

Nina Bremm & Kathrin Racherbäumer

Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie

Zusammenfassung

Der Artikel richtet den Blick auf Schulen in sozial benachteiligter Lage und entfaltet auf theoretischer und empirischer Grundlage unterschiedliche Strategien, die dazu beitragen können, Bildungsungleichheit systematisch abzubauen. Hierzu geraten Ansätze einer gezielten Ressourcenallokation ebenso in den Fokus wie Haltungen und Unterrichtspraxen von Schulen und Lehrkräften. Die Befunde werden abschließend vor dem Hintergrund der derzeitigen Situation der Corona-Pandemie diskutiert.

Schlüsselwörter: Bildungsungleichheit, Schulentwicklung, Corona-Pandemie

Dimensions of the (Re)Production of Educational Disadvantage in Socially Deprived Schools in the Context of the Corona Pandemic

Abstract

The article focuses on schools in socially disadvantaged areas and introduces different theoretical and empirical strategies that can help to promote educational justice in school systems. Approaches of compensatory resource allocation come into focus, as do attitudes and teaching practices of schools and teachers. The findings are then discussed against the background of the current situation of the corona pandemic.

Keywords: educational justice, school improvement, corona pandemic

1 Einleitung

Bei Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen handelt es sich zumeist um Schulen in urbanen Gebieten, in denen sich das Phänomen wohnräumlicher Segregation besonders deutlich zeigt (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015). Diese sozialräumliche Verortung einer Schule ist aufgrund der dort vorzufindenden Komposition von sozial benachteiligten Schüler*innen mit spezifischen Herausforderungen an einzelschuli-

ches, aber auch systemisches Handeln assoziiert. Die speziellen Herausforderungen, die ein ökonomisch benachteiligter, segregierter und von Familien mit geringer Anschlussfähigkeit an schulische Anforderungen geprägter Sozialraum an Schulen stellt, werden in den letzten Jahren intensiv in Politik, Wissenschaft und breiterer Öffentlichkeit diskutiert. Die Corona-Pandemie legt nun jedoch in einer solchen Wucht und Deutlichkeit die großen Missstände von Bildungssystemen hinsichtlich der Kompensation von Armut, Bildungsbenachteiligung und strukturellen Ungleichheiten offen, dass die Chance besteht, lang und breit geführte Diskurse endlich in grundlegende Veränderungsprozesse zu überführen, die dabei helfen können, Bildungsungleichheiten abzubauen oder zumindest – wie es bisher droht – nicht noch größer werden zu lassen.

Gerade in Deutschland ist die Schere in den gemessenen Kompetenzen zwischen Arm und Reich so groß wie in kaum einem anderen Land. Bei PISA 2018 erreichten Schüler*innen aus benachteiligten Familien durchschnittlich 113 Punkte weniger auf der Leseskala als ihre Mitschüler*innen aus privilegierteren Haushalten (Schleicher, 2019). Das entspricht einem Unterschied von fast drei Schuljahren, der seit 2009 um fast 10 Prozent angestiegen ist. Zudem zeigt die jüngste PISA-Studie, dass Deutschland eine im internationalen Vergleich besonders starke Konzentration von leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler*innen an bestimmten Schulen aufweist; die oftmals zitierte „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (Pfaff, Fölker & Hertel, 2015) bildet sich also empirisch zusätzlich als eine verräumlichte Segregation von Bildungsungleichheit in Einzelschulen ab.

Allein dass zwischen Staaten mit ähnlichen soziostrukturellen, ökonomischen und demographischen Ausgangsbedingungen große Unterschiede in Erfolgen des Ausgleichs von Bildungsbenachteiligungen nachzuzeichnen sind, zeigt, dass Einflussnahme durch entschlossene und Ungleichheit kompensierende Maßnahmen möglich ist. Mit Blick auf Schulen in sozial benachteiligter Lage zeigen verschiedene Studien, dass es eines Zusammenspiels von hoher Unterrichtsqualität auf der einen und einer ökonomischen Kompensation von Benachteiligung durch gute Infrastruktur auf der anderen Seite bedarf, um Bildungsungleichheit zu verringern (bspw. Holtappels, Webs, Kamarianakis & van Ackeren, 2017; Kyriakides, Charalambous, Creemers & Dimosthenous, 2019). Uns zentral scheinende Dimensionen des Forschungsstands werden im Folgenden knapp skizziert und mit Blick auf die besondere Situation der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie Vorgaben diskutiert, um auszuloten, inwiefern gegenwärtig die ohnehin mehrfach Bildungsbenachteiligten (für eine ausführliche Betrachtung vgl. bspw. Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016) mit weiteren Benachteiligungen konfrontiert sind. Da systematische Studien zur Situation während des „Fernunterrichts“¹ noch ausstehen, handelt es sich im Folgenden

1 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

um eine Zusammenschau von wissenschaftlichen Erkenntnissen vor der Corona-Pandemie und den Versuch einer Einordnung der vielfältigen Berichte unterschiedlicher Akteursgruppen und zentraler Stränge medialer und politischer Diskurse der letzten Wochen auf Grundlage dieser Erkenntnisse. Belastbare Studien, die die im Folgenden präsentierten Thesen zur Auswirkung der Pandemie auf Prozesse der Ungleichheits(re-)produktion auch empirisch untermauern können, stehen noch aus.

