Das Recht auf Bildung aus soziologisch-erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Durch den Abbau von Bildungsungleichheiten das Recht auf Bildung ermöglichen

Kurz-, mittel- und langfristige Ansätze zur Realisierung

Prof. Dr. Kai Maaz

Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) und Johann Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main

März 2024

Dieser Text ist im Auftrag der Initiative BildungsgeRECHTigkeit entstanden.

Bildungs geRECHTigkeit!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung ... 3

2. Das Recht auf Bildung, rechtlich verbriefter Gestaltungsauftrag ... 4

3. Bildungsungleichheit und Chancengleichheit ... 6

3.1. Soziale Herkunft und Bildungserfolgsmerkmale ... 6

3.2. Ungleichheiten als andauernde Herausforderungen ... 9

4. Grundlegende, aber bekannte Herausforderungen für die Realisierung eines Rechts auf Bildung ... 17

4.1. Umgang mit Heterogenität ... 18

4.2. Vermeiden von Kompetenzarmut ... 19

4.3. Digitalisierung ... 19

4.4. Personalrekrutierung gestalten und De-Professionalisierungstendenzen vermeiden ... 20

5. Durch den Abbau von Bildungsungleichheiten das Recht auf Bildung ermöglichen ... 20

5.1. Kurzfristig umzusetzende Perspektiven, ohne Reformbedarf und ohne länderübergreifenden Abstimmungsbedarf ... 21

5.2. Mittelfristig umzusetzende Perspektiven, teilweise mit Reformbedarf und idealerweise mit länderübergreifendem Abstimmungsbedarf ... 26

5.2.1. Aufbau von Brückeninstitutionen ... 30

5.2.2. Aufbau eines datengestützten Qualitätsmonitorings ... 31

5.3. Langfristig umzusetzende Perspektiven, mit Reformbedarf und mit länderübergreifendem Abstimmungsbedarf ... 31

6. Fazit ... 36

7. Literatur ... 40

1. Einleitung

Mit dem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 19. November 2021 (1 BvR 971/21, 1 BvR 1069/21) hat die Diskussion um Bildung im Sinne der Ermöglichung, an Bildungsprozessen zu partizipieren und ein Mindestmaß an Bildung zu erwerben, eine neue Dynamik bekommen. Bei der Diskussion geht es nicht allein um die Bildungsteilnehmer:innen, die definierte Standards nicht erreichen oder denen bestimmte Bildungsoptionen vorenthalten werden. Es geht auch um die Angebotsstruktur des Bildungssystems, das dafür Sorge zu tragen hat, dass Individuen ihre Potenziale entfalten können und die Möglichkeit haben, ein Mindestmaß an Bildung zu erwerben, das als Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beschrieben werden kann.

Bildung ist in diesem Zusammenhang ein wertvolles Gut, gerade weil ihr nicht nur eine Schlüsselstellung beim Zugang zu statushöheren Positionen zukommt, sondern weil sie gesellschaftliche und soziale Teilhabe ermöglicht. Damit ist auch wichtig, dass alle die Möglichkeit haben, an qualitätsvollen Angeboten des Bildungssystems zu partizipieren. Wenn wertvolle Güter wie Bildung unter den Gesellschaftsmitgliedern nicht absolut gleich verteilt sind und die Ungleichverteilung einer Systematik folgt, die auf die Positionierung im gesellschaftlichen Beziehungsgefüge zurückgeht, spricht man auch von sozialer Ungleichheit (vgl. Hradil 2001).

Wenn Merkmale der eigenen Positionierung oder der der Herkunftsfamilie mit dem Bildungserwerb korrelieren, spricht man auch von sozialen Bildungsungleichheiten. Vor diesem Hintergrund thematisiert die vorliegende Expertise das Recht auf Bildung aus einer soziologisch-erziehungswissenschaftlichen Perspektive, indem sie davon ausgeht, dass bestehende soziale Bildungsungleichheiten einen Grund für die Nichtumsetzung des Rechts auf Bildung markieren. Die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft als sozial- und bildungspolitisches Problem ist dabei nicht neu und verstärkt seit den 1960er Jahren zu beobachten (vgl. Maaz, Baumert & Cortina 2008). Während zu dieser Zeit Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung im Vordergrund standen – so zeigen beispielsweise verschiedene Studien dieser Zeit, dass der Besuch weiterführender Schulen von der sozialen Schicht abhängig ist (vgl. Dahrendorf 1965) –, wurden im Rahmen der großen internationalen Leistungsvergleichsstudien der jüngeren Zeit (z. B. PISA, TIMSS,

IGLU/PIRLS, PIAAC) verstärkt Ungleichheiten im Kompetenzerwerb in den Blick genommen (vgl. Maaz & Dumont 2019).

In der Expertise soll die Beschreibung und Genese von Bildungsungleichheiten aber nur den Ausgang bilden. Ebenso wichtig sind Ansätze zur Reduktion des Einflusses askriptiver Merkmale einzelner Bildungsteilnehmer:innen wie das der sozialen Herkunft auf den Bildungserwerb, denen sich die Expertise ebenso widmet wie der Beschreibung des Phänomens.

Um diese zwei Perspektiven umzusetzen, thematisiert die Expertise fünf Teilbereiche. Sie beginnt mit einer Auseinandersetzung des Rechts auf Bildung als einen rechtlich verbrieften Gestaltungsauftrag (Kap. 2). Es folgt eine eher soziologische Betrachtung zu Bildungsungleichheiten und Chancengleichheit, in der sowohl sozial zentrale Begriffe definiert werden als auch ein grober Überblick über den Forschungsstand gegeben wird und Faktoren beschrieben werden, die für die Genese von Bildungsungleichheiten verantwortlich sind (Kap. 3). Grundlegende, aber bekannte Herausforderungen für die Realisierung eines Rechts auf Bildung werden im folgenden Abschnitt (Kap. 4) thematisiert. Wie durch den Abbau von Bildungsungleichheiten das Recht auf Bildung ermöglicht werden kann und dabei kurz-, mittel- und langfristige Perspektiven relevant sind, wird im letzten inhaltlichen Abschnitt (Kap. 5) herausgearbeitet, bevor im letzten Abschnitt die Befunde synthetisiert werden (Kap. 6).

2. Das Recht auf Bildung, rechtlich verbriefter Gestaltungsauftrag

Bildung ermöglicht Individuen eine wirtschaftliche, soziale, kulturelle und nicht zuletzt politische Teilhabe in einer immer stärker auf Wissen und Technologie ausgerichteten Gesellschaft. Gemäß Artikel 26 der allgemeinen Erklärung der Vereinten Nationen ist Bildung daher ein Menschenrecht und es ist die Aufgabe von Bildungssystemen, sicherzustellen, dass jeder Mensch sein Recht auf Bildung frei entfalten kann.

Alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt anzuerkennen und ihnen allen einen bestmöglichen Lern- und Bildungserfolg zu ermöglichen, ist Aufgabe des Bildungssystems und der einzelnen Schulen. Das folgt aus dem Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes (Art. 3 GG) sowie den Prinzipien von Chancengleichheit und

Bildungsgerechtigkeit. Dies ist nicht nur aus ethisch-moralischer, sondern auch aus individueller und gesellschaftlicher Sicht geboten. Denn wer gut gebildet ist, ist eher in der Lage, eine berufliche Existenz aufzubauen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Wer gut gebildet ist, dem fällt es leichter, sich in die Gesellschaft einzubringen und die liberale Demokratie mitzugestalten, der kann Argumente politischer Konzepte besser bewerten und Manipulationsversuche politischer Rhetorik besser entlarven. Bildung hat somit langfristige Auswirkungen auf individuelle Lebenschancen, auf gesellschaftliche Entwicklungen und das soziale Miteinander (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 2022).

Aus der regulativen Idee der Chancengleichheit folgt, dass alle Menschen die gleiche Chance haben müssen, ihre Potenziale zu entfalten und die Kompetenzen zu entwickeln, um in und an der Gesellschaft zu partizipieren. Chancengleichheit ist ein zentrales Versprechen unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung, insbesondere des Bildungssystems. Ungleiche Ausgangsbedingungen sollen wo immer möglich durch Bildung kompensiert werden, alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Chancen beim Zugang zu Bildung haben – unabhängig von sozialer, ethnischer oder regionaler Herkunft, von Geschlecht, Glauben, Behinderungen, religiösen oder politischen Anschauungen. Dies leitet sich aus dem im Benachteiligungsverbot des Grundgesetzes verankerten Nichtdiskriminierungsprinzips ab und muss vom Bildungssystem mit aller Kraft angestrebt werden.

Aus dem Gleichheitspostulat des Grundgesetzes in Verbindung mit dem Benachteiligungsverbot folgt als Kernziel schulischer Arbeit die Förderung der individuellen Potenziale aller Schüler:innen unter angemessener Beachtung der jeweiligen Lebens- und Lernvoraussetzungen. Ungleiches ungleich zu behandeln, darum geht es. Denn wo Ungleiches gleichbehandelt wird, kann die Kompensation ungleicher Startbedingungen ebenso wenig gelingen wie eine bestmögliche individuelle Förderung.

Chancengleichheit meint in diesem Kontext die Gleichheit der Chancen beim Zugang zu Bildung, nicht die Gleichheit der Ergebnisse von Bildungsprozessen. Unterschiede zwischen Menschen werden durch Bildung nicht aufgehoben, Kompetenzen können sich durch Bildung sehr unterschiedlich entwickeln und führen auch zu unterschiedlichen

Ergebnissen. Unterschiede in Kompetenzen und Bildungsabschlüssen sollten jedoch möglichst unabhängig von Merkmalen und Lebensumständen sein, die vom Einzelnen nicht zu verändern sind.

3. Bildungsungleichheit und Chancengleichheit

Folgt man den obigen Ausführungen, dann ist das Recht auf Bildung kein fakultativer Gestaltungsauftrag, sondern besitzt eine hohe verbindliche Wirkung. Bildung soll und muss allen offenstehen und Barrieren gilt es zu identifizieren und abzubauen, um Bildungsungleichheiten zu reduzieren, ohne sie in Gänze abbauen zu können, und mehr Chancengleichheit beim Bildungserwerb zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund geht der folgende Abschnitt der Frage nach, in welcher Weise soziale Ungleichheiten den Bildungserwerb hemmen. Dazu wird zunächst herausgearbeitet, was soziale Merkmale einer Person sind und auf welche Bildungserfolgsindikatoren sie Einfluss nehmen können.

3.1. Soziale Herkunft und Bildungserfolgsmerkmale

Soziale Bildungsungleichheiten beschreiben den Zusammenhang zwischen Merkmalen des Bildungserfolgs und den individuellen Merkmalen der sozialen Herkunft. Soziale Herkunft ist dabei ein mehrdimensionales Merkmal. In der Regel werden mindestens die sozioökonomische Stellung und das Bildungsniveau der Eltern unterschieden (Cirino et al. 2002; Murdock 2000). Maße zur Erfassung der sozioökonomischen Stellung basieren auf Angaben über den Beruf, da er relativ verlässliche Informationen über Einkommensverhältnisse, Macht und soziale Anerkennung liefert (siehe Baumert & Maaz 2006, für einen Überblick zu verschiedenen Maßen der sozioökonomischen Stellung). Neben der Erfassung der sozioökonomischen Stellung wird als weiterer Indikator für das ökonomische Kapital häufig auch das Einkommen von Personen oder die Auskunft darüber, ob eine Erwerbsbeteiligung vorliegt, herangezogen. Für die Erfassung des Bildungsniveaus wird in der Regel der höchste erreichte Schulabschluss oder der berufliche Abschluss verwendet. Sie gelten als wichtigste Indikatoren für das kulturelle Kapital. Als weitere Indikatoren für das kulturelle Kapital wird in der deutschen Bildungsforschung häufig die Anzahl der Bücher im Haushalt wie auch die kulturelle Praxis (Besuch von Theateraufführungen etc.) herangezogen (Baumert & Maaz 2006). Beispiele für bisher verwendete Indikatoren des sozialen Kapitals sind die Familienstruktur, die

Eltern-Kind-Kommunikation oder die elterlichen Bildungsaspirationen (Dika & Singh 2002).

Ebenso multidimensional sind die Merkmale des Bildungserfolgs, sie lassen sich wenigstens auf fünf Ebenen beschreiben, die im Folgenden aufgeführt werden.

(1) *Ebene der Partizipation:* Partizipation bezeichnet den Zugang zu beziehungsweise die Beteiligung an Bildungsangeboten wie einer Kindertageseinrichtung, einem bestimmten Bildungsgang in der Sekundarstufe I, einer spezifischen Ausbildung oder den Angeboten der Weiterbildung im Erwachsenenalter.

