

Strukturwandel und strukturelle Bildungsungleichheit. Gestaltungsmöglich- keiten am Beispiel der Region Ostsachsen

Anke Langner^{1,*}

¹ TU Dresden

* anke.langner@tu-dresden.de

Zusammenfassung: Der Artikel diskutiert Bildungsungleichheit in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Strukturwandelregion Ostsachsen. Bildungsungleichheit nimmt seit 2018 trotz höherer Bildungsbeteiligung zu. Theoretisch wird Bildungsungleichheit unter Bezugnahme auf Boudons Rational-Choice-Modell und das Konzept des sozialen Habitus von Bourdieu erklärt. Mithilfe von empirischen Studien wie PISA und IGLU wird die enge Kopplung von Herkunft und Bildungserfolg herausgearbeitet, bevor der Blick auf eine sogenannte Region des Strukturwandels gerichtet wird. Es wird danach gefragt, wie aufgrund der strukturellen Probleme – Lehrkräftemangel, Unterrichtsausfall, lange Schulwege und mangelhafte Infrastruktur – die Bildungsbenachteiligung in einer solchen Region aussieht. Ausgehend von dem abgeleiteten Befund werden Lösungsideen vorgestellt unter der Prämisse, dass der Strukturwandel nicht nur Gefahren für die Ausweitung von Bildungsungleichheit, sondern auch Potenzial für deren Minimierung birgt.

Schlagwörter: Strukturwandel, Bildungsungleichheit, Schul- und Regionalentwicklung, Lehrkräftemangel

Summary: The article discusses educational inequality in Germany with a special focus on the structural change region of Eastern Saxony. Educational inequality has been increasing since 2018 despite higher educational participation. Theoretically, educational inequality is explained with reference to Boudon's rational choice model and Bourdieu's concept of social habitus. With the help of empirical studies such as PISA and IGLU, the close link between origin and educational success is worked out before turning our attention to a so-called region of structural change. The question is raised as to how the structural problems - lack of teachers, teaching absences, long distances to school and inadequate infrastructure - result in educational disadvantage in such a region. Based on the derived findings, ideas



for solutions are presented under the premise that structural change not only harbours dangers for the expansion of educational inequality, but also potential for its minimization.

Keywords: structural change, educational inequality, school and regional development, teacher shortage

1. Einleitung

Nicht zuletzt PISA bestätigt über inzwischen mehr als 10 Jahre Deutschland eine Stetigkeit hinsichtlich Bildungsungleichheit. Der Abstand im Erreichen von mathematischen Kompetenzen zwischen den Kindern und Jugendlichen der sozial privilegierten Schicht und der sozial benachteiligten ist in Deutschland größer als im OECD-Schnitt. Auch IGLU (Hußmann et al. 2017) und der IQB-Bildungstrend (Sachse et al. 2022) verweisen auf eine Zunahme von Bildungsungleichheit über die letzten mehr als 20 Jahre, letztlich müssen Maaz und Lörz (2024) den Trend zum Anstieg von Bildungsungleichheit seit 2018 nach Datenlagen von PISA konstatieren, obwohl inzwischen 50 % der Schüler:innen eines Jahrganges das Abitur ablegen und damit scheinbar die Bildungsbeteiligung über die letzten Jahrzehnte deutlich verbessert wurde. Es stellt sich demnach die Frage, warum die Bildungsungleichheit in Deutschland größer wird und nicht abnimmt. Dieser Frage wird im Rahmen dieses Artikels leider nicht so verallgemeinert nachgegangen werden können, vielmehr soll eine Region hinsichtlich der Strukturen für schulische Bildung ohne klaffende Bildungsungleichheit näher betrachtet werden: Ostsachsen, eine Region, die als Strukturwandelregion bezeichnet wird. Am Beispiel dieser Region sollen mögliche verstärkende Aspekte auf Bildungsungleichheit sowie kompensatorische Aspekte diskutiert werden. Hierfür wird zunächst der Begriff ‚Bildungsungleichheit‘ konzeptionell gefasst und mit ausgewählten empirischen Studien charakterisiert sowie die Herausforderungen einer Strukturwandelregion näher betrachtet werden. Abschließend soll diskutiert werden, was Bildungsungleichheit für eine Region impliziert und welche Handlungsoptionen bestehen, um Bildungsungleichheit zu minimieren.

Was ist Bildungsungleichheit?

Diskutiert wird Bildungsungleichheit vor allem im Kontext von schulischer Bildung. Im Zusammenhang mit nationalen und internationalen Leistungs- und Kompetenztests werden Leistungsdifferenzen zwischen Schüler:innen immer wieder mit systematischen Unterschieden im Zugang zu Bildung, den Teilnahmemöglichkeiten und letztlich dem Erfolg in Bildungseinrichtungen in Verbindung gebracht. Diese Unterschiede werden mit bildungssoziologischen Modellen, die entweder auf der mikrosoziologischen Rational-Choice-Theorie nach Boudon (1974) oder auf der Theorie der Kapitalformen nach Bourdieu (2001 oder 1983) basieren, erklärt. Beide Theorien, so kritisiert Emmerich (2023), nutzen für ihre Erklärung von Bildungsungleichheit vor allem Gruppenvariablen, insbesondere hinsichtlich sozioökonomischer und soziokultureller Herkunft sowie sozial-räumlicher Verteilungsmuster (vgl. ebd.). Boudon (1974) geht in seiner Theorie davon aus, dass Bildungsentscheidungen von Familien auf Grundlage einer rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung getroffen werden, die von u.a. schichtabhängigen, individuellen Eigenschaften bedingt sind. Für die schulische Bildung impliziert dies, dass die Wahl einer Schule nicht zufällig geschieht, sondern Eltern treffen die Schulwahl für die Einschulung oder für den Übergang in weiterführende Schule für das eigene Kind vor dem Hintergrund ihrer sozialen Lage. Damit ist u.a. erklärbar, warum es bei gleicher schulischer Leistung von Kindern dennoch zu einer differenten Schulwahl kommt.

Eltern und Kinder ohne prekären sozioökonomischen Hintergrund verbinden nach Boudon (1974) mit den höheren Bildungsabschlüssen für sich geringere Risiken und einen höheren Ertrag, denn sie bewerten einen höheren Bildungsabschluss als sehr wertvoll. Sie sind zudem in der Regel kaum finanziellem Druck ausgeliefert und sie verbinden mit einem Gymnasium auch eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die notwendigen Bildungsziele für z.B. die Zulassung an einer Universität besser erreicht werden können. Hingegen fürchten Eltern bzw. Kinder mit prekärem sozioökonomischem Hintergrund das finanzielle Risiko, welches mit einem längeren Bildungsweg verbunden ist. In der Regel rechnen sie auch mit einer geringen Wahrscheinlichkeit den höheren Bildungsabschluss zu erreichen, weshalb sie eher Entscheidungen für kürzere Bildungswege treffen (vgl. Stocké, 2012).

Unter Bezugnahme auf Boudon kann zusammengefasst werden, dass die Schulwahl zwar individuell getroffen wird, sich darüber jedoch gesellschaftliche Verhältnisse reproduzieren, was in der Summe zu struktureller Bildungsungleichheit führt. Nach Boudon (1974) reicht eine spezifische, individuelle Förderung der Schüler:innen, die aus sozioökonomisch oder soziokulturell benachteiligten Familien kommen, nicht aus, um Bildungsungleichheit zu minimieren. Denn auch wenn diese erfolgt, werden die Entscheidungen über die Bildungswege individuell getroffen und basieren nicht ausschließlich auf den schulischen Leistungen der Kinder, wie oben ausgeführt. Demnach bedarf es entsprechender gesamtgesellschaftlicher und struktureller Unterstützungssysteme und vertrauensbildender Maßnahmen in Bildungswege mit höherem Bildungsabschluss, um die Schulwahl oder die Entscheidung für einen höheren Schulabschluss positiv zu bestärken. Gelingt es darüber, die mit einem längeren Verbleib im Schulsystem verbundenen Nachteile zu minimieren bzw. die Vorteile und beruflichen Chancen für die Kinder in den Fokus zu rücken, entscheiden sich möglicherweise auch Familien mit prekärem sozioökonomischem Hintergrund für einen längeren schulischen Bildungsweg ihrer Kinder.