2 Kompensation von Benachteiligung durch bedarfsgerechte Ressourcenallokation

Im aktuellen gesellschaftlichen und politischen Diskurs um Gefahren einer größer werdenden Bildungsbenachteiligung im Zuge der Corona-Pandemie stehen Fragen der Infrastruktur im Zentrum. Politik, so lautet die einhellige Empfehlung, solle zunächst Geld in die Hand nehmen, um infrastrukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die „Fernunterricht“ und Schulbetrieb unter erhöhten Hygienemaßnahmen überhaupt erst ermöglicht. Hier zeigt sich die Strategie einer Kompensation von Benachteiligung durch bedarfsgerechte Ressourcenallokation, die sich in der bereits vor der Pandemie praktizierten Ausstattung von Schulen nach Sozialindex wiederfindet, wie sie in einigen Bundesländern praktiziert wird.

Mit Blick auf die Corona-Pandemie geht es zunächst um die räumliche Ausstattung von Schulen, Klassenräumen, Waschräumen und Toiletten für einen sicheren Betrieb – nun unter verschärften Hygienemaßnahmen. Hier liegt an benachteiligten Standorten schon lange viel im Argen, was durch die verschärften Hygienevorgaben nun nicht mehr übersehen werden kann.

Diesbezüglich müssen – schon lange und vor dem Hintergrund einer zu erwartenden wirtschaftlichen Rezession dringender denn je – Lösungen für überschuldete Kommunen gefunden werden, in denen Benachteiligungen kumulieren. Hier geraten das Land Nordrhein-Westfalen mit mehreren überschuldeten Städten sowie Berlin und Bremen in den Blick (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Die in diesen Regionen besonders betroffenen Schulträger konnten die benannten Probleme schon in der Vergangenheit nicht systematisch lösen. Die Länder und auch der Bund sind deshalb aufgrund von erwartbaren Verschärfungen der finanziellen Situation der Städte durch die Pandemie sicherlich mehr denn je mitgefragt, wobei die Vergangenheit gezeigt hat, dass finanzielle Ressourcen allein nicht ausreichen, um nachhaltige Veränderungen in Schulen in der Breite zu befördern.

Neben der schulischen Infrastruktur zeigt sich eine zweite zentrale Dimension in Strategien des möglichst schnellen Bereitstellens digitaler Endgeräte und stabiler Internetanschlüsse für benachteiligte Familien, wodurch ein Zugang zu der – für

das (formale und informelle) Lernen auch unabhängig von Corona immer wichtiger werdenden – digitalen Welt überhaupt erst ermöglicht wird. Hier scheint insofern politischer Konsens zu bestehen, als dass die ersten Programme zur Erweiterung des Digitalpakts für Schulen bereits aufgelegt werden. In weiteren Initiativen stellt die Versorgung benachteiligter Familien mit technischer Infrastruktur einen zentralen Ansatzpunkt dar. Mit Blick auf die Medienberichterstattung der letzten Wochen wird wiederholt diskutiert, dass die differente Ausstattung mit digitaler Infrastruktur in den Familien eine zentrale Dimension der vielzitierten, sich nun mutmaßlich noch vergrößernden „Ungleichheitsschere“ sei.

Laut PISA 2018 verfügen 90 Prozent der Schüler*innen, die eine benachteiligte Schule besuchen, zuhause über einen ruhigen Platz zum Arbeiten und 98 Prozent über einen Internetanschluss. Hier zeigen sich nur kleine Unterschiede von einem und vier Prozentpunkten zu den jeweiligen Landesdurchschnittswerten (94 % / 99 %) zwischen Schüler*innen in benachteiligten und privilegierten Schulen. Mit 9 Prozentpunkten sind die Unterschiede in Bezug auf die Ausstattung mit einem PC oder Laptop, der sich für schulische Arbeiten eignet, hingegen größer (82 % / 91 %). Angedachte Strategien, benachteiligte Schüler*innen mit für das Lernen geeigneten Endgeräten zu versorgen, scheinen vor diesem Hintergrund plausibel. Insgesamt liegt Deutschland im internationalen Vergleich bezogen auf die familiäre Ausstattung für den „Fernunterricht“ jedoch im oberen Mittelfeld, und die herkunftsbezogenen Differenzen liegen im OECD-Mittel (vgl. Reimers & Schleicher, 2020). Somit lässt sich das im internationalen Vergleich besonders große Gefälle der digitalen Kompetenzen zwischen privilegierten und benachteiligten Schüler*innen in Deutschland (vgl. Senkbeil, Drossel, Eickelmann & Vennemann, 2019) durch die Ausstattung in Familien nicht vollständig erklären.