(2) *Ebene der Leistungen:* Als Leistungen werden die erreichten Kompetenzen in einem bestimmten Bildungsbereich begriffen. Insbesondere für den Schulbereich liegen mit den internationalen Schulleistungsvergleichen, aber auch mit den Bildungsstandards für den Primarbereich und die Sekundarstufe I mittlerweile umfangreiche Informationen zu den Kompetenzständen der Schüler:innen in den Domänen Deutsch, erste Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften vor. Um die jeweiligen Kompetenzen der Schüler:innen inhaltlich besser beschreiben zu können, werden meist Kompetenzstufen definiert, die bestimmte Bereiche der Kompetenzverteilung zusammenfassen. Dabei gilt: Je höher die Kompetenzstufe ist, desto schwieriger sind die zu bewältigenden Aufgaben und desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler:innen mit geringen Kompetenzen diese Aufgaben korrekt lösen können.

(3) *Ebene der Leistungsbewertung:* Leistungsrückmeldungen können als Strukturmerkmal des deutschen Bildungssystems bezeichnet werden. Auch wenn individualisierte Formen der Leistungsbewertungen, zum Beispiel als Beschreibung von Lernfortschritten oder Entwicklungsverläufen, durchaus Einfluss in die pädagogische Praxis gewonnen haben, dominiert in der Schule zumindest ab dem Übergang in die weiterführenden Schulen nach wie vor die Ziffernnote als Instrument für die Bewertung von Leistungen von Schüler:innen.

(4) *Ebene der Zertifizierung:* Die Zertifizierung ist eine zentrale Funktion, die dem Bildungs- und vor allem dem Schulsystem beigemessen wird (Fend 2008). Junge

Menschen verlassen das allgemeinbildende Schulsystem mit einem Abschlusszertifikat, das zwischen verschiedenen Anspruchsniveaus unterscheidet (u. a. Hauptschulabschluss, Mittlerer Abschluss, allgemeine Hochschulreife). Diese Zertifikate sind mit Blick auf die Frage nach sozialen Ungleichheiten von besonderer Bedeutung, da ihnen auch eine Berechtigungsfunktion zukommt, insbesondere beim Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung oder ein Hochschulstudium.

(5) *Ebene der Persönlichkeitsentwicklung:* Insbesondere junge Menschen durchlaufen nicht nur kognitive Entwicklungsschritte, sondern auch allgemeine Entwicklungen der Persönlichkeit. Bildungsprozesse setzen stabile und verlässliche Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden voraus, ohne die kein nachhaltiges und verankertes Lernen möglich ist. Wie wichtig gerade Fragen der Persönlichkeitsentwicklung für die Ermöglichung von Lerngelegenheiten sind, hat nicht zuletzt die Pandemie verdeutlicht. So zeigte sich, dass pandemiebedingte psychische Auffälligkeiten häufiger bei Kindern und Jugendlichen aus ökonomisch und kulturell benachteiligten Familien auftraten (Ravens-Sieberer et al. 2021). Unabhängig von exogenen Schocks wie der Pandemie muss es im schulischen Kontext auch um eine Anerkennung der psychoemotionalen Folgen aktueller Ereignisse gehen, die sich nicht auf Lernrückstände allein begrenzen, sondern Ängste, Sorgen und ein Aus-der-Bahn-geworfen-Sein nach sich ziehen können, die der schulischen Aufarbeitung, Verarbeitung und Begleitung bedürfen. Damit wird auch deutlich, wie wichtig weitere Professionen (Schulsozialarbeiter:innen, Psycholog:innen, Therapeut:innen) im Kontext schulischen Handelns dafür sind, dieser Aufgabe gerecht zu werden.

Fasst man die beschriebene Operationalisierung von Herkunftsmerkmalen und Bildungserfolgsindikatoren zusammen, dann wird deutlich, dass Herkunft in ganz unterschiedlicher Weise auf Bildung wirken kann. Abbildung 1 kondensiert diese Zusammenhangsstrukturen noch einmal, indem der Bildungsoutcome in drei Dimensionen zusammengefasst wird: Beteiligung, Kompetenzen und Persönlichkeit. Deutlich wird, dass hier keine monokausalen und unidirektionalen Beziehungen vorliegen,

sondern die Wirkung der Herkunft auf einzelne Bildungsoutcomes auch vermittelt über andere, vorgelagerte Bildungsoutcomes erfolgen kann. So nehmen die Noten am Ende der Grundschule (hier unter Beteiligung subsumiert) einen Einfluss auf den Zugang zu weiterführenden Schulen und auch auf die zu erwerbenden Kompetenzen. Diese Verkettung und teilweise auch Pfadabhängigkeiten in der Bildungsbiografie eines Individuums weisen darauf hin, dass die Diskussion um ein Recht auf Bildung nicht auf einen Punkt in der Bildungsbiografie beschränkt bleiben darf, sondern die jeweilige Dynamik der individuellen Biografien ebenso berücksichtigt werden muss wie die institutionellen Angebote des Lernens sowohl entlang der Primärinstitutionen als auch – und möglicherweise zunehmend – mit Blick auf weniger standardisierte Bildungswege.

Abbildung 1: Soziale Bildungsungleichheiten als Kopplung von Herkunftsmerkmalen und Bildungserfolgsindikatoren

Quelle: Eigene Darstellung

3.2. Ungleichheiten als andauernde Herausforderungen

Seit Beginn des neuen Jahrtausends attestieren internationale Schulleistungsuntersuchungen dem deutschen Bildungssystem ein Gerechtigkeitsproblem, indem sie darauf hinweisen, dass der Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und der sozialen Herkunft hierzulande enger ist als in den meisten anderen OECD-Staaten (Ehmke & Jude 2010; Maaz & Dumont 2019). Sowohl der schulische Kompetenzerwerb als auch die Bildungsbeteiligung hängen demnach maßgeblich vom Bildungsabschluss beziehungsweise der sozioökonomischen Stellung der Eltern ab.

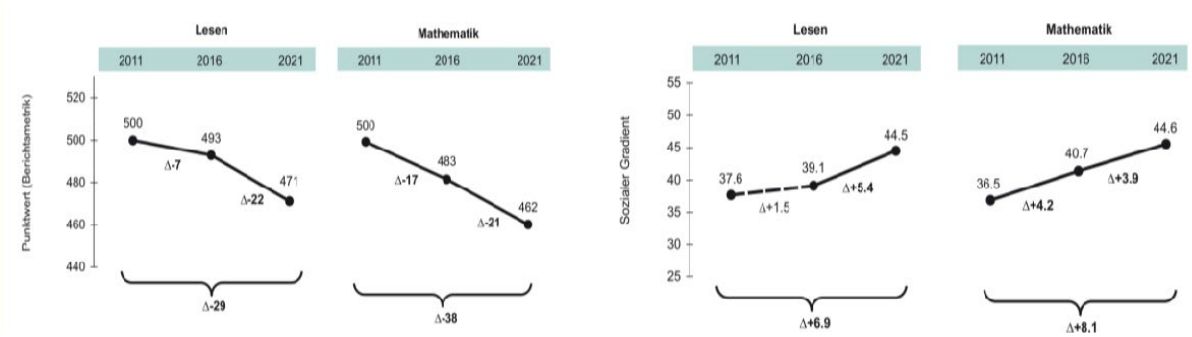
Solche Bildungsungleichheiten sind nicht nur in der Schule beobachtbar, sondern in allen Bildungsbereichen (vgl. Maaz & Dumont 2019 für einen bildungsbereichsübergreifenden Überblick zu sozialen, migrationsspezifischen und geschlechtsspezifischen Ungleichheiten).

Im frühkindlichen und vorschulischen Bereich werden zentrale Weichen für den Erwerb von kognitiven Kompetenzen (etwa schulischen Kernkompetenzen wie dem Lesen) und nichtkognitiven Kompetenzen (z. B. Selbstregulation) gestellt. Für deren Entwicklung spielen in erster Linie die unterschiedlichen familiären Anregungsmilieus eine Rolle, die sich nach sozialer Herkunft unterscheiden können. Darüber hinaus kommt institutionellen Bildungsorten wie der Kindertageseinrichtung eine besondere Rolle zu. Bereits in der frühen Kindheit und im vorschulischen Bereich zeigt sich, dass Kinder von Eltern mit höheren schulischen Abschlüssen häufiger an formalen Bildungsangeboten, aber auch an non-formalen Aktivitäten wie der musikalischen Früherziehung teilnehmen oder in Sportvereinen mitmachen als Kinder aus Familien mit geringerem schulischen Ausbildungsniveau (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 80). Jenseits der Bildungsbeteiligung können zudem bereits vor dem Schuleintritt soziale Ungleichheiten im Kompetenzerwerb beobachtet werden. So erreichen Fünfjährige aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil die (Fach-)Hochschulreife erworben hat, höhere sprachliche Kompetenzen als Kinder, deren Eltern maximal einen Hauptschulabschluss haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 111). Noch vor Schulstart bestehen demnach manifeste Herkunftsunterschiede in basalen Fähigkeiten, die prädiktiv für den Kompetenzerwerb in nachfolgenden Bildungsetappen sind (vgl. auch Skopek & Passaretta 2021).

Diese Unterschiede vergrößern sich im Verlauf der Grundschule zugunsten der Kinder aus sozial privilegierten Familien (vgl. Stubbe et al. 2020) und setzen sich im Sekundarbereich I fort. Trotz verschiedener Bemühungen, trotz Bildungsreformen und Bildungsexpansion ist Bildungsungleichheit aufgrund sozialer Herkunft, Migrationshintergrund, Behinderung und Geschlecht empirisch nach wie vor robust belegt, bei der Bildungsbeteiligung ebenso wie beim Kompetenzerwerb (vgl. Maaz & Dumont 2019). Kinder aus unteren Sozialschichten erhalten bei gleicher Leistung häufig schlechtere Zensuren als andere sowie seltener eine

Übergangsempfehlung für einen Bildungsgang zum Abitur und haben geringere Chancen, ein Gymnasium zu besuchen oder ein Studium aufzunehmen. Soziale Disparitäten werden von der Kita über die Grundschule bis zum Studium beziehungsweise zur Berufsausbildung nicht nur weitertransportiert, sondern können sich von Bildungsstufe zu Bildungsstufe verstärken (vgl. auch Maaz & Daniel 2022). Der 2022 veröffentlichte IQB-Bildungstrend hat auf eine Verschärfung der Bildungsungleichheiten in besonderer Weise hingewiesen. Zum einen sind die mittleren Kompetenzen in Deutsch lesen und Mathematik von Viertklässler:innen weiter gesunken und die Gruppe derer, die die Mindeststandards nicht erreichen, ist größer geworden. Zum anderen ist der Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und der sozialen Herkunft noch einmal enger geworden, das heißt, der Lernerfolg hing 2022 stärker von der sozialen Herkunft der Kinder ab, als dies noch 2016 oder 2011 der Fall gewesen war (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Kompetenzmittelwerte von Schüler:innen der 4. Jahrgangsstufe in Deutschland und soziale Gradienten in den Kompetenzbereichen Lesen und für die Globalskala mathematischer Kompetenz in den Jahren 2011, 2016 und 2021



Anmerkung: Durchgezogene Linien = signifikante Unterschiede; gestichelte Linien = nicht signifikante Veränderungen

Quelle: Schneider & Wittig 2022, S. 87; Sachse et al. 2022, S. 98, 161.

Maaz und Lörz (2023) haben sich mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit die herkunftsspezifischen Unterschiede in den Lese- und Mathematikkompetenzen in den vergangenen zwanzig Jahren (2000 bis 2018, die aktuellen Befunde von PISA 2022 konnten hier noch nicht berücksichtigt werden) zu- oder abgenommen haben. Im Zeitverlauf zeigt sich, dass die herkunftsspezifischen Unterschiede in den Lese- und

Mathematikkompetenzen zwischen 2000 und 2018 lediglich tendenziell geringer ausfallen. An dem breiten Analysezeitraums mit vielen Datenpunkten wird allerdings ersichtlich, dass in diesem Zeitraum zwei gegenläufige Entwicklungen stattfinden. Während zwischen 2000 und 2009 die herkunftsspezifischen Unterschiede stark abnehmen und mit einer veränderten Bildungsbeteiligung zusammenhängen, nehmen die Unterschiede bis 2018 wieder zu. Bis 2009 sprechen die Befunde für die sogenannte *Maximally-Maintained-Inequality*-These (Raftery & Hout 1993), wonach mit der Bildungsexpansion die sozialen Ungleichheiten beim Zugang zu den Gymnasien abnehmen sollten und sich möglicherweise aufgrund zunehmend ähnlicher Lernbedingungen auch die Kompetenzunterschiede reduzieren. Dafür spricht auch der zunehmend geringere Stellenwert der Schulart bei der Erklärung der Kompetenzunterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen. Die ab 2009 zunehmenden Unterschiede und der dabei zunehmend nicht erklärte Anteil an der Herkunftsdifferenz spricht wiederum für die Überlegungen der *Effectively-Maintained-Inequality*-These (Lucas 2001). Diesen Überlegungen zufolge wurde erwartet, dass mit einer abnehmenden Exklusivität der oberen Bildungsgänge die privilegierten Herkunftsgruppen zunehmend versuchen werden, sich auf andere Weise einen exklusiven Wettbewerbsvorteil zu verschaffen. Inwieweit die seit 2009 zunehmenden Herkunftsunterschiede aber tatsächlich auf Distinktionsprozesse aufseiten der privilegierten Herkunftsgruppen zurückzuführen sind oder dieser Ungleichheitszunahme andere Prozesse zugrunde liegen, gilt es mit Blick auf die weitere Entwicklung in den nächsten Jahren zu beobachten.

