

INHALT:

Stellungnahme

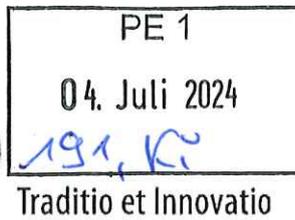
von Univ.- Prof. Dr. Thomas Häcker
Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Universität Rostock

zu den

**Orientierungsfragen an die Sachverständigen
zur Anhörung der 26. Enquete-Kommissionsitzung am 05.07.24**

zum Themencluster 2

„Formale und Non-Formale Bildung“



Universität Rostock | Philosophische Fakultät,
18055 Rostock, August-Bebel-Str. 28

Landtag Mecklenburg-Vorpommern (8. Wahlperiode)
Enquete- Kommission „Jung sein in Mecklenburg-Vorpommern“
Das Sekretariat
Lennéstraße 1 (Schloss)
19053 Schwerin

Univ.-Prof. Dr. Thomas Häcker

Professur für Erziehungswissenschaft,
Schulpädagogik und
Empirische Bildungsforschung (ESB)

Fon +49(0)381 (direkt) 498-2668
(Sekretariat) 498-2655
Fax +49(0)381 498-2693

thomas.haecker@uni-rostock.de

schulpaedagogik-sekretariat@uni-rostock.de

IHRE ZEICHEN

PE1

IHRE NACHRICHT VOM

14.03.2024

UNSERE NACHRICHT VOM

UNSERE ZEICHEN

TH

ROSTOCK

04.07.2024

„Jung sein in M-V - Bildungsgerechtigkeit“ Öffentliche Anhörung der Enquete-Kommission am 05. Juli 2024,
Schwerin, Landtag (27. Sitzung der Enquete-Kommission)

Sehr geehrte Damen und Herren,

Für die Einladung zur Mitwirkung an der 27. Sitzung der Enquete-Kommission „Jung sein in M-V“ des Landtags Mecklenburg-Vorpommern am 5. Juli 2024, danke ich Ihnen.

Die von der Kommission formulierten Fragen zum Thema Bildungsgerechtigkeit beantworte ich im Folgenden selektiv, ausgehend von meiner fachlichen Expertise einerseits und auf der Grundlage eines zuvor unternommenen Versuchs der Beschreibung der Ausgangslage aus schulpädagogisch-bildungswissenschaftlicher Sicht andererseits.

Ich hoffe, damit dem Meinungsbildungsprozess der Kommission dienlich zu sein.

Freundliche Grüße

(Univ.-Prof. Dr. Thomas Häcker)

Versuch der Beschreibung der Ausgangslage aus schulpädagogisch-bildungswissenschaftlicher Sicht

In Bildungssystemen wirken soziale Herkunftseffekte. Dass „der Bildungserfolg der Kinder [...] gerade in Deutschland eng mit der sozialen Situation der Familie verbunden [ist]“ und „die Verbesserung von und der Umgang mit schwierigen sozialen Lebenslagen eine der zentralen Herausforderungen für die Gesellschaft und für das Bildungssystem bleibt,“ (BB 2024, 53) wird seit Jahren in jedem Bildungsbericht immer wieder festgestellt. Dem Bildungssystem gelingt es offenbar „weiterhin nur bedingt, den Zugang zu Bildung, Bildungswegen und -übergängen unabhängig vom Geschlecht, dem Migrationshintergrund oder der sozialen Herkunft zu gestalten.“ (BB 2022, 357). „Im Sinne der Chancengleichheit“ wird im aktuellen Bildungsbericht zwar ein „besonderer Handlungsbedarf“ im Blick auf den stark erhöhten Anteil „bildungsbezogener Risikolagen bei Kindern mit Einwanderungsgeschichte“ ausgemacht. Es wird zugleich aber deutlich darauf hingewiesen, „dass nicht die Einwanderungsgeschichte per se Ursache dieser Schwierigkeiten ist, sondern die in dieser Bevölkerungsgruppe kumulierenden sozioökonomischen Herausforderungen.“ (BB 2024, 53). In Mecklenburg-Vorpommern lag der Anteil an unter 6-jährigen Kindern, die selbst oder deren beide Eltern im Ausland geboren sind (Einwanderungsgeschichte), im Jahr 2022 bei 8% bei einem deutschlandweiten Mittelwert 26 %. (BB 24, 119). In im Bildungsbericht 2024 können für Mecklenburg-Vorpommern hinsichtlich von Kindern mit Einwanderungsgeschichte in der Bevölkerung sowie Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in Kitas 2022/23 gar aufgrund zu geringer Fallzahlen keine prozentualen Anteile ausgewiesen werden (BB 24, 120). Damit bleiben in diesem Bundesland die sozioökonomische Lage und Herkunft Dreh- und Angelpunkt der Diskussion um Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem.