Weit gravierendere Rückstände lassen sich in Bezug auf die Ausstattung in den Schulen selbst verzeichnen. Hier liegt Deutschland bezogen auf die technische Infrastruktur durchgängig unter dem OECD-Durchschnitt, bezogen auf den Breitbandausbau mit einem Anteil von 31 Prozent der Schulen, die über einen belastbaren Internetanschluss verfügen, sogar zwischen Mexiko und Nordmazedonien auf Platz 69 von 77 untersuchten Staaten. Der Rückstand von benachteiligten Schulen im Zugang zum Internet ist im Vergleich zu allen (öffentlichen) Schulen mit drei Prozentpunkten jedoch eher gering (vgl. Reimers & Schleicher, 2020).

Empirisch gibt es auf Grundlage der PISA-Daten somit – trotz der unbestreitbar desaströsen Infrastruktur für digitales Lernen in deutschen Schulen – keine eindeutigen Hinweise, die die These stützen, dass eine drohende steigende Bildungsungleichheit durch die Corona-Pandemie ausschließlich durch systematisch differierende Ausstattungsverhältnisse in privilegierten und benachteiligten Lagen zustande kommen könnte. Ausstattungsmängel haben hier sicherlich eine Relevanz; der Diskurs geht jedoch bisher über diese Fragen kaum hinaus, und Prozess- und

Qualitätsmerkmale von Schulen und Unterricht geraten kaum in den Blick. Welche Dimensionen von Schule und Unterricht ein verstärktes Risiko für eine Verschärfung von Bildungsungleichheit in Corona-Zeiten in sich tragen und somit verstärkt in den Blick genommen werden sollten, ist daher weithin ungeklärt. Hier kann die Forschung zu Prozessen der Ungleichheits(re-)produktion in sozialräumlich benachteiligten Schulen, wie sie in den letzten Jahren auch in Deutschland vermehrt betrieben wurde, wichtige Impulse liefern.

3 Kompensation von Benachteiligung durch Prozessmerkmale von Schule und Unterricht: Defizitorientierungen, Leistungserwartungen und eigenverantwortliches Lernen

Abseits von Ausstattungsfragen konnten psychosoziale Prozessfaktoren der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung, und hier insbesondere sogenannte Defizitorientierungen auf Seiten der Lehrkräfte, als relevante Erklärungsfaktoren für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in benachteiligten Schulen herausgearbeitet werden. Als Defizitorientierungen werden in der Schul- und Unterrichtsforschung Haltungen von Lehrkräften bezeichnet, die ungünstige Leistungsentwicklungen von benachteiligten Schüler*innen nicht als Ergebnis gesellschaftlich erzeugter Auf- und Abwertungen von Fähigkeiten und Praktiken unterschiedlich privilegierter sozialer Gruppen verstehen (Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004), sondern diese einzig auf antizipierte kulturelle, ethnische oder genetische Spezifika dieser Gruppen und vermeintlich für das Lernen hinderliche Praxen der Lebensführung in Familien zurückführen. In der Folge wird das dialektische Passungsverhältnis – oder eben gerade die fehlende Passung – zwischen schulischen Anforderungen einerseits und herkunftsbedingt variierenden Ausgangslagen andererseits nicht bearbeitet.

Als besonders problematisch müssen Defizitorientierungen dann gelten, wenn sie nicht nur einzelne Lehrkräfte an Schulen betreffen, sondern als Teil der Schulkultur in Praxen und Routinen der Einzelschule eingehen. In betroffenen Schulen findet sich dann empirisch die geteilte Überzeugung, „mit diesen Kindern, diesen Eltern und in diesem Umfeld gehe das mit dem Lernen nun einmal nicht“ (vgl. Herrmann, 2017; Drucks & Bremm, im Erscheinen). In der Folge finden Möglichkeiten einer Gestaltung von kontextsensiblen und adaptiven Lehr-Lernprozessen, die Fähigkeiten unterschiedlicher sozialer und ethnischer Gruppen als Ressource begreifen und in Lernprozesse einbeziehen und sich zudem einen systematischen Aufbau von für Bildungsaufstiege relevanten Kompetenzen (wie bspw. Bildungssprache) zur Aufgabe machen, wenig Beachtung.

