

Wer wird gefördert?

Die Konstruktion von Stipendienwürdigkeit
durch Lehrer:innen

Franziska Sophie Proskawetz
Wer wird gefördert?

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen
Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste
Braunschweig
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des
DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl
von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und
Bildungsinformation
Evangelische Hochschule Dresden
FernUniversität in Hagen - Universitätsbibliothek
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek - Niedersächsi-
sche Landesbibliothek Hannover
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule
Karlsruhe
Hochschule für Bildende Künste Dresden
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig
Hochschule für Musik Dresden
Hochschule für Musik und Theater Leipzig
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur
Leipzig
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden
Hochschule Mittweida
Hochschule Zittau / Görlitz
Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbiblio-
thek
Landesbibliothek Oldenburg
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-
Institut Braunschweig
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Uni-
versität Lüneburg
Pädagogische Hochschule Freiburg
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universi-
tätsbibliothek Dresden

Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Technische Universität Chemnitz
Technische Universitätsbibliothek Hamburg
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek der Technischen Universität
Hamburg
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Gießen
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Sencken-
berg / Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Passau
Universitätsbibliothek Potsdam
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Rostock
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
Universitätsbibliothek Würzburg
Westfälische Hochschule Zwickau

Diese Arbeit wurde als Dissertation zur Erlangung des akademische Grades Dr. phil. an der Universität Duisburg-Essen (Fakultät für Bildungswissenschaften) unter dem Titel „Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse handlungsleitender Orientierungen von Lehrer*innen an Schulen im Ruhrgebiet bei der Auswahl von Schüler*innen für Stipendienprogramme (am Beispiel des Stipendienprogramms RuhrTalente)“ angenommen.

1. Gutachterin: Frau Prof. Dr. van Akeren-Mindl (Universität Duisburg-Essen)

2. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer (Universität Siegen)

Datum der Disputation: 01.12.2022

Einige Inhalte der Dissertation wurden bereits in Tagungsbänden veröffentlicht.



Offen im Denken



Franziska Sophie Proskawetz

Wer wird gefördert?

Die Konstruktion von Stipendienwürdigkeit
durch Lehrer:innen

Budrich Academic Press

Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2023 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665075>).

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-075-5 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-915-4 (PDF)
DOI 10.3224/96665075

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	11
Danksagung	13
Teil I: Einleitung	15
1 Ausgangslage und Problemstellung	17
2 Zielsetzung und Konzeption	23
3 Aufbau und Überblick	25
Teil II: Theoretische Rahmung	29
4 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem und Reproduktionsmechanismen	31
4.1 Historische Entwicklung	31
4.2 Gegenwärtiges Bildungssystem	37
4.3 Besonderheiten im Ruhrgebiet	44
5 Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten	48
5.1 Soziale und schulische Segregation (im Ruhrgebiet)	48
5.2 Standorttypisierung in Nordrhein-Westfalen	54
5.3 Begriffsbegründung und Versuch einer Definition	57
6 (Schüler*innen-)Stipendienprogramme in Deutschland	59
6.1 Allgemeine Komponenten	60
6.2 Auswahlkriterien und Anforderungen	62
6.2.1 Vorschläge, Gutachten, Empfehlungsschreiben	65
6.2.2 Zugang durch Lehrer*innen und damit verbundene Herausforderungen	66
6.3 Zusammensetzung der Stipendiat*innenschaft	75
6.4 Wirkung von Fördermaßnahmen und deren Bedeutung für die Begabungs- und Begabtenförderung	78
7 Begabung	83
7.1 Geschichtlicher Abriss und Ursprünge der Begabungs- und Intelligenzforschung	83
7.2 Versuch einer Definition der Begrifflichkeiten <i>Begabung</i> , <i>Talent</i> , <i>Hochbegabung</i>	85

7.3	Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Intelligenz	90
7.4	Kritik an Intelligenztests und am Intelligenzquotienten	92
7.5	Begabungsmodelle	98
7.6	Begabungsvorstellungen	117
7.7	Underachievement: Diskrepanz zwischen Begabung und erzielter Leistung	127
7.8	Abschließende Bemerkung und Plädoyer für einen erweiterten Begabungsbegriff	131
8	Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln	134
8.1	Antinomien des Lehrer*innenhandelns	135
8.2	Schulische Leistungsbewertung und -beurteilung	138
8.2.1	Leistung als soziale Konstruktion und Leistungsprinzip	138
8.2.2	Leistungs prozess bewertung in Schule	140
8.2.3	Kritik der Notengebung	142
8.2.4	Diagnostische Kompetenz mit Bezugsnormen	144
8.2.5	Schwierigkeiten in der Leistungsbewertung und -beurteilung	147
8.2.5.1	Beurteilungsfehler und Beurteilungstendenzen	147
8.2.5.2	Lehrer*innenerwartungseffekte und sich selbst erfüllende Prophezeiungen	149
8.2.6	Zusammenhang zwischen Leistung und Begabung	156
8.3	Begabungsgerechte Förderung und begabungsgerechtes Unterrichten	161
9	Das soziologische Konzept des Habitus	168
9.1	Ursprünge und Geschichte des Begriffs <i>Habitus</i>	168
9.2	Soziologie und Habituskonzeption Pierre Bourdieus	169
9.2.1	Habituskonzept nach Pierre Bourdieu	170
9.2.1.1	Definition: Der Habitus als Haltung/Körperhaltung	171
9.2.1.2	Genese des Habitus	172
9.2.1.3	Wandlungsprozesse des Habitus, Habitustransformationen und daraus folgende Konsequenzen	178
9.3	Habitus von Bildungsaufsteiger*innen	181
9.4	Lehrer*innenhabitus und schulische Passungsverhältnisse	185
Teil III: Forschungskontext und Ableitung der Forschungsfragen		203
10	Ansatz der NRW-Talentförderung	205
10.1	Das Programm NRW-Talentscouting	205
10.2	Das Schüler*innenstipendienprogramm <i>RuhrTalente</i>	208

11	Vorstudie des Forschungsvorhabens	213
12	Fragestellung der Untersuchung	216
13	Methodologische Überlegungen und Konzeption des qualitativ-empirischen Forschungsdesigns	217
Teil IV: Empirie		225
14	Datenerhebung	227
14.1	Das narrativ fundierte Interview mit strukturiertem Nachfrageteil ..	227
14.2	Funktion, Konstruktion und Aufbau des Interviewleitfadens	229
14.3	Auswahl des Interviewsamples	231
14.3.1	Fallauswahl und Sampling	231
14.3.2	Übersicht über das Interviewsample	233
14.4	Rekrutierung, Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews	234
15	Datenaufbereitung	236
15.1	Transkription	236
15.2	Anonymisierung der Forschungsdaten, Datenschutz und Datensicherheit	238
16	Datenauswertung	241
16.1	Forscherische Selbstreflexion	241
16.2	Die Dokumentarische Methode	243
16.2.1	Methodologische Grundlagen und zentrale Begrifflichkeiten	243
16.2.2	Forscherische Grundhaltung	253
16.2.3	Forschungspraktische Umsetzung	254
16.2.4	Empirisch begründete Typenbildung	261
16.2.5	Zusammenfassender Überblick über das Auswertungsverfahren	268
17	Ergebnisse	269
17.1	Falldarstellungen	269
17.1.1	Vorbemerkung	269
17.1.2	Aufbau und Struktur	270
17.1.3	Amit Khan	272
17.1.4	Mehmet Bultan	279
17.1.5	Thomas Maurer	287
17.1.6	Friederike Thiel	294
17.1.7	Cara Bernhardt	301
17.1.8	Leila Elyounoussi	307
17.1.9	Darstellung der übrigen Fälle	316

17.2	Sinngenetische Typenbildung	350
17.2.1	Ausarbeitung einer Basistypik und dazugehöriger Vergleichsdimensionen	350
17.2.2	Typenübersicht	356
17.2.3	Typus I: Verwertbarkeit	360
17.2.4	Typus II: Herzblut	363
17.2.5	Typus III: Bedürftigkeit	366
17.3	Soziogenetische Überlegungen und Ausblick	370
17.4	Zentrale Ergebnisse	374
Teil V: Schluss		385
18	Verortung im wissenschaftlichen Diskurs	387
19	Reflexion des methodischen Vorgehens	393
20	Theoretische Anschlüsse und praxisrelevante Schlussfolgerungen	397
21	Forschungsdesiderate	402
22	Literaturverzeichnis	407
Abbildungsverzeichnis		436
Tabellenverzeichnis		437

Für Marcus

*„Leistung allein genügt nicht.
Man muss auch jemanden finden,
der sie anerkennt.“¹*

¹ Zitat kann nach ausgiebiger Onlinerecherche nicht eindeutig, sondern verschiedenen Personen (u. a. Marcel Mart, Lothar Schmidt und Ludwig Wittgenstein) zugeordnet werden.

Geleitwort

Um die systematische Identifikation, Information, Beratung und Betreuung von Talenten unabhängig von der sozialen Herkunft zu verbessern und jungen Menschen vergleichbare Zugänge zu vorhandenen Ausbildungsmöglichkeiten in der akademischen und beruflichen Bildung zu eröffnen, hat das Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW) des Landes Nordrhein-Westfalen 2015 gemeinsam mit der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Recklinghausen Bocholt das NRW-Zentrum für Talentförderung am Standort Gelsenkirchen-Ückendorf gegründet.

Als Plattform für Talentförderung organisiert und begleitet das NRW-Zentrum für Talentförderung mit dem NRW-Talentscouting, dem Schüler*innenstipendium NRW-Talente und den TalentKollegs innovative Formate zur intensiven Förderung von leistungsstarken und engagierten Schüler*innen insbesondere aus weniger privilegierten Verhältnissen. Zu den Aufgaben des Talentzentrums gehören neben der breitenwirksamen Ausweitung von Maßnahmen der Talentförderung für mehr Chancengerechtigkeit in Nordrhein-Westfalen und der Qualifizierung respektive Weiterbildung von NRW-Talentscouts, Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen auch die wissenschaftliche Aufbereitung von Fragestellungen zum Zusammenhang von Talentförderung und individuellen Aufstiegsprozessen.

