bereits bei der vorschulischen Bildung und zieht sich durch die gesamte Schullaufbahn. Die Art und Weise und das Ausmaß der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch das deutsche Bildungssystem sind facettenreicher als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Die Analyse bleibt häufig beschränkt auf den Übergang in die Sekundarstufe I und die hohe Wahrscheinlichkeit einer Hauptschulzuweisung für die Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, z.B. aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse. Oft werden aber auch die erreichten Kompetenzen in den standardisierten Schulleistungstests in den Mittelpunkt gestellt. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 174)

Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien aller sozialen Herkunftslagen besuchen zu einem geringeren Anteil die Hauptschule und zu einem höheren Anteil das Gymnasium, wenn sie zuvor in einer vorschulischen Bildungseinrichtung waren. Dennoch haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die zuvor einen Kindergarten besucht haben, im Vergleich immer noch eine 2,5-mal niedrigere Chance, auf das Gymnasium zu wechseln, als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 174-176)

„Neben einer verzögerten Einschulung und dem erhöhten Risiko, eine Klasse wiederholen zu müssen, äußert sich die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund vor allem beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I“ (Brake & Büchner 2012, S. 178).

Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird aufgrund des Migrationskontextes und dem oftmals damit verbundenen niedrigen sozioökonomischen Status oft von einer doppelten Benachteiligung gesprochen. Es ist gar nicht einfach zu erklären, welche Einflussfaktoren in der Herkunftsfamilie oder in Bildungseinrichtungen hinsichtlich des spezifischen Migrationshintergrundes tatsächlich in benachteiligender Weise wirksam werden. Dies hängt mit der Heterogenität der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

zusammen. Somit greifen bei relativ bildungserfolgreichen Einwandererfamilien, z.B. griechischer Herkunft, andere Erklärungsvarianten als bei den weniger erfolgreichen beispielsweise türkischstämmigen Kindern und Jugendlichen. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 178-182)

Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien wachsen häufig nicht mit der deutschen Sprache auf. Ihre Beherrschung ist aber eine zentrale Voraussetzung der Teilhabe an Bildungsprozessen in der Schule, nicht nur für den Deutschunterricht, sondern auch für die Leistungen in anderen Fächern. Besitzen sie nicht die sprachlichen Grundvoraussetzungen, können sie dem Unterricht nicht folgen und die ihnen gegebenen Aufgabenstellungen nicht angemessen verstehen. Ebenso kann es sich für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als ungünstig erweisen, wenn sie sich mit einem Großteil ihrer Mitschüler/innen in den Pausen in ihrer Herkunftssprache verständigen können. Eine weitere ungünstige Folge kann die Herausbildung von spezifischen Gruppennormen und Verhaltensstandards sein, die den institutionellen Erwartungen und schulischen Anforderungen entgegenstehen. Dies weist darauf hin, dass in einem Klassenverband ein geringes Maß an migrationsspezifischer Konzentration dazu beiträgt, die Integrationschancen von Einwandererkindern zu erhöhen. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 190-193)

Die Ursachen für die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern können nicht nur an den Ressourcen ihrer Familien festgemacht werden. Vielmehr weist der internationale Vergleich der PISA-Studie nachdrücklich darauf hin, dass in deutschen Schulen eine vergleichsweise schlechte Vorbereitung und Einstellung auf den Umgang mit Migrantenkindern und deren spezifischen Lernproblemen vorherrscht. In Deutschland ist z.B. der Rückstand der Lesekompetenz, den Kinder und Jugendlichen aus fremdsprachigen Familien gegenüber Kindern und Jugendlichen aus Familien mit der Sprache der Mehrheitskultur, im Hinblick auf andere Länder mit vergleichbaren Zuwanderungsgruppen, größer. Dies wird allein schon durch den Aspekt deutlich, dass Migrantenkinder häufiger Klassen wiederholen müssen und seltener eine Gymnasialempfehlung, als Deutsche aus denselben Schichten und mit derselben Leseleistung, erhalten. (vgl. Geißler 2005, S. 95-96)

Internationale Vergleichsstudien wie PISA haben die Schwachpunkte und Defizite des deutschen Bildungssystems in Bezug auf die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den vergangenen Jahren offengelegt. Diesem Thema sollte angesichts des Flüchtlingsansturms seit

2015 besondere Bedeutung zukommen, denn auch im Bildungssystem sind entsprechende Maßnahmen nötig, um mit der aktuellen Situation angemessen umgehen zu können, denn die Gruppe der minderjährigen Flüchtlinge ist von den identifizierten Schwächen und Exklusionsprozessen des Bildungssystems in besonderer Weise betroffen. In Deutschland sind die Bildungs- und Qualifizierungschancen für Flüchtlingskinder als extrem eingeschränkt einzustufen. Der bildungsbezogene Diskurs wird besonders herausgefordert, denn die Gruppe der minderjährigen Flüchtlinge in Deutschland ist sehr heterogen. Zum einen umfasst die Gruppe Kinder und Jugendliche mit verschiedenen sozialen, geographischen, ethnischen, sozioökonomischen und religiösen Hintergründen und zum anderen sind die Fluchtursachen, -wege und -erfahrungen und die damit verbundenen psychosozialen Belastungen sehr unterschiedlich. Des Weiteren zeigt sich unter den minderjährigen Flüchtlingen ein breites Spektrum an bereits erworbenen Kompetenzen und Bildungsvorräten sowie an individuellen Potentialen, Ressourcen und Bildungsvoraussetzungen. Weiterhin unterscheiden sich die minderjährigen Flüchtlinge bezüglich ihres juristischen Status. Der Gefahr, keinen Zugang zum Bildungssystem zu erhalten, sind vor allem folgende Gruppen ausgesetzt: minderjährige Flüchtlinge mit unsicherem Aufenthaltsstatus, illegale minderjährige Flüchtlinge, minderjährige Flüchtlinge, die erst nach Deutschland einreisen, wenn sie nicht mehr der allgemeinen Schulpflicht unterliegen sowie unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. (vgl. Frieters-Reermann et al. 2013, S. 21-22) Für all diese Gruppen erfordert es einer Reform des deutschen Bildungssystems.

Welchen Beitrag bereits die Lehrperson zur Bildungsbenachteiligung, besonders infolge von Armutserfahrungen, leisten kann, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

12. Einfluss der Lehrperson

Schon bevor die Kinder die Einrichtungen der frühen Bildung besuchen, sind die Zugangsmöglichkeiten zu Bildung systematisch ungleich verteilt. Die pädagogischen Fachkräfte, wie Lehrpersonen, sind an den Herstellungsprozessen von Bildungsbenachteiligung beteiligt. In interaktiven Prozessen konstruieren sie diese Benachteiligung mit. Untersuchungen von Rabe-Kleberg (2011) weisen auf diskriminierende Haltungen von pädagogischen Fachkräften gegenüber Kindern und Jugendlichen aus bildungsärmeren Schichten hin. Oft denken Pädagogen, dass eine Gleichbehandlung aller Kinder und Jugendlichen das Beste ist. Sie handeln in vermeintlich bester Absicht. Jedoch ist ihnen nicht klar, dass

dieses Handeln weder Individualität berücksichtigt, noch Chancengleichheit bewirkt. Um Benachteiligungen nicht zu verstärken, darf Ungleiches eben nicht gleich, sondern muss unterschiedlich behandelt werden. Generell fällt es pädagogischen Fachkräften schwer, Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen aus Armutslagen adäquat wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren, da sie in ihrer Ausbildung nur unzureichend auf dieses Phänomen vorbereitet werden. (vgl. Mingerzahn 2015, S. 100-103)

