



Marcel Helbig

Eine „faire“ Verteilung der Mittel aus dem Startchancenprogramm erfordert eine ungleiche Verteilung auf die Bundesländer. Eine Abschätzung der Mittelbedarfe für die deutschen Grundschulen anhand der Armutsquoten in den Sozialräumen.

Discussion Paper

P 2023–001

Juni 2023

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
www.wzb.eu

Marcel Helbig

Eine „faire“ Verteilung der Mittel aus dem Startchancenprogramm erfordert eine ungleiche Verteilung auf die Bundesländer. Eine Abschätzung der Mittelbedarfe für die deutschen Grundschulen anhand der Armutsquoten in den Sozialräumen.

Discussion Paper P 2023–001
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2023)

Affiliation der Autoren

Marcel Helbig
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und Leibniz Institut für Bildungsverläufe
Bamberg

Eine „faire“ Verteilung der Mittel aus dem Startchancenprogramm erfordert eine ungleiche Verteilung auf die Bundesländer. Eine Abschätzung der Mittelbedarfe für die deutschen Grundschulen anhand der Armutsquoten in den Sozialräumen.

von Marcel Helbig

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wurden erstmals für alle deutschen öffentlichen Schulen mit einem Grundschulteil die Kinderarmutsquoten für die Grundschuleinzugsgebiete berechnet. Auf Grundlage der Ergebnisse konnte bestimmt werden wo in Deutschland die Schulen mit der höchsten Kinderarmutsquoten verortet sind. Die anteilig meisten Schulen mit einer hohen Kinderarmutsquote befinden sich in Nordrhein-Westfalen und den drei Stadtstaaten. Die wenigsten befinden sich in Bayern und Baden-Württemberg.

Will der Bund, wie im Koalitionsvertrag festgehalten, diese Schulen im sogenannten Startchancenprogramm zusätzlich fördern, dann ergibt sich eine deutlich andere Verteilung der Mittel als über andere Berechnungsmethoden wie den Königsteiner Schlüssel oder einen multidimensionalen Verteilungsschlüssel. Besonders Bayern und Baden-Württemberg würden nur einen Bruchteil der Mittel erhalten, die Schulen in Bremen, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt würden hingegen deutlich stärker profitieren. Die Berechnungen zeigen aber auch, dass Schulen in größeren Städten deutlich stärker profitieren würden als auf dem Land. Nur in Brandenburg würden Schulen in ländlichen Räumen stärker von einer Zuteilung der Mittel nach den Kinderarmutsquoten profitieren. Aus methodischen Gründen konnten für die Studie keine Kinderarmutsquoten für die Sekundarschulen berechnet werden.

1. Einleitung

Soziale Bildungsungleichheiten stellen eine der größten Herausforderungen für das deutsche Schulsystem dar. Dass der Bildungserfolg in Deutschland stark von der sozialen Herkunft abhängt, bestreiten mittlerweile die wenigsten. In Bezug auf den Gymnasialbesuch wurde der Zusammenhang jüngst durch den Chancenmonitor des ifo-Instituts (Wößmann et al., 2023) sowie in Bezug auf die schulischen Kompetenzen durch den IQB-Bildungstrend (Stanat et al., 2022) eindrucksvoll aufgezeigt. Diese individuellen sozialen Ungleichheiten manifestieren sich als strukturelle Probleme dort, wo besonders viele sozial benachteiligte Kinder eine Schule besuchen. Als „Brennpunktschulen“ oder Schulen in schwieriger Lage bezeichnet, weisen diese Schulen deutlich schlechtere Bildungsergebnisse auf als Schulen, in denen nur wenige soziale Problemlagen vorherrschen. Dass sich soziale Problemlagen ungleich verteilen, hängt gerade im Grundschulbereich (wo vor allem die wohnortnahe Schule besucht wird) damit zusammen, dass sich die Wohnlage von Menschen in Deutschland am Einkommen orientiert. Innerhalb Deutschlands und vor allem innerhalb deutscher Städte entstehen so Quartiere in denen sich arme Familien ballen. Man spricht hierbei von einer residentiellen sozialen Segregation, die sich in eine soziale Segregation von Schulen übersetzt. Darüber hinaus führt die frühe Trennung von leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen ab der 5. Klasse dazu, dass Kinder sozial privilegierter Gruppen weit überdurchschnittlich an Gymnasien zu finden sind und sozial benachteiligte Gruppen vor allem an nicht-gymnasialen Schulformen anzutreffen sind (Wößmann et al., 2023).

In vielen Studien, vor allem aber in vielen kommunalen Bildungsberichten, zeigt sich immer wieder, dass mit steigendem Anteil armer Kinder an einer Schule oder in einer Nachbarschaft die Bildungsergebnisse an dieser Schule schlechter werden. Diese Ergebnisse kommen hauptsächlich dadurch zu Stande, dass sich an Schulen mit einem hohen Armutsanteil mehr ökonomisch arme Familien und Eltern mit niedriger Bildung befinden. Diese Aspekte korrelieren zudem mit der Migrationsgeschichte der Kinder. Bedingt durch die schlechtere individuelle Ressourcenausstattung der Familien an diesen Schulen sind die Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen im Schnitt schlechter, die Übertrittsquoten auf das Gymnasium geringer und die erreichten Bildungsabschlüsse niedriger. Die aggregierten Bildungsunterschiede von Schulen unterschiedlicher sozialer Zusammensetzung sind dementsprechend die Summe der Bildungsergebnisse der einzelnen Schüler und Schülerinnen und werden in der Bildungssoziologie als Kompositionseffekte bezeichnet. Ob eine ungünstige soziale Zusammensetzung der Schülerschaft darüber hinaus – z.B. über ein allgemein schlechteres Sprachniveau, sozial problematischere Verhaltensweisen der Schülerschaft, oder eine schlechtere Ressourcenausstattung der Schule – weitere negative sogenannte Kontexteffekte (in der Erziehungswissenschaft wird auch dies als Kompositionseffekt bezeichnet) auf die Bildungserfolge der einzelnen Schüler:innen hat, ist in Deutschland bisher kaum erforscht und die bisherigen Ergebnisse uneinheitlich.

Die Bundesregierung hat sich zum Ziel gesetzt, sozial ungleiche Startchancen der Schüler und Schülerinnen auszugleichen, indem besonders benachteiligte allgemeinbildende und berufsbildende Schulen gezielt unterstützt werden sollen (Koalitionsvertrag der Bundesregierung 2021 - 2025, 2021: S.75). Über das sogenannte Startchancenprogramm sollen 4.000 Schulen durch Investitionsmittel für Schulbau, ein sogenanntes Chancenbudget sowie zusätzliche Mittel für Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen unterstützt werden. Die Schulen, die gefördert werden sollen, sollen jene sein, die sich durch einen hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern auszeichnen, die Anspruch auf Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) haben (ebd.). Es ist davon auszugehen, dass das Startchancenprogramm – obwohl so nie explizit formuliert – nicht auf den Ausgleich von Kontexteffekten ausgerichtet ist. Vielmehr zielt das Startchancenprogramm darauf ab, die Bildungschancen sozial benachteiligter Schüler und Schülerinnen über eine Förderung der Bildungsinstitutionen zu steigern, die diese Schüler und Schülerinnen in großer Zahl besuchen. Dementsprechend liegt es für eine möglichst effektive Förde-

rung möglichst vieler sozial benachteiligter Schüler und Schülerinnen nahe, vor allem diejenigen Schulen zu fördern, in denen sich besonders viele sozial benachteiligte Schüler und Schülerinnen befinden.