Die Wirkung der sozioökonomischen Herkunft zeigt sich schon sehr früh. „Bereits in einem Alter von 10 Monaten zeigen sich in einer Analyse längsschnittlicher Kompetenzdaten deutliche Unterschiede im Wortschatzerwerb in Abhängigkeit von sozioökonomischen Unterschieden, die sich im Lebensverlauf – insbesondere mit dem Schuleintritt – verfestigen (Skopek & Passaretta, 2021)“. (BB 24 120f.). Sie zeigt sich auch deutlich an den Übergängen, den sogenannten „Gelenkstellen“, wie auch an den Ausgängen des Bildungssystems, d.h. an Disparitäten bei der Verteilung auf verschiedene Bildungsangebote im Sekundarschulsystem bzw. am Ende der Bildungslaufbahn etwa in Form von Zertifikaten. Soziale Herkunftseffekte entstehen demnach über den gesamten Bildungsverlauf, vom vorschulischen Bereich bis zum Hochschulsektor und sind von Bildungssoziolog*innen eingehend untersucht und erforscht (vgl. Maaz 2017, 43).

Was die Entstehung bzw. Veränderung von Bildungsungleichheiten betrifft, nennen Bildungssoziolog*innen in der Regel drei relevante Felder, die zugleich als mögliche Handlungsfelder betrachtet werden können: 1. die *Bildungsübergänge*, 2. unterschiedliche (*differenzielle*) *Lernzuwächse* in den verschiedenen Institutionen des gegliederten Bildungssystems sowie 3. *außerhalb* des Bildungssystems *liegende Faktoren*.

Als besonders gut erforscht gelten die *Verzerrungseffekte*, die besonders an den Gelenkstellen zwischen den Bildungsinstitutionen (Bildungsübergänge) auftreten. Sie haben mit auf den sozioökonomischen Status bezogenen Über- bzw. Unterschätzungen von Schulleistungen und Potenzialen einerseits und einem mit ebendiesem Status verbundenen Entscheidungsverhalten der Akteure zu tun. Man spricht hier von *sekundären Herkunftseffekten* (Boudon), die in engem Zusammenhang stehen mit unterschiedlichem *ökonomischem*, *sozialem* und *kulturellem Kapital* (Bourdieu) (vgl. hierzu im Anhang Abb.3). Als Einflussmöglichkeiten werden hier das Beratungs- und Empfehlungsverhalten der pädagogischen Akteure, die Verbindlichkeit der Empfehlungen, sowie das milieuspezifische Entscheidungsverhalten beispielsweise der Eltern betrachtet.

Die offensichtlich *unterschiedlichen Lernzuwächse* in den verschiedenen Institutionen des gegliederten Bildungssystems (Scheereneffekte) werden u.a. mit den durch die Selektion der Schüler*innen erzielten *relativ homogenen Entwicklungsmilieus* gemeinsam mit unterschiedlich anspruchsvollen Lernplänen in den Schularten usw.

in Verbindung gebracht. Als Versuch, die Lernpotenziale heterogener Entwicklungsmilieus möglichst lange aufrecht zu erhalten, kann beispielsweise das *längere gemeinsame Lernen* betrachtet werden.

Bildungsungleichheiten entstehen aber auch außerhalb des Bildungssystems und bereits sehr früh etwa unter dem Einfluss der Familie, der Nachbarschaft bzw. der Region. So zeigen sich bereits sehr früh Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus sozial begünstigten bzw. benachteiligten Familien. Hier wird unter dem Gesichtspunkt der Einflussnahme die Erwartung an die Grundschule gerichtet, kompensatorisch zu wirken, d.h. bis zum Ende der Grundschulzeit eine Startchancengleichheit (mit Blick auf den Übergang in die Sekundarstufe I) herzustellen.

