

Wer hat, dem wird gegeben?

DER MATTHÄUS-EFFEKT BEI DER FÖRDERUNG BILDUNGSBENACHTEILIGTER SCHÜLER*INNEN

Ina Berninger & Annika Charlotte Hoeft

Universität zu Köln

* Kontakt: i.berninger@uni-koeln.de, annika.hoeft@uni-koeln.de

Zusammenfassung: Der Beitrag beleuchtet die Reproduktion und Verschärfung sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem bei der Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen. Schüler*innen mit schlechteren Startchancen machen oft negative Bildungserfahrungen, was die Motivation zum Lernen verringert. Ungleiche Startchancen können sich durch sozialräumliche Segregation, Stereotypisierung sozialer Gruppen durch Akteur*innen im Bildungssystem sowie fehlende zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen in Schulen kumulieren. Die Lehrer*innenbildung kann der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch eine Sensibilisierung für das Thema „Bildungschancen und -gerechtigkeit“, der Vermittlung sonderpädagogischer Grundlagen in allen Lehramtsstudiengängen sowie der Förderung der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams entgegenwirken. Diese Maßnahmen müssten durch Korrekturen im Bildungs- und Entlohnungssystem flankiert werden. Dies betrifft a) ein längeres gemeinsames Lernen der Schüler*innen sowie b) die Anpassung der Entlohnung von Lehrkräften und pädagogischem Personal an Schulformen und in Wohnlagen mit erhöhten Anforderungen.

Schlüsselwörter: Bildungsbenachteiligung, Bildungsförderung, Segregation, Lehrkräfte, Schulform

ZfL Discussion Papers (Band 5)

Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:
Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL)
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

ZfL Discussion Papers | Band 5 | Juli 2022

ISSN: 2750-4050

1. Einleitung

In Deutschland wächst mehr als jedes vierte Kind in einer sozialen, bildungsbezogenen oder finanziellen Risikolage auf. Das bedeutet, die Erziehungsberechtigten sind erwerbslos, formal gering qualifiziert oder das Haushaltseinkommen liegt unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2016). Für diese bildungsbenachteiligten Kinder existieren Fördermöglichkeiten, die an unterschiedlichen Stellen in der Bildungsbiografie ansetzen (vgl. Maaz et al. 2014: 299-301).

Studien zeigen, dass eine solche zusätzliche Förderung grundsätzlich effektiv sein kann (vgl. Hasselhorn/Kuger 2014; Paetsch et al. 2014; Berninger et al. 2021). D.h. die geförderten Schüler*innen verbessern sich. Allerdings profitieren leistungsstärkere Schüler*innen häufig überproportional stark durch die Teilnahme an Förderprogrammen und/oder sehr stark benachteiligte Kinder und Jugendliche partizipieren gar nicht oder nur eingeschränkt an zusätzlicher Förderung (vgl. Berninger 2020; Stamm 2010). Dieser Umstand deutet auf einen sogenannten Matthäus-Effekt hin: „Wer hat, dem wird gegeben!“ Ungleiche Startchancen führen dazu, dass die sich die Bildungsunterschiede im Zeitverlauf vergrößern.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Ursachen des Matthäus-Effektes bei der Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen. Dazu werden zunächst mögliche Entwicklungsszenarien bei ungleichen Startchancen skizziert und zusammengefasste Forschungsergebnisse zum Matthäus-Effekt vorgestellt (vgl. Kap. 2). Kapitel 3 gibt einen Überblick über zentrale Mechanismen des Matthäus-Effektes. Dabei werden Mechanismen auf der Ebene der Schülerin bzw. des Schülers, ihrem*seinem (familiären) Umfeld sowie der Einfluss von Lehrer*innen, Schulen und Stadtvierteln betrachtet.

Schulen in sozial deprivierter Wohnlage erhalten eine sozialindexgesteuerte Ressourcenzuweisung, um zusätzliche Bildungsförderung an ihren Schulen umzusetzen. In Rahmen einer Expert*innen-Gruppendiskussion wird eruiert, wie und ob solche zusätzliche Förderung an Schulen ankommt. In einer zweiten Gesprächsrunde wird mit Koordinator*innen von Bildungsförderprogrammen, Akteur*innen der Lehrer*innenbildung sowie Lehramtsstudierenden, die im Rahmen ihrer Praxisphasen in einem Bildungsförderprogramm tätig waren, über Ursachen des Matthäus-Effektes bei der Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen und Lösungsmöglichkeiten diskutiert (vgl. Kap. 4. und 5). Im letzten Kapitel wird ein Fazit gezogen und Implikationen für die Lehrer*innenbildung abgeleitet.

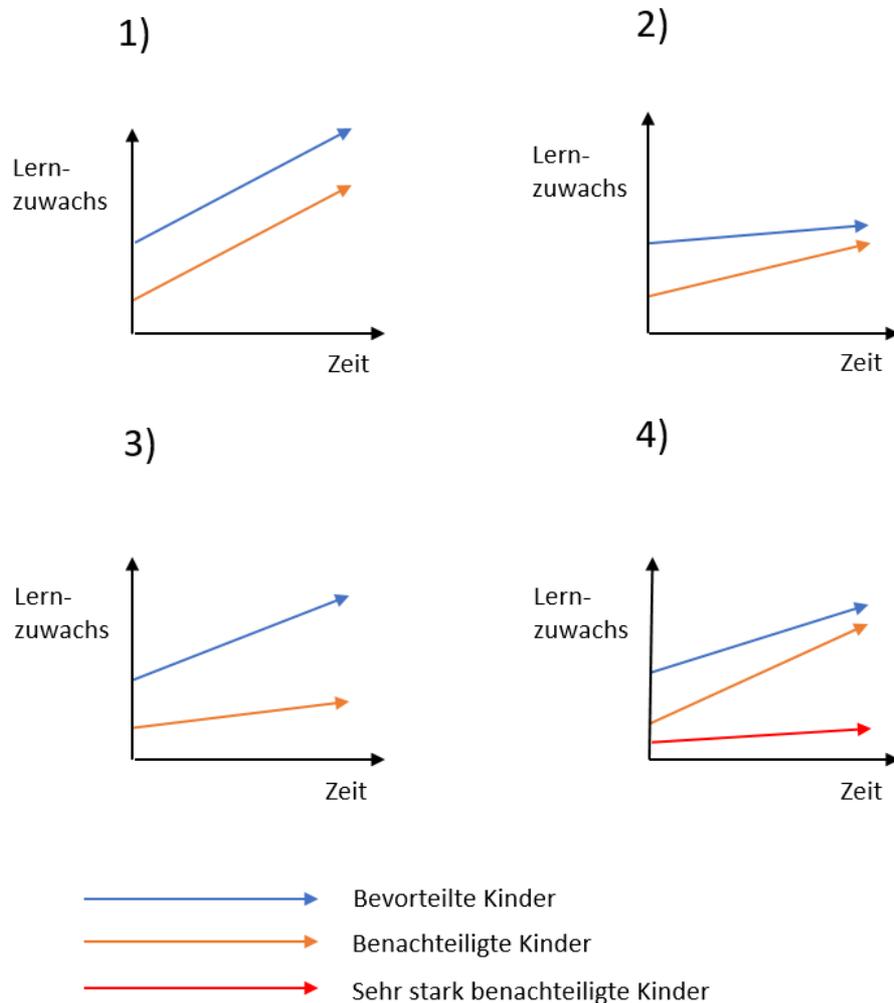
2. Entwicklungsszenarien bei ungleichen Startchancen