Während eine langfristig angelegte wissenschaftliche Begleitstudie des NRW-Talentscoutings durch die Universität zu Köln und das Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) für Sozialforschung auf Basis quantitativer Methoden Wirkungen des Programms auf die Studienaufnahme von Abiturient*innen aus akademischen und nichtakademischen Milieus oder auf spezifische Aspekte wie bspw. die Wahl geschlechtsatypischer Studiengänge untersucht, konzentrieren sich die vom NRW-Zentrum für Talentförderung angestoßenen Forschungsprojekte komplementär dazu auf die Aufarbeitung von Fragestellungen z. B. zum professionellen Selbstverständnis von Talentscouts, zum Umgang etablierter Akteur*innen in (hoch-)schulischen Kontexten mit spezifischen Instrumenten der Talentförderung oder auch zum gemeinsamen professionell-pädagogischen Handeln von Talentscouts und Lehrer*innen mittels qualitativer Methoden.

Die bisherigen Erfahrungen der institutionalisierten Talentförderung in Nordrhein-Westfalen signalisieren, dass die Verbindung von innovativer Bildungsarbeit und Bildungsforschung als miteinander verzahnter Entdeckungs-

prozess organisiert werden kann, in dem bis dato kaum zugängliche empirische Settings wertvolle Anstöße für die weitere Professionalisierung der Talentförderung liefern können. Die vorliegende Dissertation von Franziska Sophie Proskawetz ist in diesem Rahmen als Pionierarbeit von besonderer Bedeutung. Sie liefert einerseits wertvolle Hinweise zum besseren Verständnis von Begabungen unter Lehrkräften und zur damit verbundenen Nutzung von Stipendien als Instrument der individuellen Förderung von Talenten aus weniger privilegierten Verhältnissen. Die Breite der von Franziska Sophie Proskawetz beschriebenen Begabungskonstrukte unter aktiven Lehrkräften signalisiert einen vielfältigen Blick auch auf solche Talente, die in etablierten Ansätzen der Begabungsförderung regelmäßig unterrepräsentiert sind. Diese Befunde legen nahe, dass die breit angelegte Förderung von Begabungen bei unterrepräsentierten Gruppen gelingen kann, wenn Lehrkräften entsprechende Instrumente in ihrem schulischen Alltag zugänglich gemacht werden. Andererseits zeigt die vorliegende Arbeit auf, dass sich an die reale Praxis der institutionalisierten Talentförderung angelehnte Forschungsarbeiten mit hoher wissenschaftlicher Qualität durchführen lassen.

Für die exzellente Betreuung des Promotionsvorhabens gebührt Frau Professorin Isabell van Ackeren-Mindl diesbezüglich ein besonderer Dank.

Marcus Kottmann, April 2023

Danksagung

Zahlreiche Personen haben zum Gelingen meiner Forschung beigetragen, ohne einige Menschen wäre meine Forschung jedoch nicht möglich gewesen. Mein besonderer Dank gilt folgenden Personen, die mich während der Bearbeitung meiner Dissertation unterstützt haben.

An erster Stelle gilt mein Dank Prof.in Dr. Isabell van Ackeren-Mindl, die die (überwiegend externe) Betreuung der Promotion bereitwillig übernommen hat, jederzeit ansprechbar gewesen ist, Feedback gegeben und mir die Möglichkeit geboten hat, das Thema immer wieder im größeren und kleineren Rahmen zu präsentieren und zu diskutieren.

Für die freundliche Übernahme der Zweitbetreuung danke ich Prof.in Dr. Kathrin Racherbäumer.

Außerdem gilt mein Dank Marcus Kottmann, der die *NRW-Talentförderung* (mit dem *RuhrTalente*-Stipendium) ins Leben gerufen und mir somit die Möglichkeit gegeben hat, einen kleinen Ausschnitt davon zu beforschen. Seine Anmerkungen und Ratschläge haben mich auf dem Weg zur fertigen Arbeit immer wieder neue Ansätze und Aspekte entdecken lassen.

Für die großartige Unterstützung möchte ich dem Team des Stipendienprogramms *RuhrTalente* und den Talentscouts der Westfälischen Hochschule danken. Sie waren mir bei der Auswahl der Interviewpartner*innen behilflich und haben bereitwillig Kontakte hergestellt.

Meinen studentischen Hilfskräften, die in der Phase der Fertigstellung der Arbeit engagiert und fleißig Literaturangaben recherchiert und für Aufgaben aller Art zur Verfügung gestanden hat, bin ich sehr dankbar.

Mein ganz besonderer Dank gilt den Lehrer*innen, die bereit gewesen sind, offen und ausführlich über ihren persönlichen Werdegang zu sprechen und mir die Geschichten von Schüler*innen zu erzählen, die sie für eine Förderung empfohlen haben.

Danken möchte ich außerdem dem Schreibclub von Barbara Budrich sowie den Mitgliedern der Forschungswerkstätten, denen ich mich in den letzten Jahren angeschlossen habe. Hier bin ich stets auf offene Ohren für meine Gedanken gestoßen.

Franziska Proskawetz, April 2023

Teil I: Einleitung

1 Ausgangslage und Problemstellung

Bildungsungleichheit allgemein und speziell im Ruhrgebiet

Bildungserfolg ist in Deutschland, auch über 20 Jahre nach der PISA-2000-Studie, immer noch stark von der sozialen Herkunft der Schüler*innen abhängig (Klemm, 2021; Reiss et al., 2018). Werden internationale Schulleistungsvergleiche im Rückblick betrachtet, fällt zudem auf, dass Defizite des deutschen Bildungssystems schon seit den ersten Vergleichsstudien in den 1960er- und 1970er-Jahren bekannt sind (van Ackeren et al., 2015, S. 133).

In Großstädten und in Ballungsräumen wie dem Ruhrgebiet fällt der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg jedoch besonders stark aus. Das Ruhrgebiet als größter Ballungsraum Deutschlands mit rund fünf Millionen Bewohner*innen unterliegt weiterhin einem Strukturwandel und ist mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, die u. a. historisch zu erklären sind (DGB-Bezirk Nordrhein-Westfalen, 2019, S. 4). Im Regionenvergleich ist das Ruhrgebiet gekennzeichnet durch die geringsten durchschnittlichen Haushaltseinkommen sowie die höchste Armutsquote (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 249); 15 % aller Privathaushalte erhalten Transferleistungen (Jeworutzki & Schräpler, 2020, S. 17). Besonders die ehemaligen Arbeiterstadtteile sind geprägt von ökonomischen, sozialen, baulichen sowie Umwelt- und Bildungsproblemen (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 249). Von diesen Problemlagen sind u. a. auch die lokalen Schulen betroffen.

Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten im Ruhrgebiet

„Häufiger als im übrigen Nordrhein-Westfalen sind Schulen in der Metropole Ruhr durch herausfordernde Rahmenbedingungen charakterisiert“ (RuhrFutur & Regionalverband Ruhr, 2020, S. 251). Besonders im nördlichen Ruhrgebiet können viele Schulen – oft als *Brennpunktschulen* oder *Schulen in schwierigen Lagen* stigmatisiert – nach dem Standorttypenkonzept² dem Standorttyp der Stufen 4 und 5 zugeordnet werden. Dies sind die Standorte mit den größten sozialen Herausforderungen. An den Schulstandorten der Stufen 4 und 5 haben

2 Das Standorttypenkonzept dient einem fairen Vergleich bei Lernstandserhebungen. Seit 2020/21 wird der neue schulscharfe Sozialindex eingeführt, der nachfolgend (siehe Kapitel 5.2) zwar erwähnt wird, für die Erhebung der vorliegenden Studie allerdings nicht mehr einbezogen worden ist.

mehr als 50 % der Schüler*innen einen Migrationshintergrund; im Umfeld dieser Schulen ist durchschnittlich jede*r fünfte Anwohnende Arbeitslosengeld-II-Empfänger*in (QUA-LiS NRW, 2017, S. 2). Rahmenbedingungen des Lernens sind hier besonders herausfordernd (Bellenberg, 2020, S. 96), was u. a. sowohl an dem im Ruhrgebiet als auch im übrigen Nordrhein-Westfalen höheren Anteil unbesetzter Lehrer*innenstellen liegt (Bellenberg, 2020, S. 103–106).

Seit PISA haben die Probleme dieser Schulen zwar erneut Aufmerksamkeit bekommen (Helbig & Nikolai, 2019, S. 1), sind aber bislang nur wenig erforscht (Bremm et al., 2016, S. 324). Im Folgenden sollen diese Schulen als *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* (eine Definition hierzu folgt im späteren Verlauf der Arbeit in Kapitel 5.3) bezeichnet werden.

Doppelte Benachteiligung der Schüler*innenschaft und Unterrepräsentation in Stipendienprogrammen

Obwohl „die Freiheit der Schulwahl keine unmittelbaren Schlussfolgerungen zum Zusammenhang zwischen der Lage der Schule und der SchülerInnenkomposition^[3] zulässt“ (Bremm et al., 2016, S. 325), werden die Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten häufig von Schüler*innen aus dem Schulumfeld, also Schüler*innen, die in weniger privilegierten⁴ Familien aufwachsen, besucht. Zudem besteht ein enger Zusammenhang zwischen einer benachteiligten sozialen Lage der Schule und einer negativen schulischen Performanz (Helbig & Nikolai, 2019, S. 3). Bildungserfolg ist somit herkunftsabhängig sowie abhängig vom sozialen Umfeld der Schule – wobei diese beiden Faktoren miteinander korrelieren. Folglich sind Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen oft doppelt benachteiligt.

