

# Von der Illusion, Bildungsungleichheit durch bildungspolitisches Steuern abbauen zu können. Befunde und Perspektiven aus der Bildungsforschung

Kai Maaz

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

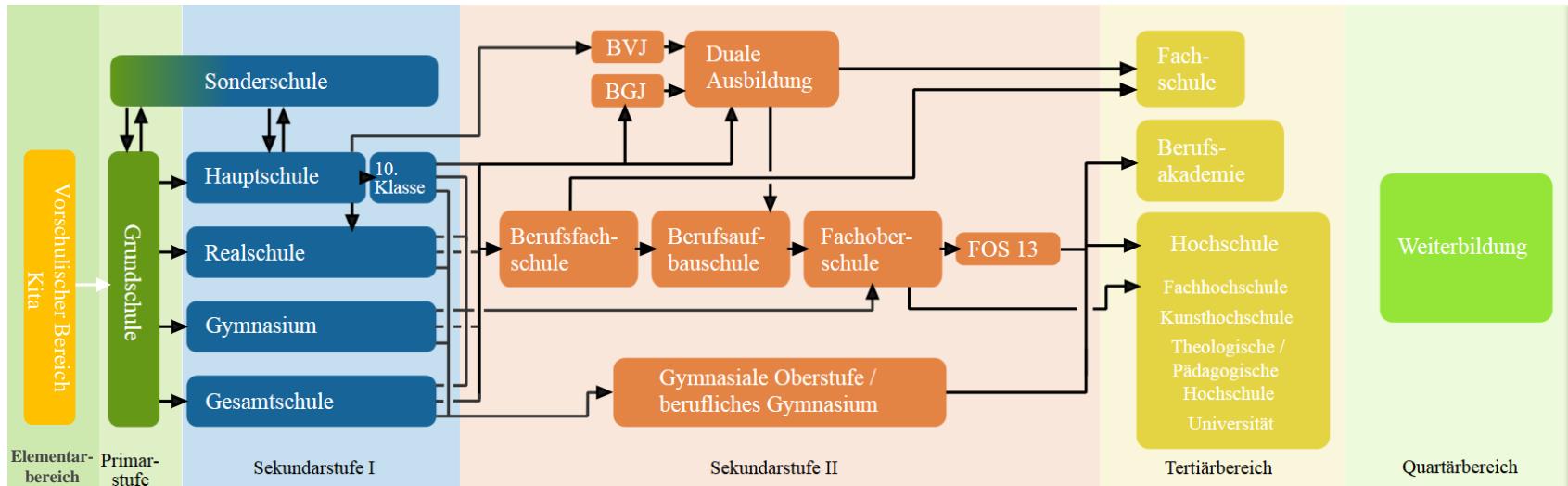
- (1) Überblick über herkunftsbezogene Ungleichheiten im Bildungssystem
- (2) Wo entstehen im Bildungssystem sichtbar gewordene Bildungsungleichheiten?
- (3) Mögliche Programmeffekte
- (4) Bestmögliche individuelle Förderung und Bildungsungleichheiten
- (5) Schulen in Herausfordernden Lagen, was können Programme leisten?
- (6) Fazit und Herausforderungen

- (1) Überblick über herkunftsbezogene Ungleichheiten im Bildungssystem
- (2) Wo entstehen im Bildungssystem sichtbar gewordene Bildungsungleichheiten?
- (3) Mögliche Programmeffekte
- (4) Bestmögliche individuelle Förderung und Bildungsungleichheiten
- (5) Schulen in Herausfordernden Lagen, was können Programme leisten?
- (6) Fazit und Herausforderungen

# DIPF



# Soziale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem



- Ungleichheiten und soziale Ungleichheiten lassen sich in allen Bildungsstufen sowohl in Bezug auf Partizipation als auch auf Kompetenzen feststellen
- Das deutsche Bildungssystem erzwingt viele Entscheidungen im Verlauf des Bildungserwerbsprozesses

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



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

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

- (1) Überblick über herkunftsbezogene Ungleichheiten im Bildungssystem
- (2) Wo entstehen im Bildungssystem sichtbar gewordene Bildungsungleichheiten?
- (3) Mögliche Programmeffekte
- (4) Bestmögliche individuelle Förderung und Bildungsungleichheiten
- (5) Schulen in Herausfordernden Lagen, was können Programme leisten?
- (6) Fazit und Herausforderungen



Innerhalb einer Institution des Bildungssystems?



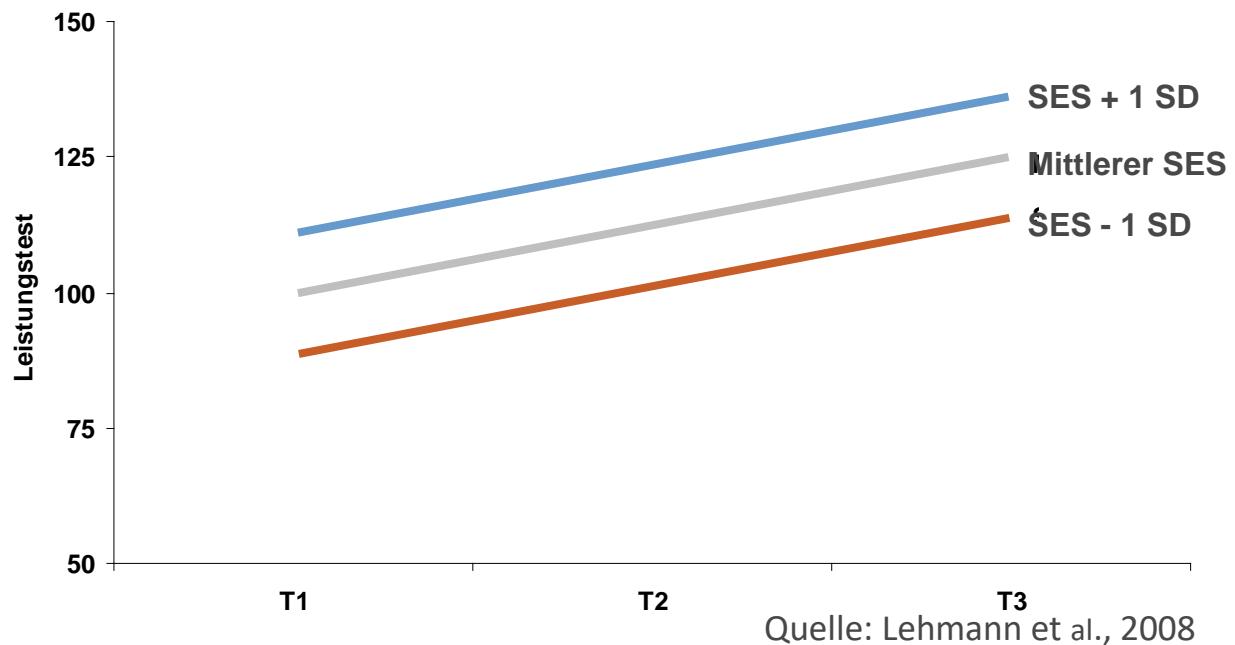
Zwischen institutionalisierten Bildungsprogrammen durch differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus?



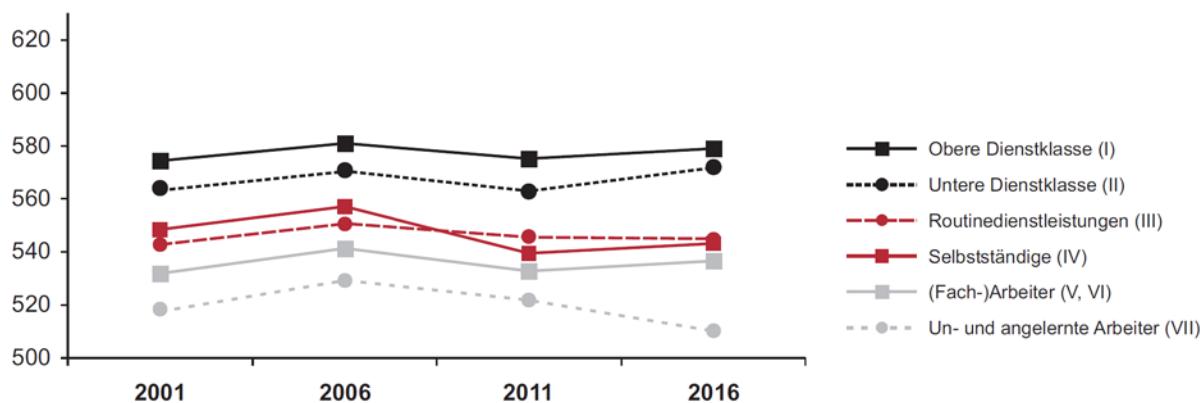
An Bildungsübergängen durch Empfehlungen und Entscheidungen?



Außerhalb des Bildungssystems?



Parallele  
Leistungsentwicklung  
in der Grundschule  
bei Kontrolle der  
Leistungsvoraus-  
setzungen



Aber:  
Große Stabilität der  
Ungleichheitsmuster  
über die Zeit



Innerhalb einer Institution des Bildungssystems?



Zwischen institutionalisierten Bildungsprogrammen durch differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus?

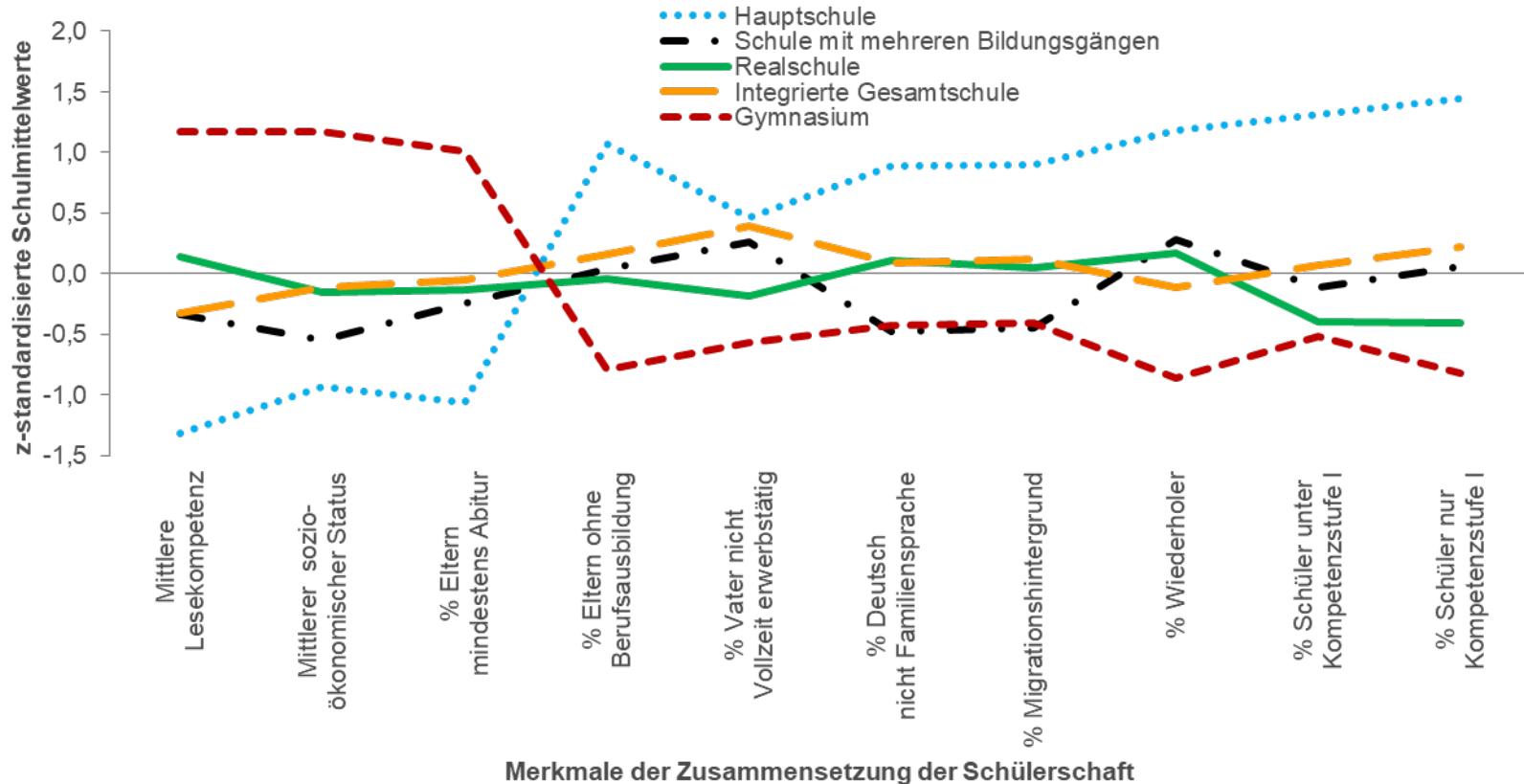


An Bildungsübergängen durch Empfehlungen und Entscheidungen?



Außerhalb des Bildungssystems?