Wenn Schüler*innen mit unterschiedlichen Startchancen ihre Bildungslaufbahn beginnen, sind verschiedene Szenarien denkbar. Wir stellen hier vier plausible Szenarien vor (vgl. Abb. 1):

- 1.) Die Unterschiede bleiben stabil, d.h. die Lernzuwächse sind bei allen Schüler*innen gleich.
- 2.) Die Unterschiede werden kleiner, d.h. die Benachteiligten haben *überproportionale* Lernzuwächse.
- 3.) Die Unterschiede werden größer, d.h. Schüler*innen mit besseren Startchancen lernen proportional mehr dazu.
- 4.) Innerhalb der Gruppe der Benachteiligten haben nur die etwas weniger Benachteiligten überproportionale Lernzuwächse

Szenario 3 und 4 deuten auf einen Matthäus-Effekt hin.

Abb. 1: Szenarien Lernzuwächse bei ungleichen Startchancen



Quelle: Eigene Darstellung

In Studien zu Lernerfolgen von Schüler*innen mit ungleichen Startchancen ist der Matthäus-Effekt nur teilweise zu finden. Über einen Zeitraum von 25 Jahren sahen Pfof et al. (2014) in 78 Ergebnissen aus 28 Studien den Effekt in 23% der Fälle bestätigt. Laut diesen Ergebnissen nahmen die Leistungsunterschiede der Schüler*innen im Zeitverlauf zu. In 25% der Fälle blieben die Unterschiede stabil und in 42% verkleinerte sich die Leistungslücke. 8% der Ergebnisse zeigten zunächst ansteigende, dann abfallende Leistungsunterschiede.

Neumann, Becker und Maaz (2014) finden bei der Analyse nationaler und internationaler Längsschnittstudien Hinweise darauf, dass sich Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen mit unterschiedlichem sozio-ökonomischen Status (SES) im Laufe der Schulzeit weiter vergrößern. Dies betrifft insbesondere die Entwicklung während der Grundschulzeit. Allerdings finden die Au-

tor*innen ebenfalls Studien, die konvergierende Entwicklungsverläufe der verschiedenen Schüler*innengruppen zeigen. Im folgenden Kapitel werden mögliche Mechanismen für die Entstehung eines Matthäus-Effektes diskutiert.

3. Mechanismen des Matthäus-Effektes

Zentraler Mechanismus des Matthäus-Effektes auf der Ebene der*des einzelnen Schüler*in ist die **Motivation**. Beispielsweise entwickelt sich die Lesekompetenz von Schüler*innen mit schlechten Startchancen deutlich langsamer, weil diese weniger motiviert sind, auch außerhalb der Schule zu lesen (vgl. Pfof et al. 2012). Nach Walberg und Tsai (1983) bestimmen frühere Bildungserfahrungen die Lernmotivation und damit die aktuellen Bildungsaktivitäten. Positive Bildungserfahrungen erhöhen die Motivation und führen zu einem Bildungswachstum. Das Motiv der Motivation findet sich ebenfalls in einer Studie von Niklas et al. (2012). Eine verminderte Motivation von Schüler*innen mit schlechteren Startchancen setzt – laut Studie – ab der zweiten Klasse ein, also nach den ersten schulischen Bildungserfahrungen.

Ein weiterer zentraler Mechanismus des Matthäus-Effektes ist der **fehlende Zugang zu ökonomischen und kulturellen Ressourcen**. Dies soll anhand des Beispiels „Digitalisierung“ illustriert werden. Als ökonomische Ressource gilt hier der (nicht) vorhandene Zugang zum Internet, digitalen Endgeräten oder Medien. Dies wird als Digital Gap (Digitale Kluft) bezeichnet (vgl. van Ackeren et al. 2020: 246). Eine kulturelle Ressource ist der *Umgang mit der digitalen Welt*. Differenzen im Nutzer*innenverhalten werden als Digital Divide (Digitale Spaltung) beschrieben (vgl. Iske et al. 2004: 4). Die Nutzungsdifferenzen stehen empirisch mit den materiellen und soziokulturellen Ressourcen (z.B. dem familiären Bildungshintergrund, Peer- und sozialen Unterstützungsstrukturen) sowie der allgemeinen, digitalen Ausstattung der Nutzer*innen in Zusammenhang (vgl. Goudeau et al. 2021: 1274; Iske et al. 2004: 1). Außerdem werden qualitative Unterschiede in der digitalen Informationsbeschaffung, -einordnung und -verarbeitung sowie der digitalen Kommunikation (Kanäle und Qualität der Kommunikation) je nach Bildungshintergrund bzw. besuchter Schulform gefunden (vgl. Hansen/Plank 2020: 432; Iske et al. 2004: 12-13). Soziale Ungleichheit wird demnach durch ungleiche, digitale Zugänge sowie ungleiche digitale Nutzungspraktiken in digitale Ungleichheit übertragen (vgl. Iske et al. 2004: 13-14). Durch die Corona-Pandemie, das damit verbundene Schließen von Schulen und das vermehrte Homeschooling wurden die bestehenden Bildungsunterschiede zwischen den sozialen Schichten nochmals verschärft (vgl. Goudeau et al. 2021: 1273; van Ackeren et al. 2020: 246). Neben einer unzureichenden digitalen Ausstattung und Kenntnissen im Umgang mit den Medien und Endgeräten fehlten in den Wohnungen benachteiligter Schüler*innen ebenfalls Rückzugsräume zum Lernen. Lehraufgaben wurden auf Familienmitglieder übertragen, die dies aufgrund mangelnder Zeit und mangelnden Kenntnissen über den Lernstoff oder Vermittlungstechniken nicht leisten konnten (vgl. Berninger 2020; Dimopoulos et al. 2021: 480-481; 493). Van de Werfhorst (2020) betonen Kontexteffekte durch Schulen und Lehrer*innen in der Manifestation der digitalen Ungleichheit. So tragen die digitale Infrastruktur der Schule, die digitalen Kompetenzen der Lehrer*innen sowie umgesetzte digitale Lehrkompetenzen dazu bei, Umgebungen zu schaffen, die den Digital Divide womöglich verstärken, anstatt ihn zu verringern (vgl. van de Werfhorst 2020: 9; 59).

