

Am Ende der Grundschulzeit: Bildungsentscheidungen und elterliche Selbstverständnisse in von Armut bedrohten oder betroffenen Migrationsfamilien in München

Klara LÜRING¹, Claudia ZERLE-ELSÄSSER², Christine STEINER³

Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Abstract

Kinder aus finanziell benachteiligten Migrationsfamilien treffen im deutschen Schulsystem auf vielfältige Schwierigkeiten. Zum einen wird in der Schule elterliche Unterstützung als selbstverständlich vorausgesetzt, die aber aufgrund geringerer sozial-kultureller Ressourcen nicht immer geleistet werden kann. Zum anderen wird die Förderung von Bildungsverläufen durch die finanziell prekäre Lage der Familie begrenzt. Welche Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe ergeben sich daraus für von Armut betroffene Migrationsfamilien am Übergang in die Sekundarstufe I? Eine inhaltsanalytische Auswertung von zwölf Fachkräfte- und acht Familieninterviews an Münchner Grundschulen zeigt, dass die Familien auf unterschiedlich begründete Hürden stoßen und eine Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern selten gelingt.

Keywords: Familie, Migration, Kinderarmut, Bildungsentscheidungen, Übergang in die Sekundarstufe I

Kumulation von Nachteilen: Der Zusammenhang zwischen Migrationserfahrung, Armut und Bildungsbeteiligung

In Deutschland wachsen inzwischen 39 Prozent aller Kinder in Familien mit Migrationserfahrung auf, jedoch verfügt davon nur jedes fünfte Kind über eigene Migrationserfahrung (Bundeszentrale für politische Bildung (bpb 2021b)). In den letzten Jahren ist in Deutschland neben der Anzahl sehr junger Menschen mit Migrationserfahrung auch die Anzahl armutsgefährdeter

¹ Klara Lüring (luering@dji.de) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung «Familie und Familienpolitik» am Deutschen Jugendinstitut e.V., München.

² Dr. Claudia Zerle-Elsässer (zerle@dji.de) ist Leiterin der Fachgruppe «Lebenslagen und Lebensführung von Familien» am Deutschen Jugendinstitut e.V., München.

³ Dr. Christine Steiner (steiner@dji.de) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsschwerpunkt «Übergänge im Jugendalter» am Deutschen Jugendinstitut e.V., München.



Personen gestiegen (bpb 2021a). Gründe hierfür sind unter anderem politische und gesellschaftliche Entwicklungen, wie etwa die COVID-19-Pandemie, der Krieg in der Ukraine und die damit verbundene Inflation (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2021: 48–49). Personen mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich oft von Armut betroffen. 2018 betrug die Armutsrisikoquote in dieser Gruppe 26 Prozent, für Geflüchtete sogar 81 Prozent, während sie für Personen ohne Migrationshintergrund bei 14 Prozent lag (bpb 2021a: 291). Dies ist vor allem auf die Beschäftigungssituation zurückzuführen. So können gerade Geflüchtete erst nach Anerkennung ihres Asylstatus einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Eine unklare Bleibeperspektive, aber auch geringe Kenntnisse im Deutschen und/oder fehlende Abschlüsse schulischer und/oder beruflicher Bildung oder auch eine mangelnde Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse schmälern die Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Brenzel/Kosyakova 2019, Bürmann et al. 2018). In deutschen wie in Familien mit Zuwanderungsgeschichte erhöht sich das Armutsrisiko, wenn es sich bei den Familien um Alleinerziehenden-Haushalte oder Mehrkindfamilien handelt (BMAS 2021). Diese erhöhte Armutsbetroffenheit von Familien spiegelt sich auch in den Angaben zu Kindern und Jugendlichen wieder: Aktuell wächst in Deutschland jede:r fünfte Minderjährige in Armut auf (Funcke/Menne 2023: 1). Sie gelten als eine mit am stärksten von Armut betroffene gesellschaftliche Gruppe (Pieper et al. 2023).

Wird am bildungspolitischen Ziel der Chancengleichheit für alle Schüler:innen festgehalten, dann bedarf es weitergehender Anstrengungen in der Bildungspolitik und -administration, vor allem aber in Kitas, Schulen und der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Im Bildungsbericht 2022 wird die Verbesserung von und der Umgang mit schwierigen sozialen Lebenslagen als eine zentrale Herausforderung für die Gesellschaft und insbesondere das deutsche Bildungssystem benannt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 52). Dies ist umso dringlicher vor dem Aspekt, dass im internationalen Vergleich der Bildungsweg in Deutschland noch immer stark von der sozialen Herkunft abhängt. Das zeigt sich beispielsweise deutlich, wenn man die Verteilung der Schüler:innen auf die unterschiedlichen weiterführenden Schularten vor dem Hintergrund der elterlichen Bildungsabschlüsse betrachtet. Verfügen die Eltern über einen höheren Bildungsabschluss, steigt auch die Wahrscheinlichkeit für die Kinder, ein Gymnasium zu besuchen (bpb 2021a: 107, Mang et al. 2023). Durch diesen starken Zusammenhang und den im Vergleich insgesamt höheren Anteil an niedrigen Bildungsabschlüssen bei Personen mit Migrationshintergrund verwundert es nicht, dass an Gymnasien nur 30 Prozent, an Hauptschulen jedoch 57 Prozent der Kinder aus Migrationsfamilien kommen (bpb 2021a: 109). Ähnliches ist bei den Schulabschlüssen zu erkennen: 2019 waren 13,8 Prozent der 18-24-jährigen Personen mit Migrationshintergrund ohne Schulabschluss, während das nur auf 3,5 Prozent der Personen ohne Migrationshintergrund zutrifft (bpb 2021a: 37). Dieser große Unterschied besteht vor allem bei neuzugewanderten Personen, ab der zweiten Generation findet eine starke Angleichung der Zahlen statt (Schu 2021). Die Relevanz der sozioökonomischen Herkunft für die Bildungsbeteiligung wird zudem daran deutlich, dass beim Vergleich von Kindern aus privilegierten Elternhäusern kaum Unterschiede nach Migrationserfahrung auftreten (Humrich 2017: 480–481).

Gerade weil die familiären Lebensverhältnisse und Ressourcen eine zentrale Rolle bei der Gestaltungsfreiheit der eigenen Bildungsbiographie spielen und sie insbesondere bei Familien mit Zuwanderungsgeschichte eingeschränkt vorhanden sind, stellt sich die Frage, wie Eltern

und Kinder versuchen, Unterstützung und Hilfestellungen zu erhalten. Interessant ist insbesondere, woran sie dabei scheitern, aber auch was ihnen weiterhilft.

Im vorliegenden Beitrag werden die Bildungsentscheidungen von Migrationsfamilien am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I untersucht. Anhand von Familieninterviews, Interviews mit Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften wird der Frage nachgegangen, wie und von wem diese Entscheidungen getroffen werden und welche Rolle dabei die eigenen Bildungserfahrungen spielen. Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsstandes und des methodischen Designs der Studie wird erläutert, welche Herausforderungen den Familien bei der Übergangsgestaltung begegnen und welche Rolle dabei den Schulkteur:innen zukommt. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie eine Darstellung der Limitationen und Chancen dieser Studie und sich daraus ableitende weitere Forschungsdesiderate.

Forschungsstand und Forschungsfragen

Als relativ arm oder armutsgefährdet gilt, wer in einem Haushalt lebt, der weniger als 60 Prozent des mittleren bedarfsgewichteten Nettoäquivalenzeinkommens der Bevölkerung in Privathaushalten zur Verfügung hat. Wenn man dieses rein finanzielle Kriterium zugrunde legt, gehen aktuelle Untersuchungen davon aus, dass schätzungsweise jedes fünfte Kind in einer einkommensarmen Familie aufwächst (Butterwegge 2017; Funcke/Menne 2023; Tophoven/Wenzig/Lietzmann 2016). Bezieht man neben der Armutsgefährdungsgrenze jedoch auch weitere Faktoren heran, wie etwa die beiden Faktoren „erhebliche materielle und soziale Entbehrung“ sowie „Haushalt mit sehr geringer Erwerbsbeteiligung“, die im Rahmen des Mikrozensus 2022 zur Erfassung von Armut und sozialer Ausgrenzung genutzt wurden (Statistisches Bundesamt 2023), erhöht sich die Zahl auf 3,5 Millionen Minderjährige, die von mindestens einer Deprivationslage betroffen sind (Statistisches Amt der Europäischen Union 2023). Das ist fast jedes vierte Kind in Deutschland.

Besonders häufig betroffen sind Kinder aus prekär beschäftigten und Ein-Eltern-Familien (Butterwegge, 2012; Seils/Höhne 2017). Auch für Migrationsfamilien wird häufig ein erhöhtes Armutsrisiko festgestellt. Aufgrund der Heterogenität dieser Gruppe muss hier jedoch eine differenziertere Betrachtung erfolgen. Beispielsweise ergeben sich klare Unterschiede, wenn man das Armutsrisiko nach Herkunftsland betrachtet. Dieses liegt für Personen ohne EU-Staatsangehörigkeit deutlich höher (Butterwegge 2010; Butterwegge 2012; Seils/Höhne 2017). Darüber hinaus sind Personen ohne eigene Migrationserfahrung seltener von Armut betroffen als jene mit Zuwanderungserfahrung. Zusätzlich bestehen insbesondere für die Gruppe der gering qualifizierten Migrant:innen strukturelle Hürden, wie beispielsweise die Migrationsgesetzgebung, eine Entwertung von ausländischen Berufsqualifikationen und eingeschränkte Zugänge zu Bildungsangeboten und dem Arbeitsmarkt (bpb 2020; Helbig/Jähnen 2019; Seils/Höhne 2017).

Mit Blick auf Minderjährige lässt sich zur Entwicklung des Armutsrisikos in den zurückliegenden Jahren Folgendes feststellen: Während das Armutsrisiko von Kindern ohne Migrationshintergrund und in Deutschland geborener Kinder in Zuwandererfamilien im Niveau zwar unterschiedlich ist, aber vergleichsweise stabil blieb, nahm die Armutsbetroffenheit unter Kindern in zugewanderten Familien deutlich zu (Seils/Höhne 2017). Wie dauerhaft eine Familie

von Einkommensarmut betroffen ist und in welcher Phase der Kindheit sie auftritt, sind wichtige Faktoren für die Entwicklungsmöglichkeiten und Umgangsstrategien von Kindern mit möglichen Armutsfolgen (Tophoven/Wenzig/Lietzmann 2016). Olaf Groh-Samberg (2009) zeigt anhand von SOEP-Daten für einen Zeitraum von fünf Jahren, dass Kinder in dieser Zeit im Vergleich zu älteren Bevölkerungsgruppen überproportional häufig dauerhaft in Armutslagen leben. Dabei sind es die bereits vorgestellten Faktoren, wie zum Beispiel die Arbeitslosigkeit der Eltern, die die Zeit in Armutslagen verlängern. Jedoch leben über die Hälfte (60 Prozent) der von Armut bedrohten Kinder in einer so genannten *working-poor*-Familie, die sich unterhalb der Armutsschwelle befindet, obwohl mindestens ein Elternteil erwerbstätig ist, häufig jedoch im Niedriglohnssektor oder bedingt durch Teilzeiterwerbstätigkeit (Müller/Lien 2017). Auch hier sind wiederum überproportional Alleinerziehende oder Eltern mit mehreren Kindern betroffen, für die es nachvollziehbar schwieriger ist, eine vollzeitige Erwerbstätigkeit mit den Erfordernissen der Kinderbetreuung zu vereinbaren.