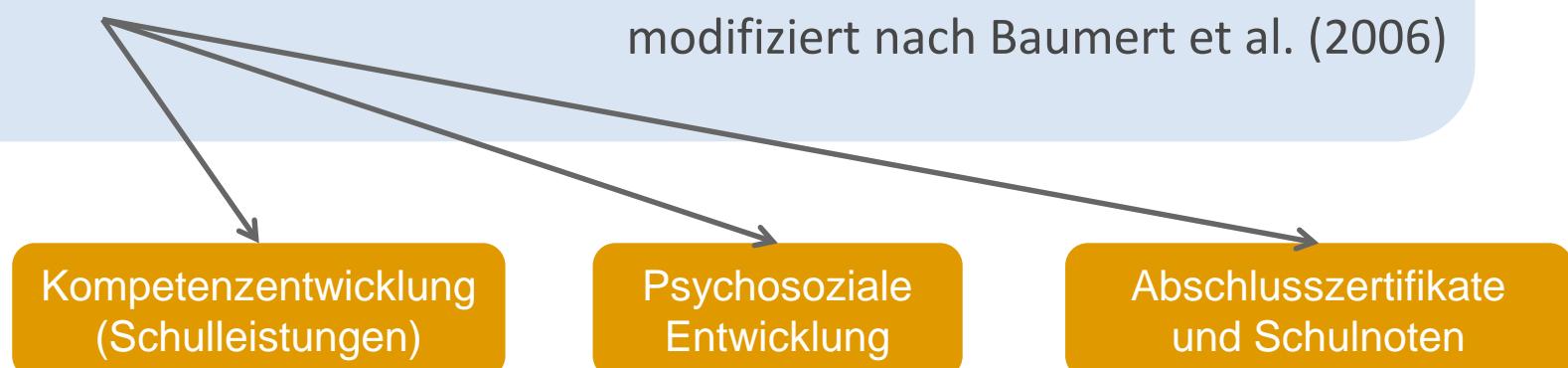
## Kompositionsprofile von Schulen unterschiedlicher Schulformen auf der Basis von PISA 2006



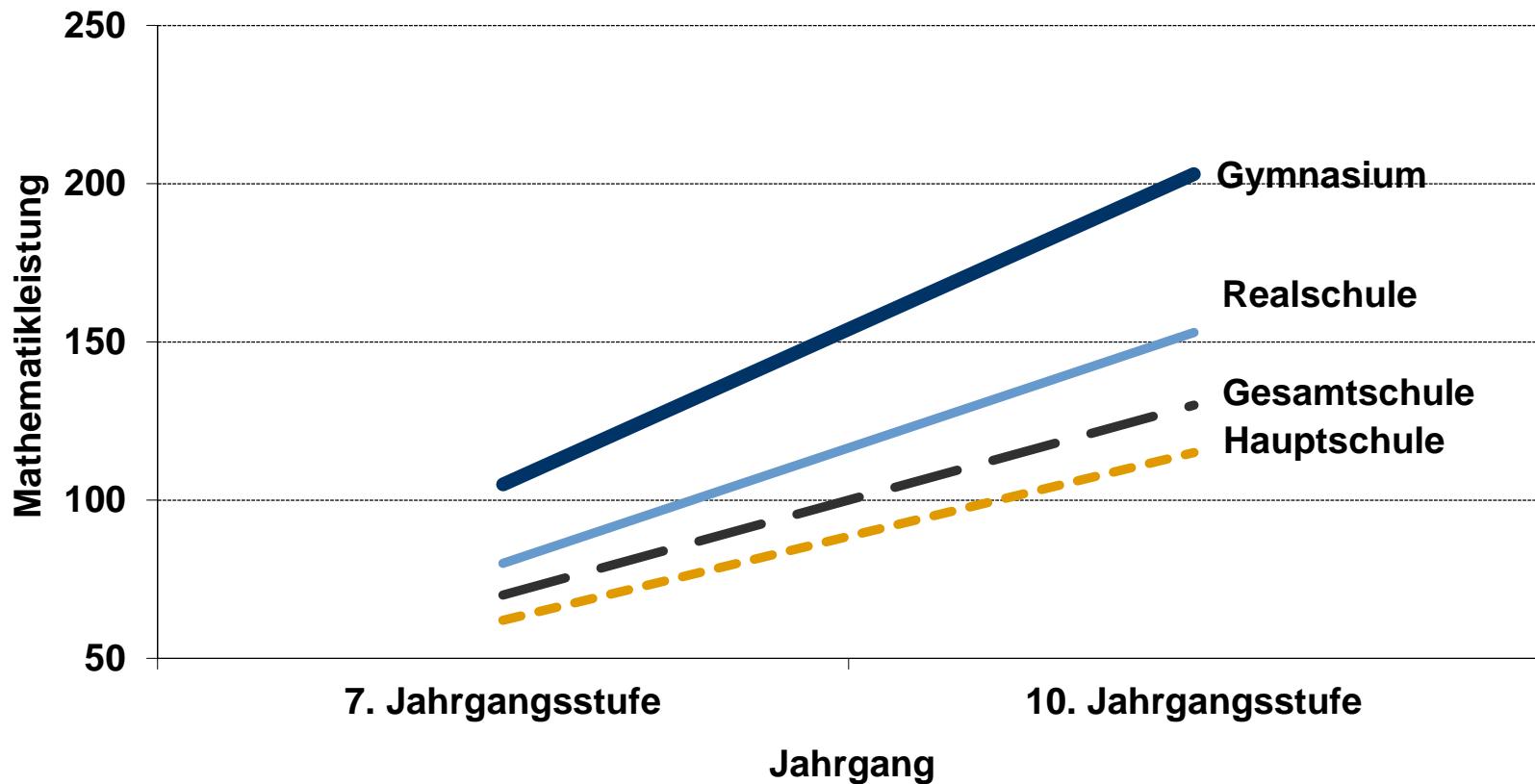
## Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus

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

modifiziert nach Baumert et al. (2006)



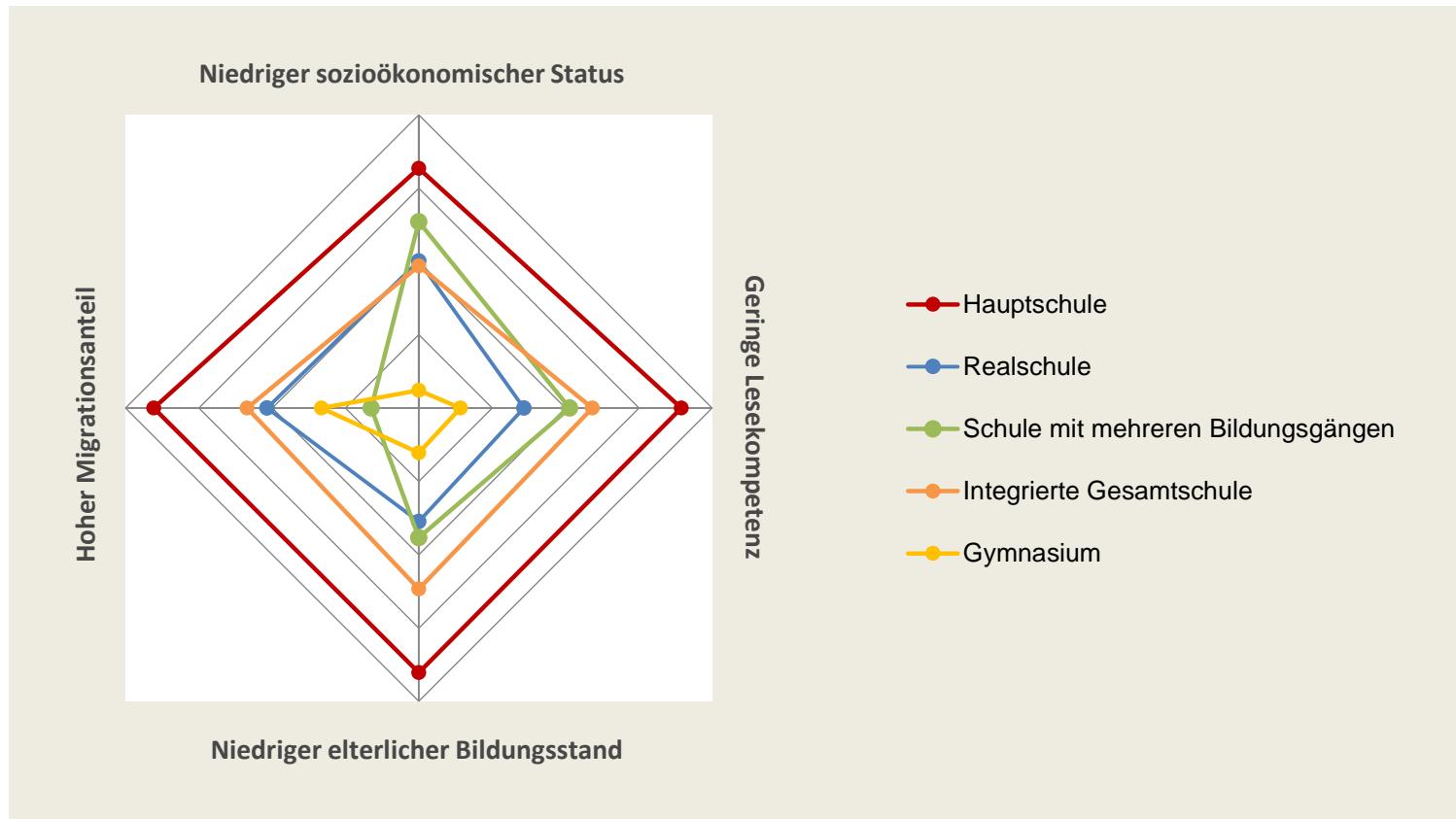
## Schulform als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus



Quelle: Kölner &amp; Baumert, 2011

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

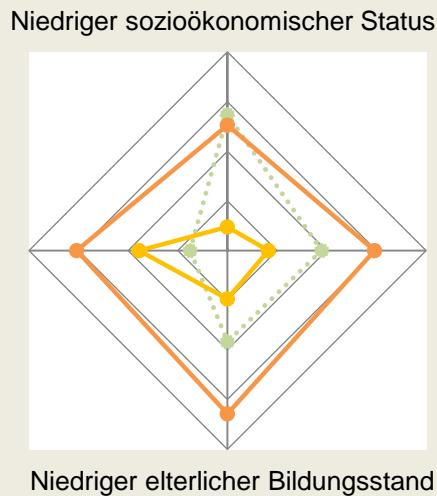
## Mittlere Ausprägungen ausgewählter Schülermerkmale (z-standardisiert)