Lehrer*innen können den Matthäus-Effekt durch **Stereotypisierung** von Schüler*innen initiieren (vgl. Campbell 2015: 520). Stereotypisierung ist ein kognitiver Prozess, der eine unveränderliche, homogen-evaluative Beurteilung von Gruppen bzw. Zuweisung von Personen als Mitglieder einer Gruppe, beschreibt. Diesen Gruppen werden Eigenschaften zugeschrieben, die die Informationsverarbeitung in sozialen Interaktionen beeinflusst (vgl. Bonefeld/Karst 2020: 160-162;

Campbell 2015: 520). Durch Stereotypisierungsprozesse können diese Zuweisungen schnell und effizient geschehen, wonach dieser Prozess zunächst neutral gewertet werden muss und zur Aufrechterhaltung der sozialen Handlungsfähigkeit von Akteur*innen durch eine Reduktion der sozialen Komplexität dient (vgl. Campbell 2015: 519-520). Der Einfluss von Lehrer*innen auf die Reproduktion von Bildungsungleichheit gilt in der Forschungsliteratur als bewiesen (vgl. Behrmann 2021: 372). Es konnte gezeigt werden, dass Lehrer*innen zu einem negativen Bias gegenüber Schüler*innen neigen, die aus marginalisierten Gruppen stammen. Negative Einstellungen und Stereotype werden so eher Personen aus „niedrigen“ sozialen Schichten zugeschrieben. Wiederrum wurden Schüler*innen mit einem hohen sozialen Status eher positive Einstellungen zugeschrieben (vgl. Tobisch/Dresel 2020: 137-141). Dieser Bias wirkt direkt auf Gruppenunterschiede der Schüler*innen in ihrem Bildungserfolg (vgl. Turetsky et al. 2021: 2-4).

Eine Folge dieses Prozesses beschreibt das **Gatekeeping**. So nutzen, Lehrer*innen Verhaltensideale der Mittelschicht, neben phänotypischen Identifikationsmerkmalen, um Schüler*innen in Leistungspotenzialgruppen zu kategorisieren. Schüler*innen, die nicht in die Mittelschicht sozialisiert wurden oder anderweitig nicht über diese Verhaltensideale verfügen, werden sukzessiv vom Bildungserfolg ausgeschlossen. Lehrer*innen können zu Akteur*innen im Feld der institutionellen Diskriminierung werden (vgl. Behrmann 2021: 373). So fallen beispielsweise Empfehlungen¹ für **weiterführende Schulen** bei Kindern aus benachteiligten sozialen Schichten – selbst bei gleichen Noten – häufig niedriger aus als bei Kindern aus „höheren“ sozialen Milieus (vgl. Maaz 2020: 8; Ditton 2016).

Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich im internationalen Vergleich durch eine **frühzeitige Aufteilung der Schüler*innenschaft** in rigide strukturierte, weiterführende Schulformen aus (vgl. Becker et al. 2017: 9-10; Woessmann 2009: 26). Diese Differenzierung führt zu einer Leistungshomogenisierung basierend auf der gleichartigen sozialen und kognitiven Zusammensetzung der Schüler*innen in den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmilieus der jeweiligen Schulformen. Eine Fortsetzung des heterogenen Lernumfeldes, wie es in den Grundschulen noch gegeben ist, verstärkt einerseits die Kompensationsfunktion von Schulen. Andererseits verringert sie die bedarfsgerechte Förderung zur Erreichung eines maximalen Lernergebnisses von leistungsstarken Schüler*innen (vgl. Woessmann 2009: 26-27). Es wird angenommen: Je früher Schüler*innen auf die weiterführenden Schulen aufgeteilt werden, desto stärker ist der Bildungserfolg vom familiären Bildungshintergrund abhängig, da eine mögliche Kompensation und Förderung von leistungsschwächeren Schüler*innen durch die Schulen kaum gegeben ist.

Sozialräumliche Segregation kennzeichnet sich durch drei Merkmale: 1.) Entstehung sozialer Milieus mit Norm- und Verhaltensvorstellungen u.a. bezüglich der Bildungsaspiration, 2.) physisch-materielle Merkmale des Viertels (z.B. Qualität der Wohnungen, infrastrukturelle Anbindung) sowie 3.) eine negative (oder positive) Außenwirkung des Viertels, welches zu sozialen Stigmatisierungsprozessen führen kann (vgl. Mack 2015: 218-219). Segregation wirkt sich über die Einzugsgebiete der Grund- und weiterführenden Schulen auf deren soziale Zusammensetzung aus (vgl. Gerhard et al. 2022: 16; Parade und Heinzl 2020: 195). Kinder mit geringen Bildungsaspirationen und unterdurchschnittlichen Schulleis-