Schulen mit einem hohen Anteil armer Kinder verteilen sich jedoch nicht gleichmäßig über die Bundesländer. Ebenso wenig verteilen sich diese Schulen gleichmäßig über die kreisfreien Städte und Landkreise innerhalb der Bundesländer. Eine Zuweisung der Startchancenmittel nach Königsteiner Schlüssel oder nach Schülerzahl der Bundesländer ist der Problemstellung nicht angemessen, wie beispielsweise Fickermann et al. (2022) betonen. Indem sie anhand verschiedener Indikatoren einen multiplen Belastungsindex für die Bundesländer berechnen, zeigen die Autoren, dass nach diesem Index die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg oder Sachsen weniger Geld aus dem Startchancenprogramm erhalten würden als dies bei einer Verteilung nach dem Königssteiner Schlüssel der Fall wäre. Nordrhein-Westfalen oder Bremen hingegen erhielten deutlich mehr Geld. Bei dieser Studie wurde allerdings mit Durchschnittswerten für einzelne Bundesländer gerechnet und vernachlässigt, dass sich der Anteil von Kindern, die beispielsweise BuT-leistungsberechtigt sind, innerhalb der Bundesländern höchst ungleich auf die Schulen verteilen kann. Nehmen wir z.B. an, dass in einem Bundesland 15 Prozent aller Kinder in Haushalten leben, die SGB-II-Leistungen erhalten (landläufig Hartz IV genannt). Dann könnte es sein, dass in jeder Schule dieses Bundeslandes 15 Prozent aller Kinder von SGB-II-Leistungen leben. Werden nun Schulen aus dem Startchancenprogramm gefördert, die mindestens eine SGB-II-Quote von 20 Prozent aufweisen, würde keine Schule in diesem Bundesland von den Startchancenmitteln profitieren. Verteilen sich die SGB-II-Quoten in dem Land aber so, dass in der Hälfte der Schulen 0 Prozent aller Schüler und Schülerinnen von SGB-II-Leistungen leben und in der anderen Hälfte 30 Prozent, dann würde die Hälfte aller Schulen von dem Startchancenbudget profitieren. In dieser Studie wird anhand des vorhandenen Datenmaterials gezeigt, wie die Startchancenmittel verteilt werden müssten, wenn man eine solche ungleiche Verteilung der SGB-II Quoten in den Schulen berücksichtigt. Aus methodischen Gründen beschränken sich die Analysen ausschließlich auf die öffentlichen Grundschulen.

2. Datengrundlage, Datenlimitationen und Methode

Schulen: Um zu bestimmen, welche Schulen besonders benachteiligt sind, ist eine Verortung aller Schulen in Deutschland notwendig. Aufbauend zur Analyse der Veränderung des ostdeutschen Schulsystems (Helbig et al. 2018) wurden alle allgemeinbildenden Schulen in Deutschland für das Schuljahr 2019/20 georeferenziert. Dabei wurde zwischen Schulen mit Grundschulteil, Schulen mit und Schulen ohne gymnasiale Oberstufe unterschieden. Für diese Studie wurden ausschließlich Schulen mit einem Grundschulteil (d.h. aber auch Sekundarschulen mit Grundschulteil) berücksichtigt. Die Fokussierung auf Grundschulen ergibt sich daraus, dass Eltern vor allem jene Schulen wählen, die wohnortnah vorhanden sind (z.B. Helbig et al. 2021). Natürlich gibt es auch Eltern, die nicht die Einzugsgebietsschule bzw. die nächstgelegene Schule wählen, insbesondere beim Besuch einer privaten Schule. In vielen Städten oder Landkreisen ist der Besuch der nächstgelegenen Grundschule darüber hinaus obligatorisch. Selbst wenn einige Eltern eine andere Grundschule als die nächstgelegene wählen, sollte sich die Schülerschaft in der Grundschule daher dennoch größtenteils aus den Schülern und Schülerinnen des Wohnumfelds zusammensetzen. Damit spiegelt sich die soziale Segregation von Schulen aufgrund der residentiellen Segregation besonders stark bei Grundschulen wieder.

Auf die Betrachtung der weiterführenden Schulen muss in dieser Studie verzichtet werden, weil keine Informationen darüber vorliegen, wie sich bestimmte Schülergruppen auf die weiterführenden Schulen verteilen. Selbst wenn das Einzugsgebiet einer weiterführenden Schule bekannt ist, befinden sich sozial benachteiligte Schüler und Schülerinnen eher an nicht-gymnasialen Schulen, sozial privilegierte hingegen eher an gymnasialen Schulen. Das Verhältnis der beiden

Gruppen ist unklar und kann sich von Bundesland zu Bundesland deutlich unterscheiden. Unbekannt ist auch, aus welchen Einzugsgebieten oder aus welchen Grundschulen sich die Schülerschaft der weiterführenden Schulen rekrutiert¹ Daher wäre die Schätzung der sozialen Zusammensetzung weiterführender Schulen weit ungenauer als die von Grundschulen.

Einzugsgebiete: Um die soziale Zusammensetzung von Schulen zu kennen, muss man ihr Schuleinzugsgebiet identifizieren. Die sogenannten Schulsprengel, die die Schuleinzugsgebiete bestimmen, sind nicht für ganz Deutschland vorhanden. In einigen Kommunen und Bundesländern gibt es zudem (teilweise) keine Schuleinzugsgebiete mehr (z.B. Nordrhein-Westfalen). Um die Schuleinzugsgebiete aller Grundschulen in Deutschland zu bestimmen, wurden für alle öffentlichen Grundschulen sogenannte Voronoi-Diagramme berechnet (Konrad, 2021). Dabei werden um eine Schule herum alle Punkte auf der Deutschlandkarte definiert, die sich näher an dieser Schule als an allen anderen Schulen befinden. Durch die Verbindung aller Außenpunkte einer solchen Punktfläche ergibt sich ein künstliches Einzugsgebiet für eine Schule. Private Schulen wurden hierbei außenvorgelassen, weil diese nicht zu den Einzugsgebietschulen gehören, sondern von Eltern aufgrund anderer Kriterien als der Wohnortnähe gewählt werden. Zudem setzen sich private Schulen in Deutschland eher aus Schülern und Schülerinnen privilegierter Sozialschichten zusammen (z.B. Helbig et al. (2022)). Der Verzicht auf die privaten Schulen kann dazu führen, dass punktuell Armutsquoten von öffentlichen Schulen eher unterschätzt werden, da besonders Schüler und Schülerinnen ohne sozialen Transferleistungsbezug private Schulen im Sozialraum besuchen, wodurch die Armutsquote an den jeweiligen öffentlichen Schulen im Sozialraum höher wird. Dies kann einen gewissen Einfluss auf die hier gewonnenen Ergebnisse haben; systematische Unterschiede gerade im Bundesländervergleich sind aber eher nicht zu erwarten.

Die so gewonnen künstlichen Schuleinzugsgebiete stimmen natürlich nicht vollständig mit den tatsächlichen Einzugsgebieten der Grundschulen überein. Auch werden hierbei keine Verkehrswege, Schulbuslinien oder geografische Hindernisse miteinbezogen. Dennoch ist davon auszugehen, dass es sehr große Überschneidungen zwischen den realen und den künstlichen Einzugsgebieten gibt.

