

Horst Weishaupt

Wann sind Grundschulen in „sozial schwierigen Lagen“ und was bedeutet dies für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler?

Zusammenfassung

*Es gibt mehrere Ansätze, unterschiedliche Anteile der Schulen als sozial benachteiligt zu bezeichnen. Diese gestatten es nicht, Veränderungen des Anteils der Schulen in sozial schwieriger Lage zu erfassen. Deshalb werden hier Daten der IQB-Erhebungen 2011 und 2016 verwendet, um nach dem Sozial- und Migrationsstatus der Schülerinnen und Schüler den Anteil der Grundschulen in sozial schwierigen Lagen im Zeitvergleich zu bestimmen. Deutlich wird ein erheblicher Anstieg des Anteils von Schulen in sozial schwierigen Lagen innerhalb von nur fünf Jahren. Differenziert nach den Stadtstaaten sowie ost- und westdeutschen Flächenländern werden Leistungsunterschiede und Unterschiede der innerschulischen Bedingungen zwischen Grundschulen in sozial schwierigen Lagen und sonstigen Grundschulen beschrieben. Grundschulen in sozial schwierigen Lagen sind auch hinsichtlich der innerschulischen Bedingungen benachteiligte Schulen. Schlüsselwörter: Grundschule, soziale Benachteiligung, sozial differenzierte Schüler*innenleistungen, Sozialindex, Chancengleichheit, Schulausstattung*

When Do Primary Schools Experience “Deprived Conditions”, and What Does This Mean for Teachers and Students?

Abstract

There are different approaches to labelling different proportions of schools as being socially disadvantaged. These do not allow for assessing changes in the proportion of schools in socially difficult circumstances. Therefore, data from the IQB assessments 2011 and 2016 are used here to determine the proportion of primary schools in difficult circumstances relating to students’ social and immigrant status across time. A significant rise of schools in difficult circumstances is evident within only five years. Differentiated by the city states and federal states in Western and Eastern Germany, differences in achievement and variations of conditions within schools are described, i. e. primary

schools in difficult circumstances versus other schools. Primary schools in socially difficult circumstances are also schools facing difficult within-school conditions.

Keywords: primary school, social disadvantage, socially differentiated student achievement, social index, equity, school equipment

In den letzten Jahren befassen sich wissenschaftliche Publikationen mit den besonderen Herausforderungen an Schulen in benachteiligten Quartieren, in sozial herausfordernden Lagen, in schwierigen sozialen Milieus und sozialen Brennpunkten. Eine einheitliche Definition gibt es nicht, und die Kriterien für die Definition sind nicht immer eindeutig. Hier wird davon ausgegangen, dass ausschließlich Merkmale der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft der Schulen für die Kennzeichnung als sozial schwierig herangezogen werden sollten. Innerschulische Managementdefizite oder sonstige pädagogische Probleme, die auf die Lehrer*innenschaft der Schule zurückzuführen sind (Manitius & Dobbstein, 2017), können ebenfalls Schulen in schwierige Lagen führen. Diese schulischen Konstellationen sollten aber nur dann Beachtung finden, wenn sie mit sozial-regionalen Standortbedingungen durch die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft im unmittelbaren Zusammenhang stehen.

Mehrere Stiftungen haben sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten die Verbesserung der Situation der Schulen in schwierigen sozialen Milieus zur Aufgabe gemacht und Maßnahmen ergriffen (z. B. Bosch-Stiftung, Mercator-Stiftung, Wübben-Stiftung). Inzwischen gibt es sogar eine vom Bundesbildungsministerium (BMBF) und der Kultusminister*innenkonferenz (KMK) 2019 beschlossene gemeinsame Initiative zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen (BMBF & KMK, 2019), die 2021 startete.¹ Besondere Aktualität bekommt das Thema durch die Kompensation der durch die Corona-Pandemie bedingten Lerndefizite von Schüler*innen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sozial benachteiligte Schüler*innen besonders stark durch die Schulschließungen und den eingeschränkten Schulbetrieb in ihrer Lernentwicklung beeinträchtigt wurden (Maaz et al., 2020). Es ist davon auszugehen, dass dadurch zuvor schon bestehende Beeinträchtigungen weiter verstärkt wurden (StäwiKo, 2021). In dieser Situation soll mit diesem Beitrag über den Anteil der Grundschulen in sozial benachteiligten Lagen in Deutschland und deren Schul- und Unterrichtsbedingungen schon vor der Corona-Pandemie informiert werden, um die aktuellen Problemlagen besser abschätzen zu können.

1 Kennzeichnend für die bildungspolitischen Prioritäten in Deutschland ist die Tatsache, dass diese Initiative erst drei Jahre nach einer vergleichbaren Bund-Länder-Vereinbarung zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler zustande kam (BMBF & KMK, 2016). Die von der KMK bereits 2010 beschlossene „Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler“ (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwachere.pdf) ist ein auch heute noch lesenswertes, aber weitgehend wirkungslos gebliebenes Papier.

Im Rahmen des Bund-Länder-Programms zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen wird auf eine Definition der Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) verwiesen:

„Sozioökonomisch benachteiligte Schulen sind definiert als Schulen im untersten Quartil der Verteilung des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status auf Schulebene in den einzelnen Ländern bzw. Volkswirtschaften; sozioökonomisch begünstigte Schulen sind definiert als Schulen im obersten Quartil der Indexverteilung“ (OECD, 2016, S. 245).

Der PISA-Index viertelt die Zahl der Schulen und vergleicht das untere mit dem oberen Viertel. Nordrhein-Westfalen verwendet für die Berücksichtigung der sozialen Lage der Schulen bei der Berichterstattung über die Ergebnisse der jährlichen Vergleichsarbeiten eine Aufteilung in fünf Standorttypen (Isaac, 2011) mit jeweils etwa einem Fünftel der Schulen.² Hamburg unterteilt die Schulen in sechs ebenfalls etwa gleich große Gruppen nach einem Index der sozialen Belastung (<https://www.hamburg.de/contentblob/15055478/08aee2c81486292f648c564242bec3d6/data/pdf-hh-sozialindex-drucksache-22-4019.pdf>) und Schleswig-Holstein unterscheidet im Grundschulbereich drei Kontextgruppen (https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/Themen/BildungHochschulen/Schulqualitaet/VERA/Downloads/vera3LandesErgebnisse2019.pdf?__blob=publicationFile&v=1).³

Mit diesem Vorgehen werden zwischen den Ländern variierende aber im Zeitvergleich konstante Anteile der Schulen als sozial schwierig angesehen. Veränderungen der sozialen Bedingungen an den Schulen sind nicht unmittelbar erkennbar. Um diese Situation zu umgehen, können Gruppen von Schulen anhand ausgewählter Kennziffern verteilungsunabhängig abgegrenzt werden: z. B. nach dem Anteil der Schüler*innen in SGBII-Bedarfsgemeinschaften oder mit Migrationshintergrund oder anhand der Eltern mit niedriger Bildung. Nicht angebracht ist es, die Schüler*innenleistungen zum Kriterium für sozial benachteiligte Lagen heranzuziehen, um Zirkelschlüsse zu vermeiden: Wenn schulische Leistungen in Abhängigkeit von den sozialen Bedingungen an den Schulen erfasst werden sollen, dann dürfen Schulleistungen nicht als Indikatoren sozialer Bedingungen an den Schulen herangezogen werden.

Die regelmäßig auf der Grundlage des Mikrozensus in den Bildungsberichten verwendeten Indikatoren zur Identifikation von Risikolagen der unter 18-Jährigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 40–44) können Veränderungen der

2 Ab dem Schuljahr 2021/22 wird ein neuer Sozialindex für Schulen mit neun unterschiedlich großen Stufen eingesetzt (Schräpler & Jeworutzki, 2021).

3 Nach Auskunft des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) wird die Zuordnung auf der Grundlage mehrerer Angaben von Lehrkräften anhand einer Auswahl von Schulen vorgenommen mit jeweils einem Viertel der Schulen in den beiden Randgruppen.

sozialen Lagen im Zeit- und Ländervergleich darstellen, stehen für einzelne Schulen aber nicht zur Verfügung.