¹ Die soziale Herkunft der Eltern bestimmt die Akzeptanz der Empfehlung für die weiterführenden Schulformen (vgl. Krüger 2020: 4-5). Eltern versuchen den sozialen Abstieg (oder Aufstieg) ihres Kindes durch dessen Einordnung in ein ähnliches Bildungsniveau zu erreichen (vgl. Büchler 2016: 56; Dumont et al. 2014: 7-9). Dies bedeutet, dass SES starke Familien ihr Kind und/oder Lehrkräfte eher zu einer Gymnasialempfehlung drängen, obwohl die Leistungen dies nicht hergeben, aber auch das SES schwächere Familien eher eine unter dem Leistungsniveau des Kindes empfohlene Realschuleinstufung akzeptieren (vgl. Dumont et al. 2014: 4-5).

tungen sind mehrheitlich in deprivierten Vierteln konzentriert, die durch hohe Arbeitslosenzahlen, einen hohen Arbeiter*innenanteil und ein niedriges allgemeines Bildungsniveau sowie ein hoher Anteil an Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gekennzeichnet sind (vgl. Hauf 2007: 301). Auch Lehrkräfte verteilen sich – entlang ihrer Qualifikation – ungleich auf Viertel, Schule und Klassen: Schulen in sozial-deprivierter Wohnlage haben mit niedriger Marktattraktivität für (qualifizierte) Lehramtsabsolvent*innen, einer hohen generellen Fluktuation an Lehrkräften sowie vermehrten Unterrichtsausfällen zu kämpfen. Dies zwingt zum Rückgriff auf Quereinsteiger*innen und weniger qualifizierte Lehrkräfte, die die allgemeine Qualität der Schulbildung sowie den Lernerfolgs der Schüler*innen weiter destabilisieren (vgl. Helbig/Nikolai 2019: 1-5; 25-26). Grissom, Kalogrides und Loeb (2015: 601-603) betonen, dass Lehrer*innen auch innerhalb von Schulen ungleich auf schwächere und stärkere Klassen aufgeteilt sind. So werden geringer qualifizierte Lehrer*innen eher Klassen zugewiesen, in denen vor allem SES schwache Schüler*innen sitzen. So vergrößern sich selbst in SES schwachen Schulen die bildungsbedingten Leistungsunterschiede.

Huxel und Fürstenau (2017: 274) betonen die Kompensationsfunktion von Schule in sozial deprivierten Lagen, um hohe Bildungschancen unabhängig von der sozialen Herkunft zu ermöglichen. Bildungspolitisch wird mit einer sozialindexgesteuerten Ressourcenzuweisung gearbeitet. In Nordrhein-Westfalen (NRW) findet bereits ein schulscharfer Sozialindex Anwendung. Dieser schlüsselt den sozialen Hintergrund der Schüler*innenschaft auf Basis von Kinderarmutsquoten, Anteil der Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte und Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf auf und überträgt diesen Index in **Förder-gelder** (vgl. Bildungsland NRW 2022; Schräpler und Weishaupt 2019: 435). Inwiefern und in welchem Umfang zusätzliche Förderung tatsächlich bei benachteiligten Schüler*innen an deprivierten Schulen ankommt, hängt von weiteren Faktoren ab, die in den folgenden Kapiteln erörtert werden.

4. Daten und Methode

Im Januar 2022 wurden sieben Schulleiter*innen von Schulen (aller Schulformen) im Stadtteil Köln-Chorweiler zu ihren Erfahrungen mit zusätzlicher Förderung für bildungsbenachteiligte Schüler*innen an ihren Schulen befragt. Chorweiler gilt als sozial-deprivierter Stadtteil mit hoher Arbeitslosigkeit, niedrigem Durchschnittseinkommen und hohen Anteilen an Menschen mit Zuwanderungsgeschichte (vgl. Stadt Köln 2015).

Im Juni 2022 wurden in einer zweiten Expert*innenrunde (n=5) die Mechanismen des Matthäus-Effektes bei der Bildungsförderung sowie Implikationen für die Lehrer*innenbildung erörtert. Teilgenommen haben Koordinator*innen von Bildungsförderprogrammen, Akteur*innen aus der Lehrer*innenbildung sowie Lehramtsstudierende.

Bei der Analyse des qualitativen Datenmaterials, der Expert*innen-Gruppendiskussionen, finden sowohl induktive als auch deduktive Verfahren Anwendung. Beim ersten Analyseschritt wird offen an das Material herangegangen. In einem explorativen Akt werden neue (Sinn-)Dimensionen aus dem Datenmaterial erschlossen (vgl. Strauss/Corbin 1996). Diese Vorgehensweise entspricht dem theoriegenerierenden ‚offenen Kodieren‘ der Grounded Theory (vgl. Strübing 2014). Leitend für diesen Analyseschritt sind die folgenden Fragen: Was wird – mitunter immer wieder – thematisiert? Welche Problemlage und/oder welche Handlungsoptionen zeigt die*der Sprecher*in/ durch ihre*seine Art das Thema zu präsentieren? (vgl. Strübing 2014). Im zweiten Analyseschritt wird eine strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Mayring/Frenzl 2014). Leitfrage ist hier, bei welcher der erschlossenen Dimensionen ein Matthäus-Effekt zu finden ist.

5. Ergebnisse

Bildungsförderung und Förderprogramme an Schulen

Im Rahmen des ersten Expert*inneninterviews wurden die Schulleiter*innen des Stadtteils Köln-Chorweiler a) nach ihren Erfahrungen mit dem Thema Bildungsbenachteiligung und dem Umgang mit den Herausforderungen an der jeweiligen Schule sowie b) ihren Erfahrungen mit Förderprogrammen bzw. zusätzlicher Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen gefragt.

Die Schulleiter*innen betonen zunächst die Erhöhung der Bedarfe der Schüler*innen durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie:

„Bei den Schülern fand eine regelrechte soziale Verrohung statt. Die streiten [...] mehr. Adipositas kommt vermehrt vor. Es gibt auch Probleme mit der Körperhygiene.“

„Wir versuchen jetzt erstmal das Soziale wieder in Einklang zu bringen. Solche Kooperationsprojekte [die das soziale Miteinander fördern] sind jetzt wichtig. [...] Lernlücken schließen ist erst der nächste Schritt.“

Während der Corona-Pandemie sind zusätzliche Förderprogramme und -maßnahmen entstanden. Diese decken die Bedarfe an den Schulen aktuell jedoch nicht:

„Die Programme, die wir jetzt haben, hätten die Bedarfe vor Corona gedeckt. Jetzt ist aber viel [an Bedarfen] dazu gekommen.“

Inwiefern zusätzliche Förderung tatsächlich bei benachteiligten Schüler*innen an deprivierten Schulen ankommt, hängt u.a. davon ab, wie gut Projekte angeworben werden können.