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



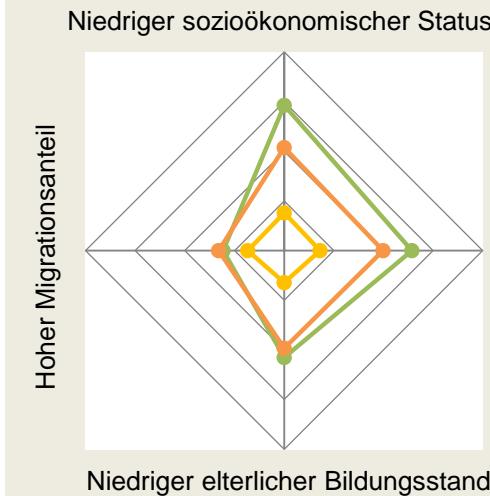
## Zweigliedrige Systeme



- ● Schulart mit mehreren Bildungsgängen
- Integrierte Gesamtschule
- Gymnasium



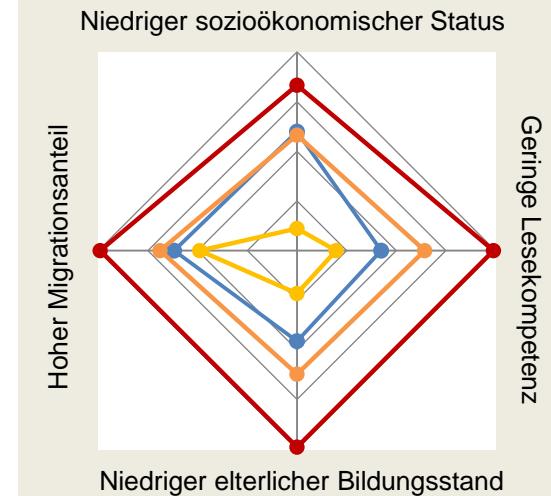
## Erweitert zweigliedrige Systeme



- ● Schulart mit mehreren Bildungsgängen
- Integrierte Gesamtschule
- Gymnasium



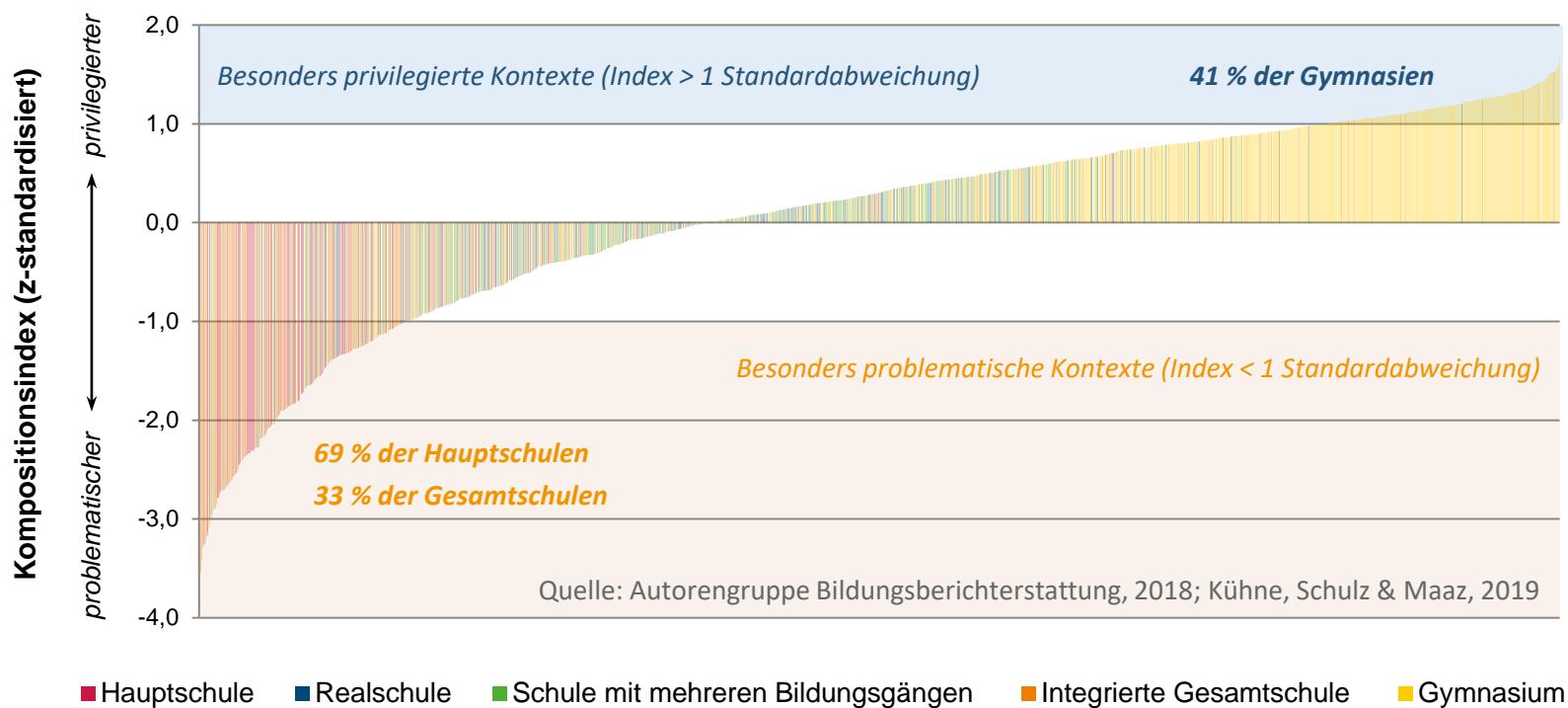
## Traditionell mehrgliedrige Systeme



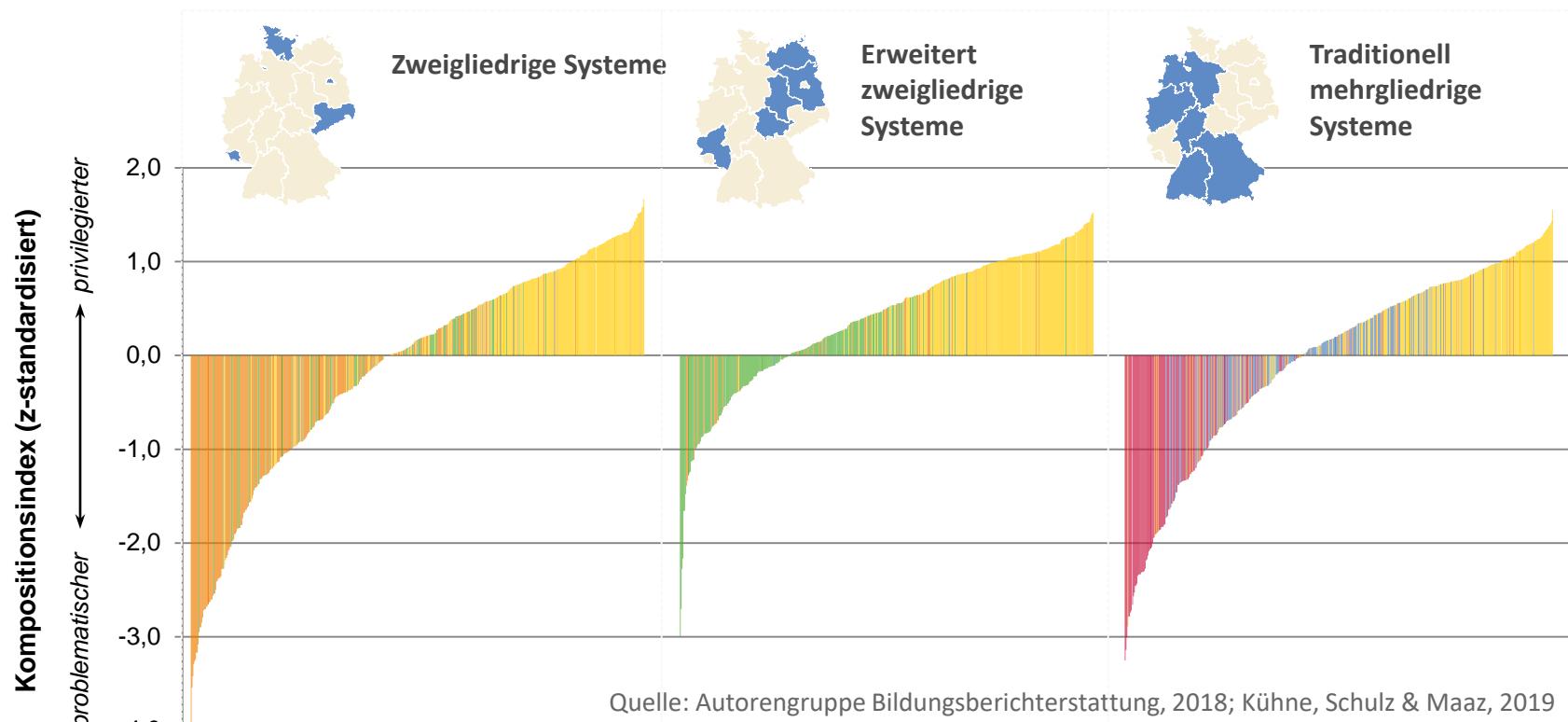
- Hauptschule
- Realschule
- Integrierte Gesamtschule
- Gymnasium

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

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



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



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

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

# DIPF Wo entsteht soziale Ungleichheit im Bildungssystem?



Innerhalb einer Institution des Bildungssystems?



Zwischen institutionalisierten Bildungsprogrammen durch differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus?



An Bildungsübergängen durch Empfehlungen und Entscheidungen?

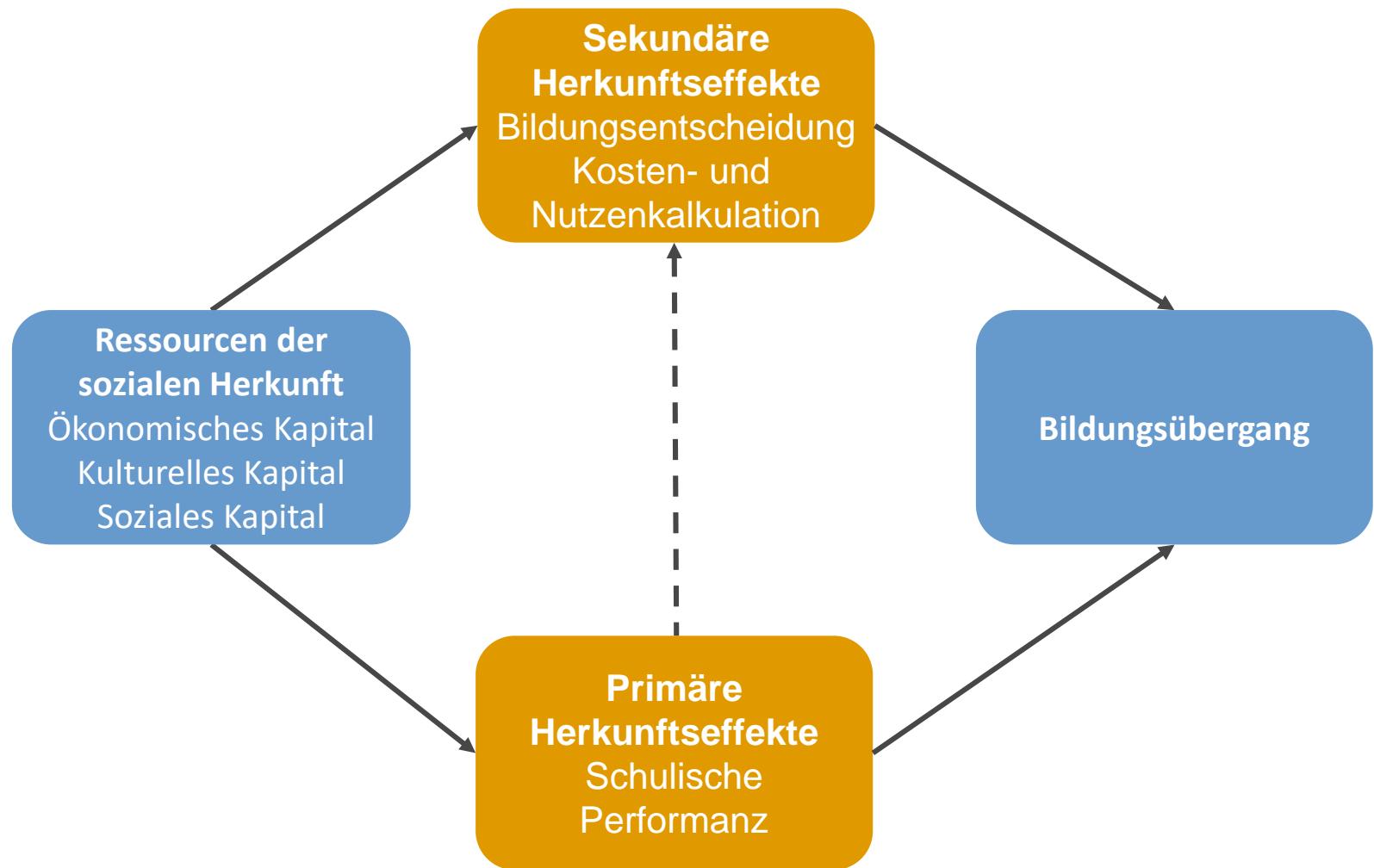


Außerhalb des Bildungssystems?