An das Vorgehen im Bildungsbericht anschließend, sollen nachfolgend der Anteil der Grundschulklassen in sozial schwierigen Lagen im Vergleich zwischen Stadtstaaten, ost- und westdeutschen Flächenländern bestimmt und die Veränderungen zwischen 2011 und 2016 beschrieben werden. Abweichend von den Darstellungen in den Berichten des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), die Leistungsergebnisse nach Schüler*innengruppen und zwischen den Ländern darstellen, werden anschließend durchschnittliche Leistungsunterschiede zwischen sozial unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen von Grundschulklassen dargestellt. Abschließend werden Unterschiede in den unterrichtsorganisatorischen und personellen Bedingungen zwischen Schulen in sozial schwieriger Lage und den anderen Schulen berichtet und ein Fazit gezogen.

1 Datenbasis und das Verfahren zur Bestimmung sozial schwieriger Lagen von Schulen

Die Daten, mit denen Schulen in „sozial schwierigen Lagen“ in Deutschland erfasst werden sollen, stammen aus dem IQB-Ländervergleich 2011 (Richter et al., 2014) und dem IQB-Bildungstrend 2016 (Schipolowski et al., 2019).⁴ Beide Erhebungen beziehen sich auf die 4. Klasse des Primarbereichs in allen Ländern der Bundesrepublik. Neben der Darstellung der Situation in Deutschland insgesamt können die Ergebnisse nach den Stadtstaaten, den ost- und westdeutschen Flächenländern differenziert werden, um regionale Unterschiede zu erfassen.⁵ Von den Schüler*innenerhebungen stammen die Leistungsinformationen und Informationen zu motivationalen Faktoren und Einstellungen zur Schule. Von den Eltern wurden ergänzend Daten zur sozia-

4 Ich danke dem Forschungsdatenzentrum (FDZ) des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das mir die Daten zur Verfügung gestellt und mich beratend unterstützt hat:

Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., Richter, D., Weirich, S., Haag, N., Roppelt, A., Engelbert, M., & Reimers, H. (2014). *IQB-Ländervergleich Primarstufe 2011* (IQB-LV 2011) (Version 3) [Datensatz]. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. http://doi.org/10.5159/IQB_LV_2011_v3

Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., Mahler, N., Kohrt, P., & Wittig, J. (2019). *IQB-Bildungstrend Primarstufe 2016* (IQB-BT 2016) (Version 1) [Datensatz]. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. http://doi.org/10.5159/IQB_BT_2016_v1

Für die Durchsicht des Manuskripts und viele hilfreiche Anmerkungen danke ich Sebastian Weirich und Aleksander Kocaj.

5 Die Daten der IQB-Erhebungen werden ohne Genehmigung durch die Kultusministerien der Länder nur mit Kennungen für Ländergruppen zur Verfügung gestellt. Unter dieser Voraussetzung erschien der gewählte Gruppenzuschnitt als aussagekräftigste Wahl. Auf Länderebene erschien die Datenbasis für die gewählte deskriptive Ergebnisdarstellung als zu schmal. Signifikanzen werden nicht berichtet, weil nahezu alle berichteten Unterschiede signifikant waren.

len Lage und der Zuwanderungssituation und der Bewertung der Schulqualität erhoben. Von den Lehrkräften und Schulleitungen stammen Daten zu den schulorganisatorischen und personellen Bedingungen an den Schulen. Nicht berücksichtigt werden nachfolgend die Förderschulen, weil an diesen überwiegend auch zieldifferent unterrichtet wird und sie dadurch die Leistungsvarianz zwischen den Schulen stark ausweiten. Sie würden den Blick auf die Grundschulen verzerren. Ebenfalls bleiben die Leistungsdaten von zieldifferent unterrichteten Schüler*innen an allgemeinen Schulen unberücksichtigt, vergleichbar dem Vorgehen bei den IQB-Auswertungen (Rjosk et al., 2017, S. 92 f.). Außerdem werden die Privatschulen nicht berücksichtigt (soweit sie über die Schulleitungsangaben identifiziert werden konnten), weil ausschließlich die Situation des öffentlichen Schulwesens, auf das sich auch das Steuerungshandeln der Politik bezieht, betrachtet werden soll.⁶ Dadurch reduziert sich die Zahl der berücksichtigten Schulen 2011 von 1.349 auf 1.243 und 2016 von 1.508 auf 1.365.⁷ Die auf Schulen aggregierten Datensätze bilden die Grundlage der Analysen.

Bei den IQB-Datensätzen handelt es sich um stratifizierte Clusterstichproben, „da die Grundgesamtheit in mehrere Gruppierungen oder Schichten, sogenannte Strata (hier: Land) unterteilt wird, aus denen separat Cluster (hier: Schulen und Klassen) gezogen werden“ (Weirich et al., 2012, S. 288). Die Auswirkungen der Stichprobenziehung auf die individuellen Leistungsunterschiede werden nachfolgend nur in ihrer Auswirkung auf die Klassenmittelwerte an den einbezogenen Schulen berücksichtigt. Die Länderstichproben erfassen jedoch unterschiedlich große Anteile an der gesamten Schüler*innenzahl der 4. Klassen. Dadurch entsprechen die ausgewählten Schulen einem variierenden Anteil unter allen Grundschulen (an denen jeweils eine Klasse erfasst wurde) in den jeweiligen Ländern. Hinzu kommen Schulen mit einer unterschiedlichen Zahl von Parallelklassen.

Zusätzlich müssen die Daten um den Ausfall einer Schule bzw. von Schüler*innen in einer Klasse korrigiert werden. Nur über Gewichtungen und Adjustierungen wird ein repräsentatives Abbild der Schüler*innenschaft der 4. Klassen in Deutschland und den drei Teilregionen (Stadtstaaten, ost- und westdeutsche Flächenländer) erreicht. Sämtliche hier berichteten Ergebnisse verwenden die Gewichtungen für Klassen, um die unterschiedliche Zahl der Parallelklassen an den einzelnen Schulen zu berücksichtigen. Die drei Teilregionen repräsentieren sehr unterschiedliche Anteile von Grundschulklassen (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). An diesen Anteilen wird nicht nur deutlich, dass die Stadtstaaten und die ostdeutschen Länder für die schulische Gesamtsituation in Deutschland nur von untergeordneter Bedeutung sind. Die Schulen in den Stadtstaaten sind nach den Angaben der Schulleitungen 2016 mit

6 Die Daten und die Beschreibungen der Stichprobenziehung und realisierten Stichprobe geben auch einige Hinweise auf eine Untererfassung privater Schulen.

7 Da nur Aggregatdaten auf Klassenebene deskriptiv analysiert werden, lassen sich Kompositionseffekte nicht von aggregierten individuellen Effekten trennen.

durchschnittlich 404 Schüler*innen durchschnittlich sehr viel größer als im Bundesdurchschnitt (253) und in den ostdeutschen Ländern (223).

Tab. 1: Zentrale Kennziffern der analysierten Datensätze der IQB-Erhebungen 2011 und 2016 in den 4. Klassen öffentlicher Grundschulen nach den drei unterschiedenen Ländergruppen

	Deutschland insgesamt	Stadtstaaten	ostdeutsche Flächenländer	westdeutsche Flächenländer
2011				
Zahl der Schüler*innen	708.520	40.200	86.376	581.944
Zahl der Klassen	34.612	1.929	4.457	28.226
Zahl der Schulen	15.997	732	2.473	12.792
Schüler*innen in %	100	5,7	12,2	82,1
Klassen in %	100	5,6	12,9	81,5
Schulen in %	100	4,6	15,5	80,0
Schüler*innen je Klasse	20,5	20,8	19,4	20,6
Klassen mit einem durchschnittlichen HISEI unter 43,5 in %	19,0	32,1	30,0	16,3
Klassen mit mehrheitlich Schüler*innen mit Migrationshintergrund in %	14,6	39,6	0,4	15,1
Klassen mit niedrigem HISEI und hohem Migrantenanteil in %	7,3	25,2	0,0	7,2
Klassen mit niedrigem HISEI oder hohem Migrantenanteil in %	26,2	46,5	30,4	24,2
2016				
Zahl der Schüler*innen	677.333	47.165	91.949	538.219
Zahl der Klassen	33.825	2.303	4.555	26.968
Zahl der Schulen	15.385	754	2.480	12.151
Schüler*innen in %	100	7,0	13,6	79,5
Klassen in %	100	6,8	13,5	79,7
Schulen in %	100	4,9	16,1	79,0
Schüler*innen je Klasse	20,0	20,5	20,2	20,0
Klassen mit einem durchschnittlichen HISEI unter 43,5 in %	21,5	32,4	26,2	19,8
Klassen mit mehrheitlich Schüler*innen mit Migrationshintergrund in %	25,7	45,1	1,2	28,2
Klassen mit niedrigem HISEI und hohem Migrantenanteil in %	13,2	27,6	0,8	14,0
Klassen mit niedrigem HISEI oder hohem Migrantenanteil in %	34,0	49,9	26,6	33,9