Sowohl für die Eltern als auch für die Kinder ergeben sich mit der Armutslage vielfältige kurz- und langfristige Herausforderungen. Aus der Beschränkung der finanziellen Mittel folgen eine begrenzte soziale Teilhabe sowie eingeschränkte Wahlmöglichkeiten in zentralen Lebensbereichen. In der empirischen Armutsforschung wird vor allem auf die Einschränkungen in den Bereichen Wohnen, Gesundheit, soziale Einbindung und soziale Beziehungen sowie kulturelle Teilhabe und Bildung verwiesen (Chassé/Zander/Rasch 2010).

Einkommensarme Familien finden außerdem häufig nur dort Wohnraum, wo andere einkommensarme Familien leben. Die Tendenz zur sozialräumlichen Segregation hat sich in den zurückliegenden Jahren noch verstärkt und macht die Intersektionalität von Armut und Migration deutlich. Neu zugewanderte und insbesondere geflüchtete Familien leben (inzwischen) in Wohngebieten mit einem hohen Anteil an armutsbetroffenen Haushalten. Dafür ist jedoch nicht die Nationalität ausschlaggebend, sondern dass diese Familien oftmals zur einkommensarmen Gruppe gehören und somit sehr beschränkt in ihrer Wahl des Wohnortes sind (Helbig/Jähnen 2019). Für armutsbetroffene Kinder in Migrationsfamilien bedeutet das, dass sie häufig in beengten und mangelbehafteten Wohnverhältnissen aufwachsen. Ein wichtiger Indikator für die Wohnqualität ist gerade für Kinder, die bereits zur Schule gehen, das eigene Zimmer, über welches Kinder in einkommensarmen Familien deutlich seltener verfügen als Kinder in nicht-armen Haushalten. Dazu befragte Grundschul Kinder wünschten sich ein eigenes Zimmer als ungestörten Rückzugsort und als Ort des Zusammenseins mit Gleichaltrigen (Chassé et al. 2010). Zum anderen wird auf den Mangel an einer anregungsreichen, vor allem öffentlichen Infrastruktur, wie beispielsweise Vereine, Spiel- und Sportplätze, in segregierten Wohngebieten hingewiesen (Butterwegge 2017: 14).

Sowohl beengte Wohnverhältnisse als auch ein ungünstiges Wohnumfeld, etwa mit mangelnden Freizeit- und Bewegungsgelegenheiten, aber auch Stadtviertel mit einer hohen Lärmbelastung und Luftverschmutzung gelten als Faktoren, die sich negativ auf die Gesundheit von Kindern auswirken. Thomas Groos und Volker Kersting (2015) weisen im Rahmen ihrer Analysen nach, dass nicht nur sozial segregierte Stadteile und Wohnquartiere, sondern auch Kindertagesstätten und Schulen mit einem hohen Anteil von armutsbetroffenen bzw. -bedrohten Kindern zu einer ungünstigen gesundheitlichen Entwicklung beitragen. Neben solchen Kontexteffekten führen aber auch eine ungesunde Ernährung, mangelnde Bewegung und ein hoher

Medienkonsum zu einem schlechteren Gesundheitszustand von armutsbetroffenen Kindern. Dabei wird ein breites Spektrum möglicher Beeinträchtigungen mit der Armut assoziiert, etwa eine erhöhte Prävalenz für chronische Erkrankungen, zahnmedizinische Probleme oder auch psychosoziale, emotionale und kognitive Entwicklungsstörungen (Haverkamp 2008; Lampert/Kuntz 2019).

Durch die restringierende Lebenssituation ist die soziale Einbindung armutsbetroffener Kinder häufig schwächer ausgeprägt als unter nicht-armen Gleichaltrigen. Beispielsweise schlagen sie Einladungen zu Geburtstagen aus, weil das Geld für ein Geschenk fehlt, oder sie waren noch nie bei einer kulturellen Veranstaltung oder im Familienurlaub (Butterwegge 2017: 28; Wendt et al. 2016). Zudem fällt es von Armut betroffenen Kindern schwer, stabile Freundschaften zu schließen (Chassé et al. 2010; Raabe/La Roi/Plenty 2024).

Diese Beeinträchtigungen und Benachteiligungen wirken sich auch negativ auf die Leistungsfähigkeit und damit verbunden auf den Bildungsverlauf von Kindern in weniger privilegierten Familien aus (Chassé 2017; Lange/Lauterbach/Becker 2002).

Die Folgen von Armut für Bildungsteilhabe, Bildungsverläufe und Bildungserfolg sind Aspekte, die im Rahmen von Untersuchungen zur Armutsbetroffenheit von Kindern und Jugendlichen besonders intensiv diskutiert werden. Gerade für den Übergang von Grundschüler:innen in eine Schule der Sekundarstufe I liegen zahlreiche Forschungsbefunde vor, weil damit eine erste und sehr früh ansetzende leistungsbezogene institutionelle Trennung der Schüler:innen vorgenommen wird. In den meisten Bundesländern wechseln die Kinder mit ca. zehn Jahren von der Grundschule auf eine weiterführende Schule. In Bayern ist die Sekundarstufe I dreigliedrig: Je nach Schulleistungen können die Schüler:innen eine Mittel- oder Realschule oder das Gymnasium besuchen. Dieser Wechsel wird durch die soziale Lage der Eltern eines Kindes deutlich beeinflusst (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 52; Dumont et al. 2014; Maaz 2017).

Im Hinblick auf die Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf von Kindern im Anschluss an die Grundschule ist die Befundlage eindeutig: Kinder aus sozial weniger privilegierten Elternhäusern haben – wie anfangs bereits erwähnt – eine geringere Chance auf eine Realschule, insbesondere jedoch auf das Gymnasium zu wechseln. Das gilt zumindest für den regulären, d.h. den vorgesehenen Übergang in die Sekundarstufe I. Sieht man sich den Effekt der verschiedenen Herkunftsmerkmale auf die Wahl des weiteren Bildungsweges am Ende der Grundschulzeit an, dann wird zunächst einmal deutlich, dass der Bildungshintergrund der Eltern als sozial-habitueller Vermittler entscheidend ist: Allein die Tatsache, dass ein Elternteil über die Hochschulreife verfügt, reduziert die Wahrscheinlichkeit des Hauptschulbesuches auf rund sechs Prozent (Biewen/Hillmert 2015: 36). Andersherum haben im Jahr 2019 70 Prozent der Eltern von Gymnasiast:innen selbst das Gymnasium besucht (bpb 2019). Allerdings bleibt auch unter Berücksichtigung des Bildungshintergrundes der Eltern ein signifikanter Effekt des Einkommens bzw. der Einkommensarmut bestehen: Schüler:innen aus armutsgefährdeten Haushalten wählen signifikant häufiger Bildungsgänge, die zu einem niedrigeren Schulabschluss führen (Biewen/Hillmert 2015: 45). Thorsten Schneider (2004) kommt zu ähnlichen Ergebnissen, die zudem darauf hinweisen, dass es weniger das aktuelle Einkommen, sondern die längerfristige Einkommenssituation ist, die sich auf die Bildungswahl auswirkt. Diese Befunde verdeutlichen noch einmal, dass im internationalen Vergleich in Deutschland aufgrund

der starken Abhängigkeit der Bildungsverläufe von der sozialen Herkunft Bildungsaufstiege für alle benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen besonders schwer zu realisieren sind (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2018: 27). Umso bemerkenswerter ist deshalb, dass sich die gymnasialen Übergangsquoten zwischen Fünftklässler:innen ohne Migrationshintergrund und jenen der zweiten bzw. dritten Migrationsgeneration fast angleichen (Lochner/Langmeyer-Tornier 2020: 8-9). Um den Unterschied zu Kindern der ersten Generation erklären zu können, sollten die Bildungserfahrungen der Eltern und damit verbunden das Wissen über das Bildungssystem als entscheidende Aspekte bei der Umsetzung von Bildungsaspirationen in die Analyse einbezogen werden. Für die Kinder von Eltern, die nicht selbst das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben, ergeben sich dadurch wesentliche Nachteile (Dollmann 2017: 491-492), obwohl ihre Eltern im Vergleich meist höhere Bildungsaspirationen aufweisen (Becker 2010; Relikowski/Yilmaz/Blossfeld 2012). Dieses Informationsdefizit bezüglich des Bildungssystems wird verschärft, wenn Eltern nur über geringe Deutschsprachkenntnisse verfügen (Kempert et al. 2016).

Die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien wie PISA, TIMMS und IGLU zeigen, dass unter den Schüler:innen mit geringen fachbezogenen Kompetenzwerten vor allem Lernende überrepräsentiert sind, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind (exemplarisch Weis et al. 2019). Als Ursache gilt die Sprachpraxis in zugewanderten Familien. Da Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien in der Regel zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsen, sich die Familiensprache aber von der Unterrichtssprache unterscheidet, sind die Gelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache eingeschränkter. Sprachliche, insbesondere auch mündliche Fähigkeiten in der Unterrichtssprache sind jedoch zentral für den fachbezogenen Kompetenzerwerb und damit letztlich für den Bildungserfolg (Edele/ Kempert/ Stamat 2020: 152). Die Rolle der Herkunftssprache für den Bildungserfolg ist demgegenüber weniger eindeutig; inzwischen legen allerdings einige Untersuchungen nahe, dass der Erwerb von Deutschkenntnissen auch durch herkunftssprachliche Fähigkeiten vermittelt werden kann (Kempert et al. 2016). Untersuchungen zur Relevanz der Herkunftssprache sind auch durch die Frage nach einer angemessenen individuellen sprachlichen Förderung für zugewanderte Lernende motiviert. Dabei geht es zum einen um die Frage, ob vor allem die Fähigkeiten im Deutschen oder auch Kompetenzen in den Herkunftssprachen unterstützt werden sollten. In Bezug auf Letzteres wird dabei auch auf die bildungspolitische Förderung (dazu Benson 2016) und die Arbeitsmarktrelevanz von Bi- und Multilingualität aufmerksam gemacht (Gogolin/Duarte 2018).

Deutlich geworden ist, dass Familien mit Migrationserfahrung nicht als homogene Gruppe betrachtet werden können. Vielmehr ist es wichtig, im Kontext von Migration genau zu analysieren, welche Hürden auf der individuellen Ebene sich durch sozioökonomische Faktoren ergeben, welche Herausforderungen durch kulturelle Prägungen entstehen können und welche Probleme aufgrund der Zuwanderung bzw. der migrationsspezifischen Situation von Familien bestehen (Dollmann 2017: 489-490). Um hier ein differenziertes Bild des Alltagslebens von arbeitsbetroffenen Familien mit Migrationserfahrung zu bekommen, ist weitere Forschung nötig, die versucht die familiären Faktoren genau zu betrachten. Dies stellt eine Voraussetzung für die Entwicklung passgenauer Unterstützungsmöglichkeiten für bildungsbenachteiligte Kinder dar (Geis-Thöne 2022: 124).

Darüber hinaus ist auch die Betrachtung der institutionellen Ebene für bestehende Bildungsbenachteiligungen relevant. Beispielsweise sollte berücksichtigt werden, inwiefern sich eine Separation auf verschiedene Schularten oder die gesonderte Beschulung von neuzugewanderten Kindern (Otto et al. 2016) auswirkt. Auch die Einstellungen und das Verhalten von Lehrkräften können als mögliche Bedingungsfaktoren gelten, da sowohl im Kontext von Armut, als auch von Migration Stigmatisierungen und Diskriminierungen auftreten können (Steinbach 2022).