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



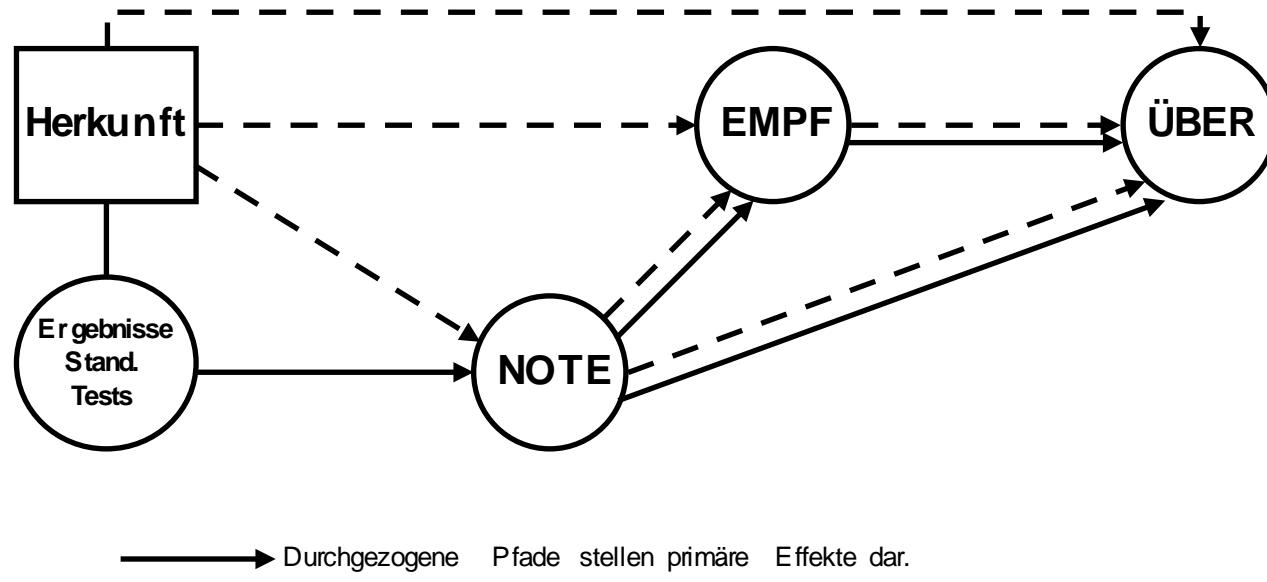




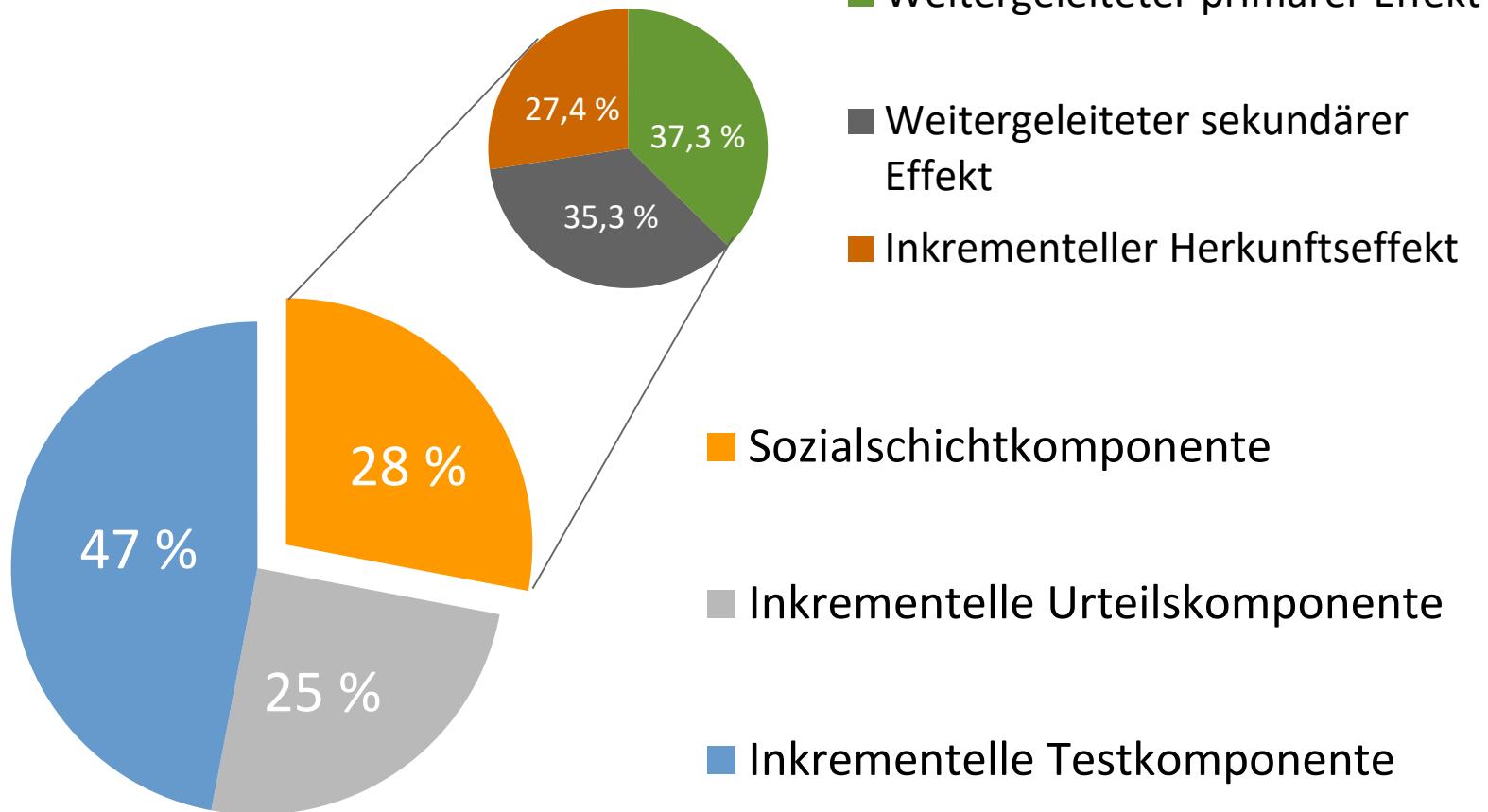
- Grundannahmen der Werterwartungstheorie (Boudon, 1974; Esser, 1999)
- Individuen kalkulieren bei der Entscheidungsfindung,
  - welche Kosten mit dem Besuch eines Bildungsgangs verbunden sind und
  - welche Erträge sich hieraus ergeben.
- Es wird aus einem Pool von Möglichkeiten diejenige gewählt,
  - die den höchsten Nutzen verspricht und
  - deren Erfolg am wahrscheinlichsten eintrifft.

- Empirische Evidenz für Kosten- und Nutzenkalkulationen
  - Effekt der sozialen Herkunft wird substanziell verringert
- Des Weiteren bedeutsam:
  - Soziale Referenz
  - Institutionelle Opportunitäten/Restriktion
- Kosten-Nutzenmodell trifft nicht für alle Familien in gleicher Weise zu
- Herkunftseffekte lassen sich auch auf Merkmale der **Leistungsbewertung** wie Benotung oder Grundschulempfehlungen und **Fähigkeitseinschätzungen** feststellen

## Theoretisches Erklärungsmodell Boudon (1974)



- Primäre Herkunftseffekte  
Unterschiede in der Leistung, die auf die Herkunft zurückzuführen ist
- Sekundäre Herkunftseffekte  
Herkunftsspezifisches Entscheidungsverhalten



Quelle: Maaz & Nagy, 2009

# DIPF Wo entsteht soziale Ungleichheit im Bildungssystem?



Innerhalb einer Institution des Bildungssystems?



Zwischen institutionalisierten Bildungsprogrammen durch differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus?



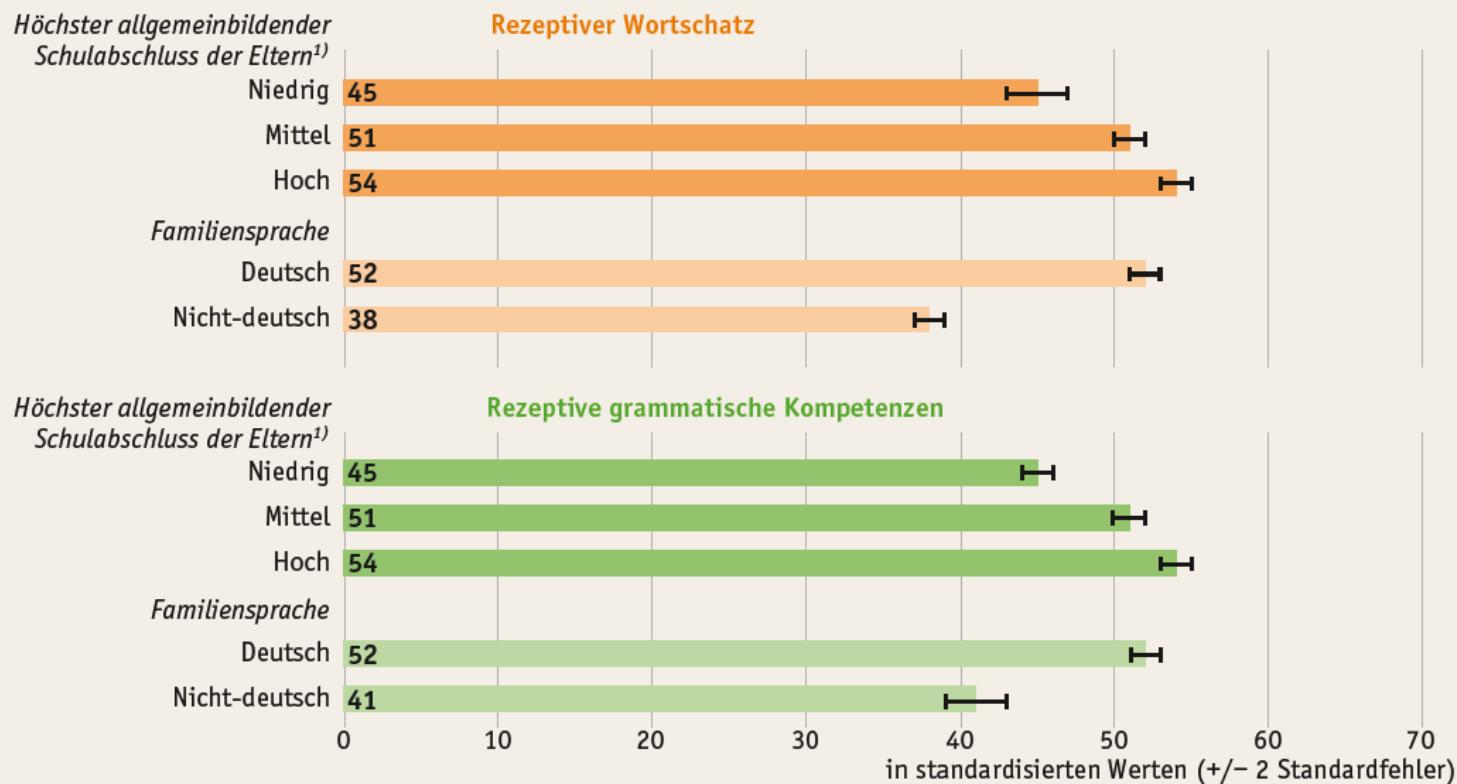
An Bildungsübergängen durch Empfehlungen und Entscheidungen?



Außerhalb des Bildungssystems?

## Primäre Effekte am Beispiel von Wortschatz- und Grammatikkompetenzen im Vorschulalter

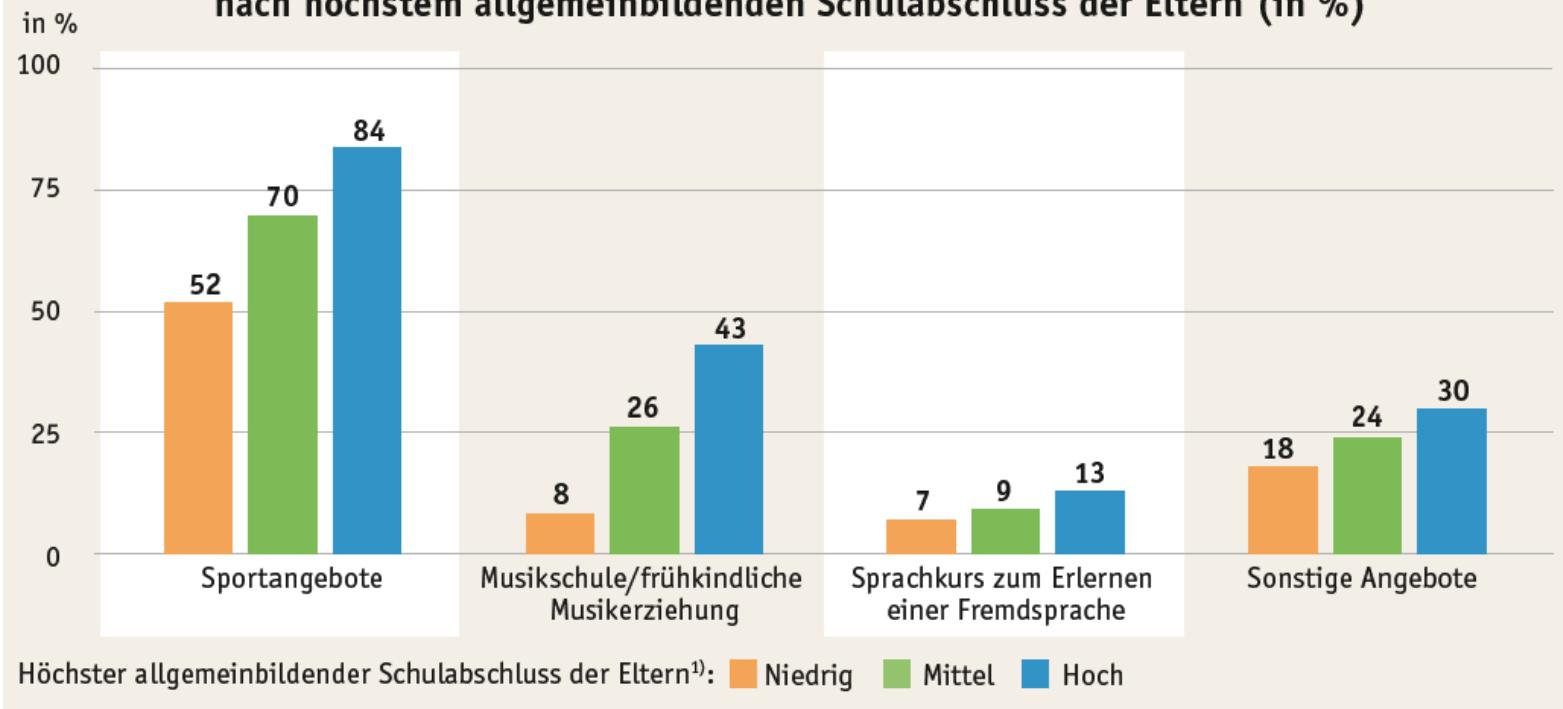
**Abb. C5-1: Mittelwerte im rezeptiven Wortschatz und den Grammatikkompetenzen bei 5-Jährigen 2011 nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern und Familiensprache (in standardisierten Werten M)**