Valencia (2010) folgend wirken sich Defizitorientierungen von Lehrkräften nicht nur negativ auf die schulischen Bildungswege von benachteiligten Schüler*innen, son-

dern auch auf das professionelle Handeln und die empfundene Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen aus. Denn Lehrkräfte mit ausgeprägten Defizitperspektiven schreiben ihrem eigenen Handeln oftmals wenig Wirkmächtigkeit zu, was wiederum Konsequenzen für die qualitätsvolle Ausgestaltung von Unterricht haben kann: Werden Gründe für schulisches Versagen vorrangig bei den Schüler*innen und ihren Familien verortet, so scheinen die Unterrichtsgestaltung, strategische Schulentwicklung oder das Einlassen auf neue Technologien sinnlos. In der Folge bleiben Erfolgserlebnisse im Lehren und Lernen, die durch eine qualitätsvolle kontextsensible und adaptive Unterrichtsgestaltung erzielt werden könnten, aus. So kann ein Teufelskreislauf aus niedrigen Leistungserwartungen, fehlenden Lernerfolgen und einem Absinken der Motivation bei allen Beteiligten entstehen.

Analog zu Befunden zur geringeren Leistungsentwicklung aufgrund von Kumulationseffekten der Schülerschaft scheinen nur Schulen mit einer starken Kumulation von Benachteiligungen bei gleichzeitig geringer sozialer Durchmischung von Defizitorientierungen betroffen (Bremm, 2020). Erste qualitative Arbeiten deuten darauf hin, dass Defizitperspektiven vor allem in Schulen auftreten, in denen Selbstwirksamkeitserwartungen und erlebte emotionale und zeitliche Überlastung der Lehrpersonen ebenfalls überdurchschnittlich ausfallen (Bremm & Klein, 2017). Defizitorientierungen wirken hier als unbewusst ablaufende, aber oftmals durch gesellschaftliche Diskurse legitimierte Strategien der Verantwortungsdelegation und Externalisierung vor dem Hintergrund einer als Überforderung erlebten Gesamtsituation und als widrig erlebter schulischer Rahmenbedingungen. Sie können jedoch nicht als bewusste oder beabsichtigte Ungleichheitsproduktion durch Lehrpersonen gedeutet werden (Drucks, Bremm, van Ackeren & Klein, 2020).

Bezogen auf Entwicklungen im Kontext der Corona-Pandemie kann vermutet werden, dass Defizitorientierungen auch hier eine Rolle für die Ausgestaltung des „Fernunterrichts“ in benachteiligten Schulen gespielt haben können. Ausgehend von der – im medialen und politischen Diskurs prominenten – These, dass die mangelnde technische Infrastruktur in benachteiligten Familien „Fernunterricht“ mindestens erschwere, wenn nicht unmöglich mache, scheint es plausibel, dass zumindest ein Teil der Lehrpersonen digitalen „Fernunterricht“ gar nicht erst in Betracht gezogen hat. Damit könnten systematisch differente Praxen der Gestaltung des „Fernunterrichts“ zwischen sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen und dem Rest der Schülerschaft einhergegangen sein. Während für privilegierte Kinder in Zeiten des „Fernunterrichts“ so ein Dazulernen und eine gesteigerte Routine im Einsatz digitaler Unterrichtsformate erwartbar wären, würde dies für die – ohnehin schon über geringere digitale Kompetenzen verfügenden – Schüler*innen an benachteiligten Schulen nicht gelten. Vor diesem Hintergrund sollten in Studien nicht nur herkunftsbedingt variierende Kompetenzen von Schüler*innen in den Blick genommen werden, sondern auch Praxen des digitalen Unterrichts an Schulen in unterschiedlicher Lage. Denn wenn in den schulischen Diskurs lediglich einget, dass Schüler*innen aus be-

nachteiligten Familien über weit niedrigere digitale Kompetenzen verfügen, jedoch nicht, dass die Praxen, die diese Fähigkeiten aufbauen, möglicherweise systematisch differieren, kann schnell der – vermeintlich wissenschaftlich legitimierte – Schluss gezogen werden, man könne „diese Kinder“ einfach nicht digital unterrichten; sie seien dazu nun einmal nicht kompetent. Hier deuten sich Dimensionen einer antizipierten Vergrößerung von Bildungsungleichheit im Kontext der Pandemie an, denen in nun anstehenden systematischen Untersuchungen dringend nachgegangen werden sollte.