Offenkundig handelt es sich beim Zusammenhang von Einkommen bzw. Armut, Migration und Bildung um ein vergleichsweise komplexes und interdependentes Gefüge von individuellen und strukturellen Einflussfaktoren. Obwohl der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsverläufen vielfach wissenschaftlich untersucht wurde, gibt es noch immer wenige Studien (Busch/Kohl/Leyendecker 2020; Wohlkinger/Ditton 2012), die beide Ebenen, also sowohl Schüler:innen und ihre Eltern, als auch die Schulakteur:innen in den Blick nehmen und dabei auch den jeweiligen Sozialraum als einflussreichen Faktor in die Analyse einbeziehen. Der hier vorliegende Beitrag geht deshalb den folgenden Forschungsfragen nach: Wie treffen Familien in prekären Lebenslagen Bildungsentscheidungen? Welchen Herausforderungen sehen sie sich während dieses Prozesses gegenüber? Welche Unterstützungsbedarfe formulieren sie?

Methodisches Design

Empirische Grundlage des Beitrages ist die Studie „Zusammenhänge zwischen prekären Lebenslagen und Bildungsverläufen. Die Situation von Schülerinnen und Schülern am Übergang ins Sekundarschulsystem“, die von Sommer 2021 bis Mitte 2022 am Deutschen Jugendinstitut e.V. durchgeführt und von der Stadt München gefördert wurde. Zum einen wurden dafür an vier Münchner Grundschulen Schulleitungen, Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter:innen zu institutionellen Rahmenbedingungen und zur pädagogischen Auseinandersetzung mit der Armutsbetroffenheit von Schüler:innen befragt (= Schulstudie).

Zum anderen wurden im selben Zeitraum Gespräche mit überwiegend armutsbetroffenen und -bedrohten Familien geführt, deren Kind zum Befragungszeitpunkt eine vierte Klasse dieser Schulen besuchte. Da der Übergang auf die weiterführende Schule als besonders stressiger und weichenstellender Zeitpunkt im Bildungsverlauf gilt, kann er als ein wichtiges biographisches Ereignis bezeichnet werden und wurde deshalb als Kriterium für den Befragungszeitpunkt von Familien festgelegt. Alle Gespräche fanden zwischen Winter 2021/22 und Frühjahr 2022 statt. Zu diesem Zeitpunkt befanden sich alle befragten Viertklässler:innen in einer Phase der intensiven Leistungserhebungen für das anstehende Übergangszugzeugnis. Im Mittelpunkt der Interviews standen die in Bezug auf Bildung relevanten Alltagspraktiken und Lebensführungskonzepte sowie Aushandlungsprozesse innerhalb der Familie und mit schulischen Akteur:innen (= Familienstudie).

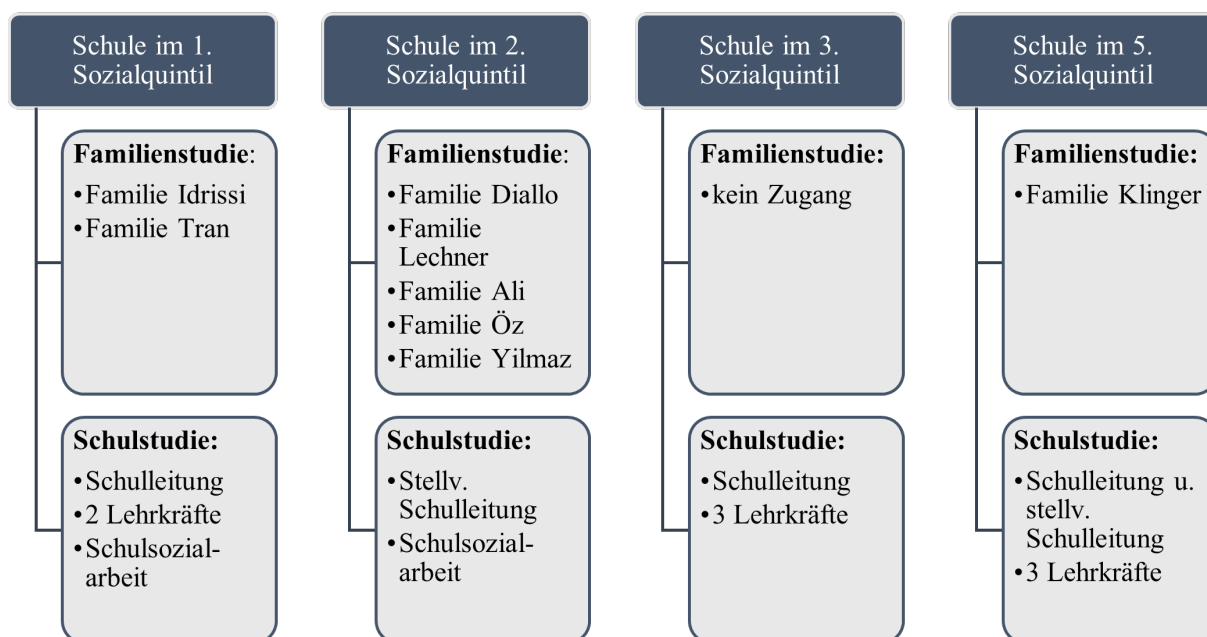
Um mögliche Folgen sozialräumlicher Segregationsprozesse an Schulen angemessen berücksichtigen zu können, wurden Grundschulen unterschiedlicher Münchner Sozialräume einbezogen. Grundlage der Auswahl von Stadtbezirken bildete der Münchner Sozialindex des Referats für Bildung und Sport. Mit diesem wird die sozioökonomische Lage eines Bezirkes anhand

verschiedener Indikatoren zum Bildungsstand und der finanziellen Lage von Haushalten sowie der kulturellen Herkunft von Familien bestimmt. Der Sozialindex ist in fünf Quintile unterteilt, wobei Bezirke in den Sozialindexquintilen (SIQ) eins und zwei als sozial belastet, in SIQ drei als ‚gemischt‘ und in den Abschnitten vier und fünf als sozial nicht- bzw. unbelastet gelten (Landeshauptstadt München Referat für Bildung und Sport 2019: 45).

Auf der ersten Ebene der geplanten Stichprobe wurden vier sozialstrukturell unterschiedliche Münchner Stadtbezirke ausgewählt: Zwei sozial belastete Bezirke (SIQ 1, 2), ein sozioökonomisch ‚gemischter‘ Bezirk (SIQ 3) und ein sozial unbelasteter Bezirk (SIQ 5). Auf der zweiten Ebene wurde aus den vier Stadtbezirken je eine Grundschule ausgewählt, die diesen im Hinblick auf den Sozialindex repräsentiert. Kriterien hierfür waren die soziale Komposition der Schüler:innenschaft, der Anteil an Lernenden mit Migrationserfahrung sowie Angaben zur Übergangsquote auf das Gymnasium. Es war geplant, an jeder Schule die Schulleitung, zwei bis drei Lehrpersonen sowie – falls vorhanden – die pädagogische Fachkraft der Schulsozialarbeit zu befragen. Realisiert werden konnten insgesamt zwölf leitfadengestützte Expert:innen-Interviews (Gläser/Laudel 2009; Meuser/Nagel 2009, 2002) mit Schulakteur:innen, worunter auch die an den beiden ausgewählten Schulen in sozial belasteten Stadtbezirken jeweiligen Fachkräfte der Schulsozialarbeit fallen. Aufgrund der Überlastung der Schulen durch die COVID-19-Pandemie konnten nur drei der vier Schulen vollständig befragt werden.

Für die Gespräche mit den Familien wurden separate, aber aufeinander Bezug nehmende Leitfäden für Eltern und Kinder entwickelt (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 122-131; Thiel/Götz 2018; Wohlrab-Sahr 2019), wobei der Großteil der Familien gemeinsam interviewt wurde. Insgesamt konnten acht Familien an drei von vier Schulen, an denen zuvor die Gespräche mit den Fachkräften stattgefunden hatten, für Interviews gewonnen werden (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Befragungspersonen der Familien- und Schulstudie (pseudonymisierte, eigene Darstellung)



Die Teilnehmendenakquise erfolgte zunächst in Form einer allgemeinen Adressierung aller Eltern über die Verteilung von Elternbriefen in den jeweiligen vierten Jahrgangsstufen. Im Anschluss konnten mit den Familien, die sich zur Teilnahme bereit erklärt hatten, Gesprächstermine vereinbart werden. Insgesamt erforderte die Suche nach teilnahmebereiten Familien sehr viel Zeit und Vertrauensarbeit. Im sozial gemischten Stadtbezirk konnte trotz intensiver Bemühungen keine Familie erreicht werden, weder über schulische noch außerschulische Anlaufstellen. Die befragte Familie aus dem sozial unbelasteten Bezirk war vor allem von temporärer Armut durch Einkommensausfälle während der COVID-19-Pandemie betroffen, sodass sie der Kategorie prekärer Wohlstand zugeordnet werden konnte. Familien in dauerhafter Armut mit einem Haushaltsnettoeinkommen unterhalb der Armutsgrenze konnten im sozioökonomisch gut gestellten Bezirk nicht erreicht werden, obwohl es sie laut Auskunft von pädagogischen Fachkräften auch an diesen Schulen gibt.

Doch auch die befragten Familien, die sich in einer dauerhaften Armutslage befanden, wiesen eine große Heterogenität bezüglich ihrer jeweiligen Familienformen, Erwerbssituationen, gesundheitlichen Lage und ihrer Migrationserfahrungen auf. Bei der Akquise der Familien bestätigte sich das bereits weiter oben beschriebene erhöhte Armutsrisiko für Alleinerziehende und Familien mit Migrationserfahrung insofern, als dass sie auch in unserer Stichprobe überproportional vertreten waren. Bemerkenswert ist auch, dass Familien mit Migrationserfahrung deutlich gesprächsbereiter waren. Ursprünglich war die Studie ohne Fokus auf Migration angelegt, dieser ergab sich jedoch durch die Relevanz innerhalb der befragten Gruppe.

Alle Interviews wurden einer qualitativen, inhaltsanalytischen Analyse unterzogen (Kuckartz 2016; Kuckartz/Rädiker 2019). Ausgehend von den Interviewleitfäden wurde zunächst deduktiv ein grobes Kategoriensystem erstellt und dann während des Forschungsprozesses immer wieder vom Material ausgehend (induktiv) verfeinert und erweitert (Saldaña 2009). Um beide Teilstudien besser vergleichen und verknüpfen zu können, wurde auf eine sinnvolle Überschneidung der Kategorien geachtet und das gesamte Material bei der Erstellung der jeweiligen Subkategorien einbezogen. Die Ergebnisse der Studie flossen dann in die Erstellung des Münchner Armutsberichts 2022 ein (Landeshauptstadt München Sozialreferat 2022).

Familiäre und institutionelle Aushandlungen von Bildungsentscheidungen

Bildung gilt, wie im Forschungsstand bereits aufgezeigt, als ein wichtiges Instrument, um Armutslagen zu entkommen. Dies verdeutlicht noch einmal, welche langfristige Relevanz Bildungsentscheidungen am Übergang in die Sekundarstufe mit sich bringen. Wobei es sich hierbei um einen Prozess und nicht um ein singuläres Ereignis handelt. Vor dem Hintergrund der engen Kopplung des gymnasialen Übergangs an den Sozialindex des jeweiligen Wohnviertels soll im Folgenden erörtert werden, welche Probleme bei der Gegenüberstellung der einzelnen Perspektiven von Kindern, Eltern und Schulakteur:innen erkennbar werden. Ein erster genereller Eindruck lässt sich mit folgenden Worten beschreiben: ‚Es passt nicht zusammen!‘ Diese plakative Hypothese wird nun anhand der vier Aspekte Bildungsaspirationen, elterliche Ressourcen und Selbstverständnisse, Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern und Unterstützungsangebote differenzierter betrachtet.