Quelle: eigene Berechnung

Zwischen den Ländergruppen gibt es zusätzlich erhebliche Unterschiede in den durchschnittlichen personellen Bedingungen, die ebenfalls zu berücksichtigen sind, wenn die soziale Situation an den Schulen betrachtet wird. 2011 wick die Situation der Lehrkräfte in den ostdeutschen Bundesländern deutlich von den Stadtstaaten und den westdeutschen Flächenländern ab. In Ostdeutschland war nur ein Drittel der Lehrkräfte verbeamtet (2016 nicht mehr abgefragt), während es in den Stadtstaaten 83 Prozent und in den westdeutschen Flächenländern sogar 89 Prozent waren. 80 Prozent der ostdeutschen Lehrkräfte hatten ihre Ausbildung noch an einem Institut für Lehrer*innenbildung vor 1990 absolviert (2016 wurde dies nicht mehr in gleicher Weise abgefragt)⁸ und unterrichteten mit durchschnittlich 28,1 Jahren (2016: 26,4) deutlich länger als die Kolleginnen und Kollegen in den Stadtstaaten (2011: 20,7 und 2016: 16,9) und den westdeutschen Flächenländern (2011: 18,4 und 2016: 17,0). Zu etwa 90 Prozent haben sie sowohl 2011 als auch 2016 eine Fakultas für Deutsch bzw. Mathematik. In den Stadtstaaten sind es jeweils nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte (2016: Deutsch 61 %, Mathematik 45 %). In den westdeutschen Flächenländern hatten 2016 57,8 Prozent der antwortenden Lehrkräfte eine Lehrbefähigung in Mathematik und 73,9 Prozent in Deutsch.

1.1 Verfahren der Bestimmung von Grundschulen in sozial schwieriger Lage

Im Rahmen des Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 40–44) werden drei soziale Risikolagen unterschieden: Die soziale Risikolage erfasst Kinder, deren Eltern beide nicht erwerbstätig sind, was zu fehlenden gesellschaftlichen Ressourcen führen kann. Die bildungsbezogene Risikolage betrifft Kinder, deren Eltern beide keine abgeschlossene Berufsausbildung und höchstens einen mittleren Schulabschluss haben. Eine finanzielle Risikolage liegt vor, wenn das Haushaltseinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze liegt. Im Rahmen der IQB-Erhebung wird die finanzielle Risikolage von Familien nicht direkt erfasst. Mit dem in den IQB-Erhebungen erhobenen HISEI⁹ (Ehmke & Siegle, 2005) als Merkmal der sozialen Lage der Schüler*innen findet aber mit einem anderen Erhebungskonzept ebenfalls die soziale und bildungsbezogene Risikolage von Familien Berücksichtigung, denn er verbindet den Berufsstatus mit Bildungsqualifikationen der Eltern.

Der HISEI gestattet es, eher manuelle, unqualifizierte Berufe von nichtmanuellen Berufen mit höheren Qualifikationsvoraussetzungen zu unterscheiden. Als Wert für diese Grenze wurde ein HISEI von 43,5 gewählt und zwischen Schulklassen unterschiede-

8 Auf die Frage nach einer anderen Ausbildung (z. B. Lehrkraft für untere Klassen) gaben diese 14,7 Prozent in den ostdeutschen Flächenländern an, deutschlandweit 4,6 Prozent.

9 Der ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) kann Werte zwischen 16 (Reinigungskraft) und 90 (Richter*innen, Zahnärzt*innen, Ärzt*innen) annehmen. Der HISEI ist der Wert des höher qualifizierten Elternteils.

den, bei denen der HISEI im Mittel diesen Wert unter- bzw. überschreitet. Dadurch sollen durchschnittlich eher einkommens- und bildungsschwache Familien von Familien mit höherem Einkommen und Bildungsniveau unterschieden werden.

Obwohl sich bei den IQB-Erhebungen der durchschnittliche HISEI der Schüler*innen zwischen 2011 und 2016 von 49,6 auf 50,8 Punkte erhöht hat, nahm der Anteil der Klassen mit niedrigem HISEI von 19,0 auf 21,5 Prozent zu (s. o., Tab. 1), was auf eine zunehmende soziale Segregation zwischen den Schulen zurückzuführen ist.

Im Bildungsbericht wird darauf verwiesen, dass fast die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund mit einer oder mehreren der drei Risikolagen aufwachsen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 42). Von einem finanziellen Risiko ist jedes dritte Kind mit Migrationshintergrund betroffen. Hinzu kommen die kulturellen und vor allem auch sprachlichen Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Deshalb wird der Migrationshintergrund bei der Bestimmung von sozial schwierigen Lebenslagen im schulischen Kontext häufig herangezogen. Er wird im Rahmen der IQB-Erhebungen auch erfasst und gestattet es, die Klassen, in denen mehr als die Hälfte der Schüler*innen einen Migrationshintergrund aufweist – dies betrifft 2011 14,6 Prozent und 2016 bereits 25,7 Prozent der Klassen – von den übrigen Schulklassen zu unterscheiden. Dabei wird bei der Abgrenzung des Migrationshintergrunds dem Vorgehen des IQB gefolgt (Rjosk et al., 2017, S. 239), nach dem nur die erste und zweite Generation berücksichtigt wird.¹⁰ Diese nach zwei ausgewählten Kriterien bestimmte „sozial schwierige Lage“ von Schulklassen hat den Vorteil, im Zeitvergleich Veränderungen erfassen zu können.

Beim Zusammentreffen beider Lagen in einer Klasse kann man „von sozial besonders schwieriger Lage“ sprechen, weil die pädagogischen Anforderungen an die Lehrkräfte als besonders heterogen anzusehen sind. 2011 betrifft dies 7,3 Prozent aller Klassen und 2016 bereits 13,2 Prozent, also jede achte Grundschulklasse in Deutschland. Als vierte Gruppe wird die Summe der Schulen betrachtet, in denen entweder die soziale Zusammensetzung der Grundschulklassen niedrig (Mittelwert unter 43,5) oder der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund hoch (Durchschnitt über 50 %) ist. Nach diesem Kriterium befanden sich 26,2 Prozent der Klassen 2011 in – durchaus unterschiedlichen – sozial schwierigen Lagen. Bis 2016 ist dieser Anteil auf 34 Prozent aller Grundschulklassen an öffentlichen Schulen angestiegen. Von den Schüler*innen mit Migrationshintergrund wurden 2011 34,2 Prozent und 2016 bereits 49,9 Prozent in Klassen unterrichtet, in denen sie die Mehrheit stellen (von den Schüler*innen ohne Migrationshintergrund 2016 13,8 %).

10 Dies bedeutet, dass Kinder, von denen zwar Großeltern zugewandert sind, die Eltern aber beide in Deutschland geboren wurden und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, keinen Migrationshintergrund mehr haben.

Im Vergleich zwischen den Ländergruppen (s.o., Tab. 1) führen die verschiedenen Kriterien für Schulen in sozial schwierigen Lagen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Diese Unterschiede betreffen vor allem die ostdeutschen Flächenländer, deren sozioökonomische Situation durch eine niedrige Sozialstruktur und niedrige Anteile von Migrant*innen im Vergleich zu den Stadtstaaten und den westdeutschen Flächenländern bestimmt wird. Dadurch wird eine sozial schwierige Lage in den ostdeutschen Flächenländern fast ausnahmslos durch die niedrige soziale Lage der Eltern der Kinder bestimmt. Durch die Trennung von HISEI und Migrationshintergrund wird zusätzlich sichtbar, wie stark die sozialen Bedingungen in den Stadtstaaten von der Kombination von heterogenen Bedingungen der Sozialstruktur und der Zuwanderung geprägt sind und sich häufig überlagern. Auch wenn die Anteile der Klassen in sozial schwierigen Lagen in den westdeutschen Ländern vergleichsweise niedrig erscheinen, befinden sich dort mit Abstand die meisten Klassen in sozial schwierigen Lagen: 2016 beispielsweise 73,3 Prozent der Klassen mit niedriger sozialer Lage und 87,4 Prozent der Klassen mit hohem Anteil von Migrant*innen.

