

STUDIENKURS SOZIOLOGIE

Janna Teltemann

Bildungssoziologie

2. Auflage



Nomos

STUDIENKURS SOZIOLOGIE

**Lehrbuchreihe für Studierende der Soziologie
an Universitäten und Hochschulen**

Wissenschaftlich fundiert und in verständlicher Sprache führen die Bände der Reihe in die zentralen Forschungsgebiete, Theorien und Methoden der Soziologie ein und vermitteln die für angehende SoziologInnen grundlegenden Studieninhalte. Die konsequente Problemorientierung und die didaktische Aufbereitung der einzelnen Kapitel erleichtern den Zugriff auf die fachlichen Inhalte. Bestens geeignet zur Prüfungsvorbereitung u.a. durch Zusammenfassungen, Wissens- und Verständnisfragen sowie Schaubilder und thematische Querweise.

Janna Teltemann

Bildungssoziologie

2., aktualisierte und erweiterte Auflage



Nomos



Onlineversion
Nomos eLibrary

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8487-7320-6 (Print)

ISBN 978-3-7489-1330-6 (ePDF)

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2022

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2022. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Vorwort zur zweiten Auflage

Ich freue mich, dass sich die mit dem Erscheinen der ersten Auflage verbundene Hoffnung auf eine Gelegenheit zur Korrektur und Erweiterung dieses Lehrbuchs erfüllt hat. Für diese zweite Auflage wurden zahlreiche Tippfehler korrigiert, Formulierungen überarbeitet und Daten aktualisiert. Neu hinzugekommen sind die Kapitel zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie im Bildungsbereich und zur Digitalisierung. Für beide Themen ist festzuhalten, dass wir „mittendrin stecken“ und somit die in den Kapiteln berichteten Befunde und Einschätzungen nur vorläufig sein können. Somit gilt auch für diese Auflage, dass der Text nicht als „fertig“ anzusehen ist. Bei der Überarbeitung und Ergänzung hat mich Hanna Wente sehr tatkräftig und umsichtig unterstützt, auch Maximilian Brinkmann gebührt mein großer Dank. Ich bedanke mich außerdem herzlich bei Alexander Hutzel vom Nomos-Verlag für die vertrauensvolle Zusammenarbeit.

Vorwort

Diese Einführung ist aus der Vorlesung „Einführung in die Bildungssoziologie“ an der Universität Hildesheim hervorgegangen, die sich vor allem an Studierende im B.A. mit Lehramtsoption richtet, die Soziologie als ein Wahlpflichtfach im sogenannten Professionalisierungsbereich studieren. Daher richtet sich auch dieses Buch weniger an Studierende, die Soziologie im Vollfach studieren, sondern vielmehr an Studierende, die ergänzend zu ihrem eigentlichen Studienfach mit soziologischen Inhalten in Berührung kommen. Daher wird weitgehend auf soziologischen „Jargon“, auf die Nennung von Namen einflussreicher SoziologInnen und auf den Versuch einer vollständigen Übersicht über die zahlreichen verschiedenen theoretischen und empirischen Zugänge zum Thema verzichtet. Ziel des Buches ist es, einen Eindruck über den soziologischen Blick auf Bildungsprozesse zu vermitteln. Gerade für Studierende, die Berufe innerhalb des Bildungssystems anstreben, kann diese soziologische Sichtweise wichtiges Orientierungswissen über die Hintergründe und Rahmenbedingungen des eigenen (zukünftigen) Tuns bereitstellen. Zwei Dinge stehen in diesem Buch im Vordergrund: Ungleichheiten im Bildungserwerb als eine zentrale Perspektive der Bildungssoziologie und die Beschreibung von (Elementen von) Bildungssystemen mit abstrakten, allgemeinen Begriffen. Ein weiteres Ziel ist die Heranführung an Möglichkeiten einer „zahlenmäßigen“ Beschreibung, also *Messung*, von Bildung und Bildungsungleichheiten. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der verallgemeinerbaren Beschreibung im Sinne einer „Evaluation“ der Leistungen von gesamten Bildungssystemen, daher werden vorwiegend Ergebnisse quantitativer Studien berichtet.

Wie immer im „Normalbetrieb“ werden Manuskripte nur deshalb abgegeben, weil es eine vereinbarte Deadline gibt, nicht weil der Text als „fertig“ anzusehen ist. Dies gilt auch für dieses Buch, das noch einige weitere Kapitel enthalten könnte. Im besten Fall kann sich ein Text weiterentwickeln: mit weiteren Auflagen und Rückmeldungen der LeserInnen. Ich bedanke mich für Kommentare und Hinweise auf Fehler bei Melissa Sarah El Ferouani, Svenja Warnecke, Nick Könnecke und vor allem Simon Gordt. Für etwaige Fehler bin ich allein verantwortlich.

Inhalt

Vorwort zur zweiten Auflage	7
Vorwort	9
Abbildungsverzeichnis	15
Tabellenverzeichnis	17
1. Einführung: Grundlagen der Bildungssoziologie	19
1.1 Was ist Soziologie?	19
1.2 Soziologie als Wissenschaft	25
1.3 Was ist Bildungssoziologie?	29
1.4 Grundbegriffe der Bildungssoziologie	33
1.4.1 Sozialisation	33
1.4.2 Erziehung	37
1.4.3 Bildung	38
2. Die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von Bildung	45
2.1 Individuelle Folgen	45
2.1.1 Empirische Befunde	46
2.1.2 Erklärungsansätze	53
2.2 Gesellschaftliche Folgen	58
2.2.1 Was bedeutet mehr oder weniger Bildung für Gesellschaften?	58
2.2.2 Wissensgesellschaften	63
3. Was sind Bildungssysteme?	69
3.1 Funktionen und Aufgaben von Bildungssystemen	70
3.2 Chancengerechtigkeit als Herausforderung für Bildungssysteme	72
3.3 Gesellschaftstheoretische Perspektiven auf Bildungssysteme	77
3.3.1 Strukturfunktionalismus	77
3.3.2 Konflikttheorie	78
3.3.3 Systemtheorie	79
3.4 Merkmale und Effekte von Bildungssystemen	80
3.5 Personen und ihr Handeln in Bildungssystemen	83
4. Was sind Schulen?	91
4.1 Was sind Organisationen?	92
4.2 Die Schule als Organisation	96
5. Die Messung von Bildung und Ungleichheit	101
5.1 Operationalisierung des Bildungsbegriffs	101
5.2 Niveau	101
5.3 Ungleichheit – Equality	104
5.4 Kopplung mit Herkunftsmerkmalen – Equity	108
	11

Inhalt

5.5	Berücksichtigung von weiteren Einflussfaktoren	114
5.6	Datenquellen	115
6.	Soziale Bildungsungleichheit	117
6.1	Schichtspezifische Sozialisation und Theorie der kulturellen Reproduktion	118
6.2	Handlungstheoretische Perspektive	121
6.3	Einflussfaktoren auf Ebene der Schulen und des Unterrichts	124
6.4	Kann soziale Bildungsungleichheit verringert werden?	126
7.	Migrationsbedingte Bildungsungleichheit	129
7.1	Migration, Bildung und Integration	130
7.2	Zuwanderung nach Deutschland	131
7.3	Migrationsbedingte Bildungsungleichheit: Befunde	134
7.4	Erklärungsansätze für migrationsbedingte Bildungsungleichheit	136
7.5	Maßnahmen zur Verringerung migrationsbedingter Bildungsungleichheit	141
8.	Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheit	145
8.1	Befunde	146
8.1.1	Kompetenzen	146
8.1.2	Bildungsbeteiligung	147
8.1.3	Erträge von Bildung auf dem Arbeitsmarkt	148
8.2	Erklärungsansätze und Maßnahmen	149
8.2.1	Geschlechterunterschiede in Kompetenzen und Leistungen	150
8.2.2	Geschlechterunterschiede beim Arbeitsmarkterfolg	154
8.2.3	Maßnahmen zur Verringerung geschlechtsspezifischer Bildungsungleichheiten	156
9.	Bildungssysteme im Wandel	159
9.1	Veränderungen in den deutschen Schulsystemen seit der Jahrtausendwende	160
9.2	Bewertung und Analyse des Wandels	165
10.	Auswirkungen der Corona-Pandemie im Bildungsbereich	169
10.1	Auswirkungen auf Lernzuwächse und Kompetenzen	171
10.1.1	Kompetenzentwicklung und Lernzuwächse	172
10.1.2	Ungleichheit	174
10.2	Auswirkungen auf Wohlbefinden und mentale Gesundheit	176
10.3	Folgen für Studierende	178
10.4	Gesamtgesellschaftliche Folgen und Ausblick	179
11.	Bildung im digitalen Wandel	183
11.1	Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung im Bildungsbereich	185
11.2	Befunde zur Digitalisierung im Bildungsbereich	188
11.2.1	Infrastruktur und Personal	188

	Inhalt
11.2.2 Kompetenzen	190
11.2.3 Ungleichheit	191
11.3 Digitalisierung an Hochschulen	192
11.4 Perspektiven	194
Literaturverzeichnis	197
Stichwortverzeichnis	213
Bereits erschienen in der Reihe STUDIENKURS SOZIOLOGIE	215

1. Einführung: Grundlagen der Bildungssoziologie

Ich glaube nicht, einem Vorurteil nachzugeben und eine unangemessene Vorliebe für eine Wissenschaft zu zeigen, die ich mein ganzes Leben gepflegt habe, wenn ich sage, dass der Erzieher nichts nötiger braucht als eine soziologische Bildung. Die Soziologie kann uns nicht fertige Verfahren reichen, deren wir uns nur zu bedienen hätten. Gibt es die überhaupt? Aber sie kann mehr und sie kann es besser: Sie kann uns das geben, was wir am dringendsten brauchen, das heißt ein Bündel richtungweisender Ideen, die die Seele unserer Praxis sind und die sie stützen, die unserem Tun einen Sinn geben und uns an sie binden.“ (Durkheim 1985 [1903]: 53ff)

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird dargestellt, warum die Soziologie als Wissenschaftsdisziplin entstanden ist und was ihr Gegenstand und ihre Arbeitsweisen sind. Anschließend wird kurz umrissen, welches die zentralen Fragestellungen der Bildungssoziologie sind. Im zweiten Teil des Kapitels werden drei zentrale Begriffe der Bildungssoziologie – Sozialisation, Bildung und Erziehung – definiert.

1.1 Was ist Soziologie?

Das obenstehende Zitat eines der ersten „Berufssoziologen“ wirbt eindringlich für den Nutzen einer soziologischen Grundbildung, insbesondere für Menschen, die in pädagogischen Berufen arbeiten. Dieses Buch gibt Einblick in einen Teil dieser soziologischen Grundbildung, nämlich jenen, der sich mit der gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung beschäftigt. Die Soziologie ist zunächst eine Wissenschaft, die die gegenwärtige Gesellschaft und „das Soziale“ im Allgemeinen zum Gegenstand hat. Ihrem Wortursprung nach ist sie die „Lehre“ des „Gefährten“ (lat.: socius), also des oder der Mitmenschen. Was beinhaltet es, Gesellschaften und Mitmenschen wissenschaftlich zu betrachten? Im Kern geht es der Soziologie darum, zu verstehen, durch welche Prozesse Gesellschaften entstehen und weiterexistieren können, was sie zusammenhält oder – anders gesagt – *integriert*. Es geht um das Zusammenleben von Menschen und wie ihr Handeln dieses Zusammenleben befördert oder behindert. Dabei wird innerhalb der Soziologie weniger von Zusammenleben als von *sozialer Ordnung* und deren *Reproduktion*, also deren Aufrechterhaltung oder Wandel, gesprochen.