Fragen der *Bildungsgerechtigkeit* sind deshalb anspruchsvoll, weil man, je nachdem, welche Gerechtigkeitsvorstellung verfolgt wird – eine egalisierende (bestmögliche Förderung für alle) oder eine unterscheidende (Ungleiches ungleich behandeln) – zu unterschiedlichen Strategien greift und entsprechend vermutlich auch unterschiedliche Effekte erzielt. Maaz betont bspw., dass das Bildungssystem „mit dem Anspruch, jedes Kind und jede Jugendliche/jeden Jugendlichen entsprechend ihren/seinen Fähigkeiten bestmöglich (individuell) zu fördern“, gerechter werden würde, weißt zugleich aber auch darauf hin, dass sich „bei einer bestmöglichen Förderung aller und durch die spezifische Wirkung insbesondere der primären Herkunftseffekte (...) sich die herkunftsbezogenen Ungleichheiten bei Verwendung der etablierten Ungleichheitsmaße sogar vergrößern [könnten]“ (Maaz 2017, 43). Allerdings betont Maaz, dass es aus seiner Sicht zu weit führen würde, zu sagen, „das Bildungssystem benachteilige Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien systematisch und verhindere Bildungschancen“ (Maaz 2017,43). Wenn man zudem in Rechnung stellt, dass das Bildungssystem „nicht wesentlich gerechter, humaner oder nachhaltiger sein kann als die Gesellschaft selbst“ (Mafaalani 2023, 45), ließe sich vorsichtig formulieren, dass Bildungsungleichheiten im Bildungssystem nicht produziert aber offenbar *reproduziert* werden. Offen ist dabei erstens die Frage, wie weit sie sich reduzieren lassen und zweitens kann als gänzlich ungeklärt die gesellschaftlich und politisch zu entscheidende Frage gelten, wie viel Ungleichheit eine Gesellschaft bereit ist, in Kauf zu nehmen. Ohne entsprechende Benchmarks lassen sich statistisch feststellbare Ungleichheiten nur beschreiben.

Über die oben bereits genannte geringe Quote von Kindern mit Einwanderungsgeschichte hinaus erscheinen folgende Fakten über die Schulen des Landes aus der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit heraus relevant:

In den Schulen des Landes ist in den letzten Jahren ein stetiger Anstieg der Schüler*innenzahlen zu verzeichnen (vgl. Wins u.a. 2023, 2). Von den 155663 Schüler*innen, die im Schuljahr 2021/2022 die allgemeinbildenden Primar- und Sekundarstufen des Landes besuchten, entfielen 36,3 % auf die Primarschule, 30,6 % auf Schularten mit mehreren Bildungsgängen, 21,4 % auf das Gymnasium, 5,7 % auf die Integrierte Gesamtschule sowie 5,7 % auf die Förderschule. Berechnungen des IFO-Instituts zufolge ist - mit Blick auf sekundäre Herkunftseffekte - in Mecklenburg-Vorpommern die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs bei Schüler*innen mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund (52,9%) doppelt so groß wie bei Schüler*innen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund (26,5%) (vgl. Wößmann u.a. 2024, 62; siehe Anhang Abb. 4). Von den 13245 Schüler*innen, die am Ende des Schuljahres 2021/2022 die Schule verließen, erzielten ca. 38 % die Hochschul- bzw. Fachhochschulreife (d.h. Platz 10 in der BRD zwischen Hamburg (54,5%) und Hessen (30,7%)), 41 % die mittlere Reife, 11,8 % die Berufsreife, 8,1 % verließen die Schule ohne Abschluss. Damit ist die Zahl der Schüler*innen, die die Schule ohne Abschluss verlassen von 646 auf 846 gestiegen, nähert sich damit dem Höchststand des Jahres 2007/2008 von 919 Schüler*innen an und liegt deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 6,2%. Knapp ein Drittel dieser Abgänger*innen waren junge Männer, 120 der 846 Schüler*innen ohne Abschluss besaßen nicht die deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. Wins u.a. 2023, 55ff.). Aus der Perspektive der Herkunftsschulart wird deutlich, dass in Mecklenburg-Vorpommern 61,7% der Förderschulabgänger*innen die Schule ohne Abschluss verlassen, in Schulen mit mehreren Bildungsgängen liegt die Quote bei 33,6%. Wins u.a. (2023, 57) weisen darauf hin, dass aus Sicht der Bildungsforschung das Fehlen einer formalen Qualifikation als „eine der Hauptursachen für Armut und soziale Ausgrenzung im Lebenslauf“ identifiziert wird (vgl. Keim u.a. 2019).

Fragen zum Thema Bildungsgerechtigkeit

Bildungsvoraussetzungen:

1. Welchen Einfluss haben aus Ihrer Sicht/Ihrer Einschätzung nach unterschiedliche Lernvoraussetzungen, wie z.B. die sozio-ökonomische Situation der Familie, das Geschlecht, Zuwanderungsgeschichte in Verbindung mit Deutsch als Zweitsprache oder körperliche und geistige Beeinträchtigungen auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen? Bitte unterlegen Sie Ihre Perspektiven gerne mit Daten und Beispielen, soweit es Ihnen möglich ist.
 - *Die sozioökonomische Situation der Familie hat Bedeutung für die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs: Aus Daten des Ifo-Instituts geht - mit Blick auf sekundäre Herkunftseffekte - in Mecklenburg-Vorpommern hervor, dass die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs bei Schüler*innen mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund (52,9%) doppelt so groß wie bei Schüler*innen mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund (26,5%) (vgl. Wößmann u.a. 2024, 62; siehe Anhang Abb. 4).*
2. Inwiefern tragen kulturelle und sprachliche Vielfalt in Mecklenburg-Vorpommern zur Herausforderung der Bildungsgerechtigkeit bei und wie kann darauf eingegangen werden?