Ein Vergleich der Notenvergabe von Lehrpersonen zeigt, dass die bestehenden Leistungsdifferenzen drastisch überzeichnet werden. Gemessen an ihren tatsächlichen Leistungen werden Kinder und Jugendliche der unteren Schichten zu schlecht benotet, wohingegen Kinder und Jugendliche der mittleren, vor allem aber der oberen Sozialgruppe bezüglich ihrer tatsächlichen Leistung deutlich zu gut benotet werden. Diese Stereotypisierung könnte im Zusammenhang mit einer sozialspezifischen Attribution von Begabung durch die Lehrpersonen stehen. Weitere Untersuchungen deuten ebenfalls darauf hin, dass die Wahrnehmung der Fähigkeiten und Leistungen von Schüler/innen sozialspezifisch stereotyp ausfällt, denn in Schulklassen mit einem großen Leistungsspektrum richten Lehrpersonen ihren Unterricht vorwiegend auf die oberen Sozialgruppen aus. Liegt in der Klasse ein großes Leistungsspektrum vor, zeigt sich, dass Lehrpersonen durchweg geringere Anforderungen mit ihrer Lehrerrolle verbunden sehen. Dies könnte insgesamt auf ein reduziertes Engagement dieser Lehrerguppe und auf einen weniger gut strukturierten und organisierten Unterricht hinweisen, denn die Leistungsentwicklung der einzelnen Schüler/innen kann weit auseinanderlaufen, ohne dass sich die Lehrperson in die Pflicht genommen sieht. (vgl. Ditton 2010, S. 266)

„Im Gegensatz dazu wäre zu erwarten, dass eine effiziente Klassenführung und hohe Adaptivität des Unterrichts, ein angepasstes Lehr- und Lerntempo sowie schließlich eine hohe diagnostische Sensibilität der Lehrkraft mit einer Relativierung sozialer Differenzen in Beziehung stehen könnte [...]. Wirksam bezüglich der Reduzierung von Leistungsdifferenzen ist sehr wahrscheinlich ein kognitiv anspruchsvoller Unterricht, der sich nicht auf einen Teil der Klasse konzentriert, sondern alle Schüler gleichermaßen einbezieht.“ (Ditton 2010, S. 266)

Eine weitere Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen aus sozial schwächeren Familien erfolgt durch die Lehrperson, wenn Besonderheiten im Sprachstil festgestellt werden. Diese Besonderheiten von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Familien werden seitens der Lehrpersonen leicht als Indiz mangelnder kognitiver Kompetenzen fehlinterpretiert. Die Lehrpersonen

richten entsprechend geringe Erwartungen an die Leistungen dieser Kinder und Jugendlichen, was wiederum Einfluss auf deren Lernverhalten hat. (vgl. Walper 2008, S. 212)

Die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte sind folglich, die sozialen Benachteiligungen zu erkennen und Konzepte zu entwickeln, die zu deren Abbau beitragen. Die Ausbildung eines pädagogischen Habitus bedarf einer Kenntnis der Lebenslagen der Kinder und ihrer Eltern als auch der Kenntnis des Bildungsdiskurses. Gleichzeitig muss die Fähigkeit der Selbstreflexion vorhanden sein, aber auch Fremdrelexion ist im Alltag des Lehrerberufs wichtig, die z.B. Supervision beinhaltet. Durch biographische Arbeit gilt es, blinde Flecken in der eigenen Bildungsbiographie aufzuspüren, da diese zu einem ungenügenden Verständnis anderer Lebenslagen beitragen. Die biographische Arbeit ermöglicht es, Empathie für den Umgang mit dem Fremden und Anderen zu entwickeln. Ziel ist es, eine vorurteilsbewusste (nicht vorurteilsfreie) Pädagogik zu erarbeiten, die Vielfalt ermöglicht und sie als Chance begreift. Um der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen konstruktiv zu begegnen, erfordert es letztendlich einer Ungleichbehandlung von Ungleichen. (vgl. Mingerzahn 2015, S. 108-111) Für die Universität als Ausbildungsstätte für Lehrpersonen bedeutet dies, stärker auf die Ungleichbehandlung von Ungleichen vorzubereiten und die Wahrnehmung der angehenden Lehrpersonen zu schulen.

Weitere Präventions- und Interventionsmöglichkeiten werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

13. Aufgaben zur Prävention und Intervention

Neben den bereits im vorherigen Kapitel thematisierten Anforderungen an die Lehrperson, um armutsbedingter Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken, sind die Anforderungen an die Unterrichtsinhalte von besonderer Bedeutung. Herkunftsbedingte Benachteiligungen wären, bezogen auf die Phase der Einschulung bzw. des Übergangs in die Sekundarstufe I, beispielsweise dadurch zu mildern, dass die zur Bewältigung von Schule und Unterricht notwendigen Kompetenzen nicht einfach vorausgesetzt, sondern systematisch vermittelt werden. Es bedarf dringend eines Paradigmenwechsels im deutschen Bildungssystem, um die herkunftsbedingte Selektivität beim Bildungsgeschehen abzubauen. Um allen Schüler/innen ein hohes Niveau an Basiskompetenzen zu vermitteln, erfordert es den Ausbau einer anzustrebenden Grundbildung bis zur Beendigung des zehnten Schuljahres. Die Selektivität des traditionellen Bildungsverständnisses der allgemeinbildenden Schule in Deutschland sollte

problematisiert werden und der ausgrenzende Charakter des schulischen Bildungsgeschehens durch eine Stärkung des Inklusionsdenkens ersetzt werden. Die in Deutschland extrem früh vorgenommenen Selektionsprozesse müssen mit besonderem Nachdruck abgeschafft werden, um große Teile künftiger Geburtsjahrgänge nicht ihrer Zukunftschancen zu berauben, indem sie ohne allgemeinbildenden Abschluss, weitgehend unfähig für ihr weiteres lebenslanges Lernen und demotiviert die Schule verlassen. Dies bezieht sich nicht nur auf die bereits nach dem vierten Schuljahr einsetzende Verteilung der Schüler/innen auf unterschiedliche Sekundarschulformen, sondern auch auf Zurückstufungen bei der Einschulung oder Klassenwiederholungen. Die Abschaffung der Hauptschule könnte eine überfällige Strukturmaßnahme im deutschen Bildungswesen darstellen, um eine stärkere soziale Durchmischung und eine damit verbundene Ausweitung von Lernmöglichkeiten besonders für Kinder aus bildungsferneren und sozial benachteiligten Familien zu gewährleisten. In der Vergangenheit wurde diesbezüglich eher auf die nachträgliche Reparatur von gescheiterten Bildungsbiographien gesetzt. Auch der Ausbau von integrativen und inklusiven Lernangeboten für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollte in Regelklassen vorangetrieben werden. Beispielsweise sollten die spezifischen Förderbedürfnisse bezüglich des Sprachdefizits von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund angemessener berücksichtigt werden. Gegenwärtig wird im Hinblick auf den Abbau sozial bedingter Bildungsungleichheiten besonders die Entwicklung von neuen Formen der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Bildungsträgern, wie der Jugendhilfe oder anderen Vereinen, diskutiert. Denn erst wenn die nachkommenden Generationen sowohl unterrichtlich sowie außerschulisch länger gemeinsam lernen können, werden sie im Rahmen ihres Lernens in heterogenen Schülergruppen für die unterschiedlichen Erfahrungen und Interessen von anderen besser sensibilisiert. Diese Maßnahme schwächt die nachgewiesene soziale Segregationswirkung des mehrgliedrigen Schulsystems zumindest teilweise ab. (vgl. Brake & Büchner 2012, S. 240-244)