Soziale Lage der Schulen: Um die soziale Lage von Schulen zu beschreiben, würde man im besten Fall auf schulscharfe Informationen zurückgreifen. Hierzu wären z.B. die Daten zu Kindern mit Lernmittelbefreiung aus Rheinland-Pfalz oder Berlin geeignet. Diese liegen aber eben nur für diese beiden Länder vor. Man könnte aber auch auf Daten zur sozialen Zusammensetzung von Schulen zurückgreifen, die in einigen Ländern wie Hamburg, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hessen oder Bremen als Sozialindex der Schulen vorliegen. Diese Daten sind aber nicht einmal zwischen den genannten Ländern vergleichbar: In Bayern, Baden-Württemberg oder Niedersachsen gibt es so etwa keinen Sozialindex, in Thüringen oder Sachsen ist dieser erst in der Planungsphase. Auch soziale Hilfsvariablen wie der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund oder nicht-deutscher Staatsangehörigkeit müssten erst von jedem Bundesland schulscharf beschafft werden. Zudem soll die soziale Zusammensetzung von Schulen hier nicht auf migrationspezifische Problemlagen verengt werden, auch wenn beide Merkmale vielerorts zusammenhängen.

Grundlage für die Schätzung der sozialen Zusammensetzung der Schulen sind Daten der Bundesagentur für Arbeit (BA) über nichterwerbsfähige Leistungsbeziehende aus der SGB-II Statistik auf 1 x 1 km Grid-Ebene. „Nichterwerbsfähige Leistungsbeziehende“ bezeichnet Kinder in Haushalten mit Leistungsbezug nach dem Sozialgesetzbuch II (Hartz IV). Diese Daten geben also Aufschluss über die Verortung von armen Kindern in Deutschland. Die 1 x 1 km Grid-Ebene bezeichnet eine Raumsystematik, in der ganz Deutschland in Quadrate von 1 x 1 km

¹ Im Sozialindex der Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen ist für die weiterführenden Schulen zumindest bekannt aus welchen Grundschulen sich die Schülerschaft rekrutiert. Für das Bundesgebiet liegen derartige Daten nicht flächendeckend vor.

Kantenlänge unterteilt wurde (Bundesamt für Kartographie und Geodäsie). Es liegen für diese Studie also Daten zu armen Kindern in diesen 1 x 1 km Quadraten vor. Die gelieferten Daten wurden von der BA so vergrößert, dass die Zahl armer Kinder in Zehnerschritten vorliegt. Leben in einem Quadrat 0 bis 4 arme Kinder, wurde uns die Zahl 0 geliefert, leben dort 5 bis 10 arme Kinder, wurde die Zahl 10 geliefert, usw. Es ist nicht davon auszugehen, dass diese Vergrößerung zu systematischen Verzerrungen der Ergebnisse führt. Das Minimum von armen Kindern in einem Quadrat liegt naturgemäß bei 0, das Maximum beschreibt ein Quadrat in Berlin, in dem 1.920 arme Kinder auf einem Quadratkilometer leben. Auch in einigen Quadraten in Ruhrgebietsstädten befinden sich mehr als 1.500 arme Kinder innerhalb eines Quadratkilometers.

Die BA-Daten bieten aber keine Informationen darüber, wie viele Kinder insgesamt in einem Quadrat leben. Diese Informationen liegen auch keiner öffentlichen Stelle in Deutschland vor, obwohl mittlerweile viele Informationen in Deutschland auf dieser Grid-Ebene gesammelt werden (z.B. Umweltdaten). Um diese Zahlen zu berechnen, wurde der Geodaten-Dienstleister GfK-Geomarketing damit beauftragt, die Zahl der unter 15-jährigen Personen auf 1 x 1 km Grid-Ebene zu berechnen. Die unter 15-Jährigen werden im Allgemeinen dafür herangezogen, um die Armutsquote von Kindern zu berechnen. Da die GfK-Konsumforschung für Quadrate mit weniger als 5 Haushalten die Bevölkerung nicht ausweist, sind rund 10 % der Quadrate unbesetzt. Aus diesem Grund wurden für diese Zellen die Werte des Zensus 2011 eingesetzt, mit den Werten der Bevölkerungsfortschreibung (Genesis-Tabelle 12411-01-01-5) fortgeschrieben und mit dem Anteil der unter 15-Jährigen in der Gesamtbevölkerung multipliziert, um einen Schätzwert für die nicht ausgewiesenen unter 15-Jährige Bevölkerung zu erhalten.

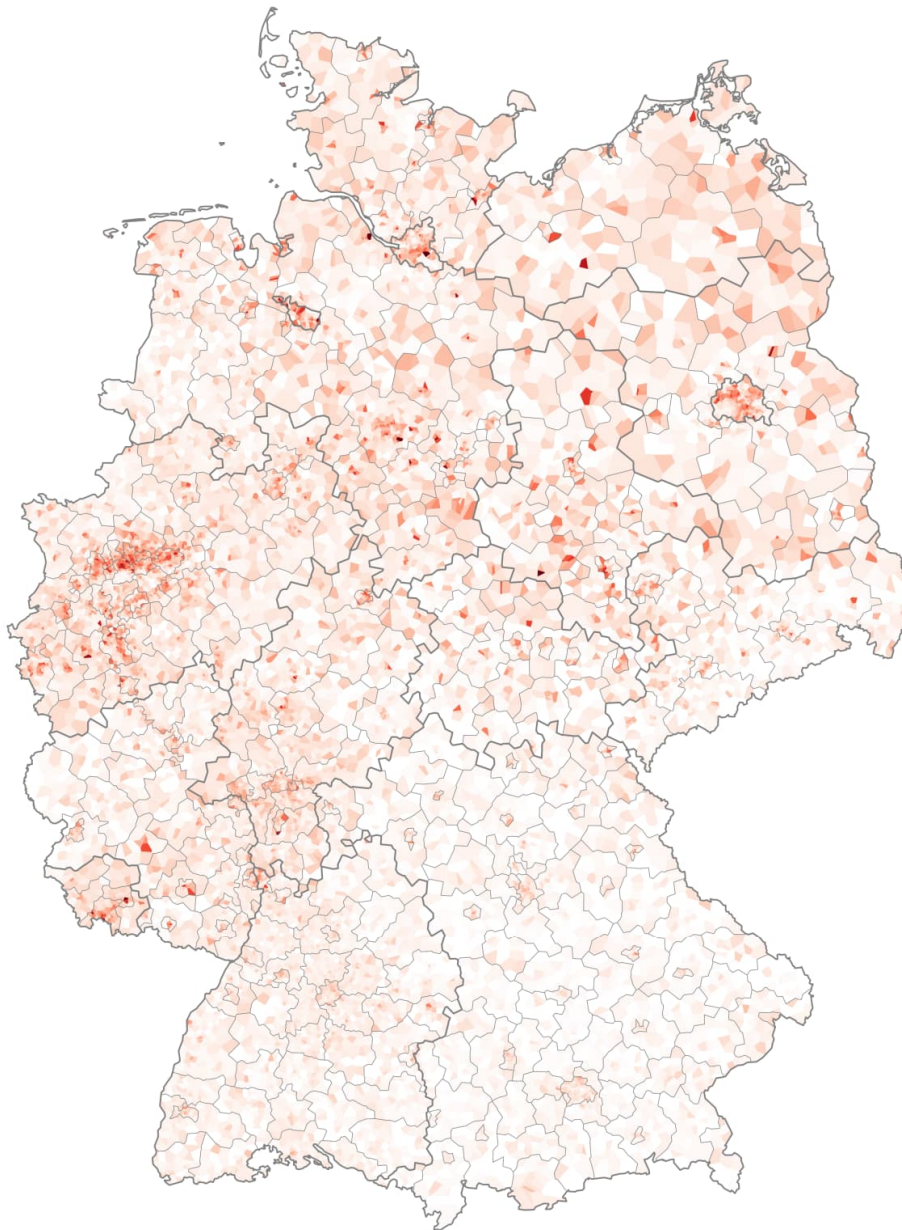
Um die Armutsquote für die Schuleinzugsgebiete zu berechnen, wurden die die Werte für die Kinder im Leistungsbezug als auch die Gesamtzahl der unter 15-jährigen in einem 1 x 1 km Quadrat durch 100 geteilt und die Werte damit auf ein 100 m x 100 m Gitter umgerechnet. Die Zentren der 100 m x 100 m Quadrate wurden im Anschluss den Schuleinzugsgebieten zugeordnet, die Leistungsbezugs- und Bevölkerungswerte für das Einzugsgebiet aufaddiert und aus den aufaddierten Werten die Armutsquoten berechnet. Dieses einfache Umrechnungsverfahren wurde genutzt, um die Werte der 1 km x 1 km Quadrate anteilig den Schuleinzugsgebieten zuzuordnen. Speziell in Ballungsräumen mit sehr kleinen Schuleinzugsgebieten war dieses Verfahren notwendig, da einige Schuleinzugsgebiete aufgrund ihrer geringen Größe gar kein Zentrum eines 1 km x 1 km Quadrat zugeordnet werden konnte.