Bildungsaspirationen in Familien und diesbezügliche Skepsis der Fachkräfte

Im Einklang mit den weiter oben bereits genannten Studien zu migrantischen Bildungsaspirationen äußerten die befragten Eltern sehr hohe Erwartungen. Alle befragten Eltern teilten die Einschätzung von Frau Idrissi: „Gymnasium ist besser, also das Beste!“ (Interview Familie (I.F)-1A: 84). Selbst wenn seitens der Eltern relativ wenige Kenntnisse über das bayerische Schulsystem und mögliche Schullaufbahnen bestanden, oftmals begründet durch die Sozialisation in einem anderen Bildungssystem, oder die Leistungen der Kinder es unrealistisch erscheinen ließen, wünschten sie sich einheitlich das Gymnasium als nächste Schule für ihre Kinder. Der sehr gute Ruf des Gymnasiums und konträr dazu das negative Bild von Mittelschulen wurden bei allen Befragten deutlich, unabhängig von der Migrationserfahrung der Eltern, vom jeweiligen Sozialraum oder den jeweiligen Einzelschulen im Stadtviertel. Lediglich Eltern, die bereits mit älteren Geschwisterkindern positive Erfahrungen an einer Mittelschule gemacht haben, standen einem Wechsel ihres Kindes auf die Mittelschule nicht ganz so skeptisch gegenüber.

Etwas differenzierter waren die Vorstellungen der Kinder selbst: Einige hatten ebenfalls das Gymnasium zum Ziel, um zum Beispiel Ärztin, Planetenforscher oder Ingenieur zu werden. Andere hatten eher noch kindliche Berufswünsche, wie Zauberkünstler oder Popsängerin. Und andere wiederum hatten gar keine Vorstellungen von ihrer beruflichen Zukunft.

Dennoch war allen befragten Kindern klar, dass sie anhand ihrer Leistungen auf die verschiedenen Schulformen aufgeteilt werden. Diese stehen dabei nicht gleichwertig nebeneinander, sondern haben auch bei den Schüler:innen einen jeweils sehr unterschiedlichen Ruf. Dies führt einerseits zu einem hohen individuellen Leistungsdruck und andererseits auch zu Konkurrenz und Ausgrenzung unter den Kindern, wie eine Schülerin berichtete: „Sie [Freundin] sagt immer: Nicht böse gemeint, aber ich glaube, du schaffst es nicht zur Real oder Gymnasium!“ (I.F-2D: 369).

Die interviewten Schulkolleg:innen standen diesen hohen Bildungsaspirationen eher kritisch gegenüber, gerade wenn diese von migrantischen Eltern geäußert wurden: „Die Kinder sind ab dem ersten Tag unter einem Druck vom Elternhaus her, weil die Eltern wollen bessere Bildung, als sie selber gemacht haben“ (Interview Schule (I.S)-3A: 85). Sie betrachteten die elterlichen Erwartungen eher als unrealistisch und schädlich für die Kinder. Die befragten Lehrer:innen hatten im Gegensatz zu den Eltern ein deutlich positiveres Bild von den zwei alternativen Schulformen zum Gymnasium – der Real- und der Mittelschule – und wünschten sich einen Imagewandel dieser Schulen auch bei den Eltern: „Uns fehlen positive Vorbilder (...). Ich habe einen Mittelschulabschluss gemacht und ich bin ein erfolgreicher Handwerker geworden“ (I.S-4B: 170). Dieses Narrativ, dass die Schüler:innen auch jenseits des Gymnasiums glücklich werden könnten und es auch andere Berufe als Akademiker:innen brauche, war unter den Pädagog:innen weit verbreitet: „Ich hatte in meiner Klasse zwei Kinder, die werden mal tolle Handwerker. Die werden nie auf dem Gymnasium glücklich werden“ (I.S-1B: 127).

Viele befragte Lehrkräfte sahen ihre Rolle nicht darin, die Kinder so zu unterstützen, dass sie ihre hohen Bildungserwartungen und die ihrer Eltern umsetzen können, sondern viel eher darin, den Kindern auch die anderen Schulen als geeignete Übergangsmöglichkeiten zu präsentieren. Insbesondere bei Kindern, deren Leistungen im oberen Mittelfeld liegen, kann es genau davon abhängen, wie ernst ihre Ambitionen von den begleitenden Lehrkräften genommen wer-

den oder welche zusätzlichen Förderungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, um die erforderlichen Noten für einen gymnasialen Übergang zu erzielen. Auffällig ist vor diesem Hintergrund, dass die gemeinsame Aushandlung der Übertrittsempfehlung und damit der weiteren Schullaufbahn in den Interviews weder von den Schulakteur:innen noch von den Eltern als zentrale gemeinsame Aufgabe verstanden wurde. Der Übergang wurde in den meisten Familien nicht auf Basis eines gemeinsamen Aushandlungsprozesses über die verschiedenen Vorstellungen und Möglichkeiten entschieden. So stehen die Bildungsaspirationen der Familien schon relativ früh und eher unabhängig vom jeweiligen Kind im Raum. Wenn die Lehrkräfte aufgrund schulischer Leistungen oder anderer Eindrücke bzgl. der Leistungsbereitschaft bzw. -fähigkeit des Kindes eine Empfehlung erteilt haben, wurde diese von den Eltern zumeist akzeptiert und umgesetzt. Entsprechend der Empfehlung nicht den hohen Aspirationen, wurde dies mit vermeintlichen Defiziten des Kindes attribuiert (z.B. Konzentrationsprobleme oder fehlende Motivation und Selbstdisziplin des Kindes). Nur bei der von temporärer Armut betroffenen Familie wurde auch Kritik am dreigliedrigen Schulsystem und den hohen Anforderungen durch die Schule geäußert. Insgesamt fühlten sich die befragten Eltern als Zuschauende in diesem Prozess und waren trotz der hohen Relevanz der Entscheidung mit den Lehrkräften wenig im Austausch. Gleiches trifft auf die Kinder zu, die jenseits von Leistungsverbesserungen ebenfalls ihrerseits wenig Einflussmöglichkeiten auf den Entscheidungsprozess sahen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Bildungsaspirationen der Familien in prekären Lebenslagen oftmals nicht mit den Vorstellungen der Lehrkräfte zusammenpassten und ein gemeinsamer Aushandlungsprozess selten erfolgte.

Elterliche Ressourcen und Selbstverständnisse

Für das Umsetzen der Übergangswünsche bzw. schon für das Erreichen einer Position, in der man zwischen verschiedenen Optionen wählen kann, sind die elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten ausschlaggebend. Frau Klinger, die sich zu Beginn der Schulzeit eigentlich vorgenommen hatte, dass ihre Kinder die Schule zunächst selbstständig bewerkstelligen sollten, stellte resigniert fest: „Man muss den Kindern helfen und schauen, dass sie ihre Sachen machen (...) Das geht nicht ohne!“ (I.F-3B1: 245-247). Diese Einschätzung teilten auch viele andere befragte Eltern, die vor allem die strenge Leistungsbeurteilung im bayerischen Schulsystem sowie die engen Übergangskorridore dafür verantwortlich machen:

Da kommen wir dann auch wieder auf das bayerische System: 2,2,3. Das sind die Noten (...), mit denen sie aufs Gymnasium gehen. 2, 3, 3 – da sind sie in der Realschule! Und 3, 3, 3 – sind sie in der Mittelschule! (I.F-3A: 125-127)

Somit setzt das bayerische Schulsystem bei den allermeisten Schüler:innen elterliche Unterstützung zumindest implizit voraus, um einen Übergang auf das Gymnasium zu realisieren. Dies war den befragten Eltern durchaus bewusst, jedoch unterschieden sich ihre jeweiligen Ressourcen zur Unterstützung ihrer Kinder enorm. Hürden bei der Unterstützung waren zum einen ausreichende Sprachkenntnisse, wie Frau Tran berichtete: „Hab immer mit Handy die Wörter dann übersetzt und ihm [Sohn] dann wiederum auf [Muttersprache] erklärt“ (I.F-1B: 195). Viele der befragten Eltern nutzten Übersetzungsdienste per App, um ihre Kinder zu unterstützen. Dies beschrieben sie jedoch als sehr zeitaufwändig und umständlich. Andere Hürden, die

genannt wurden, waren beispielsweise zeitliche Ressourcen aufgrund von Erwerbstätigkeit oder der Betreuung jüngerer Geschwisterkinder. Auch finanzielle Hürden wurden von den Eltern erwähnt (siehe ausführlicher dazu beim Aspekt der Unterstützungsangebote). Dass elterliche Unterstützung auch in armutsbetroffenen Familien geleistet wird, jedoch die Qualität und Effektivität aufgrund eines oft berichteten belasteten Familienklimas und beeinträchtigter Eltern-Kind-Interaktionen eingeschränkt sein können, zeigen auch Gerda Holz et al. (2005) in ihrer Studie. All diese zusätzlichen Hürden für einkommensarme Familien beeinträchtigen also die Unterstützungsqualität und könnten ein Erklärungsansatz für Leistungsunterschiede zwischen armen und nicht armen Kindern sein.

Vor dem Hintergrund der ungleichen Ressourcenverteilung bei den Eltern einerseits und einem auf elterliche Unterstützung basierenden Schulsystem andererseits ist nachvollziehbar, warum die Leistungsunterschiede und Bildungsverläufe in Deutschland so stark an die soziale Herkunft gekoppelt sind. So betrug laut der IGLU-Studie 2016 die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Kindern, die in armutsgefährdeten und nicht-armutsgefährdeten Elternhäusern aufwachsen, rund ein Lernjahr (Hußmann/Stubbe/Kasper 2017: 214). Das zeigt, wie abhängig Kinder bei der Umsetzung ihrer Bildungsaspirationen von ihren Eltern und Lehrkräften sind. Das jeweilige Selbstverständnis der Eltern und Pädagog:innen hat einen enormen Einfluss auf die jeweiligen Bildungschancen. Besonders schwierig wird es für Schüler:innen, wenn die jeweiligen Zuständigkeiten nicht geklärt bzw. verhandelt werden und die Kinder am Ende alleinverantwortlich für ihre Bildung sind. Wie unterschiedlich die jeweiligen Selbstverständnisse der Eltern und Schulakteur:innen sind, wurde auch in unseren Befragungen deutlich. Zum einen gab es Eltern, die trotz schwieriger Voraussetzungen versuchten, ihre Kinder bestmöglich zu unterstützen und zu begleiten, und sich beispielsweise wie Herr Diallo, der sich trotz anstrengender Erwerbsarbeit in Vollzeit und geringen Sprachkenntnissen jeden Tag Zeit für die Hausaufgabenbegleitung seiner Kinder nimmt. Andere Eltern konnten ihre Kinder zwar nicht konkret im schulischen Alltag unterstützen, versuchten jedoch durch materielle Motivation bessere Leistungen zu fördern. Ein Beispiel hierfür ist Herr Ali, der seine Unterstützung des Sohnes folgendermaßen beschrieb: „Wenn [er auf das] Gymnasium geht, macht [er es] gut. Aber wenn nicht (...) Er kriegt kein Geschenk (...) Kein Gymnasium, kein Elektroroller!“ (I.F-2B: 528-532). Inwiefern das auch von den Kindern als Unterstützung empfunden wurde, wird an dieser Stelle offengelassen. Wieder andere Eltern wie Herr Öz sahen den Bildungsauftrag klar in den Schulen und bei ihren Kindern verortet und betrachteten ihre eigene Aufgabe auf die materielle Absicherung begrenzt: „Meine Verantwortung [ist], euch Brot zu holen und ein Dach zu bringen und eure Aufgabe ist Schule“ (I.F-2E: 125).