Ausgehend von den gewählten Kriterien für Grundschulklassen in sozial schwieriger Lage werden im Folgenden erstens die Leistungsunterschiede zwischen den sozial schwierigen und sonstigen Klassen analysiert und zweitens untersucht, ob sich die schulorganisatorischen und personellen Bedingungen zwischen den Schulklassen nach sozialer Lage unterscheiden.

2 Leistungen der Schülerinnen und Schüler in sozial schwierigen Klassen

Die nach fachlichen Kriterien ermittelten fünf Kompetenzstufen im Primarbereich unterteilen das kontinuierliche Fähigkeitsspektrum der Schüler*innen in Abschnitte mit unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus, die das Ergebnis ausführlicher Validierungsstudien sind (vgl. Tab. 2 auf der folgenden Seite). Sie geben Auskunft über die Verteilung der von den Schüler*innen erreichten Kompetenzen in den beiden untersuchten Leistungsbereichen. In den Kompetenzstufenbeschreibungen wird ausgeführt, dass Schüler*innen auf Kompetenzstufe I deutlich hinter den Erwartungen der KMK-Bildungsstandards zurückbleiben und davon auszugehen ist, dass der erfolgreiche Übergang in die Sekundarstufe I nur unter Einsatz intensiver Fördermaßnahmen gelingen kann. Schüler*innen auf Kompetenzstufe II erfüllen den Mindest- und erst auf Kompetenzstufe III den Regelstandard nach den KMK-Bildungsstandards.

Bei der Betrachtung der Leistungen der Schüler*innen ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass die Metrik der IQB-Bildungstrends von einem Mittelwert 500 und einer Standardabweichung 100 bezogen auf die gewichteten Leistungen der einzelnen Schüler*innen ausgeht. Dabei unterscheiden sich die Kompetenzstufen der Testdo-

mänen hinsichtlich ihrer „Breite“: Im Lesen umfassen die Kompetenzstufen jeweils 75 Punkte auf der Metrik der Bildungstrends, in Mathematik sind es 70 Punkte (vgl. Tab. 2). Das erschwert die vergleichende Interpretation der Ergebnisse. Hinzu kommt, dass auf der Grundlage von Studien zur Leistungsentwicklung Schüler*innen im Lesen zwischen dem 3. und 4. Schuljahr durchschnittlich ihre Leistungen um 60 Punkte steigern, während dies in Mathematik durchschnittlich 80 Punkte sind. Anhand dieser Werte kann der Leistungsstand von Klassen auf den durchschnittlichen Lernzuwachs in einem Schuljahr bezogen werden.

Tab. 2: Kompetenzstufen für die Grundschule in Lesen und Mathematik mit den zugeordneten Leistungspunkten

Kompetenzstufen	Deutsch/Lesen Grundschule (Stanat et al., 2017, S. 54)	Mathematik Grundschule (Stanat et al., 2017, S. 70)
I (unter Mindeststandard)	Unter 390 (13,6)	unter 390 (13,6)
II (Mindeststandard)	390–464 (22,4)	390–459 (20,5)
III (Regelstandard)	465–539 (29,2)	460–529 (27,3)
IV (Regelstandard Plus)	540–614 (22,1)	530–599 (22,5)
V (Optimalstandard)	615 und mehr (12,7)	600 und mehr (16,1)
Durchschnittlicher jährlicher Leistungszuwachs zwischen 3. und 4. Schuljahr	Lesen und Zuhören: 60 Punkte (Wittig & Weirich, 2017, S. 153)	80 Punkte (Haag & Kohrt, 2017, S. 168)

Anm.: in Klammern: prozentuale Werteverteilung bei normalverteilten Leistungspunkten

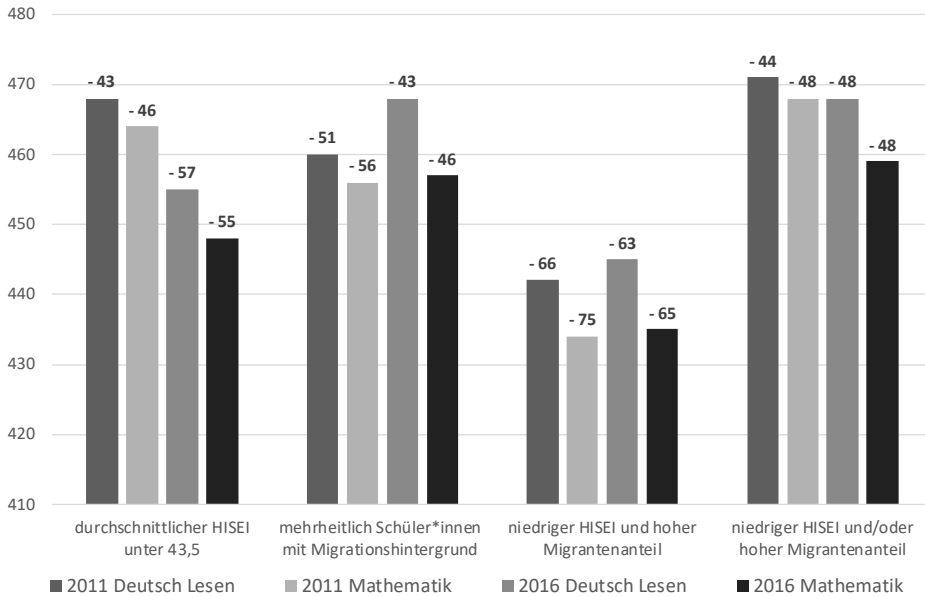
Quelle: eigene Berechnung

Die Abbildung 1 auf der folgenden Seite zeigt den Vergleich des durchschnittlichen Leistungsniveaus der Grundschulklassen mit unterschiedlichen sozial schwierigen Lagen gegenüber den sozial begünstigten Klassen 2011 und 2016 in Deutsch / Lesen und Mathematik (Globalskala) für Deutschland insgesamt.¹¹ Bei einem starken Anstieg des Anteils sozial belasteter Grundschulklassen hat sich die durchschnittliche Leistung dieser Klassen eher verschlechtert und der Leistungsabstand zu den sozial günstiger zusammengesetzten Klassen nicht verringert. Vor allem 2016 liegen die Durchschnittleistungen in sozial schwierigen Grundschulklassen meist durchschnittlich unter der Untergrenze des Regelstandards, den alle Schüler*innen am Ende der Grundschule wenigstens erreichen sollen. In Deutsch / Lesen liegen die durchschnittlichen Leistungen der Schüler*innen in sozial schwierigen Klassen fast ein Schuljahr hinter den Leistungen des Durchschnitts der anderen Grundschulklassen. In Mathe-

¹¹ 2011 wurden für die Berechnungen der Mittelwerte die für beide Leistungsbereiche berechneten 15 plausible values jedes Schülers bzw. jeder Schülerin verwendet. 2016 wurde jeweils der über 15 Variablen gepoolte Leistungswert berücksichtigt.

matik liegen die durchschnittlichen Leistungen in sozial schwierigen Klassen mehr als ein halbes Schuljahr gegenüber den anderen Klassen zurück.

Abb. 1: Durchschnittliches Leistungsniveau und durchschnittlicher Leistungsrückstand (Wert über den Säulen) der Klassen im 4. Schuljahr in Deutschland mit unterschiedlichen Indikatoren sozial schwieriger Lagen 2011 und 2016



Quelle: IQB-Erhebungen, IQB-Metrik, eigene Berechnung

2.1 Durchschnittsleistungen in sozial schwierigen Klassen nach Stadtstaaten, ost- und westdeutschen Flächenländern

Die sozialen Bedingungen in den drei Regionen wirken sich auf die durchschnittlichen Leistungen der Schüler*innen in sozial schwierigen Grundschulklassen sehr unterschiedlich aus (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite). Klassen mit einem niedrigen HISEI erreichen 2011 in den ostdeutschen Flächenländern in beiden Fächern fast den bundesdeutschen Leistungsmittelwert¹², während sie in den westdeutschen Flächenländern um etwa ein halbes und den Stadtstaaten um mehr als ein Schuljahr in den Durchschnittsleistungen hinter dem Bundesdurchschnitt zurückliegen. Der Anteil der Klassen mit niedrigem HISEI an allen Klassen ist bis 2016 angestiegen (s. o., Tab. 1) und zugleich sind die Leistungsmittelwerte dieser Klassen in allen drei Regionen gesunken und lagen in den Stadtstaaten in Mathematik sogar unter dem Mindeststandard.