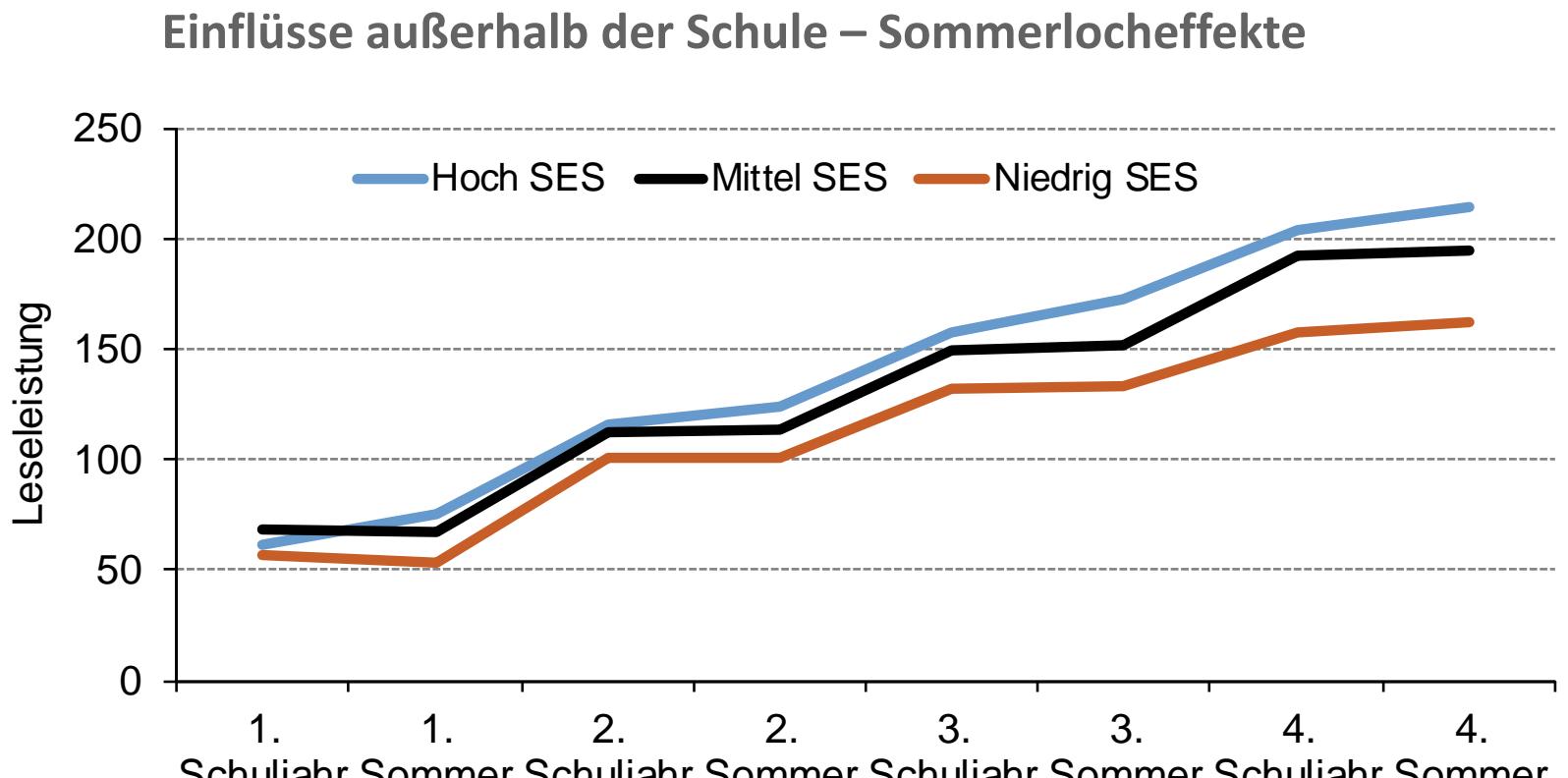
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014

## Die Bereitstellung zusätzlicher Lerngelegenheiten

**Abb. C1-2: Anteil der 6-Jährigen\*, die zusätzliche Bildungsangebote nutzen, 2012 nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern (in %)**



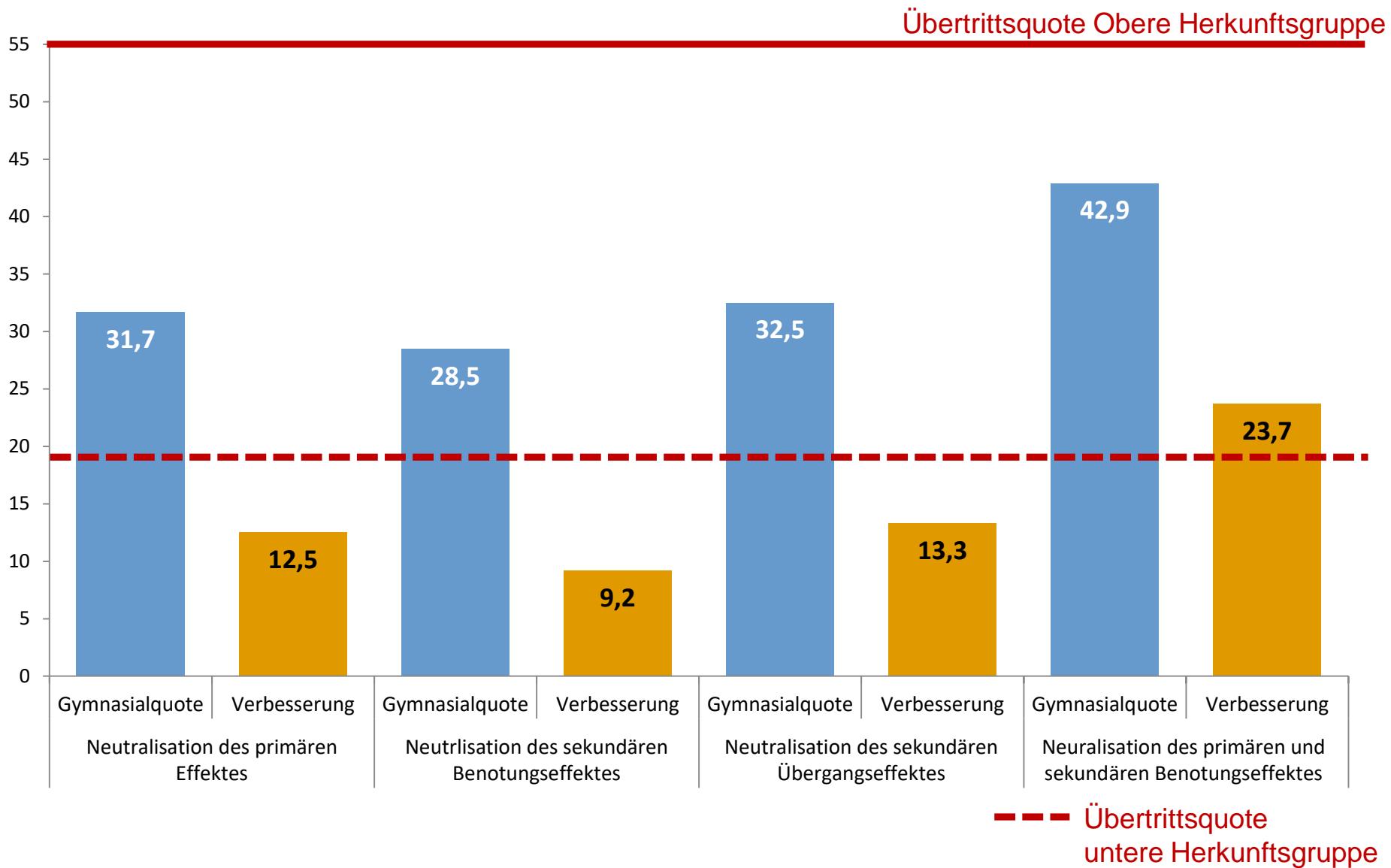
Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014



Quelle: Alexander, Entwistle & Olson, 1997



- (1) Überblick über herkunftsbezogene Ungleichheiten im Bildungssystem
- (2) Wo entstehen im Bildungssystem sichtbar gewordene Bildungsungleichheiten?
- (3) Mögliche Programmeffekte
- (4) Bestmögliche individuelle Förderung und Bildungsungleichheiten
- (5) Schulen in Herausfordernden Lagen, was können Programme leisten?
- (6) Fazit und Herausforderungen





Inwieweit sind **subjektive Bewertung** studienbezogener **Erträge** Kosten und der Erfolgswahrscheinlichkeit durch die Teilnahme an einer schulischen Informationsveranstaltung veränderbar mit dem Ziel Kinder aus nichtakademischen Familien das Hochschulstudium näherzubringen?

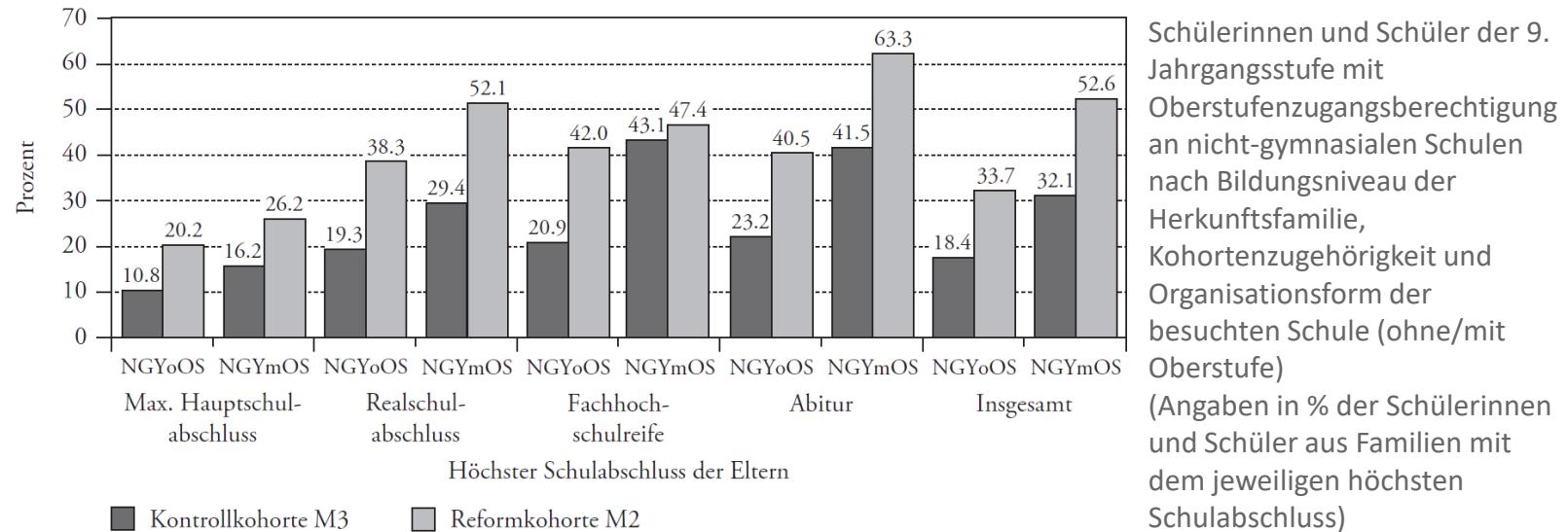
- Intervention:  
45-minütige Informationsveranstaltung, die sich an Kinder nichtakademischer Herkunft richtet. Auf Basis einer standardisierten Vortragspräsentation werden Informationen zu studienbezogenen Erträgen und Kosten sowie zu allgemeinen Studienanforderungen, die eine Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit ermöglichen, vermittelt.
- Es zeigte sich
  - ein positiver, aber kurzzeitiger Interventionseffekt auf die **subjektive Bewertung der Erträge**
  - während sich die **wahrgenommenen Kosten** und die **subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit** als weniger änderungssensitiv erwiesen

Immer mehr Schulen bieten verschiedene Bildungsgänge bzw. mehrere Abschlussoptionen an – unterschiedliche Strukturierung und Bezeichnung der Schularten in den Ländern erschwert allerdings Vergleichbarkeit

**11 Länder, in denen es keine Schularten mehr gibt, die nur einen Bildungsgang anbieten**

**5 Länder, in denen die nicht gymnasiale Schularbeit alle Bildungsgänge anbietet**

Land	Nicht-gymnasiale Schularten*	Davon Schularten mit ...		
		1 Bildungsgang	2 Bildungsgänge	3 Bildungsgänge
		Ohne Abiuroption	Mit Abiuroption	
<b>Zweigliedrige Schulsysteme</b>				
BE	2	X	X	X
HB	1	X	X	X
HH	1	X	X	X
SH	1	X	X	X
SL	1	X	X	X
SN	1	X	Oberschule	X
<b>Zweigliedrige (erweiterte) Schulsysteme</b>				
BB	2	X	Oberschule	Gesamtschule
MV	2	X	Regionale Schule	Gesamtschule
RP	2	X	Realschule plus	Gesamtschule
ST	3	X	Sekundarschule	Gesamtschule; Gemeinschaftsschule
TH	3	X	Regelschule	Gemeinschaftsschule; Gesamtschule
<b>(Erweiterte) Traditionelle Schulsysteme</b>				
BW	4	Hauptschule; Realschule; Werkrealschule	X	Gemeinschaftsschule
BY	2	Mittelschule; Realschule	X	X <sup>1)</sup>
HE	4	Hauptschule	Verbundene Haupt- und Realschule; Mittelstufenschule	Gesamtschule
NI	4	Hauptschule; Realschule	X	Oberschule; Gesamtschule
NW	4	Hauptschule; Realschule	X	Sekundarschule; Gesamtschule