Anhand der Beispiele wird deutlich, dass in den allermeisten armutsbetroffenen Familien weniger Ressourcen für die Unterstützung der Kinder vorhanden sind. Dennoch unterscheiden sich ihre Selbstverständnisse und jeweiligen Alltagspraktiken in Bezug auf die schulische Förderung ihrer Kinder.

Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule

Dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule maßgeblichen Einfluss auf die Bildungsverläufe von Kindern hat, wird schon länger unter dem Schlagwort der Erziehungs- und Bil-

dungspartnerschaft diskutiert (Geis-Thöne 2022: 125). Jedoch ist die Verankerung und Umsetzung einer funktionierenden Kooperation an den meisten Schulen noch immer eine große Herausforderung, sowohl für die Eltern – insbesondere jene mit Migrationserfahrung – als auch für Schulakteur: innen (Gomolla 2009).

Zentral für eine gute Zusammenarbeit sind funktionierende Kommunikationswege. An den von uns befragten Schulen wurde über verschiedene Kanäle mit den Eltern kommuniziert: zum einen persönlich an Elternabenden oder in Sprechstunden, zum anderen schriftlich über Elternbriefe oder Notizen im Hausaufgabenheft, über die Schulcloud, per Telefon, E-Mail oder Messenger-Dienste. Die befragten Eltern und Lehrkräfte schilderten, dass es dabei meist von den Lehrkräften abhängt, in welcher Intensität und auf welchem Wege die Eltern kontaktiert würden. Dabei wurde in den Interviews deutlich, dass viele Eltern sich mehr Austausch wünschen würden, aber keine Möglichkeit sahen, dies einzufordern oder zu initiieren, wie es beispielsweise Frau Tran berichtete: „Es gibt ja nicht so viele Möglichkeiten irgendwie viel mit ihr [Lehrerin] auszutauschen. Also ich hätte gern die Telefonnummer von ihr, aber das ist ja nicht erlaubt“ (I.F-1B: 86).

Die befragten Lehrkräfte schilderten hingegen, dass sie umgekehrt Probleme hätten, Eltern in prekären Lebenslagen zu erreichen. Sie führten dies jedoch weniger auf fehlende Kommunikationsformate oder -kanäle als auf „weniger Interesse“ (I.S-1B: 139) an Bildung, sprachliche Hürden, andere Werte und fehlende Verbindlichkeit zurück, wie das folgende Zitat einer Schulakteur:in zeigt:

Aber ich hatte auch noch nie so einen schlecht besuchten Elternabend oder dass dann am Elternsprechtag die Eltern sich zwar anmelden, dann aber irgendwann zu irgendeiner Uhrzeit kommen. Also es sind ganz viele Sachen irgendwie nicht so gelernt, die so ganz selbstverständlich normalerweise sind. Und dann kommt man einfach irgendwann, es ist so ein bisschen Laissez-faire (I.S-2D: 59).

In Bezug auf schwer zu erreichende Eltern können deshalb alternative Kommunikationswege Vorteile gegenüber den bisher etablierten bieten, wie eine Schulleitung berichtete:

Dieses Alleine-eine-Sprechstunde-in-der-Schule-Anbieten, das ist in dem Fall ganz, ganz schwierig. Von solchen Kindern kommen die Eltern nicht. Telefonisch ist es leichter. Virtueller wäre es auch möglich, weil ein Handy haben eigentlich auch alle Familien inzwischen (I.S-2A:71).

Einen weiteren Vorteil bei der Nutzung technischer Austauschformate sah sie darin, dass dadurch sprachliche Hürden leichter überwunden werden könnten, beispielsweise durch den Einsatz von Übersetzungsapps. Dadurch entstünde zumindest „eine Möglichkeit, das Notwendigste auszutauschen“ (I.S-2A: 75).

Verbesserungspotenziale in der Elternkommunikation scheint es noch beim Inhalt des Austauschs zu geben. Dieser sollte nicht nur auf Probleme fokussiert sein, sondern auch ein positives Feedback umfassen, wie eine Schulleitung dies selbstkritisch feststellte: „Das vergessen wir Lehrer oft. Im Alltag, was gut läuft, kommunizieren wir viel zu wenig“ (I.S-3A: 159).

Auch in den Familieninterviews wurde deutlich, dass die Eltern den Kontakt mit den Lehrkräften als besonders gut wahrnahmen, wenn auch positive Rückmeldungen erfolgten. Frau

Yilmaz erzählte beispielsweise, dass sie von der Lehrkraft ihres Sohnes auch über besonders gute Leistungen informiert und dazu aufgefordert werde, ihn dafür zu belohnen (I.F-2C: 607-609).

Dieser individuelle und ganzheitliche Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern wurde von beiden Seiten als besonders hilfreich für die Gestaltung einer gelungenen Erziehungspartnerschaft gesehen. Jedoch erfordert dies einerseits zeitliche Ressourcen, die auf beiden Seiten oft zu knapp sind, und andererseits überhaupt erst die Bereitschaft, miteinander in den Austausch zu gehen.

Das Konzept der Erziehungspartnerschaft umfasst neben dem Informationsaustausch auch die Elternbildung, worunter „die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz durch Beratung, Belehrung oder Weitervermittlung an andere Dienste und Angebote“ (Morgan 2016: 138) verstanden wird. In den Interviews mit den Schulakteur:innen wurde deutlich, dass diese gerade bei Familien in prekären Lebenslagen ein Defizit an Erziehungskompetenzen wahrnehmen (ausführlicher dazu Steiner et al. 2024): „Was auch ein Problem ist, ist die Erziehung oft. Es sind erzieherische Probleme, die wirken sich dann schon auch auf das Lernen und überhaupt auf diese Situation aus“ (I.S-2C: 81).

Eine Lehrkraft betonte die Notwendigkeit von elterlichen Deutschkenntnissen als Grundlage für gute schulische Unterstützung: „Dass die Eltern nochmal in den Schulranzen gucken und auf Sauberkeit und Handschrift und sowas achten oder auch HELFEN können, weil sie Deutsch sprechen“ (I.S-2D: 55).

Dass die Umsetzung der Zusammenarbeit so schwierig sei, begründen die befragten Schulakteur:innen überwiegend mit fehlendem Interesse seitens der Eltern:

Was wir bisher noch nicht geschafft haben, ist den Eltern zu vermitteln, dass wir nichts Böses wollen, sondern dass wir mit der Zusammenarbeit eigentlich erreichen wollen, dass ihre Kinder Bildungschancen haben. Aber vielfach erwarten die Eltern, dass wir das aber ALLEINE machen als Schule (I.S-3A: 85).

Allerdings wird an den Aussagen der Schulakteur:innen deutlich, dass sie die Eltern und ihre Handlungspraxen oftmals kritisch beurteilen und sie ein von der Norm abweichendes Verhalten als Desinteresse verstehen. Auch das dem deutschen Bildungssystem zugrundeliegende Verständnis von Elternbeteiligung am schulischen Erfolg der Kinder wird von den meisten Lehrkräften als universell verstanden. Dadurch erfolgt kein Explizitmachen der eigenen Erwartungen, sondern ein anderes Verständnis von Schule seitens der Eltern wird als unzumutbare Erwartung und Alleingelassenwerden wahrgenommen. Ein Austausch darüber, in welchen Bildungssystemen die Eltern sozialisiert wurden und welche Rollenzuschreibungen damit einhergehen, könnte für alle Beteiligten hilfreich sein, um Erwartungen und Verhalten besser verstehen zu können.

Viele der von uns befragten Eltern hingegen hatten den Eindruck, von den Lehrkräften nicht ausreichend bei der Förderung ihrer Kinder unterstützt zu werden. Herr Yilmaz beispielsweise bat die Klassenlehrkraft seines Sohnes erfolglos um Unterstützung bei der Suche nach Nachhilfeangeboten: „[Mit der] Lehrerin habe ich schon gesprochen, hat gesagt, ich [muss] selber schauen“ (I.F-2C: 165). Die jeweiligen Aussagen der Schulakteur:innen und Eltern machen deutlich, dass die Vermittlung von Angeboten eigentlich von beiden Seiten als sinnvoll erachtet wird. In der Praxis jedoch finden Kinder, die Bedarf haben, kaum Zugang zu diesen Unterstüt-

zungsangeboten. Dafür sieht eine befragte Sozialpädagogin vor allem folgende Gründe: „Vielleicht fehlt da irgendwie nochmal so ein Bindeglied oder eine Kommunikation an die Familien“ (I.S-3B: 75).

Es lässt sich festhalten, dass das Gefühl, jeweils allein für den Bildungserfolg der Kinder verantwortlich zu sein, sowohl bei den Eltern, als auch bei den Lehrkräften vorhanden ist. Dieses Paradoxon des Alleingelassenseins verhindert eine vertrauensvolle, partnerschaftliche Zusammenarbeit und mindert die Unterstützung und Entfaltungspotenziale der Kinder.

Außerdem liegen auf beiden Seiten unterschiedliche Selbstverständnisse der eigenen und jeweils anderen Rolle vor. Der von der Sozialpädagogin formulierte Impuls, ein institutionelles Bindeglied zu schaffen, sollte auch mit einem gesellschaftlichen Diskurs einhergehen, inwiefern es Aufgabe der Lehrkräfte ist, Elternarbeit zu übernehmen. Bei den befragten Schulkolleg:innen stand die Vermittlung des Lernstoffes an erster Stelle ihres Selbstverständnisses und um dem gerecht zu werden, blieben kaum Ressourcen für weitere Aufgaben übrig. Da gerade die in diesem Beitrag betrachteten Familien ebenfalls über sehr geringe zeitliche und kommunikative Mittel verfügen, um die Zusammenarbeit zu initiieren und zu intensivieren, scheint der Einsatz von Dritten, die diese Aufgabe mit ausreichenden fachlichen und zeitlichen Ressourcen übernehmen können, besonders dringlich (Lüding et al. 2022; Steiner et al. 2024).

Materielle und bildungsbezogene Unterstützungsangebote

Da eine solch umfassende Begleitung, wie oben dargelegt, aus verschiedenen Gründen und nicht von allen Eltern geleistet werden kann, ist es umso wichtiger, die Angebotsstrukturen an den Schulen und in den jeweiligen Sozialräumen in den Blick zu nehmen.

Als besonders unterstützend wurde von den befragten Eltern die Bereitstellung kostenloser Mahlzeiten für die Kinder (Frühstück und/oder Mittagessen in der Schule) geschildert. Es wurde berichtet, dass das Wegfallen dieser Angebote während der Corona-Lockdowns die Familien derart zusätzlich finanziell belastete, dass eine ausreichende Ernährung der Kinder zum Teil nicht mehr gegeben war. Auch in Bezug auf Schulmaterial und technische Ausstattung wurde diese Entlastung beispielsweise von Herrn Diallo als Bedarf geäußert:

In Corona-Zeit jedes Mal, vier Kinder, jeder muss drucken, jedes muss immer Papier kaufen, eine Patrone kostet 50 Euro. Jede Woche eine Patrone ist leer. Muss wieder kaufen alles. Das ist alles teuer (I.F-2A: 273).