Einfluss auf die Ausgestaltung des „Fernunterrichts“ könnte ferner die Annahme gehabt haben, dass Familien in unterschiedlicher sozialer Lage auch unterschiedlich stark von Belastungen durch die Krise betroffen sind. Erfahrungsberichte deuten darauf hin, dass diese Einschätzungen zumindest bei einem Teil der Lehrpersonen zu einer (weiteren) Absenkung des Anspruchsniveaus geführt haben, um Kinder durch schulische Ansprüche nicht noch mehr zu belasten. Dies ist aus menschlicher Perspektive durchaus nachvollziehbar und als Entlastungsstrategie zugunsten der Schüler*innen zu werten. Jedoch zeigt die Forschung, dass es eben hohe Leistungserwartungen seitens der Lehrkräfte und ihr Zutrauen in die auf schulische Inhalte bezogene Lernfähigkeit von benachteiligten Schüler*innen sind, die sich als hochrelevant für gelingende Lernprozesse auszeichnen. Empirisch lässt sich jedoch das Gegenteil nachzeichnen: Je stärker sich die Benachteiligung von Schüler*innen darstellt, desto niedriger sind die Erwartungen an und das Zutrauen der Lehrkräften in sie – und das unabhängig von ihrer tatsächlichen (durch Tests gemessenen) Leistungsfähigkeit (OECD, 2016).

Hieraus kann ein Teufelskreis von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen entstehen, denn die niedrigen Leistungserwartungen hängen empirisch wiederum mit einer schwächeren Leistungsentwicklung sowie einer geringeren Motivation und geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen von Schüler*innen zusammen (ebd.). Dies liegt vermutlich auch an den eingesetzten Aufgabenformaten der Lehrer*innen, die vermeintlich auf eine Passung zu den antizipierten niedrigeren Schüler*innenfähigkeiten abzielen. Korrigierend können hier vertrauensvolle Beziehungen zwischen Lehrkräften, Schüler*innen und ihren Familien wirken, die Einblicke in die reale Familiensituation und Praxen der Lebensführung und somit den Abbau von Stereotypen ermöglichen. Beziehungen zwischen den Schulen bzw. Lehrkräften und Eltern zeigen sich jedoch empirisch in benachteiligten Schulen oftmals als eher belastet (bspw. McGrath & Bergen, 2015).

Blickt man auf Schlüsselkompetenzen, die insbesondere zum eigenverantwortlichen Lernen wesentlich sind, zeigt sich, dass sozial benachteiligte Schüler*innen metakognitive Strategien oftmals weniger umfassend und sicher erworben haben. Zudem lassen sich Schwierigkeiten in Selbstmanagementstrategien ausmachen, die eine Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz offener, komplexer Lernsettings sind (vgl. z.B. Artelt, Naumann & Schneider, 2010). Insofern können die-

se Schüler*innen durch Unterrichtsinhalte und Aufgabenformate, die neben fachlichen Inhalten zusätzlich metakognitive Kompetenzen voraussetzen, benachteiligt werden. Gerade im „Fernunterricht“ scheint ein hohes Maß an solchen metakognitiven Strategien gefordert, da Schüler*innen ohne eine kontinuierliche Präsenz der Lehrkraft eigenverantwortlich ihre Aufgaben bearbeiten müssen. Im Gegensatz zu Kindern in privilegierten Familien können sozial benachteiligte Schüler*innen zudem vermutlich weniger beim Lernen auf fachliche und überfachliche Unterstützung durch ihre Familien zurückgreifen. Diesbezüglich ist jedoch zu unterstreichen, dass kaum belastbare wissenschaftliche Befunde zur tatsächlichen häuslichen Lernsituation unter Berücksichtigung soziokultureller Aspekte vorhanden sind, etwa zur Hausaufgabenpraxis – die der derzeitigen häuslichen Lernsituation vielleicht am nächsten kommt (vgl. Bräu, Harring & Weyl, 2017).

Hier offenbart sich mit Blick auf die aktuelle Situation ein Dilemma. Einerseits wissen wir, dass die Aufgabenformate wegen der beschriebenen Defizitorientierung oftmals ein zu geringes Anforderungsniveau aufweisen und damit die Lernprozesse der Schüler*innen nicht hinreichend befördern. Andererseits erfordern komplexe Aufgabenformate zumeist metakognitive Strategien, die zunächst unterrichtlich grundgelegt werden müssen. Hier stellt sich die Frage, inwiefern dies beim „Fernunterricht“ praktiziert werden kann, wenn es nicht in den Jahren vorher schon systematisch mit Schüler*innen eingeübt wurde. Daraus resultiert die grundsätzliche Empfehlung – auch mit Blick auf sich immer stärker individualisierende Bildungsprozesse jenseits von Corona –, genau solche Kompetenzen zunächst grundzulegen, um daran anknüpfend komplexe Aufgabenformate stellen zu können und neben fachlichen und (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen eben auch solche metakognitiven Strategien als Inhalt und Ziel des schulischen Lernens zu betrachten. Ungleichheitsverstärkend scheint hingegen das oftmals ohnehin geringe Anspruchsniveau, das an diese Schüler*innen herangetragen wird, in dieser Situation noch weiter zu senken. Daraus würden im Vergleich zu privilegierteren Schüler*innen nur noch größere Unterschiede entstehen, denn Untersuchungen zeigen, dass das Anspruchsniveau in (gerade den zentralen) Prüfungen zumeist nicht analog zu eingesetzten Entlastungsstrategien im Unterricht herabgesetzt wird (vgl. Riebling, 2013). Ist ein Absenken des Anspruchsniveaus in Zeiten der Krise aus menschlichen (und durchaus nachvollziehbaren) Gründen allerdings erwünscht, muss gleichzeitig über Strategien nachgedacht werden, die einer Vergrößerung von Bildungsungleichheit nach Corona systematisch entgegenwirken können.