Kinder und Jugendliche benötigen schulische Erfolgserlebnisse, die sie auf die eigene Leistungsfähigkeit anstatt auf externe Faktoren, wie z.B. Zufall, zurückführen können. Lehrpersonen können durch den gezielten Einsatz von gestuften Aufgaben, Lob und individuellen Rückmeldungen helfen, den Aufbau eines günstigen akademischen Fähigkeitsselbstkonzepts bei Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, welches für das schulische Lernen hilfreich ist. Da viele Kinder und Jugendliche, die als bildungsarm bezeichnet werden können, durch

das Bildungssystem bereits mehrfach aussortiert wurden, beispielsweise durch Klassenwiederholungen oder den Übergang auf prestigearme Schulformen, erscheint der Aufbau eines günstigen akademischen Fähigkeitsselbstkonzepts als besonders bedeutsam. (vgl. Bellenberg et al. 2013, S. 33)

Hinsichtlich der Bundesebene wurde im Jahr 2003 das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ gestartet, welches den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen unterstützt und eine besondere Chance in der Bekämpfung von Bildungsarmut darstellt. Den von Bildungsarmut bedrohten Kindern und Jugendlichen soll somit mehr Zeit für Bildung eröffnet werden. Die Ganztagschule soll die unterschiedlichen Startbedingungen der Kinder und Jugendlichen kompensieren und aufgrund dessen zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen. Durch die größeren zeitlichen Ressourcen können und sollen vielfältige Angebote, eine starke individuelle Förderung und eine verbesserte Lernkultur ermöglicht werden. Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen hat weiterhin herausgefunden, dass sich der Besuch des Ganztagsangebots positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens, die Motivation sowie die schulischen Leistungen auswirkt. Um dies zu erreichen, muss die Qualität der Angebote hoch sein und der Besuch regelmäßig erfolgen. Generell stellt die frühzeitige Diagnose von Förderbedürfnissen im Schulsystem die Grundlage erfolgreicher kompensatorischer Angebote dar. Aufgrund dessen müssen diagnostische Instrumente eingesetzt werden, welche die Gruppe der bildungsarmen Kinder und Jugendlichen identifizierbar machen und zusätzliche Förderangebote nach sich ziehen, wie z.B. Vergleichsarbeiten, Sprachstandserhebungen und Lernstandserhebungen. (vgl. Bellenberg et al. 2013, S. 33-34)

Vielleicht ist aber auch ein zweigliedriges Sekundarschulsystem, so wie es heute schon in mehreren Bundesländern existiert, die Lösung, um eine Durchmischung der Schülerschaft zu erreichen und somit der Ausgrenzung von ärmeren und bildungsferneren Kindern und Jugendlichen präventiv entgegenzuwirken (vgl. Bos et al. 2010, S. 381).

Ob Ganztagschule oder zweigliedriges Schulsystem, es muss Ziel der Schule sein, zu gewährleisten, dass möglichst keine Kinder und Jugendliche aus finanziellen Gründen ausgegrenzt werden und alle Kinder und Jugendliche die pädagogischen Angebote wahrnehmen können. Die kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen darf nicht eingeschränkt werden, indem Einkommensarmut zu Bildungsarmut führt. Die Potenziale der Kinder und Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien müssen aufrechtgehalten und ausgebaut

werden. Dazu ist es nötig, Mangelsituationen in den Familien nicht bloß der Sozialpolitik von Bund, Land und Kommune zu überlassen, sondern als Schule auf die soziale Situation der Schülerschaft zu reagieren. Die Schule hat zwar nur selten eigene Mittel, mit denen sie Kinder und Jugendliche aus armen Familien unterstützen kann, jedoch kann sie bereits durch die Vermittlung von Unterstützungsmaßnahmen oder den Verweis auf zuständige Institutionen einen entscheidenden Teil dazu beitragen. Dies erfordert wiederum Strukturen und Kenntnisse, die vor allem für Gymnasien nicht zum traditionellen Aufgabenkanon gehören. Letztendlich müssen aber auch Gymnasien ein umfangreiches und differenziertes Konzept von Unterstützungs- und Hilfemaßnahmen bereitstellen, welches Lösungsmöglichkeiten für möglichst viele Fälle anbietet. (vgl. Breitenbach 2013, S. 89)

Ein solches, als Vorbild für andere Schulen geltendes, Konzept hat sich im Laufe der Zeit am Geschwister-Scholl-Gymnasium (GSG) in Münster entwickelt. Neben dem Angebot finanzieller und materieller Unterstützung sind offizielle Antragsverfahren genauso vorgesehen, wie informelle Vereinbarungen und Verabredungen. Wichtig ist, dass trotz der Differenziertheit des Angebots eine ausreichende Transparenz für Schüler/innen, Lehrpersonen und Eltern betreffend der Hilfestrukturen sichergestellt wird. Auch die naturgemäß erforderliche Vertrautheit und Sensibilität darf im Einzelfall nicht verloren gehen. Das Konzept der Unterstützungsangebote am GSG besteht im Einzelnen aus folgenden Mitteln: Bundesmittel, Landesmittel, Kommunale Mittel, Mittel von Eltern, Schüler/innen und Stadtteil-Initiativen. (vgl. Breitenbach 2013, S. 89-90)

Das Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung stellt, wie bei anderen Schulen auch, den Schwerpunkt der finanziellen Unterstützungsmaßnahmen dar. Durch dieses Unterstützungspaket werden Kosten für Nachhilfe und Klassenfahrten, Beiträge für Sportvereine, Musikschulen und ähnliche Freizeitangebote, für das Mensaessen und den persönlichen Schulbedarf übernommen. Die Voraussetzung für die Übernahme solcher Kosten ist die Abhängigkeit und der Bezug der Eltern von Hilfen zum Lebensunterhalt. In der Vergangenheit hat die Einschränkung des Kreises der Bezugsberechtigten oft viele organisatorische Hürden aufgebaut. Die Ansprache der bedürftigen Eltern und Schüler/innen funktioniert wesentlich besser, seitdem ein Teil der Mittel für Vermittlungs- und Beratungstätigkeiten umgelenkt wurde. Das ursprünglich sehr aufwendige und bürokratische Antragsverfahren wurde gelockert und die Schwellenangst ist deutlich gesunken. Dem GSG wurde vom Schulträger für zwei Tage in der Woche eine Sozialpädagogin zur Verfügung gestellt, die speziell für die Beratung

zum Bildungs- und Teilhabepaket ausgebildet wurde. Die Zahl der Anträge und gleichzeitig die der Bewilligungen ist deutlich angestiegen, was durch die Beratungstätigkeit der Sozialpädagogin und die gewachsene Sensibilität der Lehrpersonen zustande gekommen ist. Durch das Bildungs- und Teilhabepaket kann ein Großteil der finanziellen Engpässe bei der Beteiligung am Mensaessen oder bei Klassenfahrten ausgeglichen werden. (vgl. Breitenbach 2013, S. 90)

Das Land NRW hat für alle Schüler/innen bzw. Eltern, die nicht den Vorgaben des Bildungs- und Teilhabepakets entsprechen, einen Härtefallfonds eingerichtet, der es Eltern mit geringem Einkommen ermöglicht, Zuschüsse zum Mittagessen bei einem Eigenanteil von einem Euro pro Essen zu beantragen. Unter bestimmten Bedingungen hat sich die Stadt Münster als Schulträger dazu verpflichtet, den Eigenanteil der Eltern ebenfalls zu übernehmen. Die Schulsozialpädagogin berät ebenfalls in dieser Hinsicht. (vgl. Breitenbach 2013, S. 90)