Keine Antwort

3. Welche speziellen Herausforderungen und Möglichkeiten sehen Sie bei der Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Mecklenburg-Vorpommern?

Keine Antwort

4. Was sollte aus Ihrer Sicht getan werden, damit bei ungünstigen wie günstigen Lernvoraussetzungen Bildungserfolg wahrscheinlicher wird? Welche Bedingungen, insbesondere in personeller, inhaltlicher, struktureller und finanzieller Hinsicht bräuchte eine so ausgerichtete schulische Bildung?
 - *Auf der Ebene des Unterrichts setzt erfolgreiches Lernen Aller voraus*
 - *eine heterogenitäts- bzw. ungleichheitssensible Unterrichtsgestaltung, die unterrichtsintegrierte Förderung und Potenzialentfaltung im Blick hat*
 - *eine lernförderliche, d.h. inhaltlich gehaltvolle kontinuierliche formative Leistungsrückmeldung*
 - *eine systematische evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung (Unterrichtsevaluation)*
 - *Auf der Ebene der Schule setzt erfolgreiches Lernen Aller voraus*
 - *ein schulübergreifendes (d.h. konsensuell getragenes) Lern- und Leistungskonzept*
 - *konzeptionelle Orientierung an einem Basisniveau/Fundamentum an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, das in einem Bildungsgang sicher gestellt werden soll*
 - *eine systematische, unterrichtsnahe Eingangsdiagnostik von Potenzialen und Defiziten*
 - *stundenplan- und ganztagsintegrierte individuelle Förder- und*

Kindertagesbetreuung:

12. Inwiefern beeinflusst der Zugang zu frühkindlicher Bildung die spätere Bildungsgerechtigkeit und welche Maßnahmen können hier gezielt ansetzen?

- *kompensatorische Maßnahmen sollten frühzeitig einsetzen*
 - *Wenn Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheiten erst dort einzusetzen, wo Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung oder in Form von Lernrückständen bereits konkret sichtbar werden, ist das zu spät. Daher wird zurecht festgestellt: „Je früher in der Bildungsbiografie Maßnahmen zum Ausgleich herkunftsbedingter Fähigkeitsunterschiede einsetzen, umso wirkungsvoller können sie sein.“ (Maaz 2020, Teil 4, 2)*
 - *Es geht hier beispielsweise um die Integration sogenannter Bildungsinteraktionen in den Tagesablauf, die u. a. darauf zielen, das Weltwissen (Elschenbroich 2002) zu erweitern und Vorläuferfähigkeiten für das Lesen, Schreiben und Rechnen zu fördern;*

13. Ist allein der Zugang zu Kindertagesstätten Voraussetzung für mehr Bildungsgerechtigkeit oder bedarf es dort auch bestimmter Qualitätsstandards und wenn ja, welcher?

- *Für Kindertagesstätten und schulische Bildungseinrichtungen sollten Mindeststandards definiert werden, weil diese – anders als Regel- und Optimalstandards – sicher zu stellen sind und daher nicht nur Orientierung gebend, sondern auch verbindlich sind*
 - *Es braucht daher erstens eine systematische Qualitätsentwicklung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote und*
 - *Zweitens eine personelle Absicherung durch qualifiziertes Fachpersonal*

14. Wie können Schulen in Mecklenburg-Vorpommern die Einflüsse unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen ausgleichen?

- *Siehe die Antworten auf Frage 4*

15. Inwieweit tragen bestehende Schulstrukturen und -formen zur Bildungsgerechtigkeit bei oder behindern diese?

- *Wenn Schulstrukturen die bekannten Felder für die Entstehung bzw. Veränderung von Bildungsungleichheiten konstruktiv aufnehmen und gestalten, können sie in der Summe Bildungsungleichheiten zumindest verringern. Dazu gehören*
 - *Flexible Schuleingangsphase (Berücksichtigung unterschiedlicher Lern- und Entwicklungstempi, Vermeidung von Klassenwiederholungen in den ersten Schuljahren)*
 - *Flexible Schulausgangsphase und Produktives Lernen (Berücksichtigung unterschiedlicher Lern- und Entwicklungstempi; Erhöhung der Chance, Quaten von Schulabgängen ohne Abschluss zu reduzieren)*
 - *Abschaffen von Klassenwiederholung und Erschwerung von Abschlüssen*
 - *Längeres gemeinsames Lernen (Prinzip der Reduktion von Übergangsstellen im System; Nutzung heterogener Entwicklungsmilieus)*
 - *Aktive Übergangsgestaltung (Bildungspartnerschaften an der Gelenkstellen); Bildungsberatung an Übergängen durch multiprofessionelle Teams*