Bourdieu's Konzept des Habitus als Verleiblichung von gesellschaftlichen Strukturen in den Körper oder als „strukturierte Struktur“ (Bourdieu & Wacquant 1996) die inkorporiert wird, beschreibt Bildungsungleichheit als Phänomen, welches gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen sowohl legitimiert als auch dessen Reproduktion gewährleistet. Der Habitus, vorstellbar als ein verinnerlichtes Dispositionssystem, strukturiert das Denken, Handeln und Wahrnehmen des Individuums. In der strukturierten Struktur – dem Habitus – spiegelt sich nach Bourdieu die Herkunft des Individuums wieder. Disposition impliziert nach Bourdieu keine biologische Determinierung, vielmehr geben sie sich den Anschein dieser, gehen aber aus den strukturellen Bedingungen des Aufwachsens hervor und sind folglich auch veränderbar. Letztlich zeigen sich im Habitus die Bedingungen und Strukturen, unter denen jemand aufgewachsen ist. Diese Bedingungen sind nach Bourdieu zu charakterisieren mit Bezugnahme auf die Kapitalformen. Diese unterscheidet er in ökonomisches Kapital – die materiellen Ressourcen wie Einkommen oder Vermögen –, das kulturelles Kapital – Bildung, Sprachkompetenz, kulturelles Wissen und „Geschmack“ – und soziales Kapital – Netzwerke, Beziehungen und soziale Verbindungen eines Individuums.

Im Kontext von Bildungsungleichheit kommt dem kulturellen Kapital eine entscheidende Rolle zu. Kinder aus Familien mit akademischem Hintergrund verfügen von klein auf über kulturelle Kompetenzen, die im Bildungssystem als selbstverständlich vorausgesetzt und positiv bewertet werden (z. B. elaborierter Sprachstil, literarisches Vorwissen, Erfahrung mit Museumsbesuchen). In Schule werden diese Kompetenzen von Schüler:innen oder deren Erfahrungen eben nicht als besondere Entwicklungserfahrungen aufgrund des kulturellen Kapitals der Familie und auch des ökonomischen Kapitals der Eltern gewertet, sondern in der Regel diese Erfahrungen und Kompetenzen als Ausdruck individueller Begabung interpretiert – ein Effekt, den Bourdieu als „symbolische Gewalt“ beschreibt (vgl. Bourdieu 1979). Kindern aus Elternhäusern ohne akademischen

Hintergrund fehlen diese Erfahrungen oder sie konnten diese Kompetenzen noch nicht erwerben, erfüllen folglich damit auf den ersten Blick weniger gut die Anforderungen und Erwartungen von Schule. Diese Zuschreibungen führen dazu, dass diesen Schüler:innen nicht selten Entwicklungspotentiale wie den Schüler:innen mit akademischem Hintergrund abgesprochen werden, ihnen entsprechend nicht der Weg zum höchsten schulischen Bildungsabschluss empfohlen wird. Diese bestehende Differenzen in den Erfahrungen der Schüler:innen werden nicht nur in Schule nicht gesehen, vielmehr werden sie zudem verschleiert durch das Gleichbehandlungsgebot: „...indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur“ (Bourdieu 2001, S. 93).

Bildungsungleichheit muss folglich in ihrer Entstehung multifaktoriell betrachtet werden, die an dem Hervorbringungsprozess beteiligten Akteure tun dies aus unterschiedlichen Gründen und kaum bewusst. Die Erfahrungen und die Entwicklungsbedingungen des jeweiligen aufwachsenden Kindes, die durch die Kapitalverhältnisse der Herkunftsfamilie geprägt sind, spielen eine Rolle, wie auch die Entscheidungen, die durch die Familie getroffen werden, denn sie sind gerahmt durch den Habitus der Eltern. Der Entwicklungsprozess des Schülers/ der Schülerin in Schule wird demnach sowohl durch deren Ausgangslage als auch durch strukturelle Bedingungen in Schule und im Bildungssystem bedingt.

Beiden Theorien – sowohl der von Bourdieu als auch der von Boudon – wird zu Last gelegt, dass sie Bildungsungleichheit explizit auf die Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Schule beschränken, wie sie auch von Ditton (2010) diskutiert wird, und folglich Schule weniger als Institution, die Bildungsungleichheit erst hervorbringt, betrachtet wird (vgl. u.a. Emmerich 2023). Diese Lesart wird auch bildungspolitisch unterstützt, wenn formuliert wird: „Mir ist bewusst, dass Schulen an vielen Stellen tatsächlich ein Reparaturbetrieb sind und sein müssen. Das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen ist aber eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die Schule nicht allein leisten kann“¹ – so äußerte sich der sächsische Kultusminister Christian Piwarz während seiner Amtszeit (2019-2024). In einem weiteren Statement betonte er „Der Staat kann nicht alle Defizite ausmerzen. Das wird auf Dauer nicht funktionieren“². Dieser Argumentation folgend unternimmt Schule alles, um Bildungsungleichheit, die gesellschaftlich erzeugt wird, zu minimieren, sie schafft diese Kompensation, wie auch von Maaz und Lörz (2025) konstatiert, aber nicht und wird zudem in ihrer Kompensationsleistung immer geringer. Aber ist es so, dass Schule wirklich es nur nicht mehr schafft, die Differenzen, die Bourdieu und Boudon beschrieben haben, nicht mehr in der bestehen Form zu reproduzieren oder muss nicht die Hypothese geprüft werden, ob Schule – wie sie aktuell Schüler:innen in ihrem Lernen begleitet – unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen nicht nur Reproduzent von Ungleichheit ist, sondern vor allem aktiv daran beteiligt ist, Differenzen erst herzustellen – oder wie es Emmerich formuliert: „society cannot compensate for school“ (2023, S. 213)? Bevor dieser Frage für Schulen in einer strukturschwachen Region nachgegangen wird, werden im Folgenden empirische Bezüge zu Bildungsungleichheit dargestellt.

¹ <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2023/04/27/wir-setzen-auf-evolution>, abgerufen am 2.7.25

² <https://www.news4teachers.de/2023/12/ein-kultusminister-gibt-auf-der-staat-kann-nicht-alle-defizite-ausmerzen-kinder-sollen-lernen-mit-druck-zu-leben>, abgerufen am 2.7.25

2. Empirie: Bildungsungleichheit in Schule

Die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) der OECD erhebt im dreijährigen Rhythmus die Kompetenzen 15-jähriger Schüler:innen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Ein zentrales Ergebnis der PISA-Erhebungen für Deutschland ist die enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Im internationalen Vergleich weist Deutschland eine überdurchschnittlich hohe soziale Selektivität auf (vgl. OECD 2023³; Mang et al. 2023).

Die PISA-Erhebung 2018 zeigte, dass Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien im Bereich der Lesekompetenz im Durchschnitt 89 Punkte weniger erreichten als ihre sozial privilegierten Mitschüler:innen – ein Unterschied, der einem Lernrückstand von mehr als zwei Schuljahren entspricht (vgl. OECD 2019⁴). Besonders bemerkenswert ist die Persistenz dieses Zusammenhangs über die Zeit hinweg, obwohl die Herstellung von Chancengleichheit ein zentrales bildungspolitisches Ziel darstellt. Auch die IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), die die Lesekompetenz von Schüler:innen der vierten Jahrgangsstufe untersucht, belegt bereits im frühen Schulalter deutliche Leistungsdifferenzen entlang sozialer Milieugrenzen. In der IGLU-Erhebung 2021 erreichte etwa ein Viertel der Schüler:innen in Deutschland nicht den international definierten Mindeststandard im Lesen. Kinder aus sozial benachteiligten Haushalten sowie mit Migrationshintergrund waren hiervon signifikant häufiger betroffen (vgl. McElvany et. al 2023).

Diese früh auftretenden Kompetenzunterschiede gelten als zentrale Weichenstellungen für weitere Bildungsprozesse, da sie maßgeblich den Übergang auf weiterführende Schulformen beeinflussen und langfristig Bildungsbiografien determinieren.

Der regelmäßig erscheinende Bericht „Bildung in Deutschland“ liefert eine umfassende Analyse des deutschen Bildungssystems und dessen sozialer Herausforderungen. Der Bericht aus dem Jahr 2022 betont, dass der Bildungserfolg in starkem Maße entlang der sozialen Herkunftslinie variiert. Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsstand oder geringem Einkommen erzielen seltener hohe schulische Leistungen, besuchen seltener das Gymnasium und erreichen seltener die Hochschulreife (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Darüber hinaus besteht eine fortdauernde Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund, die häufig mit sozioökonomischer Deprivation einhergeht. Trotz steigender Betreuungsquoten in Kindertageseinrichtungen und verbesserter Zugänge zur frühkindlichen Bildung bleibt der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg bestehen (ebd.). Dies verweist auf strukturelle Barrieren, die durch institutionelle Mechanismen wie Übergangsempfehlungen oder schulformbezogene Auswahlprozesse vermittelt werden.