12 Die Abweichung vom bundesdeutschen Leistungsdurchschnitt ist nicht signifikant. Weiterführend könnte untersucht werden, ob dieses Ergebnis mit dem hohen Anteil von Unterstufenlehrkräften (s. o.) in Zusammenhang gebracht werden kann.

Die wenigen Klassen in den ostdeutschen Flächenländern mit mehrheitlich Schüler*innen mit Migrationshintergrund lassen sich zu beiden Erhebungszeitpunkten (vgl. Tab. 3) grob der Situation in den westdeutschen Flächenländern zuordnen, mit einem Leistungsrückstand in Deutsch/Lesen von etwa einem halben Schuljahr und einem etwas geringeren Leistungsdefizit in Mathematik im Vergleich zu dem Leistungsdurchschnitt aller Klassen. In den Stadtstaaten sind die Leistungsmittelwerte nach Migrationshintergrund etwas höher als nach sozialer Lage, aber dennoch liegen die durchschnittlichen Leistungen in den Klassen mit hohem Migrant*innenanteil um etwa ein Schuljahr hinter dem deutschen Leistungsdurchschnitt. Der Anstieg des Anteils der Klassen mit hohem Migrationshintergrund zwischen 2011 und 2016 hat zu keiner beachtenswerten durchschnittlichen Leistungsverbesserung geführt.

Tab. 3: Erreichte gewichtete Mittelwerte der Leistungen der Klassen in schwierigen sozialen Lagen in Deutsch Lesen und Mathematik (Globalskala) nach Ländergruppen 2011 und 2016 nach drei verschiedenen Definitionen schwieriger sozialer Lagen

Gewichtete Zahl der Schulklassen	Leistungsmittelwerte nach gewichteten Schulklassen	Deutschland insgesamt	Stadtstaaten	ostdeutsche Flächenländer	westdeutsche Flächenländer
2011					
Klassen mit einem durchschnittlichen HISEI unter 43,5	Deutsch/Lesen	468	420	493	467
	Mathematik (Globalskala)	464	406	494	463
mit mehrheitlich Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	Deutsch/Lesen	460	432	(454)	465
	Mathematik (Globalskala)	456	415	(485)	463
mit niedrigem HISEI und hohem Migrantenanteil	Deutsch/Lesen	442	415	-	448
	Mathematik (Globalskala)	434	401	-	442
2016					
Klassen mit einem durchschnittlichen HISEI unter 43,5	Deutsch/Lesen	455	409	479	456
	Mathematik (Globalskala)	448	386	473	451
mit mehrheitlich Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	Deutsch/Lesen	468	433	(471)	472
	Mathematik (Globalskala)	457	408	(466)	464
mit niedrigem HISEI und hohem Migrantenanteil	Deutsch/Lesen	445	405	(461)	452
	Mathematik (Globalskala)	435	381	(449)	444

Anm.: Zahlen in Klammern basieren auf kleinen Fallzahlen und sind nur bedingt aussagekräftig
 Quelle: eigene Berechnung

Die Kombination aus niedrigem HISEI und hohem Migrant*innenanteil kommt 2011 in den ostdeutschen Flächenländern nicht vor und betrifft 2016 nur wenige Schulen. Auf die sehr niedrigen durchschnittlichen Leistungen der Schulklassen in den Stadtstaaten wirkt sich die Kombination sozialer Lagen sowohl 2011 als auch 2016 kaum aus, aber in den westdeutschen Flächenländern führte sie 2011 noch zu einer weiteren substantiellen Verringerung der durchschnittlichen Leistungen der Schulklassen (um etwa 20 Leistungspunkte), die 2016 nur noch abgeschwächt zu beobachten ist.

Da sich die durchschnittlichen Leistungsmittelwerte der Grundschulklassen mit niedrigem HISEI und / oder hohem Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in dem berichteten Rahmen bewegen, wird darauf verzichtet, sie zusätzlich zu berichten.

2.2 Leistungsunterschiede zwischen Klassen in sozial schwierigen und sozial günstigeren Lagen 2016

Neben den durchschnittlich erreichten Kompetenzen wird im Rahmen der IQB-Berichte der Anteil der Schüler*innen dargestellt, die bezogen auf die Bildungsstandards den Mindeststandard nicht erreichen bzw. wenigstens den Regelstandard erfüllen. Diese Ergebnisdarstellung verdeutlicht nicht die unterschiedliche Verteilung dieser Schüler*innen auf Schulen und Schulklassen und damit nicht die Ungleichheit der Leistungszusammensetzung zwischen den Schulklassen. Deshalb werden anschließend die Grundschulklassen nach den vier unterschiedenen sozialen Lagen mit den restlichen Klassen verglichen (vgl. Tab. 4 auf der folgenden Seite). Neben dem Leistungsmittelwert in Deutsch/Lesen und Mathematik bezieht sich der Vergleich auf den Anteil der Klassen, deren Klassendurchschnitt in je einem der beiden erfassten Fächer und in beiden Fächern unter der Untergrenze des Regelstandards liegt. Zusätzlich wird als weitere kritische Grenze für die Leistungssituation in den Schulklassen nachfolgend erfasst, wenn mehr als ein Viertel der Schüler*innen in den einzelnen Klassen mit den gezeigten Leistungen in einem der beiden Fächer oder in beiden Fächern unter dem Mindeststandard liegt und damit weniger als 390 Punkte erreicht.

Bei dieser Übersicht wird die Konzentration niedriger Durchschnittsleistungen in den Klassen nach den unterschiedlich definierten sozial schwierigen Lagen im Vergleich zu sozial eher begünstigten Klassen für 2016 verdeutlicht (vgl. Tab. 4). Beispielhaft sei darauf hingewiesen, dass in 60 Prozent der Klassen mit niedrigem HISEI 2016 die Klassenmittelwerte in Deutsch oder Mathematik unter dem Regelstandard liegen. In mehr als der Hälfte dieser Klassen unterschreitet in beiden Fächern der Leistungsmittelwert den Regelstandard. Ebenfalls in der Hälfte dieser Klassen erreicht mehr als ein Viertel der Schüler*innen in Mathematik nicht den Mindeststandard. In mehr als einem Drittel der Klassen mit niedrigem HISEI erreicht mehr als ein Viertel der Schüler*innen nicht den Mindeststandard und in mehr als einem Viertel der Klas-

sen ist dieses Merkmal in beiden Fächern entsprechend ausgeprägt. In der Struktur der Anteile ähnlich, aber insgesamt etwas günstiger – jedoch fast identisch – ist die Situation der Klassen mit hohem Migrant*innenanteil oder den 34 Prozent Klassen mit unterschiedlichen sozialen Belastungen. Noch höhere Anteile ungünstiger Durchschnittsleistungen finden sich bei den Grundschulklassen, die beide Merkmale sozial schwieriger Bedingungen erfüllen.