Offensichtlich gelingt es unserem Bildungssystem nicht hinreichend, den Prinzipien der Chancengleichheit zu entsprechen. Und das Problem ist nicht neu. Die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem als sozial- und bildungspolitischem Problem begann bereits mit den in den 1960er Jahren einsetzenden Bildungsreformen. Anschaulich wie kein Zweiter beschrieb Hansgert Peisert 1967 mit der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande" (Peisert 1967) die Situation in den 1960er Jahren, die all jene Benachteiligungen im Bildungssystem auf sich vereinte. Vor allem die großen internationalen Schulleistungsuntersuchungen der IEA und der OECD haben seit Beginn dieses Jahrtausends dem deutschen Bildungssystem ein beträchtliches Qualifikations- und Gerechtigkeitsdefizit attestiert und damit auch die

Fragen aufgeworfen, wieviel Bildungsungleichheiten eine Gesellschaft verträgt und wie diese Ungleichheiten nachhaltig abgebaut werden können, sowohl in die öffentliche wie auch bildungspolitische Diskussion gebracht.

Bildungsbenachteiligung, darauf weisen mittlerweile viele Studien hin, ist mehrdimensional und lässt sich nicht an einem Merkmal festmachen. Über die Zeit hinweg haben sich ferner die Dimensionen der Benachteiligung im Bildungssystem verschoben. Aus dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande ist der Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien in städtischen Ballungsgebieten geworden (Geißler 2005). Die Verschiebung der relativen Bedeutung einzelner Dimensionen im Sinne der Metamorphose vom katholischen Arbeitermädchen vom Lande hin zum Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien in städtischen Ballungsgebieten verdeutlicht, dass ein Recht auf Bildung zwar höchstrichterlich beschlossen werden kann, seine Umsetzung aber eine stetige Adaptation braucht, gemessen an den aktuellen Entwicklungen, die sowohl tiefgreifend sein können, unter anderem durch nichtvorhersehbare exogene Ereignisse wie eine Pandemie oder eine große Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden, als auch graduell schleichend, zum Beispiel den Wandel des Berufssystem und die damit verbundenen Anforderungen an Arbeitnehmer:innen für die Ausübung einer Berufstätigkeit.

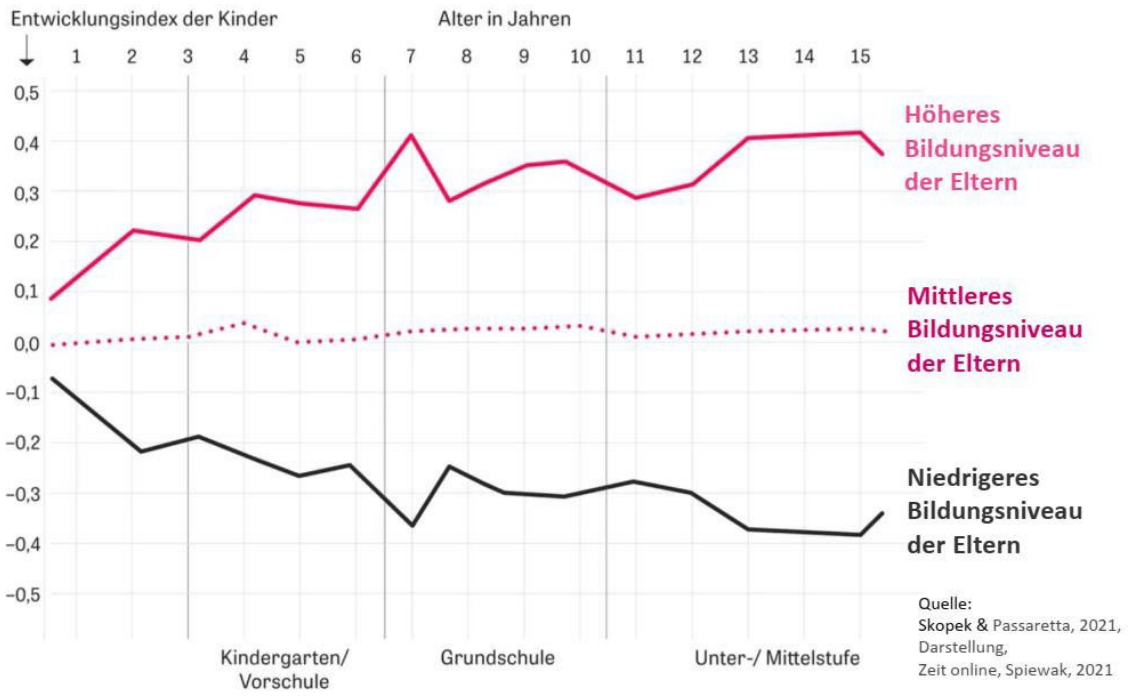
Insgesamt erwies sich die Kopplung zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft eines Heranwachsenden und verschiedener Bildungserfolgsindikatoren in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen als äußerst stabil, wie aktuelle Studien wie PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), ICILS (International Computer and Information Literacy Study) oder die nationalen IQB-Bildungstrends eindringlich zeigen.

Chancengleichheit ist jedoch Legitimationsgrundlage unserer (Leistungs-)Gesellschaft. Es sind nicht nur ökonomische und arbeitsmarktpolitische Gründe, die Zusammenhänge wie die zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen hochproblematisch erscheinen lassen, sondern auch normative: Es ist schlichtweg ungerecht, Kinder und Jugendliche mit ungleichen Chancen in eine hochkomplexe und ungewisse Zukunft zu entlassen, in der sie die Folgen von Chancenungleichheit persönlich verantworten sollen. Junge Menschen im

Stich zu lassen, sie erfahren zu lassen, dass sie im Bildungssystem keine faire Chance haben, sie in diesem Sinn zu diskriminieren, gefährdet zudem den Zusammenhalt der Gesellschaft. Die Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft, die Verringerung der sozialen Selektivität und die Erhöhung der Durchlässigkeit unseres Bildungssystems sind zentrale Herausforderungen für Politik, Administration und Praxis. Bildung ist eine der drängenden sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts.

Basierend auf den Daten des Nationalen Bildungspanels konnten Skopek und Passaretta (2021) zeigen, dass Bildungsungleichheiten nicht erst da entstehen, wo sie in großen Bildungsstudien beginnend am Ende der Grundschule erstmals sichtbar werden, sondern bereits früher und substanziell angelegt sind. Zwei Drittel der Ungleichheiten in den späteren schulischen Kompetenzen gehen auf Herkunftsunterschiede zurück, die bereits vor der Einschulung bestehen (vgl. Abb. 3). Dieser Befund ist deshalb so wichtig, weil er aufzeigt, dass Interventionen gegen Bildungsungleichheiten nicht erst in der Schule ansetzen dürfen, sondern früh beginnen müssen: in den Formaten der institutionalisierten Kontexte von Bildung, Erziehung und Betreuung, aber auch in den Familien und non-formalen Bildungsgelegenheiten der Kinder.

Abbildung 3: Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit von dem elterlichen Bildungsniveau.



3. Genese sozialer Bildungsungleichheiten

Will man die Chancengleichheit im Bildungssystem – zumindest bezogen auf die Realisierungschancen – verbessern, erfordert dies zunächst eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Ursachen von Bildungsungleichheiten. In der empirischen Bildungs- und Ungleichheitsforschung werden insbesondere drei Bereiche ausgemacht, die für die Entstehung beziehungsweise Veränderung von Bildungsungleichheiten relevant sind.

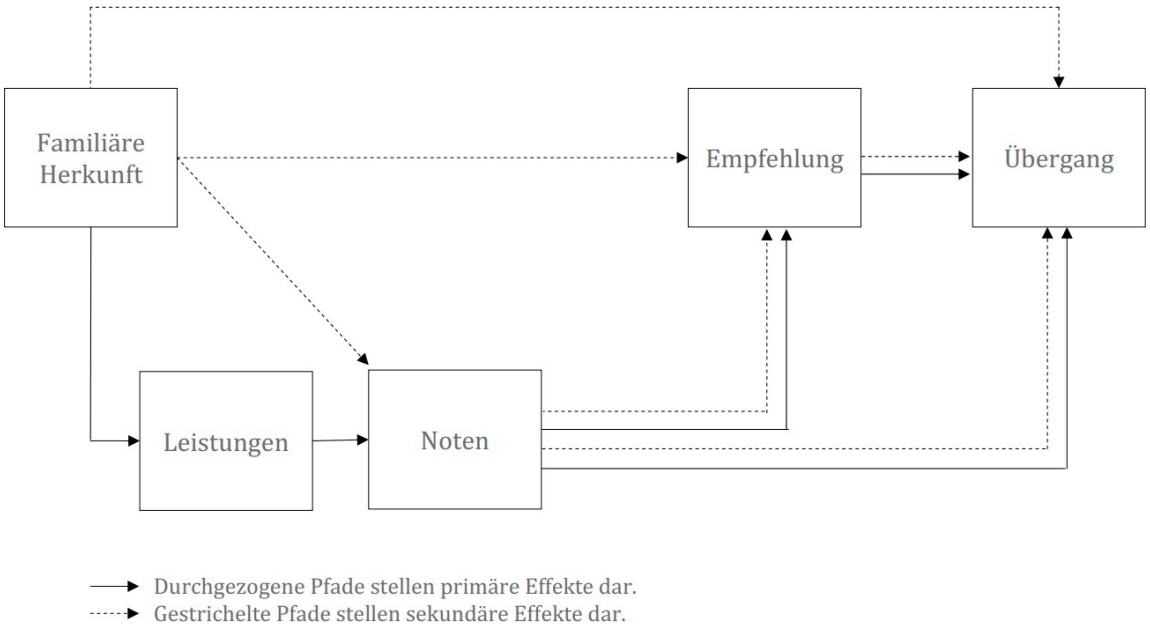
Bildungsungleichheiten entstehen *erstens* außerhalb von Bildungseinrichtungen in der Familie, im nachbarschaftsbezogenen Wohnumfeld oder in der Freizeit und führen wiederum dazu, dass sich Ungleichheiten innerhalb von Bildungsinstitutionen intensivieren. Der Einfluss außerschulischer Faktoren zeigt sich insbesondere in der schulfreien Zeit, in der Kinder aus sozial begünstigten Familien von einem kognitiv anregenden häuslichen Umfeld profitieren, das ihre Kompetenzentwicklung positiv beeinflusst. Demgegenüber kann zum Beispiel auch das regionale Umfeld einer Schule durch die Konzentration örtlicher Problemlagen Bildungsungleichheiten verschärfen.

Zweitens können institutionelle Merkmale des Bildungssystems den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Kompetenzentwicklung verstärken. Unter der Annahme, dass Schüler:innen in leistungshomogenen Lerngruppen besser gefördert werden können (Hattie 2002), werden sie hierzulande bereits zu einem frühen Zeitpunkt auf lehrplanmäßig unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge verteilt. Der Übergang in die verschiedenen Bildungsgänge ist nachweislich mit der sozialen Herkunft assoziiert: Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto größer ist die Chance der Kinder, auf ein Gymnasium zu wechseln, auch bei vergleichbaren Leistungen. In der Folge entstehen relativ homogene Entwicklungsmilieus, das heißt, in den verschiedenen Bildungsgängen lernen Schüler:innen mit ähnlicher Leistungsfähigkeit und mit ähnlichem sozialem Hintergrund. Zusätzlich zu solchen Kompositionseffekten beeinflussen institutionelle Effekte wie die sich zwischen verschiedenen Bildungsgängen unterscheidenden Lehrpläne, Kompetenzen der Lehrkräfte oder Unterrichtskulturen die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen. Das führt zu sogenannten Schereneffekten. Sie legen nahe, dass die Gliederung des Sekundarschulbereichs keine gleichen

Entwicklungsbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen sicherstellt. Während im gymnasialen Bildungsgang die Lernzuwächse der Schüler:innen am stärksten sind, fallen sie in der Hauptschule am geringsten aus, und dies gilt auch für Kinder, die mit den gleichen kognitiven Voraussetzungen in die Sekundarstufe I eingetreten sind.