In Bezug auf die Berechnung der Daten für die Einzugsgebiete ergeben sich zum einen Messungenauigkeiten dadurch, dass durch das Heranziehen der unter 15-Jährigen nicht ausschließlich Kinder bzw. arme Kinder von sechseinhalb bis zehneinhalb Jahren gemessen werden, was der Grundschulpopulation entsprechen würde. In Bezug auf die Bevölkerungszahlen ist nicht davon auszugehen, dass dies zu großen Schwankungen führen sollte. In Bezug auf arme Kinder mit SGB-II Leistungsbezug ist davon auszugehen, dass die angesetzten Quoten etwas zu hoch sind, weil in Haushalten mit Kindern unter sechs Jahren mehr Kinder von SGB-II Leistungen leben als im Alter ab sechs Jahren. Diese Messungenauigkeiten sollten aber alle Schuleinzugsgebiete in ähnlicher Weise betreffen.

Diese Berechnungen ließen sich weiter verfeinern, wenn man die Ressourcen hätte, die Daten zu der jeweiligen Schülerzahl der Schulen und der Anzahl von armen Kindern im Grundschulalter sowie der alterstypischen Bevölkerung (für Grundschulen sechseinhalb bis zehneinhalb Jahre) zu sammeln und für die Berechnungen zu verwenden.

Abbildung 1: Verteilung der Kinderarmut nach Einzugsgebieten aller deutschen Grundschulen

Kinderarmutsquoten für Schuleinzugsgebiete 2019



0 25 50 75 100

Kinderarmutsquoten

Quellen: GfK GeoMarketing, Statistisches Bundesamt (Destatis) Zensus 2011, Genesis-Online (Tabelle 12411-01-01-5), Bundesagentur für Arbeit SGB-II-Statistik, eigene Berechnung

3. Ergebnisse

In Abbildung 1 ist kartografisch für die Einzugsgebiete aller öffentlichen deutschen Grundschulen abgetragen, wie hoch die Armutsquoten in den jeweiligen Grundschuleinzugsgebieten sind². Hierbei zeigen sich sehr hohe Armutsquoten in den Agglomerationsräumen Nordrhein-Westfalens, in Bremen, Berlin, Hamburg, in und um Hannover, im Rhein-Main Gebiet und in Teilen Ostdeutschlands. Geringe Armutsquoten zeigen sich vor allem in Bayern, Baden-Württemberg und einigen ländlichen Räumen.

3.1 Verteilung der Mittel nach Armutsballung auf die Bundesländer

In Tabelle 1 wird für die einzelnen Bundesländer dargestellt, wie viel Prozent der Einzugsgebiete von Grundschulen eine bestimmte Armutsquote von Kindern aufweisen. Hierbei zeigt sich in Bayern und Baden-Württemberg, dass mehr als 80 Prozent der Grundschuleinzugsgebiete eine Armutsquote von unter 10 Prozent aufweisen. Demgegenüber weisen in Nordrhein-Westfalen, dem Saarland und den Stadtstaaten nur unter 40 Prozent der Grundschuleinzugsgebiete eine Armutsquote von unter 10 Prozent auf. Auf der anderen Seite der Verteilung zeigen sich in Bayern und Baden-Württemberg gerade einmal für 0,4 bzw. 0,8 Prozent aller Schulen Armutsquoten von über 30 Prozent. In Nordrhein-Westfalen überschreiten 17,1 Prozent aller Grundschulen diesen Wert, im Saarland sind es 16,1, in Hamburg 20,6, in Berlin sind es 39,2 und im Bundesland Bremen fast die Hälfte aller Grundschulen (47,4 Prozent).

In Deutschland sind rund 57 Prozent aller allgemeinbildenden Schulen Grundschulen³ (StBa 2021a,b). Dieser Anteil sollte noch minimal höher, wenn man auch die weiterführenden Schulen einbezieht, die einen Grundschulteil haben. Dementsprechend könnte das Startchancenbudget zu knapp 60 Prozent auf die Grundschulen entfallen. Auch berufliche Schulen an denen viele sozial benachteiligte Schüler unterrichtet werden (mutmaßlich jene Schulen mit Bildungsgängen des Übergangssystem – wie z.B. das Berufsvorbereitungsjahr) sollen vom Startchancenprogramm profitieren, wodurch der Anteil der Grundschulen an allen geförderten Schulen zurückgeht. In dieser Studie wird davon ausgegangen, dass die Hälfte aller Schulen, die vom Startchancenprogramm profitieren sollen Grundschulen sind, was 2.000 Grundschulen entspricht.

² In der Grafik sind die Kreisgrenzen, nicht aber die Grenzen der Grundschuleinzugsgebiete abgetragen. Eine Karte mit allen Informationen findet sich unter <https://www.kinderarmut-an-schulen.de/>. Darin enthalten sind für alle öffentlichen Schulen mit einem Grundschulteil für das Schuljahr 2019/20 die künstlichen Einzugsgebiete und die Ballung der SGB-II Quoten von Kindern (Kinderarmut) abgetragen. Gerade in Städten kann es zu Abweichungen zu den Kinderarmutsquoten im Vergleich zu den realen Kinderarmutsquoten an den jeweiligen Schulen kommen. Dies kann dadurch zu Stande kommen, dass die künstlichen Einzugsgebiete punktuell von den realen Einzugsgebieten abweichen können, dass bestimmte Schulen auch aus anderen Einzugsgebieten stärker angewählt werden und dass Eltern aus einzelnen Einzugsgebieten überproportional private Schulen anwählen. Darüber hinaus sind die Daten der BA-Statistik zur Kinderarmut (1 x 1km Grids) nicht deckungsgleich mit den künstlichen Schuleinzugsgebieten.