16. Inwiefern kann eine Vorschule für alle Kinder die Start- und Bildungschancen verbessern?

- *Siehe die Antworten auf Frage 13*

17. Wie können Schulen noch besser auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Schüler:innen eingehen, um Chancengleichheit zu gewährleisten?

- *Schulen benötigen eine fachbezogene unterrichtsnahe Eingangsdiagnostik und*
- *darauf abgestimmte Programme zur Förderung bzw. zur Potenzialentfaltung und zwar*
- *konzeptionell untersetzt und personell durch multiprofessionelle Kooperation abgesichert*

18. Wie beurteilen Sie den aktuellen Stand der Bildungsgerechtigkeit an den Schulen in Mecklenburg-Vorpommern im Vergleich zu anderen Bundesländern?

Keine Antwort

19. Wie kann das Lernniveau in teils überfüllten Klassen, die wiederum auch gestresste Lehrende produzieren, bei immer mehr Seiteneinsteiger:innen und Helfer:innen angehoben und gehalten werden?

Keine Antwort; Suggestivfrage;

20. Sehen Sie längeres, gemeinsames Lernen als Vor- oder Nachteil, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen? Aus welchen Gründen?

- *Längeres gemeinsames Lernen hat im Blick auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte sowie auf Lern- und Entwicklungsmilieus folgende theoretischen Vorzüge:*
 - *milieubedingte Leistungsunterschiede können länger in heterogenen Lernmilieus bearbeitet werden*
 - *Vermeidung früher Übergangsentscheide (man setzt auf Entwicklung statt auf Prognosen; unterschiedlichen Lern- und Entwicklungstempi wird eher Rechnung getragen)*
 - *Reduktion von Übergängen vermeidet mögliche Verzerrungen durch systematische Über- bzw. Unterschätzung von Schülerleistungen sowie milieubedingtes Entscheidungsverhalten;*

21. Wie bewerten Sie die derzeitigen Förderprogramme für benachteiligte Schüler:innen in Mecklenburg-Vorpommern?

Keine Antwort

22. Was würden Sie insbesondere hinsichtlich der Themenfelder Lernen und Lernunterstützung, Leistungsbeurteilung, Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung, Multiprofessionelle Kooperation, Ganztage, Digitale Bildung empfehlen?

- *Siehe Antwort auf Frage 4, 17 und 24*

23. Wie können gezielte Strategien zur Gewinnung und Weiterbildung von Lehrer:innen entwickelt und erfolgreich umgesetzt werden, um sicherzustellen, dass Schulen – insbesondere in benachteiligten Gebieten Mecklenburg-Vorpommerns – ausreichend qualifiziertes Personal/multiprofessionelle Teams haben?

Keine Antwort

24. Welche Rolle spielt die Qualität der Lehrer:innenbildung in der Förderung von Bildungsgerechtigkeit und welche Veränderungen sind hier ggf. notwendig?

- *Ausgehend von der Feststellung, dass es bis heute keine aus empirischen Erkenntnissen heraus begründbare „optimale“ Lehrerinnenbildung gibt, lassen sich dennoch Anforderung theoretisch begründete Forderungen an eine benachteiligungssensible Lehrer*innenbildung stellen.*
 - *Lehrer*innen müssen wie bereits bei Frage 4 dargelegt kompetent und professionell dazu in der Lage sein, Unterricht heterogenitäts- bzw. ungleichheitssensibel zu gestalten, unterrichtsintegriert zu fördern und die Potenzialentfaltung aller, besonders auch der leistungsstarken Schüler*innen im Blick zu behalten, dazu müssen sie nicht nur Eingangs- und Verlaufsdiagnostik durchführen, sondern darauf bezogen fachdidaktisch anspruchsvolle Lernangebote entwickeln; die Lernaktivitäten der Schüler*innen müssen von einer lernförderlichen, d.h. inhaltlich gehaltvollen kontinuierlichen lernprozessbegleitenden Leistungsrückmeldung flankiert werden, die ihrerseits eingebettet ist in eine übergreifende eine systematische evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung (Unterrichtsevaluation).*
 - *Diese extrem hohen Anforderungen an individuelle und kooperative Professionalität können meines Erachtens nur mithilfe von Kompetenzen bewältigt werden, die in einem längeren, kumulativ und systematisch aufgebauten Professionalisierungsprozess erworben werden, der seinerseits eine inhaltliche und konzeptionelle Abstimmung zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrerinnenbildung bedarf (Studium, Referendariat, Berufseinstieg, Fort- und Weiterbildung)*
 - *dier aktuell angedachte Reform der Lehrerinnenbildung, die mit dem Ziel der Einrichtung eines Sekundarstufenlehramtes im Kern auf eine Qualitätsentwicklung sowohl in Richtung regionaler Schule, als auch in Richtung des Gymnasiums zielt, stellt meines Erachtens einen bedeutsamen ersten Schritt in diese Richtung dar*