Die Soziologie ist eine vergleichsweise junge Wissenschaft, zumindest im Hinblick auf ihre institutionelle Etablierung. Die ersten Lehrstühle an Universitäten entstanden in den 1890er-Jahren in den USA. In Europa hatte der oben schon erwähnte Émile Durkheim (1858-1917) in Frankreich die erste Professur für Soziologie inne. Voraussetzung für die Entstehung der Soziologie als eine an Universitäten vertretene Wissenschaft war, dass sich zunächst die Idee durchsetzen musste, dass die Ordnung von Gesellschaften etwas ist, das man untersuchen kann und sollte – weil diese Ordnung menschengemacht ist und nicht durch eine göttliche oder naturgewaltliche Fügung zustande kommt. Grundlegend für

1. Einführung: Grundlagen der Bildungssoziologie

die soziologische Denkweise ist das Infragestellen von scheinbar gegebenen gesellschaftlichen Tatsachen, zum Beispiel ihren Strukturen und Ordnungen, und deshalb konnte es die Soziologie auch nicht geben, solange der Glaube an eine gottgegebene Ordnung verbreitet war.

Die weitgehende Verabschiedung von traditionellen (vor allem religiösen) Glaubensorientierungen hat sich mit der Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert vollzogen. Zugleich haben sich im Zuge der bürgerlich-politischen Revolutionen seit dem 18. Jahrhundert und der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts die Lebensverhältnisse der Menschen in vielen Ländern radikal verändert. Zu den Veränderungen gehörte zum Beispiel, dass zunehmend große Teile der Bevölkerung nicht mehr in der (vorwiegend auf Subsistenz ausgerichteten) Landwirtschaft beschäftigt werden mussten, dafür jedoch Arbeit in der aufkommenden städtischen Industrie fanden. Deshalb verließen viele Menschen ihre Familien und (dörflichen) Gemeinschaften, welche bis dahin jedoch wichtige Instanzen der Handlungsorientierung und Unterstützung waren. In dem Maße, wie diese traditionellen Ordnungs- und Kontrollprinzipien an Bedeutung verloren, traten „soziale Probleme“ wie Armut, Kriminalität und Prostitution in einem neuen Umfang auf und konnten nicht mehr in den kleinen, traditionellen Gemeinschaften gelöst werden. Die neu entstandenen Nationalstaaten mussten entsprechend eine Sozialpolitik entwickeln, um soziale Probleme zu bewältigen und ihre Gesellschaften zusammenzuhalten. Die Ende des 19. Jahrhunderts von Reichskanzler Otto von Bismarck (1815-1898) im deutschen Reich eingeführten Sozialversicherungen sind ein vielzitiertes Beispiel hierfür.

Zu dieser Zeit entstand die typische soziologische Denkweise auf den Grundlagen der Philosophie, der Ökonomie, der Allgemeinen Staatslehre und der Anthropologie. Den „Gründungsvätern“, zu denen in Frankreich unter anderem Auguste Comte (1798-1857), in Deutschland (bzw. im Exil) Karl Marx (1818-1883) und in England Herbert Spencer (1820-1903) gehörten, ging es zunächst darum, den generellen Umbruch des traditionellen menschlichen Zusammenlebens durch die wirtschaftlichen und politischen Umwälzungen („Doppelrevolution“, Hobsbawm 2004) zu erklären und Wissen darüber zu generieren, wie die neuen Gesellschaften sich unter bestimmten Bedingungen entwickeln könnten – bzw. wie sich Gesellschaften grundsätzlich und quasi gesetzmäßig entwickeln (wie zum Beispiel Marx in seiner Theorie die Idee der Abfolge von Gesellschaftsformationen von Sklavengesellschaften zu kommunistischen Gesellschaften formulierte).

Diese historische Erzählung der Entstehungsgeschichte der Soziologie als Wissenschaft ist eine Möglichkeit, um den Nutzen einer Wissenschaft der Gesellschaft zu verstehen. Ohne den Blick auf die Entstehungsgeschichte kann man den Zweck der Soziologie aber auch nachvollziehen, in dem man einen Blick auf sich selbst wirft und sich fragt, wo die eigenen Vorstellungen und Verhaltensweisen eigentlich herkommen. Was hat Sie dazu veranlasst, dieses Lehrbuch in die Hand zu nehmen und schon bis zu dieser Zeile zu lesen? Woher wissen Sie, falls Sie zu der vorrangigen Zielgruppe dieses Buches gehören und studieren, wie Sie sich in einem Hörsaal (oder einem virtuellen Seminarraum) im Allgemeinen zu verhalten haben? Woher stammen Ihre täglichen Handlungsroutinen? Wie haben

Sie die „Spielregeln“ unterschiedlicher gesellschaftlicher Orte und Gelegenheiten verinnerlicht? Diese Fragen stellt die Soziologie. Die Soziologie sucht nach typischen, wiederkehrenden Handlungsmustern von Menschen („Ordnungen“) und nach Erklärungen („Deutungen“) für solche Muster. Sie versucht, Bedingungen zu identifizieren, die das Zusammenleben von Menschen generell ermöglichen – oder behindern. Es geht der Soziologie bei der Erforschung menschlichen Handelns und Verhaltens also insbesondere um typische zwischenmenschliche Interaktionen. Dabei geht sie davon aus, dass dieses Handeln insofern „gesellschaftlich“ ist, weil es nicht individuell und spontan erfunden wird, sondern durch das Aufwachsen in Kontakt mit Anderen und durch die Notwendigkeit, mit Anderen zusammenzuleben, verinnerlicht wird (siehe auch weiter unten zu den Grundbegriffen). Es geht deshalb auch nicht um allein individuelle (z.B. affektive) Handlungen, sondern um wiederkehrende Muster (*Strukturen*) von Verhaltensweisen.

Die Grundlage der Soziologie ist also zunächst die (anthropologische) Erkenntnis, dass menschliche Existenz immer *soziale* Existenz ist, dass sie immer in Interaktion mit und in Abhängigkeit von Anderen stattfindet. In unseren gegenwärtigen arbeitsteilig organisierten Gesellschaften können wir uns das gut verdeutlichen: unsere Lebensführung hängt in großem Maße davon ab, dass andere Personen etwas für uns – wenn auch nicht für uns persönlich – tun. Wir brauchen für unser Wohl und unsere Bedürfnisse zum Beispiel ÄrztInnen, BäckerInnen, ZugbegleiterInnen und YogalehrerInnen. Es geht aber nicht nur um die Abhängigkeit von Anderen und die grundsätzliche Notwendigkeit der Interaktion und Kooperation, sondern auch darum, dass individuelles Erleben, Denken oder Handeln nicht außerhalb gesellschaftlicher Zusammenhänge verstehbar ist, weil es entscheidend durch das Aufwachsen und Leben in gesellschaftlichen Zusammenhängen geprägt („strukturiert“) wird. Die Soziologie untersucht diese Prägungen und ihre Auswirkungen. Wenn man also zum Beispiel Prognosen über die Entwicklung des gesellschaftlichen Zusammenlebens oder über konkrete Verhaltensweisen von (mehreren) Menschen treffen möchte, braucht man dafür die Soziologie.

Damit sind zugleich schon die verschiedenen Perspektiven der Soziologie angesprochen: sie nimmt zum einen den Blick auf ganze Gesellschaften und deren Strukturen und Entwicklung ein. Zum anderen betrachtet sie aber individuelle Personen und die gesellschaftlichen Grundlagen ihres Handelns. Für die Soziologie sind dabei vor allem solche Handlungen relevant, die zur Ausübung von gesellschaftlichen *Rollen* gehören. Die Rolle ist ein zentraler soziologischer Begriff und umfasst die Erwartungen, die von Anderen („der Gesellschaft“) an eine Person gerichtet werden. Dabei geht es nicht um die Person als Persönlichkeit, sondern als TrägerIn einer gesellschaftlichen Funktion oder InhaberIn einer bestimmten Position („Stellung“). Rollen stellen somit einen „Anwendungsfall“ von gesellschaftlichen Werten und Normen da, die gesellschaftlichen Werte und Normen werden in einer gesellschaftlichen Rolle objektiviert und damit greifbar.

Die gesellschaftlichen Handlungsgrundlagen (z.B. in Form von Rollenerwartungen) treten dem Einzelnen aber nicht in Form der Gesellschaft als Ganzes gegenüber, sondern werden vielmehr in kleinen Teilgruppen (Familie, Freundeskreis) oder Organisationen (Schule, Betrieb, Verein) erlebbar. Peergruppen und Kontext-

7. Migrationsbedingte Bildungsungleichheit

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird mit dem Blick auf Bildungsungleichheiten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund eine weitere Dimension von Bildungsungleichheit beleuchtet. Dabei wird zunächst gezeigt, in welchem Verhältnis der Bildungserfolg von Zugewanderten zur gesamtgesellschaftlichen Integration steht. Anschließend wird ein Überblick über prägende Einwanderungswellen nach Deutschland und empirische Befunde zum Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund gegeben. Auch in diesem Kapitel steht die Erklärung der Ungleichheiten mithilfe von Theorien im Fokus. Abschließend werden Beispiele für Maßnahmen zur Unterstützung des Bildungserfolgs von Personen mit Migrationshintergrund vorgestellt.

Am Anfang des vorherigen Kapitels wurde festgestellt, dass soziale Bildungsungleichheit, d.h. unterschiedliche Bildungsergebnisse unterschiedlicher Sozialschichten, ein „Strukturmerkmal“ moderner Gesellschaften seien. In den vergangenen zwei Jahrzehnten ist eine weitere Dimension von Bildungsungleichheit zunehmend in den Fokus der Forschung und der Bildungspolitik gerückt: migrationsbedingte Bildungsungleichheiten. Als solche können Unterschiede in Bildungsergebnissen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund beschrieben werden und auch diese haben sich in den letzten Jahren in vielen Ländern als eine weit verbreitete Kategorie von Bildungsungleichheit erwiesen. In diesem Kapitel soll dargestellt werden, was die Migrationserfahrung soziologisch bedeutet, wie sich migrationsbedingte Bildungsungleichheiten in Deutschland und im internationalen Vergleich empirisch darstellen und wie sie sich theoretisch erklären lassen.