Diese doppelte Benachteiligung schlägt sich u. a. auch in der Unterrepräsentation von Schüler*innen in Stipendienprogrammen und Begabtenförderungswerken nieder: Obwohl Begabung und Intelligenz in der Gesellschaft normalverteilt sind (Baudson, 2020, S. 53; dazu auch Kiziak et al., 2011, S. 6, ausführlicher in Kapitel 7), sind Schüler*innen aus benachteiligten Lagen dort seltener als Stipendiat*innen vertreten. Wenngleich Begabtenförderungswerke ausdrücklich Schüler*innen unabhängig ihrer Herkunft fördern wollen (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2017, S. 7, 2022, S. 15; dazu auch Kalmbach, 2018, S. 28; Kriegesmann, 2018, S. 31, S. 44), werden vergleichsweise

3 Es wird angenommen, dass an dieser Stelle versehentlich nicht gegendert worden ist.

4 *Weniger privilegiert* und *benachteiligt* werden in der vorliegenden Arbeit synonym genutzt. Darunter werden sowohl Schüler*innen gefasst, die aus Elternhäusern ohne (akademische) Vorbilder stammen als auch Schüler*innen, die in Risikolagen aufwachsen.

wenige Schüler*innen, die in sozialen, finanziellen und/oder kulturellen Risikolagen⁵ aufwachsen oder aus Elternhäusern ohne (akademische) Vorbilder stammen, durch Lehrer*innen in Stipendienprogramme empfohlen⁶ (Stamm, 2009, S. 27). Darüber hinaus bewirbt sich diese Schüler*innengruppe unterdurchschnittlich häufig um Stipendien und hat gleichzeitig geringere Aussicht, ein Stipendium zu erhalten (Kriegesmann, 2018, S. 38). Folglich stammten 2016 beispielsweise nur knapp 31 % der Stipendiat*innen der *Studienstiftung des deutschen Volkes* aus nichtakademischen Elternhäusern, knapp 19 % hatten einen Migrationshintergrund und 8 % der Aufgenommenen waren Fachhochschulstudierende (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2017, S. 30, S. 37). Bis 2021 haben sich diese Zahlen nur geringfügig verschoben (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2022, S. 173). Da zur (Fach-)Hochschulreife führende Schulen eigene Vorschlagsrechte für die Studienstiftung besitzen, findet eine Vorselektion der Schüler*innen durch die Schulen statt. Unter den auf diesem Weg vorgeschlagenen Schüler*innen entstammen nur 15,4 % Familien mit niedriger Bildungsherkunft, was möglicherweise darauf hinweist, dass in Schule „Mechanismen greifen bzw. wirksam werden, die zu einer geringeren Berücksichtigung dieser Klientel führen“ (Kriegesmann, 2018, S. 32, S. 38).

Gerade diejenigen Schüler*innen, die von einer Förderung durch Stipendienprogramme und Begabtenförderungswerke voraussichtlich auf ihrem weiteren Lebensweg besonders profitieren könnten, müssen oft darauf verzichten, während diese Förderung vor allem Schüler*innen aus privilegierten Familien und an Schulen in privilegierten Lagen zukommt.

Mögliche Erklärungsansätze

Lernerfolg von Schüler*innen ist neben ihren kognitiven Fähigkeiten und sozialen Herkunftsn auch von schulexternen Bedingungen wie dem sozialräumlichen Umfeld der Schule und der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft abhängig. Zudem sind schulinterne Bedingungen, etwa Schulleitungshandeln und eine positive Schul- und Unterrichtskultur, weitere Einflussfaktoren (Helbig & Nikolai, 2019, S. 3). „Auf der Ebene der Einzelschulen konnte gleichwohl

5 Definition nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung: „Die Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern lassen sich anhand einiger Strukturmerkmale der Familien, etwa dem Bildungsniveau, dem sozioökonomischen Status und der Erwerbsbeteiligung der Eltern, beschreiben. Hieraus können 3 Arten von Risikolagen abgeleitet werden: die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, die soziale sowie die finanzielle Risikolage“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 27).

6 Dieses Problem tritt auch international, u. a. in den USA, auf (z. B. Borland et al., 2000, S. 27; z. B. Reis & Renzulli, 2004, S. 121).

in der Schulforschung auch gezeigt werden, dass Schulen mit schwach entwickelter Schulqualität herkunftsbedingte Benachteiligungen verstärken, Schulen mit hoher Qualität diese abmildern können. Der Schulstandort muss offensichtlich keine schicksalshafte Bedeutung haben: So gelingt es an sogenannten erwartungswidrig guten Schulen in schwieriger sozialer Lage trotz hoher Belastungsfaktoren, schulische Leistungen auf überdurchschnittlichem Niveau zu befördern und eine gute Passung zwischen Kontextmerkmalen und schulischen sowie unterrichtlichen Handlungsstrategien zu erreichen“ (van Ackeren et al., 2015, S. 117; dazu auch Racherbäumer et al., 2013b).

Mögliche Erklärungsansätze für die Unterrepräsentationen von Schüler*innen aus wenig privilegierter Herkunft in Begabtenförderungswerken und Stipendienprogrammen sind deshalb u. a. in den Schulen und bei den Lehrer*innen selbst zu suchen: So führen die Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften im Allgemeinen eher dazu, dass Schüler*innen aus weniger privilegierten Lagen seltener in Stipendienprogramme empfohlen werden (z. B. Stamm, 2009, S. 52). Außerdem würden Lehrpersonen Schüler*innen oft aufgrund sehr guter Noten für begabt halten und den individuellen Lebenskontext, in dem die Schüler*innen aufwachsen und Fähigkeiten wie soziale Aufmerksamkeit, sprachliche Kreativität, Risikobereitschaft, Humor und Ausdrucksstärke entwickeln, wenig beachten (Stamm, 2009, S. 60).

Unerschlossene Begabungs- und Leistungsreserven im Ruhrgebiet

„Schulen sind immer in soziale und sozialräumliche *Kontexte* [Hervorhebung im Original] eingebettet und werden durch diese geprägt“ (van Ackeren et al., 2015, S. 116). Besonders an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten im Ruhrgebiet, die durch vielfältige sozioökonomische Herausforderungen geprägt sind, scheinen die Potenziale von Schüler*innen noch nicht vollständig erschlossen worden zu sein – auch aufgrund des (künftigen) Arbeits- und Fachkräftemangels erscheint dies problematisch (z. B. Kiziak et al., 2011, S. 3). Darauf weist auch BELLENBERG im *Bildungsbericht Ruhr* hin: „Nur durch zusätzliche Investitionen in die Köpfe der jungen Menschen lässt sich ihr Potenzial z. B. für den Fachkräftebedarf als Motor des Strukturwandels nutzbar machen“ (Bellenberg, 2020, S. 135). VAN ACKEREN et al. plädieren dafür, gerade „in der Zusammenschau solcher regionaler und kleinräumlicher Ungleichheiten [...] unerschlossene Talente und Potenziale – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion sowie Bildungsbiographie und Einkommen der Eltern, gezielt zu entdecken und spezifisch zu fördern, um

Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe [zukünftig] unabhängig vom sozialen Hintergrund zu fördern“ (van Ackeren et al., 2015, S. 80).

Maßnahmen

Wie aufgezeigt werden konnte, stehen Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten besonderen Herausforderungen gegenüber. Mehr als an anderen Schulen müssen Schulleitungen, Lehrer*innen und weitere schulische Akteur*innen den ungünstigen Lernvoraussetzungen an diesen Schulen begegnen, Zeit investieren und sich mit hohem pädagogischen Engagement in den Schulalltag einbringen. Nur auf diesem Wege können fehlende Unterstützungsmöglichkeiten der Familien sowie mangelnde bildungsrelevante Ressourcen kompensiert werden (van Ackeren et al., 2021, S. 17). Besonders die Beforschung von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten und ihren Akteur*innen ist relevant, um dazu beizutragen, langfristig Bildungschancengleichheit zu erhöhen (dazu auch van Ackeren et al., 2021, S. 17):

Neuere Projekte wie der Schulversuch *Talentschulen* der Landesregierung Nordrhein-Westfalens erproben exemplarisch die „Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg an Schulstandorten mit besonderen Herausforderungen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.)), indem insgesamt 60 Schulen in Nordrhein-Westfalen mit zusätzlichen Ressourcen und weiteren Angeboten ausgestattet werden, sodass die Schulen ein „besonderes fachliches Förderprofil aus- oder aufbauen können“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.)), attraktiver werden und an den Standorten ein positiver Beitrag zur Quartiersentwicklung geleistet werden kann. Der Start der ersten 35 Schulen erfolgte im August 2019, weitere 25 Schulen folgten im August 2020 (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.)).

Der vom BMBF finanzierte interdisziplinäre Forschungsverbund *Leistung macht Schule* (LemaS),⁷ der sich aus Wissenschaftler*innen von bundesweit 16 Hochschulen zusammensetzt und mit 300 Schulen aus dem Primar- und Sekundarbereich kooperiert, setzt sich seit 2018 das Ziel, die Förderung von leistungsstarken und potenziell besonders leistungsfähigen Schüler*innen nachhaltig zu verbessern (Weigand, 2020, S. 13–15): „Die [auf insgesamt zehn Jahre angelegte] Initiative basiert auf dem Grundsatz, dass Potenzialentfaltung und Leistungsförderung für alle Schülerinnen und Schüler ein selbstverständ-

7 Website zur Initiative: www.leistung-macht-schule.de (letzter Zugriff am 18.06.2022).

licher Auftrag jeder Schule ist. Das übergreifende bildungspolitische Anliegen ist die Herstellung von Chancengerechtigkeit“ (Weigand, 2020, S. 15).

Ebenso sollen praxisorientierte Initiativen wie die *NRW-Talentförderung*, im Rahmen dessen die vorliegende Arbeit entstanden ist, mit dem *NRW-Talent-scouting*, dem Stipendienprogramm *RuhrTalente* und den *TalentKollegs Ruhr* dazu beitragen, Chancengerechtigkeit zu vergrößern (für eine ausführliche Darstellung siehe Kapitel 10 *Ansatz der NRW-Talentförderung*). KIZIAK et al. (2011) beispielsweise sehen in der Förderung durch Stipendienprogramme eine Chance, „herkunftsbedingte Benachteiligungen [...] auszugleichen [und] brachliegende Potenzial[e] besser auszuschöpfen“ (Kiziak et al., 2011, S. 2).