Tab. 4: Klassen nach unterschiedlichen sozialen Lagen und den Leistungsmittelwerten in Deutsch und Mathematik und nach dem Anteil der Klassen, die verschiedene Merkmale ungünstiger Leistungsniveaus in den Klassen erfüllen 2016

Merkmale der Grundschulklassen (gewichtet)	Deutschland insgesamt	Klassen mit einem durchschnittlichen HISEI unter 43,5		Klassen mit mehrheitlich Schüler*innen mit Migrationshintergrund		Klassen mit niedrigem HISEI und hohem Migrantenteile		Klassen mit niedrigem HISEI und/oder hohem Migrantenteile	
		ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Leistungsmittelwert Deutsch/Lesen	500	455	512	468	511	445	508	468	516
Leistungsmittelwert Mathematik (Globalskala)	491	448	503	457	503	435	500	459	507
Klassenmittelwert unter Regelstandard Deutsch/Lesen	21,2	59,2	10,7	43,7	13,4	68,6	14,1	44,1	9,3
Klassenmittelwert unter Regelstandard Mathematik (Globalskala)	22,4	60,0	12,1	46,6	14,0	68,0	15,4	46,5	9,9
In beiden Fächern erreicht der Klassendurchschnitt nicht den Regelstandard	15,2	51,6	5,1	35,0	8,3	60,7	8,2	35,5	4,6
Mehr als 25 % der Schüler*innen in der Klasse unter Mindeststandard Deutsch Lesen	13,9	38,1	7,2	29,6	8,4	43,7	9,3	29,5	5,8
Mehr als 25 % der Schüler*innen in der Klasse unter Mindeststandard Mathematik (Globalskala)	20,4	50,0	12,2	40,4	13,4	59,4	14,4	39,1	10,7
Mehr als 25 % der Schüler*innen erreichen in beiden Fächern nicht den Mindeststandard	9,0	28,6	3,3	22,5	4,3	37,3	4,7	21,2	2,7

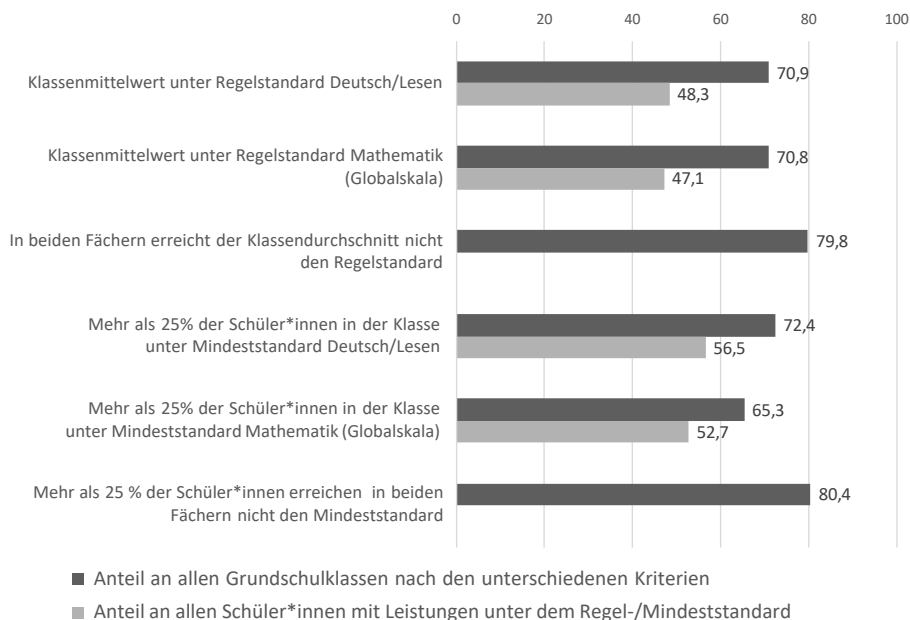
Quelle: eigene Berechnung

Auch Klassen, die nach den gewählten Kriterien nicht als sozial schwierig anzusehen sind, erreichen durchschnittlich nur sehr niedrige Leistungen der Schüler*innen. Die Anteile der Klassen mit sehr niedrigen Leistungswerten liegen bei den sozial nicht belasteten Klassen aber höchstens bei 15 Prozent und überwiegend unter 10 Prozent. Für die Lehrkräfte sind auch in sozial begünstigten Klassen diese Leistungsdefizite eine Herausforderung. Doch stehen sie weniger einer Kumulation von Herausforderungen gegenüber, wie dies bei den Lehrkräften von Klassen in sozial schwierigen Lagen der Fall ist.

Wie stark sich die Leistungsdefizite der Schüler*innen auf sozial schwierige Klassen konzentrieren, verdeutlicht zusätzlich Abbildung 2 auf Seite 18, die die Situation an den 34 Prozent aller Klassen mit unterschiedlichen sozial schwierigen Konstellationen 2016 darstellt. Während nach den einzelnen Kriterien ungünstiger Schüler*innenleistungen durchschnittlich 70 Prozent aller leistungsschwachen Klassen sozial schwierige Bedingungen aufweisen, sind es bei der Kombination der Kriterien etwa 80 Prozent: Nur etwa jede fünfte Klasse mit durchschnittlich sehr niedrigen Schüler*innenleistungen in beiden Fächern ist nicht zugleich eine Klasse in sozial schwieriger Lage.

Ebenfalls wird in Abbildung 2 auf der folgenden Seite dargestellt, welche Anteile an Schüler*innen mit den unterschiedlichen Leistungsdefiziten 2016 Klassen besuchen, in denen der Leistungsdurchschnitt unter dem Regelstandard liegt bzw. mehr als ein Viertel der Schüler*innen nicht den Mindeststandard erreichen: Es sind jeweils etwa die Hälfte aller Schüler*innen, die entweder in einem der beiden Fächer Leistungen unter dem Regelstandard zeigten oder den Mindeststandard nicht erreichten.

Abb. 2: Klassen mit niedrigem HISEI und/oder hohem Migrant*innenanteil nach dem Anteil, die die aufgeführten Kriterien erfüllen und dem Anteil der Schüler*innen mit entsprechenden Leistungsdefiziten, die diese Klassen besuchen



Quelle: eigene Darstellung

Diese Ergebnisse verdeutlichen, wie wichtig es sowohl für die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte als auch die Gestaltung der Lernbedingungen der leistungsschwachen Schüler*innen wäre, über günstige personelle und schulorganisatorische Maßnahmen eine Verringerung der Leistungsdefizite zu unterstützen (vgl. dazu auch Dumont et al., 2013).

3 Schwierige soziale Lage der Klassen und personelle und schulorganisatorische Bedingungen

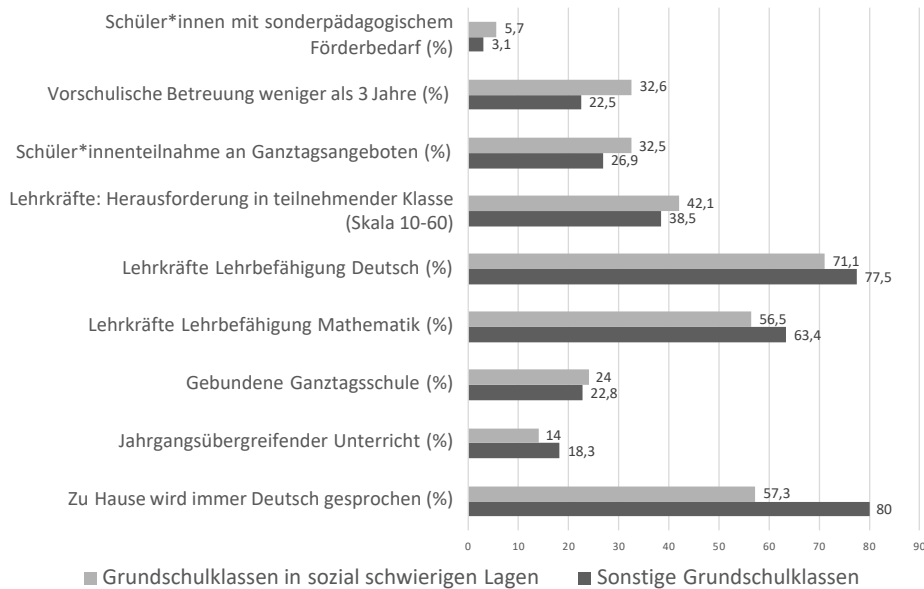
Die Forschung der letzten Jahre hat in vielerlei Hinsicht Belege dafür gefunden, dass die herkunftsbedingten Herausforderungen an den Schulen in sozial schwierigen Lagen überzufällig mit zusätzlichen Benachteiligungen durch eine quantitativ und qualitativ ungünstige Personalausstattung, dadurch bedingten Unterrichtsausfall und fachfremden Unterricht, eine erhöhte Lehrkräftefluktuation, vergleichsweise große Klassen und erhöhte Anforderungen durch einen hohen Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verknüpft sind (Weishaupt, 2021). Hinzu kommen häufig an einer Schule mit sozial benachteiligter Schüler*innenschaft ohne familiäre Unterstützung (Bremm, 2020) negative Leistungserwartungen von Lehrkräften gegen-

über ihren Schüler*innen. Dann kann „eine Eskalationsdynamik statt(finden), die die Entwicklungsperspektiven der Schülerinnen und Schüler hochgradig negativ beeinflusst“ (Herrmann, 2010, S. 28).

