

KURZPROTOKOLL

der 21. öffentlichen Sitzung der Enquete-Kommission
„Jung sein in Mecklenburg-Vorpommern“
am Freitag, dem 1. März 2024, 13:08 Uhr
in Schwerin, Schloss, Plenarsaal

Vorsitz: Abg. Christian Winter

TAGESORDNUNG

1. Anhörung zum IQB Bildungstrend und Vermittlung von Basiskompetenzen
 - **Frau Prof.in Dr. Petra Stanat**, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
 - **Frau Dr. Dagmar Wolf**, Robert Bosch Stiftung (per Videokonferenz)
 - **Herr Dr. Mathias Hübener**, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Leiter der Forschungsgruppe Bildung und Humanvermögen
 - **Frau Dr. Cornelia Gresch**, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (per Videokonferenz)
 - **Frau Leni Hein**, Landesschülerrat Mecklenburg-Vorpommern
 - **Herr Ralph Grothe**, Grundschulverband e. V.
 - **Herr Kay Czerwinski**, Landeselternrat Mecklenburg-Vorpommern
 - **Herr Kai Schmidt**, Schulleiter der Oberschule Uelsen
 - **Frau Anja Bensinger-Stolze**, Bundesvorstand GEW

hierzu: KDRs. 8/85

2. Antrag des Kommissionsvorsitzenden
Praxisbericht von jungen Menschen zum non-formalen bzw. außerschulischen Bildungsbereich in Mecklenburg-Vorpommern

hierzu: KDRs. 8/81

3. Antrag des Kommissionsvorsitzenden
**Darstellungsteil zum ersten Zwischenbericht der Enquete-Kommission
'Jung sein in Mecklenburg-Vorpommern' und Beteiligungsrad**

hierzu: K Drs. 8/86
4. Antrag des Kommissionsvorsitzenden
Sonderveranstaltung der Enquete-Kommission zum Film 'Bildungsgang'

hierzu: K Drs.8/87
5. Antrag der Fraktionen der CDU, FDP, SPD, DIE LINKE und BÜNDNIS 90/DIE
GRÜNEN
Praxisbesuche der Enquete-Kommission in Ribnitz-Damgarten

hierzu: K Drs. 8/88
6. Bericht aus dem Sekretariat
7. Allgemeine Kommissionsangelegenheiten

Landtag Mecklenburg-Vorpommern
8. Wahlperiode
Enquete-Kommission
„Jung sein in Mecklenburg-Vorpommern“
Anwesenheitsliste

21. öffentliche Sitzung am 1. März 2024, 13:00 Uhr,
 im Schloss Schwerin, Plenarsaal

Vorsitzender: Abg. Christian Winter Stellv. Vorsitzende: Abg. Hannes Damm

1. Mitglieder der Enquete-Kommission

Ordentliche Mitglieder		Stellvertretende Mitglieder	
Name	Unterschrift	Name	Unterschrift

Von der Fraktion der SPD benannte Mitglieder

Julitz, Nadine (MdL)	_____	Falk, Marcel (MdL)	_____
Klingohr, Christine (MdL)		Kasellitz, Dagmar (MdL)	_____
Pfeifer, Mandy (MdL)		Mucha, Ralf (MdL)	_____
Schiefer, Michel-Friedrich (MdL)		Saemann, Nils (MdL)	_____
Dr. Schröder, Anna-Konstanze (MdL)		Prof. Dr. Northoff, Robert (MdL)	_____
Winter, Christian (MdL)		Dr. Ulbricht, Christian	_____
Heinrich, Dörte		Kaiser, Antje	_____
Dr. Bösefeldt, Ina		Beykirch, Johannes	_____
Szesny, Bastian		Welm, Maik	digital _____
Kant, Katja		Hänisch, Uwe	_____
Rakel, Miriam	_____	Wüdrisch, Thomas	_____
Repp, Sabrina		_____
.....	_____	_____

Von der Fraktion der AfD benannte Mitglieder

de Jesus Fernandes, Thomas (MdL)		Kramer, Nikolaus (MdL)	_____
Federau, Petra (MdL)		Stein, Thore (MdL)	_____
Tschich, Alexander		_____
Stein, Skarthe	digital	_____

Von der Fraktion der CDU benannte Mitglieder

Hoffmeister, Katy (MdL)		von Allwörden, Ann Christin (MdL)	_____
Reinhardt, Marc (MdL)	_____	Berg, Christiane (MdL)	_____
Hadrath, Theo	_____	Ehlers, Sebastian (MdL)	_____
Kuster, Max		Peters, Daniel (MdL)	_____
.....	_____	Nowatzki, Matthias	_____
.....	_____	Schayko, Katharina	_____

Von der Fraktion DIE LINKE benannte Mitglieder

Albrecht, Christian (MdL)	_____	Pulz-Debler, Steffi (MdL)	_____
Hashimi, Sayed Mohammad		Dirk Bruhn (MdL)	_____
Jahn, Anna	_____	Daniel Seiffert (MdL)	_____
		Michael Noetzel (MdL)	_____
		Elke-Annette Schmidt (MdL)	_____
		Henning Foerster (MdL)	_____
		Jeannine Rösler (MdL)	_____
		Torsten Koplin (MdL)	_____
		_____
		_____

Von der Fraktion BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN benannte Mitglieder

Damm, Hannes (MdL)

Wegner, Julia (MdL)

JW

.....

Shepley, Anne (MdL)

.....

Oehrich, Constanze (MdL)

.....

Dr. Terpe, Harald (MdL)

Von der Fraktion FDP benannte Mitglieder

Wulff, David (MdL)

van Baal, Sandy (MdL)

[Signature]
.....

.....




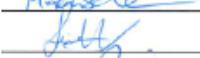


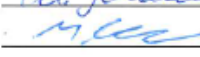





Jobike Enkel

J. ...


2. Ständige Gäste der Enquete-Kommission mit beratender Stimme

Zugehörigkeit	Name	Unterschrift
Sozialministerium	Brandt, Dietrich	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____












3. Fraktionsreferenten und -mitarbeitende

Zugehörigkeit	Name, Vorname	Dienststellung/ Funktion	Unterschrift
SPD-Fraktion	Petschulat, Frauke	Referentin	
SPD-Fraktion	Zimmermann, Pacey	FSJ	_____
SPD-Fraktion	Röhr, Eric	Assistent	
AfD-Fraktion	Wanagat, Benjamin	Referent	
AfD-Fraktion	Kusche, Maria	Referentin	
AfD-Fraktion	Seidelt, Sarah	Referentin	
CDU-Fraktion	Rickertsen, Victoria	Referentin	
CDU-Fraktion	Holst, Stephanie	Referentin	_____
CDU-Fraktion	Schaal, Marlén	Referentin	
Fraktion DIE LINKE	Kalisch, Meggy	Referentin	
Fraktion DIE LINKE	Walter, Pia	FSJ	_____
Fraktion DIE LINKE	Blizniuk, Antanina	Praktikantin	_____
Fraktion DIE LINKE	Leo, Cyan	Praktikant	
Fraktion DIE LINKE	Schwesinger, Konrad	Praktikant	
Fraktion BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN	Wilmes, Tobias	Referent	
Fraktion BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN	Wolf, Matthias	Assistent	_____
Fraktion der FDP	Andreas Zimmer	Referent	
Fraktion der FDP	Renz, Marie-Louise	Assistent	_____

4. Ministerien, Behörden und sonstige Teilnehmer

Ministerium bzw. Dienststelle, Verband etc. pp. (bitte Druckschrift)	Name, Vorname (bitte Druckschrift)	Dienststellung/ Funktion (in Druckschrift, nicht abgekürzt)	Unterschrift
Sozialministerium	Blank, Oskar	Referent	
Besucher FDP-Fraktion	Wagner, Niklas		

5. Anzuhörende und sonstige Vortragende

Einrichtung bzw. Institution (bitte Druckschrift)	Name, Vorname (bitte Druckschrift)	Unterschrift
Robert Bosch Stiftung	Dr. Dagmar Wolf	digital
Bildung und Humanvermögen	Dr. Mathias Hübener	
Humboldt-Universität zu Berlin	Dr. Cornelia Gresch	digital
Humboldt-Universität zu Berlin	Prof.in Dr. Petra Stanat	
Landesschülerrat MV	Leni Hein	
Landesschülerrat MV	Arne Schmidt	
Landesschülerrat MV	Felix Wizowsky	_____
Landesschülerrat MV	Jakob Stolp	
Grundschulverband e.V.	Ralph Grothe	
Landeselternrat MV	Kay Czerwinski	
Schulleiter der Oberschule Uelsen	Kai Schmidt	
Hauptvorsitzende der GEW	Anja Bensinger-Stolze	
		

AUSSERHALB DER TAGESORDNUNG

Vors. **Christian Winter** eröffnet die 21. Sitzung der Enquete-Kommission und informiert, dass alle öffentlichen Sitzungen der Enquete-Kommission per Livestream auf der Internetseite des Landtages Mecklenburg-Vorpommern übertragen werden. Darüber hinaus werden die öffentlichen Sitzungen in Ton und Bild aufgezeichnet und durch die Landtagsverwaltung auf dem YouTube-Kanal der Landtagsverwaltung veröffentlicht.

Vors. **Christian Winter** informiert, dass die heutige Sitzung in Präsenz- und Videoformat durchgeführt werde. Abstimmungen erfolgen gemäß § 13 Abs. 3a der Geschäftsordnung des Landtages namentlich.

PUNKT 1 DER TAGESORDNUNG

Anhörung zum IQB Bildungstrend und Vermittlung von Basiskompetenzen

- **Frau Prof.in Dr. Petra Stanat**, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
- **Frau Dr. Dagmar Wolf**, Robert Bosch Stiftung (per Videokonferenz)
- **Herr Dr. Mathias Hübener**, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Leiter der Forschungsgruppe Bildung und Humanvermögen
- **Frau Dr. Cornelia Gresch**, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (per Videokonferenz)
- **Frau Leni Hein**, Landeschülerrat Mecklenburg-Vorpommern
- **Herr Ralph Grothe**, Grundschulverband e. V.
- **Herr Kay Czerwinski**, Landeselternrat Mecklenburg-Vorpommern
- **Herr Kai Schmidt**, Schulleiter der Oberschule Uelsen
- **Frau Anja Bensinger-Stolze**, Bundesvorstand GEW

hierzu: K Drs. 8/85

Vors. **Christian Winter** begrüßt die geladenen Sachverständigen und übergibt an Frau Professorin Dr. Petra Stanat.

Frau **Prof. Dr. Stanat** informiert, dass Sie die Ergebnisse der IQB Bildungstrends, den früheren Ländervergleichen, zusammenfassen und auch mit dem Blick auf Mecklenburg-Vorpommern darstellen werde. Die Bildungstrends werden im Auftrag der KMK durchgeführt und liefern Beschreibungswissen. Dabei wolle man den Fokus weg von den Ländervergleichen richten. Das Beschreibungswissen diene sowohl der Bildungspolitik als auch der Öffentlichkeit als Rückmeldung im Hinblick darauf, wo man stehe, wo Handlungsbedarf gesehen werde und wie sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in zentralen Kompetenzbereichen über die Zeit entwickelt haben. Die Trends seien an dieser Stelle ganz entscheidend. Man könne lediglich Hypothesen bilden und mit den Akteurinnen und Akteuren mögliche Gründe für Veränderungen und Unterschiede zwischen den Bundesländern erörtern. Ursachen liesen sich allein anhand dieser Daten nicht bestimmen. In der Grundschule, der Sekundarstufe I, erfasse man seit dem Jahr 2009 alle sechs Jahre die sprachlichen Fächer. Man teste hier in den Fächern Deutsch, Lesen, Zuhören und Orthographie und im Fach Englisch das Lese- und Hörverstehen. In einzelnen Bundesländern betreffe dies auch das Fach Französisch. Das erreichte Kompetenzniveau in Mecklenburg-Vorpommern habe im Jahr 2018 mit

einzelnen Ausnahmen dem bundesweiten Durchschnitt entsprochen. Nur sehr wenige Werte wie Mathematik hätten leicht unter dem Durchschnitt gelegen. In der Sekundarstufe I Sprachen, sei im Fach Englisch bei der Kompetenz Hörverstehen ein Wert, der signifikant unter dem deutschen Mittelwert liege, ermittelt worden. Die Unterschiede seien nicht sehr groß und entsprechen ungefähr einem Drittel Schuljahr. Über den Zeitraum von 2015 bis 2022 habe man im Fach Deutsch eine negative und im Fach Englisch eine positive Entwicklung ermittelt. Diese deutlich positive Entwicklung trotz pandemiebedingter Einschränkungen des Schulbetriebs habe sie überrascht. Im Fach Deutsch sei der Trend beim Lesen in den Jahren zwischen 2009 und 2015 weitgehend stabil gewesen. Hier habe man aktuell einen bundesweit signifikant negativen Trend von insgesamt 25 und in Mecklenburg-Vorpommern von 29 Punkte ermittelt. Dies sei gravierend und entspreche in etwa einem Schuljahr. Fast alle Bundesländer seien betroffen. Dies habe natürlich auch etwas mit den pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs zu tun. Im Fach Englisch könne beim Leseverstehen in beiden Untersuchungszeiträumen von 2009 bis 2015 sowie 2015 bis 2021 eine signifikante Verbesserung in fast allen Bundesländern und auch für Mecklenburg-Vorpommern konstatiert werden. Darüber hinaus gehe es um die Frage wie zufrieden man mit dem aktuell erreichten Stand ist. Hier könne man sagen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, wahrscheinlich zu hoch ist. Dies sei natürlich auch immer eine Interpretationsfrage, aber aus ihrer Sicht seien diese Anteile noch zu hoch. In der Sekundarstufe stehe man vor dem Problem, dass es zum einen Mindeststandards für den ersten Schulabschluss und zum anderen Mindeststandards für den mittleren Schulabschluss gebe. Hier lege man die Mindeststandards des Mittleren Schulabschlusses für alle Schülerinnen und Schüler zugrunde. Dieser gelte auch bei denjenigen, die diesen gar nicht anstreben. Man könne darüber streiten ob dies angemessen ist, man gehe aber davon aus, dass die Anforderungen des ersten Schulabschlusses zu niedrig sind. Die Ergebnisse der PISA-Studie würden ebenfalls darauf hinweisen, wenn man den internationalen Vergleich betrachte. Im Ergebnis liege der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den mittleren Schulabschluss verfehlen im Jahr 2022 in Deutsch-Lesen sowie Deutsch-Zuhören bei etwa 30 Prozent. Die Ergebnisse für Deutsch-Zuhören fielen dabei in Mecklenburg-Vorpommern signifikant besser aus. Dennoch seien 30 Prozent natürlich eigentlich zu hoch. In Deutsch-Orthografie seien es 20 Prozent. In Englisch-Leseverstehen nur 24 Prozent und Englisch-Hörverstehen sogar nur 16 Prozent. Betrachte man die Streuung der

Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Mecklenburg-Vorpommern sei festzustellen, dass diese signifikant geringer ist, als in Deutschland insgesamt. Mecklenburg-Vorpommern gelinge es besser, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf mittlerem Niveau zusammenzuhalten. Allerdings liege dies auch an der Zusammensetzung der Schülerschaft. In Mecklenburg-Vorpommern sei der Migrantenanteil im Vergleich zu anderen Bundesländern deutlich geringer. Die sozialen Disparitäten seien in Mecklenburg-Vorpommern tendenziell geringer ausgeprägt, als im Bundesdurchschnitt. Die Kopplung zwischen sozioökonomischen Hintergrund und dem erreichten Leistungsniveau, sei nicht so stark ausgeprägt wie im Bundesdurchschnitt. Ein weiterer Punkt für diese positiven Ergebnisse sei aber sicher auch, dass der Anteil von Schüler:innen aus zugewanderten Familien hier geringer ist. Im Bundesdurchschnitt hätten fast 38 Prozent der Neuntklässler:innen einen Migrationshintergrund, in Mecklenburg-Vorpommern liege dieser Anteil bei nur 13 Prozent. Im Vergleich dazu liege der entsprechende Anteil im Flächenland Baden-Württemberg bei 46 Prozent. Jugendliche die aus der Ukraine nach Deutschland gekommen sind, seien noch nicht in die Erhebung einbezogen worden. Dies geschehe erst, wenn sie mindestens ein Jahr in Deutschland beschult worden sind. In Bezug auf die Pandemie sei festzustellen, dass die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern im Vergleich zu anderen Bundesländern länger geschlossen waren. Dies betreffe auch den Fern- und Wechselunterricht. Der Unterschied sei nicht riesig, aber sichtbar. Die Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit Endgeräten sei für deutsche Verhältnisse durchschnittlich gut. Beim Zugriff auf WLAN gebe es, wie auch teilweise bundesweit, größere Schwierigkeiten in Mecklenburg-Vorpommern. Bei der Befragung zum regelmäßigen Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern während der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs seien die Ergebnisse für Mecklenburg-Vorpommern etwas ungünstiger als im Bundesdurchschnitt ausgefallen. In den Analysen untersuche man auch die Frage, wie die Ergebnisse aussehen, wenn die Schülerschaft so zusammengesetzt wäre, wie im Bundesdurchschnitt insgesamt einerseits oder wie vor sechs Jahren. Es sei festzustellen, dass sich die Ergebnisse bei dieser Betrachtung für Mecklenburg-Vorpommern kaum verändern. Die Ergebnisse tendieren dabei in die Richtung, dass man angesichts der Zusammensetzung der Schülerschaft ein etwas besseres Ergebnis in Mecklenburg-Vorpommern, vor allem im Fach Englisch, erwarten würde. Bei den motivationalen Merkmalen würden die Kompetenzen in den genannten Fächern, Interesse, Selbstkonzept, Zufriedenheit mit der Schule, Schul- und Unterrichtsqualität betrachtet. Diese sogenannten weicheren

Indikatoren seien ebenfalls wichtige Aspekte von Schul- und Unterrichtsqualität. Zudem werde das Interesse an den untersuchten Fächern Deutsch und Englisch analysiert. Dies sei in Mecklenburg-Vorpommern ähnlich ausgeprägt wie in Deutschland insgesamt. Dabei sei das Interesse am Fach Deutsch sowohl im Bundesdurchschnitt, wie auch in Mecklenburg-Vorpommern verheerend gering. Von 2015 bis 2022 sei dies signifikant geringer geworden. In Mecklenburg-Vorpommern gaben 44 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dass sie ein sehr geringes Interesse am Fach Deutsch haben. Nur 16 Prozent begeistern sich für das Fach Deutsch. Im Fach Englisch gaben lediglich 28 Prozent an, ein niedriges Interesse am Fach Englisch zu haben, wohingegen 35 Prozent ein hohes Interesse daran zeigen. Die Neuntklässler:innen seien bundesweit und auch in Mecklenburg-Vorpommern mit ihren Schulen überwiegend zufrieden und fühlen sich sozial gut integriert. In Mecklenburg-Vorpommern bestätigen dies 70 Prozent. Allerdings gebe es einen kleinen Unterschied zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Bei Schülern mit Migrationshintergrund liege der Zustimmungswert nur bei 64 Prozent. 71 Prozent der Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern seien mit ihrer Berufswahl sehr zufrieden. Vergleiche man nur die Gymnasien untereinander fielen die Ergebnisse für Mecklenburg-Vorpommern im Bundesvergleich ungünstiger aus.