„Lehrkräfte in Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sind folglich besonders gefordert, Schülerinnen und Schüler zum einen in ihrer Leistungsentwicklung zu unterstützen und zum anderen Mikromechanismen der inner-schulischen Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit über Interaktion und Kommunikation zu reflektieren und aufzubrechen“ (Bremm et al., 2016, S. 332). Bei der Bekämpfung fehlender Chancengerechtigkeit scheinen vor allem sie (dies wird sich im Verlauf der Arbeit verstärkt zeigen; siehe Teil II: Theorie) eine herausragende Rolle zu spielen. Speziell die Lehrer*innengruppe, die Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen bereits aktiv fördert, indem sie sie für Stipendienprogramme empfiehlt, wird dabei in der vorliegenden Arbeit genauer untersucht. Dies dient dazu, Erkenntnisse darüber zu erhalten, was diese Gruppe eventuell besonders auszeichnet.

2 Zielsetzung und Konzeption

Grundlegendes Ziel der Arbeit ist es, die handlungsleitenden Orientierungsrahmen von Lehrer*innen zu rekonstruieren, die an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten unterrichten und Schüler*innen aus weniger privilegierten Lagen für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* (siehe Kapitel 10.2) empfehlen. Diese Fragestellung ist aus einer empirischen Vorstudie heraus entstanden, auf die in Kapitel 11 detaillierter eingegangen wird.

Die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit lauten:

- Welche handlungsleitenden Orientierungen bestimmen das Handeln der befragten Lehrer*innen bei der Auswahl der Schüler*innen für Stipendienprogramme (am Beispiel des Programms *RuhrTalente*)?
- Welche Schüler*innen werden von den befragten Lehrer*innen als *förderungswürdig* bzw. *stipendienwürdig* konstruiert, kommen also für eine Empfehlung infrage? Wie wird *Förderungswürdigkeit* bzw. *Stipendienwürdigkeit* seitens der befragten Lehrer*innen demnach konstruiert?

Die Begriffe *Förderungswürdigkeit* und *Stipendienwürdigkeit* sind während der Interviews von den Lehrer*innen selbst eingebracht und somit aus den vorliegenden Transkripten heraus generiert worden. Sie sind für die vorliegende Arbeit übernommen worden und folglich nicht normativ gemeint, sondern werden als soziale Konstrukte verstanden. *Förderungswürdigkeit* und *Stipendienwürdigkeit* sollen für die vorliegende Arbeit synonym verwendet werden, wobei im Folgenden überwiegend der Begriff der *Stipendienwürdigkeit* genutzt wird.

Attribuierungen wie *stipendienwürdig*, *stipendienbedürftig* oder andere werden nach dem Vorbild von BRÄU und FUHRMANN (2015) im vorliegenden Schriftstück kursiv gesetzt, „um deutlich zu machen, dass es sich hierbei eben nicht um vorgängige Merkmale handelt, sondern um erzeugte Zuschreibungen“ (Bräu & Fuhrmann, 2015, S. 50). Synonyme zum Begriff der *Stipendienwürdigkeit* wären Begriffe wie *Stipendieneignung*, *Stipendienpassung*, *Konstruktion von Stipendiat*innen*, *Konstruktion von potenziellen Kandidat*innen für RuhrTalente*.

Für die vorliegende Untersuchung wird angenommen, dass die Konstruktion von *Stipendienwürdigkeit* – je nach Sinn und Zweck, den der/die Einzelne

im Stipendienprogramm wahrnimmt – unterschiedlich ausfällt. Es wird davon ausgegangen, dass die „Vorstellung davon [...], was bestimmte Individuen auszeichnet, die mehr als andere gefördert werden (sollen)“, variiert (Moser et al., 2019, S. 277).

Wie im Verlauf der Arbeit gezeigt wird, spielen Stipendien im akademischen Bereich eine große Rolle (Streiter, 2005, S. 2). Zur Konstruktion von *Förderungswürdigkeit* oder spezieller zur Konstruktion von *Stipendienwürdigkeit* findet sich jedoch nur wenig Forschung im wissenschaftlichen Bereich. Einzelne Studien, die sich speziell mit Auswahlmechanismen (von Lehrer*innen) für Stipendienprogramme beschäftigen, werden im Verlauf der Arbeit vorgestellt.

Da im vorliegenden Forschungsvorhaben die vertiefte Sicht der Lehrer*innen fokussiert wird, beruht die Arbeit auf einem qualitativ-empirischen Ansatz und bedient sich einer interviewbasierten Forschung. Weil es sich bei der Zielgruppe um eine bislang nicht erforschte Gruppe handelt, eignet sich der qualitativ-rekonstruktive Ansatz der Dokumentarischen Methode, um zu ergründen und zu verstehen, welche handlungsleitenden Orientierungen den Empfehlungen der Lehrer*innen für Stipendienprogramme zugrunde liegen. Diese können mithilfe der Dokumentarischen Methode zugänglich gemacht werden, mit der wiederum Zugang zu einem tieferliegenden theoretischen Wissen und konjunktiven Erfahrungsraum der Untersuchungspartner*innen ermöglicht wird (z. B. Nohl, 2017).

Da das Stipendienprogramm *RuhrTalente* seit 2016 auch räumlich am *NRW-Zentrum für Talentförderung* in Gelsenkirchen, im Rahmen der dortigen Tätigkeit der Forscherin die vorliegende Arbeit entstanden ist, angesiedelt ist, konnten die Lehrer*innen, die für das Dissertationsvorhaben befragt wurden, über bereits verfasste Empfehlungsschreiben ausfindig gemacht werden. Diese werden archiviert. Über die Mitarbeiter*innen des Stipendienprogramms besteht darüber hinaus Zugang zu den geschriebenen Empfehlungen für eine eventuelle wissenschaftliche Nachnutzung.

Inhalte der vorliegenden Arbeit können für das Fachpublikum, aber ebenso für die interessierte Öffentlichkeit, Lehrkräfte, Stipendienggeber*innen und weitere Akteur*innen der Begabungs- und Begabtenförderung, vielleicht sogar für Schüler*innen von Interesse sein. Für die Arbeit ist daher bewusst auf einen zu komplexen Sprachgebrauch verzichtet worden.

Die Ergebnisse erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität.

3 Aufbau und Überblick

In diesem Kapitel soll die Struktur der vorliegenden Arbeit erläutert und begründet werden. Die Arbeit besteht aus fünf Teilen. Nachdem im einleitenden Teil I bereits *Ausgangslage und Problemstellung* (1) sowie *Zielsetzung und Konzeption* (2) der Arbeit erläutert wurden, widmen sich die *Teile II bis IV* den theoretischen Grundlagen und der Empirie der Arbeit. *Teil V* bildet den Schluss.

Im umfangreichen *Teil II: Theoretische Rahmung* werden zunächst für die Arbeit relevante begriffliche Grundlagen und Konzepte sowie der Stand der Forschung diskutiert, die für den weiteren Verlauf der Arbeit wichtig sind. Abgehandelt werden die Themenbereiche *Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem und Reproduktionsmechanismen* (4), *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* (5), *(Schüler*innen-) Stipendienprogramme in Deutschland* (6), *Begabung* (7), *Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln* (8) und *Das soziologische Konzept des Habitus* (9).

Der Theorieteil der vorliegenden Arbeit hat folgende Ziele: Er dient dazu, begriffliche Grundlagen und Konzepte, die für die vorliegende Arbeit relevant erscheinen, darzulegen, einen Überblick über den Forschungsstand zu geben, den Kontext, in dem die vorliegende Arbeit entstanden ist, vorzustellen sowie die daraus abgeleitete Fragestellung der Untersuchung zu präsentieren.

Zunächst wird dafür der *Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem* (4) herausgearbeitet. Das Wissen darüber ist grundlegend für die vorliegende Arbeit, die sich insbesondere mit der Förderung von Schüler*innen weniger privilegierter Herkunft beschäftigt, die aufgrund dieser Herkunft geringere Chancen auf Bildungserfolg haben. Es wird u. a. auf *Besonderheiten im Ruhrgebiet* (4.3) fokussiert, da diese Region in der vorliegenden Untersuchung exemplarisch im Zentrum steht.

Anschließend wendet sich Kapitel 5, dem engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg folgend, *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* zu. Wie einleitend unter *Ausgangslage und Problemstellung* (1) bereits aufgezeigt, besuchen Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen meist auch Schulen an sozialräumlich benachteiligte(n)n Standorten. Diese Schüler*innengruppe ist in Stipendienprogrammen bislang unterrepräsentiert und wird vergleichsweise selten durch Lehrer*innen in diese empfohlen. Daher sind besonders Lehrer*innen, die an *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* unterrichten, für die vorliegende Arbeit von Interesse.

Die Studie untersucht Orientierungen von Lehrer*innen, die Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* empfohlen haben. Dabei steht das Stipendienprogramm *RuhrTalente* exemplarisch für (Schüler*innen-)Stipendienprogramme. In Kapitel 6 werden zum besseren Verständnis *Allgemeine Komponenten* (6.1), *Auswahlkriterien und Anforderungen* (6.2), *Zusammensetzung der Stipendiat*innenschaft* (6.3) und *Wirkungen von Fördermaßnahmen* (6.4) beleuchtet.

In der Arbeit wird davon ausgegangen, dass Vorstellungen von *Förderungs- und Stipendienwürdigkeit* (von Lehrer*innen) im Zusammenhang mit (impliziten) Begabungsvorstellungen (von Lehrer*innen) stehen. Auch die *NRW-Talentförderung*, in deren Kontext die Arbeit entstanden ist und das am *NRW-Zentrum für Talentförderung* angesiedelte *RuhrTalente*-Stipendienprogramm definieren einen (weiten) Begabungs- bzw. Talentbegriff. Kapitel 7 *Begabung* beschäftigt sich daher u. a. mit Begrifflichkeiten wie Begabung, Talent und Hochbegabung (7.2), setzt sich kritisch mit dem Konstrukt der Intelligenz (7.3) und mit Intelligenztests (7.4) auseinander und stellt verschiedene (mehrdimensionale) *Begabungsmodelle* (7.5) vor. *Begabungsvorstellungen* (7.6), insbesondere von Lehrer*innen sowie deren Ursprünge, werden ebenso behandelt wie das Phänomen und die Entstehung von Underachievement (7.8).