Würde der Unterricht während des „Lockdowns“ für die Schüler*innen als „Corona-Ferien“ quasi ausgesetzt, könnte der sogenannte Ferieneffekt dazu führen, dass sozial benachteiligte Schüler*innen aufgrund geringerer schulbezogener Anreize während dieser Auszeit mit geringeren Lernvoraussetzungen wieder mit dem Unterricht starten. Dieser Effekt ist für die USA gut belegt (Alexander, Entwisle & Dauber, 1996; Hattie, 2012) und zeigt auf, dass Kinder aus privilegierten Familien auch in

den Ferien im Bereich des Lesens und der Mathematik Lernzuwächse generieren – bei benachteiligten Kindern hingegen stagnieren die Lernzuwächse, in Mathematik sind sogar Kompetenzverluste nachweisbar. Dabei verweisen die diesen Befunden zugrundeliegenden Längsschnittdaten auf das mindestens genauso bedeutende Ergebnis, dass die Kompetenzentwicklung während der Schulzeit in den USA nicht schichtspezifisch verläuft (vgl. Siewert & Coelen, 2020). Die dennoch vorhandenen Kompetenzunterschiede scheinen also in den USA im Mittel aus der sogenannten Ferienlücke – die in den USA jedoch ca. drei Monate und nicht sechs Wochen beträgt – zu resultieren und sich Laufe der Schulzeit bzw. aufgrund der jährlich stattfindenden Ferien zu verstärken (vgl. ebd.).

Für Deutschland wurden bislang nur zwei Studien durchgeführt, die den möglichen Einfluss der Ferien auf den Kompetenzerwerb der Schüler*innen längsschnittlich betrachtet haben. Dabei handelt es sich zum einen um das Jacobs-Summercamp-Projekt, das die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei Grundschüler*innen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft untersuchte. Hier kamen die Wissenschaftler*innen zu dem Ergebnis, dass der für die USA berichtete „summer setback“ für die betrachteten sprachlichen Kompetenzbereiche so nicht nachweisbar ist (Stanat, Baumert & Müller, 2005). Als Erklärung für diesen überraschenden Befund wurde von den Autor*innen die im Vergleich zu den USA deutlich geringere Ferienzeit diskutiert.

Bei der zweiten Studie „Schichtspezifisches Lernen außerhalb von Unterricht“ (SCHLAU) von Brügelmann et al. wurden Lernprozesse von Schüler*innen der fünften Klasse an Gesamtschulen bis zum Beginn der siebten Klasse verfolgt (vgl. Siewert, 2013). Durch längsschnittliche, wiederkehrende Kompetenztestungen der Schüler*innen konnte die Entwicklung während der Unterrichtszeit kontrastierend zur Ferienzeit unter Berücksichtigung der soziokulturellen Herkunft der Schüler*innen betrachtet werden. Für den Kompetenzbereich Mathematik kommt das Wissenschaftler*innenteam unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrundes der Kinder zu ähnlichen Befunden wie in den USA: Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien halten über die Ferien ihr Leistungsniveau, während Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien zum Teil in ihren Leistungen zurückfallen. Die Autor*innen verweisen jedoch darauf, dass die Ergebnisse unter Berücksichtigung des Bildungshintergrunds der Eltern der Kinder Folgendes aufzeigen:

„Während der Kompetenzerwerb der Kinder in den Ferien gruppenübergreifend mehr oder weniger stagniert – was für die Domäne ‚Mathematik‘ nicht verblüffend ist – geht sie in der Schulzeit auseinander. Die Akademiker(innen)kinder haben einen etwa doppelt so großen Zuwachs wie die Kinder von Eltern mit höchstens einem Hauptschulabschluss.“ (Siewert & Coelen, 2020)

Das heißt, auch diese Daten weisen für Deutschland eindringlich auf die Relevanz von Schul- und Unterrichtsprozessen zur Erklärung der Leistungsunterschiede hin und eben nicht primär auf differierende Praxen in Familien.