In Kapitel 3 wurden die Funktionen von Bildungssystemen dargestellt und es wurde deutlich, dass sie zentrale Aufgaben für den Zusammenhalt, d.h. die Integration, von modernen Gesellschaften übernehmen. Damit ist in erster Linie gemeint, dass SchülerInnen grundlegende Werte und kulturelle Fähigkeiten, aber eben auch Demokratiebewusstsein und die Akzeptanz der gesellschaftlichen Verhältnisse, vermittelt werden sollen. In Einwanderungsländern, zu denen gegenwärtig die meisten industrialisierten Staaten gehören, übernehmen Bildungssysteme aber auch eine wichtige Aufgabe bei der Integration von MigrantInnen. Die Integration von Zugewanderten ist aus Sicht der Aufnahmestaaten immer anzustreben, denn sie bedeutet nichts anderes als die einigermaßen ungestörte Funktions- und Überlebensfähigkeit der Gesellschaft zu sichern²⁴. Das gilt zumindest in unseren modernen, offenen Gesellschaften. Es gibt zwar Gesellschaftsformen, in denen eine dauerhafte Desintegration von bestimmten Bevölkerungsgruppen die Stabilität der Gesamtgesellschaft kaum gefährdet (z.B. in Kasten- oder Feudalgesellschaften), in modernen, arbeitsteiligen und demokratischen Gesellschaften spielt aber die Idee der Leistungsgerechtigkeit (Meritokratie) eine wichtige Rolle für die Ak-

24 Das Gebot der gesellschaftlichen Integration stellt sich also nicht nur mit Blick auf Zugewanderte, sondern ist ein grundlegendes Problem für Gesellschaften überhaupt. Wie in Kapitel 1 gezeigt wurde, ist die Frage nach der Integration, dem Zusammenhalt von Gesellschaften, eine der Begründungen für die Entstehung der Soziologie als Disziplin Ende des 19. Jahrhunderts.

7. Migrationsbedingte Bildungsungleichheit

zeptanz bestehender sozialer Ungleichheiten. Ein dauerhafter Ausschluss von Bevölkerungsgruppen aus bestimmten gesellschaftlichen Positionen und Entfaltungsmöglichkeiten würde deshalb zu Konflikten führen, wenn dieser Ausschluss durch ein askriptives Merkmal begründet ist, für das die Person „nichts kann“, das also nicht (z.B. durch Anstrengung) veränderbar ist (siehe Kapitel 5).

7.1 Migration, Bildung und Integration

Inwieweit das Bildungssystem und die Bildungsbeteiligung von Zugewanderten zu einer gelingenden Integration beitragen können, wird deutlich, wenn man die Begriffe Integration und Migration genauer definiert. Integration ist zunächst ein neutraler Begriff, der nicht auf eine Verwendung im direkten Zusammenhang mit Migration beschränkt ist. Integration kann als „wechselseitige Abhängigkeit von Teilen eines Ganzen“ verstanden werden. Was bedeutet Integration nun im Zusammenhang mit Migration? Es gibt unterschiedliche Definitionen von Migration, häufig wird darunter jedoch die grenzüberschreitende, relativ dauerhafte Verlegung des Lebensmittelpunktes einer Person verstanden (Heckmann 2015). Migration in diesem Sinne ist keinesfalls ein Phänomen des 21. Jahrhunderts, vielmehr ist Migration ein konstituierender Bestandteil der Menschheitsgeschichte. Manche AnthropologInnen sehen in den Bewegungen von Menschen gar eine entscheidende Voraussetzung für menschliche Entwicklung und sozialen Wandel. Migration ermögliche die Verbreitung von Ideen und Wissen, womit ökonomische Produktivität, soziale Ordnung und Gleichheit gefördert werde (Richerson/Boyd 2008, S. 877). Menschen wandern also seit jeher, und zwar in der Regel, um an einem anderen Ort bessere Lebenschancen zu realisieren, ihre persönlichen Ziele verfolgen zu können oder um die Lebenssituation zurückbleibender Angehöriger zu verbessern. Ob diese Wanderungen nur Binnenwanderungen darstellen, also innerhalb eines Staates stattfinden, oder ob bei der Migration Staatsgrenzen überschritten werden – fast immer ist mit der Wanderung eine Anpassung an die neue Umgebung und ein Wechsel wichtiger Bezugspunkte erforderlich, da am Herkunftsort bestehende soziale Beziehungen, Arbeitsverhältnisse und andere Einbindungen nicht aufrechterhalten werden können. Die Prozesse dieser Anpassungen und Gruppenwechsel sind aus verschiedenen Blickwinkeln beschrieben und häufig kontrovers diskutiert worden.

In der Debatte um die Integration von Zugewanderten, die häufig stark politisch und normativ (d.h. geprägt von Überzeugungen und Werturteilen) geführt wird, scheidet die konstruktive wissenschaftliche wie öffentliche Auseinandersetzung häufig bereits daran, dass zentrale Begriffe mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen werden. Für das, was mit Integration gemeint ist, werden ganz unterschiedliche Konzepte verwendet: Eingliederung, Assimilation, Akkulturation zum Beispiel sind mehr oder weniger synonyme Bezeichnungen, die jedoch von unterschiedlichen Positionen als unterschiedlich gut geeignet angesehen werden. Für die Zwecke dieses Lehrbuchs soll allgemein von Integration gesprochen werden, um die Prozesse des Aufeinandertreffens und „sich Arrangierens“ von Zugewanderten und Aufnahmegesellschaften zu beschreiben. Dabei sagt Integration noch nichts über Erwartungen und Verpflichtungen der beteiligten alten und neuen Gesell-

schaftsmitglieder aus. Integration beschreibt sowohl einen Zustand als auch einen Prozess. Hartmut Esser (2006) unterscheidet in seiner häufig zitierten Konzeptualisierung in Anknüpfung an frühere Arbeiten (u.a. Gordon 1964) vier Aspekte und dazugehörige Prozesse der Integration: (1) die kulturelle Dimension (als Prozess findet hier Akkulturation statt), (2) die strukturelle Dimension (Prozess der Platzierung), (3) die soziale (Interaktion) und schließlich (4) die emotionale Dimension (Identifikation). Erfolgreiche Bildungsbeteiligung im Aufnahmeland steht mit allen vier Aspekten in Zusammenhang. Durch den Kompetenzerwerb in der Schule (insbesondere im Hinblick auf die Sprache des Aufnahmelandes aber auch auf allgemeine kulturelle „Orientierungsfähigkeiten“) wird die Akkulturation befördert. Durch den Erwerb von (Abschluss-)Zeugnissen wird die weitere Beteiligung am Bildungssystem oder am Erwerbssystem und damit die strukturelle Integration ermöglicht. Im Idealfall besuchen Kinder mit Migrationshintergrund Schulen, an denen sie Kontakte zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund knüpfen und so soziale Integration erleben können. All diese Prozesse stehen in der Regel auch in Zusammenhang mit der emotionalen Dimension von Integration. Erfolgreiche Bildungsbeteiligung ist also der Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration – und Defizite der Integration im Bildungsbereich können als eine Art Langzeitindikator der gesamtgesellschaftlichen Integration herangezogen werden.

Aus diesen Gründen wird auch aus politischer Sicht ein großes Augenmerk auf das Bildungssystem als „Integrationsmaschine“ gelegt. In Deutschland war die große Bedeutung der schulischen Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund jedoch bis zum Beginn des neuen Jahrtausends, also relativ lange, nicht bewusst. Das lag auch daran, dass es gar keine verlässlichen Zahlen über die Größe der MigrantInnengruppe und ihre Bildungsergebnisse gab. Diese Informationslücke kam auch dadurch zustande, dass es für solche Zahlen erst einmal eine einheitliche Definition und eine flächendeckende Erhebung des Merkmals Migrationshintergrund geben musste (siehe Kapitel 3.5). Das war in den amtlichen Statistiken und Umfragen lange nicht der Fall, obwohl Deutschland schon über mehrere Jahrzehnte hinweg Einwanderung verzeichnen konnte.

7.2 Zuwanderung nach Deutschland

Migration nach und aus Deutschland ist ein dynamisches Phänomen. Um die Komplexität des Geschehens zu erfassen, sollte nicht nur Zuwanderung, sondern auch Abwanderung berücksichtigt werden. Der Wanderungssaldo setzt diese beiden Prozesse ins Verhältnis. Dieser Saldo war Anfang der 1990er-Jahre deutlich positiv (d.h. es gab einen Zuwanderungsüberschuss), sank dann aber bis zum Ende des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends und wurde kurzzeitig 2008/2009 sogar negativ. Zwischen 2009 und 2015 ist er stetig angestiegen, danach ist er wieder abgesunken (BAMF 2018). Durch die Fluchtmigration im Zusammenhang mit dem Krieg in der Ukraine wird die Zuwanderung im Jahr 2022 wieder deutlich zugenommen haben.

Die Zuwanderung nach Deutschland seit dem zweiten Weltkrieg lässt sich in fünf verschiedene Migrationsströme unterteilen: (1) die sog.

7. Migrationsbedingte Bildungsungleichheit

GastarbeiterInnenmigration, (2) Migration von (Spät-)AussiedlerInnen, (3) EU-Binnenmigration, (4) Fluchtmigration und (5) Familienzusammenführung (Olczyk et al. 2016; Oltmer 2010; Schunck/Teltemann 2019). In den 1950er- und 1960er-Jahren war das Migrationsgeschehen nach Deutschland durch angeworbene (1) GastarbeiterInnenmigration²⁵ aus Südeuropa und der Türkei geprägt (Heckmann 2015). Die GastarbeiterInnenmigration war politisch gewollt und unterstützt, um die Nachfrage nach Arbeitskräften in den sogenannten Wirtschaftswunderjahren zu decken. Geplant war allerdings, dass die angeworbenen ArbeiterInnen nach einer bestimmten Zeit wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren sollten – daher die Bezeichnung GastarbeiterInnen.

Für einen Großteil der GastarbeiterInnen (etwa 11 von 14 Millionen, Nuscheler 1995) traf das auch zu, trotzdem blieben viele ArbeiterInnen dauerhaft – auch auf Bestreben Ihrer ArbeitgeberInnen – und begannen, ihre Familien nachzuholen. Vor allem GastarbeiterInnen und ihre Familien aus der Türkei wurden auf diese Weise zu einer der bis heute größten MigrantInnengruppen in Deutschland. Im Jahr 2020 hatten knapp 2,8 Millionen Personen in Deutschland einen Migrationshintergrund türkischer Herkunft.²⁶

Mit dem Ende des Wirtschaftswachstums und der ersten Ölpreiskrise wurde die Anwerbung von GastarbeiterInnen 1973 gestoppt. Seitdem ist die Einwanderung nach Deutschland rechtlich stark beschränkt. Einwanderung zum Zwecke der Arbeit ist nur unter bestimmten Bedingungen möglich, etwa für Hochqualifizierte, Investierende, für Personen mit bestimmten stark nachgefragten Berufsausbildungen oder für SaisonarbeiterInnen (Teltemann/Rauch 2018).

Die zweite prägende Form der Zuwanderung nach Deutschland war die (2) (Spät-)AussiedlerInnenmigration. SpätaussiedlerInnen gehörten zu deutschen Minderheiten, die nach 1945 in den ehemals deutschen Gebieten östlich der Oder-Neiße-Linie geboren wurden oder dort verblieben waren. Infolge des Zweiten Weltkrieges waren diese Bevölkerungsgruppen häufig Verfolgungen, Stigmatisierungen oder anderen Belastungen ausgesetzt, so dass sie ein sogenanntes Kriegsfolgenschicksal geltend machen und auf dieser Grundlage nach Deutschland einwandern konnten. Bis 2012 kamen etwa 4,5 Millionen Personen aus der ehemaligen Sowjetunion, Polen und Rumänien als SpätaussiedlerInnen nach Deutschland (Schunck/ Teltemann 2019). Seit dem Jahr 2005 sind die Zahlen deutlich zurückgegangen, weil nach 1993 geborene Personen nicht mehr als SpätaussiedlerInnen anerkannt werden. SpätaussiedlerInnen haben nicht zuletzt durch die deutsche Staatsangehörigkeit (und oft auch durch deutsche Sprachkenntnisse) im Vergleich zu GastarbeiterInnen teilweise vorteilhaftere Voraussetzungen für ihre Integration.