Obwohl alle befragten Familien von Homeschooling während der Corona-Pandemie betroffen waren, hatte keine einzige Familie die technischen Geräte dafür von den Schulen zur Verfügung gestellt bekommen. Laut Aussage der Lehrkräfte gab es dieses Angebot zwar, jedoch schien es nicht in ausreichendem Maße bei den Familien angekommen zu sein: „Aber das ist nur Leihen. Das ist dann wieder zurück, und dann nicht für alle Kinder. Und auch nicht alle Schulen“ (I.F-2A: 12). Stattdessen improvisierten die Familien, wie Herr Diallo von seiner Tochter berichtete: „Sie hat mit der Mama sein Handy gelernt. Aber das ist nicht so einfach“ (I.F-2A: 14). Und selbst die Teilnahme an kostenlosen Angeboten kann für die Familien mit Hürden verbunden sein, wenn beispielsweise Transportkosten für den ÖPNV anfallen. Eine kurzfristige und unbürokratischere finanzielle bzw. materielle Unterstützung kann somit als ein wichtiger Unterstützungsbedarf der Familien (nicht nur in Pandemiezeiten) gelten.

Doch auch in diesem Bereich passen die Wahrnehmungen der Eltern und Schullehrer:innen nicht so richtig zusammen. Während die Eltern sich zu wenig unterstützt fühlen, empfinden viele der befragten Lehrkräfte die vorhandenen finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten als ausreichend und bezweifeln eher die sachgemäße Verwendung seitens der Eltern: „Am Schuljahresanfang kriegen die soundso viel Geld und Unterstützung. (...) Das Geld, (...) läuft gefühlt nicht immer für das, wofür sie es eigentlich bekommen“ (I.S-4B: 77). Ähnliches wird auch im folgenden Zitat deutlich: „Man kann auch wenig haben, aber das eben nicht für Handy, Tablet, Fernseher ausgeben, sondern tatsächlich einen Stadtbibliotheksausweis für umsonst machen“ (I.S-2D: 129).

Neben materiellen Unterstützungsformen wurde von den befragten Familien auch ein hoher Bedarf an bildungsbezogenen Fördermöglichkeiten geäußert. Hilfreich wären einerseits Angebote zur Sprachförderung und andererseits Angebote, in denen der Lernstoff wiederholt und für die Prüfungen vorbereitet wird. Zwar gibt es diese Angebote theoretisch an den Schulen, jedoch können diese nach Aussagen der Schullehrer:innen aufgrund von Personalmangel oftmals nicht im eigentlich erforderlichen Umfang oder auch gar nicht angeboten werden. Ein Kind berichtete, dass diese Förderung dann nur noch Schüler:innen zur Verfügung stünde, „die gar nichts wissen, für ganz schlechte“ (I.F-1A: 419). Bezüglich des Förderunterrichts an Schulen ergab sich über alle SIQs hinweg, also unabhängig vom jeweiligen Sozialraum, ein ähnliches Bild. So berichtet eine Mutter aus einer Schule mit hohem SIQ von ihrer frustrierenden Suche nach schulischen Nachhilfeangeboten während der Pandemie: „An der Schule großspurig: Die kriegen alle Nachhilfe (...); dann habe ich paarmal angerufen, dann haben die gesagt, sie haben gerade niemanden zur Verfügung“ (I.F-3B1: 139).

Diese Eingrenzung des schulischen Förderunterrichts auf die ‚Schlusslichter‘ in den Klassen bedeutet aber gleichzeitig, dass die Kinder nicht davon profitieren, die mit ein bisschen mehr Unterstützung sogar den Übergang auf ein Gymnasium schaffen könnten. Manche Kinder sind zwar in der Lage, sich diese Unterstützung proaktiv zu organisieren, wie ein Kind berichtete: „Da ist ihm so `ne Glühbirne angegangen: ‚Machen wir doch in Fächern, wo wir schlechtere Noten haben, ne Hilfe!‘“ (I.F-1A: 526). Gemeinsam mit Freund:innen schloss es sich zu Lerngruppen zusammen, um sich auf Prüfungen besser vorzubereiten. Jedoch sollte diese Eigeninitiative nicht die Voraussetzung dafür sein, dass Kinder Unterstützung beim Lernen erhalten. Als Hintergrund sei hier noch darauf verwiesen, dass in Bayern – anders als in anderen Bundesländern (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 136) – die meisten Schüler:innen nur halbtags in die Schule gehen und den Nachmittag zu Hause verbringen und dort Hausaufgaben erledigen und lernen sollen. Aktuell besuchen nur ca. 38 Prozent aller bayerischen Grundschüler:innen ein Ganztagsangebot (Rauschenbach et al. 2020). Der Ausbau der Ganztagsbetreuung an Grundschulen und der damit verbundene Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz, der in Bayern ab 2026 schrittweise eingeführt wird, ist ein Versuch, Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien besser zu unterstützen, da diese besonders von ganztägigen Angeboten profitieren (Fischer/Theis/Züchner 2014). Auch die StEG-Studie (2019) kommt zu dem Ergebnis, dass sozial weniger privilegierte Eltern sich durch den Ganztags bei der elterlichen Hausaufgabenunterstützung entlastet und bei erzieherischen Problemen unterstützt sehen. Außerdem werden Schüler:innen durch Inanspruchnahme außerunterrichtlicher Angebote in der

Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten sowie schulischen Leistungen und Kompetenzen unterstützt. Voraussetzung dafür ist jedoch eine hohe pädagogische Qualität der Angebote. Und diese ist aufgrund des vorherrschenden Personalmangels kaum zu garantieren.

Ein weiteres Beispiel für die fehlende Passung zwischen Angebot und Bedarf im Kontext neuzugewanderter Kinder stellen Vorbereitungsklassen dar. Der Fokus liegt in diesen Klassen auf der Sprachförderung, damit die Schüler:innen anschließend ins Regelsystem integriert werden können. Befragte Lehrkräfte, die in diesen Klassen unterrichteten, bewerteten das Konzept in der derzeitigen Form jedoch als gescheitert:

Es braucht einfach ganz, ganz dringend mehr Personal an den Schulen. Wenn ich allein mit 23 Kindern dastehe und 15 haben ein riesengroßes Problem oder teilweise mehr wie 15, (...) dann ist es ein Fass ohne Boden! (I.S-2C: 143)

Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass sprachliche Vielfalt und diesbezüglich heterogene Leistungsniveaus von institutioneller Ebene als Problem und nicht als Normalität anerkannt werden. Demzufolge ist das deutsche Bildungssystem auch (noch) nicht für einen adäquaten Umgang damit aufgestellt, wie es beispielsweise in skandinavischen Ländern bereits der Fall ist. Die befragten Eltern und Schulakteur:innen waren sich darin einig, dass ohne eine massive Personalaufstockung in diesen Vorbereitungsklassen den Kindern wenig Chancen auf gute Bildungsverläufe bleiben: „So darf man nicht mit Deutschklassen weiterverfahren (...). Das ist Armut schon von Anbeginn und es ist keine Chancengleichheit!“ (I.S-1D: 89-93).

Insgesamt sind sich bezüglich der bildungsbezogenen Unterstützungsangebote zwar die Familien und Schulakteur:innen einig, jedoch passt hier der Bedarf nicht mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen zusammen. Dies führt dazu, dass sowohl die Kinder und Familien, als auch die Lehrkräfte darunter leiden und sich dadurch langfristig geringere Bildungschancen für Kinder ohne elterliche Unterstützung ergeben. Die institutionelle Verstetigung von Angeboten, eine massive Personalaufstockung an Schulen sowie eine stärkere Vernetzung der Schulakteur:innen im Sozialraum, um hier leichtere Zugänge zu außerschulischen Förderangeboten zu ermöglichen, wären wichtige Schritte, um den Bedarfen der Kinder gerecht zu werden.

Fazit und Ausblick

Obwohl unsere Studie nicht als migrationswissenschaftliche Studie angelegt war, erwies sich Migration sowohl bei den Befragungen der Schulakteur:innen, als auch bei der Akquise von Familien als relevantes Thema. Fast alle befragten Eltern verfügten über Migrationserfahrung. Ihre geäußerten hohen Bildungsaspirationen stehen im Einklang mit weiteren Studienergebnissen: Demnach gelten Migrant:innen als positiv selektierte Gruppe mit hohen Aufstiegs- und Bildungszielen (Dollmann 2017: 493), da sie oftmals ihre Heimatländer verlassen haben, um sich selbst und vor allem ihren Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Dies kann somit zunächst einmal als positiver Einflussfaktor angesehen werden. Jedoch wurde in den Interviews auch deutlich, dass die Umsetzung stark von den sozioökonomischen Ressourcen der Familien abhängt. Dass es Eltern je nach sozialer Herkunft unterschiedlich gut gelingt, ihre Interessen bezüglich des Bildungsverlaufs ihres Kindes durchzusetzen, bestätigt auch die Studie von Flo-

rian Wohlkinger und Hartmut Ditton (2012). Sie zeigen, dass bei gleichen schulischen Leistungen Eltern aus oberen sozialen Schichten besser bestehende Realschul- und Gymnasialwünsche auch in entsprechende Schulanmeldungen umsetzen können. Gründe hierfür könnten zum einen bessere Kenntnisse des Bildungssystems sowie ausgeprägtere Kommunikationsfähigkeiten sein. Auch normative Vorstellungen zu guter Elternschaft seitens der Lehrkräfte könnten als weiterer Erklärungsansatz dienen. Zum anderen könnten Unterschiede bei den familiären Alltagspraktiken eine mögliche Erklärung bieten. Beispielsweise zeichnete Annette Lareau (2003) anhand von Analysen der Alltagspraktiken und Erziehungsstile US-amerikanischer Familien die unterschiedlichen Kindheiten von Kindern aus der Mittel- und Arbeiterklasse nach: Eltern der Mittelklasse förderten die Begabungen und Kompetenzen ihrer Kinder aktiv; die familiäre Gesprächskultur unterstützte die Meinungsbildung und Argumentationsfähigkeit der Kinder (Lareau 2003). Demgegenüber setzten Eltern aus der Arbeiterklasse auf die Selbstentwicklung der Kinder, solange ihre Grundbedürfnisse erfüllt waren. Sie organisierten das Leben ihrer Kinder so, dass das (informelle) Spielen mit Gleichaltrigen bzw. Geschwistern ermöglicht wurde. Gespräche und Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und Eltern waren unüblicher. Diese Muster fanden sich auch in dieser Studie, beispielsweise wie oben beschrieben bei Familie Öz, in der der Vater die materielle Absicherung seiner Kinder als seine vorrangige Aufgabe und die schulische Begleitung ganz im Verantwortungsbereich der Lehrkräfte sah.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen auch Baumert et al. (2003): In ihrer Analyse der Lesekompetenz von 15-jährigen Schüler:innen wurden, neben Strukturmerkmalen wie dem Einkommen und dem Bildungsstand der Eltern, auch familiäre Alltagspraktiken betrachtet. Dies geschah unter der Annahme, dass Alltagspraktiken die entscheidenden Vermittler zwischen solchen Strukturmerkmalen und dem Leistungsstand des Kindes sind. Einbezogen wurden kulturelle, sozial-kommunikative und konsumptive Praktiken. Die Befunde zeigen, dass der Einfluss des sozioökonomischen Status und des Bildungsniveaus der Eltern vorrangig über die kulturelle Praxis der Familien vermittelt wird. So kann ein anregungsreiches Lernumfeld, beispielsweise das Vorhandensein von Büchern, maßgeblich den Kompetenzerwerb der Kinder prägen. Welche Ressourcen Familien für die Gestaltung eines solchen Lernumfelds zur Verfügung haben, ist wiederum schichtspezifisch (Dollmann 2017: 491). Auch in dieser Studie wurde deutlich, dass die Finanzierung einer adäquaten Lernförderung insbesondere für die in dauerhafter Armut lebenden Familien eine große finanzielle Belastung darstellte. Ebenso deutlich wurde in den Interviews jedoch auch, dass die meisten Eltern alles versuchen, um ihre vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen für den Schulerfolg ihrer Kinder einzusetzen – nur wird dies seitens der Schulen nicht immer wahrgenommen. Dass die meisten armutsbetroffenen Eltern ihren eigenen Konsum stark zu Gunsten ihrer Kinder einschränken, legen auch andere Studien zum Konsumverhalten in armen Familien nahe (Andresen/Galic 2015; Stichnoth et al. 2018). Allerdings sehen sich nach wie vor viele Familien, die von Armut und Migration betroffen sind, mit gesellschaftlichen Vorurteilen und Stigmatisierungen konfrontiert, was eine zusätzliche Belastung für die Eltern und Kinder darstellen kann. Beispielsweise werden ihre Bemühungen von den Lehrkräften nicht immer erkannt oder zum Teil sogar abgewertet. Mit der Beurteilung der Erziehungskompetenzen durch die Schullehrer:innen geht Martina Richter (2016: 33-34) zufolge eine Hierarchisierung von Lebensführungskonzepten einher: Lebensentwürfe mit spezifi-