„Anträge schreiben lohnt sich erst ab einer bestimmten Fördersumme². Ansonsten kostet das zu viel Zeit.“

Während der Diskussion tauschten sich die Schulleitungen über passende Projekte und mögliche Geldgeber*innen aus. Ein funktionierendes Schulnetzwerk, wo sich solche Informationen ausbreiten, können den Rechercheaufwand verringern, der vor dem Verfassen von Förderanträgen i.d.R. getätigt werden muss.

Einige, an den Schulen bereits etablierte, zusätzliche Förderung ist an Zugangsvoraussetzungen gekoppelt:

„Beim Paket ‚Bildung und Teilhabe‘ müssen die Eltern eine Bescheinigung vom Jobcenter haben.“

Dies führt dazu, dass Kinder, deren Eltern das Kriterium ‚Arbeitslosigkeit‘ nicht erfüllen, aber dennoch Bedarfe hätten, durch das Raster fallen. Zudem kann bei benachteiligten Familien eine Hürde bei einer Antragstellung mit vielen Formalia bestehen. Verständigungsschwierigkeiten, fehlende Kenntnisse oder auch generelle Ängste vor Behörden können hier einer Antragstellung entgegenstehen.

² Auf Nachfrage wurden 10.000 € als konkrete Summe angegeben.

Ein großer Faktor, ob und wie die Förderung bei Schüler*innen ankommt, ist Zeit. Dies betrifft einerseits die Organisation der Förderung aber auch die Zeit und Kapazität der Schüler*innen selbst.

„Wir müssen die Schüler den einzelnen Projekten zuordnen. Das ist einiges an Organisation. Die Schüler sind nicht immer da, wo sie sein sollen. Dann müssen wir Leute anleiten, die manchmal nur kurz an der Schule mithelfen.“

„Manche Schüler, die eigentlich vom Bedarf her in alle Projekte müssten, schaffen das nicht. Nicht zeitlich, aber auch nicht von der Kapazität.“

Letzteres Zitat zeigt, dass es im Grunde nicht möglich ist, ungleiche Startchancen bei sehr stark benachteiligte Kindern komplett durch zusätzliche Förderung auszugleichen.

Ein weiterer Faktor, warum Förderung nicht adäquat umgesetzt werden kann, sind fehlende Räumlichkeiten an den Schulen. In keiner der interviewten Schulen standen geschützte Räume, in denen ungestörte Gespräche über schwierige und belastende Themen stattfinden können, zur Verfügung. Von den interviewten Schulleitungen wurde immer wieder betont, dass zur effektiven Förderung ein Beziehungsaufbau notwendig ist. Bislang konnten an den Schulen nur Programme mit ehrenamtlichen Mentor*innen eine solche langfristige Bindung an die Schüler*innen ermöglichen (konkret das Projekt „Lesementor“). Diese Ehrenamtlichen habe jedoch i.d.R. keine pädagogische Ausbildung.

Gut ausgebildetes (zusätzliches) pädagogisches Personal zu finden und langfristig an die Schule zu binden, ist ein weiterer Aspekt, der zusätzliche Förderung ermöglichen kann oder eben nicht möglich macht:

„Wir haben offene Stellen [für Lehrkräfte], die nicht besetzt werden.“

„Die Leute bleiben nicht langfristig da. Dann muss man immer wieder bei Null anfangen.“

Bildungsförderprogramme in der Lehrer*innenbildung

Am Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL) der Universität zu Köln (UzK) existieren verschiedene Projekte mit dem Schwerpunkt Bildungsgerechtigkeit bzw. Bildungsteilhabe³. Lehramtsstudierende können im Rahmen ihrer Praxisphasen in diesen Projekten mitarbeiten. Zielsetzung der Projekte ist das Wahrnehmen gesellschaftlicher Verantwortung durch Unterstützungsangebote für bildungsbenachteiligte Schüler*innen und die gleichzeitige Professionalisierung von Lehramtsstudierenden, welche durch die Mitarbeit in den Projekten u.a. für das Thema „Bildungschancen und -gerechtigkeit“ sensibilisiert werden (vgl. Berninger et al. 2023).

An der Expert*innengruppendiskussion über den Matthäus-Effekt nahmen Projektkoordinator*innen der Förderprogramme, Lehramtsstudierende, die in den Programmen tätig waren und weitere Akteur*innen der Lehrer*innenbildung teil.

In der Diskussion zeigte sich der Matthäus-Effekt dadurch bestätigt, dass eine Zusammenarbeit mit Schulen als wenig ertragreich bewertet wurde, wenn diese

³ Drei dieser Projekte sind: PROMPT! (<https://zfl.uni-koeln.de/projekte/prompt>), WEICHENSTELLUNG (<https://zfl.uni-koeln.de/projekte/weichenstellung>) sowie KommMit (<https://zfl.uni-koeln.de/projekte/kommit>)

wenig bis keine Ressourcen in die Kooperation und die Projekte stecken (können):

„Wir sind angewiesen auf professionell arbeitende Schulen [...] Wir wissen aus den Projekten, dass es dann funktioniert, wenn auch Schulen Ressourcen in die Projekte reingeben. Wenn Schulen keine Ressourcen haben oder keine richtige Lust, dann nutzt es nichts.“

(Mitarbeiter*in Team Praxisphasen am ZfL)

Wie eine unproduktive Zusammenarbeit ganz konkret ausschauen kann, berichtet eine Lehramtsstudentin, die im Förderprogramm WEICHENSTELLUNG als Mentorin tätig war:

*„Weder wurde ich von einer Lehrkraft betreut, noch wurde ich ins Kollegium eingebunden, noch hat sich jemand darum gekümmert, dass die Schüler*innen darüber Bescheid wussten, dass ich dort bin. [...] einer der Mentees war schulabsent, den konnte ich dann gar nicht mehr erreichen.“*

(Lehramtsstudentin im Förderprogramm WEICHENSTELLUNG)

Das Zitat verdeutlicht überdies, dass zusätzliche Förderung bei stark benachteiligten Kindern – hier repräsentiert durch einen schulabsenten Schüler – teilweise nicht oder nur mit massivem Aufwand ankommt.