Dr. Mathias Hübener bemerkt eingehend, dass man die durch **Frau Professorin Stanat** dargestellten Unterschiede und sozialen Disparitäten im Schulbereich auch schon vor dem Schulstart sehe. Diese würden sich in fast allen Dimensionen, die messbar sind, manifestieren, schon bevor Kinder in die Schule eintreten. Es gebe zahlreiche Hinweise darauf, dass insbesondere Kitas eine positive Wirkung entfalten, wenn sie gut sind und von Familien mit geringen Ressourcen genutzt werden. Hier könne die Kita einen ausgleichenden Effekt haben. Die Frage sei, welche potenziellen Hindernisse es in Mecklenburg-Vorpommern gibt, den Zugang zu Kitas zu gewähren. Mecklenburg-Vorpommern habe im Bundesvergleich eine hohe Versorgung an Kitaplätzen. In der jüngsten Studie zu frühen Ungleichheiten im Zugang zu Kitas, die man Ende des vergangenen Jahres gemeinsam mit der Friedrich-Ebert-Stiftung erstellt habe, sei als Hauptbefund dargelegt worden, dass in Deutschland insbesondere Kinder vor dem dritten Lebensjahr keinen Kitaplatz erhalten, obwohl dies Wunsch der Eltern sei. In der gesamtdeutschen Perspektive betreffe dies jede fünfte Familie. Bei der Frage des schwierigeren Zugangs sei auffällig, dass diese Problematik insbesondere von Familien

aus armutsgefährdeten Situationen, Familien in denen zu Hause kein Deutsch gesprochen werde, aber auch von Nicht-Akademikerfamilien und Alleinerziehenden deutlich häufiger als im Durchschnitt angegeben werde. Im bundesweiten Vergleich sei die Versorgung der Bedarfe in Mecklenburg-Vorpommern sehr, sehr hoch. Es sei auffällig, dass in der Gruppe der Familien mit Migrationshintergrund, nicht deutschsprachigen und armutsgefährdeten Familien jede vierte Familie mit Kindern unter drei Jahren in Mecklenburg-Vorpommern trotz entsprechendem Wunsch, keinen Kitaplatz erhalte. Es könne ein deutlicher Nutzungsunterschied zwischen armutsgefährdeten und nicht armutsgefährdeten Familien festgestellt werden. Man sehe insbesondere bei armutsgefährdeten und Familien mit Migrationshintergrund eine deutlich geringere Nutzung bei einem höheren ungedeckten Bedarf. Der Zugang falle diesen Familien schwerer. Einer der häufigsten Gründe für diese Situation sei, dass vor Ort kein passendes Angebot vorhanden sei. Dieser Bundestrend spiegele sich auch in Mecklenburg-Vorpommern wieder. Neueste Befunde einer Studie aus 2023 deuten darauf hin, kausal identifiziert, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei der Platzvergabe diskriminiert werden und ihnen so der Zugang verwehrt wird. Zusammenfassend könne festgehalten werden, dass potenzielle Hindernisse aufgrund fehlender bedarfsgerechter Angebote bestehen. Deuten die Familienverhältnisse auf eine potenzielle Benachteiligung hin, sei der Zugang für die Kinder schwieriger. Der Kind-Personalschlüssel, ein zentrales Strukturqualitätsmerkmal in Kitas, sei in Mecklenburg-Vorpommern bundesweit mitunter am schlechtesten. Dies sei auch im Ü3-Bereich (für ältere Kinder) festzustellen. In Mecklenburg-Vorpommern gebe es vergleichsweise geringe ungedeckte Bedarfe. Es bestehe aber weiterhin eine Lücke, insbesondere für armutsgefährdete und nicht-deutschsprachige Familien, so dass Familien mit geringeren Ressourcen seltener Zugang zu Kitas haben. Strukturelle Qualitätsmerkmale seien in Mecklenburg-Vorpommern schwach ausgeprägt. Es seien dringend Bemühungen zur Qualitätssteigerungen herbeizuführen, damit tatsächlich auch gute Kitas ihre positive Wirkung auf Basiskompetenzen und den Übergang in die Schule entfalten können.

Anja Bensinger-Stolze gibt mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler in den Schulen eingehend die These aus, dass ohne Basiskompetenzen „alles nichts sei“. Diese ließen sich allerdings nicht ohne soziales, psychisches und emotionales Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der Breite anheben. Betrachte man nur die Kompetenzen, lernen, rechnen, schreiben und lesen, werde man nicht weit kommen. Die aktuelle PISA-

Studie treffe auch Aussagen zum Wohlbefinden der Jugendlichen. Demnach schließen Schülerinnen und Schüler in den Schulen leicht Freundschaften. Durchschnittlich 76 Prozent der Schülerinnen und Schüler fühlen sich der Schule zugehörig, wohingegen sich 12 Prozent als Außenseiter betrachten oder sich einsam fühlen. Insgesamt habe die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben, wie in anderen Ländern auch, abgenommen und liege unter dem OECD Durchschnitt. Schülerinnen und Schüler in Deutschland bewerteten ihre Lebenszufriedenheit auf einer Skala von 0 bis 10 mit 0 bis 4. Dies habe auch mit der Pandemie zu tun. In einer Befragung von Lehrkräften durch die Robert-Bosch-Stiftung im Jahr 2021 sei deutlich geworden, dass sie vermehrt Motivationsprobleme, Niedergeschlagenheit, Konzentrationsprobleme sowie körperliche Unruhe feststellen. Eine Schüler:innen-Befragung in den Jahren 2020 und 2021 habe im Ergebnis gezeigt, dass psychische und emotionale Probleme eine immer stärkere Rolle spielen. Es sei festzuhalten, dass das Corona-Aufholprogramm und entsprechende Hilfen oft nicht an den Stellen angekommen sei, wo es notwendig gewesen wäre. Insgesamt sei zu konstatieren, dass Schülerinnen und Schüler ihre Schule während der Corona-Pandemie vermisst haben. Sie sei ein sozialer Ort. Für Schule und das Bildungssystem allgemein bedeute dies, die Persönlichkeits- und Menschenbildung, die Bildung der gesamten Persönlichkeit, ihrer Ich-Stärke und ihres Selbstbewußtseins stärker in den Fokus zu rücken und dies größer zu denken. Es gehe darum, alle Potenziale zu entwickeln und die Selbstwirksamkeit zu stärken. Dies gelinge am besten mit Projektunterricht und handlungsorientiertem Lernen. So würden Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie etwas bewegen können. Es gehe darum, den Fokus nicht nur auf die Basiskompetenzen wie Lesen und Mathematik zu richten, sondern „das Gesamte“ im Blick zu behalten. Persönlichkeitsbildende, sozial-, kulturell- oder politisch bildende Fächer müssen daher ebenso angeboten werden und die „curriculare Freiheiten“ nicht weiter begrenzt werden. Beispielsweise sage Bayern, man könne doch bei den Fächern Englisch, Kunst, Musik und Werken kürzen, um Lesen und Schreiben besser zu fördern. Die Problematik der Abhängigkeit schulischer Leistungen von Kindern und Jugendlichen vom Elternhaus habe sich seit über 20 Jahren nicht verringert. Das sei im Grunde ein Skandal. Es bedürfe daher nicht nur eines Masterplan Bildungsminimum, sondern auch gegen Bildungsarmut und soziale Ungerechtigkeit. Die Schülerleistungen würden sich in der Breite nicht verbessern, wenn man Kinder weiterhin so früh auf hierarchische Schulformen aufteile und selektiere. Häufig hätten sie zu Hause keine Chancen und

Möglichkeiten. Sie nach der vierten Klasse in die verschiedenen Schularten einzusortieren sei nicht gut. Daher unterstütze man den Ansatz des „Start-Chancen-Programm“. Dabei sollten die Indikatoren nicht nur auf die Kernfächer und Basiskompetenzen begrenzt bleiben, sondern auch Aspekte wie Wohlbefinden, Lernfreude, soziale-, inklusive- und entwicklungsbezogene Selbstwirksamkeitsdimensionen in den Blick genommen und einbezogen werden. Es sei wünschenswert, dass „Start-Chancen-Programm“ zu verstetigen und langfristig als Bestandteil des Schulsystems und dessen Psychologie zu etablieren. Dabei sei es notwendig, die richtigen Schulen auszuwählen. Es sei notwendig, einen Sozial-Index zu entwickeln, der gewährleiste, dass die entsprechenden Ressourcen den Schulen zur Verfügung gestellt werden, dies sie benötigen.

Kai Schmidt berichtet, dass er seit 15 Jahren als Schulleiter unter anderem eine Grundschule, eine Hauptschule sowie eine Oberschule geleitet habe. Daneben sei er als „Lehrer Schmidt“ aktiv und habe während der Corona-Krise halb Deutschland in Mathematik unterrichtet. Mittlerweile gebe es 350 Millionen Aufrufe seines YouTube Kanals. Darüber hinaus habe er einige Lernhefte veröffentlicht, da Papier noch immer gut funktioniere. Er kenne das Schulsystem aus der Praxis, verfüge aber auch über einen Datensatz aus dem Backoffice seines YouTube Kanals, der hochinteressant sei. Bezogen auf die bereits genannten Studien könne man zusammenfassend sagen, dass es im Fach Deutsch schlechter geworden sei. Aus der Praxis und Schule könne er dies bestätigen. Kinder hätten darauf einfach keinen Bock und Goethe sei nicht mehr so cool wie vor 100 Jahren. Im Fach Mathematik sei es ähnlich. Kinder wüssten nicht, wofür sie eine Kurvendiskussion machen, oder wofür sie eine Parabel benötigen. Sei man ehrlich, würden die meisten auch nie wieder eine Parabel brauchen. Trotzdem unterrichte er jedes Jahr die Parabel und rechne mit den Kindern Kurve und Steigung aus. Hierüber könne man streiten. Es gehe dabei nicht um die Grundrechenarten oder Prozentrechnung, die natürlich notwendig seien. Die Steigerungen im Fach Englisch seien aus seiner Sicht darauf zurückzuführen, dass der Nachmittag in Englisch stattfinde. Netflix sei auf Englisch deutlich cooler. Die gesamte Kommunikation im Internet, beispielsweise auf Discord, erfolge ebenfalls in Englisch. Kinder bräuchten dafür Englisch und dies holen sie sich dann. Das sei der Unterschied. Darüber hinaus gebe es zu wenig Lehrerinnen und Lehrer, und immer weniger Menschen wollen diesen Beruf ausüben. Dies führe zu krankheitsbedingten Ausfällen und im Ergebnis noch weniger Unterricht.

Das verbliebene Personal müsse teilweise trotz Arbeitszeitreduzierung vertreten. Dies mache den Beruf nicht attraktiver.

Ein weiteres Problem sei, dass Schulen in Hinblick auf räumliche Ausstattung, Gebäudetechnik sowie allgemeine technische Ausstattung miteinander konkurrierten, was zu einer Migration der Kolleginnen und Kollegen hin zu den Schulen, die besser ausgestattet seien, führe. Die Bezahlung sei nämlich überall die gleiche. So entstehe ein Standortproblem. Es gebe aus seiner Sicht zudem ein großes Problem bei den Elternhäusern. Diese machten den Unterschied bei Bildung. Dabei gehe es um die Frage, wie dort unterstützt werde, aber auch, was Eltern können. Besitze Bildung zu Hause einen hohen Stellenwert, werde dort auch viel gemacht. Leider sei es, seiner persönlichen Einschätzung nach, aktuell auch im Trend, zu sagen, man sei schlecht in Mathe. Es gebe mittlerweile kaum eine Talkshow, in der nicht jemand Prominentes damit kokettiere. Dies sei nicht gut. Auch die Rechtschreibung habe absolut an Bedeutung verloren. Man müsse heute etwas laut lesen, um es zu verstehen und nehme dies hin, anstatt hier anzupacken. Die Sprachnachricht habe massiv an Bedeutung gewonnen. Hinzu komme eine schlechte oder nicht funktionierende Ausstattung in Schulen und fehlendes Personal, das sich um die Technik kümmere. Aus seiner Sicht bedürfe es in der Schule viel mehr lebenspraktischer Inhalte. Überspitzt formuliert könne man sagen, weniger Goethe, mehr Steuererklärung. Er schlage sechs Stunden Deutsch, sechs Stunden Mathe, fünf Stunden Englisch und deutlich mehr Übungs- und Wiederholungszeit pro Woche vor. Darüber hinaus müsse echter Unterstützungs-Förderunterricht angeboten werden. Aktuell würde man Schüler die auf fünf oder sechs stehen beobachten und dies dokumentieren. Getan werde allerdings nichts. Grundsätzlich appelliere er als Schulleiter für mehr Eigenverantwortung und weniger Dokumentation und Verwaltung in den Schulen. Es bedürfe dringend einer White-List für Büro- und Lernapps sowie einer vernünftigen und funktionierenden Lernplattform. Aktuell sei dies aus seiner Sicht YouTube. Dabei genüge es eine Lernplattform zu etablieren. Die Rechenarten addieren, subtrahieren usw. seien in Bayern, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern die gleichen. Er fordere die Ganztagschule, vernünftige Hausaufgabenbetreuung statt Beaufsichtigung, individuelle Lernunterstützung, attraktive Freizeitangebote und auch die Möglichkeit, gemeinsam Mittagessen zu können. So laufe es dann auch mit der Schule.

Ralph Grote stellt eingehend die Forderung auf, dass jedes Kind im Alter von 5 bis 6 Jahren zur vorschulischen Vorläuferfähigkeits-Ausbildung gehen können und müsse. Als

Schulleiter wisse er, dass durch Kinder, die keine Kita besucht haben, nach der Einschulung sehr viel Arbeit auf die Schule zukomme. Für eine zukunftsfähige Bildung müsse es gelingen, den Elementar- und Primarbereich besser zu verknüpfen. Zwischen den Kindertagesstätten und Schulen der zukünftigen Schülerinnen und Schüler müsse ein intensiver Kontakt des Gebens und Nehmens etabliert werden. In Güstrow habe man im Rahmen des Primel-Projektes Handreichungen für Eltern entwickelt, mit deren Hilfe man ihnen vermittele, welche Kompetenzen Kinder für einen erfolgreichen Start in die Schule benötigen. Es handele sich beispielsweise um die Fein- und Grobmotorik, mathematische aber auch soziale Kompetenzen, die allgemein bekannt seien. Beachte man diese Aspekte bei der Kompetenzvermittlung an Kinder, stehe einem guten Anfang in der Schule eigentlich nichts im Wege. Gleichzeitig müsse eine neue Lernlandschaft für die ersten bis vierten Klassen, aber auch darüber hinaus, etabliert werden. Niemand wisse aktuell, ob die Kinder bis zur vierten Klasse auch zukünftig in einem Klassenverband unterrichtet werden und ob sich die jetzige Form des Unterrichts durch die Digitalisierung verändere. Selbstverständlich bedürfe der Unterricht zunächst einer gewissen Führung durch eine Lehrkraft, die entsprechende Kompetenzen wie beispielsweise die Grundrechenarten, vermittele. Anschließend sei es den Kindern dann möglich, durch erworbenes Wissen, sowie entsprechenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen auch selbstständig zu lernen. Wie könne es sein, dass 25 Prozent der Viertklässler nicht lesen können. Er weise in diesem Zusammenhang auf die Verantwortung der Lehrer und Eltern hin. Die genannte Quote von 25 Prozent deute aber auch darauf hin, dass es im Bereich der Förderung noch große Reserven gebe. Man diskutiere seit Jahren über multiprofessionelle Teams. In der Praxis sei es so, dass die Sonderpädagogen, wenn sie an die Grundschule kommen, eher zum Vertretungsunterricht eingesetzt werden müssen. Man sei nicht in der Lage, eine systematische sonderpädagogische Förderung in den Grundschulen für Kinder durchzusetzen, die sie unbedingt benötigen. Gründe seien ein zu geringes Stundenkontingent, sowie fehlende multiprofessionelle Teams. An vielen Schulen gebe es keinen Schulsozialarbeiter. Allerdings würden zunehmend Alltagshelfer eingesetzt. Es bedürfe aber weitaus mehr. Der Bedarf definiere sich über die Kinder, die vor Schulbeginn entsprechende Unterstützung benötigen. Das Personal müsse adhoc zur Verfügung stehen, denn in den Klassen seien 28 Kinder die von einer Lehrkraft unterrichtet werden. Dies könne ohne Unterstützung nicht geleistet werden. Im Übrigen sei es kaum möglich für den Bereich zwischen Penkun und Ludwigslust Referendare zu gewinnen, da in der

Umgebung keine Ausbildung für Lehrer angeboten werde. Es müsse darüber nachgedacht werden, wie man die Lehrerausbildung für die Grundschule zukünftig gestalte.

Kay Czerwinski bemerkt, dass man in diesem Land tatsächlich kein Erkenntnis- sondern ein Umsetzungsproblem habe. Entsprechende Studien unterschiedlicher Institute, Vereine oder Lehrerverbänden führten immer zu den gleichen Ergebnissen. Es fehle der erste Schritt, denn Diagnose und Therapie seien bekannt. Artikel 15 des Grundgesetzes sehe eine Schulpflicht vor und beschränke so gewisserweise Artikel 6. Insofern habe der Gesetzgeber in Hinblick auf die Ausgestaltung der Schulpflicht dafür Sorge zu tragen, Kinder vollumfänglich zu bilden. Im Land bestehe eine große Bildungsungerechtigkeit. Die heute stattfindenden Tarifeinverständigungen zwischen Verdi und den Arbeitgebern, die rechtlich nicht zu beanstanden seien, würden dazu führen, dass insbesondere Kinder, die auf den Schulbus angewiesen sind, erneut keinen Unterricht haben. Dies sei der sechste Tag innerhalb der letzten zwei Monate. Im Gegensatz zu Kindern aus der Stadt sitzen diese Kinder zu Hause. Vollumfänglicher digitaler Unterricht sei aber nicht möglich, da die Infrastruktur des Landes dies nicht hergebe. Daher fordere man alle Ressourcen, die Ausstattung der Bildung betreffen, zu stärken, um die heute von den Experten genannten Maßnahmen umsetzen zu können. Dies beginne bei nachhaltigen, guten Schulneubauten, die auch langfristig gedacht sind. Neue Schulen sollten von der gesamten Gesellschaft 365 Tage im Jahr und auch nach 16:00 Uhr genutzt werden können und nicht wie bisher nur 220 Tage. Er habe vor kurzem das Gymnasium in Neukloster besucht. Der Zustand sei teilweise menschenunwürdig. Regelmäßig werde festgestellt, dass Schüler unsere Zukunft und wichtigste Ressource des Landes sind. Schulen und ihre Ausstattung müssen dem gerecht werden. So sei es auch möglich, gut ausgebildete und hochmotivierte Lehrer für die Schulen zu gewinnen, die Kinder in multiprofessionellen Teams unterrichten. Bildung sei mehr als der Ort der Schule. Bildung sei Teilhabe, und hier gebe es insbesondere im ländlichen Raum diese große Probleme. Teilhabe führe auch zur Gewinnung von Nachwuchs im Ehrenamt. Dieser breche aktuell großflächig weg. Es sei Aufgabe der Politik, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen. Abschließend rege er einen Schulfrieden, mit klaren Festlegungen für 20 Jahre und einer anschließender Evaluation an. Bildung werde für diesen Zeitraum aus der Parteipolitik herausgehalten, um in diesem Bereich eine Kontinuität zu etablieren und in dem durch parteipolitische Maßnahmen nicht alle vier

Jahre neue Schwerpunkte gesetzt werden. Aktuell komme man nicht voran und bewege sich im Klein-Klein.

Leni Hein stellt fest, dass es essenziell sei, die Perspektive junger Menschen in jedem Lebensbereich mitzudenken. Der Dialog mit den Lernenden zum Bildungssystem sei eine Notwendigkeit, damit Schule der Wohlfühlort der Schülerinnen und Schüler wird, den sich alle wünschen. Würden Lernende in einem angenehmen und sicheren Umfeld unterrichtet werden, können sie sich mehr auf Bildung als auf das Umfeld fokussieren, welches oft nicht zu Lernfreude beitrage. Viele Inhalte der Schule würden nicht praxisnah vermittelt. Diese führe zu einem geringeren Interesse der Schülerinnen und Schüler, am Unterricht teilzunehmen. Das soziale Umfeld sei maßgeblich dafür verantwortlich, wie gerne jemand in die Schule gehe und wie interessiert man am Unterricht teilnimmt. Smartboards sollten einen Standard in Schulen darstellen. Mit modernen Möglichkeiten könne Lernmaterial online abgerufen, in den Unterricht integriert und bearbeitet werden. Moderne Elemente würden das Interesse am Unterricht wecken. In der Praxis gebe es wegen fehlender Erklärungen und Weiterbildungen oft noch Schwierigkeiten diese digitalen Geräte richtig zu nutzen.