³ Ohne Abendschulen, freie Waldorfschulen, Förderschulen, Vorklassen und Schulkindergärten, die nach allem was man weiß nicht vom Startchancenprogramm profitieren sollen. Private Schulen wurden bei diesen Berechnungen ausgeklammert, sie verändern die Anteile der Grundschulen an allen allgemeinbildenden Schulen aber auch kaum.

Tabelle 1: Verteilung der Schulen nach Bundesländern nach SGB-II-Quote von Kindern im Einzugsgebiet

	Anteil Schulen in Klasse von „, bis „, %							Anzahl
	0 - 10	10 - 20	20 - 30	30 - 40	40 - 50	50 - 60	> 60	
Bayern	87,0	10,6	2,0	0,3	0,0	0,1	0,0	2255
Baden-Württemberg	81,1	15,7	2,5	0,6	0,2	0,0	0,0	2323
Rheinland-Pfalz	69,3	20,0	7,2	2,6	0,6	0,2	0,2	937
Thüringen	68,7	15,5	8,3	3,8	2,6	0,6	0,4	470
Sachsen	68,1	18,1	8,5	3,6	1,2	0,4	0,1	745
Brandenburg	64,1	18,2	9,3	5,2	2,3	0,5	0,5	440
Mecklenburg-Vorpommern	59,6	27,0	7,1	4,1	0,4	0,7	1,1	267
Niedersachsen	59,2	22,7	9,3	4,7	2,0	1,1	1,0	1649
Sachsen-Anhalt	57,8	19,6	10,4	5,0	2,5	2,3	2,5	443
Schleswig-Holstein	54,6	24,8	10,4	4,8	2,8	1,1	1,5	463
Hessen	53,9	30,0	11,8	2,7	0,9	0,3	0,3	1170
Nordrhein-Westfalen	38,1	29,1	15,7	8,9	4,3	2,5	1,4	2677
Saarland	27,7	46,5	9,7	8,4	2,6	0,6	4,5	155
Hamburg	27,6	30,7	21,1	15,6	3,0	1,5	0,5	199
Berlin	19,0	23,9	17,9	18,4	14,8	4,1	1,9	364
Bremen	15,8	15,8	21,1	15,8	16,8	7,4	7,4	95

In Tabelle 2 wurde berechnet, wie viele Grundschulen Gelder aus dem Startchancenprogramm erhalten würden, wenn man die 2.000 Grundschulen auswählt, die die höchste Kinderarmutsquote aufweisen (Kinderarmutsquoten $\geq 23,1$ %). In diesem Fall würden sich 37 Prozent der Startchancengrundschulen in Nordrhein-Westfalen befinden, 11,5 in Niedersachsen, 9,3 in Berlin und 6,9 in Hessen. Nur 1,5 Prozent der Startchancengrundschulen wären in Mecklenburg-Vorpommern, 1,75 im Saarland und 1,7 in Bayern.

Tabelle 2: Verteilung der Mittel des Startchancenprogramms auf die Grundschulen nach Ländern und Raumtyp auf Basis der 2.000 Grundschulen mit den höchsten Kinderarmutsquoten ($\geq 23,1\%$).

Bundesland	Insgesamt		Anzahl			Prozent		
	Anzahl	in %	überw, städtisch	teilw, städtisch	überw, ländlich	überw, städtisch	teilw, städtisch	überw, ländlich
Nordrhein-Westfalen	741	37,05	737	0	4	99,5	0,0	0,5
Niedersachsen	230	11,50	175	6	49	76,1	2,6	21,3
Berlin	186	9,30	186	0	0	100,0	0,0	0,0
Hessen	138	6,90	123	2	13	89,1	1,4	9,4
Schleswig-Holstein	82	4,10	78	1	3	95,1	1,2	3,7
Sachsen-Anhalt	78	3,90	40	4	34	51,3	5,1	43,6
Sachsen	75	3,75	67	3	5	89,3	4,0	6,7
Rheinland-Pfalz	74	3,70	71	3	0	95,9	4,1	0,0
Hamburg	72	3,60	72	0	0	100,0	0,0	0,0
Thüringen	59	2,95	51	0	8	86,4	0,0	13,6
Brandenburg	58	2,90	25	5	28	43,1	8,6	48,3
Bremen	57	2,85	57	0	0	100,0	0,0	0,0
Baden-Württemberg	51	2,55	49	0	2	96,1	0,0	3,9
Saarland	35	1,75	35	0	0	100,0	0,0	0,0
Bayern	34	1,70	33	0	1	97,1	0,0	2,9
Mecklenburg-Vorpommern	30	1,50	22	0	8	73,3	0,0	26,7
Insgesamt	2000	100	1821	24	155	91,0	1,2	7,8

Diese Verteilung, die sich ausschließlich an der sozialen Belastung der Grundschulen orientiert, wäre deutlich ungleicher über die Bundesländer verteilt, als der von Fickermann et al. (2022) vorgeschlagene Verteilungsschlüssel nach einem multiplen Belastungsindex. Letzterer richtet sich aber allein nach Durchschnittswerten der Länder und wurde nicht danach konstruiert, die am meisten benachteiligten Schulen zu fördern. In Tabelle 3 ist dargestellt, wie viel Prozent der Mittel die einzelnen Länder erhalten würden, wenn sie A) nach Königsteiner Schlüssel verteilt werden würden, B) nach dem Multiplen Belastungsindex (MBI), oder C) allein nach der Armutballung einzelner Schulen, wie in diesem Beitrag berechnet. Hierbei zeigt sich, dass im Vergleich zum MBI besonders Bayern und Baden-Württemberg deutlich weniger Geld bekommen würden, wenn eine armutsbasierte Berechnung angewendet wird (nur gut 20 Prozent der Mittel im Vergleich zum MBI). Auch Mecklenburg-Vorpommern, Hessen und Rheinland-Pfalz würden nach diesem Verteilungsmaß deutlich weniger Mittel erhalten. In Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Sachsen, Brandenburg und dem Saarland wären die Abweichungen zum MBI nicht besonders groß. Demgegenüber würden Berlin, Hamburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen deutlich mehr Mittel erhalten (jeweils 135 Prozent und mehr). Im Vergleich zum Königsteiner Schlüssel wären die Mittel nach einer armutsbasierten Berechnung sogar noch ungleicher zwischen den Bundesländern verteilt. Baden-Württemberg würde nur knapp 20 Prozent der Mittel erhalten, die dem Land nach einer Berechnung auf Basis des Königsteiner Schlüssel zukämen, in Bayern wären es nur knapp 11 Prozent. In Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen lägen die armutsbasierten Zuweisungen bei 75 bis 130 Prozent im Vergleich zum Königsteiner Schlüssel. Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, das Saarland und Sachsen-Anhalt erhielten deutlich mehr Mittel (mindestens 138 Prozent) über eine armutsbasierte Zuweisung anstelle einer Verteilung nach dem Königsteiner Schlüssel. In Bremen lägen die Zuweisungen sogar dreimal so hoch wie nach dem Königsteiner Schlüssel.