Drittens entstehen und verschärfen sich soziale Ungleichheiten an den Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen, etwa an dem Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In Anlehnung an den mikrosoziologischen Ansatz von Boudon (1974) wird bei der Erklärung herkunftsspezifischer Übergangs- beziehungsweise Bildungsentscheidungen zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden (vgl. Abb. 4). Primäre Herkunftseffekte beschreiben soziale Unterschiede in den schulischen Leistungen und Fähigkeiten. Sie beziehen sich auf den Erwerb der für einen bestimmten Bildungsübergang vorausgesetzten Kompetenzen, die sich beispielsweise in den erreichten Schulnoten ausdrücken. Solche Kompetenzunterschiede zwischen Schüler:innen unterschiedlicher sozialer Herkunft sind eine Folge der unterschiedlichen innerschulischen Lerngelegenheiten und außerschulischen Anregungsmilieus, die Kinder in der Familie oder Nachbarschaft vorfinden. Über die Frage, ob die aus den ungleichen Entwicklungsbedingungen resultierenden Unterschiede in den Kompetenzen und damit den Übergängen in verschiedene Bildungsgänge gerecht sind, lässt sich streiten. Grundsätzlich sind primäre Herkunftseffekte in der Bildungsbeteiligung aber durchaus mit gängigen Vorstellungen der leistungsbezogenen Verteilungsgerechtigkeit vereinbar. Anders verhält es sich bei den sekundären Herkunftseffekten. Sie beschreiben soziale Unterschiede in den Bildungsaspirationen und dem Entscheidungsverhalten unabhängig der Leistungen. Sekundäre Herkunftseffekte resultieren aus unterschiedlichen Kosten-Nutzen-Abwägungen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft. Demnach entscheiden sich Eltern oder junge Menschen bei Übergangsentscheidungen für den Bildungsgang, der nach Abwägung der Erträge (z. B. weitere Anschlussmöglichkeiten zur Fortsetzung der individuellen Bildungs- und Berufskarriere oder ein hohes soziales Prestige), Kosten und einer hinreichend hohen Wahrscheinlichkeit auf Erfolg den größten Nutzen erwarten lässt. In diese Erwägungen fließt auch das Motiv des sozialen Statuserhalts ein, mindestens das Bildungsniveau der Eltern anzustreben.

Abbildung 4: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft nach dem mikrosoziologischen Models von Boudon am Beispiel des Grundschulübergangs



Quelle: Baumert et al. 2010, S. 8

4. Grundlegende, aber bekannte Herausforderungen für die Realisierung eines Rechts auf Bildung

Es gehört zu den Aufgaben eines Bildungssystems, sich stetig zu reflektieren und zu optimieren. In Deutschland werden im Rahmen des Bildungsmonitorings die Wirkungen und Ergebnisse von Bildungseinrichtungen kontinuierlich beobachtet, sodass es möglich ist, zentrale Herausforderungen zu identifizieren. Entsprechend dieser Zielsetzung, der einer Bestandsaufnahme, lassen die bereitgestellten Daten zwar keine Rückschlüsse über die den Bildungsprozessen zugrunde liegenden Mechanismen zu, sie leisten jedoch einen wichtigen Beitrag zur Transparenz wesentlicher Entwicklungen im Bildungsbereich.

Die Herausforderungen, vor denen das System steht, sind vielfältig und werden alle zwei Jahre im nationalen Bildungsbericht erneut hergeleitet und reflektiert. Bezogen auf das Grundrecht auf Bildung mit Blick auf die Zielperspektive aus Sicht der Bildungsteilnehmer:innen lassen sich im Wesentlichen zwei Herausforderungen beschreiben, die sich trotz verschiedener Reformbemühungen in den letzten Jahrzehnten als besonders beständig erwiesen haben und in ihrer Bedeutung zeitlich variieren.

4.1. Umgang mit Heterogenität

Heterogenität ist ein Grundmerkmal aller Lerngruppen. Schüler:innen unterscheiden sich in ihren Lernvoraussetzungen, Interessen, Fähigkeiten, ihren soziokulturellen und ökonomischen Lebenslagen und vielem mehr. Diese Erkenntnis und der daraus resultierende Diskurs über den Umgang mit Heterogenität sind keineswegs neu. Bereits seit den Anfängen der modernen Pädagogik werden heterogene Lernausgangslagen als Herausforderung für die Organisation schulischen Lernens und die Gestaltung des Unterrichts diskutiert (vgl. Trapp 1780/1913). Im deutschen Bildungssystem wurde darauf vorwiegend mit einer institutionellen Differenzierung reagiert, mit dem Ziel, über eine leistungsbasierte Zuweisung auf verschiedene Schularten möglichst homogene Lerngruppen zu erzeugen. Je geringer die Leistungsunterschiede der Schüler:innen, so die Annahme, desto leichter und effektiver gestaltet sich das Lehren und Lernen. Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen schulischen Leistungen und sozialer Herkunft geht mit dieser Differenzierung auch eine soziale Segregation einher. Infolgedessen entstehen schulartspezifische Entwicklungsmilieus, die zu unterschiedlichen Lernzuwächsen und einer Verschärfung sozialer Bildungsungleichheiten führen können (vgl. Baumert, Stanat & Watermann 2006). Doch auch innerhalb der jeweiligen Schularten bestehen vergleichsweise große Leistungsunterschiede zwischen den Schüler:innen (ebd.). Das deutet darauf hin, dass der Umgang mit Heterogenität trotz Leistungsdifferenzierung auch auf der Ebene des Unterrichts noch nicht zufriedenstellend gelingt.

Neben der Heterogenität der Bildungsteilnehmer:innen unterscheiden sich die Bildungseinrichtungen etwa bei dem Anteil Geflüchteter, das heißt, dem Anteil von Teilnehmer:innen, die für die jeweilige altersgemäße Bildungsetappe über keine hinreichenden Kenntnisse der Instruktions- und Verkehrssprache verfügen, dem Anteil inklusiv beschulter Bildungsteilnehmer:innen sowie den Strategien und Maßnahmen, mit den daraus folgenden Herausforderungen umzugehen. Variabilität ist ein Kennzeichnen des deutschen Bildungssystems auf allen Ebenen, sie reicht bis in die Steuerungslogiken der Bildungsadministrationen der Länder hinein. Mit dieser Vielfalt auf individueller Ebene wie auch auf institutionell-struktureller Ebene klug, innovativ und nachhaltig umzugehen

und das bei knapper werdenden Ressourcen, ist eine große Herausforderung.

4.2. Vermeiden von Kompetenzarmut

Schließlich besteht eine zentrale Herausforderung unseres Bildungssystems darin, Kompetenzarmut vorzubeugen. Es steht außer Frage, dass Lesekompetenzen und ein mathematisches Verständnis als „basale Kulturwerkzeuge" den Zugang und die Teilhabe an der Gesellschaft überhaupt erst ermöglichen (Baumert 2002, S. 8). Sie bilden die Grundlage jeden selbstständigen Weiterlernens, auch in Fächern, die weniger kumulativ sind, zum Beispiel Mathematik und Deutsch. Dennoch offenbaren im Rahmen von PISA durchgeführte Leistungstests, dass es eine beträchtliche Zahl Fünfzehnjähriger gibt, deren Basiskompetenzen voraussichtlich nicht ausreichen, um eine zukunftsfähige Berufsausbildung erfolgreich zu absolvieren (Baumert & Maaz 2010). Diese sogenannte Risikogruppe umfasst Schüler:innen, die die Mindeststandards nicht erreichen. In diese Gruppe fielen in der letzten PISA-Studie im Bereich der Lesekompetenz zuletzt 25,5 Prozent aller getesteten Fünfzehnjährigen (vgl. Heine et al. 2023). Dass jede:r vierte Jugendliche aufgrund unzureichender Basiskompetenzen Schwierigkeiten beim Übergang in eine Ausbildung haben wird und potenziell von gesellschaftlicher Exklusion bedroht ist, weckt Zweifel an der Leistungsfähigkeit und Zukunftsorientierung unseres Bildungssystems.

4.3. Digitalisierung

Der globale Trend der Digitalisierung vollzieht sich nicht nur in der Arbeitswelt und im privaten Bereich, er zeigt sich schrittweise auch sichtlich verzögert im Bildungssystem. Dass digitale Medien in Lehr-Lern-Prozessen eingesetzt werden, sollte mittlerweile zur Normalität gehören, ohne sie aber grundsätzlich über andere Medien zu stellen. Aber in den einzelnen Bildungsbereichen vollzieht sich die Digitalisierung mit unterschiedlichem Zielhorizont und Nachdruck. Während in der frühen Bildung nur partiell und vornehmlich in der Verwaltung digitale Medien eingesetzt werden, ist deren Integration in der Hochschule und der Weiterbildung etwa in Form des Blended Learning bereits weiter verbreitet. Die Akteur:innen des Bildungssystems teilen aber bei aller Unterschiedlichkeit in den medienbezogenen Einstellungen die Einschätzung, dass die Potenziale der digitalen Medien noch nicht hinreichend genutzt sind. Dazu fehlt es noch an überzeugenden

Strategien ihrer Implementation, nicht nur hinsichtlich der Bereitstellung der nötigen digitalen Infrastruktur, sondern auch bei der Veränderung organisationaler Strukturen und Abläufe sowie der Qualifizierung des Personals. Letztlich braucht es eine aktive Auseinandersetzung mit Fragen der Digitalisierung, um nicht nur deren Potenziale nutzen zu können, sondern auch das Risiko zu minimieren, den Entwicklungen außerhalb des Bildungssystems nicht standhalten zu können. Von einer nicht hinreichenden Digitalisierung wären vor allem Schüler:innen betroffen, die aufgrund ihrer familiären Situation nur einen sehr engen Zugriff auf digitale Technologien haben und damit notwendige Kompetenzen nicht entsprechend aufbauen können. So gesehen, markiert Digitalisierung einen wichtigen Moment, wenn es um den Abbau von Bildungsbarrieren geht.

4.4. Personalrekrutierung gestalten und De-Professionalisierungstendenzen vermeiden

In unregelmäßigen Zyklen steht das System vor der Herausforderung hinreichend gut qualifiziertes Personal zu rekrutieren, um ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot aufrechtzuerhalten. Auch wenn die Gründe dafür vielschichtig sind, fehlt es an einer langfristigen und realistischen Planung einzelner Bildungsbereiche beziehungsweise an der nachdrücklichen Umsetzung offengelegter Bedarfe. Um diesem Mangel zu begegnen, reagiert das System unterschiedlich. Dabei können insbesondere kurzfristige Bedarfe nur durch zusätzliche Rekrutierungen und zusätzliche Qualifikationen gedeckt werden. Für die Realisierung eines Rechts auf Bildung erscheint es besonders dann problematisch, wenn personelle Engpässe, eine hohe Fluktuation von Lehrpersonal und drohende Qualitätseinschnitte sich an Schulen kumulieren, die ohnehin unter schwierigen externen und internen Rahmenbedingungen arbeiten.

5. Durch den Abbau von Bildungsungleichheiten das Recht auf Bildung ermöglichen

Bildungsungleichheiten sind Bestandteil des deutschen Bildungssystems und werden weiterhin bestehen bleiben. Was anderen Bildungssystemen und Gesellschaften besser gelingt, ist die substanzielle Reduktion von Bildungsungleichheiten. Ein Recht auf Bildung setzt voraus, dass systemische Benachteiligungen, soweit es geht, minimiert werden. Um dies zu erreichen, braucht es einen langen Atem. Vor diesem Hintergrund werden im

Folgenden kurz-, mittel- und langfristige Perspektiven aufgemacht.

5.1. Kurzfristig umzusetzende Perspektiven, ohne Reformbedarf und ohne länderübergreifenden Abstimmungsbedarf

Welche Perspektiven und Herausforderungen lassen sich aus dem beschriebenen Forschungsstand zum Abbau sozialer Bildungsungleichheiten und zur Sicherung der Basiskompetenzen ableiten? Grundlegend ist zunächst die Einsicht, dass es in allen untersuchten OECD-Staaten soziale Ungleichheiten bei der Wahrnehmung von Bildungsangeboten, dem Kompetenzerwerb und den erzielten Abschlüssen gibt. Gleichwohl finden sich im internationalen Vergleich durchaus Länder, in denen der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg schwächer ausfällt als in Deutschland. Dies legt nahe, dass sich die Bildungsungleichheiten hierzulande durch politische Maßnahmen wenigstens reduzieren lassen sollten. Welche Maßnahmen dazu am ehesten geeignet sind, wird in Wissenschaft und Politik teils kontrovers diskutiert, so zum Beispiel, ob ein längeres gemeinsames Lernen der Schüler:innenschaft sinnvoll ist oder ob eine Kitapflicht ab dem dritten Lebensjahr eingeführt werden sollte. Auch gibt es Stimmen, die eine Engführung der Diskussion auf *bildung*spolitische Maßnahmen kritisieren und sich dafür aussprechen, die zugrunde liegenden *materiellen* Ungleichheiten über verteilungspolitische Maßnahmen etwa im Bereich der Steuer- und Sozialpolitik direkt anzugehen. Viele Ansatzpunkte sind aber auch weitgehend unstrittig, darunter etwa die folgenden:

(1) *Voraussetzungen für anschlussfähiges Lernen schaffen:* Die Zeit der Schulschließungen in der Pandemie hat deutlich gemacht, dass Schule ein strukturgebender Ort zum Lernen ist. Eine hohe Unterrichtsqualität und die professionelle Gestaltung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Prozesse sind eine wichtige Voraussetzung, um erfolgreich lernen zu können. Ist der Unterricht gut strukturiert und zielgerichtet und werden die Lernenden angemessen unterstützt, kognitiv herausgefordert und zudem sozial eingebunden, dürfte die methodische Ausgestaltung, also ob der Unterricht in Präsenz oder digital stattfindet, eher zweitrangig sein (Helmke 2012; Klieme 2019). Zudem braucht es zum Lernen stabile und verlässliche Beziehungen. Diese aufrechtzuerhalten beziehungsweise

überhaupt erst aufzubauen, war während des Distanzunterrichts oftmals vom Engagement und den digitalen Kompetenzen einzelner Lehrkräfte abhängig. Folglich müssen diese Voraussetzungen zum Lernen bei vielen Schüler:innen möglicherweise erst geschaffen werden, bevor Lernrückstände kompensiert werden können. Unabhängig von der Krisensituation sollte generell neben der Vermittlung fachlicher Inhalte die psychosoziale Entwicklung und die sozioemotionale Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen verstärkt in den Blick genommen werden, um eine Grundlage für erfolgreiches Lernen zu schaffen.