25. Wie beurteilen Sie die Rolle von Schulinspektionen und -bewertungen bei der Förderung von Bildungsgerechtigkeit?

- *Schulinspektionen und Schulbewertungen können nur dann positiv auf die Entwicklung von Schulen und mittelbar vielleicht damit verbunden auf Bildungserfolge einzahlen, wenn sie seitens der Schule als eine wertschätzende, anerkennende und unterstützende Ermöglichungsstruktur wahrgenommen werden; Schulinspektion ist Dienstleistung zur Ermöglichung schulischer Bildung.*

26. Welche Rolle spielt die Elternarbeit in der Förderung der Bildungsgerechtigkeit und wie können Schulen diese – insbesondere in den drei benachteiligten Schüler:innengruppen – noch effektiver gestalten?

Übergang Schule Beruf:

27. Welche Maßnahmen sollten ergriffen werden, um den Übergang von der Schule in den Beruf noch gerechter zu gestalten?

Keine Antwort

Außerschulische Angebote:

28. Welche Bedeutung haben außerschulische Bildungsangebote für die Bildungsgerechtigkeit und wie sollten diese gestaltet sein? Inwiefern lassen sich diese auch erfolgreich im Rahmen von Angeboten des schulischen Ganztags umsetzen? (Stichwort: schrittweise eingeführter Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung an den Schulen in Mecklenburg-Vorpommern ab 2026)

Keine Antwort

29. Wie können Bildungseinrichtungen noch effektiver mit sozialen und Jugendhilfeeinrichtungen zusammenarbeiten, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern?

Keine Antwort

Wirksamkeit und Perspektiven:

30. Welchen Einfluss haben Armut und Bildungsungerechtigkeit auf den Wirtschaftsstandort Deutschland?

Keine Antwort

31. Welche langfristigen wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen erwarten Sie von verbesserten Bildungsbedingungen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Mecklenburg-Vorpommern?

Keine Antwort

Wo und wie zeigt sich Chancenungleichheit?

(3/4)

Verteilungsprozesse am Übergang aus der Grundschule in das Gymnasium (1970er Jahre)

- Unterschied damals – heute: zwar andere Größenordnungen, aber vergleichbares Bild

| <i>Grundschulabsolventen nach Testergebnissen, Lehrerurteil und Anmeldung zum Gymnasium</i> | | | |
|---|-------------------|---------------------------|------------------------|
| soziale Schicht | Eignung nach Test | Eignung nach Lehrerurteil | Anmeldung durch Eltern |
| <i>an- und ungelernte Arbeiter</i> | 15 % | 8 % | 5 % |
| <i>leitende Angestellte, Beamte, freie Berufe</i> | 40 % | 59 % | 71 % |

Quelle: Preuß 1970, 42. Aus: Klemm 2008, S. 19

Preuß (1970) „konnte zeigen, dass das durchschnittliche *Leistungsniveau* schichtspezifisch variierte, dass die *Lehrerempfehlungen* hinsichtlich der angeratenen Schulform die Leistungsunterschiede verschärfte und dass schließlich die *Elternentscheidungen* dies ein weiteres Mal taten...“ (Klemm 2008, S. 19; Hervorheb. TH) – dreifache Benachteiligung sozial schwacher Familien

Abb. 1

Wo und wie zeigt sich Chancenungleichheit?