Dieser erhöhte Aufwand zeigt sich ebenfalls bei der Zusammenarbeit mit Schulen, die noch kaum zusätzliche Bildungsförderung an ihrer Schule etabliert haben und aus diesem Grund extra für das ZfL-Projekt KommMit ausgesucht wurden.

„Das ist mit total viel Arbeit verbunden. [...] [Es ist] sehr viel Kommunikationsarbeit.“

(Mitarbeiter*in Team Praxisphasen am ZfL)

Dennoch könnten Projekte mit dem Schwerpunkt Bildungsgerechtigkeit in der Lehrer*innenbildung einen Beitrag dazu leisten, den Matthäus-Effekt etwas abzuschwächen. Die Mitarbeit in den Projekten beinhaltet, (zukünftige) Lehrer*innen für das Thema sensibilisieren. Wenn Lehrer*innen ihr eigenes Handeln und ihre Rolle im Bildungssystem verstärkt reflektieren, werden sie vermutlich seltener dazu neigen, bestimmte Schüler*innengruppen zu stereotypisieren. Darüber hinaus erhöht sich möglicherweise die Motivation der Studierenden für soziales Engagement und damit ihre Bereitschaft an Schulen in deprivierter Wohnlage zu unterrichten:

„Durch WEICHENSTELLUNG habe ich erst gecheckt, dass es die Problematik gibt. Ich wäre sonst später an einer Nicht-Problem-Schule gelandet.“

(Lehramtsstudentin im Förderprogramm WEICHENSTELLUNG)

Das soziale Engagement Einzelnen kann durchaus dazu führen, dass im Rahmen von Förderprojekten ungleiche Bildungschancen ein Stück weit ausgeglichen werden. Oftmals ist nur eine engagierte Lehrkraft an einer Schule notwendig, die das jeweilige Projekt etabliert und sich um die Umsetzung kümmert:

„Wenn es eine Person [an einer Schule] macht, dann sind solche Projekte auch möglich. Es hängt oft an einer Person.“

(Mitarbeiter*in Team Praxisphasen am ZfL)

Den Ausgleich ungleicher Bildungschancen vom sozialen Engagement Einzelner abhängig zu machen, wäre jedoch vermutlich nur ein Tropfen auf den heißen Stein. Vielmehr müssten sich etablierte Strukturen verändern. So können beispielsweise Anreize geschaffen werden, dass gut ausgebildete Pädagog*innen und Lehrkräfte dort eingesetzt werden, wo sie am dringendsten gebraucht werden:

„Es gibt halt Schulen, die sind Brennpunktschulen [...] Da muss man [den Menschen, die dort arbeiten] ganz konkrete Entlastungen anbieten: Mehr Geld, weniger Unterrichtsstunden.“

(Mitarbeiter*in Team Praxisphasen am ZfL)

Darüber hinaus wurden in der Diskussionsrunde die historisch begründeten Gehaltsunterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen als nicht mehr zeitgemäß bewertet. Die pädagogischen Anforderungen an Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und Realschulen sind nicht niedriger als die Anforderungen an Lehrkräfte an einem Gymnasium. Nach der Hochschulreform und der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen gilt das Gleiche für das Lehramtsstudium selbst. Deshalb müssten auch die Lohnunterschiede angeglichen werden. Die Angleichung der Anforderungen in den unterschiedlichen Schulformen manifestiert sich ebenfalls im Vorschlag einer Diskutantin, sonderpädagogische Grundlagen in allen Lehramtsstudiengängen zu vermitteln. Mehr Gleichheit in der Entlohnung und im pädagogischen Fachwissen würde ebenfalls die Arbeit in multiprofessionellen Teams erleichtern. Letzteres wurde als wichtiger Aspekt für den Ausgleich ungleicher Bildungschancen von mehreren Diskussionsteilnehmer*innen erachtet.

„Vernetzung der Studierenden untereinander kann schon im Studium gefördert werden. Auch zum gegenseitigen Kennenlernen [der unterschiedlichen pädagogischen Fachrichtungen].“

(Mitarbeiter*in Team Praxisphasen am ZfL)

Zudem müsste das System Schule offener für Innovationen werden, um ungleiche Bildungschancen auszugleichen. Die Motivation Einzelner kann ein System, welches auf stark tradierten Strukturen beruht, nicht komplett umkrempeln.

„Super motivierte Studierende werden in ihrem Beruf oft frustriert, es sei denn sie kommen an eine Schule, die nach vorne geht. [...] Stromlinienförmigkeit kommt im System oft besser an.“

(Mitarbeiter*in Team Praxisphasen am ZfL)

6. Fazit und Ausblick

Der Beitrag beschäftigt sich zunächst mit möglichen Ursachen des Matthäus-Effektes bei der Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen. Mögliche Mechanismen sind

- a) die Motivation der Schüler*innen: Positive Bildungserfahrungen erhöhen die Motivation und führen zu einem Bildungswachstum.
- b) Der fehlende Zugang zu ökonomischen und kulturellen Ressourcen erschwert den Bildungserfolg. Z.B. haben bildungsbenachteiligte Schüler*innen seltener Zugang zum Internet, adäquaten digitalen Endgeräten oder Medien. Ihre Medienkompetenz und das Nutzungsverhalten sind teilweise so gestaltet, dass die digitale Informationsbeschaffung, -einordnung und -verarbeitung nicht den Anforderungen der Bildungseinrichtungen entsprechen.

- c) Durch die Stereotypisierung marginalisierter Schüler*innengruppen kann institutionelle Diskriminierung stattfinden. Lehrer*innen sprechen Empfehlungen für ‚höhere‘ weiterführende Schulen seltener bei Kindern aus benachteiligten Gruppen aus.
- d) Die frühzeitige Aufteilung der Schüler*innenschaft in weiterführende Schulen verringert die Kompensationsfunktion von Schule; in ‚höheren‘ Schulformen finden überproportionale Lernzuwächse statt.
- e) Deprivierte Wohnlagen verfügen über eine schlechtere (soziale) Infrastruktur und (personale) Ausstattung der Schulen. Daneben finden sich dort eher negative Einstellungen gegenüber Bildungsaspirationen, die sich durch soziale Interaktion der Bewohner*innen verfestigen.