EU-Binnenmigration und Fluchtmigration stellen die gegenwärtig bedeutsamsten Migrationsformen nach Deutschland dar. (3) EU-BürgerInnen können im Rahmen

25 In der Regel wird weiterhin von Gastarbeitern statt von GastarbeiterInnen gesprochen, da die Vorstellung besteht, dass die überwiegende Zahl der angeworbenen Arbeitskräfte männlich war. Tatsächlich waren 1970 mehr als 30 Prozent der ausländischen ArbeitnehmerInnen Frauen. MigrantInnen waren damit zu dieser Zeit sehr viel häufiger erwerbstätig als Frauen ohne Migrationshintergrund (Mattes 2002).

26 <https://www.demografie-portal.de/DE/Fakten/bevoelkerung-migrationshintergrund.html>, Zugriff am 17.06.2022.

der Freizügigkeit ihren Arbeits- und Wohnstandort innerhalb der Union frei wählen. Im Jahr 2020 sind etwa 600.000 Personen auf Basis der EU-Binnenmigration eingewandert, ungefähr 490.000 verließen Deutschland wieder (BAMF 2021).

Entsprechend der Genfer Konventionen können (4) Schutzsuchende in Deutschland Asyl beantragen. Zu Beginn der 1990er-Jahre hat der Jugoslawienkrieg zu starken Fluchtbewegungen und hohen AsylbewerberInnenzahlen nicht nur in Deutschland geführt. Seit Mitte der 1990er-Jahre sind die Zahlen für Deutschland jedoch kontinuierlich gesunken, auch infolge der Dublin-Verordnung, die festlegt, dass ein Asylverfahren in dem EU-Land eröffnet werden muss, in welches zuerst eingereist wurde. Deutschland ist jedoch nur in wenigen Fällen das Ankunftsland, weil es umgeben ist von EU-Staaten. Unter anderem infolge der politischen Konflikte in Syrien und Afghanistan ist die Zahl der Schutzsuchenden seit 2008 wieder angestiegen. Im Jahr 2015 sind knapp eine Million Geflüchtete nach Deutschland gekommen, unter ihnen auch eine große Zahl unbegleiteter Minderjähriger (etwa 58.000 in den Jahren 2015 und 2016, Teltemann/Rauch 2018). Anfang 2022 hat sich das Fluchtgeschehen nach Deutschland durch den Krieg in der Ukraine stark erhöht. Bis Ende Mai wurden rund 802.500 geflüchtete Personen aus der Ukraine im deutschen Ausländerzentralregister (AZR) registriert, die Zahl der tatsächlich eingereisten dürfte höher sein, da die Einreise aus der Ukraine ohne Visum möglich ist.²⁷ Das Geschehen ist stark dynamisch, Prognosen über die Dauerhaftigkeit der Aufenthalte und weitere Fluchtbewegungen sind zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Auflage nicht möglich.

Schließlich ist Zuwanderung nach Deutschland (5) unter bestimmten Bedingungen möglich, wenn man enge Familienangehörige hat, die sich in Deutschland rechtmäßig aufhalten dürfen. Im Jahr 2018 wurden knapp 118.000 Visa zum Zwecke des Ehegatten- und Familiennachzugs nach Deutschland erteilt, der größte Teil davon an Kinder unter 18 Jahren (BAMF 2018).

Diese unterschiedlichen Zuwanderungsformen nach Deutschland sind Grundlage dafür, dass im Jahr 2021 bereits 40 Prozent der unter 10-jährigen Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund hatten.²⁸ Dabei ist zu beachten, dass die Definition des Migrationshintergrunds Personen miteinbezieht, die selbst in Deutschland geboren sind, die jedoch mindestens ein im Ausland geborenes Elternteil haben. Selbst zugewandert nach Deutschland waren im Jahr 2020 gut zwei Drittel der Personen mit Migrationshintergrund, insgesamt etwa 13,6 Millionen Personen (Statistisches Bundesamt 2022b).

Mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 wurde zum ersten Mal offenkundig, wie die Schulleistungen von in Deutschland geborenen SchülerInnen mit Migrationshintergrund sich von denen, deren Eltern auch in Deutschland geboren wurden, unterscheiden – und wie sich diese Leistungslücke im internationalen Vergleich darstellte. Unterschiede in den Kompetenzen bzw.

27 <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html>, Zugriff am 17.06.2022.

28 <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabelle/n/migrationshintergrund-alter.html>, Zugriff am 17.06.2022.

8. Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheit

8.1 Befunde

8.1.1 Kompetenzen

Betrachtet man als Indikator für Bildung die Kompetenzen von Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen hat es sich als weit verbreiteter Befund erwiesen, dass Mädchen bessere Leistungen im Bereich Lesen zeigen, während Jungen bessere Leistungen in den Naturwissenschaften und in Mathematik erbringen, wobei der Vorsprung für die Jungen in diesen Bereichen nicht so groß ist, wie der Vorsprung der Mädchen im Bereich Lesen (Hannover 2011). Diese fächerbezogene Leistungsungleichheit unterscheidet sich zudem deutlich zwischen verschiedenen Ländern. In der PISA Studie von 2018 variierte der Vorteil der Mädchen im Bereich Lesen in OECD-Ländern zwischen 10 und 51 Punkten auf der Kompetenzskala, in Deutschland lag er bei 26 Punkten, das entspricht gut dem Lernzuwachs eines halben Schuljahres (Abbildung 8.1). Besonders ausgeprägt war der Vorteil in Finnland, besonders gering in Mexiko und Kolumbien.

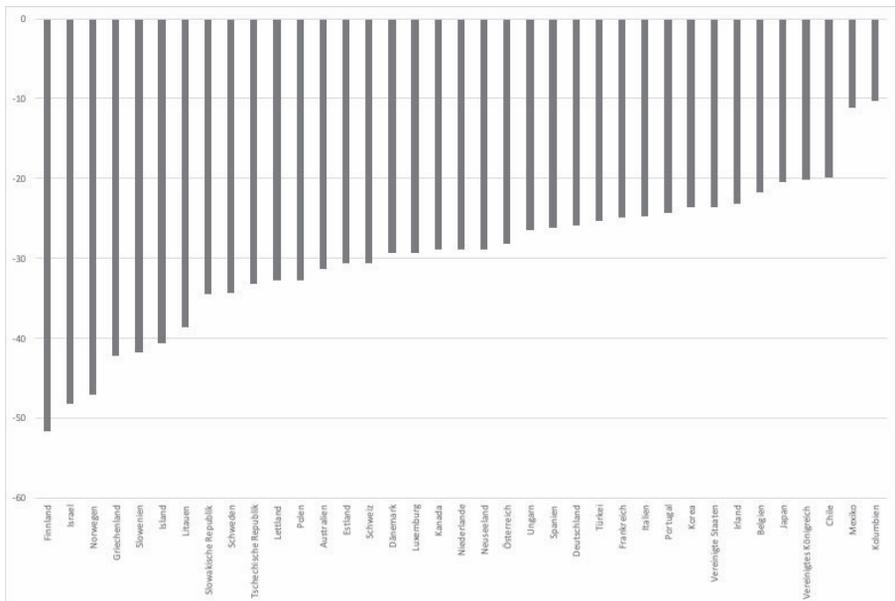


Abbildung 8.1: Geschlechterunterschiede (Jungen – Mädchen) in Lesekompetenzen, PISA 2018, Quelle: OECD PISA 2018 Database, eigene Berechnungen

Bei den mathematischen Kompetenzen (Abbildung 8.2) sind die Unterschiede nicht ganz so stark ausgeprägt, es gibt zudem einige Länder, in denen die Mädchen höhere Leistungen als die Jungen zeigen – dies ist bei den Lesekompetenzen umgekehrt nicht der Fall. Finnland, das Land mit den größten Unterschieden im Bereich Lesen (zugunsten der Mädchen) ist auch eines der wenigen Länder, in dem die Mädchen auch höhere Kompetenzen in Mathematik erzielten (etwa 6

Punkte). In Deutschland sind die Unterschiede in den Mathematikkompetenzen mit 7 Punkten deutlich kleiner als im Bereich Lesen.

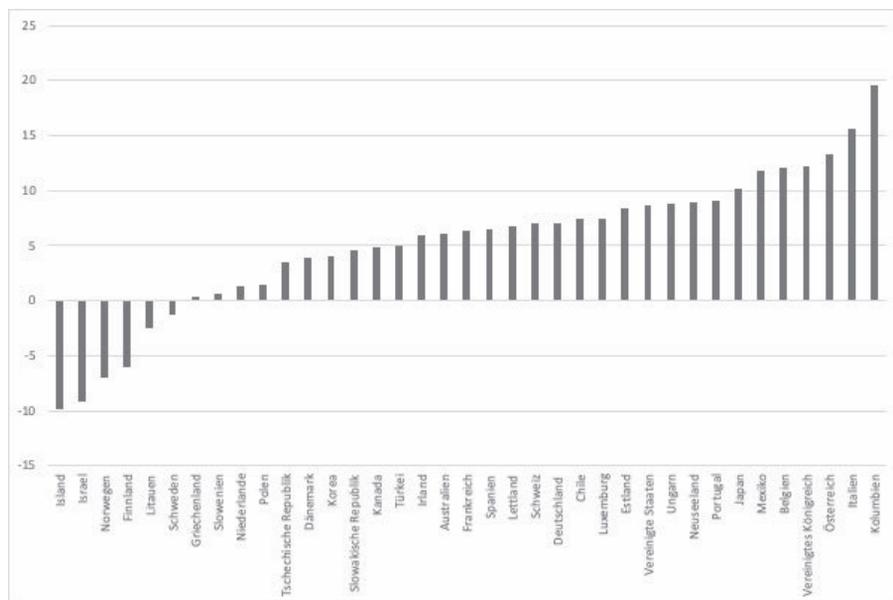


Abbildung 8.2: Geschlechterunterschiede (Jungen – Mädchen) in Mathematikkompetenzen, PISA 2018, Quelle: OECD PISA 2018 Database, eigene Berechnungen

Die deutlichen Unterschiede im Grad der Ungleichheit zwischen verschiedenen Ländern legen die Vermutung nahe, dass die Geschlechterungleichheit nicht unveränderlich und völlig vorbestimmt ist, sondern zumindest in Teilen gesellschaftlich geprägt ist.