(4/4)

Der Übergang von der Grundschule als Hürde (Maaz 2020)

| | |
|---|---|
| <p>Primäre Herkunftseffekte</p> <p>Einflüsse der familiären Herkunft, die in unterschiedlichen Leistungen und Kompetenzen resultieren. (etwa Anregungsmilieus, Nachbarschaften, Schulen)</p> | <p>Kinder aus sozial begünstigten Familien besuchen zu einem großen Teil deswegen häufiger das Gymnasium als Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien, weil sie bessere Schulleistungen haben (vgl. Maaz 2020, S. 9)</p> |
| <p>Sekundäre Herkunftseffekte</p> <p>Trotz gleicher Leistung existieren unterschiedliche Bildungsaspirationen und ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten von Eltern hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder.</p> | <p>Leistungsbeurteilung</p> <p>Kinder aus sozial privilegierten Familien werden bei gleichen Testleistungen besser benotet als Kinder aus sozial weniger begünstigten, schwachen Familien. (vgl. Maaz 2020, S. 9)</p> |
| | <p>Gymnasialempfehlung</p> <p>Bei gleichen Testleistungen und gleichen Schulnoten haben deutschlandweit Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien eine signifikant geringere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, als Kinder aus sozial privilegierten Familien. (vgl. Maaz 2020, S. 9)</p> |
| | <p>Übergangsentscheidung</p> <p>Eltern aus höheren sozialen Schichten entscheiden sich häufiger für eine <i>höhere</i> Schulform als der empfohlenen, während Eltern aus niedrigen sozialen Schichten eher zu Abweichungen nach unten neigen. (vgl. Maaz 2020, S. 9)</p> |