Ein häufig unterschätzter Aspekt von Bildungsungleichheit betrifft die psychosoziale Entwicklung und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Die DAK-Kinder- und Jugendstudien, insbesondere die DAK-Suchtstudie 2023, zeigen, dass gesundheitliche Risikofaktoren, Suchtverhalten sowie exzessive Mediennutzung stark mit der sozialen Lage korrelieren. Kinder aus sozial belasteten und bildungsfernen Familien weisen häufiger psychische Auffälligkeiten, übermäßige Bildschirmzeiten sowie eine geringere Gesundheitskompetenz auf (vgl. DAK-Gesundheit 2023). Diese psychosozialen Belastungen beeinträchtigen nicht nur die schulische Leistungsfähigkeit, sondern tragen auch zur Verfestigung bestehender Bildungsungleichheiten bei. So berichten Lehrkräfte vermehrt von Konzentrationsschwierigkeiten, Schulverweigerungstendenzen und emotionaler Be-

³ https://www.oecd.org/de/publications/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602.html, abgerufen am 2.7.25

⁴ https://www.oecd.org/de/publications/2019/09/education-at-a-glance-2019_892e172e.html, abgerufen am 2.7.25

lastung bei Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten – Herausforderungen, die durch schulische Maßnahmen häufig nicht adäquat aufgefangen werden können. Bereits die KIGGS-Studie (Kuntz et. al. 2018) hatte aufgezeigt, dass Schüler:innen, die keine Gymnasiallaufbahn einschlagen, signifikant häufiger psychische Auffälligkeiten zeigen.

In der Empirie ist folglich unbestritten, dass Leistung an Herkunft gekoppelt ist und Schule diese Differenzen nicht überwinden kann, möglicherweise sogar verstärkt. Hierbei spielen die Bedingungen, unter denen Schule die Schüler:innen begleitet, auch eine Rolle. Diesen Bedingungen soll im Folgenden speziell für eine Region im Strukturwandel nachgegangen werden.

3. Strukturwandel und Herausforderungen ländlicher Region

Die Region Lausitz⁵ zählt zu jenen Gebieten, die im Zuge des von der Bundesregierung beschlossenen Kohleausstiegs als „Region des Strukturwandels“ ausgewiesen wurden (siehe Strukturstärkungsgesetz Kohleregionen der Bundesregierung, 2020). Der Begriff „Strukturwandel“ impliziert tiefgreifende ökonomische und gesellschaftliche Transformationsprozesse, die erforderlich werden, wenn die bestehenden wirtschaftlichen Strukturen nicht mehr die Bedarfe der regionalen Bevölkerung decken können. Diese Veränderungen betreffen nicht nur den Arbeitsmarkt oder die Infrastruktur, sondern wirken auch auf das Bildungswesen ein, wie im Folgenden exemplarisch aufgezeigt wird.

Die sächsische Lausitz ist bereits seit Mitte der 1990er Jahre von Strukturwandelprozessen betroffen, da der Rückbau der Kohleindustrie bereits zu diesem Zeitpunkt einsetzte. Diese tiefgreifenden wirtschaftlichen Veränderungen haben bei Teilen der Bevölkerung Spuren hinterlassen. Studien berichten über eine verbreitete Skepsis gegenüber dem Wandel sowie über eine eher negative Wahrnehmung der persönlichen Zukunftsperspektiven (vgl. u. a. Schuchardt 2023).

Diese Tendenzen spiegeln sich auch in den Ergebnissen des Lausitz-Monitors 2024 wider. Die allgemeine Zufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation zeigt sich trotz zahlreicher Maßnahmen zur Gestaltung des Strukturwandels nur in begrenztem Maße wachsend (vgl. Lausitz Monitor 2024, Gesellschaft für Marktanalyse und Strategie mbH, 2024, S. 5). So blicken 41 % der Befragten eher pessimistisch oder sehr pessimistisch auf die Zukunft ihrer Region – ein Wert, der seit 2022 relativ konstant geblieben ist (ebd., S. 8). Zwar lassen sich in der Wahrnehmung regionaler Qualitäten leichte positive Trends erkennen (ebd., S. 9), jedoch dominieren weiterhin die Herausforderungen. An erster Stelle nennen die Befragten Arbeitslosigkeit, gefolgt von Defiziten in der Verkehrsinfrastruktur und in der Digitalisierung. Letzteres wird von rund 20 % der Befragten als zentrales Problem benannt. Aspekte der Bildung, Ausbildung und Wissenschaft hingegen werden nur von 12 % der Befragten als Herausforderung benannt, obwohl die Problemlagen im Bildungssektor deutlich sind.

Ein zentrales Problem stellt die Versorgung mit Fachpersonal dar, sowohl im medizinischen als auch im pädagogischen Bereich. Bereits seit mehreren Jahren können nicht alle offenen Lehrkräftestellen besetzt werden. In den kommenden Jahren ist ein umfassender Generationenwechsel zu erwarten. Rund zwei Drittel der derzeitigen Lehrkräfte werden altersbedingt ausscheiden und müssen ersetzt werden (siehe Abbildung 1). Unabhängig von der Schulform wird deutlich, dass der Anteil der Lehrkräfte in der Altersgruppe über 50 Jahren deutlich größer ist in der ländlichen Region als in der Stadt und

⁵ Ostsachsen besteht aus der sächsischen Lausitz und der Oberlausitz. Die Lausitz gilt als aktuelle Region des Strukturwandels. Betrachtet wird im Rahmen des Artikels aber nicht nur die Lausitz, dies nicht zuletzt aufgrund der zur Verfügung stehenden Zahlen. Diese beziehen sich auf den Landkreis Görlitz, er besteht aus den Teilen der Lausitz und der Oberlausitz. Der Landkreis Görlitz liegt im Dreiländereck Polen, Tschechien und Deutschland, er umfasst eine Fläche von ca. 1.100 Quadratkilometer und hat ca. 244.000 Einwohner (vgl. <https://www.kreis-goerlitz.de/der-Landkreis-Goerlitz.htm?waid=393>, abgerufen am 2.7.25).

folglich die Altersgruppe zwischen 20 und 40 Jahren in der Stadt deutlich stärker vertreten ist als in der ländlichen Region (siehe Abb. 1).

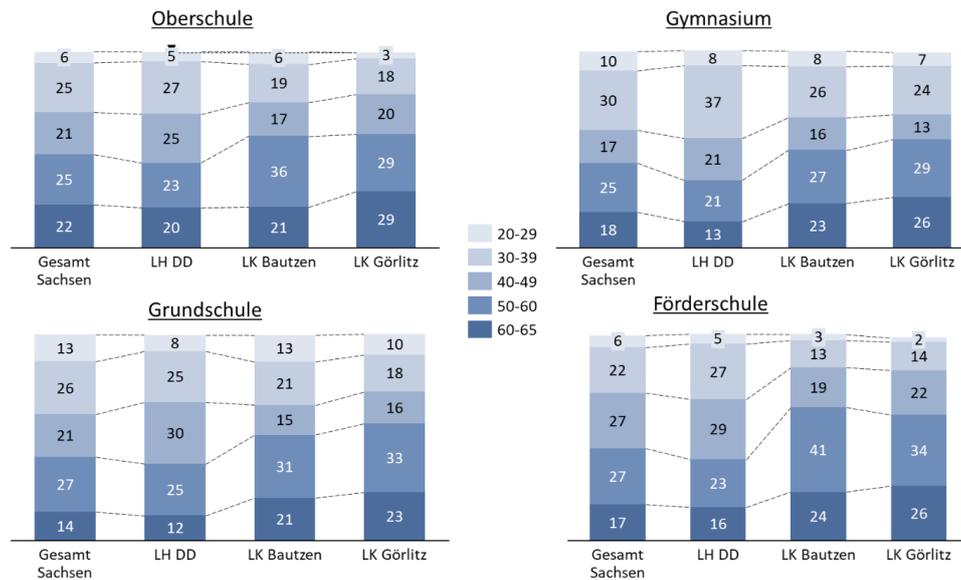


Abb. 1 Altersstruktur der Lehrkräfte zwischen 20 und 65 Jahren, eigene Darstellung Prof. Anke Langner basierend auf <https://polit-x.de/en/documents/19435123/germany/federal-states/saxony/landtag/documents/anhang-2024-11-18-altersstruktur-sachsischer-lehrer-anhang-2>, abgerufen am)

Das impliziert, dass in den nächsten 15 Jahren der Bedarf im ländlichen Raum weiterhin stärker steigt als im städtischen Raum. Bleibt es also bei den bestehenden Herausforderungen, die Stellen in der ländlichen Region wieder zu besetzen, ist mit noch mehr Kürzungen des Unterrichts im ländlichen Raum zu rechnen, der jetzt bereits mit höheren Kürzungen konfrontiert ist als der städtische Raum, wie Abbildung 2 zeigt. In dieser Abbildung wird differenziert nach Unterricht, der bereits mit Start des Schuljahres gekürzt wird, und Unterricht, der von den noch geplant durchzuführenden Stunden ausgefallen ist, und dies jeweils für die unterschiedlichen Schulformen und Regionen dargestellt.