Tabelle 3: Prozentuale Verteilung der Mittel des Startchancenprogramms auf Basis unterschiedlicher Berechnungsgrundlagen auf die Bundesländer

	Königsteiner Schlüssel	MBI-basiert nach Fickermann 2022	Armutsbasiert (Grundschulen)	Armutsbasierter Anteil/ MBI-basierter Anteil *100	Armutsbasierter Anteil/ Anteil nach Königsteiner Schlüssel *100
Baden-Württemberg	13,04	10,42	2,55	24,47	19,56
Bayern	15,56	7,45	1,7	22,82	10,93
Berlin	5,19	5,52	9,3	168,48	179,19
Brandenburg	3,03	2,3	2,9	126,09	95,71
Bremen	0,95	1,55	2,85	183,87	300,00
Hamburg	2,6	1,5	3,6	240,00	138,46
Hessen	7,44	8,86	6,9	77,88	92,74
Mecklenburg-Vorpommern	1,98	2,1	1,5	71,43	75,76
Niedersachsen	9,4	12,48	11,5	92,15	122,34
Nordrhein-Westfalen	21,08	27,32	37,05	135,61	175,76
Rheinland-Pfalz	4,82	6,73	3,7	54,98	76,76
Saarland	1,2	1,58	1,75	110,76	145,83
Sachsen	4,98	3,4	3,75	110,29	75,30
Sachsen-Anhalt	2,7	2,8	3,9	139,29	144,44
Schleswig-Holstein	3,41	3,82	4,1	107,33	120,23
Thüringen	2,63	2,17	2,95	135,94	112,17

Anmerkungen: Berechnungen nach Königsteiner Schlüssel und MBI-basiert jeweils nach Fickermann et al. 2022

3.2. Wie fair ist eine Verteilung nach der Armutsballung von Kindern?

Die hier vorgestellte Verteilung der Mittel auf die Grundschulen in den Bundesländern ist jene, die am ehesten im Sinne des Koalitionsvertrags in punkto Startchancenschulen ist. Hiernach sollen vor allem die Schulen gefördert werden, in denen ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern einen Anspruch auf Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket hat. Die hier vorgeschlagene Berechnung adressiert über die geschätzte Armutsballung an Grundschulen die Ebene der Schulen und misst die besondere Benachteiligung von Kindern anhand der Armutsquoten im Sozialraum. Die Fokussierung auf die Armutsquoten der Schulen bedeutet aber gleichzeitig eine Fokussierung auf die städtischen Räume. Betrachtet man die Verteilung der Schulen nach ihrer Kinderarmutsquote nach verschiedenen Raumtypen (überwiegend städtisch, teilweise städtisch, überwiegend ländlich – BBSR 2010), zeigt sich, dass in allen Bundesländern (außer Brandenburg) der Anteil von Schulen mit einer hohen Kinderarmutsquote (mindestens 30 Prozent) in den überwiegend städtischen Räumen am höchsten ist. In teilweise städtischen Räumen gibt es nur wenige Schulen in Sachsen, Sachsen-Anhalt Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein die einen Wert von 30 Prozent Kinderarmutsquote überhaupt überschreiten. Auch in überwiegend ländlichen Gebieten finden sich nur in Baden-Württemberg, Sachsen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Niedersachsen, Hessen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern Schulen mit einem Kinderarmutsanteil von über 30 Prozent. Substantielle Anteile von besonders benachteiligten Schulen finden sich in überwiegend ländlichen Räumen nur in den ostdeutschen Bundesländern Thüringen, Brandenburg Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt sowie in Niedersachsen. Verteilt man die Mittel des Startchancenprogramms nun ausschließlich nach den Armutsquoten der Grundschulen, bekämen vor allem Schulen in überwiegend städtischen Räumen zusätzliche Ressourcen. Nur in Niedersach-

sen, Thüringen, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern würden auch substantielle Mittel in überwiegend ländliche Gebiete fließen und nur in Brandenburg⁴ würden Schulen in ländlichen Räumen überproportional viele Mittel erreichen (Vgl. 2 und 4). In Sachsen-Anhalt wären die Anteile in etwa ausgeglichen. Diese ungleiche Verteilung nach Verstädterungsgrad würde sich noch verschärfen, wenn man neben der Armutsquote auch noch den Migrantenanteil der Schulen berücksichtigt, wie im Zusammenhang mit einem sozialen Belastungsindex ebenfalls diskutiert. Betrachtet man den Ausländeranteil der Schülerschaft (Migrationshintergrund ist hierzu nicht erhoben), liegt dieser in den überwiegend städtischen Räumen bei 14 Prozent, in den teilweise städtischen Räumen und überwiegend ländlichen Räumen aber nur bei 10,4 bzw. 8,2 Prozent (BBSR 2023). Damit würden auch unter Einbeziehung des Indikators Migrationshintergrund bzw. Anteil ausländischer Schüler die städtischen Grundschulen stärker profitieren als jene auf dem Land.

Dabei ist jedoch nicht der Fall, dass Bildungschancen im ländlichen Raum größer wären als in den städtischen Räumen. Betrachtet man z.B. den Anteil von Personen, die die Schule mit der allgemeinen Hochschulreife verlassen, liegt deren Anteil in städtischen Regionen 2020 bei 38,6 Prozent und in den teilweise städtischen Räumen und überwiegend ländlichen Räumen nur bei 28,6 bzw. 27,4 Prozent. Auch der Anteil von Personen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, liegt in den städtischen Räumen etwas niedriger als in den anderen beiden Raumtypen (siehe BBSR 2023). Eine mögliche Erklärung für diese Ungleichheit ist, dass in den überwiegend städtischen Räumen bestimmte Bildungsressourcen in größerem Maße vorkommen als in den anderen beiden Raumtypen. So haben in den überwiegend städtischen Räumen 21,8 Prozent aller sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten am Wohnort einen akademischen Abschluss. In den teilweise städtischen Räumen und überwiegend ländlichen Räumen gehören dieser Gruppe nur 14,4 bzw. 12,3 Prozent aller Beschäftigten an. Es lässt sich zwar von den Beschäftigten nicht auf alle Eltern mit Kindern in diesen Räumen schließen, aber es ist doch davon auszugehen, dass sich in den überwiegend städtischen Regionen mehr Schüler und Schülerinnen von Akademikereltern befinden als in den anderen beiden Raumtypen. Durch die Reproduktion der elterlichen Bildung ist in überwiegend städtischen Regionen auch eine höhere Abiturquote zu erklären.

⁴ Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, sind vor allem die Regionen um Berlin in Brandenburg durch eine geringe Armutsquote gekennzeichnet, während vor allem in Gebieten die weiter von Berlin entfernt sind relativ hohe Armutsquoten aufweisen.

Tabelle 4: Verteilung der Schulen nach Bundesländern nach SGB-II-Quote von Kindern im Einzugsgebiet nach Raumtyp der Schulen