Der schlechteren Ausstattung von Schulen in deprivierter Wohnlage soll von politischer Seite durch eine sozialindexgesteuerte Ressourcenzuweisung entgegengewirkt werden. Ob eine zusätzliche Förderung benachteiligter Schüler*innen an deprivierten Schulen tatsächlich umgesetzt werden kann, hängt von verschiedenen Faktoren ab:

- a) Die Schulen brauchen Zeit. Dies betrifft 1.) das Schreiben von Förderanträgen, 2.) die Anbahnung der Zusammenarbeit mit Anbieter*innen von Förderprogrammen (Netzwerkarbeit) sowie 3.) die Organisation der Förderung vor Ort (z.B. die Einarbeitung von Personal und die Einteilung und Zuweisung der Schüler*innen).
- b) Den Schüler*innen selbst fehlt teilweise die Zeit und Kapazität, an allen für sie notwendigen Maßnahmen teilzunehmen.
- c) Pädagogisches Fachpersonal lässt sich nicht immer finden und/oder langfristig an die Schulen binden.
- d) Den Schulen fehlen geschützte Räumlichkeiten, die für den (langfristigen) Beziehungsaufbau zwischen Schüler*innen und pädagogischer Fachkraft notwendig wären.

Der Artikel zeigt, dass sich ein Matthäus-Effekt an verschiedenen Stellen der Bildungslandschaft entwickeln kann.

Für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies, angehende Lehrkräfte für das Thema zu sensibilisieren. Je nach individueller Situation der einzelnen Studierenden kann ein „vertraut werden“ mit anderen sozialen Milieus sowie ein Kenntniserwerb über Formen institutioneller Diskriminierung hilfreich sein. Ferner gilt es angehende Lehrer*innen zu professionalisieren, indem sie konkretes Wissen und Handlungsoptionen zum Thema erlernen. Da zusätzliche Förderung in Schulen umgesetzt wird, kann ebenfalls das Thema Schulentwicklung verstärkt in die Lehrer*innenbildung Einzug erhalten. Welche Möglichkeiten haben Schulen, die zeitlich, räumlich und personell suboptimal ausgestattet sind, zusätzliche Förderung an ihrer Schule zu etablieren? Ferner könnten in der Lehrer*innenbildung die Vermittlung sonderpädagogischer Grundlagen in allen Lehramtsstudiengängen sowie die Förderung der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams dem Matthäus-Effekt entgegenwirken. Diese Maßnahmen müssten durch Korrekturen im Bildungs- bzw. Entlohnungssystem flankiert werden. Die Korrekturen betreffen a) das länger gemeinsame Lernen der Schüler*innen sowie b) die Anpassung der Entlohnung von Lehrkräften und pädagogischen Personal an Schulformen und in Wohnlagen mit erhöhten Anforderungen.

Quellen

- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF); Kultusminister Konferenz (KMK). Bielefeld.
- Becker, Michael; Neumann, Marko; Dumont, Hanna (2017): Recent Developments in School Tracking Practices in Germany: An Overview and Outlook on Future Trends. *ORBIS SCHOLAE* 10 (3): 9-25. DOI: 10.14712/23363177.2017.8.
- Behrmann, Laura (2021): "You Can Make a Difference": Teachers' Agency in Addressing Social Differences in the Student Body. *Social Inclusion* 9 (3): 372-382. DOI: 10.17645/si.v9i3.4327.
- Berninger, Ina (2020): bilanz – Bestandsaufnahme und Evaluation von Maßnahmen zur Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen. Hg. v. Zentrum für Lehrer*innebildung (ZfL). Universität zu Köln. Köln (Praxisphasen Innovativ, 15).
- Berninger, Ina; Krämer, Astrid; Lee, Arman (2021): Können Mentoring-Programme Bildungsbenachteiligung reduzieren? Lehren aus der Corona-Pandemie am Beispiel des Förderformates "KommMit". Hg. v. Zentrum für Lehrer*innebildung (ZfL). Universität zu Köln (Praxisphasen Innovativ, 15).
- Berninger, Ina; Dahlmanns, Claus; Eichler, Judith; Lee, Arman (2023): Projekte zur Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher und ihre Wirkung auf die Professionalisierung Studierender im Berufsfeldpraktikum – Ausgewählte Evaluationsergebnisse. In Diehr, Frank; Heer, Michaela; Pahl, Michell; Parusel, Eva; Schöning, Anke; Tinnefeld, Anja; Walke, Jutta (Hrsg.): *Das Berufsfeldpraktikum – Potenziale und Herausforderungen für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte* (im Erscheinen), Leipzig: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bildungsland NRW (2022): Sozialindex. Hg. v. Bildungsportal NRW. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw/sozialindex>, zuletzt aktualisiert am 07.03.2022, zuletzt geprüft am 07.03.2022.
- Bonefeld, Meike; Karst, Karina (2020): Döner vs. Schweinebraten – Stereotype von (angehenden) Lehrkräften über Personen deutscher und türkischer Herkunft im Vergleich. S. 159-190 in: Sabine Glock und Hannah Kleen (Hrsg.): *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Büchler, Theresa (2016): Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (1): 53-87. DOI: 10.1007/s11577-015-0350-5.
- Campbell, Tammy (2015): Stereotyped at Seven? Biases in Teacher Judgement of Pupils' Ability and Attainment. *Journal of Social Policy* 44 (3): 517-547. DOI: 10.1017/S0047279415000227.
- Dimopoulos, Kostas; Koutsampelas, Christos; Tsatsaroni, Anna (2021): Home schooling through online teaching in the era of COVID-19: Exploring the role of home-related factors that deepen educational inequalities across European societies. *European Educational Research Journal* 20 (4): 479-497. DOI: 10.1177/14749041211023331.
- Ditton, Hartmut (2013): Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. S.173-206 in: Rolf Becker und Alexander Schulz (Hrsg.): *Bildungskontexte*. Wiesbaden: Springer VS.