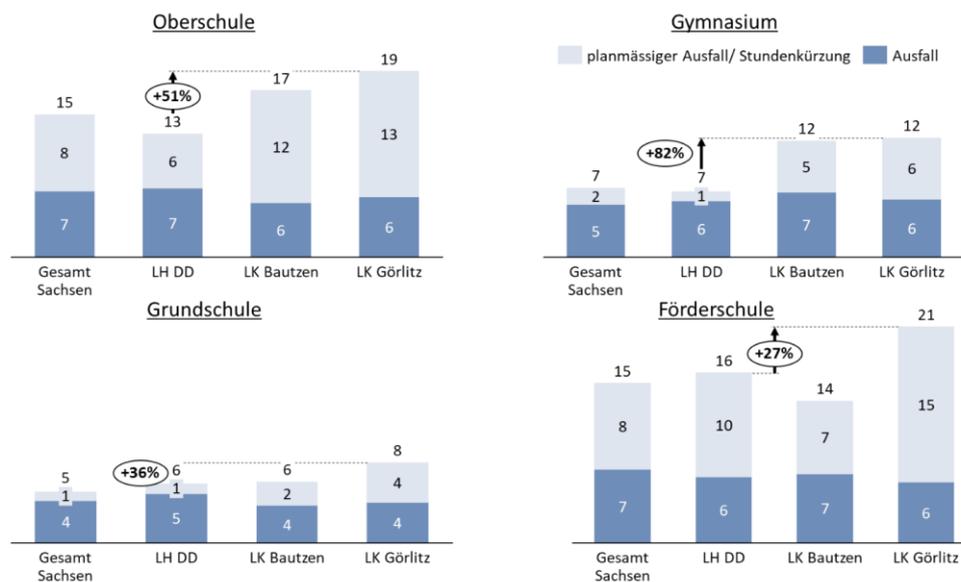


Abb. 2 Stundenkürzung/-ausfall in % im 1. Halbjahr des Schuljahres 2024/2025 (Quelle: <https://www.schule.sachsen.de/datenbank-unterrichtsausfall-7943.html>; abgerufen am XX.XX.XX, eigene Darstellung Prof. Anke Langner)

Es bestehen zum einen deutliche Differenzen zwischen den Schulformen und es ist zum anderen in nahezu allen Schulformen eine deutliche Differenz zwischen der Häufigkeit von Ausfall in der ländlichen Region (hier die Landkreise Görlitz und Bautzen) und der Stadt (hier am Beispiel von Dresden) zu verzeichnen. Die grundlegenden Stundenkürzungen treffen Oberschulen und Förderschulen in Sachsen am stärksten, unabhängig ob Land oder Stadt. Zur Verdeutlichung wieviel Unterricht ausfällt, werden die Prozentsätze der Abbildung 2 in Unterrichtseinheiten umgerechnet.

Bei Förderschulen ist die Differenz zwischen Land und Stadt, was den Wegfall von Unterrichtsstunden betrifft, am geringsten. Zugleich ist der Unterrichtswegfall in Förderschulen am größten: Mehr als ein ganzer Unterrichtstag an Stunden fehlt an Förderschulen im Landkreis Görlitz, nahezu genauso viele Stunden fallen auch in der Oberschule weg. Während in der Stadt ca. 4 Stunden die Woche wegfallen, sind es in der ländlichen Region 6 Stunden pro Woche – die Hälfte mehr Unterrichtsausfall als in der Stadt. Auch wenn an Gymnasien der Unterrichtswegfall geringer ist – ca. nur 2/3 des Ausfalls im Verhältnis zu den Oberschulen –, so fällt in der ländlichen Region fast doppelt so viel Unterricht an Gymnasien weg als in der Stadt. In Grundschulen ist der Unterrichtswegfall aktuell am geringsten mit 1/3 (Stadt) bzw. einem halben Schultag (Land). Diese Daten beruhen auf schulischen Eigenangaben und sie bilden nicht den vollständigen Umfang des Unterrichtsausfalls ab. Nicht in der Statistik berücksichtigt werden Vertretungsregelungen, Unterricht in zusammengelegten Klassen oder kompensierende Maßnahmen durch alternative Unterrichtsformate. Aussagen von Schulleitungen und Eltern legen jedoch unbedingt nahe, dass die tatsächlichen Ausfallzahlen deutlich höher liegen und sich im regionalen Vergleich teils drastisch unterscheiden.

Der Generationenwechsel der Lehrkräfte ist keine Folge des Strukturwandels, wirkt aber auf diesen, nicht zuletzt, weil der Strukturwandel ein Prozess über Generationen hinweg ist und natürlich vor allem auch die jüngste Generation mit einbinden sollte. Bisherige Studien zeigen, dass die Beteiligungsprozesse der Zivilgesellschaft nicht ausreichen, um einen nachhaltigen und in der Bevölkerung verankerten Veränderungs- und Entwicklungsprozess in der Region vollziehen zu können (vgl. Knippschild & Heer 2021). Vor diesem Hintergrund erscheint es relevant, dass die Beteiligung von Jugendlichen nur sehr bedingt gelingt und sehr lokal ist, obwohl sich der Strukturwandel auf eine größere Region bezieht. Nach Löw-Beer und Holz (2022) fehlt es an Gremien in der Lausitz, die eine Beteiligung der Jugendlichen ermöglichen, aber auch an Kompetenzen in der Verwaltung wie auch an Wissen über die Wirkung von Jugendbeteiligung in der Region.

Diese Ergebnisse werden durch den aktuellen Teilhabeatlas von Wüstenrot (2025) für die Region deutlich bestätigt. Im Teilhabeatlas sind Regionen der sächsischen Lausitz als Orte mit teilweisen hohen Teilhabebarrieren gekennzeichnet. In diesen Gebieten muss aktuell eine hohe Kinderarmut, eine relativ hohe Jugendarbeitslosigkeit und auch nur ein bedingt gutes Angebot von Ausbildungsplätzen konstatiert werden. Hinsichtlich der Zusammensetzung der Bevölkerung ist der Anteil von jungen Menschen relativ niedrig in der Bevölkerung der Strukturwandelregion. Bezogen auf die Infrastruktur muss festgehalten werden, dass sowohl der Ausbau mit Breitband eher schlecht und die Erreichbarkeiten von Schulen, Ärzten und anderen Versorgungsmöglichkeiten eher mittelmäßig sind. Für den Bildungsbereich sind die Regionen mit einer hohen Schulabbrecherquote (deutlich über dem sächsischen Durchschnitt) und einer hohen Betreuungsquote im Vorschulbereich zu charakterisieren (vgl. Teilhabeatlas 2025).

Die Bedingungen für den Bildungsbereich sind folglich durchaus herausfordernd, umso mehr in einer Region, in der es zu einer grundlegenden Umstrukturierung von Wertschöpfungsprozessen kommen soll, die komplex sind und mit Unsicherheit einhergehen. Diese strukturellen Veränderungen sind aber eben nicht nur ein Wandel, sondern

ein Versprechen an die Bevölkerung vor Ort (Schuchardt 2023, S. 98). Dies macht m.E. das Gelingen des Wandels für jeden einzelnen Einwohner/ jede einzelne Einwohnerin der Region umso notwendiger. Bildung könnte hierzu einen Beitrag leisten.

4. Bildungsregionen entwickeln

Die charakterisierte komplexe Situation des Strukturwandels erfordert eine differenzierte Betrachtung, um mögliche Entwicklungswege für Bildungsangebote sowie Perspektiven für die zukünftige Ausrichtung von Bildung in der Region fundiert diskutieren zu können. Zur Strukturierung dieser Analyse wird im Folgenden ein Mehrebenenmodell herangezogen (vgl. Abb. 3).

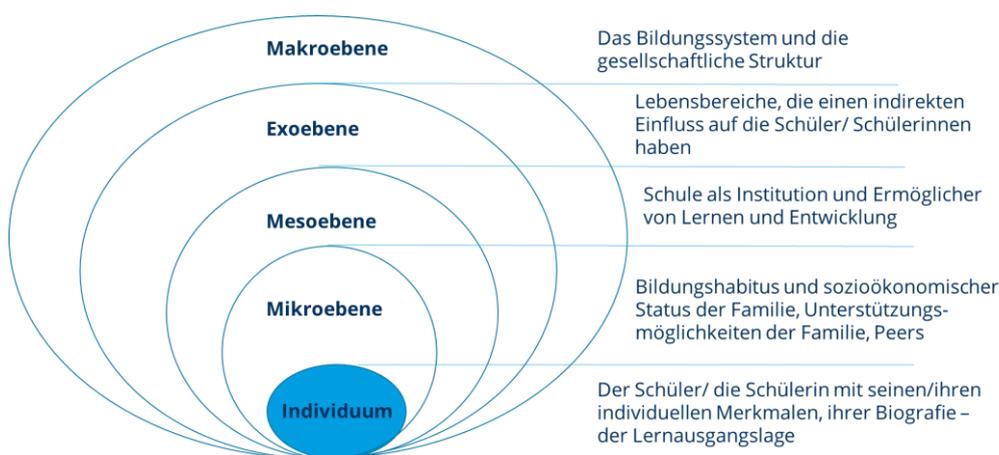


Abb. 3 Mehrebenenmodell Bildungsumgebungen/ Bildungsprozesse (eigene Darstellung)

Auch wenn Bildungsprozesse in erster Linie das Individuum und dessen Auseinandersetzung mit der Welt betreffen, rückt dieser Beitrag nicht das einzelne Subjekt mit seinen individuellen Lernausgangslagen in den Fokus – etwa bildungssprachliche Kompetenzen (vgl. Gogolin 2020), Stressbelastungen oder biografische Voraussetzungen (Falk et al. 2025). Ebenso wenig stehen das familiäre Umfeld oder die Verfügbarkeit über soziales, ökonomisches oder kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 2001) im Zentrum. Stattdessen wird der Blick auf die Meso-, Exo- und Makroebene gelenkt, die im weiteren Sinne den Bildungsweg der Schüler:innen beeinflussen.