Lassen sich in den IQB-Daten ebenfalls Belege dafür finden, dass Schulen in sozial schwierigen Lagen zusätzlich durch ungünstige personelle und schulorganisatorische Bedingungen herausgefordert sind? Die Durchsicht der im Rahmen der IQB-Erhebung 2011 und 2016 erfassten Bedingungen an den Schulen liefern dafür zahlreiche Hinweise, die hier beispielhaft in einer Auswahl für die 34 Prozent Grundschulklassen 2016 mit niedrigem HISEI und / oder hohem Migrant*innenanteil im Vergleich zu den übrigen Grundschulklassen dargestellt werden (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite) und darüber hinaus nur selektiv auf der Grundlage ergänzender Analysen (ohne Abbildung oder Tabelle) berichtet werden können. Dazu gehört vor allem ein durchschnittlich doppelt so hoher Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der an den Schulen mit sozial besonders schwieriger Lage (niedriger HISEI und hoher Migrationsanteil, hier nicht dargestellt) durchschnittlich noch besonders hoch ist. Dann hat der Anteil der Schüler*innen in 4. Klassen der Grundschule mit nichtdeutscher Familiensprache zwischen 2011 und 2016 in Deutschland insgesamt von 8,5 Prozent auf 27,8 Prozent zugenommen. In sozial eher begünstigten Grundschulklassen hatten 2016 vier Fünftel der Kinder eine deutsche Familiensprache, in den sozial schwierigen Klassen waren es weniger als 60 Prozent. Nach Schulleitungsangaben stieg zwischen 2011 und 2016 der Anteil der Grundschulen, in denen nichtdeutsche Sprachen dominieren deutschlandweit von 13 Prozent auf 19,1 Prozent an. Während von den Klassen mit einem hohen HISEI 2016 nur 12,3 Prozent Schulen mit dominanten nichtdeutschen Sprachen angehörten, waren es von den Klassen mit niedrigem HISEI 43 Prozent.

Die Lehrkräfte an Schulen in sozial schwierigen Lagen gaben bei der Erhebung 2011 deutlich seltener an, in den letzten drei Jahren an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen zu haben, sie zeigten eine niedrigere Berufszufriedenheit und gaben eine höhere emotionale Erschöpfung an. 2016 sahen sich die Lehrkräfte an Schulen in sozial schwierigen Lagen deutlich stärker durch die unterrichtete Klasse herausgefordert (vgl. Abb. 3) und schätzten ihre Selbstwirksamkeit als Lehrkraft niedriger ein.

Abb. 3: Grundschulklassen mit niedrigem HISEI und/oder hohem Migrant*innenanteil im Vergleich zu den anderen 66 % Grundschulklassen in Deutschland 2016



Quelle: eigene Darstellung

Schulen mit schwieriger sozialer Lage haben durchschnittlich eine größere Zahl von Schüler*innen, sind eher in Städten gelegen und unterscheiden sich nur wenig hinsichtlich der durchschnittlichen Klassengröße von den anderen Schulen. Auffällig sind nur die durchschnittlich größeren Klassen, wenn die Schüler*innen mehrheitlich einen Migrationshintergrund haben. Schulen mit Ganztagsangeboten haben von 45 Prozent 2011 auf 56,3 Prozent 2016 zugenommen und Schulen mit schwierigen sozialen Bedingungen sind deutlich häufiger Ganztagschulen. Die höheren Anteile sozial schwieriger Schulen bei der Ganztagsbetreuung verringern sich aber deutlich, wenn der Anteil der gebundenen Ganztagschulen 2016 betrachtet wird (diese Differenz ist als einziger Vergleich in Abb. 3 nicht signifikant) und der Anteil der Schüler*innen, die an Ganztagsangeboten teilnehmen. Als überraschend ist anzusehen, dass jahrgangsübergreifender Unterricht – der insgesamt zwischen 2011 und 2016 von 19,5 Prozent auf 16,8 Prozent der Schulen zurückging – an sozial herausgeforderten Grundschulen zu beiden Zeitpunkten seltener vorkommt als an den sonstigen Schulen, obwohl er gerade für Schüler*innen mit Migrationshintergrund Vorteile haben könnte (Thoren et al., 2019). Speziell die Sprachförderung hat an Schulen in sozial schwieriger Lage einen höheren Stellenwert und es stehen dort dafür mehr Lehrer*innenstunden als an den anderen Schulen zur Verfügung. Insgesamt weisen die Unterschiede aber nicht auf wirklich substantielle, sondern nur auf moderate Unterschiede hin. Während insgesamt nur etwa ein Viertel der Schüler*innen eine ver-

gleichsweise kurze Zeit der Vorschulerziehung von bis zu drei Jahren in Anspruch nahmen, sind es bei den Klassen in sozial schwieriger Lage etwa ein Drittel.

Im Rahmen der IQB-Erhebungen wurden noch viele weitere Aspekte des Schullebens, der Unterrichtsgestaltung und der pädagogischen Prinzipien der pädagogischen Arbeit an den Schulen erfasst, die jeweils eine differenziertere Betrachtung erfordern, als sie hier möglich ist. Einige für eine Überblicksbetrachtung interessante Aspekte blieben unberücksichtigt, weil sie zu undifferenziert abgefragt wurden. Ein Beispiel ist die Frage zum Angebot muttersprachlichen Unterrichts, die ohne eine Differenzierung nach Sprache und der Zahl der teilnehmenden Schüler*innen wenig aussagekräftig ist. Dies ist besonders bedauernd, weil die Schulstatistik nur in wenigen Ländern auch den muttersprachlichen Unterricht erfasst.

4 Fazit

Die Analyse der Daten der IQB-Erhebungen für die Grundschule verdeutlichen, dass etwa ein Drittel aller Grundschulklassen 2016 eine sozial schwierige Zusammensetzung der Schüler*innenschaft aufweist. Damit sind meist gravierende Folgen für die durchschnittlichen Leistungen der Schüler*innen sowohl in Deutsch als auch Mathematik verbunden. In den Flächenländern der Bundesrepublik besteht bis heute geringe Bereitschaft, diesen Sachverhalt anzuerkennen. Als Folge davon unternimmt die Schulpolitik bisher viel zu wenig, um sozial benachteiligte Schulen zu unterstützen, eher haben diese mit zusätzlichen Problemen zu kämpfen: In Klassen in sozial schwierigen Lagen werden deutlich mehr Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet, mehr Kinder dieser Klassen hatten nur wenig Vorschulförderung, die Lehrkräfte haben häufiger keine Lehrbefähigung in Deutsch und Mathematik, nur wenig mehr Schüler*innen nehmen an Ganztagsangeboten teil, die Schulen sind kaum häufiger gebundene Ganztagschulen, jahrgangsübergreifender Unterricht findet seltener statt und nur gut die Hälfte der Kinder wächst mit Deutsch als Familiensprache auf. Diese Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2016 für Deutschland insgesamt bestätigen eine zunehmende Zahl ähnlicher Befunde anderer Studien zu einzelnen Ländern (Helbig & Nikolai, 2019; Kraus et al., 2021; Weishaupt, 2018; Weishaupt, 2020).

Die Bedeutung der IQB-Erhebungen für einen bundesweiten Überblick über die Situation an den Schulen wird in den bisherigen Analysen nur selektiv genutzt. Der Blick wird vornehmlich auf die Situation der Schüler*innen gelenkt und nicht auf die Schulen bzw. Schulklassen, obwohl schulpolitische Steuerung sich über Personalzuweisungen etc. vornehmlich auf die einzelne Schule bezieht. Angesichts einer disparaten und auf bundesweite Unübersichtlichkeit ausgerichteten Schulstatistik sollte der Stellenwert der IQB-Erhebungen für einen Überblick über die Schulsituation in

Deutschland nicht unterschätzt werden. Mit viel kleinerer Stichprobe und hohen Ausfällen kann das Nationale Bildungspanel (NEPS) diese Funktion nicht übernehmen.