Prozesse *schulischer Leistungsbewertung und -beurteilung* (8.2) unterliegen verschiedenen Einflüssen. Da eine Stipendienempfehlung (durch Lehrer*innen) im weitesten Sinne auch als Leistungsbewertung gesehen werden kann, wird den Themen der *schulischen Leistungsbewertung -und beurteilung* (8.2), insbesondere den Schwierigkeiten, die dabei auftauchen (8.2.5), ein Unterkapitel gewidmet. Lehrer*innen sehen sich im Berufsalltag darüber hinaus mit verschiedenen Anforderungen an ihr Handeln konfrontiert (8) und sind Antinomien ausgesetzt (8.1). In Kapitel 9 werden u. a. auch Zusammenhänge zwischen Leistung und Begabung (8.2.6) aufgezeigt.

Von besonderer Relevanz für die Arbeit sind Forschungen zum *Lehrer*innenhabitus und zu schulischen Passungsverhältnissen* (9.4). Es wird davon ausgegangen, dass der Habitus einer Lehrperson – gemeinsam mit den Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln – Begabungsvorstellungen sowie Vorstellungen von *Förderungs- und Stipendienwürdigkeit*, beeinflusst. Forschung zu schulischen Passungsverhältnissen können Aufschluss darüber geben, weshalb (bestimmte) Schüler*innen für Stipendienprogramme empfohlen werden. In Kapitel 9 wird deshalb *Das soziologische Konzept des Habitus* thematisiert. Hier spielt besonders die *Soziologie und Habituskonzeption Pierre Bourdieus* (9.2) –

auch schon mit Blick auf Empirie der Arbeit und Verbindungen zur Methodologie der Dokumentarischen Methode – eine Rolle.

In *Teil III: Forschungskontext und Ableitung der Forschungsfragen* wird zunächst der Kontext, in dem die vorliegende Forschungsarbeit entstanden ist, beschrieben. Dazu wird zuerst der *Ansatz der NRW-Talentförderung* (10) mit den Programmen *NRW-Talentscouting* (10.1.) und *RuhrTalente* (10.2) vorgestellt. In Kapitel 11 wird anschließend die *Vorstudie des Forschungsvorhabens* vorgestellt, in der die Implementierung des NRW-Talentscoutings an den Kooperationsschulen untersucht wurde und aus der, zusammen mit den Beobachtungen der Stipendiengeber*innen des Stipendienprogramms *RuhrTalente*, die *Fragestellung der Untersuchung* (12) generiert wurde/hervorgegangen ist. Das Kapitel schließt mit *Methodologischen Überlegungen und Konzeption des qualitativ-empirischen Forschungsdesigns* (13), bevor zum *Teil IV* der Arbeit, der *Empirie*, übergeleitet wird.

Ausgehend davon, ist *Teil IV* der *Empirie* der Arbeit gewidmet und beinhaltet *Datenerhebung* (14), *Datenaufbereitung* (15), *Datenauswertung* (16) und *Ergebnisse*.

Zunächst wird das Untersuchungsdesign der Studie erläutert. Dazu gehört die *Datenerhebung* (14) mit der Vorstellung der verwendeten Interviewform (14.1), des Interviewleitfadens (14.2), des Interviewsamples (14.3) sowie Erläuterungen zu Rekrutierung, Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews (14.4). Anschließend wird auf die *Datenaufbereitung* (15), speziell auf die Transkription der Interviews (15.1) sowie die *Anonymisierung der Forschungsdaten, Datenschutz und Datensicherheit* (15.2) eingegangen. Das Kapitel *Datenauswertung* (16) schließt diesen Teil ab und beinhaltet sowohl eine *Forscherische Selbstreflexion* (16.1) als auch Erläuterungen zur Dokumentarischen Methode (16.2) als gewählte zugrunde liegende Methodologie der Arbeit.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 17 dargestellt. Im Zentrum steht dabei eine Typologie. Bevor diese *Sinngenetische Typenbildung* (17.2) als Kern der Arbeit vorgestellt wird, werden einzelne Fälle skizziert (17.1). *Soziogenetische Überlegungen und Ausblick* (17.3) sowie ein Überblick über die *zentralen Ergebnisse* (17.4) schließen den Ergebnisteil ab.

Teil V bildet den *Schluss* der Arbeit. Eine inhaltliche *Verortung im wissenschaftlichen Diskurs* (18) und eine *Reflexion des methodischen Vorgehens* (19) zeigen auf, wie die Ergebnisse an wissenschaftliche Diskurse anschließen und welchen Limitationen das Forschungsvorhaben unterliegt. *Theoretische Anschlüsse und praxisrelevante Schlussfolgerungen* (20) und *Forschungsdesiderate* (21), die einen Ausblick auf zukünftige Forschungsinteressen geben, schließen die vorliegende Arbeit ab.

Teil II:

Theoretische Rahmung

4 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem und Reproduktionsmechanismen

„Denn wie früh entscheidet sich das soziale Schicksal!
Die Würfel fallen schnell, und wenn man die Verdikte zu begreifen beginnt,
sind sie längst ergangen.“
– Eribon, 2016, S. 46 –

Im Folgenden soll die Entwicklung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg knapp historisch aufgezeigt und auf die wichtigsten Meilensteine eingegangen werden, wobei vorwiegend auf die Entwicklungen im 20. Jahrhundert fokussiert wird. Ebenso sollen die Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit im gegenwärtigen Bildungssystem erörtert werden. Besonders wird dabei auf das Ruhrgebiet eingegangen, da sich die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit auf Schulen im Ruhrgebiet konzentriert.

4.1 Historische Entwicklung

Von der Geschlossenheit der ständischen Welt hin zu Leistung als Garant des Aufstiegs

„Seit der Aufklärung ist Bildung schließlich auch mit einem Emanzipationsversprechen versehen, das einerseits darauf zielt, das (Bildungs-)Bürgertum als neue Klasse gegenüber Feudalen und klerikalen Kräften aus dem traditionellen Ständedenken freizusetzen und das andererseits in seiner marxistischen Variante auf Bildung einer humanen Gesellschaft zielt, in der die Verhältnisse überwunden werden sollen, die die Menschen entmündigen und entwürdigen.“
– Zirfas, 2011, S. 16 –

Die Gründung des *Bundes für Schulreformen* erfolgte 1910 (z. B. Schmidt, 1994; dazu auch Kiso, 2020, S. 16), die Einführung einer obligatorischen vierjährigen gemeinsamen Grundschule durch das *Reichsgrundschulgesetz* 1920 (z. B. Herrlitz, 2019, S. 8). Die Kinder und Jugendlichen sollten damals den jeweiligen Schultypen nach Begabungen zugeordnet werden, nicht – wie vorher üblich –

nach Stand, Vermögen der Eltern und Geschlecht (Herrlitz, 2019, S. 8; dazu auch Wollersheim, 2014, S. 25). Zugang zu Bildung und Kultur sollte klassenunabhängig möglich sein und erfolgen. Damit sollte Leistung als Garant des Aufstiegs dienen, nicht die Herkunft, die in der (vorindustriellen) Ständegesellschaft traditionell als Ausdruck einer göttlichen Weltordnung galt und mit einer relativ stabilen Sozialstruktur einherging (Herrlitz et al., 2009, S. 259, S. 16). Beispielsweise wurde im Jahr 1917 in Berlin die *Berliner Begabenschule* gegründet, in der Schüler*innen zunächst Tests absolvierten, später mehrstufige Auswahlverfahren durchliefen (Weigand, 2011a, S. 49).

Dieser Wandel hin zu einem meritokratischen Verständnis kann als erster Schritt hin zu einem gerechteren Bildungswesen und als grundlegende Neuerung begriffen werden, denn der Fokus liegt auf dem erworbenen Können des Menschen (Fend, 2019, S. 103). Meritokratie definiert FEND (2019) als „die Verleihung von Prämien nach mühevoll erworbenen Verdiensten und die gerechte Gradierung der Menschen nach diesen Verdiensten“ (S. 103). Wichtig sind also Kompetenzen, Begabungen, Schulabschlüsse; Kriterien wie Geschlecht, Rasse, Herkunft, Aussehen etc. wären dagegen irrelevant (Fend, 2019, S. 104). Insbesondere betraf dies auch den Ausbau der höheren Mädchenbildung (Herrlitz et al., 2009, S. 137). Aus geschichtlicher Perspektive ist Meritokratie also zunächst ein Schritt zu einem gerechteren Bildungssystem. „Meritokratie bedeutete im Bildungswesen der letzten hundert Jahre, dass unzählige Kinder und Jugendliche, deren Eltern nicht im Besitz von Bildungstiteln waren, über ihre vergleichsweise sehr guten Leistungen sozial aufsteigen konnten“ (Fend, 2019, S. 111; dazu passend auch der Gedanke des *American Dream*). Kritisch zu bemerken ist im Zusammenhang mit diesen gesellschaftlichen Entwicklungen dennoch, dass es Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer Schüler*innenselbstmordwelle kam, die in Verdacht steht, mit dem durch ein meritokratisches Verständnis entstandenen Leistungsdruck zusammenzuhängen (Verheyen, 2018, S. 38–39). Zudem merkt WOLLERSHEIM (2014) kritisch an, dass ein individueller Aufstieg durch Bildung zwar ermöglicht werden sollte, dennoch aber größere gesellschaftliche Verschiebungen durch das Bildungssystem mit seinen Institutionen nicht möglich waren (S. 24).