Für die regionale Bildungsentwicklung – als Möglichkeit Bildungsungleichheit entgegen zu wirken – sind insbesondere die Meso- und Exoebene relevant. Bevor diese näher betrachtet werden, soll zunächst die Makroebene diskutiert werden, auf der wesentliche bildungspolitische Entscheidungen getroffen werden. Wie solche Entscheidungen genutzt werden, liegt letztlich in der Hand weniger bildungspolitischer Akteur:innen, denn Studien zeigen Herausforderungen auf der Ebene der Systemstruktur. Das deutsche Schulsystem ist für seine frühe Gliederung ab Jahrgang 5 bekannt. In Sachsen bestand bis vor drei Jahren lediglich die Wahl zwischen Gymnasium und Oberschule. Letztere ermöglicht Haupt- oder Realschulabschlüsse und führt je nach Schulgröße ab Klasse 7 gesonderte Haupt- und Realschulklassen. Seit kurzem gibt es zwei öffentliche Gemeinschaftsschulen, die ein gemeinsames Lernen ab Klasse 1 oder 5 bis zum Abitur ermöglichen.

Zwar erhebt das gegliederte Schulsystem den Anspruch auf Durchlässigkeit, faktisch ist diese aber vor allem in Richtung „Abstieg“ zu konstatieren (vgl. Baumert 2006). So ist der Wechsel vom Gymnasium auf die Oberschule oder sogar auf eine Förderschule möglich, wohingegen der umgekehrte Weg – etwa von der Förderschule zum Gymnasium – äußerst unwahrscheinlich ist. Meist gelingt dieser Aufstieg, wenn überhaupt, nur

über den „dritten Bildungsweg“ und mit Zeitverlust. Studien zeigen zudem, dass insbesondere Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen kritische Phasen mit hohem Risiko für Bildungsabbrüche darstellen (Becker & Lauterbach 2016). Gemeinschaftsschulen bieten hier eine Antwort, da sie längeres gemeinsames Lernen ermöglichen, Übergänge minimieren und eine höhere Durchlässigkeit innerhalb eines Systems schaffen können (Schuchart 2013).

Eine weitere Herausforderung betrifft die umfangreichen und voraussetzungsreichen Lehrpläne, insbesondere im Hinblick auf die damit verbundenen Anforderungen an die Bildungssprache. Gesteuert werden schulische Lernprozesse nicht primär durch die Setzung pädagogischer Standards, sondern vor allem auch über einheitliche Stundenumfänge und Prüfungsformate (vgl. KMK-Beschlüsse). Die Lehrpläne und Schulbücher verfestigen zudem ein lineares Lernverständnis, das dem Prinzip des gleichschrittigen Lernens folgt. Dabei wird zu wenig berücksichtigt, dass Lernen ein individueller und vielfach nicht-linearer Prozess ist (u.a. Leont'ev 1979). Schulbücher suggerieren diese Linearität im Lernen und entsprechend einmal mehr den Lebensbedingungen der aktuellen Schüler:innengeneration nicht, die in einer Kultur der Digitalität (Stadtler 2016) aufwächst. In ihr muss Lernen einmal mehr kollaborativ, vernetzt und dynamisch vollzogen werden – es geht stärker um eine Wissensproduktion als lediglich um eine Wissensreproduktion.

Diese strukturellen Herausforderungen lassen sich nicht allein auf der Makroebene lösen, denn insbesondere auf der Meso- und Exoebene – also in der konkreten Schule und im regionalen Umfeld – können deutlich mehr Akteur:innen aktiv an Neu- und Umgestaltungen mitwirken, auch wenn sie nicht alle bildungspolitischen Entscheidungen selbst treffen. Auf der Exoebene beeinflussen beispielsweise die Dichte weiterführender Schulen und die Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr die Bildungsentscheidungen von Familien sehr stark (siehe Indikatoren Teilhabeatlas). Nicht selten richtet sich die Schulwahl nach der Erreichbarkeit und nicht nach dem angestrebten Schulabschluss für das eigene Kind – vor allem in Familien ohne Transportressourcen (vgl. Ritter et.al. 2022). Gleiches gilt für Schulwechsel, die mitunter an fehlender Mobilität scheitern, obwohl sie pädagogisch sinnvoll wären. Wie bereits ausgeführt, können Gemeinschaftsschulen im ländlichen Raum eine Lösung darstellen, da sie ein breites Bildungsangebot unter einem Dach ermöglichen (vgl. Ritter 2023).

Die Wirkung von Ganztagsangeboten ist laut Studien uneinheitlich (Kielblock et al. 2020; Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagssschulen (StEG) 2019). In ländlichen Regionen existieren oft nur teilgebundene Ganztagsangebote in Schule und es fehlt an außerschulischen Lernorten und Bildungsangeboten in der Freizeit. Im Unterschied zum urbanen Raum gibt es hier deutlich weniger wissenschaftliche, museale oder kulturelle Einrichtungen, die von den Kindern und Jugendlichen genutzt werden können. Allerdings können Lernorte auch außerhalb solcher Institutionen entstehen – etwa durch Praxistage in Unternehmen oder sozialen Einrichtungen, wie sie bereits in einigen Schulen aufgrund von Lehrkräftemangel etabliert wurden (Langner & Glöckner 2024). Hier begegnen Schüler:innen realen Problemen und Herausforderungen, was besonders in der Phase der Identitätsbildung bedeutsam ist (vgl. Langner & Wiechmann 2023).

Ein weiteres Problem in ländlichen Regionen besteht in der begrenzten Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Es mangelt an zivilgesellschaftlichen Angeboten und Einrichtungen. Der Diskurs zur Schule als Teil des Sozialraums liefert hier Anknüpfungspunkte. In dieser Perspektive wird Schule als Ort verstanden, an dem sozialräumlicher Ungleichheit begegnet werden kann – z. B. über lokale Bildungslandschaften (Radtke & Stošić, 2009), regionale Bildungsbüros (Manitius & Berkemeyer 2011) oder eine sozialraumorientierte Schulentwicklung (Huxel & Fürstenau 2017). Das Ziel ist die Öffnung von Lernprozessen sowie eine stärkere Vernetzung der Schule mit lokalen Akteur:innen. Im Konzept der kommunalen Bildungslandschaft wird der Sozialraum bislang eher als

Vernetzungsraum denn als Bildungsraum begriffen (Coelen, Heinrich & Million 2016, S. 148). Dabei könnten gerade solche Netzwerke Schulen entlasten, indem sie Zugänge zu Unterstützungs- und Hilfesystemen erleichtern.

Auf der Mesoebene – also innerhalb der Schule – zeigen empirische Studien zur Bildungsungleichheit, dass individuelle Förderung bislang zu wenig umgesetzt wird. Dies liegt unter anderem an fehlenden Kompetenzen der Lehrkräfte, die oft nur unzureichende Kenntnisse über die individuellen Lernausgangslagen haben (Walgenbach 2014; Lütje-Klose & Neumann 2022). Selbst wenn diese Informationen vorliegen, fehlt häufig das methodisch-didaktische Handwerkszeug, um Schüler:innen individuell zu begleiten (Langner et al. 2022).

Seit einigen Jahren wird im Kontext von Digitalität diskutiert, wie Unterricht stärker auf die Bedürfnisse einzelner Schüler:innen ausgerichtet werden kann (Schaumburg 2021; Lütje-Klose 2023; Sliwka et al. 2023; Langner 2023). Oft geht es dabei um gestufte Lernhilfen (z. B. Löser et al. 2024). Ein anderer Diskursstrang – insbesondere im Kontext inklusiver Bildung – betont hingegen die Bedeutung einer inklusionssensiblen Haltung, die auf eine Neubewertung und Anerkennung von Differenz abzielt (vgl. Langner & Jugel 2019; Sturm 2023; Budde 2018). In diese Richtung gehen Konzepte, die Schüler:innen stärker in ihre Lernprozesse einbinden, um gemeinsam passgenaue Lernumgebungen zu entwickeln (Langner et al. 2022). Dies gilt auch für selbstreguliertes Lernen (Zimmerman 2002; Konrad 2014; Langner & Pesch 2024) in kooperativen Prozessen – eine Strategie, die auch die Belastung von Lehrkräften reduzieren kann.