In Bezug auf die kommunalen Mittel wird vom Schulträger der Eigenanteil für Schulbücher für die Eltern, die Hilfen zum Lebensunterhalt beziehen, erstattet. Auch hier kommt die Schulsozialpädagogin in beratender Funktion zum Einsatz. Die Stadt Münster hat zusätzlich einen Förderfonds für einkommensschwache Familien eingerichtet, die aus dem von Land und Bund vorgegebenen Förderrastern herausfallen. Pro Jahr werden zwischen 1.000 Euro und 2.000 Euro aus kommunalen Mitteln zur Verfügung gestellt, die von Seiten der Schule relativ unkonventionell und vor allem unbürokratisch eingesetzt werden können. Bisher wurde das Geld größtenteils dazu eingesetzt, den Schüler/innen, die ansonsten aus allen anderen Programmen herausfallen, Klassenfahrten, Exkursionen und ähnliche Sonderaktionen während des Schuljahres zu ermöglichen. Darüber hinaus gibt es in Münster eine aus Spenden gespeiste städtische Stiftung, die im Einzelfall bedürftige Familien finanziell unterstützt und eine Vermittlung von Zeitspenden durchführt, die in der Betreuung von Schüler/innen bei Nachhilfe- oder Freizeitaktionen bestehen. (vgl. Breitenbach 2013, S. 90)

Das Konzept der Unterstützungsangebote am GSG besteht des Weiteren aus den Mitteln von Eltern und Schülern. Finden Schüler/innen bei den zuvor genannten Programmen keine Unterstützung, gibt es am GSG immer noch die Möglichkeit, Unterstützung vom Förderverein zu beantragen. Die selbsternannte Hauptaufgabe des Fördervereins ist die Förderung schülerbezogener Aktivitäten. Zuschüsse für Klassen- und Studienfahrten, für Exkursionen und für

Wettbewerbsteilnahmen werden beispielsweise aus den Mitteln des Fördervereins gezahlt, welche sich aus Vereinsbeiträgen und Spenden von Eltern zusammensetzen. Die Mittel werden auf Empfehlung der Schulleitung vergeben. Die am GSG eigene Schülerstiftung liefert eine eher ideelle Unterstützung vor allem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Aufgabe, der von Abiturient/innen der Schule gegründeten Stiftung ist die Unterstützung der bedürftigen Kinder und Jugendlichen des Stadtteils. Die Unterstützung erfolgt durch das Angebot von Ferienwerkstätten, inhaltlichen Workshops, Lernbegleitung durch Paten und finanzielle Unterstützung bei der Anschaffung von Unterrichtsmaterialien. Auch ein relativ stark ausgeprägtes soziales Engagement in der Elternschaft der Schule ist vorherrschend, welches sich durch Unterstützungsaktionen für einzelne Familien bzw. Schüler/innen äußert. Eltern, die eine gute finanzielle Absicherung genießen, beteiligen sich oft an den Kosten für ärmere Familien. So werden nach Vereinbarung Kostenanteile einzelner Schüler/innen bei Fahrten und Exkursionen auf die Kosten der gesamten Klasse umgelegt und somit von den Eltern der Mitschüler/innen bezuschusst oder ganz finanziert. Manchmal werden die Kosten von bedürftigen Familien aber auch durch anonyme Spenden abgedeckt. Solche Unterstützungsmaßnahmen werden größtenteils innerhalb der Klasse oder des Kurses organisiert und bedürfen meist keiner förmlichen Beteiligung durch die Schule. Der letzte Punkt des Unterstützungskonzepts der Schule ist die Übernahme von gemeinnützigen Aufgaben durch die bedürftigen Kinder und Jugendlichen, die dann mit dem beantragten Zuschuss abgegolten werden. Schüler/innen übernehmen dann z.B. Aufgaben in der Lernwerkstatt (Nachhilfe) oder in der Mediathek (Schulbuchausleihe). Dieses Verfahren ist allerdings nur in besonderen Fällen anwendbar. Trotzdem stellt es eine Organisationsmöglichkeit für die finanzielle Unterstützung von Schüler/innen dar, ohne sie als Almosenempfänger abzustempeln. (vgl. Breitenbach 2013, S. 90)

Ein weiteres Unterstützungsangebot kommt durch Stadtteil-Initiativen (Vereine und Institutionen) zustande, welche unabhängig von den schulischen Maßnahmen und Aktivitäten bestehen. Ein Beispiel für ein solches Unterstützungsangebot ist das tägliche gemeinsame Frühstück in der Mensa der Schule. Die Initiative wird aus ehrenamtlichem Engagement und Spenden gefördert. Das Frühstück war ursprünglich als Unterstützung für bedürftige Kinder und Jugendliche gedacht, jedoch hat es sich mittlerweile zu einem morgendlichen Treffpunkt vor dem Unterricht entwickelt und somit für viele Kinder und Jugendliche

eine bedeutende soziale Funktion übernommen. (vgl. Breitenbach 2013, S. 90-91)

Insgesamt gibt es also eine Vielzahl von Maßnahmen, die für die Bekämpfung von Armut und die Unterstützung bedürftiger Kinder und Jugendlicher zur Verfügung stehen. Es versteht sich von selbst, dass das Problem der Einkommensarmut damit nicht gelöst werden kann. Präventive Maßnahmen gegen Armut und Bildungsbenachteiligung wären erforderlich, um gegen Kinderarmut generell vorzugehen und der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien entgegenzuwirken. Die Schulen sollten über die kommunalen Programme vor Ort informiert sein, denn häufig gibt es mehr Unterstützungsmöglichkeiten als allgemein bekannt sind. Es ist zudem häufig der Fall, dass die zur Verfügung stehenden Mittel nicht abgerufen werden und am Ende des Jahres wieder in dem großen Haushaltstopf des Schulträgers verschwinden. Auch die Quelle des Sponsorings durch private Unternehmen wird bisher durch die wenigsten Schulen systematisch genutzt. Nicht immer passen die Interessen von Schule und Unternehmen zusammen und sicherlich ist etwas Aufwand erforderlich, aber immer öfter entwickelt sich für beide Seiten eine gewinnbringende Zusammenarbeit. Die Schulen sollten auch Spenden mehr Interesse widmen als bisher geschehen, wodurch sie ihr Budget entscheidend aufbessern können. Das GSG hat dies jedenfalls getan und damit schon viel bewegen können. (vgl. Breitenbach 2013, S. 91)

Auf Grundlage der vorgestellten Präventionsmaßnahmen ist das Konzept der Gesamtschule wünschenswert. Dieses findet auch an finnischen Schulen Anwendung und hat sich dort bereits bewiesen. In Finnland besuchen alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam sieben Jahre die Primar- bzw. Unterstufe der Gesamtschule und werden dort von einer Lehrperson in allen Fächern unterrichtet. Ab der siebten bis zur neunten Klasse gehen, nach dieser Primarschulzeit, alle Kinder auf die Oberstufe der Gesamtschule über. In der Oberstufe werden die Schüler/innen von Fachlehrer/innen in den unterschiedlichen Fächern unterrichtet und können zudem zahlreiche Kurse fakultativ wählen. Das Besondere an dem finnischen Schulsystem ist, dass sich die Schulwege der Schüler/innen entsprechend ihrer unterschiedlichen Neigungen erst ab einem Alter von 17 Jahren trennen. (vgl. Matthies 2002, S.1) Dadurch ist gewährleistet, dass Schüler/innen aus allen Sozialschichten, mit und ohne Armutserfahrung, besonders lange gemeinsam lernen können. Da die Klassen sich aus unterschiedlichen Kompetenzstufen zusammensetzen, können sich die Schüler/innen gegenseitig

unterstützen. Die leistungsstarken Schüler/innen lernen von den Leistungsschwächeren, indem sie ihnen Unterstützung bieten, wodurch u.a. ihre Sozialkompetenz entscheidend gefördert wird und die Leistungsschwächeren wiederum profitieren von der Unterstützung der leistungsstarken Schüler/innen. Durch ein Gesamtschulsystem wie in Finnland ist es meiner Meinung nach möglich, Chancengleichheit zu gewährleisten und alle Schüler/innen gemeinsam zu fördern.