	Anteil Schulen in Klasse von „, bis „, %							Schulen in Lagetypus	
	0 - 10	10 - 20	20 - 30	30 - 40	40 - 50	50 - 60	> 60	Anzahl	Prozent
überwiegend städtisch									
Baden-Württemberg	73,7	21,4	3,7	0,9	0,2	0,0	0,1	1380	59,4
Bayern	72,5	21,8	4,6	0,8	0,1	0,2	0,0	893	39,6
Brandenburg	61,4	15,2	10,6	8,3	3,8	0,0	0,8	132	30,0
Rheinland-Pfalz	54,0	26,8	12,7	4,6	1,2	0,4	0,4	504	53,8
Sachsen	52,5	26,0	12,5	5,9	2,1	0,7	0,2	423	56,8
Thüringen	42,3	19,0	20,9	10,4	6,1	1,2	0,0	163	34,7
Hessen	41,8	35,4	15,9	4,4	1,6	0,4	0,6	706	60,3
Niedersachsen	40,9	26,7	14,6	9,7	4,2	2,0	2,0	663	40,2
Mecklenburg-Vorpommern	39,3	21,3	14,8	16,4	1,6	3,3	3,3	61	22,8
Schleswig-Holstein	36,5	31,9	15,6	7,6	4,5	1,4	2,4	288	62,2
Nordrhein-Westfalen	30,4	30,2	18,6	10,7	5,3	3,0	1,7	2199	82,1
Sachsen-Anhalt	29,0	28,0	14,0	10,3	7,5	5,6	5,6	107	24,2
Hamburg	27,6	30,7	21,1	15,6	3,0	1,5	0,5	199	100,0
Saarland	23,7	46,7	11,1	9,6	3,0	0,7	5,2	135	87,1
Berlin	19,0	23,9	17,9	18,4	14,8	4,1	1,9	364	100,0
Bremen	15,8	15,8	21,1	15,8	16,8	7,4	7,4	95	100,0
teilweise städtisch									
Bayern	98,4	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1034	45,9
Baden-Württemberg	96,3	3,5	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	514	22,1
Sachsen	94,2	4,4	1,0	0,5	0,0	0,0	0,0	206	27,7
Thüringen	91,5	8,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	213	45,3
Rheinland-Pfalz	88,9	10,2	0,6	0,3	0,0	0,0	0,0	324	34,6
Schleswig-Holstein	88,5	10,8	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	139	30,0
Hessen	84,2	14,0	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	228	19,5
Niedersachsen	82,9	14,8	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	486	29,5
Sachsen-Anhalt	82,6	12,3	4,1	1,0	0,0	0,0	0,0	195	44,0
Nordrhein-Westfalen	81,7	17,4	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	109	4,1
Mecklenburg-Vorpommern	76,4	23,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	161	60,3
Brandenburg	75,0	18,6	5,4	1,0	0,0	0,0	0,0	204	46,4
Saarland	62,5	37,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8	5,2
überwiegend ländlich									
Bayern	90,5	7,9	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	328	14,5
Baden-Württemberg	86,5	11,9	1,2	0,2	0,2	0,0	0,0	429	18,5
Rheinland-Pfalz	81,7	17,4	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	109	11,6
Sachsen	78,4	13,8	6,9	0,9	0,0	0,0	0,0	116	15,6
Nordrhein-Westfalen	71,3	26,0	2,4	0,3	0,0	0,0	0,0	369	13,8
Schleswig-Holstein	69,4	22,2	8,3	0,0	0,0	0,0	0,0	36	7,8
Thüringen	62,8	25,5	5,3	1,1	2,1	1,1	2,1	94	20,0
Hessen	61,0	29,2	9,3	0,4	0,0	0,0	0,0	236	20,2
Niedersachsen	60,4	25,0	9,2	2,8	1,0	1,0	0,6	500	30,3
Saarland	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12	7,7
Brandenburg	46,2	21,2	15,4	9,6	4,8	1,9	1,0	104	23,6
Sachsen-Anhalt	45,4	23,4	16,3	6,4	2,1	2,8	3,5	141	31,8
Mecklenburg-Vorpommern	26,7	48,9	20,0	2,2	0,0	0,0	2,2	45	16,9

Einen weiteren Aspekt, der gegen eine rein armutsbezogene Zuteilung der Mittel angeführt werden könnte, liefert der Münchner Bildungsbericht (Traub & Krug, 2022). In diesem wird der Sozialindex der Münchner Grundschulen mit ihren Übergangsquoten auf das Gymnasium in Zusammenhang gebracht (ebd, S. 144). Hierbei zeigt sich nicht nur, dass ein besserer Sozialin-

dex einer Grundschule mit einer höheren Übergangsquote auf das Gymnasium einhergeht, sondern auch, dass anhand des Index fast 80 Prozent der unterschiedlichen Übertrittsquoten der Münchner Grundschulen erklärt werden können. Und das, obwohl es in München und ganz Bayern kaum Schulen mit einer hohen Armutsquote von Kindern gibt und München zudem eine Stadt mit einer relativ geringen Ungleichverteilung armer Kinder anhand deren SGB-II Quoten ist (Helbig & Jähnen, 2018; 2019).

In den Münchner Sozialindex fließen aber nicht die Armutsquoten der Kinder ein, sondern der Anteil der Haushalte mit Abitur bzw. Fachabitur sowie der Kaufkraftindex und der Anteil der ausländischen Bevölkerung. Die ersten beiden Indikatoren werden allerdings nicht aus amtlichen Daten gewonnen, sondern durch die kommerziellen Geomarketingunternehmen Micromarketing-Systeme und Consult GmbH und die Gesellschaft für Konsumforschung GfK Geomarketing GmbH bezogen. Diese Datengrundlage, die in München anscheinend den Bildungserfolg auf Grundschulebene anhand der Gymnasialquoten sehr gut erklären kann, liegt nur für München vor, aber weder für Bayern, noch für die gesamte Bundesrepublik. Diese Daten könnten von diesen kommerziellen Anbietern zwar bezogen werden, die Frage nach der Qualität der Datenquellen und dementsprechend auch der Gerichtsfestigkeit dieser Daten für eine Mittelverteilung ist aber fraglich. Welche Daten man auf Ebene der Schulen bzw. der sie umgebenden Sozialräume für die Erklärung des Bildungserfolgs verwendet, hängt auch davon, ab welche Ziele man mit dem Startchancenprogramm verfolgt.

Wie es normativ und juristisch zu bewerten ist, dass Schulen und Schülerinnen weniger Unterstützung erhalten in denen die familiären Ressourcen ebenfalls nicht optimal für den Bildungserfolg der Kinder sind (z.B. geringerer Akademikeranteil im ländlichen Raum bzw. wo die relative familiäre Ressourcenausstattung im Vergleich zur Region (z.B. München) geringer ist, ist eine lohnenswerte Diskussion.

4. Fazit

In dieser Studie wurde für die Grundschulen in Deutschland berechnet, wie die Mittel des Startchancenprogramms verteilt werden müssten, wenn man allein die Armutsquoten im schulischen Umfeld für die Berechnung heranzieht. Eine derartige Datengrundlage existiert für Deutschland bisher nicht, sie stellt aber eine wichtige empirische Basis für die politische Diskussion zur Verteilung der Startchancenmittel dar. Mehr als alle bisherigen alternativen Verteilungsvorschläge legt diese nämlich die tatsächliche Deprivation von Schulen zugrunde und entspricht damit am ehesten dem Ziel, auf das sich die amtierende Bundesregierung im Koalitionsvertrag geeinigt hat. Wählt man nur die 2.000 Grundschulen aus, die die höchsten Kinderarmutsquoten im Einzugsgebiet aufweisen, dann würde die Verteilung zwischen den Bundesländern substantiell anderes aussehen als nach Königsteiner Schlüssel oder einem Multiplen Belastungsindex (Fickermann et al. 2022). Besonders Baden-Württemberg und Bayern würden deutlich weniger Mittel aus dem Startchancenprogramm erhalten, während Bremen, Berlin oder Nordrhein-Westfalen einen deutlich höheren Anteil bekämen.