Der Lehrkräftemangel verschärft die Situation zusätzlich in jeder einzelnen Schule, daher wird auf sie aktuell vor allem in der Mesoebene geschaut, auch wenn das Problem seinen Ursprung vor allem in der Makroebene hat. Laut KMK fehlten im Jahr 2023 in Deutschland rund 68.000 Lehrkräfte, bis 2035 wird mit bis zu 177.000 fehlenden Lehrkräften gerechnet (Klemm 2021). Damit kann davon ausgegangen werden, dass jede Schule nicht ausreichend Personal hat, um ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag nachzukommen. Besonders betroffen von dem Lehrkräftemangel ist die Strukturwandelregion Lausitz, wie bereits in den Herausforderungen der Region gezeigt. Hier führen personelle Engpässe zu drastischen Kürzungen im Unterrichtsangebot – etwa in Mathematik, ein Fach, das teils nur mit zwei statt fünf Wochenstunden unterrichtet wird. Prüfungen und Lehrpläne bleiben jedoch unverändert bestehen – eine Anpassung läge wiederum in der Zuständigkeit der Makroebene –, d.h. mit nur noch 2/5 des Unterrichts soll die gleiche Menge an Unterrichtsinhalten erlernt werden und auch in der gleichen Qualität⁶. Das führt dazu, dass es Schüler:innen in der Realschulprüfung der 10. Klasse gibt, die über fünf Jahre hinweg durchschnittlich fünf Mathematikstunden pro Woche erhalten haben und andere die in der gesamten Sekundarstufe I lediglich zwei UE pro Woche durch einen Mathelehrer in ihrem Mathelernen begleitet wurden – beide schreiben aber dieselbe Abschlussprüfung in Mathematik. Dies stellt m.E. eine Form der strukturellen Bildungsbenachteiligung dar, die bedingt ist durch die einheitlichen Stundenumfänge und Prüfungsformate trotz unterschiedlicher schulischer Lernmöglichkeiten und in der Konsequenz vom Schulsystem selbst erzeugt wird. Ähnlich verhält es sich, wenn in Schulen bestimmte Fächer aufgrund von fehlenden Fachlehrkräften nicht mehr oder nur noch epochal unterrichtet werden können.

Seit dem Anstieg der Zahl geflüchteter Menschen nimmt auch im ländlichen Raum die sprachlich-kulturelle Vielfalt zu. Mit dem Strukturwandel wird diese Entwicklung weiter zunehmen, denn Ziel ist es, internationale Wissenschaftler:innen an die Standorte

⁶ Aufgrund eines Projektes in Ostsachsen, das die Autorin mit vielen Schulleiter:innen in Kontakt bringt, werden dieses Schlüsse gezogen, da keine Statistik für Ostsachsen vorliegt. Zugleich bestätigen allgemeine Beiträge zum Lehrkräftemangel (vgl. Klemm 2021) wie auch die Werbung des Freistaates Sachsen für das Lehramtsstudium in Verbindung mit MINT-Fächern (<https://lehrer-werden-in-sachsen.de/faecher-waehlen/>, abgerufen am) diese durch die Schulleiter:innen formulierten Bedarfe.

zu ziehen. Schulen, etwa in der sächsischen Lausitz, sind bislang kaum auf sprachsensiblen Unterricht vorbereitet, nicht zuletzt, weil über viele Jahre keine Notwendigkeit bestand, sich damit auseinanderzusetzen. Hier werden zukünftig gezielte Qualifikationsangebote für Lehrkräfte notwendig, wie auch ein stärker auf die individuellen Potentiale des Schülers/ der Schülerin ausgerichteter Unterricht. Gleichzeitig zeigen Studien, dass individualisierte Lern- und Unterrichtsformen stark von schulischen Rahmenbedingungen und Unterrichtsentwicklung abhängen (Scheer 2019; Moser & Egger 2017). Die oben bereits thematisierten personellen Engpässe erschweren erheblich Schulentwicklungsprozesse, die damit unbedingt einhergehenden sollten (Sturm 2023), zumal diese immer auch Organisations-, Unterrichts- und Professionsentwicklung erfordern (Rolff 2013; Mintrop 2016, 2019). Dies ist insofern relevant, da es für diese Veränderungsprozesse die Akteur:innen vor Ort in Schule braucht, denn eine nachhaltige Entwicklung in den einzelnen Schulen kann nicht durch zentral verordnete Masterpläne erfolgen, sondern muss durch die Beteiligten vor Ort gestaltet werden (Heinrich 2021). Auch aus Governance-Perspektive ist bekannt, dass top-down-Implementierungen häufig auf Widerstand stoßen (Altrichter & Maag Merki 2015; Asbrand 2020; Heinrich 2020).

Die auftretenden Ressourcenprobleme sind zudem unterschiedlich ausgeprägt: Mal fehlt es an Lehrkräften, mal an finanziellen oder organisatorischen Möglichkeiten. Der Freistaat Sachsen versuchte über Jahre, durch Anreize – wie Zulagen oder die Verbeamtung – Lehrkräfte für den ländlichen Raum zu gewinnen. Doch weder diese Maßnahmen noch Programme wie „Perspektive Land“ (<https://www.perspektive-land.de/>) führten zum gewünschten großen Erfolg – der Bedarf an Lehrkräften in der ländlichen Region konnte nicht gedeckt werden. Derzeit wird versucht, durch die Verlagerung von Studienstandorten (z. B. an die Hochschule Zittau/ Görlitz) mehr Lehrkräfte für die Region zu gewinnen. Ein ähnliches Ziel verfolgt das Pilotprojekt „Alternatives Lehramtspraktikum“ (Langner & Kuritz 2024), das es zugleich ermöglicht, neue Unterrichtsformate direkt an den Schulen zu etablieren und somit in kleinen Schritten Unterrichtsentwicklung mit Blick auf stärkere Förderung von individuellen Potentialen an Schule trotz Überlastungssituationen zu bringen. Ob der gewünschte Effekt, darüber Lehrkräftenachwuchs in die ländliche Region zu bringen, erzielt wird, muss sich über die Zeit zeigen.

5. Diskussion

Am Beispiel einer Strukturwandelregion sollte deutlich werden, Bildungsungleichheit ist ein komplexes Phänomen, das auf unterschiedlichen Ebenen wirkt. Die Erklärungsansätze von Raymond Boudon und Pierre Bourdieu bieten wichtige theoretische Werkzeuge, um diese Ungleichheiten zu verstehen. Während Boudon sich auf rationale Entscheidungsprozesse bezieht, legt Bourdieu den Fokus auf die tief verankerten sozialen Strukturen und Praktiken, in denen sich die symbolischen Machtverhältnisse widerspiegeln und (re)produziert werden. Emmerich verweist in seiner Kritik an den beiden Theorien darauf, dass es wichtig ist, auch die Mechanismen und Praktiken von Schule genauer zu analysieren, um sie nicht nur als Produzent von Ungleichheit, sondern auch als Urheber von Ungleichheit in den Blick zu nehmen.

Unter Bezugnahme auf die Situation in strukturschwachen, ländlichen Regionen kann strukturelle Bildungsbenachteiligung über die folgenden Faktoren gekennzeichnet werden:

Faktoren des schulischen Lernens:

- Der Unterricht kann nicht im Umfang der Studentafel stattfinden, durchschnittlich fällt ein Fünftel bis zwei Fünftel des Unterrichts pro Woche aus, wobei die Studentafel bereits grundsätzlich um ca. 4 Unterrichtseinheiten gekürzt ist.

Dies Kürzung hält über mehrere Schuljahre, möglicherweise eine ganze Schülerbiografie in einer Schulform an (siehe sächsische Datenbank zum Unterrichtsausfall).

- Eng mit den Kürzungen verbunden ist eine starke Reduktion bzw. nicht mehr Umsetzung von individueller Förderung im schulischen Lernen.
- Trotz der längerfristigen Kürzungen von Unterrichtseinheiten auch in den Hauptfächern müssen die betreffenden Schüler:innen die gleichen zentralen Prüfungen ablegen wie Schüler:innen mit deutlich weniger Stundenausfall. Vereinzelte Fächer z.B. Kunst, WTH oder auch Musik, Informatik können aufgrund fehlender Fachlehrkräfte in einigen Schulen nicht mehr unterrichtet werden. Damit Abschlusszeugnisse erstellt werden können, werden diese Fächer epochal durch eine für diese Zeit abgeordnete Lehrkraft unterrichtet. Diese Fächer stehen in der Regel nicht als Prüfungsfächer zur Verfügung, folglich stehen den Schüler:innen in den strukturschwachen Regionen weniger Fächer als Prüfungsfächer zur Auswahl als normal üblich.