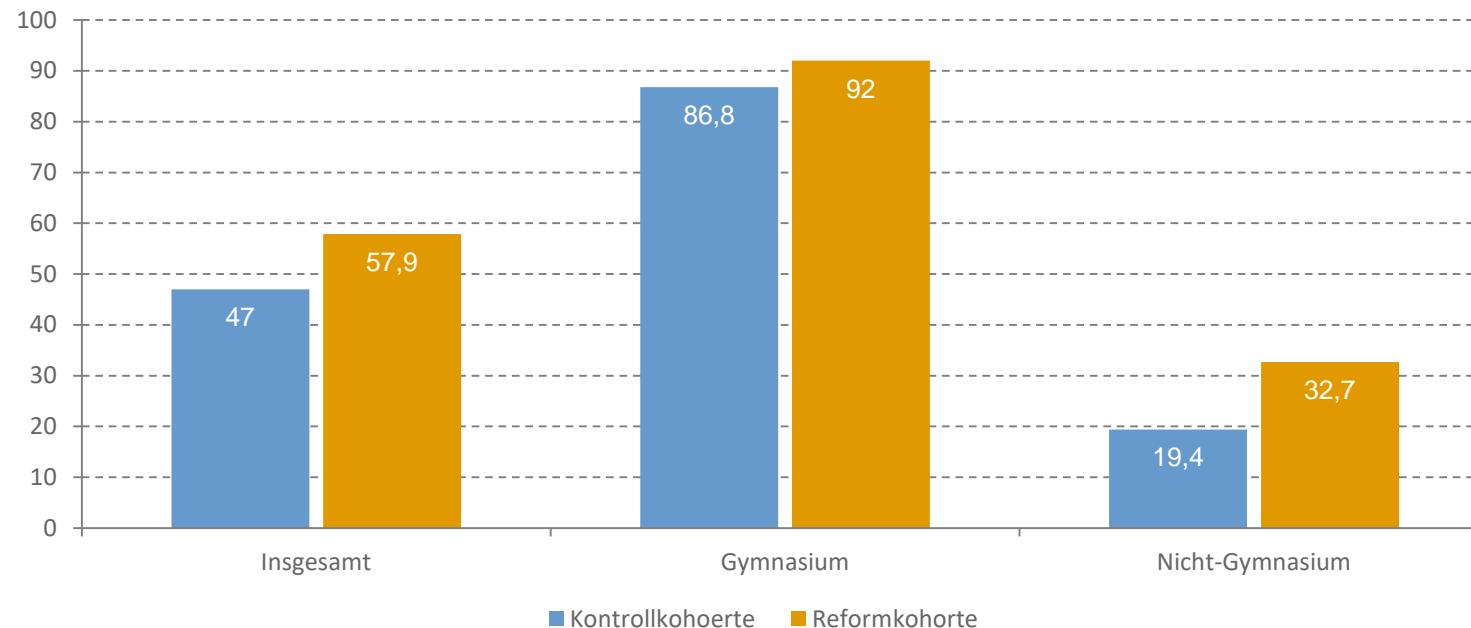


NGYoOS = nichtgymnasiale Schule ohne Oberstufe; NGYmOS = nichtgymnasiale Schule mit Oberstufe.

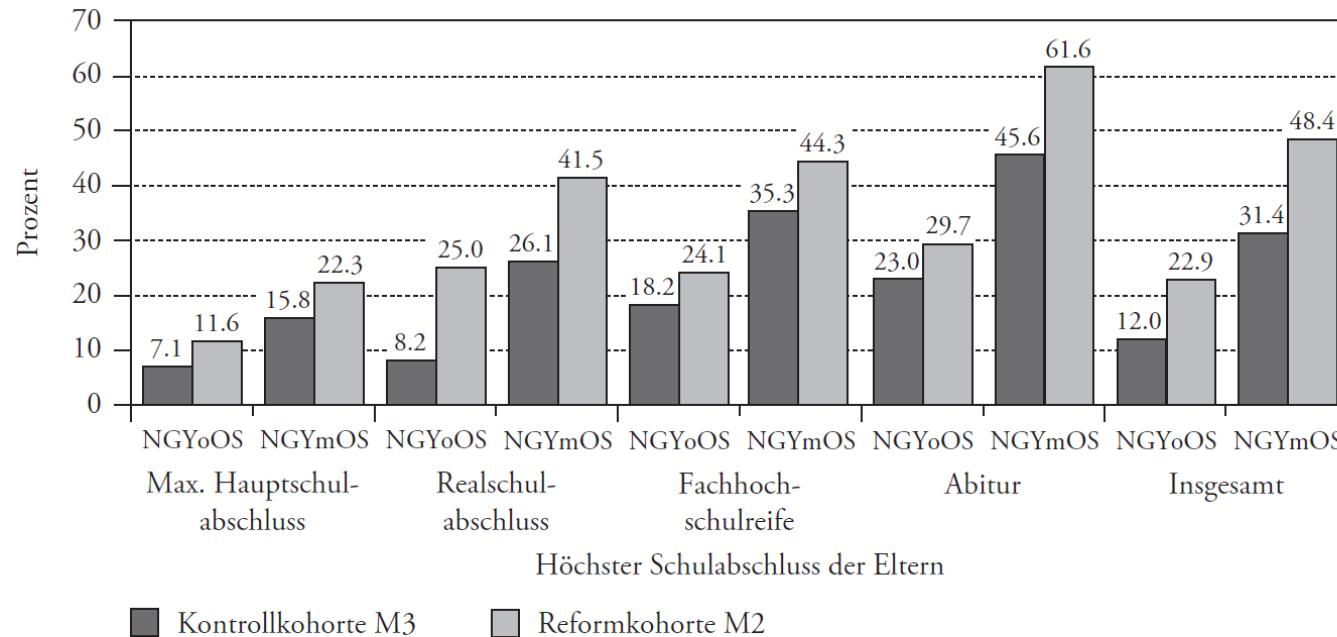
Quelle: Maaz, et al., 2017

Mit der Strukturreform haben sich die Chancen, eine *Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe* zu erhalten, generell verbessert, und zwar unabhängig von der Organisationsform der besuchten Schule und der Bildungsherkunft.

Realistische Aspirationen für den schulischen Abschluss für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler (Schülerangaben in %)



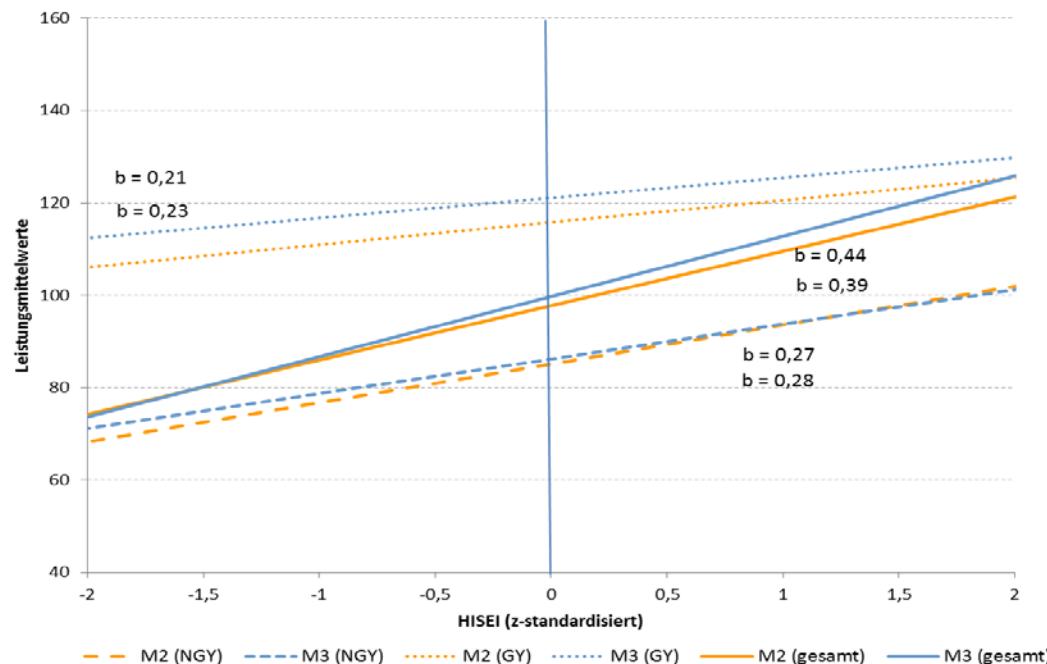
Quelle: Neumann, et al., 2017



NGYoOS = nichtgymnasiale Schule ohne Oberstufe; NGYmOS = nichtgymnasiale Schule mit Oberstufe.

Quelle: Maaz, et al., 2017, S.

Signifikante Effekte der Kohorte und der Organisationsform der Schule, jedoch keine signifikanten Veränderungen von sozialen Unterschieden in den *Abschlussaspirationen*.



Quelle: Maaz, et al., 2017

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

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

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



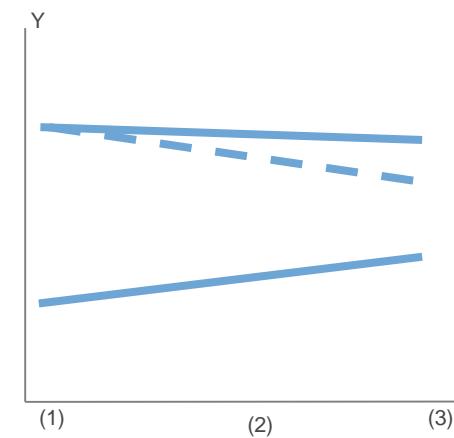
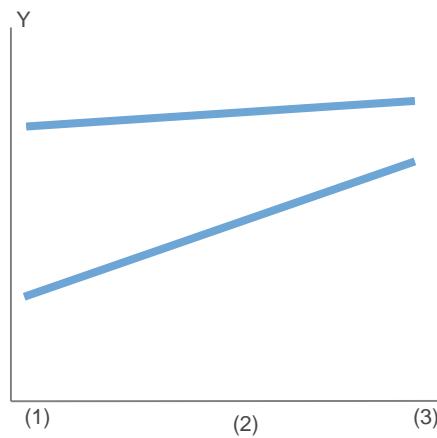
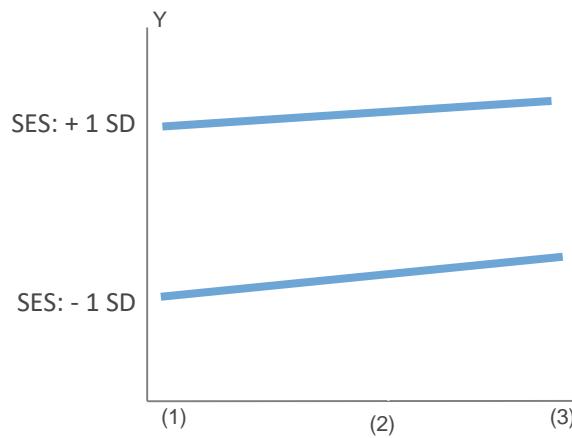
- (1) Überblick über herkunftsbezogene Ungleichheiten im Bildungssystem
- (2) Wo entstehen im Bildungssystem sichtbar gewordene Bildungsungleichheiten?
- (3) Mögliche Programmeffekte
- (4) Bestmögliche individuelle Förderung und Bildungsungleichheiten
- (5) Schulen in Herausfordernden Lagen, was können Programme leisten?
- (6) Fazit und Herausforderungen

## Interpretations- und Legitimationsprobleme

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

### Eingeschränkter Maßnahmenkatalog

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



## Eine neue Erkenntnis?

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

## Ein neuer Schlüssel?

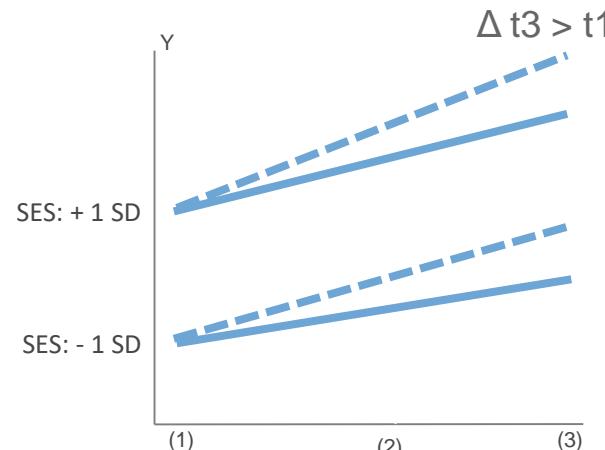
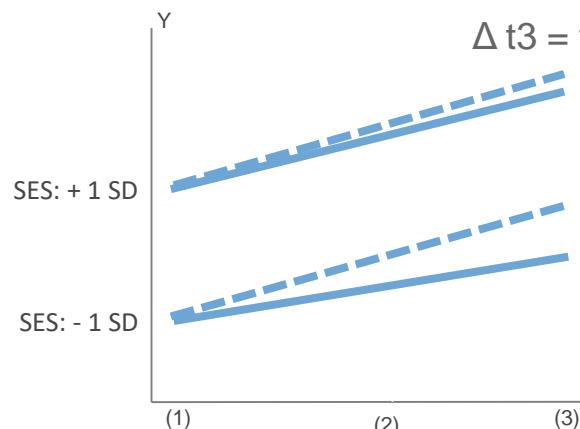
- „Der Schlüssel hierzu ist die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler. (...) Die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen müssen möglichst frühzeitig erkannt werden. Alle Kinder und Jugendlichen benötigen geeignete Formen des Lehrens und Lernens sowie auf sie zugeschnittene und sie aktivierende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