Die Chancengleichheit sei ebenfalls ein zentraler Aspekt des Bildungssystems. Im Flächenland Mecklenburg-Vorpommern müsse dabei besonderes Augenmerk auf den ÖPNV gerichtet werden. Bildungs- und Freizeitangebote fänden sich überwiegend in den größeren Städten des Landes. Eine fehlende Anbindung lasse Bildungsmisstände entstehen. Während Jugendliche aus Rostock, Schwerin oder Stralsund viele Angebote problemlos erreichen können, seien diejenigen, die in den ländlichen Gebieten leben, meist abhängig von ihren Eltern, um diese zu erreichen. Im ländlichen Raum gebe es in Hinblick auf die Inanspruchnahme außerschulische Aktivitäten, einem wichtigen sozialen Aspekt, massive Einschränkungen. Die Förderung sozialer Aspekte führe zu einem angenehmeren Schulklima. Dies wiederum führe bei Schülerinnen und Schülern generell zu mehr Spaß am Unterricht und der Schule insgesamt. Natürlich bedürfe es hierfür auch interesseweckender Lerninhalte. Basiskompetenzen zu erlernen falle jedoch schwer, wenn äußere Faktoren wie die aktuellen und auch heutigen Streiks im ÖPNV es erschweren zur Schule zu gelangen.

Dr. Cornelia Gresch informiert, dass der Sozialstatus grundsätzlich eng an die Bildungsbeteiligung gekoppelt sei. Schüler:innen aus sozial schlechter gestellten Familien haben geringere Kompetenzen, in der Regel geringere Bildungsziele und

würden daher seltener ein Abitur ablegen. Soziale Ungleichheit reproduziere sich über die Zeit. Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund bzw. Fluchthintergrund haben im Mittel vergleichsweise hohe Bildungsziele, aber gleichzeitig einen niedrigeren Sozialstatus. Neben den gleichen Herausforderungen wie bei Kindern mit niedrigem sozioökonomischen Status kommen hier weitere migrationsspezifische Herausforderungen, wie insbesondere fehlende sprachliche Kenntnisse, hinzu. Der Anteil der Kinder mit Zuwanderungshintergrund sei in Mecklenburg-Vorpommern mit 13 Prozent im Bundesvergleich vergleichsweise gering. Betrachte man die Staatsbürgerschaft, zeige sich mit mit 8,6 Prozent im Bundesland und 12,4 Prozent auf Bundesebene eine ähnliche Tendenz. Die Staatsbürgerschaft sei in der Regel selektiver als der Zuwanderungshintergrund und umfasse im Schwerpunkt auch etwas andere Herkunftsgruppen. Hierbei handele es sich häufig um Schüler:innen aus der zweiten oder dritten Generation, die in Deutschland geboren sind und die Wurzeln in der Türkei oder ehemaligen Sowjetunion haben. Bei einer nicht-deutschen Staatsbürgerschaft, seien eher frisch oder später zugewanderte Jugendliche betroffen. Seit einigen Jahren umfasse diese Gruppe verstärkt auch Flüchtlinge. In Mecklenburg-Vorpommern liege insgesamt ein geringerer durchschnittlicher Sozialstatus vor als im Bundesschnitt. Der Anteil der Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen oder eine Berufsausbildung abbrechen, sei in Mecklenburg-Vorpommern deutlich höher als in Gesamtdeutschland. Der Anteil ausländischer Studierender, bezogen auf die Staatsbürgerschaft, sei in Mecklenburg-Vorpommern mit 8,6 Prozent gering. Stark vertreten seien bei der Gruppe der Jugendlichen mit ausländischer Staatsbürgerschaft Gruppen aus der Ukraine und Syrien. Das bedeute, dass es sich offenbar überwiegend um Jugendliche mit Fluchterfahrung handele. Bezogen auf die Schulformen Gymnasium und Förderschule sei im Vergleich zum Bundesschnitt festzustellen, dass der Anteile der Gymnasiasten in Mecklenburg-Vorpommern generell vergleichsweise niedrig und der der Förderschüler vergleichsweise hoch ist. Bei den Gymnasiasten liege der Wert fast 10 Prozent unter dem Bundesdurchschnitt. Ausländische Jugendliche seien an den Gymnasien stark unterrepräsentiert, wohingegen der Anteil syrischer Jugendlicher an Förderschulen mit 11,4 Prozent vergleichsweise hoch sei.

Als Zwischenfazit könne festgehalten werden, dass es in Mecklenburg-Vorpommern vergleichsweise hohe Quoten beim Schulabbruch und auch nachgelagert bei der vorzeitigen Beendigung von Ausbildungsverträgen gebe. Der Sozialstatus sei im Mittel

etwas geringer wobei vergleichsweise wenig Schüler:innen einen Zuwanderungshintergrund haben. Klassische Erklärungsfaktoren wie der soziale Hintergrund würden daher, aus ihrer Sicht, nur bedingt greifen. Die Bildungsbeteiligung, insbesondere ausländischer Schüler:innen sei mit Blick auf die Gymnasialbesuche vergleichsweise gering. Sie empfehle die Klärung der Hintergründe einer geringen Bildungsbeteiligung, insbesondere an Gymnasien im allgemeinen sowie der geringen Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler:innen im speziellen. Gleiches gelte für die Förderschulbesuchsquote syrischer Flüchtlinge. Es gebe Studien, die zeigen, dass Standorte oder regionale Zugänglichkeit von Bildung eine Rolle spielen können. Goldern und Grosche hätten beispielsweise aufgezeigt, dass Schüler:innen häufiger eine Förderdiagnose erhalten und häufiger eine Förderschule besuchen, wenn sie in der Nähe einer Förderschule wohnen. Der Fokus solle nicht nur auf Kompetenzen abzielen. Hier liege Mecklenburg-Vorpommern bundesweit im Mittel. Der Blick müsse auf die Bildungsziele als zweite Komponente gerichtet werden, da diese bei Bildungsentscheidungen und Übergängen eine wichtige Rolle spielen. Der Ausbau außerschulische Unterstützungssysteme könne forciert werden. Beispielsweise würden beim Projekt "Förderunterricht" Studierende Jugendliche mit Fluchterfahrung an Schulen im Fach Deutsch unterrichten, wodurch sich die Noten deutlich verbessert haben. Ebenso könne die Jugendsozialarbeit ausgebaut werden. Das Programm „Ausbildung - bleib dran“ zeige, dass die Abbruchquote durch Mentoring und Begleitung während der Ausbildung deutlich reduziert werden kann. Hier könne und solle man investieren.

Dr. Dagmar Wolf stellt das Projekt „Wir lernen“, welches in Baden-Württemberg gemeinsam mit dem Land Baden-Württemberg durchgeführt wird, vor. Auch in Schleswig-Holstein werde dieses Projekt mit dem Namen „Gemeinsam lernen“ durchgeführt. Dabei werde das Ziel verfolgt, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule nachhaltig zu fördern. Dies seien die Grundlagen für lebenslanges Lernen und auch für gesellschaftliche Teilhabe. Systemisch wolle man mit dem Projekt die Bildungsqualität in Deutschland verbessern, indem man die administrative Ebene der Schulaufsicht und die pädagogische Ebene der Schulleitungen und Lehrkräfte im Schulsystem enger miteinander verzahnt und so praktisch zu einer Schulfamilie zusammenschließt. Man beziehe sich dabei auf internationale Projekte wie die "Family Schools" in Kanada oder "Cluster of Schools" in Singapur. Ziel sei es, dass Schulaufsicht und Schulleitungen gemeinsam und auf Augenhöhe überlegen, wie sie in

Netzwerken Unterricht entwickeln können. Dabei werden sie von Schulentwicklungsberater:innen, aber auch durch gezielte Fortbildungsangebote unterstützt. Übergeordnetes Ziel sei es, Basiskompetenzen im Grundschulbereich abzusichern, um sicherzustellen, dass kein Kind die Grundschule nach Klasse vier verlasse, ohne nicht mindestens die Mindeststandards, besser die Regelstandards zu erreichen. Die systematische Nutzung von Daten und wissenschaftlicher Evidenz sowie der Austausch und die Schaffung eines Reflexionsraumes seien wichtige Faktoren, um gemeinsam Unterricht zu entwickeln und vorzubereiten. Gelingt es, Schulleitung und Schulaufsicht auf Augenhöhe zusammenzubringen, um - unter Nutzung wissenschaftlicher Expertise und Materialien - gemeinsam strategische Ziele zu definieren und gemeinsam zu erreichen, stelle dies einen Paradigmenwechsel in der deutschen Bildungssteuerung dar. Sowohl für den Unterricht als auch das System an sich wolle man kontinuierliches Lernen ermöglichen. Man müsse von einem administrierenden System, in dem die Schulaufsicht nur punktuell in den Schulen sei und diese eher administrierte, hin zu einem lernenden System, in dem Schulaufsicht und Schulleitungen gemeinsam zum Wohle der Schülerinnen und Schüler lernen, kommen. In Deutschland mangle es im Vergleich zu anderen Systemen an einer Kultur der kooperativen und vertrauensvollen Professionalität. Gleiches gelte für die systematische Datennutzung. Das Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung sei oft durch Abgrenzung und Misstrauen gekennzeichnet. Diese Defizite wolle man mit dem Projekt überwinden, um die Fähigkeit des Schulsystems zu stärken, sich weiterzuentwickeln und auf Herausforderungen adaptiv und dynamisch reagieren zu können. Momentan befinde man sich mit acht Schulfamilien in Baden-Württemberg und vier in Schleswig-Holstein in der Erprobung des Projektes.

Abg. Anna-Konstanze Schröder bemerkt, dass der sozioökonomische Status in ihrer Heimatstadt einen starken Einfluss habe und fragt, wie man die Leseförderung stärken könne. Wer lesen kann, könne in der Demokratie mitreden und müsse nicht auf TikTok Filmchen reinfallen.

Professorin Dr. Petra Stanat bemerkt, dass es zur Leseförderung sehr viel Forschung gebe, die in vielen Schulen auch angewendet werde. Das Problem sei, dass viele nicht in der Lage seien, einfache Texte zu verstehen und diesen Informationen zu entnehmen. Es gebe Förderprogramme, um basale Kompetenzen und die Leseflüssigkeit der Kinder zu verbessern, um sie so in die Lage zu versetzen, Texte flüssig zu erlesen, um sie dann

verstehen zu können. Aktuell werde beispielsweise das Leseband, mit dem das Lesen geübt werde, großflächig eingeführt. Man habe früher zu sehr auf Lesemotivation, beispielsweise lange Lesenächte, gesetzt. Für Kinder, die Texte nicht erlesen können, sei dies aber nicht motivierend, sondern frustrierend. Daher seien zunächst die basalen Kompetenzen, zum Teil auch noch in der Sekundarstufe I, zu fördern. Hierfür sei motivierendes Lesematerial, das auf die Interessen der Kinder und Jugendlichen eingeht, notwendig.

Ralph Grothe bemerkt, dass wissenschaftlich begründete Methodik und Didaktik das Fundament des Lesenlernens bilde. Um aber Lesefreude zu wecken, sei der zweite Punkt wichtig. Er sei froh, dass das Leseband flächendeckend im Land eingeführt wird. Trotz allem müssen die Kinder zunächst lesen lernen und die Technik verinnerlicht werden. An seiner Schule würden die Kinder morgens vor dem Schulbeginn in der Schulbibliothek lesen. Mit den Eltern und Lehrern organisiere man spannende Lesenächte, um auch anlassbezogen etwas zum „Abenteuer Lesen“ beizutragen. Wichtig sei, die Motivation der Kinder zu wecken.

Dr. Mathias Hübener bemerkt aus der Perspektive der frühen Bildung, dass es in der Entwicklung von Kindern bereits vor dem Schuleintritt Entwicklungsfenster gebe, in denen sie besonders empfänglich für das Lesen und Vorlesen sind und eine entsprechende Neugier vorhanden ist. Die Frage sei, ob Eltern und außerhäusliche Betreuung, die Kapazitäten haben, um diesem Bedürfnis nachzukommen. Man sehe sehr große Unterschiede bei den Zeiträumen, in denen Eltern ihren Kindern täglich etwas vorlesen. Diese seien je nach Familienhintergrund eklatant ausgebildet. Es gebe Programme, die Eltern erinnern und darin bilden, ihren Kindern regelmäßig vorzulesen. Andere Programme, wie Lesepatzen, die in Kitas ansetzen, beruhen auf freiwilligem Engagement.

Abg. Jutta Wegner bittet **Professorin Stanat** um eine Einschätzung in Hinblick auf den Nachholbedarf bei der Vermittlung von Basiskompetenzen. Wie würden sich diese durch ein verbessertes Ganztagsangebot in den Schulen, das im Jahr 2026 eingeführt werde verbessern lassen und wie müsse das Angebot ausgestaltet sein, um einen wirklichen Effekt zu erzielen.

Professorin Dr. Petra Stanat bemerkt, dass Ganztagsangebote ohne, dass sie auf bestimmte Weise angelegt sind, per se keinen Effekt haben. Im Idealfall würden sich Entspannungs- und Lernphasen abwechseln. Aus Studien wisse man, dass der Ganztag

aus sich heraus, keinen Effekt auf den Lernerfolg habe. Der Ganzttag müsse unter anderem dafür genutzt werden, Kinder und Jugendliche, die noch Schwächen und Probleme, beispielsweise bei der Entwicklung basaler Lesekompetenzen oder anderer Kompetenzen haben, gezielt zu fördern und zu unterstützen. Gewonne Zeit müsse genutzt werden. Gleiches gelte für die Startchancen. Man müsse fokussieren und sicherstellen, dass dieses Potenzial genutzt wird, um basale Kompetenzen zu stärken. Benötigt werde gute Diagnostik und vernünftige, gezielte Förderung, die auf die Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist und sie auch erreiche.

Abg. Jutta Wegner fragt in Hinblick auf die erwähnten multiprofessionellen Teams nach wie man deren Möglichkeiten mit Blick auf die individuelle Förderung junger Menschen einschätze und wie man diese gut einsetzen könne. Benötige man für jede Klasse ein multiprofessionelles Team oder sei ein „Springer“ in der Schule ausreichend.

Kai Schmidt führt aus, dass es an seiner Schule einen Schulsozialarbeiter gebe, der in mehrfacher Hinsicht super sei. Zunächst einmal sei er kein Lehrer. Da es niemals die Situation der Benotung gebe, entstehe eine andere Ansprechenebene. Dies entlaste Lehrerinnen und Lehrer enorm. Er könne ohne die typische Lehrerebene ganz anders mit Kindern, aber auch Eltern sprechen und erziele häufig Vereinbarungen, die Lehrerinnen und Lehrern nicht gelungen wären. An seiner Schule mit 550 Schülern gebe es 1,5 Schulsozialarbeiter, womit man gut klarkomme. Für die Stellenbesetzung sei ein Schlüssel, abhängig von der Schülerzahl zu entwickeln. Dabei müsse allerdings auch der Schulstandort berücksichtigt werden, der mal mehr und mal weniger Schulsozialarbeiter erfordere.

Ralph Grote stellt in Bezug auf die multiprofessionellen Teams und eine gewünschte Verknüpfung mit individueller Förderung fest, dass hierfür oftmals eine Zuweisung aufgrund verschiedener Ursachen durch das staatliche Schulamt oder aus medizinischer Sicht, erfolgen müsse. Man rede daher eher über einen temporären Bestandteil eines multiprofessionellen Teams, der nicht allen Schülern zur Verfügung stehe. Mit Blick auf die individuelle Förderung verschaffe ein Schulsozialarbeiter dem Lehrer den Platz, sich einem Kind individueller widmen zu können. Einfach ausgedrückt, nehme er Arbeit ab, und fungiere als Lernbegleitung für die Kinder, sodass der Pädagoge als Spezialist individuell helfen könne. Dies sei in der Schule gut zu realisieren. Multiprofessionelle Teams müssen nicht immer verfügbar sein, sondern entsprechend der Gegebenheiten und Bedürfnisse, temporär oder auch langfristig zusammengestellt werden können.

Abg. Jutta Wegner fragt nach geeigneten Strategien, um mehr soziale Chancengleichheit in der Bildung zu gewährleisten und so der Entwicklung entgegenzuwirken, dass Schüler:innen aus Familien mit höheren sozioökonomischen Status im Durchschnitt höhere Kompetenzwerte erreichen. Dies sei aus ihrer Sicht eines der größten Probleme.

Kai Schmidt führt aus, dass es aus seiner Sicht hierfür keine Lösung gebe. Man müsse akzeptieren, dass Elternhäuser verschieden leistungsstark sind und ihr Kind demzufolge zu Hause aufgrund zeitlicher Ressourcen verschieden stark unterstützen können. Zudem sei der Stellenwert Schule dort sehr unterschiedlich. Aus seiner Sicht könne Schule und Politik nicht beeinflussen, was zu Hause passiere. Allerdings könne Schule, die Schulleiterinnen und Schulleiter, die Lehrerinnen und Lehrer sehr genau sagen, wer ausreichend Förderung erhalte und wer nicht. Dies sei eine mögliche Stellschraube. Gelingen es dem Elternhaus nicht, das Kind im benötigten Umfang zu fördern, wäre es begrüßenswert, wenn die Schule über die notwendigen Ressourcen verfüge, das Kind entsprechend zu unterstützen. Dies würde zu einem guten Effekt, mindestens beim einzelnen Kind, aber wahrscheinlich sogar bei der gesamte Lerngruppe führen.

Ralph Grote ist der Meinung, dass die Einführung einer individuellen Förderung für Räume und Quartiere die im Sozialraum-Index etwas weiter unten stehen, nur im Rahmen der Einführung des Ganztagsschulbereichs ab dem Jahr 2026 möglich ist. Dabei sei der Sozialindex sowie Bedarfe und Probleme des Gebietes zu ermitteln, um anschließend eine gezielte Förderung zu etablieren. Im Zuge der Einführung des Ganztagsbereichs ab dem Jahr 2026 müsse der Blick auch auf den Zustand der Horte und die Entwicklung frühkindlicher Bildung, den Elementarbereich, gerichtet werden. Zudem müsse in diesem Zusammenhang auch über eine Reform der Lehrerausbildung nachgedacht werden, da man sowohl vor- als auch nachmittags, die gleichen Fachleute benötigt.

Dr. Dagmar Wolf bemerkt, dass man erreichen müsse, Ungleiches ungleich zu behandeln. Die Bedarfe der Schule, insbesondere in sozialräumlich schwierigen Lagen seien genau zu ermitteln. Letztendlich könne Chancengerechtigkeit in Schulen nur dann wirklich adressiert werden, wenn Bildung dorthin verlagert und das Elternhaus bestmöglich davon entlastet werde. Bestehe der Wunsch, dass Kinder chancengerecht aufwachsen, bedürfe es einer Ganztagsbetreuung mit rhythmisiertem Lernen und einem ganztägigen Bildungsprogramm, in dem Kinder und Jugendliche optimal gefördert und

gefordert werden können. Dies gelinge nur mit einer Ressourcensteuerung, die es den Schulen ermögliche, die Personalausstattung und entsprechende Bedarfe an Schulsozialarbeitern, Unterrichtsassistenten und Lehrkräften, ein Stück weit selbst zu beeinflussen. Das Startchancen Programm sei ein erster Anfang. Man müsse aber darüber hinausdenken und Schulen mehr Freiräume bieten, um eine chancengerechte sozialraumorientierte Bildung zu ermöglichen.

Cornelia Gresch geht auf die geringen Beteiligungsquoten auf den Gymnasien ein. Dieser Faktor könne stark mit sozialer Ungleichheit einhergehen. Neben den schulischen Kompetenzen sei die Bildungsaspiration, die Ziele der Eltern für ihre Kinder, ein weiterer Faktor. Nach dem sogenannten Stuserhalt-Motiv reiche es Eltern, wenn ihre Kinder einen ähnlichen Status erreichen wie sie selbst. So sei es Eltern, die kein Abitur haben, nicht so wichtig, dass die Kinder dies machen. Sei ein Kind gut, die entsprechende Schule aber schwer zugänglich oder schwer erreichbar, werde sich dies auch auf die Bildungsentscheidungen der Eltern mit niedrigerem sozioökonomischen Status auswirken. Die Sicherstellung des Zugangs zum Gymnasium, beispielsweise durch die Jugendsozialarbeit, sei daher ein wesentlicher Aspekt.