Abb. 2

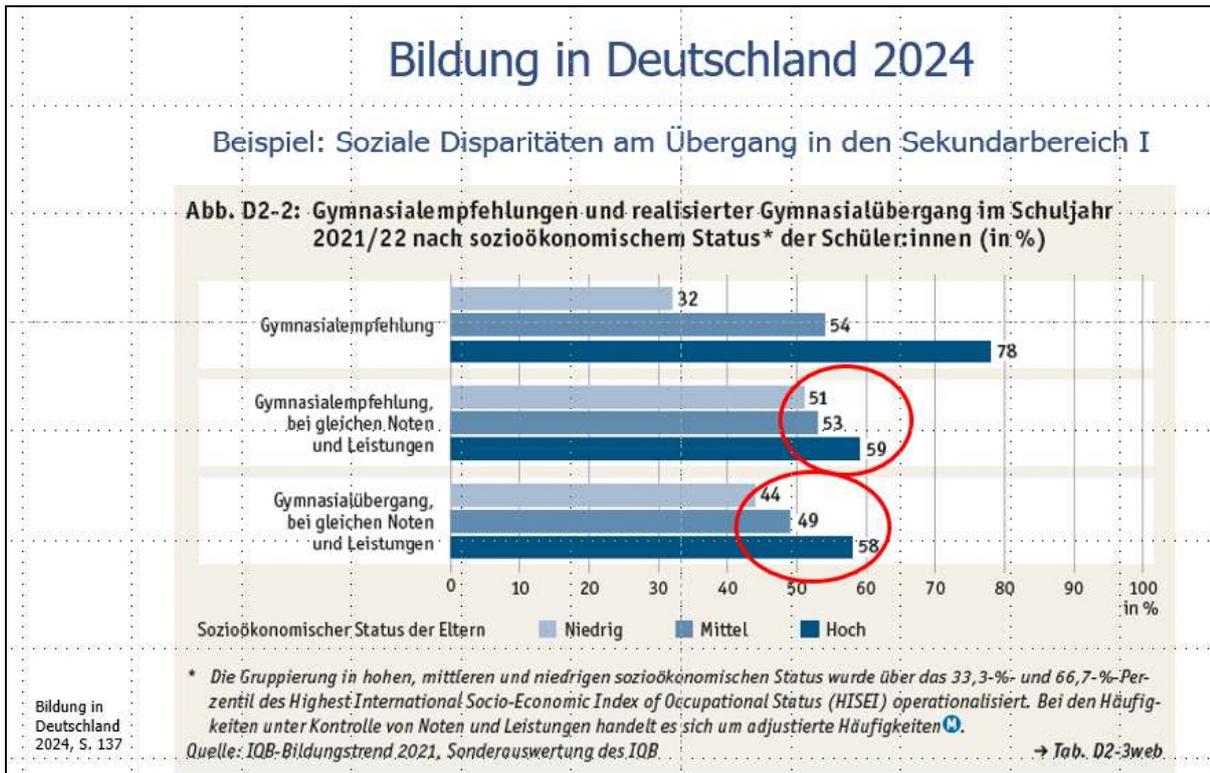


Abb. 3

Ungleiche Bildungschancen: Ein Blick in die Bundesländer

Beispiel: Wahrscheinlichkeit Gymnasialbesuch

Daten der Bundesländer

| Bundesland | Landescode | Wahrscheinlichkeit Gymnasialbesuch | | | Anteil niedrigerer Hintergrund | Beobachtungen |
|------------------------|------------|------------------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------------|---------------|
| | | Alle | Niedrigerer Hintergrund | Höherer Hintergrund | | |
| Baden-Württemberg | BW | 43,0 | 27,3 | 58,1 | 49,0 | 14 770 |
| Bayern | BY | 35,9 | 20,1 | 52,7 | 51,6 | 16 478 |
| Berlin | BE | 53,5 | 37,1 | 68,9 | 48,5 | 3 100 |
| Brandenburg | BB | 47,5 | 34,7 | 65,7 | 58,6 | 2 314 |
| Bremen | HB | 33,2 | 21,4 | 51,6 | 61,1 | 947 |
| Hamburg | HH | 49,5 | 30,1 | 63,9 | 42,8 | 1 838 |
| Hessen | HE | 44,5 | 26,5 | 62,9 | 50,5 | 8 201 |
| Mecklenburg-Vorpommern | MV | 35,0 | 26,5 | 52,9 | 67,9 | 1 667 |
| Niedersachsen | NI | 41,0 | 27,8 | 60,9 | 60,2 | 10 648 |
| Nordrhein-Westfalen | NW | 41,4 | 26,8 | 60,9 | 57,1 | 23 022 |
| Rheinland-Pfalz | RP | 43,7 | 31,0 | 59,4 | 55,5 | 5 001 |
| Saarland | SL | 40,9 | 30,2 | 59,5 | 63,5 | 1 163 |
| Sachsen | SN | 42,4 | 26,8 | 66,9 | 61,1 | 4 646 |
| Sachsen-Anhalt | ST | 41,3 | 29,1 | 67,1 | 68,0 | 2 070 |
| Schleswig-Holstein | SH | 42,9 | 26,8 | 61,5 | 53,5 | 3 514 |
| Thüringen | TH | 38,2 | 26,7 | 60,2 | 65,7 | 2 626 |

Anmerkungen: Wahrscheinlichkeit Gymnasialbesuch: Anteil der Kinder von 10 bis 18 Jahren mit dem jeweiligen familiären Hintergrund, die ein Gymnasium besuchen. Anteil niedrigerer Hintergrund: Anteil der Kinder von 10 bis 18 Jahren mit niedrigerem familiärem Hintergrund (weder ein Elternteil mit Abitur noch oberes Viertel der Haushaltseinkommen). Siehe Box „Datengrundlage und Vorgehensweise“ für Details.

Quelle: Mikrozensus 2018 und 2019; Berechnungen des Ifo Instituts. © Ifo Institut

Wößmann, Ludger, Schoner, F., Freundl, V. & Pfahler, F. (2024): Ungleiche Bildungschancen: Ein Blick in die Bundesländer. *ifo Schnelldienst*, 77(5), 49–62.

Abb. 4

Wo und wie zeigt sich Chancenungleichheit?

(4/4)

Der Übergang von der Grundschule als Hürde (Maaz 2020)

Primäre Herkunftseffekte

Einflüsse der familiären Herkunft, die in unterschiedlichen Leistungen und Kompetenzen resultieren (etwa Anregungsmilieu, Nachbarschaften).

Familie

Kinder aus sozial privilegierten Familien besuchen zu einem großen Teil häufiger das Gymnasium als Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien, weil sie bessere Schulleistungen haben (vgl. Maaz 2020, S. 9).

Sekundäre Herkunftseffekte

Trotz gleicher Leistung existieren unterschiedliche Bildungsaspirationen und ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten von Eltern hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder.

Leistungsbeurteilung

Kinder aus sozial privilegierten Familien werden bei gleichen Testleistungen besser benotet als Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien.

selektive Wahrnehmung

Gymnasialempfehlung

Bei gleichen Testleistungen und gleichem Schulleistungsprofilen deutschlandweit Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien eine signifikant geringere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, als Kinder aus sozial privilegierten Familien. (vgl. Maaz 2020, S. 9)

Fazit: „...ein Schlüssel für ein gerechteres Bildungssystem liegt in der möglichst frühzeitigen Förderung von Kindern aus sozial weniger privilegierten Herkunftsfamilien“ (vgl. Maaz 2020, S. 9)

Übergangsentscheidung

Eltern aus höheren sozialen Schichten neigen stärker zu einer Entscheidung für eine höhere Schulform als die Eltern aus niedrigen sozialen Schichten, die eher zu einer Entscheidung für eine unteren Schulform neigen. (vgl. Maaz 2020, S. 9)

Entscheidungsverhalten

Abb. 5