schen Praktiken zur Bildung und Lernförderung der Kinder, die der (deutschsprachigen) Mittelschicht zugeordnet werden, bilden die normative Hintergrundfolie für gelingende Bildungsbiographien von Kindern (Richter 2016). Ein Beispiel hierfür ist die im Rahmen unserer Befragung geäußerte Erwartung einer Lehrkraft, dass Eltern in einen Bibliotheksausweis anstatt in digitale Medien investieren sollten. Dieses stark normative Verständnis ‚guter‘ – idealerweise deutsch(sprachig)er – Elternschaft, das bei vielen Schulkolleg:innen vorhanden ist, umfasst auch die „unhinterfragte Setzung (...), dass Eltern ihre Kinder in Bezug auf schulische Bildung zu unterstützen haben“ (Bischoff/Betz 2015: 278). Diesem Ideal nachzukommen gestaltet sich aber gerade für Eltern in prekären Erwerbskonstellationen oder mit psychischen Problemen schwierig. Eine Explizierung von Erwartungen seitens der Schule an Eltern und andersherum wäre ein erster Schritt hin zu einer gemeinsamen Bildungspatenschaft.

Insgesamt wurde anhand der Befragungen von Eltern, Kindern und Lehrkräften deutlich, dass ein dringender Handlungsbedarf besteht, um einerseits den Bildungserfolg von der sozialen Herkunft zu entkoppeln und andererseits der Stigmatisierung von Armut und Migration entgegenzuwirken. Dies würde zudem die Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen erleichtern.

Die Förderung von Chancengleichheit im Bildungssystem kann nur gelingen, wenn alle Akteur:innen auf den unterschiedlichen Ebenen (Familien, Lehrpersonen und Fachkräfte sowie politische Entscheidungsträger:innen) effektiver zusammenarbeiten. Dafür ist es hilfreich, die jeweiligen Erfahrungen und Herausforderungen der Betroffenen in den Blick zu nehmen. Ein solcher multiperspektivische Ansatz wurde auch in dem hier vorliegenden Beitrag verfolgt. Durch den lokalen Fokus der Datengrundlage konnte gewährleistet werden, dass die befragten Personen auch tatsächlich denselben Kontext aus unterschiedlichen Perspektiven schildern. Die vorgestellten Ergebnisse basieren zwar auf einer relativ kleinen Fallzahl an Interviews und können deshalb nicht als repräsentativ gelten. Der qualitative Zugang hat sich hier jedoch gegenüber einer quantitativen, standardisierten Erhebung als sehr vorteilhaft erwiesen. Denn über eine flexible Interviewgestaltung und den nötigen Vertrauensaufbau war es möglich, tiefergehende Einblicke in die Lebenswelten von Migrationsfamilien in prekären Lebenslagen zu erhalten. Dennoch erschwerten sowohl die COVID-19-Pandemie, als auch die vorherrschende Tabuisierung von Armut gerade in sozial unbelasteten Stadtvierteln die Akquise von Familien. Von dauerhafter Armut betroffene Familien, die in wohlhabenden Stadtvierteln leben, konnten – obwohl es sie natürlich auch gibt – deshalb auch in dieser Studie leider nicht mit einbezogen werden. Es wäre wünschenswert, wenn zukünftige Studien auch diese Gruppe in den Blick nehmen könnten, um die unterschiedlichen Lebensrealitäten und die damit verbundenen Herausforderungen von armutsbetroffenen Familien mit Migrationserfahrung detaillierter erfassen zu können. Dafür sind nach unseren Erfahrungen ausreichend zeitliche Ressourcen notwendig, um einen armutssensiblen Vertrauensaufbau mit potenziellen Interviewpartner:innen gewährleisten zu können. Dies betrifft ebenso die migrationsspezifische Heterogenität der Familien. Auch hier wären weitere wissenschaftliche Analysen sinnvoll, um verschiedene Konstellationen von Migrationsfamilien (Geflüchtete, Hochqualifizierte, zweite Generation, transnationale Familien etc.) und die jeweils damit verbundenen Bedarfe zu erfassen.

Wünschenswert wäre eine erneute Befragung der Familien nach dem Übergang in die Sekundarstufe, um die Bildungsverläufe weiterverfolgen zu können. Außerdem wäre vor dem

Hintergrund der zentralen Bedeutung von sozialen Einrichtungen als wichtige Unterstützungsquelle für die befragten Familien eine vergleichende Untersuchung aufschlussreich, die den (Nicht-)Zugang zu Institutionen im Sozialraum und die sich daraus ergebenden Effekte auf die Bildungsförderung der Kinder analysiert.

Danksagung

Die AutorInnen bedanken sich bei allen befragten Familien, Lehr- und Fachkräften für ihre Teilnahme sowie bei zwei anonymen GutachterInnen und den Redaktoren des Journals sozialpolitik.ch für die wertvollen Hinweise und Kommentare.

Deklaration von Interessenkonflikten

Die AutorInnen deklarieren keine Interessenskonflikte in Bezug auf Forschung, AutorInnen-schaft und/oder Publikation des Artikels.

Finanzierung

Die AutorInnen haben keine finanzielle Unterstützung für die Forschung, die AutorInnen-schaft und die Publikation dieses Artikels erhalten.

Literatur

Andresen, Sabine und Danijela Galic (2015). *Kinder, Armut, Familie. Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorenge-stützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*, Bielefeld. (DOI: <https://doi.org/10.3278/6001820hw>)

Baumert, Jürgen, Rainer Watermann und Gundel Schümer (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(1), 46-71. (DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7>)

Becker, Birgit (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Hg.), Working Paper (137). Zugriff am 26.04.2024 auf <https://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf>.

Benson, Carol (2016). *Addressing Language of Instruction Issues in Education. Recommendations for Documenting Progress*. Background Paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. UNESCO: Paris.

- Biewen, Martin und Steffen Hillmert (2015). *Aktuelle Entwicklungen der sozialen Mobilität und Dynamik von Armutsrisiken in Deutschland. Follow Up-Studie zur Armuts- und Reichtumsberichterstattung*. Abschlussbericht. Institut für angewandte Wirtschaftsforschung, Tübingen.
- Bischoff, Stefanie und Tanja Betz (2015). „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. In: Fegter, Susann, Fabian Kessl, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe und Daniel Wrana (Hg.). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 263-282. (DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_14)
- Brenzel, Hanna und Yuliya Kosyakova (2019). *Geflüchtete auf dem deutschen Arbeitsmarkt: Längere Asylverfahren verzögern Integration und Spracherwerb*, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB, Hg.), IAB-Kurzbericht 6, Nürnberg. Zugriff am 3. Mai 2024 auf <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/216697/1/kb201906.pdf>.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS, Hg.) (2021). *Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*, Berlin. Zugriff am 24.04.2024 auf https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sechster-armuts-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=6.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb, Hg.) (2021a). *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Bonn. Zugriff am 26.04.2024 auf https://www.wzb.eu/system/files/docs/sv/k/dr2021_0.pdf.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2021b). *Kinder mit Migrationshintergrund. Datenreport 2021*. Zugriff am 25.08.2023 auf <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/bevoelkerung-und-demografie/329526/kinder-mit-migrationshintergrund/>.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2020). *Armutsgefährdungsquoten von Migranten*. Zugriff am 26.04.2024 auf <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61788/armutsgefaehrungsquoten-von-migranten/>.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2019). *Bildungsstand der Bevölkerung*. Zugriff am 25.08.2023 auf <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/183038/schueler-nach-schulabschluss-der-eltern/>.
- Bürmann, Marvin, Peter Haan, Martin Kroh und Kent Troutman (2018). *Beschäftigung und Bildungsinvestitionen von Geflüchteten in Deutschland*, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW, Hg.), DIW Wochenbericht 85/42, Berlin. (DOI: https://doi.org/10.18723/diw_wb:2018-42-4)
- Busch, Julian, Katharina Kohl und Birgit Leyendecker (2020). Erziehung und Migration? Unterstützung des Bildungserfolgs neuzugewanderter Kinder in Kita und Grundschule. In: Genkova, Petia und Andrea Riecken (Hg.), *Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte*. Wiesbaden: Springer, 297-311.
- Butterwegge, Carolin (2017). *Kinderarmut in Deutschland. Risikogruppen, mehrdimensionale Erscheinungsformen und sozialräumliche Ausprägungen*. FGW-Studie Integrierende Stadtentwicklung. Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW) (Hg.), Düsseldorf.
- Butterwegge, Carolin (2010). *Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen*. Wiesbaden: Springer VS. (DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92018-4>)
- Butterwegge, Christoph (2012). Kinderarmut in Deutschland. *Der Bürger im Staat* 62(4), 241-246.
- Chassé, Karl August (2017). Bildung und Kinderarmut. In: Fischer, Sabine und Peter Rahn (Hg.). *Kind sein in der Stadt. Bildung und ein gutes Leben*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 93-104.