Wie solche oder andere Konzepte an Schulen in der Region Kassel umgesetzt werden, wird im nächsten Kapitel erläutert.

14. Ein regionales Vorbild - Die offene Schule Waldau

Die offene Schule Waldau (OSW) hat 2006 den deutschen Schulpreis gewonnen und nimmt für viele Schulen eine Vorbildfunktion ein, wenn es um das Thema Armut in der Schule geht. Einmal in der Woche übernehmen Schüler/innen die Rolle des gastronomischen Service-Personals. Die Attraktivität des Caters ist so groß, dass täglich fast 800 Schüler/innen in der Mittagspause das Angebot wahrnehmen. Für Bedürftige trägt die Stadt Kassel die Kosten teilweise oder auch ganz. Ein kleiner Mensaverein wurde gegründet, der sich um die Organisation und die Finanzen kümmert. Bis heute gehören ihm Eltern, Lehrkräfte und ein Schulleitungsmitglied an. Alle Eltern, die ihr Kind an der OSW anmelden, unterzeichnen seit einigen Jahren, dass sie dem Mensa-Verein gestatten, monatlich 41 Euro von ihrem Konto abzubuchen. Auf das Jahr gerechnet ergibt das einen Einzelpreis von rund 2,50 Euro pro Mittagessen. (vgl. Albert 2013, S. 82-84)

Die Schüler/innen der OSW kommen zu ca. 50% aus der sozial belasteten Plattenbau-Siedlung im Stadtteil Waldau. Für Schüler/innen, die aus sozial schwachen Familienverhältnissen stammen, werden die Kosten für das Mittagessen ganz oder teilweise erlassen. Dieses Konzept wird durch die Stadt Kassel mit einem kräftigen Zuschuss gefördert. Die Bezuschussung des Mittagessens für sozial Schwache bringt allerdings einen großen bürokratischen Aufwand mit sich, welcher das Konzept fast hätte zusammenbrechen lassen. Viele Familien waren durch das acht Seiten umfassende Antragsformular, welches auch bei jeder kleinen materiellen Umstellung in der Familie neu ausgefüllt werden sollte, sprachlich, inhaltlich und organisatorisch überfordert. Daraufhin schaffte es die Stadt Kassel, die mitzuteilenden Angaben zur Antragsstellung für die Bezuschussung des Mittagessens auf einer Seite zusammenzufassen. (vgl. Albert 2013, S. 84)

Die Schule hat eine halbtags arbeitende Mitarbeiterin eingestellt, die sich ausschließlich um die Ausgabe der Essensmarken kümmert. Sie gibt Ersatzmarken aus, wenn Schüler/innen ihre Marke vergessen haben oder auch wenn Besuchergruppen am Mittagessen teilnehmen wollen. Die zahlreichen Stornierungen beim Abbuchen der monatlichen Essensgebühr bedeuten einen großen Aufwand, jedoch kann nur durch dieses Verfahren einvernehmlich zwischen Mensaverein und Caterer abgerechnet werden. Beim Betreten der Cafeteria und Mensa halten die Schüler/innen ihre Barcode-Karte kurz vor einen Scanner, um für die Auswertung des Projekts festzustellen, wie viele Schüler/innen an einem Tag an einem Standort gegessen haben. (vgl. Albert 2013, S. 84)

Indem sowohl für Kinder und Jugendlichen aus sozial schwachen wie aus privilegierten Familien ein gemeinsames warmes Mittagessen zur Verfügung gestellt wird, wird ein harmonisches Miteinander etabliert, das die Benachteiligung sozial schwacher verhindert. Die Schüler/innen der OSW fühlen sich gleichbehandelt und werden nicht ausgegrenzt. Gleichzeitig wird mit dem Mittagessen gewährleistet, dass alle Schüler/innen neue Energie schöpfen, was eine gute Voraussetzung für den weiteren Unterricht darstellt. Arme Kinder und Jugendliche haben nicht immer die Chance auf eine warme Mahlzeit am Tag und sind angesichts dessen im Unterricht oft unkonzentriert. Durch dieses Konzept leistet die OSW einen großen Schritt zur Bekämpfung der armutsbedingten Bildungsbenachteiligung, indem sie versucht, den Kindern und Jugendlichen annähernd ähnliche Ausgangsbedingungen zu ermöglichen.

15. Fazit und Ausblick

Das Zitat von Stolze (2002) verdeutlicht, welchen Stellenwert dem Einkommen in Bezug auf die Bildungschancen zukommt. „Wenn Sie die Wahl haben, entweder reich oder klug geboren zu werden, lautet mein Rat: Entscheiden Sie sich für reich“ (Stolze 2002 zitiert in: Portmann 2003, S. 238), denn gerade Kinder und Jugendliche aus Familien mit Armutserfahrung werden in ihrer Bildungslaufbahn gleich doppelt benachteiligt: Zum einen stehen ihnen geringe bis keine materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen zur Verfügung. Zum anderen werden sie durch die Lehrpersonen benachteiligt, gerade weil ihnen die eingangs genannten Ressourcen fehlen, während Kinder und Jugendliche aus reichen Familien seltener benachteiligt oder in ihrer Entwicklung eingeschränkt werden. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die in der Einleitung aufgestellte These, vor allem mit Hilfe der PISA- und IGLU-Studien, welche auf

bestimmte Messskalen zur Erfassung des sozioökonomischen Status zurückgreifen, verifiziert werden konnte.

Anhand der vorliegenden Examensarbeit sollte geklärt werden, inwiefern und wodurch armutsbedingte Bildungsbenachteiligung an niedrigeren Schulformen, wie der Haupt- und Realschule, vorherrscht und inwiefern Kinder und Jugendliche in der Schule wegen ihrer Herkunft aus Armutsfamilien benachteiligt sind. In diesem Zusammenhang sollte außerdem untersucht werden, inwieweit diese Benachteiligung durch die Lehrpersonen gestützt bzw. gemildert wird und welche Präventionsmöglichkeiten es gibt, bzw. wie intervenierend gegen das Problem der armutsbedingten Bildungsbenachteiligung vorgegangen werden kann.

Die Analyse unterschiedlicher Facetten von Armut hat gezeigt, dass die absolute und die relative Armut die beiden Hauptformen darstellen, die es zu unterscheiden gilt. Die absolute und die relative Armut zählen zu den „monetären Betrachtungsweisen“ und werden beispielsweise anhand von staatlichen Transferleistungen, Markteinkommen und Vermögen gemessen. Während die absolute Armut an überlebenswichtigen Faktoren, wie Ernährung und der Verfügbarkeit über Bedarfsartikel des täglichen Lebens gemessen wird, konzentriert sich die Messung der relativen Armut an dem verfügbaren Einkommen der Haushaltsmitglieder sowie ihrer materiellen Ausstattung und Versorgung im Vergleich zum Wohlstand der jeweiligen Bevölkerung.

Eine differenzierte Betrachtung der Ursachen hat sich vor allem durch Bourdieu bewährt, der die ökonomische, kulturelle und soziale Armut unterscheidet, welche ebenfalls der relativen Armut angehören, da sie im Hinblick auf das räumliche und soziale Umfeld einer Person gemessen werden. Die ökonomische, kulturelle und soziale Armut werden aufgrund der von Bourdieu entwickelten Kapitaldefinitionen abgeleitet. Armutsformen, die ebenfalls unter den Begriff der relativen Armut fallen, sind Kinder- und Bildungsarmut, welche in Kapitel 4.3. und 4.4. erläutert wurden.