Viel diskutiert und wichtig ist der Befund, dass es auch Schulen in sozial deprivierter Lage mit einer differenzsensiblen und anerkennenden Schulkultur gibt, die ihre spezifische Ausgangssituation als Anlass für Entwicklung rekontextualisieren und sich somit auch von gängigen bildungsöffentlichen Defizitzuschreibungen distanzieren (vgl. Racherbäumer, 2017). Gleichwohl wird das Augenmerk bisher vornehmlich auf Gelingenbedingungen und Prozesse in Einzelschulen und Best-Practice-Beispiele gelegt. Wir möchten uns jedoch den Thesen von Berkemeyer, Hermstein, Meißner & Semper (2019) und Böttcher (2017) anschließen und betonen, dass es gerade an Standorten mit Mehrfachbenachteiligungen nicht nur einzelschulischer Strategien der kontextspezifischen Schul- und Unterrichtsentwicklung, sondern einer entschlossenen auf Ungleichheitsabbau gerichteten *Bildungssystementwicklung* und *Bildungssystementwicklungsforschung* bedarf, um Bildungsungleichheiten flächendeckend und nachhaltig abzubauen. Der Gefahr einer Verantwortungsdelegation an Kinder und Eltern kann nicht mit einer ebensolchen Verantwortungsdelegation an Lehrkräfte und Einzelschulen begegnet werden, auch weil Defizitperspektiven in als überfordernd und überlastend erlebten Situationen – wie weiter oben bereits ausgeführt – verstärkt evoziert werden.

4 Fazit

Bei der Betrachtung des Diskurses um Bildungsungleichheit fällt auf, dass ihre Ursachen vielfach primär in der familiären Herkunft von Kindern verortet werden und innerschulische Prozessmerkmale weit weniger stark in den Blick geraten. Analog hierzu werden positive Bildungsverläufe von mehrfach benachteiligten Schüler*innen als ein Beleg dafür angesehen, dass es nur individueller Anstrengungen und ggf. einiger Unterstützungsstrukturen bedarf, um in diesem Schulsystem erfolgreich zu sein (vgl. bspw. Bremm & Racherbäumer, 2017). Es reicht jedoch – so legen es die diskutierten Dimensionen der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in Schule nahe – nicht aus, sich mit der wirtschaftlich motivierten, medienwirksamen und hoch finanzierten Potenzialförderung Einzelner durch vielfältige Projekte der Privatwirtschaft und ihnen nahestehender Stiftungen zu begnügen. Genauso wenig zielführend für einen systematischen und gesellschaftsübergreifenden Abbau von Bildungsungleichheit scheint aus dieser Perspektive das vieldiskutierte Konzept der Resilienz, das sich inzwischen auch mit Blick auf „resiliente Organisationen“ wiederfinden lässt. Hier liegt der Fokus auf der Frage, wie Individuen und Einzelorganisationen sich bestmöglich in widrigen Umwelten und unter systematisch benachteiligenden Bedingungen zurechtfinden und leistungsfähig bleiben. Hierdurch

werden nicht nur Herrschaftsordnungen und gesellschaftliche Missverhältnisse un-
hinterfragt reproduziert, sondern es findet zudem eine Verantwortungsdelegation
durch den Beleg einer „individuellen Machbarkeit“ statt (Stojanow, 2013).

Die dargestellten Überlegungen verweisen darauf, dass die (Re-)Produktion sozialer
Ungleichheit auch im Bildungssystem stattfindet und durch den begleitenden öffentli-
chen Diskurs oftmals ungewollt reifiziert und verstärkt wird. Im bildungsöffentli-
chen Diskurs werden momentan Rückstände bezogen auf die häusliche Lernsituation
benachteiligter Schüler*innen in den Fokus gerückt, und es wird darum geworben,
insbesondere diese Schüler*innen nicht zu überlasten. Hier entsteht das Risiko, dass
mögliche geringere Lernzuwächse von sozial benachteiligten Schüler*innen während
des „Fernunterrichts“ – analog zum dominanten Diskurs – im Nachgang wiederum
ausschließlich individuell und bezogen auf familiäre Ausstattungsmängel und defizitä-
re Unterstützungspraktiken erklärt werden. Die Verantwortung des Bildungssystems,
für jedes Kind und jede Lehrkraft förderliche Voraussetzungen für das Lehren und
Lernen zu ermöglichen, tritt hingegen in den Hintergrund.