8.1.2 Bildungsbeteiligung

Die Geschlechterungleichheit in der Bildungsbeteiligung zeigt sich bereits beim Schulbeginn: Unter den Kindern, die verspätet eingeschult werden, sind Jungen mit 62 Prozent überrepräsentiert (Schuljahr 2020/2021, Statistisches Bundesamt 2022a). Auch bei der Überweisung an Förderschulen überwogen im selben Schuljahr die Jungen die Mädchen. Im Bundesdurchschnitt lag der Anteil der Jungen an Förderschulen im Schuljahr 2020/2021 bei 65 Prozent (Statistisches Bundesamt 2022a). Auch der Jungenanteil an Hauptschulen ist höher als der Anteil der Mädchen (56 Prozent). Ähnliche Ergebnisse lassen sich bei der Betrachtung von SchülerInnen ohne Schulabschluss finden, hier liegt der Anteil der Jungen mit 62 Prozent deutlich über dem der Mädchen (Statistisches Bundesamt 2022a). In der IGLU-Studie wurde festgestellt, dass Mädchen nach Berücksichtigung der Lesekompetenzen und der kognitiven Grundfähigkeiten trotzdem eine leicht höhere Chance haben, von den Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Bos

8. Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheit

et al. 2004). Entsprechend ist der Anteil der Mädchen auf dem Gymnasium mit 53% leicht höher (Statistisches Bundesamt 2022a). Die höheren Chancen für eine Gymnasialempfehlung (bei gleichen Kompetenzen) gehen auf bessere Noten der Mädchen (auch bei gleichen Leistungen der Jungen) zurück (Hannover/Kessels 2011). Seit dem Jahr 2006 machen auch mehr Mädchen als Jungen das Abitur oder erwerben auf anderen Wegen häufiger als Jungen die allgemeine Hochschulreife, 2020 waren 55 Prozent der AbsolventInnen mit allgemeiner Hochschulreife Frauen (ebd.). Die Mädchen erlangen auch häufiger bessere Abiturnoten als Jungen (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2015), wobei dieser Befund nicht ganz so konstant ist. Jungen müssen zudem häufiger eine Klasse wiederholen als Mädchen, insbesondere am Gymnasium (Budde 2008).

Der Vorteil der schulischen Bildungsbeteiligung zeigt sich jedoch nicht mehr in dieser Deutlichkeit bei der tatsächlichen Aufnahme eines Studiums: zum Studienjahr 2020/2021 lag der Frauenanteil im Bundesdurchschnitt bei 53 Prozent.³² Je höher die Bildungsabschlüsse werden, desto deutlicher kehrt sich der Vorteil der Frauen um: Bei den Promovierten liegt der Frauenanteil nur noch bei 35 Prozent (2019), bei den Habilitierten nur noch bei 32 Prozent (2018, Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021). Dies spiegelt sich entsprechend bei der Besetzung von Professuren wider: zwar steigt der Frauenanteil in der ProfessorenInnenschaft kontinuierlich, dennoch lag er 2020 weiterhin bei nur 26 Prozent³³.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Mädchen bzw. Frauen in der schulischen und akademischen Bildung gegenüber den Jungen und Männern einen leichten Vorteil haben. Sie verfügen im Alter zwischen 30 und 35 Jahren häufiger über einen (Fach-)Hochschulabschluss und haben seltener keine abgeschlossene Berufsausbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Mit Blick auf die höchsten Bildungsabschlüsse Promotion und Habilitation kehrt sich dieser Vorteil jedoch um.

8.1.3 Erträge von Bildung auf dem Arbeitsmarkt

Es stellt sich die Frage, ob sich der höhere Erfolg der Mädchen und Frauen bei der schulischen Beteiligung auch auf dem Arbeitsmarkt zeigt. Nachdem durch die Bildungsexpansion und den Wertewandel die Arbeitsmarktbeteiligung von Frauen in den vergangenen Jahrzehnten deutlich angestiegen ist, lässt sich zwar immer noch eine leicht geringere Erwerbsbeteiligung von Frauen verzeichnen, trotzdem ist es für Frauen schon lange der „Normalfall“, nach der Schulausbildung eine Berufsausbildung und Arbeitsmarktbeteiligung anzustreben. In der Gruppe der 20 bis 24 Jahre alten Personen finden wir dennoch bereits leichte Geschlechterunterschiede in der Erwerbsbeteiligung: 69 Prozent der Männer und 64,8 Prozent der Frauen waren 2021 in diesem Alter erwerbstätig³⁴. In den älteren Altersgruppen

32 <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21311-0010#abreadcrumb>, Zugriff 22.06.2022.

33 <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/frauenanteile-akademischelaufbahn.html>, Zugriff am 22.06.2022.

34 <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/erwerbstaetige-erwerbstaetigenquote.html>, Zugriff 22.06.2022.

liegt die Erwerbstätigkeit der Frauen unter denen der Männer, der größte Abstand ließ sich 2021 für die Gruppe der 35- bis 39-jährigen feststellen, also in einer Altersspanne, in der in den meisten Familien kleine Kinder zu versorgen sind. Die Erwerbstätigkeit bei den Frauen ist in diesem Alter deutlich geringer, da Frauen noch immer den Großteil der familiären Arbeit übernehmen. Im Jahr 2018 war die häufigste Erwerbskonstellation in Familien die Konstellation „Mann Vollzeit, Frau Teilzeit“. Die zweithäufigste Kombination ist „Mann Vollzeit, Frau Erwerbslos“, gefolgt von der vollen Erwerbstätigkeit beider Elternteile. Die Konstellation „Frau Vollzeit, Mann erwerbslos oder Teilzeit“ kommt jeweils in drei Prozent der Familien vor (BMFSFJ 2020). Durch die Unterbrechung der Erwerbsbeteiligung schaffen es Frauen seltener in Führungspositionen, welche (vorgeblich) häufig eine kontinuierliche Beschäftigung in Vollzeit erfordern, um die notwendige Erfahrung zu erlangen und die mit der Führungsposition einhergehende Verantwortung übernehmen zu können. In Deutschland lag der Frauenanteil bei Führungspositionen im Jahr 2021 bei 29 Prozent und damit unter dem EU-Durchschnitt (35 Prozent)³⁵. Am Beispiel von Lehrkräften wird das ungleiche Verhältnis deutlich: Über zwei Drittel der Lehrkräfte sind weiblich, dies spiegelt sich aber nicht auf der Leitungsebene wider: hier sind zwei Drittel männlich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

Der höhere Anteil bei der Teilzeitbeschäftigung und der geringere Anteil an Führungspositionen führt zu Lohnunterschieden zwischen den Geschlechtern, die mit dem sogenannten „Gender Pay Gap“ dargestellt werden können. Er gibt die Lücke zwischen dem Bruttostundenlohn von Männern und Frauen an. Er lag 2020 bei 18 Prozent, das heißt, dass Frauen im Durchschnitt, pro Stunde, 18 Prozent weniger als Männer verdienen (EU-Durchschnitt: 13 Prozent)³⁶. In diese Lücke gehen jedoch die oben erwähnten strukturellen Unterschiede in der Beschäftigung nicht ein, d.h. die geringere Bezahlung kommt nicht in erster Linie durch eine bewusste Diskriminierung von Frauen zustande. Der nächste Abschnitt dieses Kapitels widmet sich den Erklärungen für die Einkommenslücke.

Zusammengefasst kehrt sich der Vorteil der Frauen mit höheren Bildungsetappen und schließlich bei den Bildungsrenditen um. „Mit jedem weiteren Schritt in der Hierarchie vergrößert sich die Überrepräsentation der Männer“ (Hadjar 2013, S. 213). Die Folge ist, dass die mit dem Schulerfolg angelegten Potentiale der Frauen unzureichend genutzt werden.

8.2 Erklärungsansätze und Maßnahmen

Die hier nur knapp dargestellten Befunde zeigen, dass sich Geschlechterunterschiede in verschiedenen Bereichen unterschiedlich darstellen, unter anderem bei Übergangentscheidungen im Schulsystem, Kompetenzen in verschiedenen Domänen, Noten und Arbeitsmarktbeteiligungen. Entsprechend gibt es nicht die eine, alles

35 https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/Arbeitsmarkt/Frauenanteil_Fuehrungsetagen.html, Zugriff am 22.06.2022.

36 https://www.destatis.de/Europa/EN/Topic/Population-Labour-Social-Issues/Labour-market/gender_pay_gap.html, Zugriff 22.06.2020.

10. Auswirkungen der Corona-Pandemie im Bildungsbereich

Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden die Auswirkungen der Corona-Pandemie, vor allem der sogenannten „Lockdowns“ im Frühjahr 2020 und zu Beginn des Jahres 2021, auf den Bildungsbereich und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beleuchtet. Im Fokus steht auch hier wieder die Bedeutung der Ressourcenausstattung des Elternhauses für die Belastungen und Benachteiligungen während der Pandemie. Das Kapitel beleuchtet auch die Folgen der Pandemie für Studierende und die typischen Herausforderungen von Wissensgesellschaften, die sich in der Pandemie deutlich gezeigt haben, wie den Umgang mit sich stetig wandelndem Wissen und den Einfluss von ExpertInnen auf politische Entscheidungen.

Die Corona-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 hat ungekannte Herausforderungen für Bildungssysteme weltweit mit sich gebracht. Auch wenn die direkten Gefahren einer Infektion mit dem Corona-Virus für Kinder und Jugendliche relativ gering waren, so haben sich für diese Gruppe durchaus schwerwiegende und langfristige Auswirkungen aus den Pandemie-Maßnahmen ergeben. Die drastischsten Folgen gehen auf die wiederholten und länger andauernden Schul- und Kitaschließungen zurück. In Deutschland wurde der erste Corona-Infektionsfall Ende Januar 2020 bekannt. Ab Mitte März wurden bundesweit alle Schulen geschlossen, lediglich für junge Kinder von Eltern in sogenannten „systemrelevanten“ Berufen stand eine Notbetreuung zur Verfügung. Weit über Deutschland hinaus wurden in den meisten Ländern im ersten halben Jahr der Pandemie die Schulen geschlossen, 90 Prozent der Schulkinder weltweit waren davon betroffen (etwa 1,5 Mrd.). Ab Ende April 2020 wurde in Deutschland zwar eine schrittweise Öffnung der Schulen diskutiert und umgesetzt, letztendlich hatten aber, je nach Alter, in diesem ersten „Lockdown“ einige Schülergruppen bis zu einem Drittel des „Regelunterricht“ eines Schuljahres versäumt (Grewenig et al. 2021). Zu Beginn des Jahres 2021 kam es in Deutschland und vielen weiteren Ländern zu erneuten flächendeckenden und noch länger anhaltenden Schulschließungen⁴⁰. Zusätzlich zu den flächendeckenden Schließungen kam es zu regionalen oder einzelnen Schulschließungen und regelmäßig hohen Zahlen an SchülerInnen und Lehrkräften in Quarantäne. Insgesamt ergibt sich ein regional sehr uneinheitliches und kaum zusammenfassend darstellbares Bild der Beschulung in den ersten beiden Jahren der Pandemie. Insgesamt summierten sich die Tage ohne reguläre Präsenzunterricht (inkl. Beschulung im Wechselmodell) im ersten und zweiten „Lockdown“ auf 273 Tage (Bujard et al. 2021).

Sicher ist, dass es so flächendeckende und lange anhaltende Schulschließungen wie während der Corona-Pandemie bislang (in Deutschland) nicht gegeben hat, entsprechend lagen zu Beginn der ersten Schließungen keinerlei Konzepte zum Umgang mit einer solchen Situation vor. Infolgedessen variierte die Art der (alternativen) Beschulung während des ersten „Lockdowns“ drastisch. Die Ausgestaltung

40 <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (Zugriff 22.06.2022)

10. Auswirkungen der Corona-Pandemie im Bildungsbereich

des Distanzlernens hing häufig weniger von formalen Rahmenbedingungen als von den persönlichen technischen Ausstattungen und Kompetenzen der Familien und Lehrkräfte ab. Lehrkräfte mussten damit zurechtkommen, dass sie Unterricht ohne die übliche Präsenzsituation gestalten mussten, SchülerInnen mussten deutlich mehr als sonst selbstgesteuert lernen und Eltern mussten ebenfalls deutlich mehr als sonst ihre Kinder unterstützen.

Beschulung während der „Lockdowns“ fand in einer ganzen Bandbreite von Video-Unterricht, selbstreguliertem Lernen mit bereitgestellten Arbeitsmaterialien bis hin zum vollständigen Ausfall statt. In Studien, die die Art des Lernens und der Beschulung während der Schließungen untersucht haben, hat sich gezeigt, dass der synchrone Video-Unterricht deutlich seltener stattfand als die einfache Bereitstellung von Arbeitsmaterialien, z.B. per E-Mail oder auf Lernplattformen. In einer Befragung von gut 1.000 SchülerInnen aus acht Bundesländern wurde deutlich, dass etwa ein Drittel der SchülerInnen täglich, weitere 50 Prozent mindestens wöchentlich von Lehrkräften kontaktiert wurden und mit Aufgaben versorgt wurden. Jedoch haben nur 15 Prozent täglichen Online-Unterricht erhalten. Ein Drittel der SchülerInnen hat zumindest einmal in der Woche Online-Unterricht erhalten (Anger et al. 2020). In einer weiteren Übersichtsstudie über Beschulung und Auswirkungen des ersten „Lockdowns“ im Frühjahr 2020 berichten Helm et al. (2021, S. 298), dass nur ein Fünftel bis rund die Hälfte der SchülerInnen angegeben hatte, regelmäßigen Kontakt zu ihren Lehrkräften zu haben. Etwa die Hälfte der Eltern gab zudem an, dass ihr Kind während der Schulschließung nie persönlichen Kontakt mit einer Lehrkraft hatte. Diese Befunde werden durch Aussagen der Lehrkräfte bestätigt, hier gaben nur 38 Prozent an, während des „Lockdowns“ 2020 regelmäßig mit fast allen SchülerInnen Kontakt gehabt zu haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 126)

In Deutschland hat die Umstellung auf Online-Unterricht auch deshalb schlechter geklappt als in anderen Ländern, weil die Ausstattung mit technischer Infrastruktur, aber auch die digitalisierungsbezogenen professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte zu Beginn der Corona-Pandemie noch unzureichend vorhanden waren (vgl. auch Kapitel 11 sowie Ludewig et al. 2022). Entsprechend hat durchschnittlich mehr als die Hälfte der Lehrkräfte in Befragungen angegeben, dass sie nicht oder schlecht auf das Homeschooling vorbereitet gewesen seien (Helm et al. 2021, S. 300). Während des zweiten „Lockdowns“ wurden Elternbefragungen zufolge immerhin 25 Prozent der SchülerInnen täglich per Video unterrichtet (Werner/Wößmann 2021). Es haben sich zudem Unterschiede nach Schulform gezeigt: Der Zugang zu Lernmaterialien per Videokonferenz stand für SchülerInnen auf Gymnasien deutlich häufiger zur Verfügung als für SchülerInnen auf Haupt-/Real- oder Gesamtschulen (Huebener et al. 2020). Auch für SchülerInnen auf Privatschulen wurden bessere Lerngelegenheiten während der Schulschließungen bereitgestellt. In Grundschulen haben nur 17 Prozent der SchülerInnen während des „Lockdowns“ Online-Unterricht erhalten, was teilweise auf das jüngere Alter zurückzuführen ist (Huebener et al. 2020).

Auch wenn große Anstrengungen zur Anpassung an Schulschließungen durch Online-Unterricht und digitale Lernplattformen während der Corona-Maßnahmen

unternommen wurden und damit negative Auswirkungen teilweise aufgefangen und kompensiert werden konnten, kann festgehalten werden, dass die Qualität des Fernunterrichts immer eingeschränkt ist, da etwa die Möglichkeiten des sozialen Lernens nicht ausgeschöpft werden können und die Interaktion (bei Nachfragen, benötigten Hilfestellungen etc.) durch die technische Vermittlung eingeschränkt ist. Gerade für jüngere Altersgruppen hat es sich als schwierig gestaltet, Bildungsangebote online umzusetzen, was wiederum höhere Anforderungen an das familiäre Umfeld jüngerer Kinder gestellt hat. Im Elementar- und Primarbereich haben sich die Maßnahmen entsprechend auch deshalb stark ausgewirkt, weil hier die Schutzmaßnahmen die übliche pädagogische Arbeit sehr eingeschränkt haben (so ist zum Beispiel Sprachförderung mit Masken kaum möglich, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 18).

Aus der holprigen Anpassung an die Corona-Bedingungen und die Einschränkungen des Online-Unterrichts resultierten entsprechend weitreichende Folgen, deren Ausmaß und Bedeutung zwei Jahre nach Beginn der Pandemie nicht vollständig abschätzbar sind. Eine der ersten konkreten Auswirkungen, die in Studien untersucht werden konnte, war die Zeitverwendung der SchülerInnen. Dabei hat sich gezeigt, dass die aufgewendete Lernzeit gegenüber der regulären Beschulung im „Lockdown“ durchschnittlich zurückgegangen ist. In Deutschland sind die Lernaktivitäten im ersten „Lockdown“ um 62 Prozent zurückgegangen, auch im zweiten „Lockdown“ im Winter 2020/2021 ist die Lernzeit noch einmal um 42 Prozent gesunken (Wößmann et al. 2020; Werner/Wößmann 2021). Zugleich ist die Zeit, die Kinder und Jugendliche mit Fernsehen, PC-Spielen und sozialen Medien verbracht haben deutlich gestiegen (um 21 Prozent im ersten „Lockdown“, bzw. 34 Prozent im zweiten (Wößmann et al. 2020)). Auch eine Zusatzbefragung des nationalen Bildungspanels NEPS konnte einen deutlichen Rückgang der Lernzeit im ersten „Lockdown“ nachweisen (von durchschnittlich 30 auf 16 Stunden (Bujard et al. 2021, S. 16)).

Die eingeschränkte Qualität des Fernunterrichts und die Veränderungen in den Zeitverwendungen schlagen sich unweigerlich in den Lernzuwächsen und erworbenen Kompetenzen nieder, wobei eine verlässliche Erfassung der Auswirkungen der Schulschließungen auf die schulischen Fähigkeiten methodisch anspruchsvoll ist. Gerade weil die Durchführung von Vergleichsarbeiten und anderer Kompetenztests 2020 zunächst ausgesetzt wurde (Abitur- und Abschlussprüfungen fanden jedoch regulär statt), standen zunächst keine flächendeckenden Daten über die Veränderung der Kompetenzen der SchülerInnen zur Verfügung, so dass für die Abschätzung der Folgen auf kleinere Studien und auf Befunde aus vergleichbaren Ländern zurückgegriffen werden muss.

10.1 Auswirkungen auf Lernzuwächse und Kompetenzen

Bereits ab April 2020 wurden erste Forschungsbefunde zu den Auswirkungen der Schulschließungen veröffentlicht (Huber et al. 2020). Seitdem ist eine größere Zahl von Forschungsarbeiten entstanden, die sich mit Folgen und ursächlichen Faktoren für spezifische Auswirkungen auf unterschiedliche Ergebnisse (Leistun-

10. Auswirkungen der Corona-Pandemie im Bildungsbereich

gen, Kompetenzen, Belastungserfahrungen, Motivation usw.) beschäftigt haben. In kurzer Zeit wurden zwar zahlreiche Studien durchgeführt (vgl. Helm et al. 2021), wobei ein Teil jedoch nicht umfänglich den Standards verallgemeinerbarer wissenschaftlicher Erhebungen gerecht werden konnte. So handelte es sich oft um Online-Studien (mit kleinerer Zahl an Befragten), in denen eine zufällige Stichprobenszusammensetzung als Voraussetzung für eine Generalisierbarkeit schwerer zu gewährleisten ist. Um die Auswirkungen der Schulschließungen ursächlich nachweisen zu können, braucht es zudem den Vergleich des interessierenden Zustandes (z.B. Lernzuwächse, psychische Belastungen) zwischen der Situation mit und ohne Schulschließung. Da alle Kinder in Deutschland (und zumindest im Frühjahr 2020 in allen vergleichbaren Ländern) vom „Lockdown“ betroffen waren, konnte man entsprechend nicht die von Schließung betroffenen Kinder mit denen ohne Schulschließungen vergleichen, um Unterschiede festzustellen. Eine Möglichkeit, die Differenzen trotzdem zu erfassen, ergibt sich durch Studien, in denen Kinder wiederholt (z.B. jährlich) befragt werden. Auf Basis solcher Daten kann man beobachten, wie sich Veränderungen in Lernzuwachsen oder Belastungserfahrungen in dem Zeitraum der „Lockdowns“ zu ähnlichen Veränderungen in Zeiträumen ohne Pandemie verhalten. Die Erhebung sollte dann jedoch zeitnah nach oder während des „Lockdowns“ stattgefunden haben, da bei längerem Abstand zu den Schulschließungen bereits wieder Anpassungen und Kompensationen stattgefunden haben können. Eine weitere Möglichkeit besteht im Vergleich unterschiedlicher Geburtsjahrgänge, die jeweils im gleichen Alter bzw. zu ähnlichen Zeitpunkten im Schuljahr befragt oder getestet wurden. Auch hier besteht aber das Problem, dass Unterschiede zwischen Geburtsjahrgängen auch durch andere Faktoren als die pandemiebedingten Schulschließungen entstehen können. Nur wenige Studien konnten daher die Auswirkungen der „Lockdowns“ einigermaßen belastbar untersuchen, dennoch bieten auch die zahlreichen weiteren Studien wichtige Eindrücke, vor allem über die von Familien und Kindern persönlich wahrgenommenen Auswirkungen. Zwei große Bereiche, in denen Folgen untersucht werden wurden, sind (1) Kompetenzentwicklung und Lernzuwächse und (2) Wohlbefinden und mentale Gesundheit. Beide Bereiche sind elementar für die Herausbildung von Fähigkeiten zur Lebensbewältigung und können entsprechend langfristige Auswirkungen auf Lebenschancen haben.

10.1.1 Kompetenzentwicklung und Lernzuwächse

In diesem Bereich wurden vor allem die klassischen Kompetenzen wie Lese- oder Mathematikfähigkeiten, in denen regelmäßig standardisierte Tests und Vergleichsarbeiten stattfinden, untersucht. Seltener wurden weitere Dimensionen wie digitalisierungsbezogene Kompetenzen oder Lernstrategien sowie soziale Kompetenzen (Fähigkeiten zur Interaktion und zur Aufnahme von Beziehungen) in den Blick genommen.

Eine der aussagekräftigeren internationalen Studien zu den Auswirkungen von Schulschließungen auf Lernzuwächse ist die Untersuchung von Engzell et al. (2021) mit umfangreichen Daten aus den Niederlanden. In der Studie konnte relativ verlässlich nachgewiesen werden, dass durch die Schulschließungen geringere

Lernzuwächse als in Vorjahren zu verzeichnen waren. Die Schülerinnen haben im Zeitraum des „Lockdowns“ etwa 20 Prozent weniger gelernt als SchülerInnen früherer Geburtsjahrgänge ohne Schulschließungen (wobei weitere Unterschiede zwischen den Kohorten berücksichtigt wurden). Das entspricht auch in etwa der Zeit, die die Schulen geschlossen waren, so dass geschlussfolgert werden kann, dass die Kinder kaum Lernzuwachs während der Schulschließungen erzielen konnten. Da die Niederlande über eine sehr gute Internetabdeckung und ein gut und vergleichsweise „gerecht“ finanziertes Bildungssystem verfügen und zudem die Schulschließungen dort relativ kurz waren, ist davon auszugehen, dass die Lernrückstände in Deutschland und vielen anderen Staaten noch höher lagen.

Der ausbleibende Lernzuwachs während der Schulschließung kann teilweise dadurch erklärt werden, dass die Teilnahme am Präsenzunterricht mit mindestens einer anwesenden Lehrkraft eine spezifische, besonders effiziente Lerngelegenheit darstellt, da die (qualifizierte) Lehrkraft spontan und gegebenenfalls individuell auf die jeweiligen Lernstände der SchülerInnen reagieren und Unterstützung und neue Lernangebote bereitstellen kann.

Schließlich hängt es aber auch von den spezifischen Merkmalen und Eigenschaften des/der jeweiligen SchülerIn ab, inwieweit sich Schulschließungen auf Lernzuwächse und auswirken. Manche SchülerInnen sind weniger auf Kontakt mit unterschiedlichen MitschülerInnen angewiesen, manche Kinder sind in der Schule abgelenkt oder leiden unter sozialen Ängsten, Mobbing oder ähnlichen Gruppendynamiken. Zudem haben SchülerInnen unterschiedliche Möglichkeiten und Neigungen, die freigewordene Zeit mit anderen Aktivitäten zu füllen. Diese Aktivitäten (Fernsehen, PC-Spiele, Lesen, usw.) können sich wiederum unterschiedlich auf die Entwicklung von kognitiven und sozialen Kompetenzen auswirken. Die Abwesenheit von Schule kann daher durchaus unterschiedliche Folgen haben (Werner/Wößmann 2021). Hinzu kommt, dass die Schulschließungen die Kinder und Jugendlichen in unterschiedlichen Altersspannen und Entwicklungsstufen trafen. Für die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten gibt es mehr oder weniger „kritische“ Phasen, ebenso wie es einen Unterschied macht, ob ein Kind sich zu Beginn der Schullaufbahn noch im Schulalltag zurechtfinden muss, oder ob sich eine Jugendliche am Ende der Schullaufbahn um ihre Zukunft Gedanken machen muss. So ist etwa Schriftspracherwerb eine kritische Kompetenz für die weitere Schullaufbahn, ein Lernrückstand hier muss anders bewertet werden, als Lernrückstände, die in der Mittelstufe entstanden sind (Helbig 2021). Gerade für Kinder mit fremdsprachlichem Hintergrund sind deshalb die Folgen von Kita- und Schulschließungen unter Umständen schwerwiegend. Für Deutschland sind die Befunde verschiedener Studien zwar gemischt, es konnten aber insgesamt Lernrückstände in vergleichsweise geringem Umfang durch die Corona-Maßnahmen nachgewiesen werden. In einer Studie mit Daten aus Baden-Württemberg wurde etwa ein Monat Rückstand in Lesen und Mathematik nach dem ersten „Lockdown“ 2020 festgestellt (Schult et al. 2022). Auch die Analysen der IFS-Schulpanelstudie mit gut 4.000 ViertklässlerInnen konnte deutlich schlechtere Lesekompetenzen 2021 im Vergleich zu ViertklässlerInnen 2016 feststellen, der Unterschied ist auch größer als vergleichbare Unterschiede zwischen Geburtskohorten zu anderen Zeit-

mit Kolleg*innen neu entwickelt und sich ständig fortbildet, findet in digitalen Medien hilfreiche Verstärkung“ (Muuß-Merholz 2019, S. 7).

Aus den verschiedenen Auswirkungen der Digitalisierung für die Funktionslogiken der gesellschaftlichen Teilbereiche und die individuellen Lebenswelten ergeben sich umfassende neue Anforderungen an die Bildungssysteme – und zugleich neue Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Fest steht: Der zukünftige Umgang mit den Chancen und Risiken der Digitalisierung wird wesentlich durch das Bildungssystem geprägt werden (Blossfeld et al. 2017, S. 71). Um dem zentralen Ziel von Bildung, soziale Teilhabe zu ermöglichen, nachhaltig nachzukommen, ist die umfassende Vermittlung von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen und Medienbildung notwendig – denn diese werden zunehmend zur Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation. Das umfasst jedoch nicht nur praktische Kenntnisse im Umgang mit technischen Anwendungen, vielmehr steigen mit dem durch die Digitalisierung erweiterten Zugang zu Wissen und Informationen und den neuen Ordnungsprinzipien durch die Algorithmisierung vor allem die Anforderungen beim kritischen Umgang mit Informationen.

Für das Bildungssystem stellen sich damit vielfältige Herausforderungen. Den Unterricht auf die Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen auszurichten erfordert nicht nur eine technische Infrastruktur, die fortlaufend administriert und gewartet werden muss und davon bedroht ist, schnell zu veralten. Vor allem braucht es kompetente Lehrkräfte, die fortlaufend für die sich verändernden Anforderungen qualifiziert werden. Aus bildungssoziologischer Perspektive sind dabei praktische Fragen über gelingende Infrastrukturausstattung und die Auswahl effektiver digitaler didaktischer Werkzeuge weniger relevant. Vielmehr stellen sich auch hier wieder die schon in Kapitel 2 dargestellten „klassischen“ Fragen der Bildungssoziologie: Wie gestaltet sich der Zugang zu digitalisierungsbezogenen Kompetenzen, bieten sich Chancen der Verringerung von Bildungsungleichheiten oder eher Risiken der Reproduktion, wie verändern sich Bildungsziele und welche Interessen sind darin abgebildet?

11.1 Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung im Bildungsbereich

Der digitale Wandel bringt nicht nur Herausforderungen und veränderte Bildungsziele mit sich, sondern es verbinden sich auch große Hoffnungen und konkrete Möglichkeiten in Bezug auf die Organisation von Bildung und die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen mit ihm. Digitale Technologien können Arbeitsabläufe erleichtern, zum Beispiel, indem Lernmaterialien bereitgestellt und Prüfungen begleitet werden. Ebenso können Technologien Formen selbstorganisierten Lernens unterstützen (Bildungsberichterstattung 2020). Weiterhin können digitale Technologien zur (multimedialen und anschaulichen) Vermittlung konkreter Lerninhalte genutzt werden (z.B. in Form von Onlinevideos). Digitale Technologien können Lernenden erleichtern, „sich eigenständig Inhalte zu erarbeiten oder sie zu vertiefen, ihre Lernprozesse selbst zu steuern und ihren eigenen Lernfortschritt zu kontrollieren. Multimedia, Simulationen, Augmentierte oder Virtuelle Realitäten können den Schülerinnen und Schülern helfen, sich zusätzliche Erfahrungswelten

11. Bildung im digitalen Wandel

zu erschließen und zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu kommen“ (SWK 2021, S. 11). Digital gestützte Lehr-Lern-Prozesse können individualisierter und kreativer gestaltet werden und das experimentelle und entdeckende Lernen mit digitalen Medien kann die Motivation der Lernenden erhöhen. Möglichkeiten der Zusammenarbeit werden vereinfacht und gestärkt und verschiedene Lernorte können verbunden werden (Kultusministerkonferenz 2021, S. 9). Digitale Technologien können Leistungskontrolle, Diagnostik und Feedback erleichtern und helfen, auf spezifische Fähigkeiten oder heterogene Bedarfe von SchülerInnen zu reagieren. Damit können Lernfortschritte erhöht werden und Herausforderungen der Differenzierung, etwa im Bereich Inklusion und Integration von Zugewanderten, adressiert werden. Diese Chancen ergeben sich jedoch nicht automatisch, sondern erfordern neben der technischen Ausstattung hohe Kompetenzen und eine entsprechende Qualifizierung der Lehrenden.

Zugleich bestehen auch beim Erwerb und der Vermittlung von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen Risiken der Reproduktion von Ungleichheiten. Insbesondere da der (Erst-)Kontakt mit digitalen Technologien vorrangig im privaten Bereich stattfindet, werden viele Kompetenzen auch dort primär erlernt – und nicht in den Bildungseinrichtungen. In dem Maße, wie der private Bereich durch Ungleichheiten in soziokultureller und ökonomischer Hinsicht geprägt ist, werden sich diese auch in der Sozialisation mit digitalen Technologien und Kompetenzen wiederfinden (etwa im Nutzungsverhalten, der Auswahl der Inhalte und Anwendungen, usw.). Diese unterschiedlichen Mediensozialisationsprozesse können wiederum unterschiedlich kompetenzfördernd wirken. Für Bildungseinrichtungen besteht also weiterhin die Herausforderung, mit den unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen bei den Lernenden umzugehen – wenngleich hierfür möglicherweise mehr und innovativere (technische) Lösungen bereitstehen.

Eine der markantesten Folgen der Digitalisierung, die entsprechende Anforderungen an individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten stellt, ist der exponentielle Zuwachs zugänglicher Informationen. Die gesellschaftliche „informationelle Substruktur“, also die Art und Weise, wie Wissen überliefert und gespeichert wurde, lässt sich in vier Phasen unterteilen: mündliche Überlieferung, Handschriftlichkeit, Druck und Informationstechnologie (Susskind/Susskind 2015, S. 311). Die Phase des Buchdrucks hat erst die breite Alphabetisierung der Gesellschaft ermöglicht. Mit dem Übergang zur Informationstechnologie werden ähnlich umfassende neue Wissenszugänge ermöglicht, allerdings ist die Menge an zugänglichen Informationen ins Unermessliche gewachsen: „Eine der größten Herausforderungen wird es in Zukunft sein, aus der potentiell unendlichen Informationsflut der digital vernetzten Welt sinnvolles und verwertbares Wissen mit einem adäquaten Zeitaufwand herauszufiltern“ (Blossfeld et al. 2017, S. 75f). Hier zeigt sich also eine der zentralen Anforderungen an Bildung in der digitalisierten Welt. Die Veränderung der Lebenswelt und insbesondere der Wandel der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt bringen neue gesellschaftliche Ansprüche an das Bildungssystem mit sich. Das Thema Digitalisierung ist entsprechend insbesondere seit der zweiten Dekade des neuen Jahrtausends weit oben auf der bildungspolitischen Agenda, wie verschiedene groß angelegte Initiativen und Strategien illustrieren. Der Förder-

schwerpunkt Digitalisierung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des BMBF und die Verwaltungsvereinbarung „DigitalPakt“ sind Beispiele für die bildungspolitischen Anstrengungen in diesem Bereich. Vor allem aber die Veröffentlichung des Strategiepapiers der Kultusministerkonferenz zur „Bildung in einer digitalen Welt“ (Kultusministerkonferenz 2017) stellte mehrere Jahre einen Bezugspunkt für die bildungspolitischen Aktivitäten im Bereich Digitalisierung dar. In dem Papier wurden erstmals für Deutschland Bildungsziele, Kompetenzbereiche und Handlungsfelder, die für die Teilhabe in der digitalisierten Gesellschaft erforderlich sind, definiert.

Beispiele für grundlegende und übergreifende Zukunftskompetenzen sind demnach:

- gelingend kommunizieren können,
- kreative Lösungen finden können,
- kompetent handeln können,
- kritisch denken können sowie
- zusammenarbeiten können (Kultusministerkonferenz 2021, S. 8).

Kompetenzen in der digitalen Welt umfassen entsprechend der KMK-Strategie die Bereiche „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“, „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“, „Schützen und sicher Agieren“, „Problemlösen und Handeln“ sowie „Analysieren und Reflektieren“.