- Chassé, Karl August, Margherita Zander und Konstanze Rasch (2010). *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen* (4). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollmann, Jörg (2017). Ethnische Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 487-510.
- Dumont, Hanna, Kai Maaz, Marko Neumann und Michael Becker (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(2), 141-165. (DOI: <https://doi.org/10.25656/01:12370>)
- Edele, Aileen, Sebastian Kempert und Petra Stanat (2020). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Gogolin, Ingrid, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch (Hg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 151-155.
- Fischer, Natalie, Désirée Theis und Ivo Züchner (2014). Narrowing the Gap? The Role of All-Day Schools in Reducing Educational Inequality in Germany. *International Journal for Research on Extended Education* 2(1), 79-96. (DOI: <https://doi.org/10.25656/01:22980>)
- Funcke, Antje und Sarah Menne (2023). *Kinder- und Jugendarmut in Deutschland* Bertelsmann Stiftung (Hg.), Gütersloh. Zugriff am 17.06.2023 auf https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Factsheet_BNG_Kinder-_und_Jugendarmut_2023.pdf.
- Geis-Thöne, Wido (2022). Kinder mit nicht deutschsprechenden Eltern. Eine Analyse auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). *IW-Trends - Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung* 49(1), 111-132.
- Gläser, Jochen und Grit Laudel (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, Ingrid und Joana Duarte (2018). Migration und sprachliche Bildung. In: Gogolin, Ingrid, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel und Uwe Sandfuchs (Hg.). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, 67-71.
- Gomolla, Mechtild (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara und Mechtild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-50.
- Groh-Samberg, Olaf (2009). *Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur. Zur Integration multidimensionaler und längsschnittlicher Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groos, Thomas und Volker Kersting (2015). Segregierte Kinderarmut und Gesundheit. In: El-Mafaalani, Aladin, Sebastian Kurtenbach und Klaus Peter Strohmeier (Hg.), *Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen*. Weinheim: Beltz Juventa, 76-107.
- Haverkamp, Fritz (2008). Gesundheit und soziale Lebenslage. In: Huster, Ernst-Ulrich, Jürgen Boeckh und Hildegard Mogge-Grotjahn (Hg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 320-334.
- Helbig, Marcel und Stefanie Jähnen (2019). *Wo findet ‚Integration‘ statt? Die sozialräumliche Verteilung von Zuwanderern in den deutschen Städten zwischen 2014 und 2017*. WZB Discussion Paper 2019-003. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin. Zugriff am 17.06.2023 auf <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/200141/1/1667477595.pdf>.
- Holz, Gerda, Antje Richter, Werner Wüstendörfer und Dietrich Giering (2005). *Zukunftschancen für Kinder!? Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit*. Zusammenfassung des Endberichts

- der 3. Phase der AWO-ISS-Studie. AWO Bundesverband e.V., Bonn. Zugriff am 25.08.2023 auf https://www.boeckler.de/pdf/bb_awkinderarmut.pdf.
- Hummrich, Merle (2017). Soziale Ungleichheit, Migration und Bildung. In: Baader, Meike Sophia und Tatjana Freytag (Hg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, 471-949.
- Hußmann, Anke, Tobias Stubbe und Daniel Kasper (2017). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Hußmann, Anke, Heike Wendt, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos, Daniel Kasper, Eva-Maria Lankes, Nele Mcelvany, Tobias Stubbe und Renate Valtin (Hg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann, 195-218.
- Kempert, Sebastian, Aileen Edele, Dominique Rauch, Katrin Wolf, Jennifer Paetsch, Annkathrin Dar-sow, Jessica Maluch und Petra Stanat (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Un-gleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Sprin-ger VS, 157-241.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Wein-heim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo und Stefan Rädiker (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA. Text, Audio, and Video*. Cham: Springer.
- Lampert, Thomas und Benjamin Kuntz (2019). Auswirkungen von Armut auf den Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Bun-desgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 62(10), 1263–1274. (DOI: <https://doi.org/10.1007/s00103-019-03009-6>)
- Landeshauptstadt München Referat für Bildung und Sport (Hg.) (2019). *Münchner Bildungsbericht 2019*, München. Zugriff am 25.08.2023 auf <https://www.pi-muenchen.de/wp-content/uplo-ads/2020/03/M%C3%BCnchner-Bildungsbericht-2019.pdf>.
- Landeshauptstadt München Sozialreferat (Hg.) (2022). *Münchner Armutsbericht 2022*, München. Zu-griff am 17.06.2023 auf https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/674_SOZ_Muenchner-Armuts-bericht-2022_barrierefrei.pdf.
- Lange, Andreas, Wolfgang Lauterbach und Rolf Becker (2002). Armut und Bildungschancen. In: But-terwegge, Christoph und Michael Klundt (Hg.), *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Fami-lien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 153-170. (DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-93259-4_10)
- Lareau, Annette (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley, Los Angeles, Lon-don: University of California Press.
- Lochner, Susanne und Alexandra Langmeyer-Tornier (2020). Vielfalt gestalten. Junge Menschen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland oft benachteiligt. Wie sich das Bildungssystem wandeln muss. *DJI-Impulse* (123), 4-10. Zugriff am 17.06.2023 auf https://www.dji.de/fileadmin/user_up-load/bulletin/d_bull_d/bull123_d/DJI_1_20_Web.pdf.
- Lüring, Klara, Ramona Schneider, Hannah Steinberg, Christine Steiner und Claudia Zerle-Elsäßer (2022). *Zusammenhänge zwischen prekären Lebenslagen und Bildungsverläufen. Die Situation von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule. Abschlussbe-richt*. München: DJI. Zugriff am 24.04.2024 auf https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bil-dungsentscheidungen/DJI_Abschlussbericht_Stadt_Muenchen.pdf.

- Maaz, Kai (2017). Chancengerechtigkeit. Ein Ding der (Un-)Möglichkeit? *News & science* 44(2), 41-44. (DOI: <https://doi.org/10.25656/01:16187>)
- Mang, Julia, Katharina Müller, Doris Lewalter, Tamara Kastorff, Maren Müller, Lisa Ziernwald et al. (2023). Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb. In: Lewalter, Doris, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller und Kristina Reiss (Hg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster: Waxmann, 136-198. (DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830998488>)
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel (2009). Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne, Detlef Jahn, Hans-Joachim Lauth und Gert Pickel (Hg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 465-479.
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel (2002). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.), *Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich, 71-94.
- Morgan, Miriam (2016). *Erziehungspartnerschaft und Erziehungsdivergenzen. Die Bedeutung divergierender Konzepte von Erzieherinnen und Migranteneltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Dagmar und Shih-cheng Lien (2017). Arm trotz Erwerbsarbeit - neue Erkenntnisse über „Working poor“-Familien. *forum erwachsenenbildung* 50(3), 41-42.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. OECD Income Distribution Database. (DOI: <https://doi.org/10.1787/888933761910>)
- Otto, Johanna, Karolin Migas, Nora Austermann und Wilfried Bos (2016). *Integration neu zugewandelter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Pieper, Jonas, Ulrich Schneider, Wiebke Schröder und Gwendolyn Stilling (2023). *Zwischen Pandemie und Inflation. Paritätischer Armutsbericht 2022 (2)*. Der Paritätische Gesamtverband (Hg.), Berlin. Zugriff am 17.06.2023 auf https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Armutsbericht/doc/Armutsbericht_2022_aktualisierte_Auflage.pdf.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 3). München: Oldenbourg.
- Raabe, Isabel J., Chaïm La Roi und Stephanie Plenty (2024). Down and Out? The Role of Household Income in Students' Friendship Formation in School-Classrooms. *Social Networks*, 78, 109–118. Zugriff am 24.04.2024 auf <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378873323000874>.
- Rauschenbach, Thomas, Christiane Meiner-Teubner, Melanie Böwing-Schmalenbrock, und Ninja Olszenka (2020). *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030*. Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (Hg.), Dortmund. Zugriff am 17.06.2023 auf https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/presseinformationen/2020/Pl%C3%A4tzePersonalFinanzen2020_Teil1.pdf.
- Relikowski, Ilona, Erbil Yilmaz und Hans-Peter Blossfeld (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Auf-

- stiegschancen und individueller. In: Becker, Rolf und Heike Solga (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft (52)). Wiesbaden: Springer VS, 111-136. (DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_5)
- Richter, Martina (2016). Familie und (gute) Elternschaft im Fokus neuer Aufmerksamkeiten. *Sozial Extra* 40(6), 33-35. (DOI: <https://doi.org/10.1007/s12054-016-0112-2>)
- Saldaña, Johnny (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks: Sage.
- Schneider, Thorsten (2004). *Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl*. DIW discussion papers 446, Berlin. Zugriff am 25.08.2023 auf https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.42558.de/dp446.pdf.
- Schu, Cornelia (2021). *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*, Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR), Hg.), Berlin. Zugriff am 24.04.2024 auf <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/09/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen.pdf>.
- Seils, Eric und Jutta Höhne (2017). *Wird die Kinderarmut weiter steigen?* Policy Brief WSI 10, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI) (Hg.), Düsseldorf. Zugriff am 25.08.2023 auf https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_pb_10_2017.pdf.
- Statistisches Amt der Europäischen Union (Hg.) (2023). *Von Armut oder sozialer Ausgrenzung bedrohte Bevölkerung nach Alter und Geschlecht*. Zugriff am 25.08.2023 auf https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ILC_PEPS01N_custom_6625938/bookmark/table?lang=de&bookmarkId=9072d10c-7a9c-4138-ba2d-3a94a4b58310.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2023). *Einkommen, Konsum und Lebensbedingungen. Armut oder soziale Ausgrenzung (AROPE)*. Zugriff am 25.08.2023 auf <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Glossar/armut-soziale-ausgrenzung.html>.
- StEG-Konsortium (Hg.) (2019). *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität, Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen und München. Zugriff am 25.08.2023 auf https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf.
- Steinbach, Anja (2022). „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“ Diskursive Wissensordnungen zu Eltern mit Migrationshintergrund. In: Chamakalayil, Lalitha, Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler und Wiebke Scharathow (Hg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Weinheim: Beltz, 91-108.
- Steiner, Christine, Ramona Schneider, Klara Lüring, Hannah Steinberg und Claudia Zerle-Elsäßer (2024): Armut von Grundschulkindern. Perspektiven und pädagogische Praxis von Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeiter:innen in der Kindertagesbetreuung. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit (ÖJS)* 6, 117-134. Zugriff am 24.04.2024 auf https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogiksoziale_arbeit/zeitschriften/oesterreichisches_jahrbuch_fuer_soziale_arbeit/53348-oesterreichisches-jahrbuch-fuer-soziale-arbeit-oejs-2024.html.
- Stichnoth, Holger, Sebastian Camarero Garcia, Philipp Dörrenberg, Carina Neisser, Lukas Riedel, Martin Ungerer und Nils Wehrhöfer (2018). *Kommt das Geld bei den Kindern an?* Bertelsmann Stiftung (Hg.), Gütersloh. Zugriff am 17.06.2023 auf <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kommt-das-geld-bei-den-kindern-an>.

- Thiel, Christian und Susanne Götz (2018). Mehr als nur reden. Methodische Betrachtungen zu Interviews mit Familien. *Sozialer Sinn* 19 (1), 45-75. (DOI: <https://doi.org/10.1515/sosi-2018-0003>)
- Tophoven, Silke, Claudia Wenzig und Torsten Lietzmann (2016). *Kinder in Armutslagen. Konzepte, aktuelle Zahlen und Forschungsstand*. IAB-Forschungsbericht 11, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg. Zugriff am 25.08.2023 auf <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb1116.pdf>.
- Weis, Mirjam, Katharina Müller, Julia Mang, Jörg-Henrik Heine, Nicole Mahler und Kristina Reiss (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, Kristina, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller (Hg.): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann, 129-162.
- Wendt, Heike, Wilfried Bos, Christoph Selter, Olaf Köller, Knut Schwippert und Daniel Kasper (Hg.) (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. Zugriff am 25.08.2023 auf https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14022/pdf/Wendt_et_al_2016_TIMSS_2015.pdf.
- Wohlkinger, Florian und Hartmut Ditton (2012). Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. In: Becker, Rolf und Heike Solga (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie) Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS, 44-63.
- Wohlrab-Sahr, Monika (2019). Das Kollektive oder das Sozial-Interaktive? Was bekommt man bei Paar- und Familieninterviews zu lesen? In: Burzan, Nicole (Hg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018* (Bd. 39). Zugriff am 25.08.2023 auf https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1159/1273.