Nur auf Basis von der Unterscheidung von Bildungsbenachteiligung und Bildungsarmut konnte deutlich gemacht werden, dass Bildungsarmut eine Gefährdung der gesellschaftlichen Teilhabe als Folge von mangelnder Bildung über alle Sozialschichten hinweg meint, während von armutsbedingter Bildungsbenachteiligung gesprochen wird, wenn Kinder und Jugendliche wegen ihrer sozialen Herkunft aus Armutsfamilien Benachteiligungen in ihrer Bildungslaufbahn erfahren. Ein Beispiel für eine solche Benachteiligung stellen die sozialschicht-

abhängigen Weichenstellungen beim Übergang in die Sekundarstufe I dar, welche in Kapitel acht erläutert wurden.

Besonders häufig und wiederholt sind, laut der Armuts- und Reichtumsberichterstattung, Kinder und Jugendliche aus alleinerziehenden Haushalten und Migrantenhaushalten, aus Familien mit Erwerbslosigkeit oder Erwerbstätigkeit auf niedrigem Zeitniveau und mit Niedriglohn sowie Kinder aus Familien mit drei oder mehr Kindern von Einkommensarmut betroffen. Es konnte weiterhin festgestellt werden, dass sich ein niedriger sozioökonomischer Status und Armutserfahrungen auf verschiedene Art und Weise negativ auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen auswirken. Darüber hinaus stellt materielle Armut die Folge von geringer Bildung dar, wodurch sich ein komplexes Beziehungsgeflecht ergibt. Die erste und zweite PISA-Studie zeigen, dass in keinem anderen Industrieland die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg so hoch sind wie in Deutschland. Die soziale Herkunft entscheidet, ob Schüler/innen die Chance haben, ihre Bildungsbiographie verzögerungsfrei zu durchlaufen. Faktoren, wie Zurückstellungen von der Einschulung aufgrund nicht ausreichend gegebener Schulfähigkeit oder das Wiederholen einer Klasse infolge schlechter Noten, spielen dabei eine wesentliche Rolle. Kommen Schüler/innen aus Armutsfamilien, wird ihnen eine Gymnasialempfehlung häufig verwehrt. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass Lehrpersonen bestimmte Merkmale von Armut, wie beispielsweise Defizite im Sprachgebrauch, mit fehlender Intelligenz verbinden, wodurch die Schüler/innen bereits zu Beginn ihrer Bildungsbiographie, wenn auch unbewusst, benachteiligt werden. Solch eine fehlerhafte Einschätzung von Seiten der Lehrperson kann dazu führen, dass Kinder auf eine für sie unterfordernde Schulform verwiesen werden und ihnen dadurch im weiteren Lebensverlauf bestimmte Zugangschancen verwehrt bleiben. Bei Entscheidungen bezüglich der Schullaufbahn sollten Lehrpersonen primär den tatsächlichen Bildungsstand und die Entwicklung des jeweiligen Kindes und Jugendlichen berücksichtigen. Zwar spielen die Herkunft, das elterliche Einkommen und der elterliche Bildungsstand eine Rolle, diese Faktoren dürfen den Kindern und Jugendlichen allerdings nicht zum Nachteil ausgelegt werden.

Um dem Problem der armutsbedingten Bildungsbenachteiligung intervenierend zu begegnen, ist eine Reform des deutschen Bildungssystems nötig. Eine stärkere soziale Durchmischung und damit verbundene Ausweitung der Lehrmöglichkeiten besonders für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Familien kann durch die Abschaffung der Hauptschule zuguns-

ten eines zweigliedrigen Schulsystems oder der Einführung der Ganztagschule, mit dem Ziel Kompetenzunterschiede auszugleichen, erreicht werden. Ebenfalls bedeutsam ist, dass Lehrpersonen und Sozialarbeiter/innen in der Schule über alle Unterstützungsmaßnahmen, die sich in irgendeiner Form bieten, informiert sind, damit sie dieses Wissen an bedürftige Familien weitergeben können. Aber nicht nur das Wissen über Handlungsmöglichkeiten der Lehrpersonen sollte geschult werden, vielmehr müssen sie ihr eigenes Handeln reflektieren und sich über Vorurteile bewusst werden, um den Kreislauf der armutsbedingten Bildungsbenachteiligung durchbrechen zu können. Dies erfordert eine Veränderung im Ausbildungssektor der Lehrpersonen, um sie für den Umgang mit solchen Ungleichheiten und Benachteiligungen zu sensibilisieren und dahingehend zu schulen.

Beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule wird die armutsbedingte Bildungsbenachteiligung durch die Elternentscheidung bzw. die Empfehlung der Lehrperson verstärkt. Sowohl ein bindender als auch ein nicht bindender Empfehlungsstatus haben jeweils ihre Vor- und Nachteile. Die Annahme liegt nahe, dass die Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten bei einem bindenden Empfehlungsstatus reduziert wird, da sich beim Wechsel auf eine höhere Schulformwahl alle denselben Aufnahmetests unterziehen müssen. Jedoch verfügen Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Status nur begrenzt über Ressourcen, um ihr Kind in der Vorbereitung auf den Test zu unterstützen. Auf die Frage, welche Schulform ein Kind am Ende der Grundschulzeit besuchen soll, haben bei Eltern sowie bei Lehrpersonen leistungsunabhängige Kriterien Einfluss. Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status müssen bessere Leistungen als andere Kinder erbringen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Die vorliegende Arbeit hat außerdem gezeigt, dass Aufstiegshoffnung und Abstiegsdruck entscheidende Faktoren bei der Weichenstellung zwischen Grund- und weiterführender Schule sind, denn nach dem Übergang in eine weiterführende Schulform bestehen kaum Aufstiegsmöglichkeiten in eine anspruchsvollere Schulform und besonders die Armutserfahrungen in früher Kindheit wirken sich nachteilig auf den Bildungsverlauf aus, da sie meist mit einem Hauptschulbesuch verbunden sind. Die Realschule stellt hingegen den Ort sozialer Integration dar, da sie von armen wie von nicht armen Kindern und Jugendlichen gleichmäßig stark besucht wird. Das Gymnasium wird im Vergleich zur Hauptschule deutlich seltener von armen Kindern und Jugendlichen besucht. Allerdings ist dieser Trend nicht

pauschalisierend. Vielmehr gelingt es Kindern und Jugendlichen aus Armutsfamilien in Ausnahmefällen eine erfolgreiche und verzögerungsfreie Bildungslaufbahn zu absolvieren. Ebenso kann es vorkommen, dass Kinder und Jugendliche aus privilegierten Familien dem Druck am Gymnasium nicht gewachsen sind und auf eine niedrigere Schulform wechseln müssen.

Die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist ähnlich zu der beschriebenen Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten. Die Gründe für die schulische Weiterentwicklung sind zwar unterschiedlich, die Weiterbildung aber weitestgehend identisch. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden beispielsweise im Schulsystem wegen ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse oft falsch beurteilt, was wiederum am Übergang in die weiterführende Schule deutlich wird. Sie erhalten, analog zu Kindern aus Armutsfamilien, seltener eine Gymnasialempfehlung und wechseln dementsprechend öfter auf die Hauptschule. Gerade vor dem Hintergrund des hohen Flüchtlingszustroms seit 2015 muss die Institution Schule besondere Maßnahmen ergreifen, um eine folgenreiche Benachteiligung dieser Kinder und Jugendlichen zu vermeiden und ihnen eine kompetenzorientierte Aufnahme in das deutsche Bildungssystem zu gewährleisten. Da die Lehrperson eine solche Benachteiligung, ob aufgrund von Armutserfahrungen oder eines Migrationshintergrundes, positiv oder negativ beeinflussen kann, sind das Erkennen von Vorurteilen und eine Sensibilisierung für solche Risikolagen nötig. Aber nicht nur die Lehrperson allein kann eine Vermeidung von armutsbedingter Bildungsbenachteiligung erreichen. Die Einführung eines zweigliedrigen Bildungssystems in Form einer Ganztagschule oder schlicht die Umgestaltung des individuellen schulischen Konzepts kann einen grundlegenden Teil dazu beitragen. Dies wird am Beispiel des Geschwister-Scholl-Gymnasium in Münster und der Offenen Schule Waldau in Kassel deutlich. Die Schulen setzen auf die Unterstützung von benachteiligten Familien durch inner- und außerschulische Maßnahmen, wie einer gemeinsamen Mahlzeit am Tag, der Übernahme von Kosten für Nachhilfe, Klassenfahrten oder Freizeitaktivitäten, der Einstellung einer Sozialpädagogin mit beratender Funktion oder einer schuleigenen Stiftung, die auf die Organisation von z.B. Workshops oder Ferienwerkstätten setzt, wodurch die vorgestellten Schulen schon viel bewirken konnten. Diese Schulen zeigen ferner, dass sie eine Benachteiligung nicht durch das strikte und stringente Einhalten von Lehrplänen verhindert haben, sondern durch individuelle und vor allem außerschulische Maßnahmen.