Debatte um Chancenungleichheit seit den 1960er-Jahren

„Damals galt das ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ gleichsam als Inkarnation aller denkbaren Ungleichheiten im Bildungssystem.“

– van Ackeren et al., 2015, S. 77 –

In den 1960er-Jahren war es das katholische Arbeitermädchen vom Lande, eine Kunstfigur, die prototypisch von Bildungschancenungleichheit am stärksten betroffen und aufgrund seiner Herkunft – katholisch, weiblich, vom Land und aus einer Arbeiterfamilie bzw. unteren sozialen Schicht stammend – im Bildungssystem am stärksten benachteiligt war (van Ackeren et al., 2015, S. 77; Brake & Büchner, 2012, S. 32; Fend, 2008, S. 39; Herrlitz et al., 2009, S. 173). Studien im Bereich der empirischen Bildungsforschung lösten damals eine Debatte um Chancenungleichheit aus, die bis heute anhält. Seit den 1960er-Jahren gewann die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung zunehmend an Bedeutung, erreichte ihren Höhepunkt (Rudloff, 2016, S. 380) und die epochale Streitschrift *Bildung ist Bürgerrecht* (1965a) des Soziologen und Politikers Ralf DAHRENDORF sowie seine Forschungsergebnisse, dass Arbeiterkinder nur 5 % der deutschen Studierendenschaft stellen (Dahrendorf, 1965b), machte auf die schichttypischen Bildungsungleichheiten aufmerksam und löste einen bildungspolitischen Diskurs aus (Rudloff, 2016, S. 366–367; dazu auch Geißler, 2012, S. 193; Stamm, 2019a, S. 7). Begriffe wie *Milieusperren*, *Bildungsbarrieren* und *Begabungsreserven* kamen auf (Herrlitz et al., 2009, S. 173; Rudloff, 2016, S. 367). Zeitgleich prägte der Theologe und Bildungsforscher Georg PICT den Begriff der „deutschen Bildungskatastrophe“ nachhaltig und rief in seiner gleichnamigen Schrift *Die deutsche Bildungskatastrophe – Analyse und Dokumentation* einen Bildungsnotstand aus (Picht, 1964; dazu auch Brake & Büchner, 2012, S. 30; Herrlitz et al., 2009, S. 172). Auslöser war u. a. die im internationalen Vergleich niedrige Abiturient*innenquote in Deutschland (Brake & Büchner, 2012, S. 30). PICT plädierte u. a. für die Überwindung der Starrheit des dreigliedrigen Schulsystems und stellte ökonomische Interessen ins Zentrum seiner Argumentation (dazu Brake & Büchner, 2012, S. 31). Damit begann Mitte der 1960er-Jahre die Suche nach Begabungsreserven und die Phase der Bildungsexpansion (van Ackeren et al., 2015, S. 73–75; Brake & Büchner, 2012, S. 23, 26; Geißler, 2012, S. 194).

Seit den 1970er-Jahren und in den darauffolgenden Jahrzehnten ist in Deutschland und anderen westlichen Gesellschaften die genannte Bildungsexpansion zu verzeichnen (Herrlitz et al., 2009, S. 181). Es kam sowohl zu einem Wachstum der Schüler*innenzahlen in den weiterführenden Sekundarschulen

und Hochschulen und damit zu einem Anstieg der Anzahl der Hochschulabsolvent*innen. Hauptschulen wurden dagegen immer weniger stark besucht (Herrlitz et al., 2009, S. 195). Der Stellenwert nichtakademischer Bildung verlor damit zunehmend an Status und Prestige, es folgte ein Statusverlust niedriger Bildungsabschlüsse. Unterschiede zwischen den Konfessionen, zwischen Stadt und Land und den Geschlechtern vermischten sich zunehmend (Stamm, 2019b, S. 15). „Noch vor 50 Jahren waren fast zwei Drittel der Schüler in den Gymnasien männlich. Inzwischen ist mehr als die Hälfte weiblich, und gut jeder zweite Studienanfänger ist eine Frau“ (Stamm, 2019b, S. 15).

Diejenigen, die nicht von der Bildungsexpansion erfasst wurden, sind in diesem Zuge zu Bildungsverlierern geworden (van Ackeren et al., 2015, S. 76). Sie bilden die Gruppe derjenigen, die das Bildungs- und Beschäftigungssystem ohne abgeschlossene Berufsausbildung verlässt, während Hochschulabsolvent*innen zu den Gewinner*innen der Bildungsexpansion zählen (van Ackeren et al., 2015, S. 76). Nach HERRLITZ et al. (2009) ist die Bildungsexpansion in erster Linie auf gestiegene Bildungserwartungen (vor allem von Mädchen) zurückzuführen (S. 195).

In Folge der Bildungsexpansion kam es zu Reformmaßnahmen des Schulsystems bis in die 1990er-Jahre hinein, womit neben der Expansion der weiterführenden Schulen speziell auch die Einrichtung der Gesamtschule als eine integrative Schulform im gegliederten Schulsystem verbunden ist (Herrlitz et al., 2009, S. 195).

Einrichtung der Gesamtschule als einer gemeinsamen Schule für alle

„Gesamtschulen definierten nicht, wer zu ihnen passt und wer nicht.

Sie erklärten sich für zuständig, nicht für unzuständig.“

– Wenzler, 2019, S. 74 –

Um Chancengleichheit langfristig abzubauen und allen Kindern gute Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, sind seit der 1970er-Jahre Gesamtschulen eingerichtet worden, in denen Schüler*innen in leistungsheterogenen Gruppen unterrichtet werden (Fend, 2008, S. 40; Herrlitz et al., 2009, S. 175; Ratzki, 2019a, S. 4; Wenzler, 2019, S. 74). Ab 1963/64 konzipierte der Schulsenator Carl-Heinz Evers unterschiedliche Modelle zur Entwicklung und Erprobung von integrierten Gesamtschulen (Herrlitz, 2019, S. 9). Erwartungen an die Gesamtschulen waren u. a., neben der Herstellung einer größeren Chancengleichheit, vor allem auch die Ermöglichung von „soziale[n] Erfahrungen zwischen Kindern aus unterschiedlichen Bevölkerungsschichten“ (Ratzki, 2019b, S. 11),

später wurde dieser Wunsch ausgeweitet auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund, mit Fluchterfahrung und mit Behinderungen (Wenzler, 2019, S. 74).

Gesamtschulen sind zu einer erfolgreichen Schulform geworden (Wenzler, 2019, S. 74). Sie haben zwar zu einer Reduktion, nicht aber zur Aufhebung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg beigetragen (Fend, 1982, S. 140) und konnten in einigen Bundesländern in breiterem Umfang verankert werden (Herrlitz et al., 2009, S. 181).

Leistungsstudien bis zu den 1990er-Jahren

Schulleistungsstudien, die das Bildungssystem als Ganzes fokussieren, zielen darauf ab, „den beteiligten Ländern eine auf den Output bezogene Rückmeldung über Stärken und Schwächen ihres Bildungssystems (zu geben), und können damit Steuerungswissen für die Bildungspolitik bereitstellen“ (van Ackeren et al., 2015, S. 122).

Bereits die Ergebnisse der *First International Science Study* (FISS), die Anfang der 1970er-Jahre auf die *First International Mathematics Study* (FIMS) der Jahre 1963/64 folgte, wiesen im internationalen Vergleich auf nur mittelmäßige bis unterdurchschnittliche Ergebnisse deutscher Schüler*innen hin und geben im Rückblick Hinweise darauf, dass Defizite des deutschen Bildungssystems schon lange bestehen (van Ackeren et al., 2015, S. 133).

In den 1980er- und frühen 1990er-Jahren ist die Frage nach Chancengleichheit im Bildungssystem nur wenig untersucht und diskutiert worden (Fend, 2008, S. 41). Sie geriet bis zum Start der PISA-Studien weitgehend in Vergessenheit (Brake & Büchner, 2012, S. 35); u. a. auch aufgrund einer weitgehenden Abstinenz Deutschlands bei internationalen Vergleichsstudien in den 1970er- und 1980er-Jahren (van Ackeren et al., 2015, S. 133–135). Erst „seit Mitte der 1990er Jahre ist eine deutlich *ausgeweitete Praxis verschiedener Formen von Vergleichsstudien* [Hervorhebung im Original] zu beobachten“ (van Ackeren et al., 2015, S. 121).

Start der PISA-Studien

„Wer in der Pädagogik etwas verändern will, muss einen langen Atem haben.“

– Mönks, 2000, S. 32 –

Mit den internationalen Vergleichsstudien wie den PISA-Studien (Abkürzung für *Programme for International Student Assessment*) ist die Chancengleichheit speziell des deutschen Bildungssystems wieder in den Blick gerückt und wird seither diskutiert (Fend, 2008, S. 41; dazu auch van Ackeren et al., 2015,

S. 131). Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 und der damit zusammenhängende, sogenannte PISA-Schock liegen mittlerweile etwa 20 Jahre zurück. Die weltweite Erhebung (insgesamt 79 teilnehmende Länder und Volkswirtschaften), die seitdem alle drei Jahre durchgeführt wird, hat damals u. a. den starken Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft in Deutschland erneut in den Fokus der Diskussionen und weiterer Forschungsvorhaben gerückt.⁸ Nach VAN ACKEREN et al. (2015) markiert der Befund der PISA-2000-Studie „das Ende einer Entwicklung, die mit einer internationalen Spitzenstellung des deutschen Bildungssystems begonnen hat“ (S. 131).

Die PISA-Studien attestieren den deutschsprachigen Bildungssystemen allgemein einen Modernitätsrückstand, spezieller eine „erstaunliche soziale Selektivität“ (Fend, 2008, S. 42) und geringe Chancen für Schüler*innen aus Nichtakademiker*innenfamilien sowie Migrant*innenkinder als „neue Risikogruppen“ (Fend, 2008, S. 44; Herrlitz et al., 2009, S. 244). Dabei werden Kinder aus Nichtakademiker*innenfamilien und/oder benachteiligten Lagen nicht *aktiv* ausgeschlossen (Fend, 2008, S. 42). Vielmehr werden diese Herkunftsgruppen *passiv* benachteiligt. Zudem entscheiden sich „Eltern aus bildungsferneren Schichten bei gleicher Begabung ihrer Kinder wie jene aus bildungsnahen Schichten weniger für gymnasiale Bildungsgänge“ (Fend, 2008, S. 43). Eltern aus diesen Schichten wollen weniger Risiken eingehen (Kosten-Nutzen-Kalkulationen) (Fend, 2008, S. 43). Sie verfügen über ein geringeres kulturelles Kapital, also eine größere Distanz zu Bildungsprozessen, sowie über ein geringeres soziales Kapital (Bourdieu, 1983; dazu auch Fend, 2008, S. 43). Eine ebenso große (subtile) Rolle wie der Habitus des Elternhauses spielen aber auch Erwartungshaltungen von Lehrer*innen, insbesondere vor Übergangsentscheidungen (dazu z. B. Haeberlin, 2002, S. 99). Lehrer*innenerwartungen (siehe Kapitel 8.2.5) können Leistungen steuern. Damit ist die vorliegende Arbeit im Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg im gegenwärtigen Bildungssystem angekommen, der weitaus subtiler ist und auf den im Folgenden eingegangen wird.