Die hier vorgestellte Studie soll eine am Koalitionsvertrag orientierte, empirische Alternative zur Verteilung der Startchancenmittel aufzeigen. Die an den SGB-II Empfängern unter 15 Jahren orientierte Kinderarmutsquote im Einzugsgebiet der Grundschulen ist hierfür ein sehr gutes Maß, das auch an anderen Stellen Anwendung findet (z.B. bei der Berechnung der Sozialindices einiger Länder). Ob die tatsächliche Verteilung der Mittel an einzelne Grundschulen den hier vorgestellten Berechnungen folgen sollte (für eine detaillierte Kartenanwendung siehe <https://www.kinderarmut-an-schulen.de/>) ist dennoch kritisch zu diskutieren. Für die Berechnung unterschiedlicher sozialer Belastungen von Grundschulen im Bundesländervergleich stellen die hier vorgestellten Analysen eine gute empirische Basis dar, um die Prävalenz belasteter

Grundschulen zu messen. Auf Ebene der Einzelschulen kann es dennoch punktuell zu Abweichungen kommen. Dies liegt daran, dass die zur Berechnung verwendeten künstlichen Grundschuleinzugsgebiete nicht zwangsläufig den realen Einzugsgebieten entsprechen, und die Verteilung der Schülerschaft an private Grundschulen nicht mit einbezogen werden kann.

Die politische Umsetzbarkeit des hier vorgeschlagenen Verteilungsmechanismus ist jedoch wenig realistisch. Da einige Bundesländer nur einen Bruchteil der Mittel erhalten würden, die ihnen über andere Verteilungsmechanismen zukämen, ist eher mit geringer Zustimmung dieser Länder zu rechnen. Bereits der vom BMBF in einem Eckpunktepapier vorgeschlagene Verteilungsmechanismus (Schmoll, 2023), der sich ein Stück weit am MBI von Fickermann et al. (2022) orientiert, stößt auf massive Kritik seitens der Ländervertreter und -vertreterinnen (Schleper, 2023).

Wie die Mittel auf die Sekundarschulen und die beruflichen Schulen verteilt werden können, bleibt anhand der vorliegenden Studie offen. Hierzu sind zu viele empirische Fragen ungeklärt.⁵ Fundamental andere Verteilungsschlüssel sollten sich insgesamt nicht ergeben.

⁵ Für Berlin liegt schulscharf der Anteil Lernmittelbefreiter Schüler und Schülerinnen bzw. Schüler und Schülerinnen mit Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket vor (Datenlieferung der Senatsverwaltung für Bildung Schuljahr 2022/23). In diesem Bundesland mit einer insgesamt sehr hohen Kinderarmutsquote zeigt sich nach den Schulformen gegliedert folgendes Bild: Einen Wert von 23,1 Prozent armer Kinder (Schwellenwert aus Tabelle 2) findet sich an 51 Prozent aller Berliner Grundschulen, für 76 Prozent aller integrierten Sekundarschulen, aber nur für 19 Prozent aller Gymnasien. An privaten integrierten Sekundarschulen findet sich übrigens nur an 10,5 Prozent eine Armutsquote von über 23,1 Prozent aller Schüler, an privaten Grundschulen trifft dies auf 15 Prozent aller Schulen zu. Dieses allgemeine Muster der unterschiedlichen Armutsquoten an Sekundarschulen und im Vergleich von öffentlichen und privaten Schulen ist auch in den anderen Bundesländern zu erwarten. Dadurch, dass die Ballung von Armut aber auch mit der spezifischen Schulstruktur zusammenhängt sind Abweichungen von diesem Muster zu erwarten. So könnten die bayrischen und baden-württembergischen ehemaligen Hauptschulen (heute Mittelschule und Werkrealschule) hohe Kinderarmutsquoten aufweisen, obwohl die Kinderarmutsquote in Süddeutschland insgesamt sehr gering ist. Durch die Dreigliedrigkeit könnten die Hauptschulen hier dennoch relativ stark sozial benachteiligt sein.

Literatur

- Bundesamt für Kartographie und Geodäsie. AdV-Kacheln 1km x 1km (k1) für DOP [Data set]. <https://gdz.bkg.bund.de/index.php/default/digitale-geodaten/blatt-und-kacheluebersichten/adv-kacheln-1km-x-1km-k1.html>
- BBSR (2010): Laufende Raubeobachtung – Raumabgrenzungen: Raumtypen 2010. Bundesinstitut für Bau-, Stadt-, und Raumforschung. https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raubeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/Raumtypen2010_vbg/Raumtypen2010_LageSied.html#doc2826692bodyText2
- BBSR (2023): INKAR - Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. <https://www.inkar.de/> Zugriff am 12.05.2023.
- Fickermann, D., Schräpler, J.-P., & Weishaupt, H. (2022). Alternativen zum Königsteiner Schlüssel: Verteilung von Bundesmitteln im Rahmen von Bund-Länder-Vereinbarungen im Schulbereich [Gutachten]. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=126856&token=370fafd2051602d118110d1d5984202149c8b0db&sdownload=&n=2022-Gutachten-Koenigsteiner-Schlussel.pdf>
- Helbig et al. (2021): Welche Schule ist die Richtige? Elternbefragung – Schulwahlprozess von Eltern von ErstklässlerInnen in Erfurt für das Schuljahr 2020/21. Stadt Erfurt. Erfurt. 111 Seiten. (https://www.erfurt.de/mam/ef/service/mediathek/publikationen/2020/heft_110_-_elternbefragung_schulwahlprozess_2020.pdf)
- Helbig, M., & Jähnen, S. (2018). Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. WZB Discussion Paper P 2018-001. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf>
- Helbig, M., & Jähnen, S. (2019). Wo findet „Integration“ statt? Die sozialräumliche Verteilung von Zuwanderern in den deutschen Städten zwischen 2014 und 2017 (Nr. 2019–003). WZB. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-003.pdf>
- Helbig, M., Nikolai, R. & Konrad, M. (2018): Entwicklung von Schulen in Ostdeutschland 1992–2015. <https://schulenkarte.wzb.eu>
- Helbig, M, Schmitz, L. & Weinhardt, F.(2022): Selbst wenn Privatschulen in der Nähe sind: Sozial benachteiligte Schüler*innen sind dort kaum vertreten. DIW Wochenbericht 51 + 52. S.683-690. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.862218.de/22-51-1.pdf
- Koalitionsvertrag der Bundesregierung 2021—2025. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf

- Konrad, M. (2021, Juli 1). Spatially weithed averages in R with SF. WZB Data Science Blog. <https://datascience.blog.wzb.eu/2021/07/01/spatially-weighted-averages-in-r-with-sf/>
- Schleper, H. (2023). BMBF-Papier brüskiert Länder (#128; Startchancen: Länder brüskiert + Die Methode Wübben + Schulische Ausbildung boomt). Bildung.Table. <https://table.media/bildung/>
- Schmoll, H. (2023, Mai 2). Drei Säulen für die Brennpunktschulen. Frankfurter Allgemeine, FAZ.Net. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/brennpunktschulen-wie-kann-man-bildungsferne-schueler-unterstuetzen-18863351.html>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- StBa (2021a): Fachserie 11 Reihe 1.1. Private Schulen. Schuljahr 2020/21. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa (2021b): Fachserie 11 Reihe 1 Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2020/21. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- Traub, A., & Krug, W. (2022). Münchner Bildungsbericht 2022. Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport. <https://www.pi-muenchen.de/wp-content/uploads/2023/03/Muenchner-Bildungsbericht-2022-3.pdf>
- Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V., & Pfaehler, F. (2023). Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor (Nr. 4/23; ifo Schnelldienst). ifo München. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2023-04-freundl-et-al-chancenmonitor.pdf>