Faktoren der regionalen Gegebenheit:

- Aufgrund größerer Entfernung von Schule zum Wohnort und dem Angewiesensein auf den öffentlichen Nahverkehr dauern Schulwege in diesen Regionen länger als in städtischen Regionen bzw. sind längere Aufenthalte trotz Stundenausfall in den Schulen einzuplanen, da auf den Bus gewartet werden muss. Zugleich kann in der Zeit keine selbstbestimmte Freizeitgestaltung durch die Schüler:innen gewählt werden.
- Das Angebot von außerschulischen Lernorten ist weniger vielfältig als im städtischen Raum; gleiches gilt für Orte, in denen Jugendliche ihre Freizeit gestalten können.
- Die Zugänge zu schnellen Internetverbindungen, um mithilfe digitaler Angebote fehlende außerschulische Lernorte oder auch Unterrichtsausfall zu kompensieren, fehlen.
- Ein gewünschter Schulwechsel könnte aufgrund der herausfordernden öffentlichen Verkehrssituation scheitern.

Inwiefern diese benannten Faktoren sich als benachteiligend für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin auswirken, sollte immer für den Einzelfall betrachtet werden. Eine grundsätzliche Bewertung der Situation der Schüler:innen in strukturschwachen Regionen sollte zudem weiteren differenzierten Analysen unterzogen werden, um geeignete Maßnahmen zur Kompensation der Herausforderungen anbieten oder unterstützen zu können. Trotz des Fehlens dieser weitergehenden differenzierten Analysen, soll an dieser Stelle andiskutiert werden, welche Gestaltungsräumen in strukturschwachen Regionen mit ihren unterschiedlichen Herausforderungen bestehen, um Bildungungleichheit zu minimieren.

Zunächst ist wichtig, dass allen Akteur:innen vor Ort bewusst wird, dass diese bestehenden (beschriebenen) Herausforderungen in der Region nicht zwangsläufig zu einer Bildungsbenachteiligung aller hier lebenden Schüler:innen führen müssen. Die Bedingungen sind zunächst welche, die sich benachteiligend auswirken können, aber gerade auch der Strukturwandel könnte ein Motor sein, um diese Benachteiligung zu minimieren, denn mit ihm könnten nicht nur in Schule, sondern auch im außerschulischen Bereich neue Angebote entstehen, die kompensatorisch zu den benachteiligenden Faktoren wirken. Vor allem die Bildungspolitik sollte sich aber dessen bewusst sein, dass ohne gezielte Schaffung von kompensatorisch wirkenden Faktoren auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen in strukturschwachen Regionen und Minimierung des Lehrkräf-

temangels es zu einer weiteren Verschärfung und Verstetigung von Bildungsungleichheit kommen wird. Die Maßnahmen des Strukturwandels, wie sie aktuell angelegt sind, verschließen die Augen vor dieser Tatsache noch immer.

Jede Veränderung der hier benannten Faktoren, sowohl bezogen auf das schulische Lernen, zum Beispiel eine verstärkte Einrichtung von Gemeinschaftsschulen um Schulwege zu verkürzen und Risiken im Schulwechsel zu minimieren, als regionale Gegebenheiten bewusst für die Entwicklung von Schule zu nutzen, ist ein Ansatzpunkt für Veränderung und eröffnet Gestaltungsräume. Um Veränderungen zu bewirken und damit das hohe Risiko einer strukturellen Bildungsungleichheit ihrer Kinder und Jugendlichen (ihren Schüler:innen) zu minimieren, bedarf es m.E. unbedingt der engen Zusammenarbeit von Akteur:innen der Region und der Schule: Hier könnte die ländliche Region möglicherweise aufgrund eines höheren Grades von Vergemeinschaftung einen Vorteil gegenüber städtischen Regionen haben. Die Sozialstruktur und die Schulstruktur beeinflussen sich gegenseitig. Dies ist der Ansatzpunkt für Gestaltungsmöglichkeiten aller Menschen vor Ort in den strukturschwachen Regionen, denn jede:r einzelne kann seinen oder ihren Beitrag zur Minimierung von Bildungsungleichheit leisten. Zugleich sollte sich Bildungspolitik darauf nicht ausruhen und Verantwortung an die Menschen vor Ort abgeben, denn die Sozialraumstruktur in einer Gemeinde oder Kommune lebt von jedem Einzelnen in der Bevölkerung. Folglich kann jeder seinen Beitrag vor allem zur Minimierung der Faktoren, die Bildungsungleichheit begünstigen, oder Faktoren, die kompensatorisch wirken, leisten. Faktoren, die begünstigen, sind all jene, die die Resilienz von Kindern und Jugendlichen unterstützen, z.B. positive Selbstwahrnehmung, eine realistische Selbsteinschätzung und eine kritische Selbstreflexivität, wie aber auch Fähigkeiten/Kompetenzen zur Problemlösung und Selbststeuerung (Freyberg 2011). Diese Kompetenzen und Erfahrungen können nicht nur von Schule angebahnt werden, sondern können auch durch Vereine, außerschulische Lernorte, Praktikumsbetriebe oder das familiäre Umfeld der Schüler:innen mit aufgebaut werden. Zugleich könnte ein Wandel von Schule, die sich stärker auf die Schlüsselqualifikationen der Schüler:innen ausrichtet, in der ein stärker selbstgesteuertes und kooperatives Lernen Alltag ist, sich trotz Lehrkräftemangel aktiv am Aufbau von Resilienz ihrer Schüler:innen beteiligen. Der Unterrichtsauffall kann mit anderen Formaten, in denen Lernen außerhalb von Schule stattfindet z.B. am Praxistag (vgl. Langner & Glöckner 2024), durch jedes Unternehmen, jede Verwaltung, jede Einkaufsmöglichkeit oder jeden Handwerker vor Ort unterstützt werden. Damit wird kein Unterricht ersetzt, aber es werden Lernangebote für das spätere Leben geschaffen. Außerdem kann hierdurch frühzeitige aktive Berufsorientierung stattfinden, von der sowohl Schüler:innen als auch zukünftige Arbeitgeber profitieren können. Kleine Schulen (2- bis 3zünftig statt 4- und mehrzünftig) mit einem direkten Kontakt zum Schulträger – dem Bürgermeister – lassen hinsichtlich der Ausstattung der Schulen mehr Möglichkeiten und ermöglichen Lehrkräften eine engere Beziehung zu den Schüler:innen. Damit und verbunden mit einer ‚Willkommenskultur‘ können junge Lehrkräfte für die Region gewonnen werden, denn ohne Frage braucht es mehr Lehrkräfte in der ländlichen Region, um die Schüler:innen angemessen in ihrem Lernen zu begleiten und zu unterstützen. Zudem würden diese jungen Lehrkräfte Ideen mitbringen, wie Lernformate mit mehr selbstregulativen Anteilen und mehr peer-to-peer-Lernen umgesetzt werden können, die bei gelingender Einführung in den Schulen auch die Belastung von Lehrkräften minimieren können, was ebenfalls in der Situation des Lehrermangels wichtig wäre.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass, sich gemeinsam notwendigen Veränderungen zu stellen, die Möglichkeit birgt, Schüler:innen resilient werden zu lassen. Dies ist unbedingt notwendig, damit die aktuelle Schüलगeneration lernt, mit Herausforderungen einen Umgang zu finden, und so selbst zur aktiven Gestaltung des Strukturwandels in ihrer Region beitragen kann. Es wird deutlich, dass Bildungsbenachteiligung nicht nur ein Problem der Vergangenheit, sondern ein aktuelles, dynamisches möglicherweise sich

verstärkendes Problem auch speziell von und in ländlichen Regionen und Regionen des Strukturwandels ist. Die gute Nachricht ist jedoch, dass keine Region dem einfach ausgeliefert ist, sondern Bildungsungleichheit aktiv minimiert werden kann.