(2) *Maßnahmen frühzeitig implementieren:* Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheiten sind nicht erst dort umzusetzen, wo Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung oder in Form von Lernrückständen konkret sichtbar werden. Je früher in der Bildungsbiografie Maßnahmen zum Ausgleich herkunftsbedingter Fähigkeitsunterschiede einsetzen, desto wirkungsvoller können sie sein. Daher liegen gerade im Ausbau und in der Qualitätsentwicklung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote große Potenziale. Besonders sprachliche sowie weitere, für den Schuleintritt relevante Kompetenzen können auch außerhalb der familiären Umwelt in der frühkindlichen Erziehung gefördert und Defizite erkannt werden. Verbindliche Bildungspläne in Kindertageseinrichtungen könnten hier nicht nur Orientierung bieten, sondern Bildungsziele klar formulieren und den Eintritt in die Schule vorbereiten. Auch Bildungs- und Freizeitangebote im Bereich der motorischen und musischen Entwicklung können eine ausgleichende Wirkung erzielen, wenn in den Familien keine entsprechenden Aktivitäten angeboten werden können.

(3) *Bildungsarmut vermeiden:* Innerhalb des Schulsystems muss das Augenmerk darauf gerichtet werden, dass möglichst alle Kinder das für den weiteren Bildungs- und Berufsweg notwendige Mindestniveau an Basiskompetenzen und Zertifikaten erwerben. Dabei ist zu bedenken, dass sich soziale Ungleichheiten nicht nur auf die Beteiligung an formaler Bildung und die dort erworbenen fachlichen Kompetenzen beziehen, sondern ebenso auf den Bereich jener sozialen Kompetenzen, die für die Gestaltung des eigenen Lebensweges und die Fähigkeit zur gesellschaftlichen und

politischen Teilhabe ebenfalls hochgradig bedeutsam sind. Daher ist die Förderung sozialer Kompetenzen und die Schaffung von Lernbedingungen, die die Entwicklung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit ermöglichen, auch unter der Ungleichheitsperspektive eine wichtige Aufgabe der Schule.

(4) *Individuell fördern:* Das Prinzip der individuellen Förderung muss im Unterrichtsgeschehen der Schule systematisch verankert werden. Nur wenn die individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler:innen im Unterricht stärker berücksichtigt werden, kann es gelingen, sowohl leistungsschwache als auch leistungsstarke Kinder und Jugendliche gezielt zu fördern. Da alle Schüler:innen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft gleichermaßen von einer individuellen Förderung profitieren würden, dürften sich soziale Ungleichheiten im Kompetenzerwerb allerdings kaum verringern. Womöglich verschärfen sie sich sogar, wenn man bedenkt, dass Kinder und Jugendliche aus sozial privilegierten Familien zusätzlich durch ein kognitiv anregendes häusliches Umfeld gefördert werden. Eine Verringerung der Ungleichheiten wäre zu erwarten, wenn die Leistungen der sozial privilegierten Schüler:innen schlechter würden oder aber über die Zeit stagnieren, während ausschließlich die Schüler:innen aus sozial weniger privilegierten Familien gefördert würden. Beides wäre aus einer gerechtigkeitstheoretischen Perspektive nicht vertretbar. Eine konsequente individuelle Förderung aller Schüler:innen jedoch würde das Leistungsniveau aller Schüler:innen anheben und die Kompetenzarmut, die Ungleichheiten im weiteren Bildungsverlauf bedingt, verringern können.

(5) *Integrativ und additiv Fördern:* Integrative Angebote wie ein adaptiver Unterricht werden allein nicht immer ausreichen, um Lerndefizite zu kompensieren, Potenziale zu fördern und soziale Ungleichheiten nachhaltig abbauen zu können. Hierfür bedarf es ebenso additiver Elemente wie den Ausbau niedrigschwelliger Beratungsangebote oder die verstärkte Kooperation mit außerschulischen Bildungsanbietern. Denn Lern- und Bildungsprozesse finden nicht nur in institutionellen Bildungsorten wie der Schule statt, sondern unterliegen auch

Einflüssen des Sozialraums oder der Peergroup, die den Zugang zu Bildung beziehungsweise den Kompetenzerwerb erschweren können. Wirksame Ansätze erfordern daher eine umfassende Betrachtung des sozialen Lebensumfeldes und sollten auch die kompensatorischen Möglichkeiten außerschulischer Bildungsangebote einschließen. Die gewünschten Erfolge werden sich allerdings erst dann erzielen lassen, wenn unterrichtsergänzende und unterrichtsintegrierende Maßnahmen verknüpft werden und in allen Bildungsbereichen, beginnend in der frühkindlichen Bildung, ansetzen (vgl. Kaffenberger 2021).

(6) *Ganztagsschule weiterentwickeln*: In den letzten Jahren wurde der Ganztagsbetrieb stark ausgebaut, doch sind die Ganztagsschulen hinsichtlich des Abbaus von Bildungsungleichheiten bisher hinter den Erwartungen zurückgeblieben. Künftig muss es neben dem quantitativen Ausbau auch um den verstärkten qualitativen Ausbau im Sinne einer Entwicklung und Schärfung ganztagsschulischer Konzeptionen gehen. Das bedeutet, dass die Angebote der Ganztagsbetreuung Ganztags konzeptionell mit der Schule am Vormittag verbunden werden müssten und es gezielter kompensatorischer Elemente für die Kompetenzförderung der Schüler:innen bedarf.

(7) *Bildungswege flexibilisieren:* Eine wesentliche Forderung bleibt die Öffnung des Bildungssystems und die daran gekoppelte Flexibilisierung von Bildungsverläufen, damit frühe Bildungsentscheidungen oder Misserfolge nicht zur Barriere werden, wenn Menschen im späteren Leben neue Bildungsziele ins Auge fassen. In diesem Zusammenhang wird es auch darum gehen, weiterhin verstärkt den bildungspolitischen Blick auf die Gruppe der formal Gering- oder Nichtqualifizierten zu richten. Von besonderer Bedeutung bleibt dabei die Gestaltung der Schnittstellen individueller Bildungsverläufe, insbesondere zwischen dem ersten allgemeinbildenden (Haupt-)Schulabschluss, der Berufsvorbereitung im Übergangssystem und der Berufsausbildung.

(8) *Basiskompetenzen stärken:* Sprachliche und mathematische Basiskompetenzen sind Schlüsselqualifikationen für das Lernen in der Schule und die späteren

Übergänge in Ausbildung und Beruf. Zur Sicherung der Basiskompetenzen, die allen Schüler:innen eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen, bedarf es geeigneter Diagnose- und Förderkonzepte in der Unterrichtsentwicklung, um Leistungsdefizite identifizieren und erfolgreich kompensieren zu können. In diesem Zusammenhang kommt auch der Professionalisierung der Lehrpersonen eine besondere Bedeutung zu.

(9) *Zusammenarbeit mit außerschulischen Anbietern stärken:* Lern- und Bildungsprozesse finden nicht nur in der Familie oder an institutionellen Bildungsorten wie der Schule statt, sondern unterliegen auch Einflüssen des Sozialraums oder der Peergroup, die den Zugang zu Bildung beziehungsweise den Kompetenzerwerb erschweren können. Bildungspolitisch scheint daher unbestritten, dass wirksame Ansätze zur Verringerung sozialer Ungleichheiten eine umfassende Betrachtung des sozialen Lebensumfeldes erfordern und die kompensatorischen Möglichkeiten außerschulischer Bildungsangebote einschließen sollten.

(10) *Maßnahmen verzahnen*: Punktuelle Veränderungen auf einzelnen Bildungsstufen tragen wenig zum Abbau der Ungleichheiten bei. Für einen nachhaltigen Abbau sozialer Ungleichheiten müssen Maßnahmen in allen Bildungsbereichen ansetzen und ineinandergreifen. Punktuelle, temporäre und nicht miteinander verzahnte Angebote und Maßnahmen werden nicht die gewünschten Erfolge erzielen können. Nur langfristige Angebote, die die Logik des Lebens- und Bildungsverlaufs berücksichtigen, werden nachhaltig Wirkung erzielen, auf die in den folgenden Bildungsstufen aufgebaut werden kann.

Ein ganzheitlicher Ansatz, um formale und non-formale Bildungssettings zu verzahnen, Bildungsressourcen zu bündeln und die Basiskompetenzen der Schüler:innen zu stärken, wird mit der 2021 gestarteten Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark" verfolgt. Das Vorhaben begleitet und unterstützt die Schul- und Unterrichtsentwicklung, die Professionalisierung der pädagogisch-didaktisch Tätigen sowie die Vernetzung in den Sozialraum an deutschlandweit 200 Schulen in herausfordernden sozialen Lagen aus der Primar- und Sekundarstufe I. Durch eine Abstimmung der Maßnahmen auf den

verschiedenen Ebenen sollen die Bildungschancen sozial benachteiligter Schüler:innen zielgerichtet und nachhaltig verbessert werden. Dabei geht es nicht nur um den Zugang zu Bildung, sondern auch um den tatsächlichen Erfolg der Schüler:innen.

Einen stärkeren Fokus auf das soziale Lebensumfeld bei der Analyse sozialer Bildungsungleichheiten richten auch die ab 2021 geförderten Projekte der Förderlinie „Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Nachdem sich bisherige Untersuchungen häufig auf institutionelle Bildungsprozesse konzentrierten, rücken in den Mittelpunkt zukünftiger Forschung zunehmend Analysen der Wechselwirkungen mit der außerschulischen Lernumwelt.

Auf die Ergebnisse dieser Vorhaben darf man gespannt sein. In enger Zusammenarbeit mit der Bildungspraxis werden nicht nur Strategien und Konzepte zum Abbau sozialer Ungleichheiten entwickelt, sondern auch Erkenntnisse zu den Gelingensbedingungen bereitgestellt. Die Bildungsforschung schafft damit eine wichtige Handlungsgrundlage für bildungspolitische Entscheidungen. Wenngleich soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf nicht in Gänze aufgelöst werden können, so ist ihre Verringerung doch notwendige Voraussetzung für eine zukunftssichere Gesellschaft.

5.2. Mittelfristig umzusetzende Perspektiven, teilweise mit Reformbedarf und idealerweise mit länderübergreifendem Abstimmungsbedarf

Mittelfristig lassen sich in allen Bildungsbereichen exemplarisch Bezüge herstellen, die nicht nur zur Optimierung des Systems führen, sondern auch Reformen nach sich ziehen können, die das System nachhaltig auf die Zukunft vorbereiten und Herausforderungen wie die hier benannten sozialen Ungleichheiten und geringen Kompetenzstände der Bildungsteilnehmer:innen adressieren. Im Folgenden soll dies exemplarisch für das in diesem Jahr startende Startchancenprogramm skizziert werden.

Den Anteil der Schüler:innen zu halbieren, die die Mindeststandards in den Basiskompetenzen nicht erreichen, markiert die politische Zieldimension des Startchancenprogramms. Eine solche bildungspolitische Zielsetzung fehlte bislang, daher ist sie als Vision für die Dekade Startchancenprogramm nicht nur ambitioniert, sondern

grundsätzlich begrüßenswert. Im Startchancenprogramm sind somit die Schüler:innen die zentrale Zielperspektive, aber um diese Zielperspektive zu adressieren, braucht es einen weiten Blick auf Schule und Unterricht, der bislang nicht hinreichend Berücksichtigung fand. Dazu gehört das an den Schulen tätige pädagogische Personal, die Verbindung in den Sozialraum, aber darüber hinaus insbesondere auch die systemische Steuerungsebene, ohne deren Berücksichtigung und Integration Programme wie Startchancen nicht erfolgreich werden können. Die Definition unterschiedlicher, ebenenspezifischer Zieldimensionen, die miteinander in sich verstärkendem Bezug stehen, ist erforderlich, auch wenn die finale Zielebene letztlich die Schüler:innen sind. Die gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in schwierigen Lagen, „Schule macht stark", die ohne eine solche dezidierte und differenzierte Zielverständigung und Wirklogik gestartet ist, zeigt, dass die Implementation – auch empirisch evidenter Maßnahmen – an strukturelle Grenzen gerät, wenn die systemische Einbettung nicht von Beginn an mitgedacht wird. Um dieser Herausforderung mit Startchancen zu begegnen, braucht es nicht allein eine sogenannte Theorie der Veränderung, die zwischen den beteiligten Akteur:innen ausgehandelt werden. Eine Theorie der Veränderung meint dabei eine systematische und umfassende Entwicklung und Beschreibung eines Projektplans, der die Prozesse zur Erreichung der Ziele definiert, konkretisiert und offenlegt. Für die praktische Umsetzung erscheint es darüber hinaus notwendig, zu verdeutlichen, dass politisch formulierte Ziele auf die Einzelschule bezogen werden und von den Bedarfen der Schule ausgegangen wird.