Professorin Dr. Petra Stanat geht nochmals auf den Elementarbereich der frühkindlichen Bildung ein. Eine Analyse der Daten des nationalen Bildungstrends von Skopek et al. zur Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen zeige, dass die Schere zwischen Kindern aus sozial schwächeren Familien und Kindern aus sozial privilegierten Familien bereits vor der Einschulung über die Zeit stark auseinandergehe. In der Schulzeit schließe sich diese nicht wieder, sodass die Lernentwicklung parallel, aber auf unterschiedlichem Niveau verlaufe. Daher sei es wichtig, so früh wie möglich einzugreifen. Dies wisse man auch aus Interventionsprogrammen in den USA. Je früher im Elementarbereich interveniert werde, desto besser. Hier sei man in Deutschland sehr zurückhaltend. Die Kita habe nicht nur einen Erziehungs- sondern auch Bildungsauftrag. Die Umsetzung, sei nicht zufriedenstellend. Das Gutachten der ständigen wissenschaftlichen Kommission der KMK enthalte im Kapitel zum Elementarbereich viele Hinweise was getan werden müsse, um die dargestellte Schere zu verringern. Vollständig werde man sie nie schließen. Dies sehe man auch international. Allerdings müsse das kompensatorische Potenzial, über das Bildungseinrichtungen verfügen, stärker als bisher genutzt werden.

Dr. Mathias Hübener ergänzt, dass man über Ungleichheiten in der Schule, die bereits vor dem Schulbeginn entstehen, nachdenke müsse. In der Forschung spreche man von dynamischer Komplementarität. „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nur noch mit ungleich größeren Kosten“. Man könne natürlich in der Schule ansetzen. Bessere Kitas, die sich durch mehr Personal und Zeit der Förderung dieser Kompetenzen widmen, würden die Kinder besser auf den Schulstart vorbereiten und zugleich die Schulen entlasten, da nichts aufgeholt oder kompensiert werden müsse.

Anja Bensinger-Stolze unterstreicht die Aussage, das Ungleiche ungleich behandelt werden müsse. Investitionen in Schulen seien dort vorzunehmen, wo Schwierigkeiten, beispielsweise über einen Sozialindex identifiziert worden sind. Sie unterstütze den Ansatz bereits in der frühkindlichen Bildung zu beginnen. Mit den Sprach-Kitas habe man gute Erfahrungen gemacht. Es gebe nur einen Lehrkräftemangel. Auch in den Kindertageseinrichtungen und Horten mangle es an pädagogischen Fachkräften. Frühkindliche Bildungsangebote ohne entsprechendes Personal umzusetzen sei schwierig. Investitionen sowohl in Lehrkräfte als auch anderes pädagogisches Personal seien daher geboten. Im Startchancen-Programm seien ursprünglich Sozialarbeiter:innen vorgesehen gewesen. Es seien dann multiprofessionelle Teams etabliert worden. Allerdings sei Sozialarbeit an Schule enorm wichtig, weil an diesem Punkt auch die Gelegenheit bestehe, in die Elternhäuser zu wirken. Es bedürfe insgesamt einer guten Sozialpolitik, da Schule allein dies nicht leisten könne.

Abg. Katy Hoffmeister fragt bezogen auf die Inanspruchnahme von Kita-Plätzen durch Familien mit Zuwanderungshintergrund oder armutsgefährdete Familien nach. Grundsätzlich gebe es einen Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz. Warum sei die Quote der Nichtinanspruchnahme beim genannten Personenkreis prozentual so besonders ausgeprägt? Grundsätzlich bewege sich Mecklenburg-Vorpommern, mit Ausnahmen, im Durchschnitt. Sie interessiere die Frage, was unternommen werden müsse, um nach vorne zu kommen. Bezüglich der Aussage, dass Ungleiche ungleich zu behandeln sei, fragt sie, wie mit Kindern umzugehen sei, die als normal oder besonders begabt eingestuft werden. Sie würden im Durchschnitt helfen, insgesamt voranzukommen. Ihre Intention sei daher, sich nicht immer nach unten zu orientieren, sondern eher in die andere Richtung. Welcher Punkt sei entscheidend, um in den Fächern Deutsch, Mathe und Englisch nach vorne zu kommen?

Dr. Mathias Hübener bemerkt, dass die Einführung des Kita-Rechtsanspruchs vor zehn Jahren das Ziel verfolgt habe, Zugangsunterschiede abzubauen. Die Studie habe belegt, dass dies nicht gelungen sei. In Deutschland gebe es eine enorme Kitaplatz Knappheit, wobei die Schätzungen auseinandergingen. Mecklenburg-Vorpommern sei recht gut versorgt. Parallel zum Ausbau der Kitakapazitäten habe sich aber auch ein zunehmender Betreuungswunsch der Eltern entwickelt. Die Bedarfe nach Betreuung seien in gleicher Weise angestiegen. Der Ausbau werde dem ansteigenden Bedarf nicht gerecht. Die Lücke habe sich mit dem Ausbau der Kitaplätze nicht einmal verringert. Man beobachte, dass der Rechtsanspruch für Kinder im U3-Bereich in den meisten Regionen Deutschlands nicht umgesetzt werden könne. Zudem sei die Frage, wer über den Rechtsanspruch Kenntnis habe und ihn auch juristisch verfolge. Armutsgefährdeten Familien oder Familien mit Migrationshintergrund etc. sei viel seltener bekannt, dass dieser Anspruch bestehe. Sie würden ihn auch häufiger nicht durchsetzen. Andere Familien seien einfach erfolgreicher, diesen Zugang durchzusetzen. Darüber hinaus gebe es dadurch, dass das Angebot, aufgrund der Öffnungszeiten, der Distanz zur Einrichtung oder der Berücksichtigung kultureller Hintergründe nicht zu den Bedarfen dieser Familien passe, weitere Nutzungsunterschiede. Darüber hinaus existiere auch eine Diskriminierung bei der Vergabe der knappen Plätze.

Abg. Katy Hoffmeister bittet um Informationen dazu, wie die entsprechende Datenerhebung für Mecklenburg-Vorpommern erfolgt sei und wo man dies evaluiert nachlesen könne.

Dr. Mathias Hübener informiert, dass man hierzu Erhebungen vom Deutschen Jugendinstitut, der Ressortforschungseinrichtung des Bundesministeriums für Familie, genutzt habe. Dieses erhebe jährlich über die Kinderbetreuungsstudie für die Regionen der einzelnen Bundesländer die Versorgung sowie Bedarfe. Das Deutsche Jugendinstitut, insbesondere die Kinderbetreuungsstudie, beinhalte Analysen, die sich auf die Bundesländer beziehen. Bei Bedarf oblige es den Bundesländern Bedarfe auch regional und kleinräumig zu identifizieren.

Dr. Dagmar Wolf stellt klar, dass Ihre Aussage, Ungleiches müsse ungleich behandelt werden gleichermaßen in beide Richtungen für schwächere Schülerinnen und Schüler auf der einen und stärkere Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite gelte. Internationale Studien würden belegen, dass ein leistungsfähiges Schulsystem die Bereiche Equity, Equality und Wording berücksichtigt. Es müsse gelingen, in den Schulen

zu differenzieren. Die datengestützte Schule und Unterrichtsentwicklung müsse vorangetrieben werden um zu wissen, wo die Schülerinnen und Schüler im Einzelnen stehen und wie man sie individuell fördern könne. Dies komme sowohl den starken Schülern als auch den schwachen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen zugute. Man müsse dafür Sorge tragen, dass dies chancengerechter stattfinde. Dies betreffe vor allem Kinder und Jugendliche, bei denen das Elternhaus dies nicht leisten könne. Sie dürfen in der Schule nicht wegbrechen und quasi untergehen. Für Schulen sei dies herausfordernd, müsse aber von einem erfolgreichen Schulsystem geleistet werden um letztlich auch Teilhabe zu ermöglichen.

Abg. Katy Hoffmeister bemerkt, dass es aus Ihrer Sicht eine Tendenz gebe, alles auf ein gleiches Niveau zu bringen. Wie gelinge es, in diesem System auch die Spitzen angemessen zu fördern, um am Ende nicht das Mittelmaß als gebotenes Ziel anzuerkennen.

Dr. Dagmar Wolf führt aus, dass man keine Nivellierung nach unten brauche. Daher benötige man eine datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. So sehe man, wo Kinder und Jugendliche stehen und könne sie dann im Unterricht passgenau fördern. Hierfür seien neue Unterrichtskonzepte zu etablieren, bei denen sehr viel differenzierter unterrichtet und auch einzelne Gruppen individuell gefördert werden können.

Kai Schmidt geht auf die Frage zu den Fächern Mathe und Deutsch ein. Die absolute Basis für das Fach Mathematik werde in der Grundschule mit der Vermittlung von plus, minus, mal und geteilt, gelegt. Daher auch sechs Stunden Unterricht. Das Einmaleins bilde die Grundlage für Klasse zwei. Dies könne nur mit elterlicher Unterstützung gelingen. Hierfür müsse ein halbes Jahr, täglich auswendig gelernt, und durch die Eltern auch ein gewisser Druck aufgebaut werden. In Klasse fünf werde die Bruchrechnung gelehrt. Grundlage hierfür seien das Einmaleins sowie die Division. Die unbeliebteste Rechenart in Klasse fünf und sechs sei nach seinen Erfahrungen das Dividieren, da man hierfür das Einmaleins benötigt. Eine einfache Lösung sei, kein Kind aus der Grundschule zu entlassen, solange es dies nicht beherrsche. In der Grundschule gebe es aktuell allerdings starke Leistungsunterschiede einzelner Gruppen haben. Ein Drittel komme sehr gut mit im Unterricht, da zu Hause geübt werde, ein Drittel gelinge der Anschluss mit sehr viel Unterstützung und ein Drittel lerne es nicht. Ab einem gewissen Zeitpunkt müsse aber im Lehrplan vorangeschritten werden. Komme man dann zu den halbschriftlichen Verfahren und Textaufgaben, müsse stillschweigend akzeptiert werden,

dass fünf Schüler in der Klasse dies nicht können und es in den Klassenstufen drei, vier, fünf und zehn nicht mehr aufholen werden. Der Fokus müsse deutlicher auf die Grundrechenarten gelegt werden, um hierauf beispielsweise die Prozentrechnung und andere aufsetzen zu können. Man müsse sich zudem endlich angewöhnen, nicht immer nur unten, sondern auch oben zu fördern. Die Chance bestehe, da endlich richtig differenziert werden könne. Hierfür gebe es mittlerweile sehr gute Programme. Landespolitik müsse diese endlich zulassen und die entsprechenden Lizenzen für alle Schulen erwerben. So könne deutlich differenzierter unterrichtet werden. Gleiches gelte für das Fach Deutsch. Lesen üben in der Grundschule gelinge nur mit Unterstützung der Eltern. Es bedürfe einer Beziehungsebene sowie unendlichem Üben. Es sei wichtig, Kinder davon zu überzeugen das Lesen toll ist, um einen gewissen Spirit hierfür zu erzeugen. Wenn ein Kind lese, gelinge auch die Rechtschreibung. Könne ein Kind lesen und sprechen, bilde dies die Grundlage für Diskussion und auch Teilhabe an der Gesellschaft und Politik. Beim Fach Englisch liege eine extrinsische Motivation vor.

Kay Czerwinski geht auf die Frage ein, wie das Bildungsniveau auch internationalen Bedürfnissen gerecht werden kann. Die Ergebnisse seien natürlich auch systemisch bedingt. Es gebe Ausfallzeiten, zu wenig Lehrer und Multiinfektionsfälle. Es müsse dafür gesorgt werden, dass die Schulen in Hinblick auf die Sollstunden der Lehrer nicht mit 100 Prozent, sondern 110 Prozent oder 115 Prozent ausgestattet sind. So könne die Schule auch Ausfallzeiten kompensieren. Auch Lehrer würden aufgrund verschiedener Ursachen ausfallen. Die Gesellschaft müsse endlich verstehen, dass es notwendig ist, in das System Bildung zu investieren, um vernünftige Ergebnisse zu erzielen. Dazu zähle auch, die bereits angesprochene Planung der Sollstunden. In diesem Schuljahr sei die höchste Ausfallquote, höher als während der Corona-Pandemie, zu verzeichnen. Die verbleibenden Lehrer arbeiteten am Limit. An dieser Stelle bedanke er sich im Namen der Eltern bei den Lehrern, die in diesem System unglaubliches geleistet und dieses aufrechterhalten haben.

Maik Walm fragt bei **Frau Professorin Stanat** mit Blick auf Ihre wissenschaftliche Arbeit nach, wie sie die Größe der Risikogruppen der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard nicht erreichen bewerte, und wie man hier im internationalen Vergleich dastehe. Im Bereich der Schüler:innen ohne Abschluss, sowie bei den Förderschulbesuchen sei die Quote im Bundesvergleich sehr hoch, wohingegen die Gymnasialbesuchsquote eher gering sei. Dabei sei die Quote der Menschen mit

Zuwanderungsgeschichte eher gering. Er bittet daher um Einschätzung, ob die dargestellten Bildungsergebnisse gegebenenfalls daraus resultieren, dass Menschen in Mecklenburg-Vorpommern, einem Land mit einer der höchsten Mindestlohnquote, einfach wenig Geld zur Verfügung haben und somit das sozioökonomische Niveau im bundesweiten Vergleich eher niedriger ist. Abschließend bitte er um eine Einschätzung, wie viel Freizeit Kinder eigentlich haben und wie viel Zeit sie mit Bildungsprozessen verbringen sollten. Sei ein, "mehr an möglicherweise nicht passendem", der richtige Weg, oder müsse man möglicherweise an der fachdidaktischen pädagogischen Qualifikation von Fachkräften arbeiten, um zu besseren Ergebnissen zu kommen.

Professorin Dr. Petra Stanat geht mit Blick auf das Erreichen der Mindeststandards auf den Bereich Lesen und die bundesweiten Ergebnisse ein. Bei den Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern würden in Deutschland 32 Prozent den Mindeststandard im Lesen für den Mittleren Schulabschluss verfehlen. Für den ersten Schulabschluss liege dieser Wert bei 16 Prozent. In Mecklenburg-Vorpommern seien es bezogen auf den mittleren Schulabschluss 29 Prozent. In der PISA-Studie würden etwa 24 bis 25 Prozent als Risikogruppe bezeichnet. Dabei betrachte sie den PISA Mindeststandard, im Vergleich zum Mindeststandard für den ersten Schulabschluss, als den richtigen. Zusammengefasst müsse man bei 25 bis 30 Prozent genauer hinschauen und diese besser fördern.

Dr. Cornelia Gresch bemerkt, dass sie sich mit Blick auf die niedrige Gymnasialbesuchsquote die gleiche Frage gestellt habe wie Herr Walm. Es sei zu prüfen, mit welchen Daten man dies untersuchen könne. Idealerweise sei dies ein Datensatz, der verschiedene Bundesländer integriere. So könne untersucht werden, ob auch unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status, noch Unterschiede bei den Abbruchquoten und geringeren Übergangsquoten zum Gymnasium bestehen.

Kai Schmidt bemerkt, dass er trotz seiner Videos die gleichen Probleme im Klassenraum habe wie andere auch. Einige Stunden liefen gut, andere nicht. Das Medium Lernvideo verfüge im Allgemeinen über einige Ressourcen, die man nutzen müsse. Zum einen seien diese Videos immer verfügbar. Darüber hinaus sein ein Video nie genervt und habe immer die gleiche Tonlage. Dies entspanne, auch wenn es mehrmals abgepielt werde. Stelle das Lernvideo eine valide und sympathische Quelle dar, entstehe tatsächlich eine Beziehungsebene. Zudem könne man zu Hause die Lernsituation verändern. Dort könne man sich gemeinsam mit den Eltern vor das Video setzen, Brüche addieren erklären

lassen, und gemeinsam über den Vortragenden schimpfen. So vermeide man Konflikte zwischen Eltern und Kindern. Zudem seien alle Videos in sinnlogischen Playlists abgelegt. Probleme würden meist nicht am Anfang der Unterrichtseinheit, sondern eher zum Ende, aufgrund einer fehlenden Vorkompetenz oder Wissensbasis, auftreten. Das passende Video dazu könne man sich heraussuchen und an der entsprechenden Stelle ansetzen. Im Zweifel könne man auch ganz vorne anfangen. Der vielleicht größte Schatz von Lernvideos sei, dass man mit ihrer Hilfe nacharbeiten kann. Es sei für ihn nicht nachvollziehbar, warum Bund und Länder Lernvideos nicht nutzen und in den Unterricht einbinden. Dies würde Kolleginnen und Kollegen entlasten.

Abg. Christian Winter bemerkt eingehend, dass ihn, die im Bundesvergleich relativ hohe Abbruchquote, bei den normalen Schulabschlüssen im Gegensatz zu den Abbruchzahlen bei den Berufsausbildungen hier im Land überrascht habe. Gebe es hierfür eine Erklärung, und habe dies gegebenenfalls mit den Abschlussprüfungen zu tun, die sicherlich eine gute Lebensvorbereitung, aber auch eine Hürde, darstellen.

Dr. Cornelia Gresch informiert, dass Förderschulabgänger:innen mit einem Förderschulabschluss nicht in den Bereich des allgemeinbildenden Schulabschlusses fallen. Die hohe Quote von Schüler:innen an Förderschulen sei sicherlich auch für die hohe Abbruchquote verantwortlich. Es sei genauer zu betrachten, warum dieser Anteil in Mecklenburg-Vorpommern so groß ist. Die Frage des Abschlusses knüpfe an die Ausbildungszugänglichkeit an.

Abg. David Wulff fragt bei **Herrn Schmidt** nach, wie er in der Praxis mit dem Lehrermangel umgehe und organisiere, dass der Unterricht trotzdem erfolgreich ist. Seien Seiten- und Quereinsteiger hilfreich, stellen sie eine Entlastung dar, oder seien sie eher kontraproduktiv. Sei es möglich, Lehramtsstudierende im Rahmen von Praxisseminaren insbesondere bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die Deutsch-Nachhilfe oder generell Nachhilfe benötigen im Rahmen organisierter Praxisseminare im Land einzusetzen. Ist dies ein denkbarer Ansatz oder richte man am Ende mehr Schaden an.

Kai Schmidt führt aus, dass es an der Uni Lüneburg oder Hildesheim vor Jahren einen Modellversuch gegeben habe, wobei alle Lehramtsstudenten jeweils am Freitag in die Schulen geschickt worden sind. Aus seiner Sicht müsse das Lehramtsstudium in der Schule beginnen. So bestehe nach einer gewissen Zeit noch die Möglichkeit zu entscheiden, ob man dies wirklich wolle und tatsächlich ein Lehrer sei. Es gebe

Menschen, die seien Lehrer oder Lehrerin. Dies gelte auch für Quereinsteiger. Es gebe Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, die man mit ein wenig Begleitung und unter der Vermittlung des schulischen Lehrplans einfach vor die Klasse stellen könne. Es gebe aber leider auch einen Prozentsatz, dem dies nicht gelinge. Diese Menschen brauche man nicht. Hier fehle es an einer Selektion. Man arbeite schließlich mit dem Wichtigsten was man habe, den Kindern. Daher solle man auch nur die Allerbesten vor die Kinder stellen. Es betrachte es daher mit Sorge, dass diese Berechtigung, die Lehrerinnen und Lehrer in der Regel in fünf bis sechs Jahren mit mehreren Prüfungen, Stufen und Zulassung erwerben, jetzt "verramscht" werde. Es bestehe natürlich die Notwendigkeit die Kinder zu betreuen, dies sei seiner Meinung nach aber die falsche Herangehensweise. Die eigentlichen Fragen seien doch, wo die geeigneten Menschen sind, warum so wenig Menschen Lehrerinnen und Lehrer werden und der Beruf nicht mehr attraktiv ist. Er sei in einem ländlich geprägten Bereich an der niederländischen Grenze tätig. Dort gebe es weder Autobahn noch Bahnanschluss. Insofern könne er die hiesige Situation absolut nachvollziehen. Bei einem Busstreik würde an seiner Schule auch kaum Unterricht stattfinden. Dies sei ein fundamentaler Standortnachteil da Lehrerinnen und Lehrer im Bundesland, egal wo sie arbeiten, immer das gleiche verdienen. Hier müsse das Land besonders kreativ sein. Seitens der Politik wünsche er sich daher, ähnlich wie bei Ärzten und anderen Berufsgruppen eine entsprechende Prämie. Entscheide man sich für eine ländliche Region erhalte man 100,00 Euro oder mehr zusätzlich. Dieses Geld sei gut investiert. An seiner Schule könne beispielsweise kein Lehrer arbeiten, der nicht über ein eigenes Auto verfügt, da es keinen vernünftig funktionierenden ÖPNV gebe. Diese Maßnahmen seien notwendig, um Lehrerinnen und Lehrer auch für unattraktive Standorte zu gewinnen. Es sei heute schon gesagt worden, man könne nicht alle gleich behandeln.