Wo befinden sich die Schulen in sozial schwierigen Lagen? Anhand des Zensus 2011 und der SGBII-Statistik lassen sich die Regionen identifizieren, in denen gehäuft die beschriebenen Konstellationen sicher auch noch heute anzutreffen sind (Weishaupt, 2016). In den ostdeutschen Flächenländern sind mehr als ein Viertel der Klassen sozioökonomisch benachteiligt, die Kombination mit hohem Migrant*innenanteil existiert dort nur in wenigen Ausnahmefällen. Prozentual besonders viele Schulen in sozial schwierigen Lagen gibt es in den Stadtstaaten. Dennoch befindet sich die überwiegende Mehrheit der Klassen in sozial schwierigen Lagen in den westdeutschen Flächenländern, mit einer Konzentration auf die dort gelegenen Großstädte.

Für „Symbolpolitik“ wie das Programm von Bund und Ländern „Schule macht stark“ zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen ist die Situation zu ernst. Die Lernrückstände der Schüler*innen in sozial schwierigen Klassen sind besorgniserregend. Die Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK rechnet mit pandemiebedingten Lernrückständen von einem Viertel Schuljahr, die zu den beschriebenen Lerndefiziten vor der Pandemie noch hinzukommen (StäwiKo, 2021, S. 2). Wenngleich Schüler*innen mit Leistungsdefiziten auch an Schulen in sozial begünstigten Milieus anzutreffen sind, so ist die Konzentration leistungsschwacher Schüler*innen in sozial schwierigen Klassen ein deutlicher Hinweis auf die Notwendigkeit eines gezielten Handelns, zumal die gegenwärtigen personellen und schulorganisatorischen Bedingungen an sozial belasteten Schulen insgesamt die Unterrichtssituation eher zusätzlich erschweren. Notwendig sind weitreichende ergänzende und an die Situation der einzelnen Schulen angepasste Fördermaßnahmen für sozial herausgeforderte Schulen. Neben Maßnahmen der Personal- und Unterrichtsentwicklung wäre eine unterschiedliche Finanzausstattung der Schulen über eine sozialindexgesteuerte Mittelzuweisung wichtig (Gamoran & An, 2016). Dabei scheinen spezielle Profile, wie Magnetschulen, weniger zielführend zu sein, als situativ angepasste Strategien. Sie müssten aber wirklich substantielle Mittelumschichtungen bewirken, an zielführende pädagogische Programme gebunden sein und mit Erfolgskontrollen kombiniert werden, um sicherzustellen, dass die beabsichtigten Wirkungen auch erzielt werden. Dies verlangt nach einem mit den Schulträgern abgestimmten Vorgehen. Außerdem sind umfangreiche Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung, Schulleitungs- und Lehrkräftequalifizierung und -beratung mit erheblichen Zusatzmitteln notwendig, wie das erfolgreiche Beispiel „London Challenge“ zeigt (Kidson & Norris, 2014).

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. W. Bertelsmann Verlag. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & KMK (Kultusministerkonferenz). (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (28.11.2016). BMBF. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung/bund-laender-initiative-leistung-macht-schule.html>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & KMK (Kultusministerkonferenz). (2019). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwieriger Lage* (23.10.2019). KMK. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelan-sicht/schule-macht-stark-gemeinsame-initiative-von-bund-und-laendern-zur-unterstu-etzung-von-schulen-in-s.html>
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Druck & D. Bruland (Hrsg.). *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (S. 107–128). Beltz Juventa.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 163–183. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>
- Ehmke, T., & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 521–540. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7>
- Gamoran, A., & An, B. P. (2016). Effects of School Segregation and School Resources in a Changing Policy Context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38 (1), 43–64. <https://doi.org/10.3102/0162373715585604>
- Haag, N., & Kohrt, P. (2017). Mittelwerte und Streuungen der im Fach Mathematik erreichten Kompetenzen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 168–186). Waxmann. https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht/BT2016_Bericht.pdf
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel von Berlin* (Discussion Paper P-2019-002). WZB. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>
- Hermann, J. (2010). *Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“*. LI Hamburg. <https://li.hamburg.de/contentblob/3025990/10f5368b00d310f451855b5023816cd1/data/pdf-abschlussbericht-zum-projekt-schulentwicklung-im-system-pdf-datei.pdf>
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW*, 6, 300–301. https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/download/mat_11-12/Amtsblatt_SchuleNRW_06_11_Isaac-Standorttypenkonzept.pdf
- Kidson, M., & Norris, E. (2014). *Implementing the London Challenge*. Institute for Government. https://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/publications/ImplementingtheLondonChallengefinal_0.pdf
- Kraus, T., Weishaupt, H., & Hosenfeld, I. (2021). Segregierte Schulmilieus, variierende Unterrichtsbedingungen und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Eine

- Analyse mit Daten der Grundschulen in Rheinland-Pfalz 2015/16. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (1), 129–148. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00102-7>
- Maaz, K., Antony, A., Becker-Mrotzek, M., Chapman, A., Diedrich, M., Eger, J., Eickelmann, B., Hanschmann, F., Hebborn, K., Heinrich, M., Iscan-Pilic, G., Leiss, D., Mühlens-Hackbarth, I., Pech, M., Scheinkönig, C., Siebert, M., Teichert, U., Wagner, L., Wassmuth, S., ... Wrase, M. (2020). *Schulen in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf>
- Manitius, V., & Dobbstein, P. (2017). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In dies. (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (Beiträge zur Schulentwicklung, Bd. 6) (S. 9–14). Waxmann.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). (2016). *PISA 2015. Ergebnisse (Band 1): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. W. Bertelsmann Verlag. <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-ergebnisse-band-i-9789264267879-de.htm>
- Richter, D., Böhme, K., Bastian-Wurzel, J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). *IQB-Ländervergleich 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. http://doi.org/10.5159/IQB_LV_11_CF_Skalendokumentation_v1
- Rjosk, C., Engelbert, M., Schipolowski, S., & Kohrt, P. (2017). Anlage und Durchführung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 83–104). Waxmann. https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht/BT2016_Bericht.pdf
- Rjosk, C., Haag, N., Heppt, B., & Stanat, P. (2017). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 237–275). Waxmann. https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht/BT2016_Bericht.pdf
- Schipolowski, S., Busse, J., Rjosk, C., Mahler, N., Becker, B., & Stanat, P. (2019). *IQB-Bildungstrend 2016. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Schräpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2021). *Konstruktion des Sozialindex für Schulen*. ZEFIR. http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/materialien_band_14_konstruktion_des_sozialindex_fuer_schulen_in_nrw.pdf
- StäwiKo (Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK). (2021). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/KMK/StaewiKo/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernru ckstaende-aufholen.pdf
- Thoren, K., Hannover, B., & Brunner, M. (2019). Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL): Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik in ethisch heterogenen Schulen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (Die Deutsche Schule, 14. Beiheft) (S. 38–45). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/dds.bh.2019.14.09>
- Weirich, S., Haag, N., & Roppelt, A. (2012). Testdesign und Auswertung des Ländervergleichs: technische Grundlagen. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe* (S. 1–14). Waxmann.

stufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 (S. 277–290). Waxmann.

- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *Die Deutsche Schule*, 108 (4), 354–369. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15517
- Weishaupt, H. (2018). Regionale Unterschiede der Bildungsausstattung als Ursache für Bildungsbenachteiligung – das Beispiel Rheinland-Pfalz. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebenslauf* (S. 247–273). Waxmann.
- Weishaupt, H. (2020). Sonderpädagogische Förderung im Schuljahr 2016/17 (Teil 2). *Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz*, 25, 12–15.
- Weishaupt, H. (2021). „Passgenaue Unterstützung“ von Schulen mit besonderen pädagogischen Herausforderungen. In V. Manitius & T. Webs (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 333–352). wbv.
- Wittig, J., & Weirich, S. (2017). Mittelwerte und Streuungen der im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 153–167). Waxmann. <https://www.waxmann.com/buch3730>

Horst Weishaupt, geb. 1947, Prof. i. R. Dr.

E-Mail: weishaupt@dipf.de

Korrespondenzadresse: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostocker Str. 6, 60323 Frankfurt am Main