8 Andere internationale Vergleichsstudien wie die *Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung (IGLU)* und die *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* kommen zu übereinstimmenden Ergebnissen.

4.2 Gegenwärtiges Bildungssystem

„Auch wenn die Kinder einen völlig anderen Beruf, andere Interessen und Freunde, andere Fähigkeiten und einen anderen Lebensstil haben als die Eltern, bleibt die soziale Position relativ zum Rest der Gesellschaft in den meisten Fällen sehr ähnlich.“

– Rehbein, 2015, S. 19 –

„Seit der Umbruchphase im Aufklärungsalter um 1800 beschleunigt sich die geschichtliche Entwicklung. Was vor acht Generationen nur ein Privileg der dünnen Oberschicht war, ist in zweihundert Jahren zum Recht für den gesamten Nachwuchs der Gesellschaft geworden“ (Herrlitz et al., 2009, S. 251). Auch wenn HERRLITZ et al. in ihrer *Einführung zur deutschen Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart* zusammenfassend eine historische Entwicklung hin zu einem chancengerechteren Bildungssystem feststellen,⁹ besteht gegenwärtig noch keine Chancengleichheit im deutschen Schulsystem. Dieses reproduziert die gesellschaftliche Ungleichheit vielmehr (Fend, 2019, S. 108). Das Schulsystem ist zwar durchlässig, mit STAMM (2019b) ist allerdings anzumerken, dass diese Durchlässigkeit „fast nur von oben nach unten und kaum von unten nach oben funktioniert“ (Stamm, 2019b, S. 14). Schulformwechsel erfolgen öfter in anforderungsärmere Schultypen als in anforderungshöhere Schultypen (Kost, 2019, S. 35). Kinder aus privilegierten Verhältnissen verfügen in ökonomischer, kultureller und sozialer Hinsicht in der Schule zudem weiterhin über erhebliche Startvorteile und höhere Erfolgschancen (Herrlitz et al., 2009). Dies ist u. a. erneut ein zentrales Ergebnis der aktuelleren PISA-Studien (z. B. OECD, 2019).

Denn wie schon ihre Vorgänger zeigt auch die aktuellste PISA-Erhebung aus 2018 mit 5.451 teilnehmenden Schüler*innen in 226 deutschen Schulen wieder den starken Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft in Deutschland auf (OECD, 2019, S. 10): Der entsprechende Faktor liegt für Deutschland über dem OECD¹⁰-Durchschnitt (beruhend auf einem Mittelwert aus 37 OECD-Mitgliedsstaaten) und hat sich seit 2009 verstärkt (OECD, 2019, S. 5). Besonders in der Lesekompetenz der Schüler*innen, die 2018 schwerpunktmäßig begutachtet wurde, zeigen sich für Deutschland Leistungsunterschiede zwischen denjenigen Schüler*innen privilegierter und denen we-

9 Die Zeit des Nationalsozialismus als „bildungsfeindliche Diktatur“ (Herrlitz et al., 2009, S. 261), die tiefe Einschnitte in das Bildungswachstum darstellte (Herrlitz et al., 2009, S. 260), soll an dieser Stelle ausgeklammert werden.

10 Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

niger privilegierter Herkunft (OECD, 2019, S. 5). Schüler*innen privilegierter Herkunft erreichen in Deutschland 113 Punkte mehr als Schüler*innen weniger privilegierter Herkunft (OECD, 2019, S. 5). Im Jahr 2009 war der Abstand noch kleiner und lag bei 104 Punkten (OECD, 2019, S. 5). Der Abstand im OECD-Durchschnitt liegt 2018 bei nur 89 Punkten (OECD, 2019, S. 5).

Während der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Jahr 2009 noch bei 18 % lag, liegt er 2018 bei 22 % (OECD, 2019, S. 1). Von diesen Schüler*innen wächst die Hälfte in sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen auf (OECD, 2019, S. 7). Bei der Erhebung der Lesekompetenz wird zwischen verschiedenen Migrationshintergründen unterschieden: Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation erzielen mehr Punkte als Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der ersten Generation und haben einen Leistungsvorsprung von 21 Punkten vor der erstgenannten Gruppe (OECD, 2019, S. 7). Betrachtet man die gesamte Gruppe der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (also der ersten und zweiten Generation zusammen) erzielen diese im Bereich Lesen 63 Punkte weniger als die Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (OECD, 2019, S. 7). Dennoch ist hervorzuheben, dass trotz der tendenziellen Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund 16 % dieser Gruppe ein hervorragendes Leistungsniveau erreicht, d. h., sich im obersten Viertel wiederfindet. Der entsprechende OECD-Durchschnitt ist vergleichbar und liegt hier bei 17 % (OECD, 2019, S. 7).

Die *Konstanz sozialer Ungleichheit in und durch Deutschlands Schulen* stellt KLEMM auch in seiner gleichnamigen Expertise fest und spricht seit der PISA 2000-Studie in mehreren Bereichen von einer Stagnation bis hin zu einer „tendenziellen Verschärfung sozialer Ungleichheit“ (Klemm, 2021, S. 5). Ein echter Fortschritt sei nicht erkennbar; vielmehr gehöre Deutschland zu den Schlusslichtern der PISA-Untersuchung (Klemm, 2021, S. 9).

Allerdings haben leistungsstarke Schüler*innen aus weniger privilegierten Herkunftsfamilien im Vergleich zu denjenigen aus privilegierten Herkunftsfamilien seltener ehrgeizige Ziele. So rechnen zwei Drittel dieser Schüler*innen nicht damit, zukünftig einen Hochschulabschluss zu erwerben, während es aufseiten der privilegierten Schüler*innen nur ein Viertel ist (OECD, 2019, S. 6). Diese Schüler*innen leben häufiger in sozial benachteiligten Vierteln und besuchen dementsprechend auch häufiger Schulen in benachteiligten Lagen (siehe die Passage zur sozialen Segregation in Kapitel 5 *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten*).

Ein weiteres hervorzuhebendes Ergebnis aus der PISA-Erhebung 2018 sind die besonderen Herausforderungen von Schulen in benachteiligten Lagen, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

Der allgemeine Mangel an Lehrer*innen in Deutschland stellt u. a. ein anhaltendes Problem dar, das sich aktuell und zukünftig besonders auf die Situation an Schulen in benachteiligten Lagen auswirken wird.¹¹ Dort sind Angaben der Schulleitungen zufolge 70 % der Schüler*innen bis zu einem gewissen Grad von Unterrichtsbeeinträchtigungen durch Lehrer*innenmangel betroffen (OECD, 2019, S. 6; dazu auch Helbig & Nikolai, 2019, S. 2). Qualifizierte Lehrer*innen können für diese Schulen seltener gewonnen und seltener langfristig gebunden werden (Racherbäumer et al., 2013a, S. 227). An Schulen in privilegierten Lagen gilt dies für nur 34 % der Schüler*innen (OECD, 2019, S. 6). Diese Prozentsätze liegen weit über dem OECD-Durchschnitt von 34 % bzw. 18 % (OECD, 2019, S. 6).

Es wird auch über einen Mangel an (materieller) Schulausstattung geklagt. Dies könnte ein Grund sein, weshalb Lehrer*innen sich eher von Schulen in benachteiligten Lagen abwenden, die ihnen als unattraktiv erscheinen dürften (Helbig & Nikolai, 2019, S. 7). HELBIG UND NIKOLAI (2019) kommen in ihrer Studie, in der sie untersuchen, wie die soziale Mischung an Schulen mit deren Qualität zusammenhängt, zu dem Befund, „dass die sozial am stärksten benachteiligten Schulen [Berlins] auch die ungünstigsten Rahmenbedingungen aufweisen“ (S. 25). Es bräuchte also eine verbesserte Ausstattung an Schulen in benachteiligten Lagen.

Trotz der aufgezeigten, gegenwärtig anhaltenden fehlenden Chancengerechtigkeit liegen in Deutschland 10 % der Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen im oberen Viertel der Leistungsverteilung (OECD, 2019, S. 5). Der OECD-Durchschnitt liegt bei 11 % (OECD, 2019, S. 5). Die Autoren der *Ländernotiz Deutschland* zeigen sich verhalten optimistisch: „Dies zeigt, dass sozioökonomische Benachteiligung nicht unüberwindbar ist“ (OECD, 2019, S. 5).

Wo liegen die Ursachen für die anhaltende fehlende Chancengleichheit im Bildungssystem? Auf mögliche Ursachen soll im Folgenden eingegangen werden:

11 Geschichtlich gesehen wechseln sich Phasen des Lehrer*innenmangels mit Überfüllungsphasen ab (z. B. Herrlitz et al., 2009, S. 253).

Gegensätzliche Funktionen von Schule (Individualisierte Förderung vs. Selektion)

Die anhaltende fehlende Chancengleichheit im Bildungssystem wird u. a. darauf zurückgeführt, dass Schule zwei konträre Funktionen hat. Zum einen soll Schule individualisiert fördern, um Benachteiligung auszugleichen, auf der anderen Seite hat Schule eine Selektionsfunktion (die durch das Erteilen von Zeugnissen und Zugangsberechtigungen wirkt) und die zum Erhalt der sozialen Differenz führt, indem sie die gesellschaftlichen Strukturen reproduziert (Reproduktion der Sozialstruktur; Kamm, 2019, S. 10). Selektion gilt dann als legitim, wenn sie dem meritokratischen Anspruch entspricht; sie gilt als illegitim, wenn sie leistungsfremd ist (Hormel, 2010, S. 176). Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld (gesellschaftliche Reproduktionsfunktion durch Selektion und Persönlichkeitsentwicklung durch Förderung), das nicht leicht lösbar scheint (Kamm, 2019, S. 12). Dazu kommt, dass Studien, z. B. diejenige von BREIDENSTEIN (2012), zeigen, dass Selektion durchaus ein „gewollter Bestandteil der Aufgaben in der Schule“ (Kamm, 2019, S. 12) ist und professionserleichternd sein kann.

Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems und damit einhergehendes Förderdefizit

Die Schule verstärkt die soziale Ungleichheit weiter, vor allem durch das dreigliedrige Schulsystem, das tendenziell nach (früher) Homogenität innerhalb der Schüler*innenschaft strebt, früh auf Schulformen verteilt und damit soziale Ungleichheit reproduziert (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 105–106; Geißler, 2012, S. 200; Schümer, 2008, S. 36). Besonders schwache Schüler*innen ziehen einen Nachteil aus der Bildung leistungshomogener Gruppen (Schümer, 2008, S. 36). Trotz des Homogenitätsstrebens ist die Forderung nach individueller Förderung in den letzten Jahren stärker geworden (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 106). Damit einher geht eine stark unterentwickelte deutsche Förderkultur, die als ein PISA-Ergebnis selten beachtet worden ist (Geißler, 2012, S. 199). So ist die Förderung leistungsstarker Schüler*innen in Deutschland noch zu intensivieren (Reiss et al., 2018, S. 17). GEISLER (2012, S. 199) begründet dieses Förderdefizit mit den institutionellen Rahmenbedingungen des Lehrer*innenseins – es besteht zum einen ein Mangel an Förderpersonal und zum anderen „nur wenig institutioneller Druck, Schülern mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten“ (Geißler, 2012, S. 199) – und erwähnt stattdessen „allgemein akzeptierte, *institutionalisierte* ‚Abschiebemechanismen‘ [Hervorhebung im Original] für leistungsschwache Schüler“ (Geiß-

ler, 2012, S. 199), die durch die Dreigliedrigkeit des Schulsystems ermöglicht werden.

Ungleiche familiäre Entwicklungschancen und ein vorherrschender Mittelschichtshabitus

Den Vorstellungen der Schule entspricht ein Mittelschichtshabitus, der in Schule vorherrschend ist und auch von den meisten Lehrer*innen verkörpert und bevorzugt wird (Schümer, 2008, S. 34). In privilegierteren Familien werden sowohl schulrelevante Fähigkeiten und Interessen als auch Verhaltensweisen wie Motivation, die den Schulerfolg begünstigen, beiläufig ausgebildet (dazu auch Geißler, 2012, S. 197; auch Stamm, 2009, S. 35). Kinder aus benachteiligten Lagen, die ohnehin schon mit Startschwierigkeiten in die Schule kommen, haben aufgrund ihres Habitus in der Schule noch mit weiteren Problemen zu kämpfen.

Leistungsfremder sozialer Filter in Familie und Schule

„Im deutschen Bildungssystem existiert ein leistungsfremder sozialer Filter. Wer diesen Filter ignoriert, unterliegt einer *meritokratischen Illusion* [Hervorhebung im Original]. Der leistungsfremde Filter hat seine Wurzeln sowohl in den Familien als auch in den Schulen“ (Geißler, 2012, S. 198). Familial bedingt ist dieser Filter, da Familien aus weniger privilegierten Verhältnissen ihre Kinder, z. B. oft trotz Gymnasialempfehlung, lieber auf eine niedrigere Schulform schicken. Ein umgekehrtes Phänomen findet sich bei privilegierten Familien, die ihre Kinder – oft unabhängig von einer Empfehlung – aufs Gymnasium schicken (Geißler, 2012, S. 198). „Dieser familial bedingte soziale Filter wird in den Schulen wiederum nicht kompensiert, sondern durch teilweise nicht leistungsgerechte Lehrerbeurteilungen weiter verstärkt“ (Geißler, 2012, S. 198), wie in Kapitel 8.2.5 um Lehrer*innenerwartungseffekte noch herausgearbeitet wird.

Prädiktoren für Schulerfolg sind abhängig von sozialer Herkunft

MEIER (2011) geht (in seiner ethnographischen Studie in einer überdurchschnittlich erfolgreichen Klasse) der Frage nach, wie Schulerfolg praktisch hergestellt wird, also was die Praktiken des Schulerfolgs sind. MEIER (2011, S. 41) legt als Indikator für Schulerfolg Noten fest. Dies geschieht u. a. auch deshalb, weil Noten sowohl für Lehrer*innen als auch für Eltern und Schüler*innen als wichtigstes Kriterium für Schulerfolg gesehen werden (Meier, 2011, S. 41). MEIER (2011, S. 42) weist darauf hin, dass Intelligenz nach SCHRADER und HELMKE (2001) der wichtigste Prädiktor für Schulerfolg ist, allerdings nach

SAUER und GAMSJÄGER (1996, S. 275) von Schichtzugehörigkeit und materiellen Ressourcen des Schülers/der Schülerin abhängt. Schichtzugehörigkeit scheint also wichtig für den Schulerfolg zu sein (Meier, 2011, S. 42). „Die Forschungslage kann dahingehend zusammengefasst werden, dass Schulerfolg am besten durch die Variable Intelligenz prognostiziert werden kann, wobei diese Variable von sozialen Einflüssen wie der Schichtzugehörigkeit, dem Milieu oder der schulischen und außerschulischen Umwelt abhängig ist“ (Meier, 2011, S. 42).

Inwiefern Lehrer*innen zum Zustandekommen dieser Ungleichheit beitragen, ist nicht gänzlich geklärt. Viele Studien, von denen hier nur exemplarisch einige genannt werden, sprechen dafür, dass Lehrer*innen Anteil daran haben (Ditton, 2016; Solga & Dombrowski, 2009, S. 48f). Denn zum einen gehören Lehrer*innen der Institution Schule an, verfolgen also eine konkrete Tätigkeit, zum anderen bringen sie ganz unterschiedliche, sozialisationsbedingte Erfahrungen und Orientierungen mit in den Beruf.

Exkurs: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und der Besetzung von Chefposten

„Je näher man an die eigentlichen Schaltstellen der Macht kommt,
umso schärfer fällt die soziale Selektion aus.“

– Hartmann, 2002, S. 81 –

Dass die soziale Herkunft sogar bis in die Besetzung von Chefposten, besonders in der Wirtschaft, hineinwirkt, hat der Elitesoziologe Michael HARTMANN schon in seiner 2002 publizierten Studie *Der Mythos von den Leistungseliten* nachgewiesen und auf den engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Zugangschancen in Elitepositionen (in Deutschland, aber auch international) aufmerksam gemacht (Hartmann, 2002). Unter Eliten sind dabei nach HARTMANN (2013) „jene Personen zu verstehen, die aufgrund ihrer Position an der Spitze wichtiger gesellschaftlicher Organisationen in der Lage sind, gesellschaftliche Entwicklungen maßgeblich zu beeinflussen“ (S. 21; dazu auch Hartmann, 2007, S. 18). HARTMANN (2007) sieht in ihnen keine „neutralen Sachverwalter externer Zwänge“ (S. 16), sondern im Gegenteil eine Personengruppe, die „bewusst, und das teilweise ganz massiv, eigene Interessen“ (S. 16) verfolgt.

Indem HARTMANN in seiner 2002 veröffentlichten Promoviertenuntersuchung die soziale Herkunft von Promovierten der Kohorten 1955, 1965, 1975 und 1985 aus

den Ingenieur-, Rechts- und den Wirtschaftswissenschaften analysierte, konnte er feststellen, „dass zwischen der sozialen Herkunft und der Besetzung einer hohen Führungsposition in der deutschen Wirtschaft ein sehr enger Zusammenhang besteht“ (Hartmann, 2002, S. 70), und zeigt so, dass soziale Auslese (trotz der Promotion als „höchste[r] und sozial auch selektivste[r] Bildungsabschluss“ (Hartmann, 2002, S. 71) ganz direkt wirkt. Es findet bei der Besetzung von Führungspositionen demnach eine „vom Bildungstitel vollkommen unabhängige Selektion“ (Hartmann, 2002, S. 71) statt, „die den Zugang für aus der Arbeiterklasse und den Mittelschichten stammende Promovierte ganz massiv zusätzlich einschränkt“ (Hartmann, 2002, S. 117). Neben einer privilegierten Herkunft aus dem Bürger- und Großbürgertum (Hartmann, 2013, S. 47) bestünde das Sozialprofil der Eliten aus einem geringen Ausländeranteil und wenigen Frauen (Hartmann, 2013, S. 36–40).

HARTMANN arbeitet zudem unter der Überschrift *Leistung oder Habitus?* heraus, dass ein dem Entscheidungsträger ähnlicher Habitus – bei gleicher Leistung der Bewerber*innen – oft über eine Zusage entscheidet (Hartmann, 2002, S. 118–119): „Deshalb neigen sie [=die Entscheidungsträger] dazu, die Entscheidung zugunsten von Personen zu treffen, die ihnen im Verhalten und Einstellungen ähneln. Die sicherste Grundlage für ähnliche Verhaltens- und Beurteilungsmuster bietet nun aber eine vergleichbare Herkunft“ (Hartmann, 2002, S. 120). Dieses Bedürfnis nach Ähnlichkeit spiegle sich in Redewendungen wie *Die Chemie muss stimmen* oder *Man muss auf gleicher Wellenlänge kommunizieren können* wider (Hartmann, 2002, S. 121). Darüber hinaus zeigt HARTMANN, dass die soziale Herkunft sowohl Struktur als auch Ausmaß von Karrieren beeinflusst (Hartmann, 2002, S. 80). In diesem Zusammenhang kritisiert Hartmann die deutsche Exzellenzinitiative, die nach dem Matthäus-Prinzip *Wer hat, dem wird gegeben* bereits bestehende Qualitätsunterschiede zwischen Universitäten noch weiter verstärken würde (Hartmann, 2007, S. 78–79).

Meritokratie aus gegenwärtiger Perspektive

Aus gegenwärtiger Perspektive ist Meritokratie nicht gerecht (dazu auch Fend, 2019, S. 107), denn Voraussetzungen für eine Leistungserbringung hängen von unverschuldeten Faktoren wie der genetischen Ausstattung eines Individuums oder genetischen Krankheiten ab; auch das Aufwachsen in Armut oder Vernachlässigung im Elternhaus (eingeschränktes Förderpotenzial von Elternhäusern) gelten als fähigkeitsmindernd (Fend, 2019, S. 107). Bei diesen Indi-