Ralph Grothe äußert sich zu den Quereinsteigern und fragt, warum man sich dies überhaupt antun müsse. Er gebe **Herrn Schmidt** recht, dass nicht jeder, der das Lehramt studiere, ein sehr guter Lehrer sein kann oder sein wird. Dies sei eine Berufung. Methodik und Didaktik seien dabei eher als Handwerkszeug zu betrachten, dass man im Studium erlernen könne. Mit Blick auf die hohe Zahl von Studienabbrechern, solle man auch die Universität Rostock betrachten. Er wisse nicht genau ob es aktuell noch zutreffe, aber sie sei für eine hohe Anzahl von Studienabbrechern im Grundschulbereich bekannt. Vielleicht seien dies die jetzigen Seiteneinsteiger. Greifswald gehe andere und

wahrscheinlich weitaus bessere Wege. Dort arbeite man praxisbezogener. Die Studenten seien am Freitag an den Schulen und erhielten so einen Praxisbezug. An seiner Schule bilde man eine hohe Zahl von Referendaren, quasi den eigenen Nachwuchs, aus. Er appelliere an alle Schulen im Land, dies auch zu tun. Dies sei eine große Herausforderung. Vielleicht sei noch etwas mehr Stringenz notwendig, um die, die jetzt Lehrer werden wollen, auf ihrem beruflichen Weg unterstützen zu können. Er kenne die Referendare, die man an der Schule ausbilde durch Mehrarbeit schon im Vorfeld und baue so eine Bindung auf. Dies sei sehr wichtig. So gelinge es auch, eine fast 100 prozentige Unterrichtsgarantie, sicherzustellen. Er unterstütze die Idee, dass Studierende an die Schulen gehen, da sie so Praixiserfahrungen sammeln und immer hilfreich seien. Er plädiere zudem dafür, die in den „Deutsch als Zweitsprache“ - Klassen eingeführte Praxis auf alle grundständigen Klassen im Land auszuweiten. Der Schulleiter habe bei Bedarf die Möglichkeit für diese Klassen sehr viel Personal einzukaufen bzw. zu verpflichten. Dies sei ein interessanter Gedanke, der helfe, Unterrichtsausfall zu vermeiden.

Professorin Dr. Petra Stanat geht auf die Frage von Praxis und Theorie in der grundständigen Ausbildung als Lehrkraft sowie die Rekrutierung von Lehrkräften ein. Die Aussage das niemand mehr Lehrer werden wolle sei nicht ganz zutreffend. Es sei aufgrund der Demografie in allen Studiengängen eine nachlassende Nachfrage zu konstatieren. Dabei seien die Lehrkraftstudiengänge nicht weniger nachgefragt als andere Studiengänge. De facto gebe es in ganz vielen Bereichen weniger Studierende als man eigentlich brauche.

Die ständige wissenschaftliche Kommission habe jüngst ein Gutachten zur Frage der Lehrkräftebildung veröffentlicht. Dort sei, auch in Bezug auf das duale Studium, sehr deutlich herausgearbeitet worden, dass im grundständigen Studium die Vermittlung von Grundlagen notwendig ist. Es sei, wie auch die Medizin, kein Lehrberuf. Zum Teil komme es tatsächlich vor, dass Lehrkräfte, die noch nicht gut ausgebildet sind, vor einer Klasse stehen, die sie eigenständig unterrichten sollen. Dies sei falsch. Orientierung und auch auch Praxisbezug seien wichtig. Dies müsse im Rahmen der Qualifizierungsphase jedoch begleitet werden. Zudem müssen die verschiedenen Aspekte stärker aufeinander bezogen sein. Professionalisierung sei wichtig. Es dauere zudem sehr lange bis wissenschaftliche Erkenntnisse, beispielsweise zur Leseförderung, in die Praxis umgesetzt werden. Die wissenschaftliche Fundierung müsse gestärkt und nicht

geschwächt werden. Zum Teil gebe es zu wenig Lehrkräfte in den Schulen. Dies sei ein massives Problem. In den Grundschulen schwäche sich der Mangel ab, wohingegen er in der Sekundarstufe aufwachsen werde. Wichtig sei, Lehrkräfte von nicht-pädagogischen Aufgaben zu entlasten, die sich nicht auf den Unterricht beziehen. Genannt seien beispielsweise Verwaltungsaufgaben, Vorbereitungen von Klassenfahrten oder ähnliche Dinge. Es sei Personal notwendig, dass diese Aufgaben übernehme. So könnten sich Lehrkräfte auf das Kerngeschäft, den guten Unterricht, konzentrieren.

Anja Bensinger-Stolze geht auf die Arbeitsbedingungen ein und konstatiert, dass aus ihrer Sicht durchaus ein Attraktivitätsproblem bei diesem Beruf bestehe. Wenn Gebäude so aussehen würden wie sie aussehen und aktuelle Studien zu Arbeitszeiten belegen, dass die Wochenarbeitszeit bei einer vollen Stelle über das ganze Jahr gerechnet mehr als 48 Stunden betrage, sei dies nicht in Ordnung und unattraktiv. Der Beruf müsse attraktiver gestaltet werden. Man habe jahrelang darüber hinweggesehen. Es gebe mehrere Stellen an denen man feststelle, dass Kolleginnen und Kollegen nicht weitermachen. Dies sei zum einen der Zeitpunkt nach dem Studium und dem Beginn des Referendariats, und zum anderen nach Beendigung des Referendariats. Einige würden sich mit der Aussage, ich habe gesehen wie die Kolleginnen und Kollegen aussehen, gegen den Beruf entscheiden. Man müsse irgendwann beginnen, sich den aktuellen Arbeitsbedingungen in den Schulen zu widmen. Ansonsten werde das Attraktivitätsproblem ein immer größeres. Wolle man die besten Leute für die Schule gewinnen, seien auch gute Arbeitsbedingungen zu etablieren.

Vors. Christian Winter bedankt sich bei allen Vortragenden und unterbricht die Sitzung.

Sitzungsunterbrechung von 15:33 Uhr bis 15:36 Uhr

PUNKT 2 DER TAGESORDNUNG

Antrag des Kommissionsvorsitzenden

Praxisbericht von jungen Menschen zum non-formalen bzw. außerschulischen Bildungsbereich in Mecklenburg-Vorpommern

hierzu: K Drs. 8/81

Vors. Christian Winter eröffnet die unterbrochene Sitzung und informiert, dass verabredet worden sei, im zweiten Themencluster zwei Praxisberichte von jungen Menschen zum non-formalen Bildungsbereich in Mecklenburg-Vorpommern zu hören. Gemäß des Antrags des Kommissionsvorsitzenden sei dies für den 7. Juni 2024 vorgesehen. Der Antrag regle das Vorgehen und enthalte bereits grundsätzliche Fragen auf die sich die jungen Menschen in ihren Eingangstatements beziehen können.

Abg. Jutta Wegner bittet um Erläuterung der im Antrag unter Ziffer römisch eins formulierten Altersgrenze. Diese entspreche nicht den Regelungen des SGB VIII zur Kinder- und Jugendhilfe.

Vors. Christian Winter bemerkt, dass sich die Kommission bei Arbeitsaufnahme auf die Altersklassen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bis 27 Jahre verständigt habe.

Abg. Jutta Wegner bemerkt, dass dies so nicht im Gesetzestext stehe und einen Unterschied darstelle.

Vors. Christian Winter übernimmt den mündlich vorgebrachten Änderungsantrag der Abg. Jutta Wegner. Der entsprechende Passus zur Altersgrenze unter Ziffer römisch eins werde in „junge Menschen bis zu einem Alter von 26 Jahren“, umformuliert.

Abg. Jutta Wegner stellt zu Ziffer römisch drei fest, dass die Fragen, die sich an 9 bis 13-Jährige richten, zum Teil sehr lang und mit Fachbegriffen gespickt sind. Bestehe die Möglichkeit, diese altersgerecht umzuformulieren und zu verkürzen.

Vors. Christian Winter bemerkt, dass sich der non-formalen Bildungsbereich schwieriger fassen ließe als der formale. Der Antrag liege bereits seit längerer Zeit vor und sei auch der Obleute-Runde zur Verfügung gestellt worden. Man habe schlicht und ergreifend keine noch einfacheren Formulierungen gefunden.

Abg. Mandy Pfeifer schlägt vor, in diesem Zusammenhang auf die Kompetenz des Ausschussessekretariats zurückzugreifen. Dieses könne die geladenen Kinder und Jugendlichen, gezielt bei Verständnisfragen zu den Fragestellungen begleiten.

Vors. Christian Winter informiert, dass die durch die Fraktionen vorgeschlagenen jungen Menschen in Vorbereitung auf den Praxisbericht durch das Sekretariat betreut werden.

Die **Kommission** beschließt in namentlicher Abstimmung, den Antrag des Kommissionsvorsitzenden auf K Drs. 8/81 bei 16 Zustimmungen, 0 Ablehnungen und 0 Enthaltungen einstimmig anzunehmen.

PUNKT 3 DER TAGESORDNUNG

Antrag des Kommissionsvorsitzenden

Darstellungsteil zum ersten Zwischenbericht der Enquete-Kommission ‚Jung sein in Mecklenburg-Vorpommern‘ und Beteiligungsrad

hierzu: KDrs. 8/86

Vors. Christian Winter informiert, dass der entsprechende Antrag durch den Kommissionsvorsitzenden zurückgezogen werde, da die Abstimmung zum Darstellungsteil und den Handlungsempfehlungen gemeinsam erfolgen werde. Darüber sei auch in der heutigen Obleute-Runde informiert worden. Zum Beteiligungsrad werde ein entsprechender Antrag formuliert.

PUNKT 4 DER TAGESORDNUNG

Antrag des Kommissionsvorsitzenden

Sonderveranstaltung der Enquete-Kommission zum Film ‚Bildungsgang‘

hierzu: K Drs.8/87

Vors. **Christian Winter** führt zur Begründung des Antrags aus, dass der Film „Bildungsgang“ des Regisseurs Simon Marian Hoffmann als Beitrag zum Themencluster II vorgeschlagen worden sei. Daher habe man gemeinsam mit dem Kommissionssekretariat Überlegungen angestellt, wie man den Film in die Arbeit der Kommission integrieren könne. Man habe die Idee entwickelt, eine Sonderveranstaltung unter Schirmherrschaft der Kommission in Kooperation mit dem „Kino unterm Dach“ durchzuführen und das Kooperationsnetzwerk einzuladen. Die Veranstaltung sei für den 16. Mai 2024 geplant. Herr Hoffmann werde ebenfalls anwesend sein und erhalte hierfür eine Fahrtkostenerstattung sowie ein Honorar in Höhe von 500 Euro.

Abg. Thomas de Jesus Fernandes bemerkt, dass man sich den Trailer zum Film angesehen habe. Aus seiner Sicht passe der Film und die Aussagekraft nicht zur Arbeit der Kommission, stelle keine Werbung für diese dar und lade auch nicht dazu ein, nach Lösungen zu suchen. Der Film sei deprimierend, düster und thematisiere quasi, Bildung zu Grabe zu tragen. Der Film enthalte keine Positiv-Botschaft. Er sehe überhaupt keinen Mehrwert.

Abg. Katy Hoffmeister fragt nach, ob es sich formal um eine Sonderveranstaltung handelt und stellt fest, dass es keine Kommissionssitzung sei. Sie bitte um nähere Erläuterungen zum Format, dem Veranstalter, die Zielstellung sowie erwartbarer Ergebnisse im Sinne des Auftrags der Kommission.

Vors. Christian Winter stellt fest, dass die Veranstaltung Gelegenheit biete, sich mit den Netzwerkpartnern auszutauschen und zu vernetzen.

Abg. Thomas de Jesus Fernandes bemerkt, dass er keinen Zusammenhang mit dem Auftrag der Kommission sehe. Es fände auch keine Vernetzung statt, wenn man sich einen Kinofilm ansehe. Er betrachte das Format als absoluten Fehlgriff. Zudem glaube er nicht, dass es zulässig ist. Es handele sich aus seiner Sicht um eine Klientelfinanzierung. Er bitte um eine rechtliche Prüfung der Zulässigkeit des geplanten Veranstaltungsformates durch das Sekretariat und eine schriftliche Information durch die Landtagsverwaltung.

Abg. Christian Winter bemerkt, dass es sich bei einem Filmgespräch um ein etabliertes Kulturformat handelt. Zudem würden sich vor und nach dem Film Gelegenheiten zum Austausch bieten. Eine rechtliche Prüfung im Vorfeld habe ergeben, dass die Durchführung entsprechender Formate und Veranstaltungen grundsätzlich möglich sei.

Abg. Jutta Wegner fragt nach, ob auch die Finanzierung aus dem Enquetebudget rechtlich geprüft worden sei.

Vors. Christian Winter informiert, dass der Abteilungsleiter zu dieser Frage Kontakt zur übergeordneten Verwaltung aufgenommen habe. Demnach sei es zulässig.

Abg. Thomas de Jesus Fernandes, beantragt die Abstimmung zu vertagen und bittet um eine schriftliche Stellungnahme zur Rechtmäßigkeit der geplanten Veranstaltung durch die Landtagsverwaltung.

Vors. Christian Winter informiert, dass er den Geschäftsordnungsantrag des **Abg. Thomas de Jesus Fernandes** auf Vertagung der Beschlussfassung zum Antrag des Kommissionsvorsitzenden auf K Drs.8/87 abstimmen lasse.

Die **Kommission** beschließt in namentlicher Abstimmung, den Geschäftsordnungsantrag – Vertagung des Tagesordnungspunkt 4 - Antrag des Kommissionsvorsitzenden Sonderveranstaltung der Enquete-Kommission zum Film ‚Bildungsgang‘ auf K Drs.8/87 bei 3 Zustimmungen, 13 Ablehnungen und 0 Enthaltungen mehrheitlich abzulehnen.

Die **Kommission** beschließt in namentlicher Abstimmung, den Antrag des Kommissionsvorsitzenden - Sonderveranstaltung der Enquete-Kommission zum Film ‚Bildungsgang‘ - auf K Drs.8/87 bei 10 Zustimmungen, 6 Ablehnungen und 0 Enthaltungen mehrheitlich anzunehmen.

Vors. Christian Winter informiert abschließend, dass die geforderte schriftliche Stellungnahme den Obleuten zur Verfügung gestellt werde.

PUNKT 5 DER TAGESORDNUNG

Antrag der Fraktionen der CDU, FDP, SPD, DIE LINKE und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Praxisbesuche der Enquete-Kommission in Ribnitz-Damgarten

hierzu: K Drs. 8/88

Vors. Christian Winter informiert, dass für den 24. Mai 2024 ein Praxisbesuch der Enquete-Kommission in Ribnitz-Dammgarten geplant sei.

Die **Kommission** beschließt in namentlicher Abstimmung, den Antrag der Fraktionen der CDU, FDP, SPD, DIE LINKE und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN - Praxisbesuche der Enquete-Kommission in Ribnitz-Damgarten - auf K Drs. 8/88 bei 15 Zustimmungen, 0 Ablehnungen und 0 Enthaltungen einstimmig anzunehmen.

PUNKT 6 DER TAGESORDNUNG

Bericht aus dem Sekretariat

Vors. Christian Winter informiert, dass im Rahmen des Beteiligungsprozesses #mitmischenMV seit der letzten Sitzung zwei Workshops mit jungen Menschen aus dem Freiwilligendienst durchgeführt worden sind. Des Weiteren habe es zwei digitale Informationsrunden mit dem Kooperationsnetzwerk gegeben. Die Jugendkonferenz, in Burg Stargard, die heute beginne, sei vorbereitet worden. Hier hätten sich 60 Teilnehmende angemeldet. Ab dem 25. April 2024 sei eine Kita-Aktionswoche geplant, um auftragsgemäß auch kleinere Kinder einzubinden. Das nächste Präsenz-Netzwerktreffen in Güstrow werde vorbereitet. Hierzu seien auch die nicht-parlamentarische Mitglieder eingeladen. Mit Stichtag 29. Februar 2024 seien 154 Aktionsboxen durch 76 Empfängerinnen und Empfängern abgerufen worden. Man freue sich über das große Interesse und erhalte regen Rücklauf und entsprechende Ergebnisse. Zur ersten Umfrage im Themenfeld Formale Bildung, habe man 1.300 Rückmeldungen verzeichnen können. Dies sei eine deutliche Steigerung. Die Homepage www.mitmischen-mv.de sei mit dem Ziel überarbeitet worden, sie eingängiger, attraktiver und jugendgerechter zu gestalten.

PUNKT 7 DER TAGESORDNUNG

Allgemeine Kommissionsangelegenheiten

Vors. Christian Winter informiert, dass Frau Monique Frähmke, mit dem heutigen Tag nicht mehr im Kommissionssekretariat beschäftigt sei, da sie ab sofort den Wirtschaftsausschuss des Landtages leite. Frau Yvonne Grieb, werde zum 1. April 2024 wieder ihre ursprüngliche Tätigkeit im Sozialministerium aufnehmen. Die ursprüngliche Stelleninhaberin Frau Teresa von Jan habe gekündigt. Er bedanke sich bei allen für die geleistete Arbeit und wünsche viel Erfolg für die Zukunft. Man bemühe sich derzeit um entsprechende Neubesetzungen.

Abg. Thomas de Jesus Fernandes bemerkt, dass die Präsentation von Frau Brock bisher nicht, wie zugesagt, zur Verfügung gestellt worden sei. Des weiteren würden seiner Meinung nach mehrere Sitzungsvideos fehlen. Die Kommission tage, wie beschlossen, öffentlich. Zwei Videos seien schwer zu finden und einiges fehle. Aus seiner Sicht Verstoße man so gegen die eigenen Regeln. Er frage sich, warum Videos fehlen, wer diese erstellt habe und an welcher Stelle diese verlorengegangen sind.

Vors. Christian Winter informiert, dass man bei Frau Brock bereits mehrfach angefragt, aber bisher noch keine Antwort erhalten habe. Man werde sich erneut an Frau Brock wenden. Die ersten Sitzungen seien nicht aufgezeichnet worden, da kein entsprechender Beschluss vorgelegen habe. Die fünfte und sechste Sitzung seien, genau wie die heutigen beiden Sitzungen, in einem Video zusammengefasst. Aus Gründen der Öffentlichkeitsarbeit seien die fünfte, sechste und siebte Sitzung anders benannt worden. Bei zwei Sitzungen, dem Praxisbesuch, sowie der Videokonferenz sei keine Aufzeichnung möglich gewesen. Zu allen Sitzungen liege jedoch ein Protokoll vor, dass öffentlich zugänglich sei. In Ribnitz-Damgarten sei ebenfalls keine Aufzeichnung geplant. Die Presse werde regelmäßig zu entsprechenden Terminen eingeladen. Man versuche mit vertretbaren Mitteln ein größtmögliches Maß an Transparenz und Öffentlichkeit darzustellen.