Die Fokussierung auf eine Kompensation von (digitaler) Bildungsinfrastruktur wird
allein wohl keinen durchschlagenden Erfolg bei der Verhinderung sich vergrößernder
Ungleichheiten durch die Corona-Pandemie erzielen können. Zusätzlich sind es, und
das ist nicht neu, Beziehungen, Haltungen, die Qualität von Schule und Unterricht
sowie eine Reflexion von normativen Zieldimensionen und Steuerungslogiken des
Bildungssystems, die in den Blick zu nehmen sind und auch im bildungsöffentlichen
Diskurs thematisiert werden sollten. Hierfür scheint eine auf Ungleichheit ausgerich-
tete Schulsytementwicklungsforschung, die ungleichheitserzeugende Strukturen und
Mechanismen aufdeckt und zu einem systematischen Abbau dieser beiträgt, zent-
ral (vgl. Berkemeyer et al., 2019). Ebenso wichtig scheint die Beschäftigung mit der
Wechselwirkung gesellschaftlicher Diskurse um Benachteiligung und benachteilig-
ende schulische Praktiken und ihre Legitimierung, wie es sich bspw. im Begriff
der sog. „Brennpunktschulen“ zeigt (vgl. bspw. Bremm et al., 2016). Benötigt wer-
den zudem nicht nur Investitionen in Infrastruktur, sondern auch in qualitätsvolle
und berufs begleitende fachliche, überfachliche und ungleichheitsreflexive Aus- und
Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulleitungen. Über den Auf- und Ausbau
der dafür nötigen Infrastruktur sowie die Entwicklung und Nutzung von adaptiven,
innovativen und zeitgemäßen digitalen Tools, Materialien, Unterrichtsvideos und
Weiterbildungsangeboten muss in den Ländern und Kommunen jetzt entschlossener
denn je nachgedacht werden.

Literatur und Internetquellen

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1996). Children in Motion: School Transfers and Elementary School Performance. *The Journal of Educational Research*, 90 (1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944438>
- Artelt, C., Naumann, J., & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht/resolveuid/b4d2ab86214f4c7881fae1b1ba81e091>.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., Meißner, S., & Semper, I. (2019). Kritische Schulsystementwicklungsforschung: Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. *Journal for Educational Research Online*, 11 (1), 47–73.
- Böttcher, W. (2017). Schulen in schwieriger Lage. Eine Herausforderung für wen? In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 283–297). Münster et al.: Waxmann.
- Bräu, K., Harring, M., & Weyl, C. (2017). Homework Practices: Role Conflicts Concerning Parental Involvement. *Ethnography and Education*, 12 (1), 64–77. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1147970>
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (S. 107–128). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bremm, N., & Klein, E. D. (2017). “No Excuses”? *Deficit Frameworks and Responsibility for Student Success in Schools Serving Disadvantaged Communities in Germany*. Vortrag auf der ECER, Kopenhagen, 27.08.2017. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bremm, N., Klein, E. D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 323–339.
- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2017). Intersectionality and Social Space: Educational Justice in Deprived Schools. *Improving Schools*, 21 (1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/1365480217749005>
- Drucks, S., & Bremm, N. (im Erscheinen). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels & N. Bremm (Hrsg.), *Potenziale entwickeln – Schulen stärken*. Münster & New York: Waxmann.
- Drucks, S., Bremm, N., van Ackeren, I., & Klein, E. D. (2020). Recognizing the Strengths of ‘Failing Schools’ – An Evidence-based Way to Sustainable Change? In C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), *School Turnaround in Secondary Schools. Possibilities, Complexities, & Sustainability* (S. 125–147). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2015). Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 9–26). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.4>
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (2), 124–145.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>

- Herrmann, J. (2017). Discussion failed! Hinweise an die deutschsprachige Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive. In P. Dobbelsstein & V. Manitius (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 240–266). Münster et al.: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E., & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Münster et al.: Waxmann.
- Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, H. P. M., & Dimosthenous, A. (2019). Improving Quality and Equity in Schools in Socially Disadvantaged Areas. *Educational Research*, 61 (3), 274–301. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1642121>
- McGrath, K. F., & van Bergen, P. (2015). Who, When, Why and to What End? Students at Risk of Negative Student-Teacher Relationships and Their Outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- OECD (2016). *Low Performing Students: Why They Fall behind and How to Help Them Succeed. PISA*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>
- Pfaff, N., Fölker, L., & Hertel, T. (2015). Schule als Gegenraum zum Quartier – Sozialräumliche Segregation und die Prekarität grundlegender schulischer Bedingungen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 67–86). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.7>
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In P. Dobbelsstein & V. Manitius (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–140). Münster et al.: Waxmann.
- Rawls, J. (2009). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9z6v>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic 2020*. Paris: OECD. Zugriff am 28.05.2020. Verfügbar unter: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing.
- Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 301–333). Münster & New York: Waxmann.
- Siewert, J. (2013). *Herkunftsspezifische Unterschiede in der Kompetenzentwicklung: Weil die Schule versagt? Untersuchungen zum Ferieneffekt in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Siewert, J., & Coelen, H. (2020). Ferien und Ferieneffekte. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 755–767). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_56
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A. G. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzept für das Jacobs-Sommercamp Projekt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (6), 856–875.

- Stojanow, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit* (S. 57–70). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_3
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>

Nina Bremm, Prof. Dr., geb. 1979, Professorin für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

E-Mail: nina.bremm@phzh.ch

Korrespondenzadresse: PH Zürich, Lagerstraße 2, 8090 Zürich, Schweiz

Kathrin Racherbäumer, Prof. Dr., geb. 1978, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Siegen.

E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen