

Caroline Gröschner/Tina von Dapper-Saalfels

## Ressourcenzuweisung in der Sekundarstufe I

Eine Analyse der Länder Hamburg, Schleswig-Holstein und Thüringen

### 1 Einführung

Der „PISA-Schock“ von 2000 hat sowohl in der Wissenschaft als auch im politischen und öffentlichen Diskurs zu breiten Diskussionen über den Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Bildungschancen in Deutschland geführt<sup>1</sup> und Veränderungen sowie Reformen im deutschen Schulsystem beschleunigt.<sup>2</sup> Denn die Ergebnisse zeigten u.a., dass die erreichten Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland stark durch ihre soziale Herkunft bedingt sind und darüber hinaus<sup>3</sup> Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund noch zusätzlich im deutschen Schulsystem benachteiligt werden.<sup>4</sup>

Die Kultusministerkonferenz (KMK) reagierte und stellte Handlungsstrategien vor, mit denen auf die in PISA dargestellten Phänomene eingegangen werden sollte. Zwei Handlungsstrategien beziehen sich dabei explizit auf die beschriebenen Befunde: Die Verbesserung der Sprachkompetenz sowie die Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern, insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.<sup>5</sup>

Eine Form der Umsetzung dieser Handlungsstrategien auf Länderebene ist die bedarfsoorientierte Ressourcen- oder Mittelzuweisung im Schulsystem. Die (soziale) Herkunft der Schülerinnen und Schüler wird bei einem solchen Verfahren berücksichtigt und bei der Vergabe der Mittel an die einzelnen Schulen einbezogen. Die Länder Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen setzen, in unterschiedlichem Ausmaß, bereits ein solches Verfahren ein.<sup>6</sup>

Die Hoffnung, die mit einem solchen Verfahren einhergeht, beinhaltet in Hamburg beispielsweise, dass „auf Grundlage des Belastungsindex [...] somit die Egalisierung von Bildungschancen“

- 
- 1 Tillmann, K.-J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I., PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudie in vier Ländern, Wiesbaden 2008.
  - 2 Böttcher, W., Zur Kritik in der Schulpolitik. Zentralisierung und Vertrauen statt Dezentralisierung und Kontrolle, in: Hornberg, A./Parreira do Amaral, M. (Hrsg.), Deregulierung im Bildungswesen. Münster u. a. 2012, S. 29.
  - 3 Baumert, J./Schümer, G., Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenz, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Oldenbourg 2001, S. 381 ff.
  - 4 Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde, 2002. Abrufbar unter: [https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA\\_E\\_Zusammenfassung2.pdf](https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_E_Zusammenfassung2.pdf) [04.01.2016], S. 56 ff.
  - 5 Kultusministerkonferenz, 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn, 2001. Abrufbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html> [02.02.2016].
  - 6 Morris-Lange, S./Wendt, H./Wohlfarth, C., Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen, 2013. Abrufbar unter: [http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2013/07/SVR-FB\\_Studie-Bildungssegregation\\_Web.pdf](http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2013/07/SVR-FB_Studie-Bildungssegregation_Web.pdf) [04.01.2016], S. 40 ff.

cen der Hamburger Schülerschaft seitens der Behörde für Bildung und Sport [...] vorangetrieben werden [soll, die Autorinnen]<sup>7</sup>.

Neben der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ist Inklusion bzw. Integration ein bildungspolitisch umstrittenes Thema. Dies vor allem seit März 2009, als die UN-Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (BRK) auch in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft trat. Damit haben sich alle 16 Bundesländer dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu verwirklichen,<sup>8</sup> welches jeder Schülerin und jedem Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ein Recht auf eine bestmögliche inklusive Lernsituation in Schulen verspricht.<sup>9</sup> Auch im Rahmen der Umsetzung der BRK in den Ländern wird das Instrument der bedarfsorientierten Ressourcenzuweisung angewandt.

Welche Perspektiven und Strategien bei der Ressourcenzuweisung die einzelnen Länder aufweisen, um soziale Ungleichheit im Schulsystem in Bezug auf Bildungschancen zu verringern und Inklusion zu ermöglichen, wird im Folgenden dargestellt. Mit Ressourcen sind hier vor allem Lehrerwochenstunden (LWS) gemeint, da diese von den Ministerien bzw. Behörden zugewiesen werden. Die Analyse bezieht sich exemplarisch nur auf die Sekundarstufe I, da beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I eine Selektion stattgefunden hat und dadurch die weiterführenden Schulformen mit einer unterschiedlichen Schülerschaft konfrontiert werden. Darüber hinaus werden nur diejenigen Schulen einbezogen, die mehrere Bildungsgänge beinhalten, weil bei diesen von einer heterogeneren Schülerschaft auszugehen ist.<sup>10</sup> Es werden die Vergabesysteme der Flächenländer Schleswig-Holstein und Thüringen dargestellt, da die Ausgaben je Schülerin und Schüler pro Schuljahr dieser Länder im Bundesvergleich am höchsten (Thüringen) bzw. am niedrigsten (Schleswig-Holstein) sind. Der Stadtstaat Hamburg wird ebenfalls aufgeführt, da dieser Ausgaben tätigt, die über dem Bundesdurchschnitt liegen<sup>11</sup> und in unterschiedlicher Weise Bezug auf die Heterogenität der Schülerschaft bei der Ressourcenzuweisung nimmt, indem er jeder Schule einen Sozialindex verleiht, der die soziale Herkunft der Schülerschaft und damit die Rahmenbedingungen der Schule repräsentieren soll.<sup>12</sup>

- 
- 7 Bos, W./Pietsch, M./Gröhlich, C./Janke, N., Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4, in: Bos, W./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R./Holtappels, H.-G. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim u. a. 2006, S. 149.
- 8 Klemm, K., Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2010, S. 6.
- 9 Kultusministerkonferenz, Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung an Schulen, 2011. Abrufbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20\\_Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20_Inklusive-Bildung.pdf) [20.12.2014], S. 2 ff.
- 10 Vertiefend dazu z. B. Müller, M./Ehmke, T., Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung, in: Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.), PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münsster u. a. 2013, S. 269.
- 11 Statistisches Bundesamt, Bildungsausgaben. Ausgaben je Schülerin und Schüler 2013, 2016. Abrufbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/AusgabenSchueler/5217109137004.pdf;jsessionid=E7BE86E47E7706DB66BF79514CFAC897.cae2?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/AusgabenSchueler/5217109137004.pdf;jsessionid=E7BE86E47E7706DB66BF79514CFAC897.cae2?__blob=publicationFile) [23.03.2016], S. 6.
- 12 Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 18/6927. Abrufbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/4025272/5586bd35bbcc4e00f46941ad688d9b28/data/pdf-hh-sozialindex-drucksache-18-6927.pdf;jsessionid=d1FB82A78D4C23A94F1D1CA4C7C1C755E.liveWorker2> [Stand, 08.06.2017], S. 1 f.

## 2 Zur Art der Zuweisungsverfahren in den Ländern

Im Rahmen der Analyse der Richtlinien und Erlasse konnten drei Merkmale herausgearbeitet werden, die in den einzelnen Ländern zu zusätzlichen Ressourcen in Form von LWS führen: Inklusion bzw. Integration<sup>13</sup>, Migrationshintergrund<sup>14</sup> und soziale Herkunft.

Nachfolgend werden jeweils die Verfahren der Ressourcenzuweisung bezüglich der aufgezählten Merkmale der drei Länder dargestellt und anschließend miteinander verglichen.

**Tabelle 1:** Hamburg<sup>15</sup>

<b>Soziale Herkunft</b>	Die Berechnung der Klassenfrequenzen und Unterrichtsbedarfe der Klassen 1 bis 10 erfolgt seit August 2005 auf Grundlage des KEss-Faktors bzw. Sozialindex, der die soziokulturellen Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen berücksichtigt. Diese Rahmenbedingungen werden durch einen Eltern- und Schülerfragebogen erhoben, woraus sich der jeweilige Sozialindex für die öffentlichen allgemeinbildenden Schulen ergibt. Die Werte des Sozialindex liegen zwischen 1 und 6, wobei 1 eine „stark belastete soziale Lage der Schülerschaft“ darstellt und der Wert 6 eine „bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft“ repräsentiert. <sup>16</sup>
<b>Migrationshintergrund</b>	Auch die Zuweisung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist indirekt abhängig vom Sozialindex der Schule. Denn ein vorhandener Migrationshintergrund wird bei der Erhebung berücksichtigt bzw. abgefragt. <sup>17</sup> In Bezug auf die Sprachförderung bedeutet dies, dass Schulen mit einem niedrigen Index anteilig mehr Sprachförderressourcen erhalten. Somit ist zu berücksichtigen, dass sich die Sprachförderressourcen nicht ausschließlich auf die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beziehen. <sup>18</sup>
<b>Inklusion/Integration</b>	Die Ressourcen für die sonderpädagogischen Förderbedarfe orientieren sich ebenfalls am Sozialindex. Ein niedriger Index führt hier zu anteilig mehr Ressourcen. Dadurch erhalten die Stadtteilschulen für die Klassen 8 bis 10 zusätzliche LWS für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Die Klassen 5 bis 7 erhalten diese schülerbezogen. Ebenso werden die Ressourcen für die Förderschwerpunkte Sehen, Hören und Kommunikation, geistige, körperliche und motorische Entwicklung sowie Autismus schülerbezogen zugewiesen. <sup>19</sup>

13 Es werden jeweils die länderspezifischen Begriffe aufgeführt, da diese seitens der Länder synonym verwendet werden.

14 Migrationshintergrund dient hier als Oberkategorie, da diese zumeist von den Ländern ebenfalls so verwendet wird. Inbegriffen ist hier vor allem der Bereich der Sprachförderung.

15 Haushaltsplan 2017/2018; Stadtteilschule.

16 Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (Anm. 12), S. 1.

17 Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (Anm. 12), S. 6.

18 Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 20/3857. Abrufbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/4025286/2d163e98dd9077c847297174af88be7d/data/pdf-hh-sozialindex-drucksache-20-3857.pdf> [Stand, 08.6.2017].

19 Freie und Hansestadt Hamburg, Haushaltsplan 2017/2018. Einzelplan 3.1 Behörde für Schule und Berufsbildung. Abrufbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/6800208/2d525ed00d53e7f54164c12205faa0de/data/3-1.pdf> [08.06.2017], S. 180 ff.

**Tabelle 2:** Schleswig-Holstein<sup>20</sup>

<b>Soziale Herkunft</b>	Die Zuweisung der Planstellen an die einzelnen Schulämter erfolgt bedarfsabhängig. Insgesamt hat Schleswig-Holstein 13 Planstellen für soziale Brennpunktaufgaben vorgesehen. Die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler wird bei der Berechnung des Bedarfs für Inklusion bezüglich der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale, soziale und geistige Entwicklung in den Klassen 1 bis 10 ebenfalls berücksichtigt. <sup>21</sup>
<b>Migrationshintergrund</b>	Für die Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache wurden insgesamt rund 377 Planstellen veranschlagt, die schülerbezogen verteilt werden. <sup>22</sup>
<b>Inklusion/Integration</b>	Die „I-Kinder“ (sogenannte „Inklusions-Schülerinnen und -Schüler“) werden bei der Berechnung des Grundbedarfs doppelt gezählt. Deshalb wurden 270 Planstellen für den Frequenzausgleich für kleinere Klassen veranschlagt. Die Zuweisung für die Schülerinnen und Schüler mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen Lernen, Sprache sowie emotionale, soziale und geistige Entwicklung erfolgt für die Klassen 1 bis 10 zu 70 Prozent aufgrund der Schülerschaft und zu 30 Prozent aufgrund der Sozialstruktur der Bevölkerung. Zusätzlich erhalten die Schulämter eine Sonderzuweisung, um bei Mehrbedarf die Schulen mit weiteren LWS versorgen zu können. <sup>23</sup>

**Tabelle 3:** Thüringen<sup>24</sup>

<b>Soziale Herkunft</b>	Seit dem Schuljahr 2014/15 stehen für Schulen mit atypischen pädagogischen Herausforderungen, wie etwa sehr hohe Inklusionsrate oder hohe Konzentration nachteiliger sozioökonomische Bedingungen, landesweit zusätzlich 250 LWS zur Verfügung. Darüber hinaus kann sich die pauschale Zuweisung der sonderpädagogischen Lehrkraft von 0,5 Vollzeitbeschäftigung (VZB) auf 0,7 VZB bei nachteiligen sozioökonomischen Bedingungen erhöhen, wenn Maßnahmen ab Stufe 2 <sup>25</sup> für den Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung vorliegen. <sup>26</sup>
-------------------------	--

20 Schuljahr 2016/2017; Gemeinschaftsschulen ohne gymnasiale Oberstufe.

21 Ministerium für Schule und Schulbildung (2016): Planstellenzuweisung im Schuljahr 2016/2017. Grundschulen, Gemeinschaftsschulen (ohne Oberstufe), Förderzentren. (Auf Anfrage erhalten), S. 2 f.

22 Vgl. Ministerium für Schule und Schulbildung (Anm. 21), S. 2.

23 Vgl. Ministerium für Schule und Schulbildung (Anm. 21), S. 2 f.

24 Schuljahr 2016/2017; Gemeinschaftsschule sowie Regelschule.

25 Der Schwerpunkt des pädagogischen Handelns liegt dabei auf der „(Wieder-)Herstellung der Passung zwischen dem als verhaltensauffällig beschriebenen Schüler und seiner Bezugsgruppe“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Leitlinien für Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, 2014. Abrufbar unter: <http://apps.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1522.pdf> [08.06.2017], S. 4 f.).26 Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Organisation des Schuljahres 2016/2017, 2016 (VVOrgS1617). Abrufbar unter: [https://www.thueringen.de/mam/thmbwk/bildung/schulwesen/rechtsgrundlagen/vorschriften/vvorgs1617\\_neu.pdf](https://www.thueringen.de/mam/thmbwk/bildung/schulwesen/rechtsgrundlagen/vorschriften/vvorgs1617_neu.pdf) [05.08.2016], S. 23 und 34.

<b>Migrations-hintergrund</b>	Eine Förderung für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache kann direkt beim Schulamt beantragt werden. Die Förderung kann auf unterschiedlichen Ebenen wie durch Einzelförderung oder Gruppenunterricht mit jeweils einer Wochenstunde je Schülerin und Schüler oder in Sprachklassen mit jeweils 1,3 Wochenstunden je Schülerin und Schüler erfolgen. Zusätzlich stehen landesweit maximal 250 LWS zur Verfügung, um die Schulen während des Schuljahres bei anwachsenden Herausforderungen zu unterstützen. <sup>27</sup>
<b>Inklusion/ Integration</b>	Die Zuteilung der LWS für die Förderschwerpunkte körperlich-motorische Entwicklung, Hören sowie geistige Entwicklung erfolgt schülerbezogen über die Schulämter an die jeweiligen Netzwerkförderzentren. Auf Grundlage der Gesamtschüleranzahl der Klassen 1 bis 10 erfolgt die Berechnung der LWS für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung, da davon ausgegangen wird, dass 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen solchen Förderbedarf aufweisen. Diese Stunden werden den Schulämtern pauschal zugewiesen. <sup>28</sup> Zusätzliche Lehrwochenstunden (0,021 LWS je Schülerin und Schüler) können aus dem Schulamtpool für die Förderung von Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten beantragt werden. <sup>29</sup>

Im Vergleich wird ersichtlich, dass die Vergabesysteme der aufgeführten Länder unterschiedlich sind. Der Stadtstaat Hamburg ist bei der Zuweisung entsprechender Mittel in Bezug auf deren Voraussetzungen für den Erhalt der (zusätzlichen) Mittel transparent. Damit sind Art und Umfang der Ressourcen für die dargestellten Merkmale nachvollziehbar. Die Zuweisung der Flächenländer ist weniger transparent. In Schleswig-Holstein wird der Aspekt soziale Herkunft beispielsweise aufgeführt (soziale Brennpunktaufgaben), allerdings wird nicht deutlich, welche Aufgaben mit einer solchen Stelle einhergehen bzw. wofür diese einzusetzen sind. Auch in Thüringen stehen für nachteilige sozioökonomische Bedingungen landesweit Stellen zur Verfügung. Die Zuweisung dieser Stellen liegt im Ermessen der zuständigen Schulämter. Es ist folglich weder in Schleswig-Holstein noch in Thüringen in den analysierten Richtlinien festgehalten, welche Bedingungen zu welchen Mitteln bzw. Ressourcen führen. Die Entscheidung, welche Schule welche (zusätzlichen) Ressourcen erhält, wird zumeist seitens der Schulämter getroffen.

Die Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache erhalten bei Bedarf in den aufgeführten Ländern zusätzliche Sprachförderressourcen. Diese werden jeweils schülerbezogen zugewiesen, wobei in Hamburg der Sozialindex zusätzlich einen Einfluss auf die Sprachförderressourcen nimmt.

Zudem haben alle drei Länder gemeinsam, dass einzelne Aspekte des sonderpädagogischen Förderbedarfs (wie Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung) die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. So wird beispielsweise in Schleswig-Holstein im Rahmen dieser Zuweisung auch die Sozialstruktur der Bevölkerung miteinbezogen. Es wird an dieser Stelle also von einem Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Herkunft seitens der Bildungspolitik ausgegangen.

27 Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Anm. 26), S. 38.

28 Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Anm. 26), S. 22 f.

29 Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Anm. 26), S. 36 f.

Die drei Länder versuchen folglich, den Handlungsfeldern der KMK sowie der UN-Behinderertenrechtskonvention, wenn auch in unterschiedlichen Maße, zumindest in Bezug auf die Ressourcenzuweisung gerecht zu werden.

### 3 Mit einer bedarfsorientierten Zuweisung zu weniger sozialer Ungleichheit in Bezug auf Bildungschancen?

Es lässt sich zusammenfassend kein einheitliches Bild bezüglich der Transparenz und Eindeutigkeit der Zuweisungsverfahren erkennen. Einzelne Aspekte, die den Abbau von sozialer Ungleichheit im Schulsystem bedingen sollen, werden jedoch in den Zuweisungsverfahren aller drei Länder einbezogen bzw. zumindest erwähnt.

Abschließend bleibt allerdings die Frage bestehen, ob es überhaupt möglich ist, durch bedarfsorientierte Ressourcenzuweisungen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem entgegenzuwirken. Denn, wenn vom Schulsystem nach wie vor erwartet wird, dass es seiner Selektionsfunktion nachkommt, können nicht alle gleich erfolgreich im Schulsystem sein.<sup>30</sup> Auch können mit einer bedarfsorientierten, also eine auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Schulen abgestimmten Mittelvergabe nicht alle Mechanismen, die zu sozialer Ungleichheit im Schulsystem führen, abgebaut werden. Denn neben der Selektionsfunktion nehmen auch Lehrkräfte auf dieses Phänomen Einfluss. So zeigen die Ergebnisse der IGLU-Studie, dass Lehrkräfte die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler bei ihren Empfehlungen für die weiterführenden Schulformen nicht unberücksichtigt lassen: Der gruppenspezifische Standard für eine Gymnasialempfehlung für Kinder aus der oberen Dienstklasse im Bereich Lesen liegt bei 530, wohingegen Kinder von un- und angelernten Arbeitern im Schnitt 609 Punkte im Lesen erreichen müssen, um eine solche Empfehlung seitens der Lehrkräfte zu erhalten. Allerdings ist an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass die Elternentscheidungen selektiver wirken als die Grundschulempfehlungen der Lehrkräfte.<sup>31</sup>

Eine bedarfsorientierte Ressourcenzuweisung kann folglich die Rahmenbedingungen für die Schülerinnen und Schüler sowie die Schule verbessern, so dass dadurch die Diskrepanz zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft verringert und die Bedingungen für Inklusion unterstützt werden können. Eine Auflösung dieser Strukturen und Phänomene bzw. Mechanismen kann eine solche Mittelzuweisung jedoch nicht bewirken.

Verf.: *Caroline Gröschner, Technische Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig, E-Mail: c.groeschner@tu-bs.de*

*Tina von Dapper-Saalfels, Technische Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig, E-Mail: t.von-dapper-saalfels@tu-bs.de*

30 Luhmann, N., Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main 2002 sowie Weber, M., Mädchenerziehung zwischen Parteilichkeit und Paternalismus, in: Hummrich, M. (Hrsg.), Benachteiligung im Bildungssystem. Beiträge zum 6. Tag der Frauen- und Geschlechterforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Frankfurt am Main, 2009, S. 43.

31 Stubbe, T./Bos, W./Euen, B., Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern, in: Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.), Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster u. a. 2012, S. 221.