Gerade Schulen in herausfordernden Problemlagen benötigen eine passgenaue und individuelle Unterstützung, die in dieser Intensität und Langfristigkeit jedoch nicht von der Wissenschaft getätigt werden kann. In Anbetracht der 4 000 in Startchancen zu begleitenden Schulen ist eine Begleitung der Einzelschule im Sinne individueller Beratung und Unterstützung durch die Wissenschaft nicht leistbar und aus Sicht des Wissenschaftssystems auch nicht anzustreben. Ziel muss es daher sein, die in den Ländern existierenden Strukturen für eine kohärente, wissenschaftsgeleitete und datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar zu machen und die mit Schule zusammenarbeitenden Personen (z. B. Schulaufsichten) in ihrer Arbeit zu unterstützen und weiterzuqualifizieren.

Das Startchancenprogramm sieht seine Ziele auf mehreren, teils ineinandergreifende Ebenen. Im Wesentlichen lassen sich dabei die folgenden Dimensionen beschreiben.

(1) *Sichtung und Verfügbarmachung:* Gerade schulische Entwicklungsprozesse sind in unterschiedliche Formen von Unterstützungssystemen eingebunden, die unterschiedlich professionalisiert sind. Im Fokus steht daher die Sichtung und Verfügbarmachung empirisch evidenter Professionalisierungsangebote im Kontext des Unterrichtes, gemeint sind hier fachliche Angebote insbesondere in Deutsch und Mathematik, aber auch überfachliche Angebote, die fachlichen Unterricht überhaupt erst ermöglichen, im Fokus. Daneben adressiert es Professionalisierungsangebote in allen anderen Facetten schulischen Handelns, den außerunterrichtlichen Bereich eingeschlossen.

(2) *Entwicklung von Professionalisierungsangeboten:* Nicht für alle Bedarfe wird es angemessene Angebote geben, daher geht es auch um die Entwicklung von Professionalisierungsangeboten sowohl für den Fachunterricht in Deutsch und Mathematik als auch für den überfachlichen Kontext des Unterrichts. Darüber hinaus sind alle anderen schulischen Entwicklungskontexte in den Blick zu nehmen und bei Bedarf Angebote ko-konstriktiv zu entwickeln.

(3) *Qualifizierung von Multiplikator:innen:* Mit der Entwicklung von Professionalisierungsangeboten darf sich die Arbeit nicht erschöpfen. Daher muss es auch um die Qualifizierung von Multiplikator:innen mit entwickelten Professionalisierungsangeboten im unterrichtlichen (fachlich wie überfachlich) und im außerunterrichtlichen Bereich gehen.

(4) *Stärkung des primären Ausbildungssektors für Lehrer:innen:* Unbestritten sollen neue Professionalisierungsangebote und Materialien entwickelt werden. Es braucht aber darüber hinaus auch den Blick in die Ausbildung von Lehrer:innen. Letztlich sind die Fachlehrer:innen die am besten qualifizierte Personengruppe im Spektrum des schulischen Personals. Daher sollte neben der Produktentwicklung auch die Frage adressiert werden, welche Gründe für die schwierige Situation in den Schulen verantwortlich sind, und mögliche Bedarfe aktiv in die Ausbildung der Lehrkräfte gespiegelt werden.

(5) *Aufbau eines wissenschaftsbasierten Monitoringsystems:* Schul- und Unterrichtsentwicklung braucht vertrauenswürdige Daten, auf denen eine Situationsanalyse aufbauen kann und durch die Entwicklungen beschreibbar werden. Daher ist der Aufbau eines wissenschaftsbasierten Monitoringsystems als Grundlage für die datengestützte Qualitätsentwicklung von Schule eine wichtige Gelingensbedingung.

(6) *Entwicklung eines Curriculums:* Während sich der Bereich des Unterrichts in den letzten Jahren stark professionalisiert hat, lassen sich vergleichbare Entwicklungen auf der Ebene aller anderen schulischen Entwicklungsprozesse nicht beobachten. Daher scheint es zielführend, ein Curriculum für eine systemisch angelegte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu entwickeln, das alle schulischen Prozesse in den Blick nimmt.

(7) *Qualifizierung von Schulentwicklungsberater:innen:* Ein gutes Curriculum braucht eine Implementationsstrategie. Unter Berücksichtigung der Unterstützungssysteme der Länder geht es dabei zunächst um die Qualifizierung von Schulentwicklungsberater:innen und Schulaufsichten auf der Grundlage des zu entwickelnden Curriculums.

(8) *Begleitung der Netzwerkarbeit:* Austauschmöglichkeiten (z. B. im Rahmen von Hospitationen an anderen Schulen oder Ähnliches) im Sinne eines Next-practice-Austausches können gewinnbringend sein, brauchen aber Strukturen. Daher ist die Begleitung der Netzwerkarbeit im Wesentlichen durch die Qualifizierung und Begleitung der Netzwerkleitungen eine wichtige Säule für die Erfolgssicherung des gesamten Programms.

(9) *Verzahnung aller Programmsäulen:* Das Startchancenprogramm adressiert die Systementwicklung in drei Säulen. Für die Umsetzung des Programms ist dafür Sorge zu tragen, dass die Säulen nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern ineinandergreifen.

(10) *Offenlegung der Governancestrukturen und Entwicklung eines kohärenten Steuerungsmodells:* Ohne eine nachhaltige Governance wird das Programm keine

nachhaltige Wirkung erzielen, daher ist die Offenlegung der Governancestrukturen in den Ländern zwingende Voraussetzung für den Aufbau nachhaltiger und kohärenter Strukturen.

5.2.1. Aufbau von Brückeninstitutionen

Das Startchancenprogramm wird nur wirksam werden, wenn alle systemischen Akteure, also vor allem Schulträger, Schulaufsicht, Kommunen, Kernverwaltung der Ministerien, Landesinstitute und Qualitätsagenturen und Schulentwicklungsbegleitung abgestimmt und in gemeinsamer Ausrichtung an der Zielerreichung arbeiten, und das braucht die Koordination dieser Akteure. Dies lässt sich aus zwei Perspektiven erläutern:

Auch wenn in den Ländern unterschiedliche Akteure der Bildungsadministrationen existieren, so braucht es gleichsam eine Struktur, die

(1) diese Administrationen koordiniert. Das heißt eine Struktur, die *Angebote* der Wissenschaft mit den *Gesetzesgrundlagen* der Politik, den *Umsetzungslogiken* der Verwaltung und den *Bedarfen* der schulischen Praxis im Sinne einer kohärenten Schulentwicklung synthetisiert und synchronisiert. Um eine nachhaltige Implementation an den Schulen zu erreichen, braucht es Brückeninstitutionen, die die hier beschriebenen vier Perspektiven zusammenbringen. In der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark" wurde eine solche Struktur erstmalig mit den Regionalzentren angedacht und implementiert sowie in der Transferphase der Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule" aufgegriffen.

(2) Allein bezogen auf die Perspektive des Fachunterrichts bleibt unklar, wie in einem Land systemisch nachhaltige Strukturen geschaffen werden können. Die einzelnen Lehrer:innen einer Schule sollten im Kontext des Startchancenprogramms im Grundsatz von den Landesinstituten fortgebildet, beraten und begleitet werden. Hierzu können Lehrer:innen mit der Wissenschaft zusammenarbeiten, um gemeinsame Programme zu entwickeln, Multiplikator:innen auszubilden und gegebenenfalls Strukturen (z. B. die genannten Brückeninstitutionen) zu entwickeln und zu implementieren. Systemisch könnte das Startchancenprogramm und dessen wissenschaftliche Begleitung so organisiert werden, wie es jetzt beispielsweise in Baden-Württemberg mit BiSS in der Grundschule umgesetzt wird, in dem über 2 000

Schulen vom Landesinstitut ZSL und den BiSS-Multiplikator:innen betreut werden.

5.2.2. Aufbau eines datengestützten Qualitätsmonitorings

Eine breit angelegte Schul- und Unterrichtsentwicklung sollte in erster Linie datenbasiert und nicht auf Basis anekdotischer Evidenz erfolgen. Startchancen bietet die einzigartige Möglichkeit, innerhalb zehn Jahren ein wissenschaftsbasiertes Monitoringsystem in allen Ländern aufzubauen, das von der Ebene des:der einzelnen Schüler:in über die Aggregierung auf Schüler:innengruppen, Klassen, Schulen, Schularten, Regionen, Sozialindizes, Länder etc. steuerungsrelevante Informationen auf allen Ebenen schulischen Handelns generiert. Die Verfügbarkeit und die zielperspektivenorientierte Nutzung von Monitoringdaten (ggf. auch solcher des formativen Assessments) auf allen Ebenen im Sinne einer Verknüpfung von Diagnosedaten und darauf basierender implementierter Förderung stellt eine wichtige Gelingensbedingung für die Steigerung der Bildungsergebnisse und den Abbau von Kompetenzarmut dar. Da entsprechende Strukturen in den Ländern bislang höchst unterschiedlich ausgeprägt sind (von „im Prinzip nicht vorhanden" bis „sehr differenziert auf Individualebene im Längsschnitt verfügbar"), soll die Entwicklung eines solchen standardisierten Monitoringsystems Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitung von Startchancen sein und ließe sich ferner auch in die Gesamtstrategie eines Bildungsmonitorings von Bund und Ländern einbetten. Dabei erscheint es wichtig, auch bestehende Diagnose- und Förderinstrumente der Länder sowie länderübergreifende Initiativen wie zum Beispiel für die Mathematik zu berücksichtigen. Zugleich sollen hier, wenn möglich, auch kommunale Bildungsdaten/-indikatoren aus regionalen Bildungsbüros integriert werden. Damit würde ein Grundstein für ein zu entwickelndes Qualitätssicherungssystem gelegt und gleichzeitig eine wichtige infrastrukturelle Grundlage für die vorgesehene Evaluierung von Startchancen entwickelt, die dann wiederum für eine über den Startchancenhorizont hinausgehende systemische Weiterentwicklung des Bildungssystems dauerhaft nutzbar ist und erstmals geteilten Standards folgt.

5.3. Langfristig umzusetzende Perspektiven, mit Reformbedarf und mit länderübergreifendem Abstimmungsbedarf

Bildungsungleichheiten und ein zu großer Anteil an Schüler:innen mit geringen

Kompetenzständen in den Basiskompetenzen sind Realität im deutschen Schulsystem, darauf haben wiederholt verschiedene Studien im nationalen wie im internationalen Vergleich hingewiesen. Es muss jetzt darum gehen, diesen nicht zufriedenstellenden Entwicklungstand unseres Bildungssystems anzuerkennen und darauf aufbauend Strategien für eine nachhaltige Verbesserung zu entwickeln. Dabei erscheint es unerlässlich, dass bildungspolitisch längere Linien aufgezeigt werden. Zielsetzungen sollten nicht auf Projektzeiträume oder Legislaturperioden beschränkt bleiben. Es braucht eine klare Zieldimension, auf die hingearbeitet werden kann, möglichst genau, realistisch, aber ambitioniert, zum Beispiel eine Halbierung der Schüler:innen, die die Mindeststandards in Deutsch lesen nicht erreichen in zehn bis fünfzehn Jahren. Aus einer solchen Zieldimension lassen sich dann strategische Teilkomponenten mit gesetzten Zwischenzielen entwickeln, die in konkrete Maßnahmen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems münden und im laufenden Prozess wissenschaftlich begleitet werden können. Es ist nicht erwartbar, dass solche Ziele schnell erreichbar sind, daher braucht es die längere Perspektive und die Begleitung, um zu überprüfen, ob die initiierten Maßnahmen auch die antizipierten Wirkungen entfalten.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen der letzten Jahre lassen sich Eckpunkte für die Weiterentwicklung des Bildungssystems hin zu einem zukunftsfähigen System in zehn Attributen beschreiben.

(1) *Resilient:* Dabei geht es um eine Stärkung der Reaktions- und Handlungsfähigkeit des Bildungswesens und Bildungspersonals, um auch auf nicht vorhersehbare Krisen reagieren zu können. Resilienz bezieht sich dabei ausdrücklich nicht nur auf die Akteur:innen in den Bildungseinrichtungen vor Ort, sondern in gleicher Weise auf die Verantwortlichen in den Bildungsadministrationen, die das Handeln vor Ort entweder direkt vorgeben oder aber Handlungsoptionen ermöglichen.

(2) *Adaptiv:* Resilient kann ein Bildungssystem nur sein, wenn es nicht statisch agiert, sondern adaptiv auf sich verändernde Bedingungen reagiert, auch jenseits großer Krisen. Dies setzt voraus, dass in der Vergangenheit bewährte Praxen, Abläufe und Prozesse hinterfragt werden müssen, wenn sich die Rahmenbedingungen verändert haben. Dieser Anspruch, Bewährtes nicht nur für die Zukunft zu

konservieren, sondern immer auch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln, ist eine Aufgabe, die nicht nur von Bildungseinrichtungen geleistet werden muss, sie muss vielmehr auch auf der Ebene der Steuerung in den Bildungsadministrationen gedacht und praktiziert werden.