Neben der Definition von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen beinhaltet die Strategie unter anderem die Absichtserklärung, dass alle zum Schuljahr 2018/19 eingeschulten SchülerInnen bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit diese Kompetenzen erwerben können sollten (Kultusministerkonferenz 2017, S. 19).

Das Strategiepapier sollte unter anderem als Grundlage für die Überarbeitung von Lehrplänen dienen. Das Papier enthielt auch die Forderung, „dass möglichst bis 2021 jede Schülerin und jeder Schüler jederzeit, wenn es aus pädagogischer Sicht im Unterrichtsverlauf sinnvoll ist, eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können sollte“ (Kultusministerkonferenz 2017, S. 11). Um diese Ziele zu erreichen wurde im Mai 2019 von Bundesländern und Bund die Verwaltungsvereinbarung „DigitalPakt Schule 2019 bis 2024“ geschlossen. Damit stellte der Bund insgesamt fünf Milliarden Euro für die Weiterentwicklung der digitalen Infrastruktur an Schulen zur Verfügung. Das Ausgangsvolumen wurde im Laufe des Jahres 2020 – unter anderem aufgrund der in der Corona-Pandemie aufgetretenen Herausforderungen – durch drei zusätzliche Programme im Umfang von 1,5 Milliarden Euro ergänzt (Rohde/Wrase 2022, S. 8).

Im Strategiepapier der Kultusministerkonferenz, wie auch in anderen bildungspolitischen Initiativen und Absichtserklärungen, wird deutlich, was Bildung in einer digitalisierten Welt erfordert. Um eine erfolgreiche und selbständige Teilhabe an der digitalisierten Gesellschaft zu ermöglichen, braucht es „operatives Wissen über die Funktionen bestimmter Technologien und ihre Handhabung [...], technologisches Wissen über die dahinterliegenden Prinzipien und Mechanismen

11. Bildung im digitalen Wandel

[..] sowie Reflexionswissen über und die Bewertung von möglichen Wirkungen von Technologien auf Individuum und Gesellschaft“ (Bildungsberichterstattung 2020, S. 235). Neben den klassischen Kompetenzen und neben der Vermittlung von Anwendungswissen in Bezug auf den Umgang mit digitalen Technologien rücken also kritisch-reflexive Fähigkeiten wieder stärker in den Vordergrund von Bildungszielen. Der „kompetente rezipierende, produktive, kritische, kreative und zielgerichtete Umgang mit digitalen Medien“ wird zu einer neuen Kulturtechnik (van Ackeren et al. 2019, S. 296) und damit zur Voraussetzung für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe. Dazu gehört auch grundsätzliches Verständnis von Algorithmen und Technologien („Computational Thinking“). Schülerinnen sollen befähigt werden, „digital mündig und souverän zu handeln“ (Bildungsberichterstattung 2020, S. 296). Der Schule als formalem Bildungsort kommt eine zentrale Rolle bei der Vermittlung dieser digitalisierungsbezogenen Kompetenzen zu.

Die Umsetzung dieser Aufgabe an den Schulen erfordert nicht nur die angemessene und kompetente Einbeziehung digitaler Medien im Unterricht, die Einrichtung digitaler Lernumgebungen und Plattformen und die notwendige Ausstattung mit technischer Infrastruktur, sondern vor allem auch fortlaufend qualifiziertes Lehrpersonal. Entsprechend wurden neben Kompetenzmodellen für Lernende im Bereich Digitalisierung in den letzten Jahren auch Modelle für digitalisierungsbezogene Kompetenzen Lehrender entwickelt. Ein häufig herangezogener Ansatz ist der europäische Kompetenzrahmen DigCompEdu, der von der gemeinsamen Forschungsstelle der EU entwickelt wurde. Auch hier wird der Bezugsrahmen für die Entwicklung pädagogischer digitaler Kompetenzen in sechs Kompetenzbereiche unterteilt: „Lehren und Lernen“, „Digitale Ressourcen“, „Lernerorientierung“, „Evaluation“, „Berufliches Engagement“ und „Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden“ (Gemeinsame Forschungsstelle der Europäischen Kommission 2019).

Die in den Modellen formulierten Anforderungen und Fähigkeiten verdeutlichen, dass Kompetenzen Lehrender und Lernender in der digitalisierten Welt weit über „Medienkompetenz“ hinausgehen und die Veränderungen von Lehr-Lernprozessen nicht nur die einfache Einbeziehung neuer Inhalte und Werkzeuge betrifft. Vielmehr verändert sich das idealtypische Lehr- und Lernverständnis, von einem lehrerzentrierten, auf (auswendig) lernen ausgerichteten Verständnis, zu einem eher explorativen und kommunikativen (und ergebnisoffeneren) Lernprozess (Muß-Merholz 2019, S. 9).

11.2 Befunde zur Digitalisierung im Bildungsbereich

11.2.1 Infrastruktur und Personal

Voraussetzung für den erfolgreichen Kompetenzerwerb im Bereich Digitalisierung ist die infrastrukturelle Ausstattung der Schulen und die entsprechende Qualifizierung des Lehrpersonals. Für Deutschland konnten hier trotz der umfangreichen politischen Bemühungen bislang kaum zufriedenstellende Ergebnisse festgestellt werden. Aus einem Bericht der Europäischen Kommission (European Commission 2019) geht hervor, dass der Anteil technisch gut ausgestatteter Grundschulen

Stichwortverzeichnis

Die Angaben verweisen auf die Seitenzahlen des Buches.

- Aggregatdaten 102
Algorithmen 184, 185, 188, 195
askriptive Merkmale 31, 108, 130
Bildungsarmut 40, 61, 62, 105
Bildungssystem 30, 32, 36, 39, 54, 57–59, 62, 65, 69–74, 76–88, 91, 96, 97, 99, 101, 103, 104, 108, 110, 114, 117–120, 122, 127–131, 136–138, 140, 141, 143, 150, 157–169, 173, 180, 184–186, 195
Corona-Pandemie 66, 67, 169–174, 178, 179, 181, 183, 187, 189, 193
Datafizierung 159, 183, 184, 195
Digitalisierung 159, 183–188, 190–196
Entkoppelung 96
Entkopplung 74, 76, 96, 99, 100, 166
Equity 74, 76, 83, 108, 110
Erziehung 19, 30, 31, 33, 34, 37–39, 42, 43, 69, 70, 72, 92, 96, 141, 152, 157
Funktionen von Bildungssystemen
– Allokationsfunktion 72, 73, 78
– Legitimationsfunktion 71
– Qualifizierungsfunktion 71
– Reproduktionsfunktion 72
Gastarbeitermigration 132, 141
Gerechtigkeit 27, 72–76, 78, 83, 98, 117, 128, 141, 157, 159, 165, 172, 173
Governance 159, 160, 165–168
Habitus 36, 56, 78, 119, 120, 124, 191
Humankapital 40, 119, 156
Industrialisierung 20, 39, 72
Institutionen 19, 22, 24, 27, 32, 33, 50, 57, 65, 69, 74, 77, 80, 81, 83–86, 88, 91, 93, 96, 125, 128, 139, 140, 167
Integration 23, 31, 71, 73, 77, 78, 98, 99, 129–133, 136, 139, 141–143, 157, 186
Isomorphismus 96
Kapital 23, 24, 40, 42, 49, 57, 63, 109, 113, 118, 119, 124, 137, 138, 191, 192
Kompetenzen 31, 39–42, 54–56, 61, 62, 65, 75, 82, 85, 99, 101–108, 113–117, 125, 133, 134, 137, 145, 146, 148–153, 167, 170–176, 183–192, 194, 196
Konflikttheorie 77, 78, 84, 118, 120, 121, 127, 167
Kulturelle Reproduktion 79, 118–120, 124
Lernen 35, 65, 85, 92, 99, 125, 127, 152, 164, 170, 174–176, 186, 188, 191–195
Moderne 30, 31, 37, 46, 63, 69, 71–73, 77, 88, 92, 93, 95, 109, 117–119, 129, 145, 159
Normen 21, 22, 34–37, 77, 81, 85, 86, 93, 95, 196
Organisationen
– +nformelle Struktur 88, 94, 95
– Formalstruktur 94
– Umwelt 26, 34, 35, 37, 59, 79, 80, 93, 95–97, 99, 133, 148, 152, 159
Organisationsgesellschaft 63, 92
Passungsverhältnissen 118, 119, 125, 128
Peer-Effekte 126
Primäre Effekte 121, 124, 138, 139, 157, 175
Professionen 98–100
Rationalität 95
Rekontextualisierung 88, 166
Ressourcen 24, 36, 40, 56, 58, 65, 66, 72, 78, 81, 83, 85, 86, 88, 92, 93, 95, 96, 101, 109, 116, 121, 125, 127, 137–139, 142, 159, 163, 169, 175, 184, 188, 191, 194
Rolle 21, 23, 25, 31, 35, 36, 53, 56, 58, 59, 64, 65, 71, 84, 85, 87, 88, 92–96, 98–100, 120, 122, 129, 136, 139, 140, 152, 153, 155–157, 175, 184, 188, 192
RREEMM-Modell 85, 86
Segmentierten Assimilation 139
Segregation 125, 142
Sekundären Effekte 122, 124, 128, 139, 192
Signaling-Theorie 54
Skalenniveau 104

Stichwortverzeichnis

- Soziale Ordnung 33, 73, 130, 165
Sozialer Gradient 112, 113, 117
Soziales Handeln 29
Sozialisation 19, 33–38, 42, 43, 69, 70, 87, 118, 137, 186
Status 26, 28, 30, 31, 53, 71, 86, 109–114, 117–119, 124, 126, 127, 137, 139, 140, 183
Statuserhalt 124
Stereotypenbedrohung 141, 153, 154
Strukturfunktionalismus 35, 77, 78, 84
Systemtheorie 77, 79, 80, 84
Tertiäre Effekte 125
Ungleichheit 22, 31, 32, 66, 69, 71, 73, 76, 78, 83, 101, 104, 106, 108, 110–115, 117, 118, 120–123, 125–130, 134, 136, 137, 140, 141, 145, 147, 150, 153, 154, 156, 160, 162, 165, 167, 168, 174, 175, 179, 183, 185, 186, 191, 192, 195
Werterwartungstheorie 86, 122, 123, 128
Wissen 20, 32, 34, 35, 37–39, 42, 54, 56, 58, 63, 65–67, 80, 87, 91, 100, 101, 119, 128, 130, 142, 145, 162, 163, 169, 180, 183, 185–187

**Bereits erschienen in der Reihe
STUDIENKURS SOZIOLOGIE**

Umweltsoziologie

Von Prof. Dr. Cordula Kropp und Dr. Marco Sonnberger
2021, 237 Seiten, broschiert, ISBN 978-3-8487-5035-1

Politische Soziologie

Von Prof. Dr. Boris Holzer
2. Auflage 2020, 199 Seiten, broschiert, ISBN 978-3-8487-6109-8

Transnationalismus

Von Prof. Dr. Magdalena Nowicka
2019, 170 S., broschiert, ISBN 978-3-8487-5059-7

Bildungssoziologie

Von Prof. Dr. Janna Teltemann
2019, 168 S., broschiert, ISBN 978-3-8487-3766-6

Öffentliche Soziologie

Von PD Dr. Oliver Neun
2019, 225 S., broschiert, ISBN 978-3-8487-4758-0