Abg. Thomas de Jesus Fernandes bittet mit Blick auf die nicht aufgezeichnete Videokonferenz um Information dazu, wer den Aufzeichnungsversuch unternommen habe.

Christian Winter informiert, dass es nach Information der Technikabteilung des Landtages nicht möglich sei, eine Jitsi- Konferenz aufzuzeichnen.

Ende der Sitzung: 16:11 Uhr



Fi



Christian Winter
Vorsitzender



Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen



Ergebnisse der IQB-Bildungstrends für Mecklenburg-Vorpommern

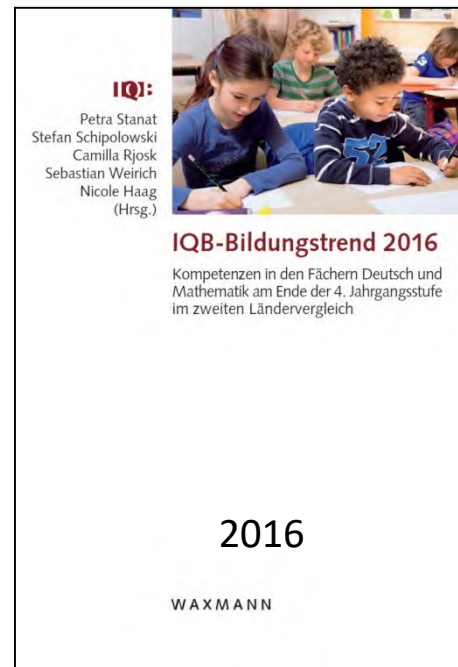
21. Sitzung der Enquete-Kommission
„Jung sein in MV“
1. März 2024



Hintergrund- informationen

IQB-Bildungstrends (im ersten Zyklus: **IQB-Ländervergleiche**) sind Teil der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring und liefern **Beschreibungen** von Ergebnissen zur Bildungsqualität als **Rückmeldung** an verantwortliche Akteure und Öffentlichkeit

- Ergebnisse geben Hinweise darauf, in welchen Bereichen **Handlungsbedarf** besteht
- entscheidend: **Trends** – insbesondere Entwicklungen **innerhalb der Länder** – und aktuell erreichter **Stand** bezogen auf das Erreichen der Bildungsstandards der KMK
- **Ursachen** von Veränderungen und Länderunterschieden lassen sich anhand der Daten nicht mit Sicherheit bestimmen



Drei abgeschlossene Studien in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe.

WICHTIG: Keine länderspezifischen Ergebnisse für MV im IQB-Bildungstrend 2021, da aufgrund pandemiebedingter Schulschließungen nur in einem Fünftel der für die Teilnahme vorgesehenen Schulen des Landes Testsitzungen realisiert werden konnten.

- **Deutsch**

- Lesen
- Zuhören
- Orthografie

- **Mathematik**

- Zahlen und Operationen
- Raum und Form
- Muster und Strukturen
- Größen und Messen
- Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit

} Globalskala




IQB:
Olaf Köller
Michel Knigge
Bernd Tesch
(Hrsg.)

**Sprachliche Kompetenzen
im Ländervergleich**

2009

WAXMANN



IQB:
Petra Stanat
Katrin Böhme
Stefan Schipolowski
Nicole Haag
(Hrsg.)

IQB-Bildungstrend 2015
Sprachliche Kompetenzen
am Ende der 9. Jahrgangsstufe
im zweiten Ländervergleich

2015

WAXMANN



IQB:
Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider,
Sebastian Weirich, Sofie Henschel, Karoline A. Sachse (Hrsg.)

IQB-Bildungstrend 2022
Sprachliche Kompetenzen
am Ende der 9. Jahrgangsstufe
im dritten Ländervergleich

2022

WAXMANN

Drei abgeschlossene Studien in den sprachlichen Fächern am Ende der 9. Jahrgangsstufe.

- **Deutsch**
 - Lesen
 - Zuhören
 - Orthografie
- **Englisch**
 - Leseverstehen
 - Hörverstehen

Zusätzlich in 6 Ländern (nicht Teil der Präsentation):

- **Französisch**
 - Leseverstehen
 - Hörverstehen



IQB:
Hans Anand Pant
Petra Stanat
Ulrich Schroeders
Alexander Roppelt
Thilo Siegle
Claudia Pöhlmann
(Hrsg.)

IQB-Ländervergleich 2012
Mathematische und naturwissenschaftliche
Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I

2012

WAXMANN



IQB:
Petra Stanat
Stefan Schipolowski
Nicole Mahler
Sebastian Weirich
Sofie Henschel
(Hrsg.)

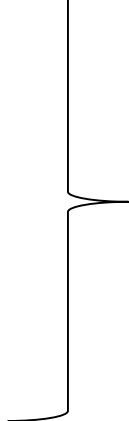
IQB-Bildungstrend 2018
Mathematische und naturwissenschaftliche
Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I
im zweiten Ländervergleich

2018

WAXMANN

2024

Zwei abgeschlossene Studien in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern am Ende der 9. Jahrgangsstufe.

- Mathematik
 - Zahl
 - Messen
 - Raum und Form
 - Funktionaler Zusammenhang
 - Daten und Zufall
 - Naturwissenschaftliche Fächer: Biologie, Chemie, Physik
 - Fachwissen
 - Erkenntnisgewinnung
- Globalskala
- 

Fokus auf BT 2022



Ergebnisse zu erreichten Kompetenzen: auch BT 2018





Erreichte Kompetenzen

1. Erreichtes Kompetenzniveau in Mecklenburg-Vorpommern entspricht mit einzelnen Ausnahmen dem bundesweiten Durchschnitt

Im Mittel erreichte Kompetenzen in Mecklenburg-Vorpommern und in Deutschland insgesamt

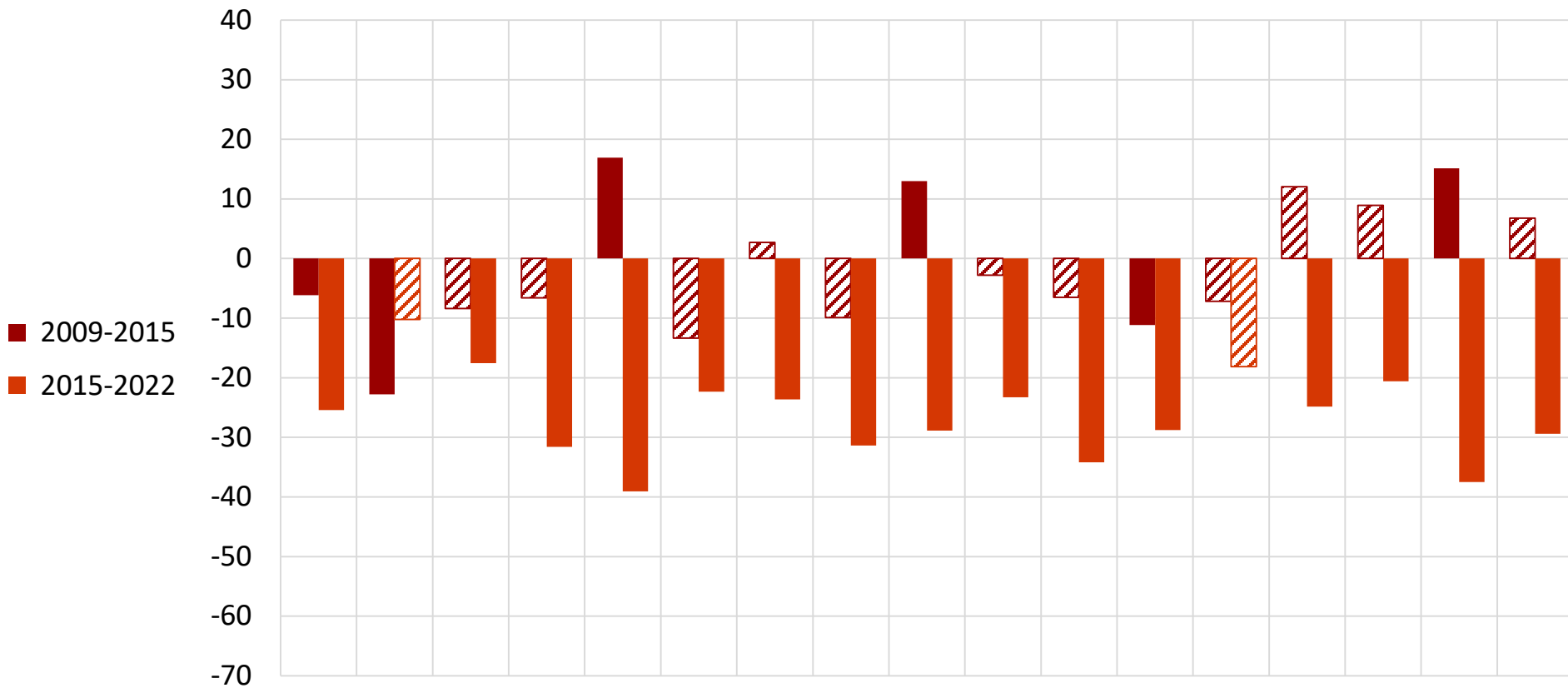
	2018		2022	
	Sek I, Mathe & Nawi		Sek I, Sprachen	
	MV	Deutschland	MV	Deutschland
Deutsch Lesen			477	475
Deutsch Zuhören			458	456
Deutsch Orthografie			471	469
Englisch Leseverstehen			519	522
Englisch Hörverstehen			508	523
Mathematik (Globalskala)	482	499		
Biologie Fachwissen	499	497		
Chemie Fachwissen	497	494		
Physik Fachwissen	499	497		

Anmerkungen. Fett gedruckte Mittelwerte weichen signifikant vom Mittelwert für Deutschland insgesamt ab.

1. Erreichtes Kompetenzniveau in Mecklenburg-Vorpommern entspricht mit einzelnen Ausnahmen dem bundesweiten Durchschnitt
2. Aktuellster Trend in Mecklenburg-Vorpommern (IQB-Bildungstrend 2022): im Fach Deutsch negativ, im Fach Englisch positiv

Bildungstrend 2022 in der Sekundarstufe I:

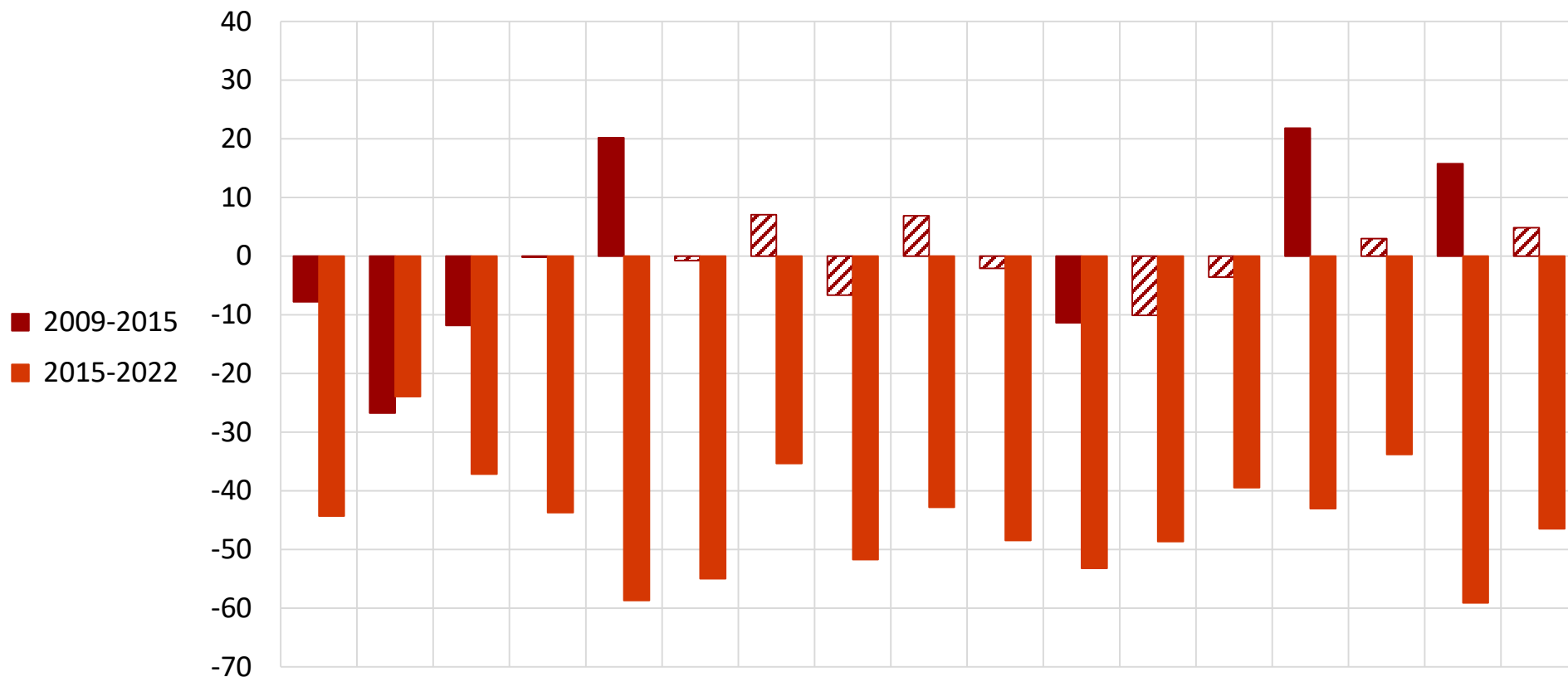
Veränderungen in den im Mittel erreichten Kompetenzen im *Lesen* im Fach *Deutsch*



Veränderung in %	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Trend 2009-2015	-6	-23	-8	-7	17	-13	3	-10	13	-3	-7	-11	-7	12	9	15	7
Trend 2015-2022	-25	-10	-18	-32	-39	-22	-24	-31	-29	-23	-34	-29	-18	-25	-21	-38	-29

Bildungstrend 2022 in der Sekundarstufe I:

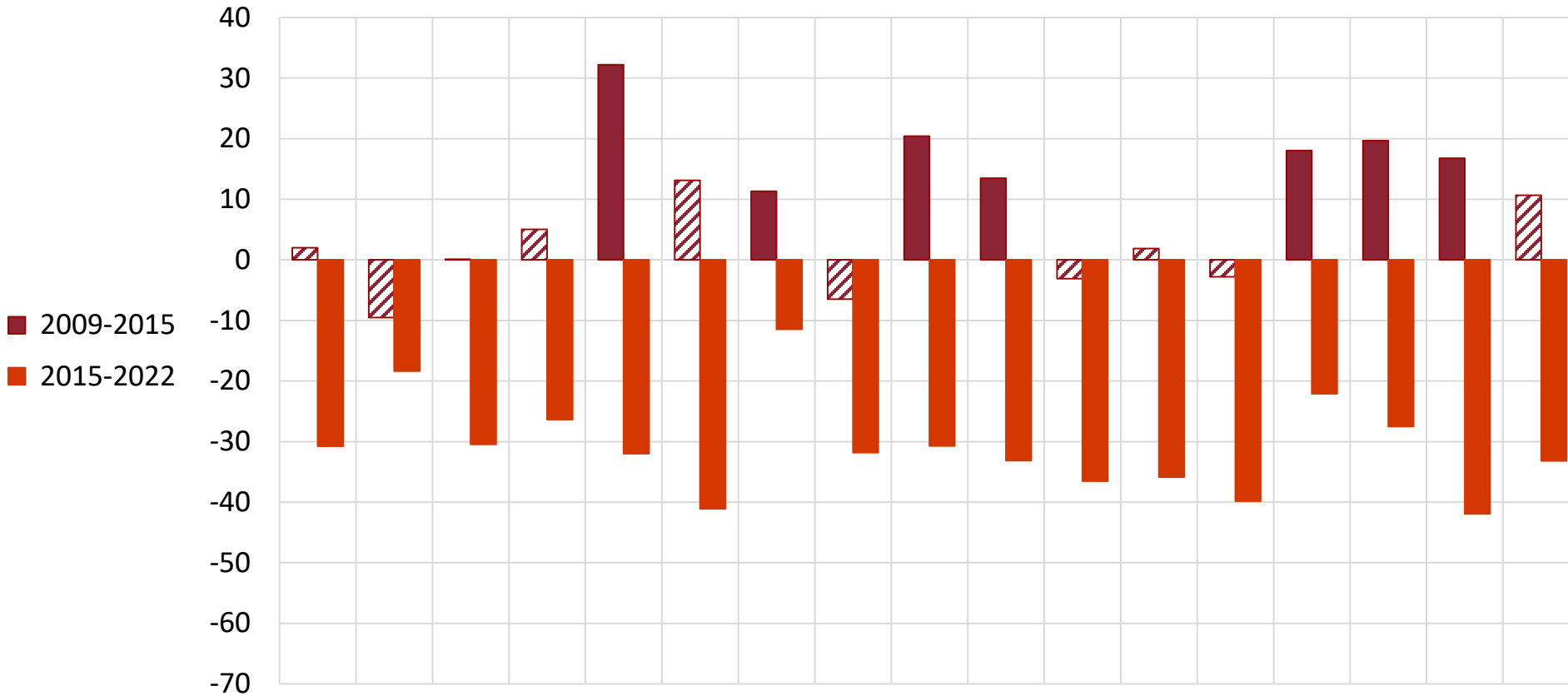
Veränderungen in den im Mittel erreichten Kompetenzen im *Zuhören* im Fach **Deutsch**



Veränderung in %	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Trend 2009-2015	-8	-27	-12	0	20	-1	7	-7	7	-2	-11	-10	-4	22	3	16	5
Trend 2015-2022	-44	-24	-37	-44	-59	-55	-35	-52	-43	-48	-53	-49	-39	-43	-34	-59	-46

Bildungstrend 2022 in der Sekundarstufe I:

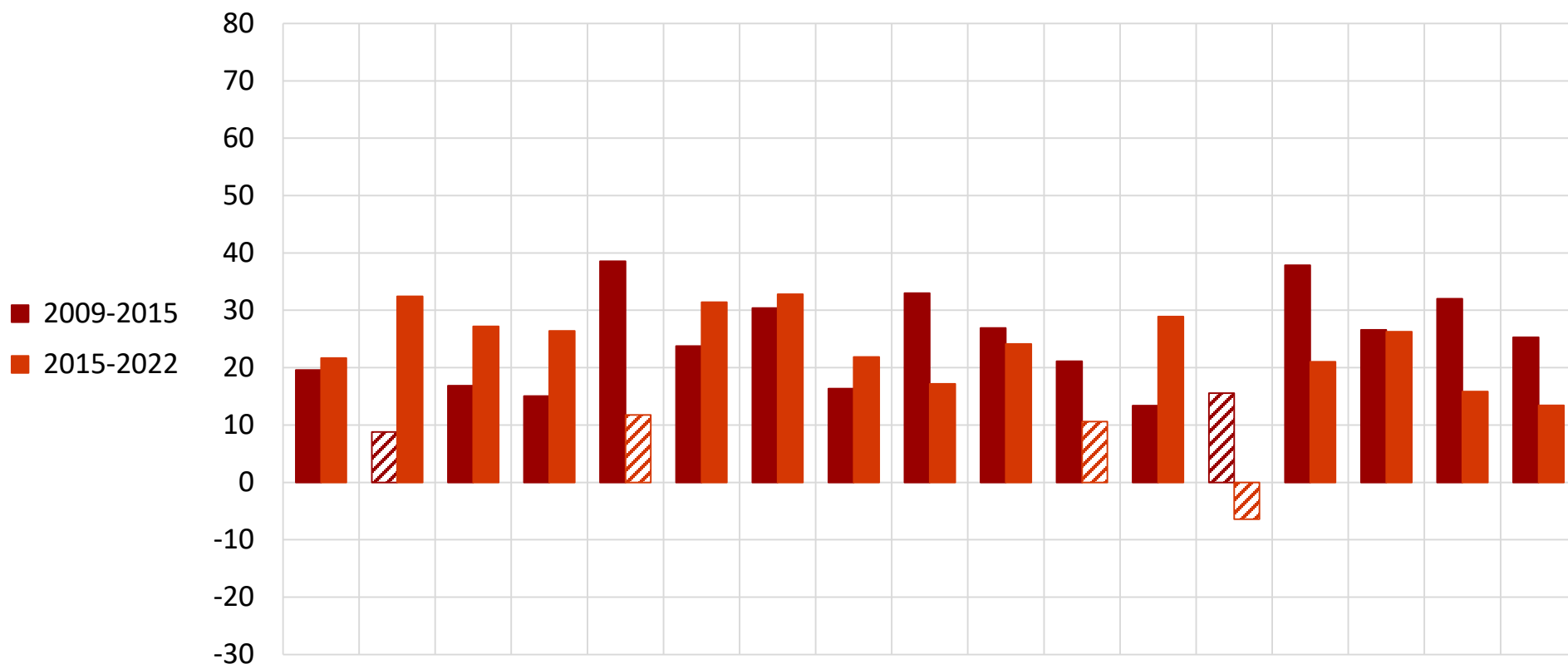
Veränderungen in den im Mittel erreichten Kompetenzen in *Orthografie* im Fach **Deutsch**