(3) *Mutig:* Formell institutionalisierte Bildung findet in einem klar definierten Rechtsraum statt, der Bildung einen zentralen Stellenwert beimisst und auch wichtige Funktionen für die Qualitätssicherung und -entwicklung einnimmt. Mitunter können die administrativen Setzungen jedoch zu eng sein, um der Individualität einzelner Bildungseinrichtungen gerecht zu werden. Hier ist entschlossenes, mitunter auch mutiges Handeln gefragt, um Freiräume zu schaffen, die es ermöglichen, adaptiv im Sinne eines resilienten Systems zu handeln. Aber auch hier sind es nicht nur Bildungseinrichtungen wie die Schule, die gefordert sind. In der Wissenschaft braucht es mehr Forschung, die enger mit der Praxis und Administration zusammenarbeitet, zum Beispiel im Sinne ko-konstruktiver Ansätze, in denen Forschung zusammen mit allen Akteur:innen entwickelt und durchgeführt wird. Eine solche Forschung, die stärker an den Prozessen zum Beispiel einer Schule und den Dispositionen ihrer Akteur:innen, sowohl der Schüler:innen als auch des pädagogischen Personal, ausgerichtet ist, erfordert andere Forschungsdesigns, andere Qualifikation des wissenschaftlichen Personals sowie andere Forschungslogiken und wird zu anderen Erträgen führen, Erträge, die zum Teil nicht der Logik des Honorierungssystems des Wissenschaftssystems entsprechen. Trotzdem braucht es diesen Schritt, den Wissenschaft, Praxis und Administration nur gemeinsam gehen können.

(4) *Nachhaltig:* Die Weiterentwicklung des Bildungssystems darf nicht vorrangig projektgetrieben sein, sondern braucht verlässliche Strukturen. Temporäre Insellösungen, mit denen gegebenenfalls auf eine Notlage reagiert wird, können nur Übergangslösungen sein, es braucht vielmehr verlässliche und dauerhafte Strukturen. Dies wird an vielen Bereichen des Bildungssystems deutlich, sei es an der Digitalisierung der Bildungseinrichtungen oder der verlässlichen Diagnose von Lernständen und der langfristigen obligatorischen Förderung von Schüler:innen

mit spezifischen Bedarfen, letztlich im unteren wie im oberen Leistungsbereich. Der Nachhaltigkeitsaspekt lässt sich aber auch auf die Implementation von Maßnahmen und Programmen beziehen. Gerade zur Förderung der Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik oder zur Unterstützung von Schulen in schwierigen Lagen gibt es unterschiedlichste Programme auf Landesebene sowie auf der Basis von Bund-Länder-Aktivitäten. Nachhaltigkeit werden diese Programme nur entfalten können, wenn sie in existierende Strukturen implementiert werden und so zu Synergien führen und keine Parallelstrukturen generieren. Dies setzt eine neue Form des Monitorings voraus, das auf der Systemebene eine Vielzahl von Programmen und Projekten abbildet.

(5) *Digital:* Die Lebenswelten von Familien und die Arbeitswelten von Erwerbstätigen haben sich in einer einzigartigen Geschwindigkeit digitalisiert. Es wird künftig noch stärker darum gehen, diesen Digitalisierungsschub noch intensiver und in das Bildungssystem zu übertragen. Dabei darf es nicht um Digitalisierung als Selbstzweck gehen, sondern um die zielgerichtete Integration digitaler Technologien auch im Zusammenspiel mit analogen Lernmaterialien. Digitalisierung meint aber nicht nur die pädagogische Arbeit in den Bildungseinrichtungen, sondern auch die Digitalisierung von Arbeitsprozessen in den Administrationen und die Implementierung von Tools für die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

(6) *Gerecht:* Gerecht ist ein Bildungssystem nicht, wenn es den Zugang zu seinen Bildungsoptionen formal für alle offen hält. Da auf bestehende Ungleichheiten schon seit vielen Jahrzehnten hingewiesen wird, geht es darum, allen Kindern und Jugendlichen Bildungsteilhabe auch faktisch zu ermöglichen. Dies bezieht sich nicht nur auf die Beteiligung an Bildungsoptionen, sondern auch auf Kompensationsangebote für diejenigen, die von bestimmten Lerngelegenheiten nicht profitieren können. Im Sinne einer Potenzialförderung geht es darum, Kindern und Jugendlichen Angebote zu unterbreiten, die es ihnen ermöglichen, sich unabhängig von der sozialen Herkunft bestmöglich zu entwickeln.

(7) *Qualifiziert:* Ein gutes und zukunftsfähiges Bildungssystem braucht qualifiziertes

und motiviertes Personal. Dies bezieht sich nicht ausschließlich auf die Lehrpersonen im schulischen Kontext. Gemeint sind vielmehr alle pädagogisch Tätigen in den Bildungseinrichtungen und in den Bildungsadministrationen. Insbesondere vor dem Hintergrund der zum Teil bereits großen Personalengpässe braucht es nachhaltige Erstqualifizierungsstrategien, die durch stetige Fortbildungsaktivitäten gerahmt werden und deren Qualität kontinuierlich überprüft wird, um die Qualität der Aus- und Fortbildung weiter zu erhöhen.

(8) *Ausfinanziert:* Bildung braucht Ressourcen. Sie sollten auch in hinreichender Höhe zur Verfügung gestellt werden. Finanzielle Ressourcen allein werden aber dem System nicht helfen, die Herausforderungen der Zukunft zu lösen. Insbesondere bei knappen Ressourcen sollten Gelder vor allem dort eingesetzt werden, wo die Herausforderungen oder die Problemlagen am größten sind.

(9) *Vernetzt:* Die Herausforderungen für das Bildungssystem und für die einzelnen Bildungseinrichtungen sind groß, wenn es um die Weiterentwicklung hin zu einem zukunftsfähigen System geht. Auch die Anforderungen an eine Bildungsinstitution und an ihr Personal sind vielfältiger geworden. Eine Einrichtung allein wird die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft nicht lösen können. Dies wird nur in Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und einer nachhaltigen Vernetzungsstrategie gehen. Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass sich Schulen untereinander vernetzen, aber auch die Vernetzung mit außerschulischen Bildungseinrichtungen in den Sozialraum hinein.

(10) *Begleitet:* Die Entwicklung des Bildungssystems sollte begleitet sein. Erst durch eine kontinuierliche datengestützte Begleitung wird es möglich sein, feststellen zu können, ob die eingeschlagenen Wege auch zu den antizipierten Effekten führen. Dazu braucht es die Begleitung der Systemebene im Sinne einer Systemevaluation – von Strukturentscheidungen über die Schul- und Unterrichtsebene bis hin zu den Lehrenden und Lernenden. Accountability sollte dabei nicht als sanktionierende Kontrolle verstanden werden, sondern als Chance für die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der eigenen Arbeit im Sinne einer klar definierten Zielsetzung, die erreicht werden soll.

6. Fazit

Das Recht auf Bildung hat unterschiedliche Bezüge, mit dem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts nimmt es erstmals nicht nur die Bildungsteilnehmer:innen in den Blick, die für das Erreichen definierter Bildungsziele verantwortlich sind, sondern adressiert auch und ganz explizit die systemische Ebene von Bildung. Diese Erweiterung mag marginal klingen, ist aber möglicherweise die entscheidende Perspektiverweiterung, die das System braucht, um substanzielle und nachhaltige Veränderungen zu initiieren.

Die vorliegende Expertise hat sich der Thematik aus einer soziologisch-erziehungswissenschaftlichen Perspektive genähert. Ein Fokus lag dabei auf den in Deutschland stark ausgeprägten sozialen Bildungsungleichheiten. Wenn Individuen aufgrund ihrer persönlichen Merkmale beim Bildungserwerb bevorteilt oder benachteiligt werden, kann ein Recht auf Bildung für alle nicht realisiert werden. Daher ist der Abbau von Bildungsungleichheiten, auch wenn diese Forderung nicht neu ist, essenziell für die Realisierung eines Rechts auf Bildung. Dazu gehört, ein Sich-ehrlich-Machen und die Anerkennung der Existenz von Bildungsungleichheiten, nicht um sie zu rechtfertigen, aber um sie zu hinterfragen und Maßnahmen zu entwickeln, wie ihnen entgegengetreten werden kann. Dazu gehört auch, Ungleichheiten nicht nur zu beschreiben, sondern deren Ursachen zu erforschen. Die Frage nach dem „Wo und Wie entstehen soziale Bildungsungleichheiten" ist die Voraussetzung für die Entwicklung von Maßnahmen, die den Ungleichheiten entgegenwirken sollen. Allerdings wird deutlich, dass viele Programme genau dies nicht tun. Sie setzen dort an, wo Ungleichheiten entstehen, wohlwissend, dass dies das Problem nicht substanziell abschwächen wird. Das oft erwähnte Startchancenprogramm ist vielleicht das prominenteste Beispiel dafür. Es setzt in der Grundschule an und vergibt sich damit die Chance, die schon angelegten Zusammenhangsstrukturen in den ersten sechs Lebensjahren zu adressieren. Infolgedessen wird es gerade im unteren Kompetenzbereich Folgewirkungen geben, die dazu führen werden, dass die gesetzten politischen Ziele nicht realisierbar sind.

Ungleichheiten entstehen weder monokausal noch unidirektional, sondern in einem komplexen Geflecht unterschiedlicher Zusammenhänge auf verschiedenen Ebenen. Daher gibt es auch keine einfachen Lösungen für den Abbau von Bildungsungleichheiten.

In der Verantwortung für alle Kohorten einer Gesellschaft ist folglich keine einfache oder komplexe Ideallösung vorstellbar, die ausschließlich früh in der Bildungsbiografie ansetzt. Auch diejenigen, die bereits mitten im System stehen, müssen in den zu implementierenden Maßnahmen mitgedacht werden. Das bedeutet, dass kurz-, mittel- und langfristig gedacht werden muss, wenn es um die Entwicklung und Implementation von Maßnahmen geht.

Ferner scheint eine gewonnene Erkenntnis, dass es nicht eine Lösung für ein Problem in verschiedenen Bildungskontexten geben kann. Ein stärker dialogisch und ko-konstruktiv ausgerichteter Prozess erscheint notwendig, um die Situation und die Bedarfe einer Bildungseinrichtung auch angemessen adressieren zu können.

Auch fehlt es dem deutschen Bildungssystem und auch der Bildungspolitik an einer Gesamtstrategie, wohin sich das System entwickeln soll. Ohne eine solche Strategie ist es auch nicht möglich, Maßnahmen zielgerichtet zu adressieren. Daher braucht es eine Verständigung über die Ziele des Bildungssystems, bevor überhaupt erst Maßnahmen, die es zu implementieren gilt, entwickelt werden können. Wichtig erscheint dann, bei der Maßnahmenentwicklung gleich die Implementation der Maßnahme mitzudenken. Denn eine der größten Schwachstellen im deutschen Bildungssystem sind die Implementationsdefizite, die verhindern, dass gute Maßnahmen und Programme ins Wirken kommen.

Eng verbunden mit den gerade beschriebenen Implementationsdefiziten offenbart sich die vielleicht größte Herausforderung, in der alle bislang beschriebenen Desiderata zusammenließen: Dem System fehlt eine transparente und kohärente Governance oder Steuerungslogik. Ungeachtet dessen, dass die föderale Struktur Ressourcen schonender einsetzen könnte – um es sehr vorsichtig zu formulieren –, indem es für zentrale Punkte auch gemeinsame Lösungen gäbe (so unterscheidet sich die Didaktik eines Faches nicht von Land zu Land), sind die Abläufe in den Administrationen oft intransparent und wenig zielgerichtet. Hier bräuchte es einen kritischen Blick nach innen, der das eigene Handeln hinterfragt. Oft gibt es keinen Prozess, keine Rationale, der beziehungsweise die nachvollziehen lässt, warum ein Land ein spezifisches Angebot eines Anbieters nutzt oder eben auch nicht. Teilweise kovariieren die Verwaltungsprozesse nicht mit den realen

Abfolgen in der pädagogischen Praxis. Oft werden für einen Gegenstandsbereich verschiedene Angebote vorgehalten, die es den Akteur:innen vor Ort erschweren, zu entscheiden, warum sie Angebot A oder Angebot B oder beide nutzen sollten.

Das Recht auf Bildung wird nur umsetzbar sein, wenn der Bildungserwerb biografisch und systemisch gedacht wird, sowohl bezogen auf die Individuen als auch auf das System, und wenn die skizzierten Steuerungsbarrieren abgebaut werden. Diesen Prozess zu initiieren und ernsthaft zu gehen, erscheint eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung, wenn das Recht auf Bildung für jede:n ernst genommen und umgesetzt werden soll.