## Ein neuer Schlüssel?

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

## Ein neuer Schlüssel?

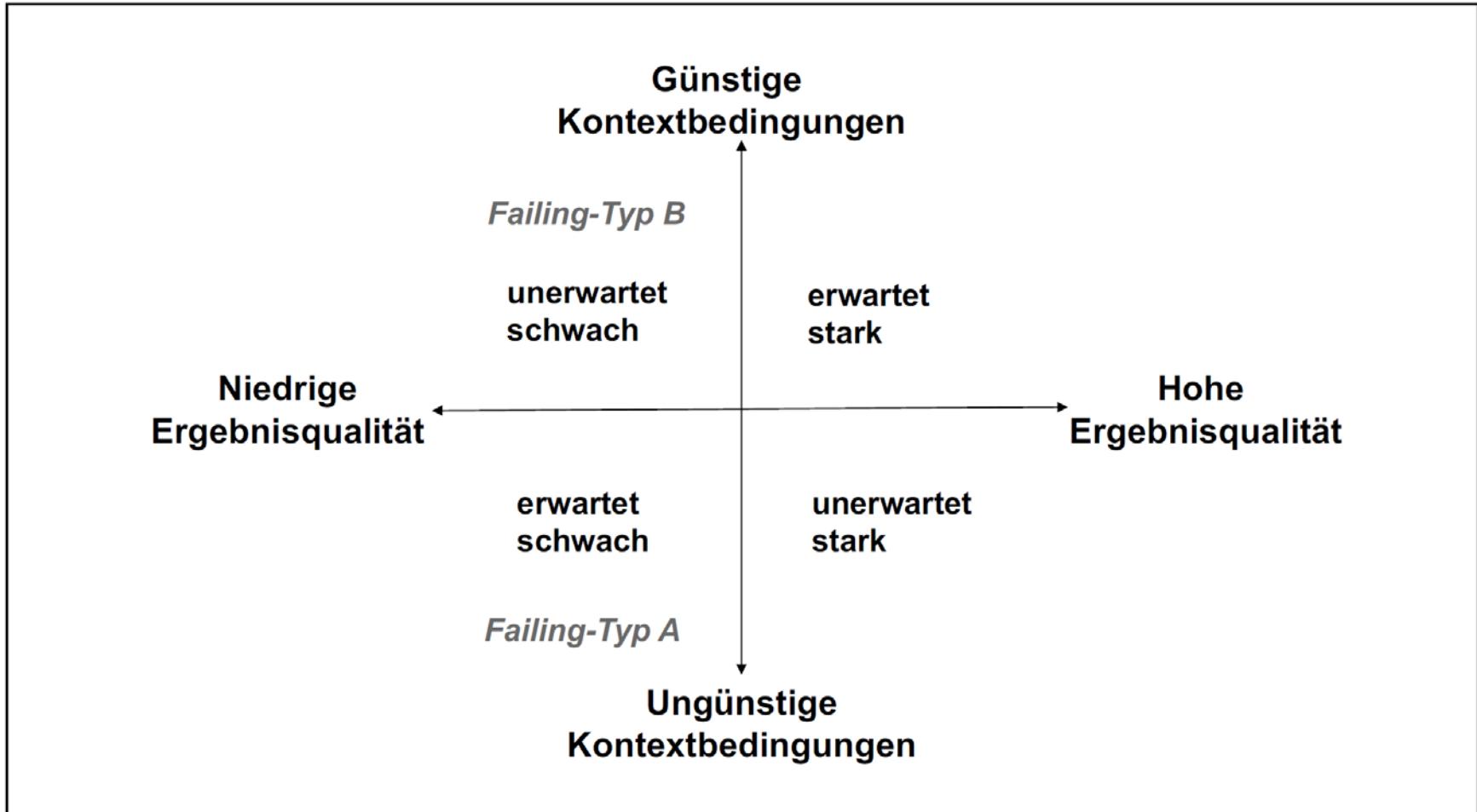
- „Der Schlüssel hierzu ist die **individuelle Förderung** aller Schülerinnen und Schüler. (...) Die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen müssen **möglichst frühzeitig erkannt** werden. Alle Kinder und Jugendlichen benötigen **geeignete Formen des Lehrens und Lernens** sowie auf sie zugeschnittene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



- (1) Überblick über herkunftsbezogene Ungleichheiten im Bildungssystem
- (2) Wo entstehen im Bildungssystem sichtbar gewordene Bildungsungleichheiten?
- (3) Mögliche Programmeffekte
- (4) Bestmögliche individuelle Förderung und Bildungsungleichheiten
- (5) Schulen in Herausfordernden Lagen, was können Programme leisten?
- (6) Fazit und Herausforderungen

## Merkmale zur Identifikation von Schulen in schwieriger Lage

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



Quelle: Holtappels, 2008

## Fiktives Beispiel zur Identifikation von Schulen mit schwieriger Lage

		Lernergebnisse		
		$\leq 20\%$ Leseschwach	$> 20\%$ Leseschwach	Summe
Lernvoraus- setzungen	$\leq 50\%$ Kinder mit Lmb	Zelle a: n = 650	Zelle b: n = 50	700
	$> 50\%$ Kinder mit Lmb	Zelle c: n = 150	Zelle d: n = 150	300
Summe		800	200	1000

## Fiktives Beispiel zur Identifikation von Schulen mit schwieriger Lage

		Lernergebnisse			Summe
		$\leq 20\%$		$> 20\%$	
		Leseschwach	Leseschwach	Leseschwach	
Lernvoraus- setzungen	$\leq 50\%$ Kinder mit Lmb	Zelle a: n = 650	Zelle b: n = 50		700
	$> 50\%$ Kinder mit Lmb	Zelle c: n = 150	Zelle d: n = 150		
	Summe	800	200		1000

## Szenario 1: Alleinige Berücksichtigung der Lernergebnisse

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

## Fiktives Beispiel zur Identifikation von Schulen mit schwieriger Lage

Lernvoraus- setzungen		Lernergebnisse		
		$\leq 20\%$ Leseschwach	$> 20\%$ Leseschwach	Summe
		Zelle a: n = 650	Zelle b: n = 50	
	$\leq 50\%$ Kinder mit Lmb	Zelle a: n = 650	Zelle b: n = 50	700
	$> 50\%$ Kinder mit Lmb	Zelle c: n = 150	Zelle d: n = 150	
Summe		800	200	1000

## Szenario 2: Alleinige Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen

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

### Fiktives Beispiel zur Identifikation von Schulen mit schwieriger Lage

		Lernergebnisse			Summe	
		$\leq 20\%$	$> 20\%$	Leseschwach		
		Leseschwach	Leseschwach			
Lernvoraus- setzungen	$\leq 50\%$ Kinder mit Lmb	Zelle a: n = 650	Zelle b: n = 50	Leseschwach	700	
	$> 50\%$ Kinder mit Lmb	Zelle c: n = 150	Zelle d: n = 150			
	Summe	800	200		1000	

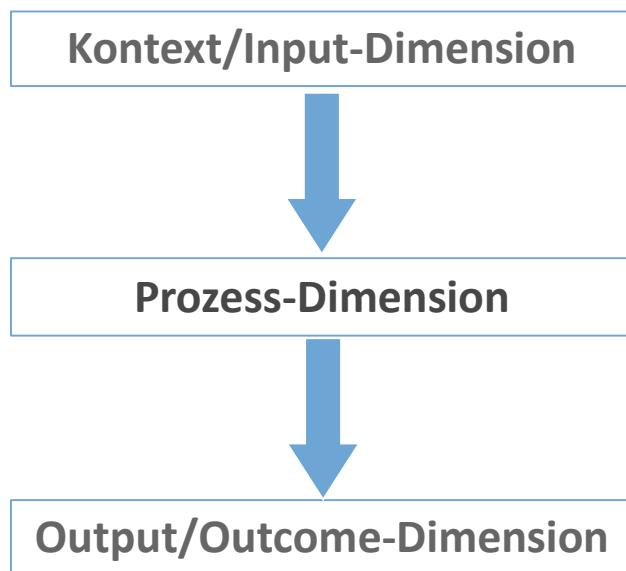
### Szenario 3: Gemeinsame Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen

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



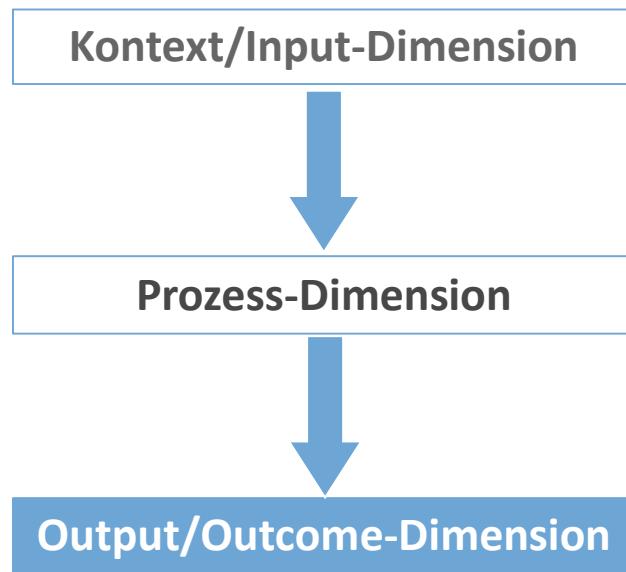
Schulen in herausfordernden sozialen Lagen = Kumulation von potenziellen Problemlagen

Wo sollen Veränderungen erzielt werden?



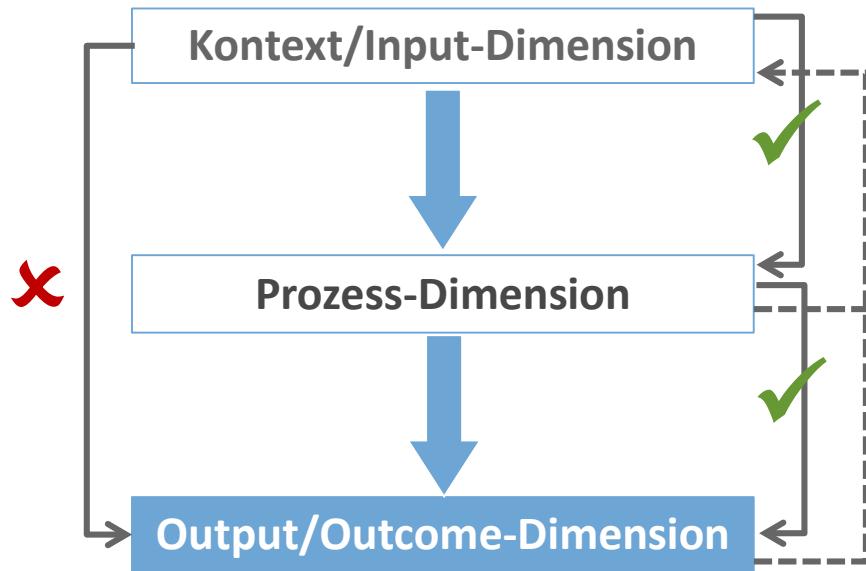
Schulen in herausfordernden sozialen Lagen = Kumulation von potenziellen Problemlagen

Wo sollen Veränderungen erzielt werden?



Schulen in herausfordernden sozialen Lagen = Kumulation von potenziellen Problemlagen

Wo sollen Veränderungen erzielt werden?



## Klare, anspruchsvolle und realistische Zieldimensionen erarbeiten

- Etablierung einer Leistungskultur, in Visionen überführbar

## Professionalisierung

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

## Gemeinsam statt allein

- Einbeziehung der Eltern und Vernetzung mit anderen Schulen

## Evaluationskonzepte und -aktivitäten entwickeln

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

## Ausreichende Ressourcen

- Sachliche und Personelle Ausstattung

## Welche Schulen nehmen am Programm teil?

- Schulen mit einem Imb-Anteil von über 50/75 Prozent erhalten jährlich zusätzliche finanzielle Mittel
- Basiszuweisung, Leistungsbonus, Kooperationszulage und Zulage Aktionsraum Plus/Soziale Stadt (je Schule 50.000 € bis 100.000 € pro Jahr)
- Startkohorte (Februar 2014): 220 Grundschulen, Förderschulen, Gemeinschaftsschulen, Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien

## Wofür können die finanziellen Mittel genutzt werden?

- weitgehend eigenständige Verwendung der Mittel auf Grundlage von mit der Schulaufsicht getroffenen Zielvereinbarungen, Entscheidung über die Mittelverwendung liegt bei den Schulleitungen
- Einsatz im Hinblick auf den Ausgleich von Benachteiligungen der SuS im Bereich Bildung und der emotional-sozialen Entwicklung
- KEINE Einstellung von Lehrkräften und KEINE baulichen Maßnahmen