Veränderung in %	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Trend 2009-2015	2	-10	0	5	32	13	11	-7	20	13	-3	2	-3	18	20	17	11
Trend 2015-2022	-31	-18	-31	-26	-32	-41	-11	-32	-31	-33	-37	-36	-40	-22	-28	-42	-33

Bildungstrend 2022 in der Sekundarstufe I:

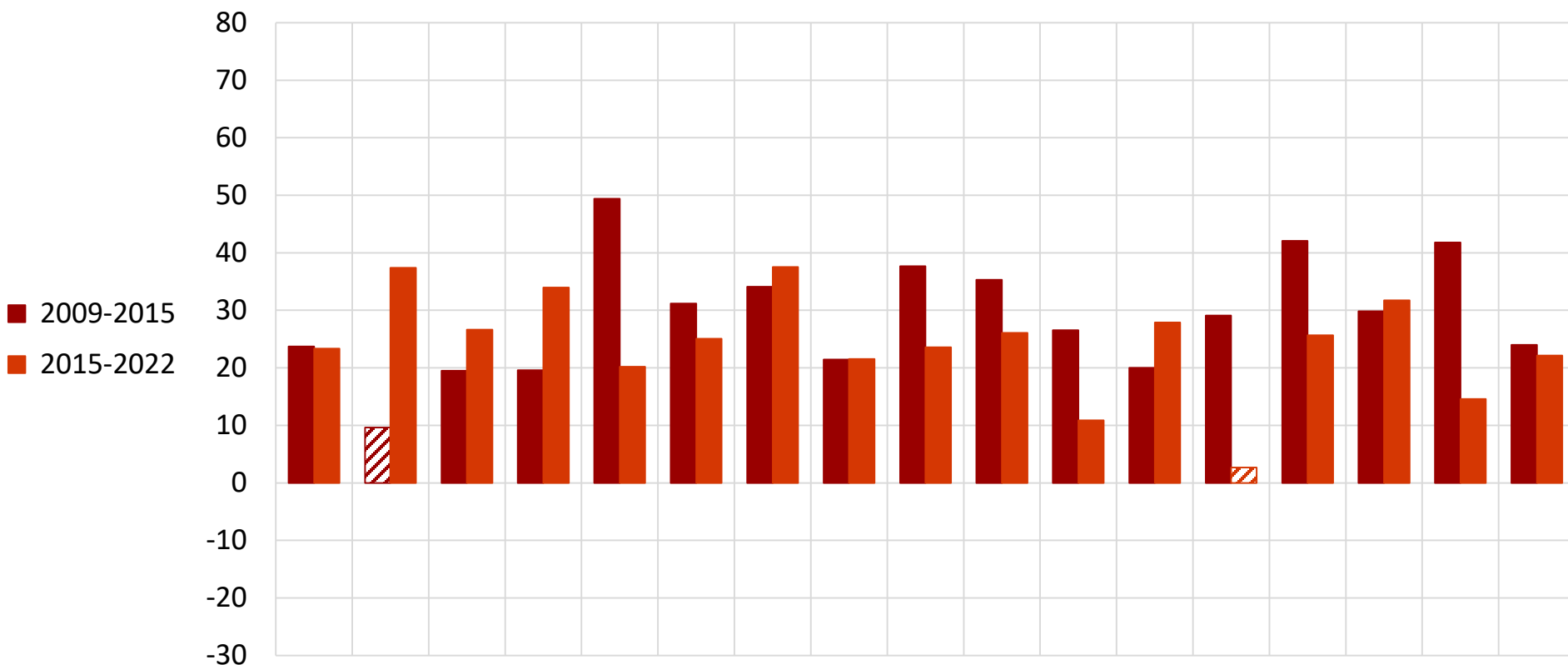
Veränderungen in den im Mittel erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* im Fach **Englisch**



Veränderung in %	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Trend 2009-2015	20	9	17	15	39	24	30	16	33	27	21	13	16	38	27	32	25
Trend 2015-2022	22	32	27	26	12	31	33	22	17	24	11	29	-6	21	26	16	13

Bildungstrend 2022 in der Sekundarstufe I:

Veränderungen in den im Mittel erreichten Kompetenzen im Hörverstehen im Fach Englisch



Veränderung in %	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Trend 2009-2015	24	10	20	20	49	31	34	22	38	35	27	20	29	42	30	42	24
Trend 2015-2022	23	37	27	34	20	25	38	22	24	26	11	28	3	26	32	15	22

1. Erreichtes Kompetenzniveau in Mecklenburg-Vorpommern entspricht mit einzelnen Ausnahmen dem bundesweiten Durchschnitt
2. Aktuellster Trend in Mecklenburg-Vorpommern (IQB-Bildungstrend 2022): im Fach Deutsch negativ, im Fach Englisch positiv
3. Die Anteile der Schüler:innen, die die Mindeststandards verfehlen, sind z. T. zu hoch

Die Augen des Pfaus

Wenn jemand etwas mit **Argusaugen** beobachtet, tut er das unermüdlich. Er lässt den Gegenstand seiner Beobachtung keine Sekunde aus den Augen. Die Redewendung stammt aus der griechischen Mythologie.

- 5 Argus war ein Riese, der hundert Augen besaß, von denen jeweils ein Teil wachte, während die anderen schliefen. Die Göttin Hera beauftragte Argus, Io zu überwachen, die in eine Kuh verwandelte Geliebte ihres Gatten Zeus. Hera wollte verhindern, dass es zu einem Schäferstündchen¹ zwischen Zeus und Io käme. Zeus jedoch ließ Argus durch den Götterboten Hermes töten. Hera aber setzte, so die Legende, die hundert Augen ihres treuen Dieners Argus in das Federkleid des Pfaus, wo wir sie heute noch
- 10 bewundern können – sofern wir nicht mit Argusaugen jemanden bewachen müssen.

Text: © Duden Kalender - Auf gut Deutsch! 2014: Rechtschreibung, Grammatik und Wortwahl einfach erklärt, © KV&H Verlag GmbH, D-82008 Unterhaching.

¹*Schäferstündchen, das*: heimliches Beisammensein von Verliebten

Aufgabe:

Woher stammt die Redewendung „jemanden mit Argusaugen beobachten“?

Anteile der Schüler:innen, die die **Mindeststandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) verfehlen**, in Mecklenburg-Vorpommern und in Deutschland insgesamt (in Prozent)

	2018 Sek I, Mathe & Nawi		2022 Sek I, Sprachen	
	MV	Deutschland	MV	Deutschland
Deutsch Lesen			29.3	32.5
Deutsch Zuhören			30.2	34.4
Deutsch Orthografie			20.0	22.3
Englisch Leseverstehen			24.1	24.1
Englisch Hörverstehen			15.9	14.0
Mathematik (Globalskala)	29.0	24.3		
Biologie Fachwissen	4.1	5.4		
Chemie Fachwissen	13.7	16.8		
Physik Fachwissen	7.7	8.8		

Anmerkungen. Fett gedruckte Prozentwerte weichen signifikant vom Prozentwert für Deutschland insgesamt ab. Die Angaben für die Sekundarstufe I beziehen sich auf den Mindeststandards für den MSA. In den naturwissenschaftlichen Fächern wurde nur die Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die den MSA anstreben, in die Analysen einbezogen.

zum Vergleich: “Risikogruppe“ PISA-2022 im Lesen in Deutschland insg. = 25.5%; OECD = 26.3%

1. Erreichtes Kompetenzniveau in Mecklenburg-Vorpommern entspricht mit einzelnen Ausnahmen dem bundesweiten Durchschnitt
2. Aktuellster Trend in Mecklenburg-Vorpommern (IQB-Bildungstrend 2022): im Fach Deutsch negativ, im Fach Englisch positiv
3. Die Anteile der Schüler:innen, die die Mindeststandards verfehlen, sind z.T. zu hoch
4. Die Streuung der im Durchschnitt erreichten Kompetenzen zwischen den Schulen ist in Mecklenburg-Vorpommern tendenziell geringer als im Bundesdurchschnitt



Soziale und zuwanderungsbezogene Disparitäten

1. Die sozialen Disparitäten sind in Mecklenburg-Vorpommern tendenziell geringer ausgeprägt als in Deutschland insgesamt.
2. Der Anteil an Schüler:innen aus zugewanderten Familien ist in Mecklenburg-Vorpommern gering.

Prozentuale Anteile von Neuntklässler:innen mit und Neuntklässler:innen ohne Zuwanderungshintergrund im **Jahr 2022** und deren **Veränderung**

Land	ohne Zuwanderungshintergrund	mit Zuwanderungshintergrund									nicht zuzuordnen	
		insgesamt ¹			2. Generation			1. Generation				
		gültige %	gültige %	+/-		gültige %	+/-		gültige %	+/-		
				2022-2009 ^a	2022-2015		2022-2009 ^a	2022-2015		2022-2009 ^a		2022-2015
%												
Baden-Württemberg	54.3	45.7	17.0	11.5	19.6	7.1	2.3	9.8	3.9	6.1	4.1	
Bayern	66.3	33.7	9.0	7.5	11.5	2.0	0.0	8.2	1.2	4.1	9.3	
Berlin ³	48.8	51.2	6.2	8.9	18.3	-3.0	-0.5	11.8	1.9	5.5	9.1	
Brandenburg	84.6	15.4	5.3	5.9	4.2	2.4	2.4	5.2	1.8	3.5	13.6	
Bremen ²	42.9	57.1	16.7	8.6	24.2	8.3	-1.6	17.0	4.0	10.1	5.7	
Hessen	47.5	52.5	19.8	14.1	21.9	7.7	2.1	13.7	6.5	9.3	11.8	
Mecklenburg-Vorpommern	87.0	13.0	3.2	4.8	2.9	1.4	1.8	4.7	0.3	1.2	5.1	
Niedersachsen	64.7	35.3	14.1	10.9	15.2	6.4	3.1	7.8	2.4	5.2	5.6	
Nordrhein-Westfalen ⁴	54.2	45.8	13.8	8.2	19.6	3.5	-0.9	10.2	3.0	5.3	21.0	
Rheinland-Pfalz ⁴	62.5	37.5	12.6	9.4	15.1	4.6	-0.1	9.8	4.0	6.2	13.9	
Saarland ^{3,4}	61.9	38.1	16.7	21.7	11.3	2.7	3.2	15.4	9.8	13.9	17.9	
Sachsen	86.7	13.3	3.5	4.3	2.8	0.6	1.1	3.4	0.0	0.7	12.9	
Sachsen-Anhalt	89.4	10.6	1.7	3.7	2.2	0.8	0.8	3.8	-0.3	1.9	4.5	
Schleswig-Holstein	71.9	28.1	13.0	10.6	10.6	5.9	3.6	7.7	3.0	5.5	6.4	
Thüringen	87.7	12.3	3.4	5.0	2.5	1.2	0.8	5.2	1.7	3.1	2.6	
Deutschland	62.3	37.7	11.3	8.9	15.0	3.5	0.8	9.1	2.6	5.2	11.7	

ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

2. Generation: Beide Elternteile sind im Ausland geboren, die:der Jugendliche selbst ist in Deutschland geboren.

1. Generation: Sowohl beide Elternteile als auch die:der Jugendliche sind im Ausland geboren (einschließlich Jugendliche mit Fluchthintergrund).

¹ umfasst Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil, Jugendliche der 2. Generation und Jugendliche der 1. Generation.

Die Befunde stehen für das Jahr ²2009, ³2015, ⁴2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt. Für HH können aufgrund eines Anteils von mehr als 30 % fehlender Daten keine Ergebnisse berichtet werden. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

^a Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

Prozentuale Anteile von Neuntklässler:innen, bei denen zu Hause „immer“, „manchmal“ oder „nie“ Deutsch gesprochen wird, im **Jahr 2022** und im **Trend**



	immer Deutsch			manchmal Deutsch			nie Deutsch		
	gültige %	+/-		gültige %	+/-		gültige %	+/-	
		2022-2009 ^a	2022-2015		2022-2009 ^a	2022-2015		2022-2009 ^a	2022-2015
Baden-Württemberg	61.7	-16.6	-15.0	35.0	15.4	13.2	3.3	1.2	1.8
Bayern	73.0	-6.2	-8.8	23.8	5.7	7.0	3.2	0.6	1.8
Berlin ²	53.9	-8.5	-8.3	43.3	9.9	7.6	2.8	-1.4	0.7
Brandenburg	83.1	-6.8	-9.4	15.7	6.5	8.8	1.2	0.2	0.6
Bremen ¹	48.6	-19.4	-12.3	48.3	19.1	10.9	3.2	0.4	1.4
Hessen	57.7	-16.7	-12.8	38.6	15.3	10.4	3.6	1.4	2.4
Mecklenburg-Vorpommern	85.4	-4.9	-7.2	13.2	4.9	7.3	1.3	0.0	0.0
Niedersachsen	70.6	-13.1	-12.8	27.7	12.0	11.9	1.6	1.1	0.9
Nordrhein-Westfalen ³	63.0	-11.9	-8.4	34.7	11.9	6.8	2.4	0.0	1.6
Rheinland-Pfalz ³	68.8	-11.5	-11.5	27.7	8.9	8.9	3.5	2.6	2.6
Saarland ^{2,3}	67.4	-15.3	-17.6	24.9	9.5	10.6	7.7	5.7	7.1
Sachsen	86.1	-4.2	-6.6	12.7	4.3	6.0	1.2	-0.1	0.6
Sachsen-Anhalt	88.3	-2.9	-5.2	10.4	2.7	4.3	1.3	0.2	0.9
Schleswig-Holstein	71.8	-14.4	-13.2	26.1	13.4	12.0	2.1	1.0	1.2
Thüringen	86.0	-6.9	-6.7	12.9	6.3	5.9	1.1	0.6	0.8
Deutschland	68.2	-11.2	-10.3	29.2	10.5	8.8	2.6	0.7	1.6

Die Befunde stehen für das Jahr ¹2009, ²2015, ³2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

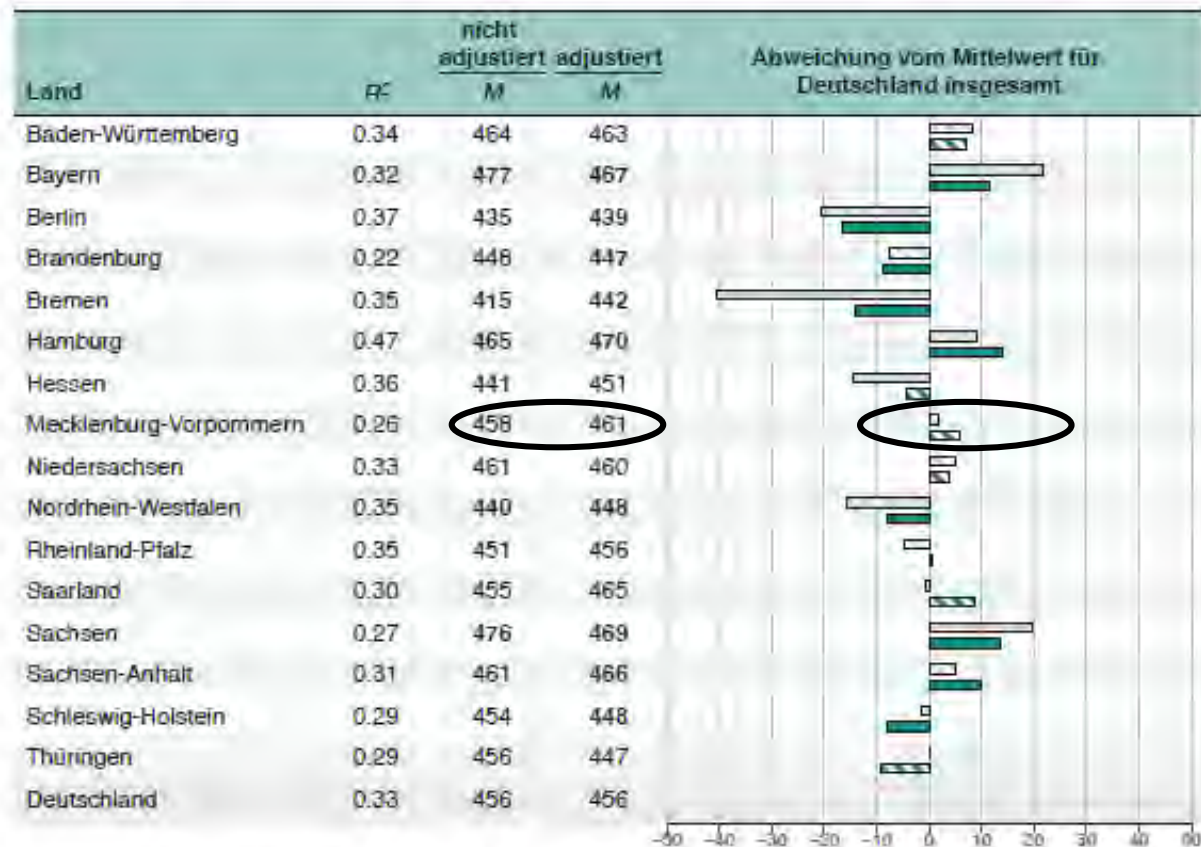
Für HH können aufgrund eines Anteils von mehr als 30 % fehlender Daten keine Ergebnisse berichtet werden.

Fett gedruckte Werte sind statistisch signifikant ($p < .05$).

^a Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

1. Die sozialen Disparitäten sind in Mecklenburg-Vorpommern tendenziell geringer ausgeprägt als in Deutschland insgesamt.
2. Der Anteil an Schüler:innen aus zugewanderten Familien ist in Mecklenburg-Vorpommern gering.
3. Die im Durchschnitt erreichten Kompetenzen in Mecklenburg-Vorpommern bleiben weitgehend unverändert (im Vergleich zum Bundesdurchschnitt), wenn die länderspezifische Zusammensetzung der Schüler:innenschaft berücksichtigt wird.

Abbildung 4.31: Nicht adjustierte und adjustierte Mittelwerte der von Neuntklässler:innen im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich Zuhören



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.
 R² = Determinationskoeffizient; M = Mittelwert.
 Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

□ nicht adjustiert
 ■ adjustiert



Motivationale Merkmale

1. Das Interesse der Neuntklässler:innen an den Fächern Deutsch und Englisch ist in Mecklenburg-Vorpommern ähnlich ausgeprägt wie in Deutschland insgesamt.
2. Das Interesse der Neuntklässler:innen am Fach Deutsch ist sowohl in Deutschland insgesamt als auch in Mecklenburg-Vorpommern sehr gering und deutlich geringer als das Interesse am Fach Englisch.
3. Das Interesse am Fach Deutsch ist zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant geringer geworden.