Letztlich brauchen wir auch eine breite Auseinandersetzung über die Frage, in welcher Gesellschaft wir leben wollen, welche Rolle Bildung dabei spielt und welchen Beitrag die Bildungseinrichten dabei leisten sollen. Um diese Fragen zu diskutieren, braucht es das Aufbrechen vereinfachter und zum Teil falscher Narrative, wenn es um die Gestaltung von Bildungssystemen geht. Dazu gehören unter anderem (vgl. Maaz, Reh & Drope 2023):

- Der Zustand des Bildungssystems sei schuld an der Konstitution unserer Gesellschaft. *Vielmehr* aber ist das Bildungssystem Ort der Manifestation der gesellschaftlichen Verfasstheit.
- Gesellschaftliche Probleme ließen sich allein durch eine gute Steuerung heilen. *Vielmehr* müssen unterschiedliche Probleme außerhalb von Bildungseinrichtungen adressiert werden, da sie die Bildungseinrichtungen und das Bildungssystem nicht nur überfordern, sondern teils dort auch nicht schlagkräftig adressiert werden können.
- Die Qualitätsentwicklung zum Beispiel einer Schule laufe im Wesentlichen über den Fachunterricht und nicht über andere schulische Prozesse wie Sozialarbeit, psychologische Begleitung, Vernetzungsarbeit oder auch die Sanierung von Schulgebäuden (in diesem Kontext sollte über die Trennung innerer und äußerer Schulangelegenheiten nachgedacht werden). Demnach liegen die zentralen Stellschrauben für Qualitätsentwicklung im Inneren der Schule, nicht in ihrem Äußeren. Einzig die fachliche Qualifizierung der Lehrer:innen beeinflusse den

Output der Schüler:innen. *Vielmehr* braucht es viele und diverse Akteur:innen und unterschiedliche Zugriffe in- und außerhalb von Schule, um junge Menschen ins Lernen zu bringen. Es ist eben nicht ausschließlich die Schule, sondern das gesamte System, das Verantwortung für das erfolgreiche Aufwachsen unserer Kinder nehmen muss.

- Der Wunsch nach Leistungssteigerung und gleichzeitig mehr Chancengleichheit scheinen sich gegenseitig zu kannibalisieren. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass Wettbewerbsfähigkeit den Preis der systematischen Benachteiligung unterer sozialer Schichten hat und es für die Förderung der Leistungsspitze einen eigenen institutionellen Kontext braucht, das Gymnasium. Hinter diesem Narrativ steht *vielmehr* die Annahme, dass ein zu hoher Anteil an leistungsschwachen Schüler:innen, oft auch bezeichnet als Bildungsverlierer:innen, jede Wettbewerbsfähigkeit des Bildungssystems untergräbt.
- Mehr Druck und mehr sanktionierbare Verbindlichkeit könne helfen, insbesondere Lernenden aus sozial weniger begünstigten Familien den Weg zu mehr Bildung zu öffnen. Damit verbunden sei die Vorstellung, Aufstieg durch Bildung folge einer kausalen Beziehung. *Stattdessen* scheint es ein gesellschaftliches Problem der Perpetuierung sozialer Schichten zu geben und genau das muss angegangen werden, damit das Bild des Aufstiegs allein durch Bildung relativiert und geerdet wird.
- Für die Weiterentwicklung des Bildungssystems würden zuvorderst Diagnosen und Empfehlungen aus der Bildungsforschung benötigt. *Vielmehr* braucht es einen multidimensionalen Blick, der es ermöglicht, den Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Bildungsforschung ist letztlich aufgrund des dahinterliegenden Forschungsparadigmas begrenzt, auf Empfehlungen aus dem eigenen Bereich zu rekurrieren. Es bräuchte aber auch Empfehlungen aus anderen Bereichen, die nicht durch das System Schule bearbeitet werden können, und Antworten, für die es keine Evidenz gibt.

7. Literatur

Attig, Manja; Weinert, Sabine (2018): Soziale Disparitäten im Kontext von Mutter-Kind-Interaktionen und frühen Entwicklungsmaßen von Kindern. In: Frühe Bildung 7, 1: 22–31.

Attig, Manja; Weinert, Sabine (2025): Wie frühe Eltern-Kind-Interaktionen die Entwicklung von Kindern beeinflussen. In: NEPS Forschung Kompakt 2.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.

Bach, Maximilian; Koebe, Josefine; Peter, Frauke (2019): Long Run Effects of Universal Childcare on Personality Traits. In: DIW Berlin Discussion Papers No.1815.

Baker, Michael; Gruber, Jonathan; Milligan, Kevin (2019): The Long-Run Impacts of a Universal Child Care Program. In: American Economic Journal: Economic Policy 11 ,3: 1–26.

Becker, Birgit (2006): Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Soziologie 35, 6: 449–464.

Becker, Michael et al. (2019): Nicht-monetäre Erträge von Bildung in den Bereichen Gesundheit, nicht-kognitive Fähigkeiten sowie gesellschaftliche und politische Partizipation. In: DIW Berlin – Politikberatung kompakt (137).

Berger, Eva M; Spieß, C. Katharina (2011): Maternal life satisfaction and child outcomes: are they related? In: Journal of Economic Psychology 32: 142–158.

Bertelsmann Stiftung (diverse Jahre): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme, https://www.laendermonitor.de/de/startseite (letzter Zugriff: 05.08.2025).

Biedinger, Nicole; Becker, Birgit; Rohling, Inge (2008): Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition. In: European Sociological Review 24, 2: 243–256.

Bundesregierung (2023): Interministerielle Arbeitsgruppe „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona", Abschlussbericht, https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/214866/fbb00bcf0395b4450d1037616450cfb5/ima-abschlussbericht-gesundheitliche-auswirkungen-auf-kinder-und-jugendliche-durch-corona-data.pdf (letzter Zugriff: 07.08.2025).

Camehl, Georg F.; Spieß, C. Katharina; Hahlweg, Kurt (2020): The Effects of a Parenting Program on Maternal Well-Being: Evidence from a Randomized Controlled Trial. In: The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy 20, 4.

Carneiro, Pedro; Heckman, James J. (2003): Human Capital Policy. In: Heckman, James J.; Krueger, Alan (Hg.): Inequality in America: What Role for Human Capital Policy? Cambridge. MIT Press.

Cunha, Flavio; Heckman, James J.; Lance, Lochner; Masterov, Dimitriy V. (2006): Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In: Hanushek, Eric A.; Welch, Finis (Hg.): Handbook of the Economics of Education 1: 697–812. Amsterdam. Elsevier.

Egert, Franziska; Hopf, Michaela (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. In: Kindheit und Entwicklung 25, 3: 153–163.

Felfe, Christina; Lalive, Rafael (2018): Does Early Child Care Affect Children's Development? In: Journal of Public Economics 159: 33–53.

Gambaro, Ludovica; Spieß, C. Katharina, Westermaier, Franz G. (2021): Erzieherinnen empfinden vielfache Belastungen und wenig Anerkennung. In: DIW Wochenbericht 88, 19: 323–332.

Datta Gupta, Nabanita; Jessen, Jonas; Spieß, C. Katharina (2023): Maternal life satisfaction and child development from toddlerhood to adolescence. In: BiB Working Paper 2/2023.

Hattie, John A. C. (2002): Classroom Composition and Peer Effects. In: *International Journal of Educational Research* 37 (5): 449–481.

Havnes, Tarjei; Mogstad, Magne (2011): No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes. In: American Economic Journal 3, 2: 97–129.

Havnes, Tarjei; Mogstad, Magne (2015): Is universal child care leveling the playing field? In: Journal of Public Economics 127: 100–114.

Heckman, James J. (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. In: Science 312, 5782: 1900–1902.

Heckman, James J.; Karapakula, Ganesh (2019): Intergenerational and Intragenerational Externalities of the Perry Preschool Project. In: NBER Working Paper Series 25889.

Hermes, Hennig; Lergetporer, Philipp; Peter, Frauke; Wiederhold, Simon (2025): Application Barriers and the Socioeconomic Gap in Child Care Enrollment. In: Journal of the European Economic Association 23, 3: 1133–1172.

Hertweck; Friederike; Isphording, Ingo E.; Matthewes, Sönke H.; Schneider, Kerstin; Spieß, C. Katharina (2023): Für einen besseren Datenzugang im Bereich Bildungsdaten: Stellungnahme aus dem Verein für Socialpolitik. In: RatSWD Working Paper Series.

Hille, Adrian; Arnold, Annegret; Schupp, Jürgen (2013): Freizeitverhalten Jugendlicher: Bildungsorientierte Aktivitäten spielen eine immer größere Rolle. In: DIW Wochenbericht, 80, 40: 15–25.

Huebener, Mathias (2025): The Effects of Education on Health: An Intergenerational Perspective. In: Journal of Human Resources 60 (3): 743–779.

Huebener, Mathias; Schmitz, Sophia; Spieß, C. Katharina; Binger, Lina (2023): Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive. In: FES diskurs, Bonn.

Kim, Jun Hyung; Schulz, Wolfgang; Zimmermann, Tanja; Hahlweg, Kurt (2018): Parent-child interactions and child outcomes: Evidence from randomized intervention. In: Labour Economics 54: 152–171.

Kleinert, Corinna; Baier, Tina; Ghirardi, Gaia; Triventi, Moris (2024): Auswirkungen des Kitabesuchs auf kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern. Führt ein Kitabesuch zu einem Ausgleich sozialer Unterschiede? In: LifBi Forschung kompakt, Bericht Nr. 5, 16.

Mayer, Susan E.; Kalil, Ariel; Oreopoulos, Philip; Gallegos, Sebastian (2019): Using Behavioral Insights to Increase Parental Engagement. The Parents and Children Together Intervention. In: Journal of Human Resources 54, 4: 900–925.

Mühler, Grit; Spieß, C. Katharina (2008): Informelle Förderangebote: Eine empirische Analyse ihrer Nutzung in der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10: 29–46.

Peter, Frauke H.; Schober, Pia S.; Spieß, C. Katharina (2016): Early Birds in Day Care: The Social Gradient in Starting Day Care and Children's Non-Cognitive Skills. In: CESifo Economic Studies 62, 4: 725–751.

Price, Joseph; Kalil, Ariel (2019): The Effect of Mother-Child Reading Time on Children's Reading Skills: Evidence From Natural Within-Family Variation. In: Child Development 90: e688-e702.

Roßbach, Hans-Günther; Spieß, C. Katharina (2019): Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In: Olaf Köller et al. (Hg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. 1. Auflage: 409–440. Berlin. Utb.

Sandner, Malte; Cornelissen, Thomas; Jungmann, Tanja; Herrmann, Peggy (2018): Evaluating the effects of a targeted home visiting program on maternal and child health outcomes. In: Journal of Health Economics 58: 269–283.

Schmitz, Sophia; Spieß, C. Katharina (2018): Kita-Pflicht für Kinder ab drei Jahren wäre wenig zielgenau. In: DIW Wochenbericht 85, 19: 405–412.

Schmitz, Sophia; Spieß, C. Katharina (2019): Familien im Zentrum. Unterschiedliche Perspektiven auf neue Ansatzpunkte der Kinder-, Eltern- und Familienförderung. In: Heinz und Heide Dürr Stiftung (Hg.): Materialband. Berlin.

Schmitz, Sophia; Spieß, C. Katharina; Huebener, Mathias (2023): Weiterhin Ungleichheiten bei der KiTa-Nutzung. Größer ungedeckter Bedarf in grundsätzlich benachteiligten Familien. In: Bevölkerungsforschung Aktuell 2/2023: 3–8.

Stahl, Juliane F.; Schober, Pia S.; Spieß, C. Katharina (2018): Parental Socio-Economic Status and Childcare Quality: Early Inequalities in Educational Opportunity? In: Early Childhood Research Quarterly 44: 304-317.

Spieß, C. Katharina (1998): Staatliche Eingriffe in Märkte für Kinderbetreuung. Analysen im deutsch-amerikanischen Vergleich. In: Reihe Wirtschaftswissenschaften.

Spieß, C. Katharina (2010): Sieben Ansatzpunkte für ein effektiveres und effizienteres System der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In: Apolte, Thomas; Vollmer, Uwe (Hg.) (2010): Bildungsökonomik und Soziale Marktwirtschaft. Stuttgart. Lucius & Lucius. S. 3–18.

Spieß, C. Katharina (2013): Effizienzanalysen frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsprogramme – das Beispiel von Kosten-Nutzen-Analysen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16: 333–354.

Spieß, C. Katharina (2017): Early Childhood Education and Care Services and Child Development: Economic Perspectives for Universal Approaches. In: Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences 2017: 1–14.

Spieß, C. Katharina (2020): Zentren für Familien: Nationale und internationale Evidenz – ein Resümee aus familienökonomischer Perspektive. In: Sozialer Fortschritt 69: 545–560.

Spieß, C. Katharina (2021): Kita-Ökonomik – eine Perspektive für Deutschland. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 22, 3: 1–13.

Spieß, C. Katharina; Schmiade, Nicole (2010): Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus. In: DIW-Wochenbericht, 45: 15–22.

Spieß, C. Katharina; Tietze, Wolfgang (2002): Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen – Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen für ein Gütesiegel. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 1: 139–162.