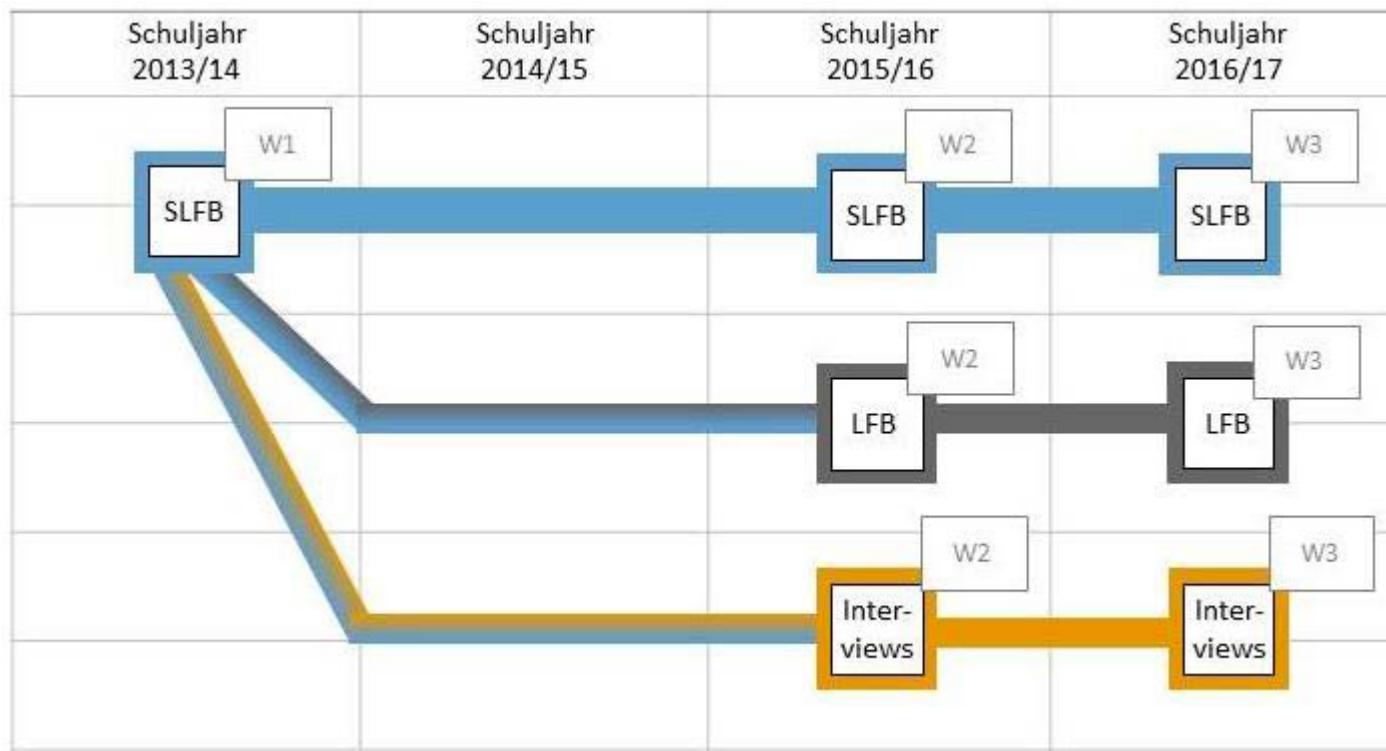
## Ziele des Programms

- Bildungschancen der SuS in belasteten Sozialräumen verbessern
- SuS zu höchst möglichen schulischen Erfolgen und Schulabschlüssen führen, Anzahl der Schulabbrecher verringern
- Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft deutlich reduzieren
- Schulen befähigen, mit der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft umzugehen

Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014)

## Die BONUS-Studie (Maaz, Böse & Neumann, 2016; Böse, Neumann & Maaz, 2018)

- untersucht die Umsetzung und die Auswirkungen des Bonus-Programms
- prozessbegleitende als auch ergebnisbezogene Perspektive



## Wie schätzen Schulleitungen und Lehrkräfte das Programm ein?

- Insgesamt positive Bewertung des Bonus-Programms durch die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Lehrkräfte, weiterer Anstieg der Akzeptanz im Zeitverlauf
- Kohärente Wahrnehmung (Verständlichkeit, Umsetzbarkeit des Programms) durch die Schulleiterinnen und Schulleiter, deutlicher Anstieg im Zeitverlauf
- Zurückhaltende Erwartungen an das Erreichen der übergreifenden Zielstellungen durch die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie die Lehrkräfte

## stärkste programmbedingte Verbesserungen in Bereichen ...

- ... des Schulklimas,
- ... des Schülerverhaltens,
- ... der Außenwirkung der Schulen,
- ... der Motivation und Innovationsbereitschaft des Kollegiums,
- ... der Möglichkeiten zum Umgang mit der sozialen und leistungsbezogenen Heterogenität und zur individuellen Förderung
- ... der Sprachförderung
- 18-33 Prozent der Schulleitungen/Lehrkräfte sehen hier „starke Verbesserungen“ aufgrund des Bonus-Programms, hohe Anteile nehmen zudem „leichte“ Verbesserungen wahr



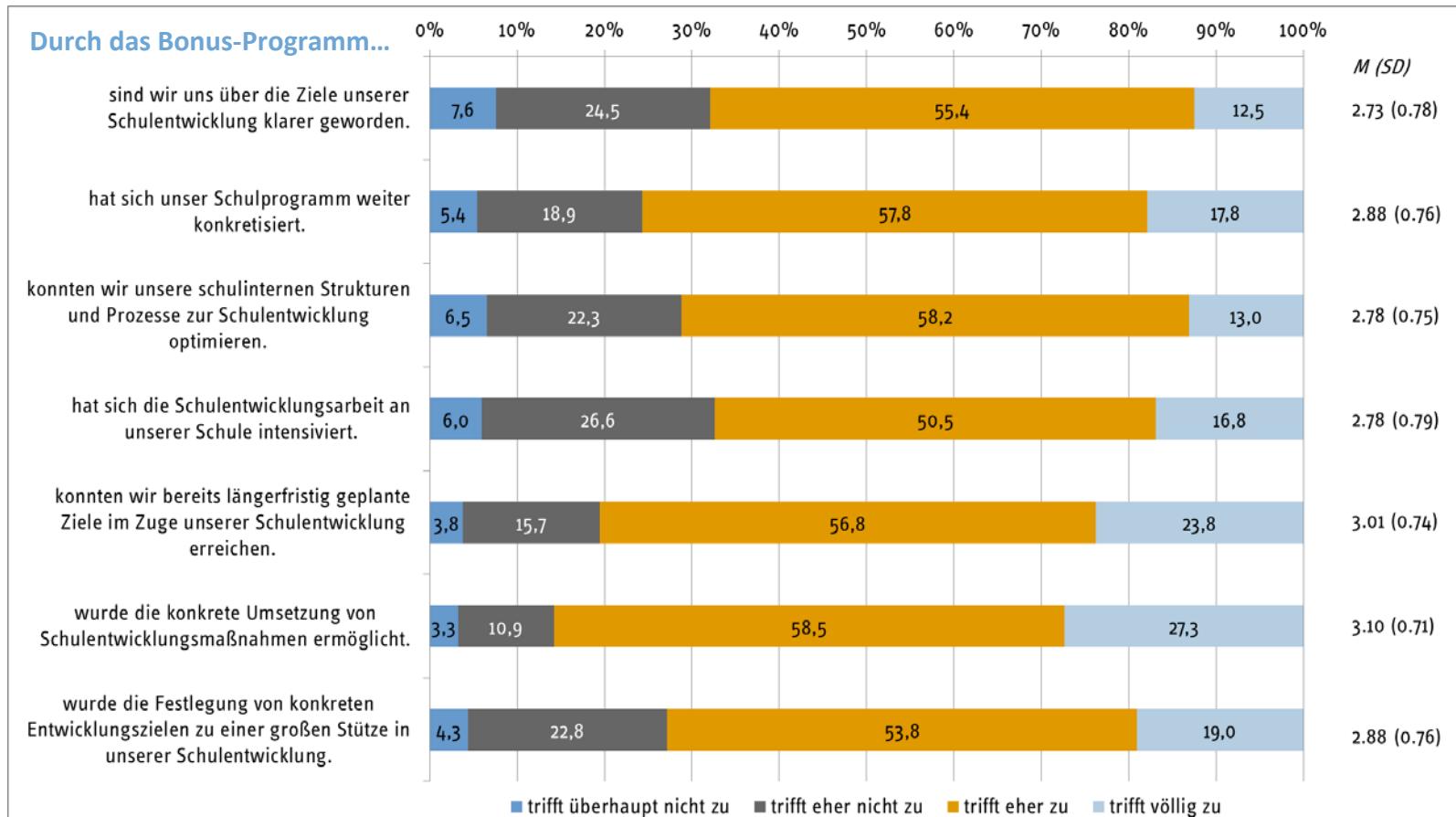
- schwächere programmbedingte Verbesserungen hinsichtlich der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler (Lehrereinschätzung)

Durch das Bonus-Programm haben sich die Lernleistungen meiner Schülerinnen und Schüler verbessert.



- Schulstatistische Analysen (Fehl- und Abbrecherquoten sowie Förderprognosen der Grundschulen) ergaben keine übergreifenden Unterschiede zwischen teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schulen.
- zum Teil leicht positivere Entwicklungen an Programmschulen mit hohem Imb-Anteil (75 Prozent oder größer), die jedoch nicht zwangsläufig Auswirkungen des Bonus-Programms sein müssen

## Auswirkungen auf die Schulentwicklungsarbeit (Schulleitereinschätzung)

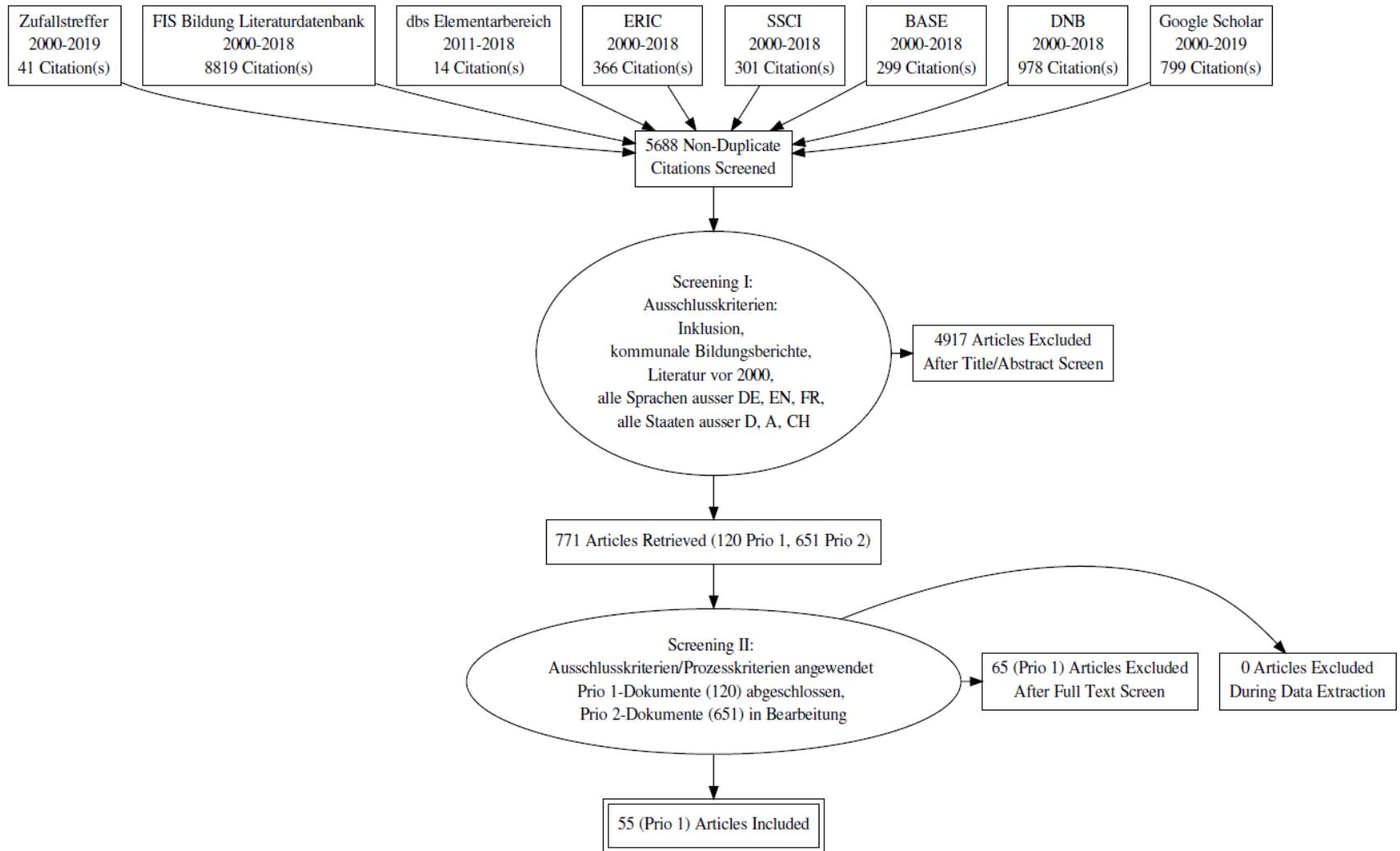


- (1) Überblick über herkunftsbezogene Ungleichheiten im Bildungssystem
- (2) Wo entstehen im Bildungssystem sichtbar gewordene Bildungsungleichheiten?
- (3) Mögliche Programmeffekte
- (4) Bestmögliche individuelle Förderung und Bildungsungleichheiten
- (5) Schulen in Herausfordernden Lagen, was können Programme leisten?
- (6) Fazit und Herausforderungen

# Forschungssynthese zur Genese von sozialen Ungleichheiten

## DIPF

## Vorschulischer Bereich



Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Prof. Dr. Kai Maaz

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Rostocker Straße 6

60323 Frankfurt am Main

 069 – 24708-201

 [maaz@dipf.de](mailto:maaz@dipf.de)