Zu kritisieren ist allerdings, dass die Thematik der armutsbedingten Bildungsbenachteiligung in der Vergangenheit nur selten empirischen Untersuchungen unterzogen wurde, welche von hochwertiger Qualität gekennzeichnet waren. Vielmehr werden die Ursachen für eine Benachteiligung im Bildungssystem bei anderen Faktoren gesucht, so dass sich die Untersuchungen nur selten ausschließlich auf Faktoren wie Armut stützen. Die Konzentration auf die rein armutsbedingte Bildungsbenachteiligung gilt somit als erschwert bzw. nicht immer möglich.

Nicht nur die Eltern oder die Lehrpersonen tragen zu einer armutsbedingten Bildungsbenachteiligung bei. Im Besonderen auch die Form des dreigliedrigen Schulsystems. Eine frühe Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf unterschiedliche Schulformen verfestigt diese Benachteiligung. Am Beispiel von Finnland wird deutlich, dass eine gemeinsame Beschulung bis zur neunten Klasse dazu beiträgt, soziale Unterschiede auszugleichen und somit auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund effektiv in die Gesellschaft integriert werden können. Diese Bildung muss auf jedes Individuum speziell zugeschnitten sein. Für mich als angehende Haupt- und Realschullehrerin ist es somit wichtig, neben Weiterbildungen einen Unterricht zu gestalten, der jeden einbezieht. Dies ist oftmals durch differenzierte Aufgaben und Lernangebote möglich. Ein großes Problem des deutschen Bildungssystems stellen jedoch die überfüllten Klassen und die vergleichsweise wenigen Lehrpersonen dar. Um Bildungsbenachteiligung reduzieren zu können, müssen die Lehrpersonen individuell auf ihre Schüler/innen eingehen. Dies ist angesichts der hohen Schülerzahl, der mangelnden Zeit der Lehrperson und des vollen Lehrplans oft nicht möglich. Um dieses Problem zu lösen, sollten die Schulen nicht nur neue Konzepte entwickeln, sondern auch mehr Lehrpersonen zur Verfügung gestellt bekommen. Nur dann kann die Institution Schule die in den letzten Jahren stark angestiegenen, umfangreichen Aufgaben erfüllen. Die Ursachen für die schichttypische Bildungsbenachteiligung lassen sich nicht allein mit bildungspolitischen Maßnahmen bekämpfen. Dafür ist meines Erachtens eine Kombination von Bildungs- und Sozialpolitik erforderlich.

Literaturverzeichnis

- Albert, A. (2013). Und alle sind dabei! Gastronomie mit Anspruch in der Schule. *Friedrich Jahresheft XXXI*, S. 82–84.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut. Der Beitrag von Large-Scale Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S.160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-410). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Aufl., S. 161-190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Aufl., S. 11-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Schuchart, C. (2010). Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Aufl., S. 413-436). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellenberg, G., Brahm, G. & Reintjes, C. (2013). Strategien gegen Bildungsarmut. Kompensatorische Ansätze der Schule gegen ein vielschichtiges Problem. *Friedrich Jahresheft XXXI*, S. 32–35.
- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T.C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375-398). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brake, A. & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Breitenbach, W. (2013). Armut - auch am Gymnasium?! *Friedrich Jahresheft XXXI*, S. 89–91.
- Brodbeck, K.-H. (2005). Ökonomie der Armut. In C. Sedmak (Hrsg.), *Option für die Armen. Die Entmarginalisierung des Armutsbegriffs in den Wissenschaften* (S. 59-80). Freiburg-Basel-Wien: Herder Verlag.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2003). Sozialgesetzbuch (SGB) Zwölftes Buch (XII) – Sozialhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes vom 27. Dezember 2003, BGBl. I S. 3022), Berlin. Zugriff am 22.04.2016 http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_12/gesamt.pdf

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013). Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn. Zugriff am 04.03.2016 https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnische Disparitäten, Bonn/Berlin. Zugriff am 10.03.2016 https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2014): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Zugriff am 22.04.2016 <https://www.bundestag.de/grundgesetz>
- Ditton, H. (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktualisierte Aufl., S. 247-276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferger, F. (2015). Bildungsarmut als soziales Problem. *SFB 882 Working Paper Series, No.49* vom Januar 2015, S. 10-18.
- Frieters-Reermann, N., Jere, T., Kafunda, M., Moerschbacher, M., Morad, H., Neuß, B., Offner, M. & Westermann, A. (2013). Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungseinschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge, Aachen. Zugriff am 05.04.2016 https://www.sternsinger.de/fileadmin/bildung/Dokumente/themen/flucht/2014_dks_malawi_studie_fuer_unser_leben_von_morgen_kmw_missiono.pdf
- Geißler, R. (2005). Die Methamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert* (S.71-100). Weinheim und München: Juventa.
- Geißler, R. (2014). Bildungsexpansion und Bildungschancen. Zugriff am 12.05.2016 <http://www.bpb.de/izpb/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen?p=all>
- Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2010). Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S.557-584). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2009). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 12. Jahrgang* Sonderheft 12, S. 230-256.
- Henry-Huthmacher, C. & Hoffmann, E. (2010). Faire Chancen – Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen, Sankt Augustin. Zugriff am 19.03.2016 http://www.kas.de/wf/doc/kas_21085-544-1-30.pdf?101110151503

- Holz, G. (2006). Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. Aus: *Politik und Zeitgeschichte*, 26, S. 3-10.
- Holz, G., Laubstein, C. & Sthamer, E. (2012). *Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie*. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
- Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer, W. & Giering, D. (2005). *Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit*. Bonn: Verlag AWO Bundesverband e.V.
- Kleine, L., Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12. Jahrgang Sonderheft 12, S. 103-125.
- Laubstein, C., Dittmann, J. & Holz, G. (2010). *Jugend und Armut. Forschungsstand und Untersuchungsdesign der AWO-ISS-Langzeitstudie „Kinder und Jugendarmut IV“*. Frankfurt am Main: Spiegel.
- Laubstein, C., Holz, G., Dittmann, J. & Sthamer, E. (2013). *Von alleine wächst sich nichts aus... Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I*. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Leschinsky, A. & Mayer, K.U. (1999). Comprehensive Schools and Inequality of Opportunity in the Federal Republic of Germany. In A. Leschinsky & K.U. Mayer (Hrsg.), *The Comprehensive School Experiment Revisited. Evidence from Western Europe* (S. 13-39). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lietzmann, T., Tophoven, S. & Wenzig, C. (2011). Bedürftige Kinder und ihre Lebensumstände. Zugriff am 07.03.2016 <http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb0611.pdf>
- Link, J. (2011). *Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen. Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohauß, P., Nauenburg, R., Rehkämper, K., Rockmann, U. & Wachtendorf, T. (2010). Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S.181-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Watermann, R. & Baumert, J. (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im gegliederten Schulsystem im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53 (4)*, S. 444–461).
- Maischatz, K. (2014). Soziale Beziehungen unter Exklusionsbedingungen. Zugriff am 04.03.2016 d-nb.info/1049825470/34
- Mandela, N. (2005). Zugriff am 12.04.2016 http://www.fontana-foundation.org/data/index.php?option=com_content&view=article&id=45:landwirtschaftsschule-in-veredinha-minas-gerais-brasilien&catid=17:projekte&Itemid=44