Literatur

- Asbrand, B. (2020). Der Umgang von Lehrpersonen mit der Bildungsstandardsreform: Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Innovation und Scheitern. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 529-544). Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. wbv Media.
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2015). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1-27). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Baumert, J. (2006) (Hrsg.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Deutsches PISA-Konsortium. VS Verl. für Sozialwissenschaft.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg– Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 3-53). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. VSA Verlag.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Schwartz.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyrischen Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion*, S. 44–59. Barbara Budrich UTB.
- Coelen, T.; Heinrich, J. & Million, A. (2016). Bildungslandschaften als Strategie der Stadt- und Quartiersentwicklung. In: P. Oehler, N. Thomas & M. Drilling (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der unternehmerischen Stadt. Kontexte, Programmatiken, Ausblicke* (S. 143-161). Springer VS.
- DAK-Gesundheit (2023). *DAK-Präventionsradar – Suchtverhalten und psychische Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*.
- Ditton, H. (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*. (S. 247-276). 4. Aktualisierte Auflage. Springer VS.
- Emmerich, M. (2023). Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung. In *Die deutsche Schule* 115 (3), 201-217.
- Falk, F., Schurig, M., Hußmann, A., Kuhl, J. (2025). Risiko und Resilienz bei Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Ende der Grundschulzeit. In: E. Bešić, Ender D. & Gasteiger-Klicpera, B. (Hrsg.), *Resilienz, Inklusion, Lernende Systeme* (S. 113-121). Verlag Julius Klinkhardt 2025. DOI: 10.25656/01:32701; 10.35468/6149-09

- Freyberg, T. v. (2011). Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort? In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 219–239). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gesellschaft für Marktanalyse und Strategie mbH (2024). *Lausitz Monitor*. <https://lausitz-monitor.de/ergebnisse-2024/> (Download 30.04.2025)
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMognale & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Springer VS.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291–313). Springer VS.
- Heinrich, M. (2020). Zur Notwendigkeit einer professionssensiblen Reform der gegenwärtigen Bildungsstandardsreform. Überlegungen im Anschluss an Barbara Asbrands Diagnose zum Spannungsfeld von Innovation und Scheitern. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, 7) (S. 547–560). Waxmann.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Kallmeyer.
- Hußmann, A., Stubbe, T. C. & Kasper, D. (2017). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern, in: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195–217). Waxmann.
- Huxel, K. & Fürstenau, S. (2017). Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen und eine Fallstudie. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten* (261–278). VS Springer.
- Kielblock, S.; B. Arnoldt, N.; Fischer, J. M. Gaiser & H.G. Holtappels (Hrsg.) (2020). *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Beltz Juventa.
- Klemm, K. (2021): *Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern: Kein Ende in Sicht*. Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Essen 2021.
- Knippschild, R. & Herr, S. (2021). *IZS Policy Briefs – Kompaktanalysen & Politikempfehlungen Nr. 3 1 Unmittelbare Beteiligungsoptionen der Zivilgesellschaft am Lausitzer Strukturwandelprozess*, <https://doi.org/10.26084/twm1-dt21>
- Konrad, K. (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen*. Springer.
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Hrsg.). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule*. Frankfurt am Main: Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2019, 60 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191093 - DOI: 10.25656/01:19109
- Kuntz, B., Mauz, E. & Lampert, T. (2018). Die KiGGS-Studie des Robert Koch-Instituts: Studiendesign, Erhebungsinhalte und Ergebnisse zur gesundheitlichen Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. In W. Greiner, M. Batram, O. Damm, S. Scholz & J. Witte (Hrsg.), *Kinder- und Jugendreport 2018. Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Schwerpunkt: Familiengesundheit* (S.131-146). medhochzwei Verlag.

- Langner, A. & Wiechmann, K. (2023). Die Jugendschule. *Schulpraxis entwickeln - Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung*, 2(1), 1-16.
https://doi.org/10.58652/spe.2023.2.p1_16
- Langner, A. (2023). Lernpfade: Individuelle Entwicklungswege in der Schule durch digital gestütztes Dokumentationssystem ermöglichen. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (PFLB)*, 5(1), 1–17.
<https://doi.org/10.11576/pflb-6181>
- Langner, A. & Pesch, M. (2024). Designing Tools for Supporting Self-Regulated Learning in Collaborative Learning Environment: Understanding from the University School Dresden. In C. Rodríguez Pérez, M. Mahruf & C. Shohel (Hrsg.), *Inclusive Pedagogy in Contemporary Education*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.113882>.
- Langner, A. & Glöckner, V. (2024). Einmal wöchentlich ins Praktikum: Berufsorientierung an der Universitätsschule Dresden. *Schulpraxis Entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung*, 4(2), 47–62.
<https://doi.org/10.58652/spe.2024.4.p47-62>
- Langner, A. & Kuritz, K. (2024). Ein struktureller Rahmen für studentische Praxiserfahrungen zur Unterstützung von Schulen in Ostsachsen angesichts des Lehrkräftemangels. *PraxisForschungLehrer*innenBildung (PFLB)*, 6(1), 205–218. <https://doi.org/10.11576/pflb-7567>
- Langner, A., Niethammer, M., Schütte, M., Wieser, D., Kemter-Hofmann, P., Friebel, L. et.al (Hrsg.) (2022). *Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING*. Waxmann Verlag.
- Langner, A. & Jugel, D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln – Diagnostik im Kontext von Inklusion. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken* (S. 133–150). Springer VS.
- Leont'ev, A.N. (1979). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Volk und Wissen.
- Löw-Beer, D. & Holz, V. (2022). Jugendbeteiligung, Demokratiepädagogik und Nachhaltigkeit. Konzeptuelle Überlegungen sowie Herausforderungen und Lösungsansätze aus dem Strukturwandel in der Lausitz; *unsere jugend*, (74), 298-309. DOI 10.2378/uj2022.art43d;
- Lütje-Klose, B. (2023). Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität – Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 17-32). Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2022). Sonderpädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Kategorisierung, De-Kategorisierung und Re-Kategorisierung In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik - zwischen Dekategorisierung und Re kategorisierung* (S. 44-61). Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Klinkhardt
- Löser, J., Goltz, J., Schilling, N. & Werning R. (2024). Inklusiv-digitaler Naturwissenschaftsunterricht - Gestufte digitale Lernhilfe für das naturwissenschaftliche Experiment. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaum (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 203-210). Klinkhardt.
- Maaz, K. & Lörz, M. (2024). *20 Jahre PISA: Soziale Bildungsungleichheit im Fokus*. Bertelsmannstiftung Gütersloh.

- Mang, J., Müller, K., Lewalter, D., Kastorff, T., Müller, M., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Heine, J.-H. & Köller, O. (2023). Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 164-199). Waxmann. DOI: 10.25656/01:28666,
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2011). Regionale Bildungsbüros - ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. (S. 53-64). Waxmann.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. DOI: 10.25656/01:28075
- Mintrop, R. (2016): *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Harvard Education Press.
- Mintrop, H. (2019). Designbasierte Schulentwicklung – ein kurzer Abriss. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 35-48). Waxmann. (Quelle Seitenangabe: <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.31244/9783830989363>)
- Moser, V.-& Egger, M.(2017) (Hrsg.) *Inklusion und Schulentwicklung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023: OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld/OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/34087b82-de>.
- Radtke, F. O. & Stošić, P. (2009). Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. *geographische revue*, 11(1), 34-51. https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2009_radtke_geographische_revue_2009.pdf
- Ritter, M. (2023): Gemeinschaftsschule, die neue Gesamtschule? In K. Graalman, P. Große Prues, M. Hollen & S. Thiersch (Hrsg.), *Gesamtschule – status quo und quo vadis?* (Reihe: Profilentwicklung im Bildungswesen, S. 123-140). DOI: 10.25656/01:31958
- Ritter, M., Bartels, H. & Winkler, A. (2022). Ein Schulversuch als Schule für mein Kind. Welche Motive verbinden Eltern mit dieser Entscheidung? In: *Schulpraxis entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung* 1 (1), 14–28. Online verfügbar unter <https://journals.qucosa.de/inspe/article/view/3>.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Sachse, K., Jindra, C., Schumann, K. & Schipolowski, S. (2022). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*, 151–180. Waxmann.
- Schaumburg, H. (2021). Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung. Ein systematischer Forschungsüberblick. In *MedienPädagogik* (41), (Inklusive digitale Bildung), 134-166. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X>
- Scheer, D. (2019). Forschungsstand zur Rolle von Schulleitung in der inklusiven Schulentwicklung. In *Schulleitung und Inklusion: Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion* (S. 75-107). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27401-6_3

- Schuchardt, K. (2023). *Kohleausstieg, Strukturwandel, Transformation. Die Lausitz als Versprechen*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-865132>
- Schuchart, C. (2013). Kein Abschluss ohne Anschluss? Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe II - In: *Die Deutsche Schule* 105 (2013) 4, 345-363 - DOI: 10.25656/01:25761
- Sliwka, A., Klopsch, B. & Deinhardt, L. (2023). Digital, nachhaltig, gerecht. Eine strategische Kernroutine zur adaptiven Förderung in der Schule“. In: *MedienPädagogik*, (52), (gerecht - digital - nachhaltig), 169-190. doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.09.X
- Stadler, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stocké, V. (2012). Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 423-436). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_26
- Sturm, T. (2023). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung – Differenz – Behinderung*. Kohlhammer.
- Waldhauer, J, Kuntz, B. & Lampert, T. (2018). Unterschiede in der subjektiven und psychischen Gesundheit und im Gesundheitsverhalten bei 11-bis 17-jährigen Jugendlichen an weiterführenden Schulen in Deutschland. In *Bundesgesundheitsblatt* 2018 (61), 374-384. <https://doi.org/10.1007/s00103-018-2704-4> (4)
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität - Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität - Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 18-44). Schönigh.
- Wüstenrot Stiftung (Hrsg.) (2025). *Teilhabeatlas*. <https://wuestenrot-stiftung.de/publikationen/teilhabeatlas-deutschland-download/> oder <https://wuestenrot-stiftung.de/publikationen/teilhabeatlas-kinder-und-jugendliche-download/>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.