- Dumont, Hanna; Maaz, Kai; Neumann, Marko; Becker, Michael (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17: 1-24. DOI: 10.25656/01:12370.
- Gerhard, Ulrike; Hoelscher, Michael; Marquardt, Editha (2022): Knowledge Society, Educational Attainment, and the Unequal City: A Sociospatial Perspective. S. 7-32 in: Tim Freytag, Douglas L. Lauen und Susan L. Robertson (Hrsg.): *Space, Place and Educational Settings*. Cham: Springer International Publishing.
- Goudeau, Sébastien; Sanrey, Camille; Stanczak, Arnaud; Manstead, Antony; Darnon, Céline (2021): Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature human behaviour* 5 (10): 1273-1281. DOI: 10.1038/s41562-021-01212-7.
- Grissom, Jason A.; Kalogrides, Demetra; Loeb, Susanna (2015): The Micropolitics of Educational Inequality: The Case of Teacher–Student Assignments. *Peabody Journal of Education* 90 (5): 601-614. DOI: 10.1080/0161956X.2015.1087768.
- Hansen, Christina; Plank, Kathrin E. (2020): Vom Digital Divide zum Digital Bridging: Bildungschance Corona? (PhiN-Beiheft, 24).
- Hasselhorn, M.; Kuger, S. (2014): Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (2): 299-314.
- Hauf, Thomas (2007): Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (3): 299-313. DOI: 10.25656/01:4398.
- Helbig, Marcel; Nikolai, Rita (2019): Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die "besten" Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins (Discussion Paper, P-2019-002).
- Huxel, Katrin; Fürstemaier, Sara (2017): Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen und eine Fallstudie. S. 261-278 in: Thomas Geisen, Christine Riegel und Erol Yildiz (Hrsg.): *Migration, Stadt und Urbanität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Iske, Stefan; Klein, Alexandra; Kutscher, Nadia (2004): Nutzungsdifferenzen als Indikator für soziale Ungleichheit im Internet. *kommunikation @ gesellschaft* (5): 1-18.
- Krüger, Mirko (2020): Rezension zu: Esser, H. & Hoenig, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit. Effekte der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlungen beim Übergang auf das Gymnasium. Ein Vergleich der deutschen Bundesländer mit den Daten der "National Educational Study" (NEPS). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70(3): 419-447.
- Maaz, Kai (2020): Soziale Ungleichheiten. Der Übergang von der Grundschule als Hürde. *Lernende Schule* 23 (1): 7-9.
- Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, Sonderheft 24).
- Mack, Wolfgang (2015): Bildungslandschaften zwischen Subjektbezug, Organisationslogik und kommunalem Raum. S. 215-222 in: Thomas Coelen, Anna Juliane Heinrich und Angela Million (Hrsg.): *Stadtbaustein Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Mayring, Philipp und Thomas Fenzl (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. S. 543-558 in: Baur, Nina und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Neumann, Marko; Becker, Michael; Maaz, Kai (2014): Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (S2): 167-203. DOI: 10.1007/s11618-013-0468-z.
- Niklas, Frank; Segerer, Robin; Schmiedeler, Sandra; Schneider, Wolfgang (2012): Findet sich ein „Matthäus-Effekt“ in der Kompetenzentwicklung von jungen Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund? Frühe Bildung 1 (1): 26-33. DOI: 10.1026/2191-9186/a000022.
- Paetsch, J.; Wolf, K. M.; Stanat, P.; Darsow, A. (2014): Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. S. 315-347 in: Kai Maaz, Marko Neumann und Jürgen Baumert (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 24).
- Parade, Ralf; Heinzl, Friederike (2020): Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. Zeitschrift für Grundschulforschung 13 (2): 193-207. DOI: 10.1007/s42278-020-00080-w.
- Pfost, Maximilian; Dörfler, Tobias; Artelt, Cordula (2012): Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: an empirical examination of the Matthew effect model. Journal of Research in Reading 35 (4): 411-426. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x.
- Pfost, Maximilian; Hattie, John; Dörfler, Tobias; Artelt, Cordula (2014): Individual Differences in Reading Development. Review of Educational Research 84 (2): 203-244. DOI: 10.3102/0034654313509492.
- Schräpler, Jörg-Peter; Weishaupt, Horst (2019): Grundschule und sozial-räumliche Ungleichheit. Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2): 415-437. DOI: 10.1007/s42278-019-00055-6.
- Stadt Köln (2015): Starke Veedel – Starkes Köln. Mitwirken, Zusammenhalten, Zukunft gestalten. Integriertes Handlungskonzept. Online-Dokument: <https://www.stadt-koeln.de/politik-und-verwaltung/stadtentwicklung/starke-veedel-starkes-koln/uebersicht-sozialraeume>, [letzter Zugriff: 13.08.2019].
- Stamm, Margrit: Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 32 (2010) 3: 511-532. DOI: 10.25656/01:8627.
- Strauss, Anselm L. und Juliet Corbin (1996): Grounded Theory. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlagsunion.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory und Theoretical Sampling. S. 457-472 in: Baur, Nina und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Tobisch, Anita; Dresel, Markus (2020): Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten? S. 133-158 in: Sabine Glock und Hannah Kleen (Hrsg.): Stereotype in der Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Turetsky, Kate M.; Sinclair, Stacey; Starck, Jordan G.; Shelton, J. Nicole (2021): Beyond students: how teacher psychology shapes educational inequality. Trends in Cognitive Sciences 25 (8): 1-13. DOI: 10.1016/j.tics.2021.04.006.
- van Ackeren, Isabell; Endberg, Manuela; Locker-Grütjen, Oliver (2020): Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder

- schließen. *DDS - Die Deutsche Schule* 112 (2): 245-248. DOI: 10.31244/dds.2020.02.10.
- van de Werfhorst, Herman G. (2020): The Digital Divide in Online Education. Inequality in Digital Preparedness of Students and Schools before the Start of the Covid-19 Pandemic.
- Walberg, Herbert J.; Tsai, Shioh-Ling (1983): Matthew Effects in Education. *American Educational Research Journal* 20 (3): 359-373.
- Woessmann, Ludger (2009): International Evidence on School Tracking: A Review (CESifo DICE Report, 1).