- Matthies, A.-L. (2002). Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: ein leuchtendes Beispiel? Zugriff am 04.05.2016 <http://www.bpb.de/apuz/26689/finnisches-bildungswesen-und-familienpolitik-ein-leuchten-des-beispiel>
- Milek, A., Lüdtke, O., Trautwein, U., Maaz, K. & Stubbe, T.C. (2009). Wie konsistent sind Referenzgruppeneffekte bei der Vergabe von Schulformempfehlungen? Bundeslandspezifische Analysen mit Daten der IGLU-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12. Jahrgang Sonderheft 12, S. 282-301.
- Mingerzahn, F. (2015). Bildungsbenachteiligung. Der Anteil von pädagogischem Fachpersonal und Eltern. In R. Wagner (Hrsg.), *Herkunft = Zukunft?* (S. 97-115). Magdeburg: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2015). Sozialbericht Sachsen-Anhalt mit integriertem Armuts- und Reichtumsbericht, Magdeburg. Zugriff am 8.03.2016 http://www.ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/S2_Sozialbericht_2015/LT_Fassung-Sozialbericht_2010_2013web.pdf
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (Hrsg.) (2015). Erster Armuts- und Reichtumsbericht Baden-Württemberg, Stuttgart. Zugriff am 03.03.2016 https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/msm/intern/downloads/Anhang_PM/Armuts_und_Reichtumsbericht_25_11_2015.pdf
- Pfeifer, M. (2011). *Bildungsbenachteiligung und das Potential von Schule und Unterricht. Lesekompetenz bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfeiffer, F. (2011). Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten: Anmerkungen aus ökonomischer Sicht. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2, durchgesehene Aufl., S. 25-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Portmann, R. (2003): Hochbegabte in integrativen Systemen. Kinder wie alle anderen - nur mit einigen Vorteilen. In: H. Peter, L. Sack & U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse - Beispiele. Beiträge zur Reform der Grundschule* (S.237-243). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Range, C. (2012). Konzepte für die Erreichung bildungsbenachteiligter Zielgruppen. Zugriff am 05.03.2016 http://lkj-sachsen.de/fachbeitraege/LKJ?file=files/lkj/allgemein/verein/vereinsdokumente/Positionen/Vortrag%20Bildungsbenachteiligung%20und%20kult.%20Bildung%2C%20Dr.%20Christine%20Range%2C%20Fachtag%20Kulturamt%20Leipzig%2C%2021.5.12_.pdf
- Rost, D. (Hrsg.) (2010). *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Sanders, K. & Weth, H.-U. (Hrsg.) (2008). *Armut und Teilhabe. Analysen und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schulze A., Unger, R. & Hradil, S. (2008). Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/2007, Wiesbaden. Zugriff am 11.03.2016 https://www.uni-mainz.de/downloads/02_soziologie_uebergangsstudie_wiesbaden.pdf
- Solga, H. & Wagner, S. (2004). *Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. München: Max Planck Society.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2010): Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus, Wiesbaden. Zugriff am 05.06.2016 https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/StatusSchueler_22010.pdf?__blob=publicationFile
- Walper, S. (2008): Sozialisation und Armut. In: Grundmann, M., Hurrelmann, K. & Walper S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Aufl., S. 203-216). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispielhafte Beschreibung der EGP-Klassifikation, entnommen aus: Baumert, J. & Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, Opladen, S. 339.

Abbildung 2: Armutsrisikoquote von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, nach Familientypen, 2009, verändert nach: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn, S. 112.

Abbildung 3: Armutsrisikoquote von Haushalten mit Kindern und Jugendlichen nach Erwerbsbeteiligung, 2010, entnommen aus: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn, S. 113.

Abbildung 4: Das kindbezogene Armutskonzept, entnommen aus: Laubstein, C., Holz, G., Dittmann, J. & Sthamer, E. (2013): Von alleine wächst sich nichts aus... Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I, Frankfurt am Main, S. 9.

Abbildung 5: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft, entnommen aus: Becker, R. & Lauterbach, W. (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 16.

Abbildung 6: Die verschiedenen Lebensphasen und ihre Chancen auf gute Teilhabe in der Zukunft, entnommen aus: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn, S. 24.

Abbildung 7: Unterschiede in der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien der oberen und unteren Sozialschicht bei PISA 2000, entnommen aus: Link, J. (2011): Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen. Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland, Wiesbaden, S. 79.

Abbildung 8: Armutserfahrungen im Vor- und Grundschulalter und geplante Schulformen der Sekundarstufe I (nach einer Elternbefragung) – 1999 bis 2004, entnommen aus: Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer, W. & Giering, D. (2005): Zukunftschancen für Kinder!? Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit, Bonn, S.5.

Abbildung 9: Bildungswünsche der Eltern differenziert nach ihrer Sozialschichtzugehörigkeit, 2007, entnommen aus: Schulze, A., Unger, R. & Hradil, S. (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang in die Sekundarstufe I. Projekt und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/2007, Wiesbaden, S. 31.

Abbildung 10: Anteile von abweichenden Schulanmeldungen gegenüber der Grundschulempfehlung nach EGP-Klassen in Bayern, 2004, entnommen aus: Brake, A. & Büchner, P. (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung, Stuttgart, S. 144.

- Abbildung 11: Bildungsempfehlung differenziert nach der Sozialschichtzugehörigkeit der Kinder, 2007, entnommen aus: Schulze, A., Unger, R. & Hradil, S. (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang in die Sekundarstufe I. Projekt und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/2007, Wiesbaden, S. 41.
- Abbildung 12: Einflussfaktoren für das Erreichen hoher Führungspositionen in der Wirtschaft, entnommen aus: Sanders, K. & Weth, H.-U. (Hrsg.) (2008): Armut und Teilhabe. Analysen und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit, Wiesbaden, S. 57.
- Abbildung 13: Schüler/innen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg 2012 nach Qualifikation der Eltern, Armutsgefährdung und Schulart, entnommen aus: Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (Hrsg.) (2015): Erster Armuts- und Reichtumsbericht Baden-Württemberg, Stuttgart, S. 428.
- Abbildung 14: Armutsgefährdungsquoten der Schüler/innen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg 2012 nach Schulart und Migrationshintergrund (MH), entnommen aus: Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren (Hrsg.) (2015): Erster Armuts- und Reichtumsbericht Baden-Württemberg, Stuttgart, S. 429.
- Abbildung 15: Schüler/innen nach besuchter Schulart und Risikolagen der Eltern 2008 – Ergebnis des Mikrozensus, entnommen aus: Statistisches Bundesamt (2010): Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus, Wiesbaden, S. 146.
- Abbildung 16: Schüler/innen nach besuchter Schulart und HISEI-Quartilen 2008 – Ergebnis des Mikrozensus, entnommen aus: Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2010): Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus, Wiesbaden, S. 147.
- Abbildung 18: Lesekompetenzen nach Bildungsgang, entnommen aus: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn, S. 92.
- Abbildung 19: Ungleiche Lernfortschritte in der hierarchisch gestuften Sekundarstufe I (Nordrhein-Westfalen), entnommen aus: Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2010). Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems, Wiesbaden, S.562.

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen benutzten Druck- und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe. Keinen Teil dieser Arbeit habe ich bei einer anderen Stelle zur Erlangung einer Studien- und /oder Prüfungsleistung eingereicht.

Ort, Datum

Annika Schmitz