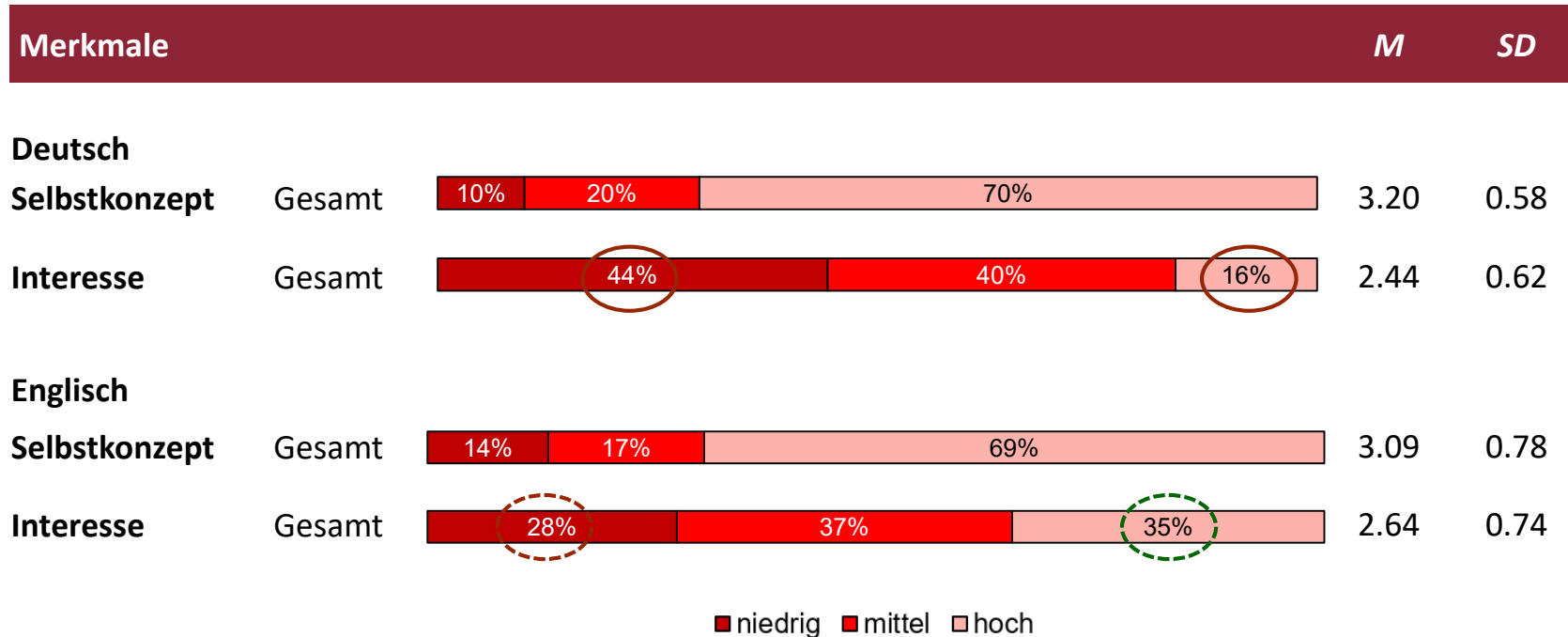
Fachinteresse der Schüler:innen in Mecklenburg-Vorpommern und in Deutschland insgesamt

	2018 Sek I, Mathe & Nawi		2022 Sek I, Sprachen	
	MV	Deutschland	MV	Deutschland
Deutsch			2.23	2.25
Englisch			2.61	2.77
Mathematik	2.23	2.34		
Biologie	2.54	2.47		
Chemie	2.22	2.26		
Physik	2.22	2.19		

Anmerkungen. Skala von 1 bis 4.

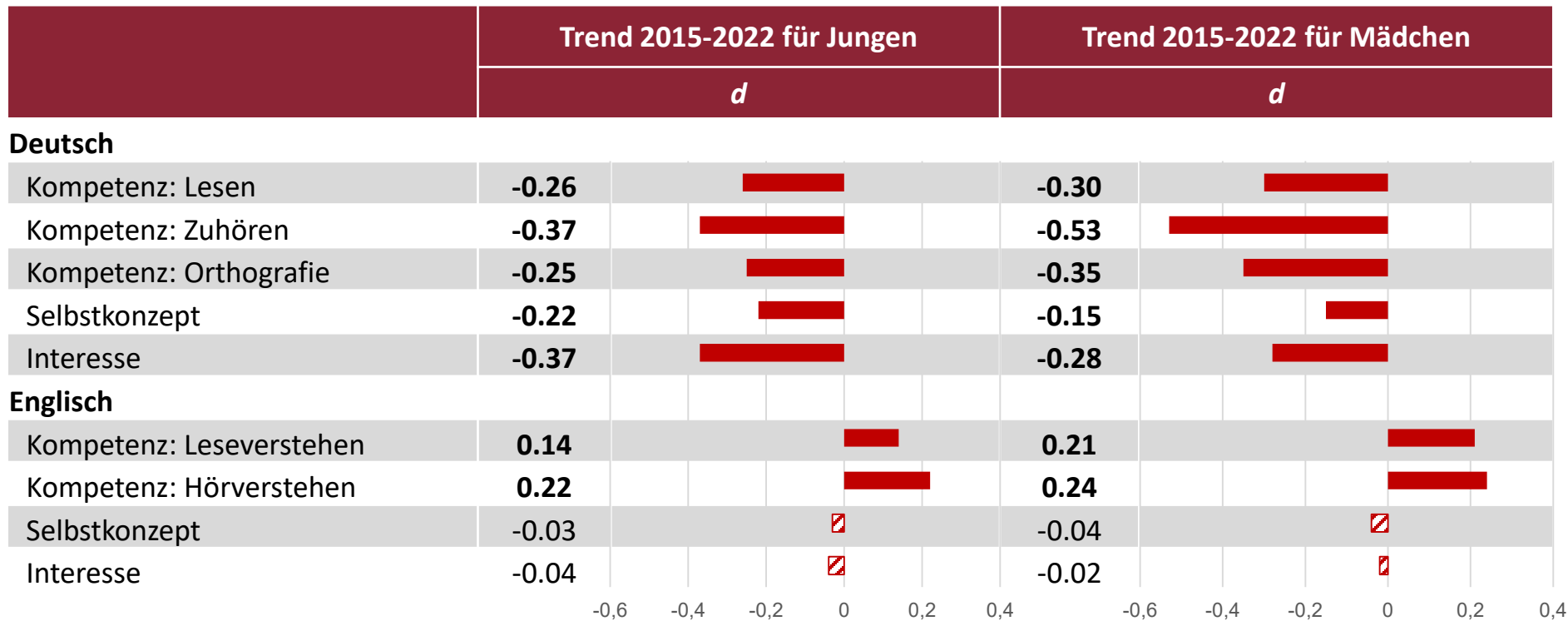
Anmerkungen. Fett gedruckte Mittelwerte weichen signifikant vom Mittelwert für Deutschland insgesamt ab.

Interesse von Neuntklässler:innen im Jahr 2022 in den Fächern Deutsch und Englisch in Mecklenburg Vorpommern



Anmerkungen. Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente geringfügig von 100 abweichen.
M = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *d* = Effektstärke Cohens *d*. Fett gedruckte *d*-Werte sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Veränderungen in den erreichten Kompetenzen, im Selbstkonzept und im Interesse für Jungen und Mädchen in Mecklenburg-Vorpommern



Anmerkungen. Es werden gerundete Werte angegeben. *d* = Effektstärke Cohens *d*.
 Fett gedruckte *d*-Werte sind statistisch signifikant ($p < .05$).
 Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

1. Das Interesse der Neuntklässler:innen an den Fächern Deutsch und Englisch ist in Mecklenburg-Vorpommern ähnlich ausgeprägt wie in Deutschland insgesamt.
2. Das Interesse der Neuntklässler:innen am Fach Deutsch ist sowohl in Deutschland insgesamt als auch in Mecklenburg-Vorpommern sehr gering und deutlich geringer als das Interesse am Fach Englisch.
3. Das Interesse am Fach Deutsch ist zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant geringer geworden.
4. Die Neunklässler:innen in Mecklenburg-Vorpommern sind mit ihren Schulen weit überwiegend sehr zufrieden und sie fühlen sich in ihren Schulen sozial gut eingebunden.

Schulzufriedenheit und soziale Eingebundenheit von Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 in Mecklenburg-Vorpommern



Merkmal		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>d</i>
Schulzufriedenheit				
ohne Zuwanderungshintergrund		3.20	0.59	
mit Zuwanderungshintergrund		3.18	0.58	-0.04
Soziale Eingebundenheit				
ohne Zuwanderungshintergrund		3.13	0.52	
mit Zuwanderungshintergrund		3.12	0.51	-0.02
■ niedrig ■ mittel ■ hoch				

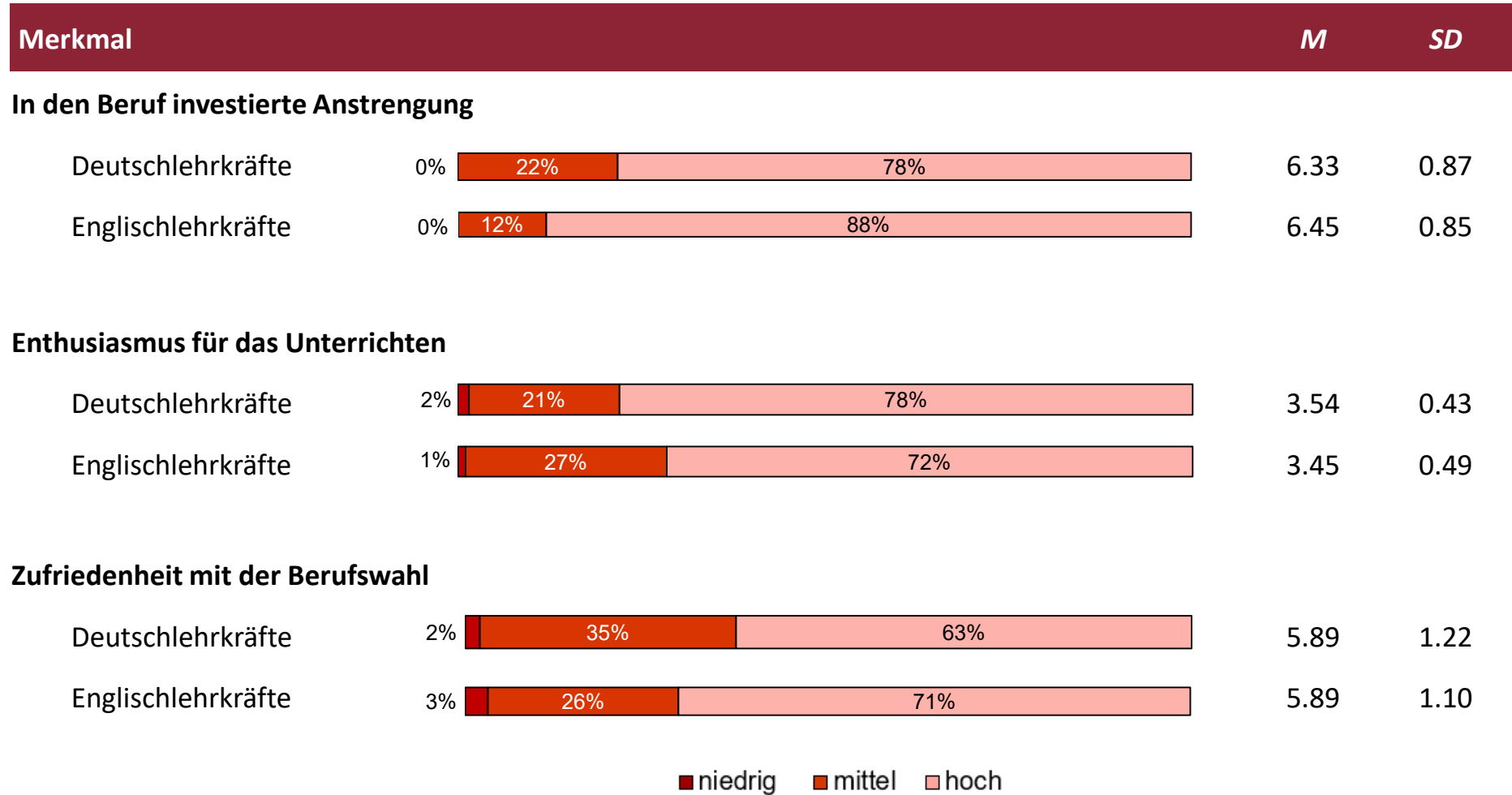
ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.
 mit Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation).
 Fett gedruckte Differenzen (*d*) sind statistisch signifikant ($p < .05$).



Einschätzungen von Lehrkräften zu ihrer Tätigkeit

1. Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern investieren ein hohes Maß an Anstrengung in ihren Beruf, sie unterrichten gern und sind weit überwiegend mit ihrer Berufswahl zufrieden.

Einschätzungen von Deutsch- und Englischlehrkräften zu ihrer Tätigkeit im Jahr 2022 in Mecklenburg-Vorpommern





Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen



iqb-communication@iqb.hu-berlin.de

Bericht, Pressemappe und Präsentationsfolien zum Download:

www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



Wir.Lernen – Grundschulen in Baden-Württemberg sichern Basiskompetenzen

Kooperationsprojekt zwischen dem Kultusministerium
Baden-Württemberg und der Robert Bosch Stiftung

**21. Sitzung der Enquete-Kommission
„Jung sein in M-V“ des Landtages
Mecklenburg-Vorpommern am 1. März 2024**



**Wir.
Ler
nen**

Worum geht es?

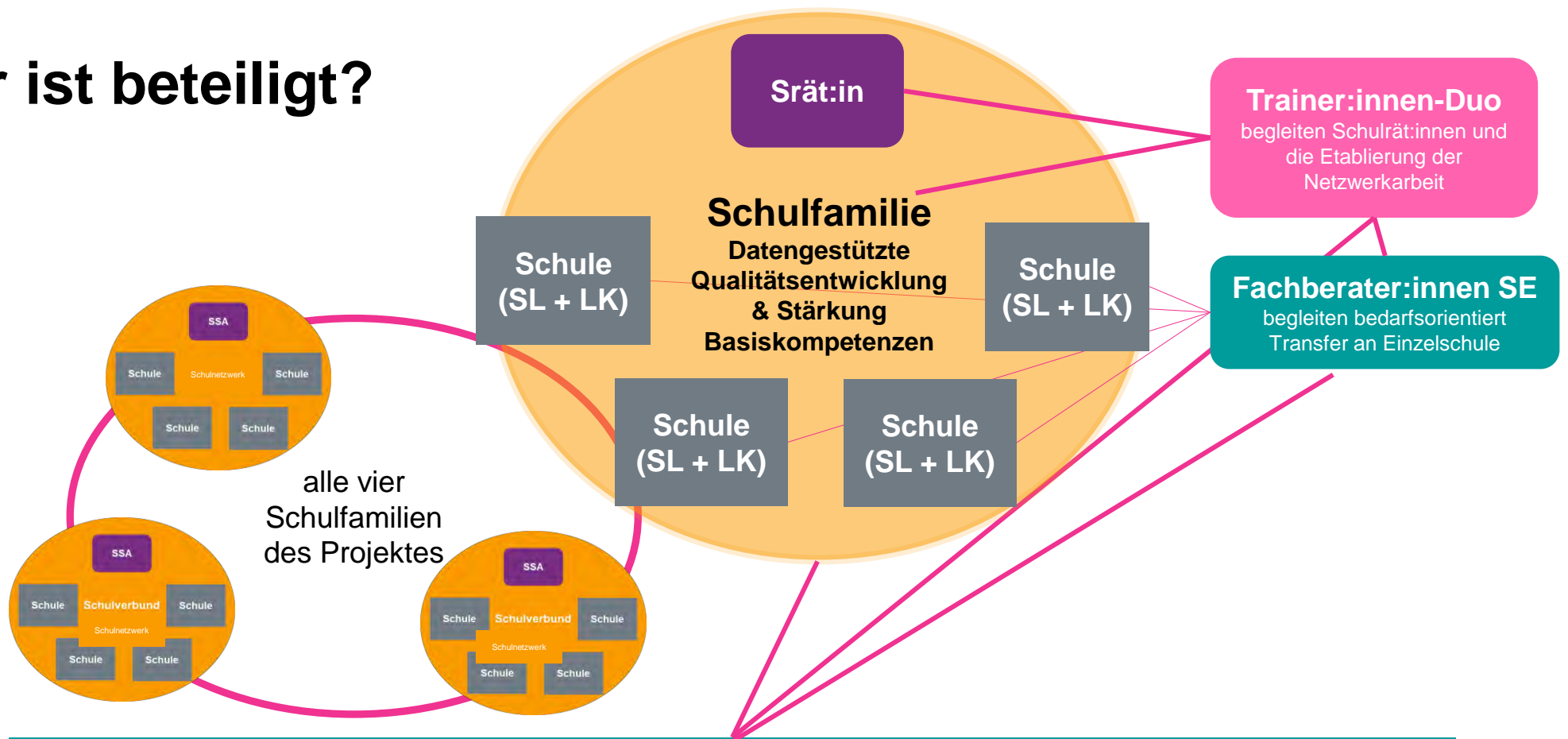
Im Rahmen des Projektes identifizieren und erproben Schulen auf Basis von Kompetenzdaten der Schüler:innen **geeignete Förderkonzepte zur Sicherung der Basiskompetenzen**. Hierfür greift das Projekt auf einen erfolgreichen, internationalen Ansatz zurück - die "**Family of Schools**".

Gemeinsam arbeiten vier bis sechs Schulen mit ihren zuständigen Schulrät:innen an der Förderung der Basiskompetenzen. In diesen Schulfamilien entwickeln die Schulen und die Schulaufsicht ein gemeinsames Qualitätsverständnis und widmen sie sich der diagnosebasierten Unterrichtsgestaltung und -entwicklung, also einem Unterricht der die individuelle Ausgangslage der Schüler:innen berücksichtigt.

Der Transfer in die einzelne Schule wird bedarfsorientiert durch Fachberater:innen Schulentwicklung unterstützt.



Wer ist beteiligt?



Rückkoppelung ins System (KM, ZSL, IBBW) → Einbindung, Transfer und Verstetigung
Wissenschaftlich begleitet durch Prof. Anne Sliwka (Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat)
und evaluiert durch Prof. Nina Bremm (wissenschaftliche Wirkungsforschung)

KOOPERATION KM UND RBSG / TEIL DES GESAMTKONZEPTS „STARKE BASIS!“

Wie gestaltet sich das Projekt?

Die Gesamtprojektlaufzeit ist für vier Jahre angelegt, wobei in zwei Jahrgängen gearbeitet wird.

In beiden Jahrgängen arbeiten von Beginn an die Schül:er:innen und Schulen in den Schulfamilien zusammen.

In **einem gestuften Vorgehen** liegt der Fokus **zuerst auf der Qualifizierung** und **anschließend** zwei Jahre auf der **Entwicklung und Umsetzung der schulindividuellen Förderkonzepte** und unterrichtsorganisatorischer Maßnahmen zur Stärkung der Basiskompetenzen – bedarfsorientiert begleitet durch Fachberate:innen Schulentwicklung.



Gestuftes Vorgehen – Fokus Qualifizierung

Inhaltliche Schwerpunkte der Module

Modul 1:

Wir lernen uns kennen

Auftakt mit Prof. Dr. Anne Sliwka

Ankommen, Rollenklärung,
Commitment
„Reculturing“

Unterstützungsangebote ZSL
(„Starke BASIS!“)

Modul 2:

Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Stärkung der Basiskompetenzen

Datengestützte Schul- und
Unterrichtsentwicklung im Land
– Kohärenz zu
Qualitätsmaßnahmen des
Landes (ZLV, Datenblatt)

Modul 3:

Hebel der Veränderung setzen

Räume der Veränderung
durchleben

Impuls aus Preisträgerschule
Mut zur Veränderung auf der
Basis der Schulfamilien

Modul 4:

Planung der Umsetzungsstrategie, Architektur der Schulfamilie

„Restructuring“ und
„Reculturing“ Ernte
einfahren

Sicherung der nächsten
Schritte - Anbahnung der
Verstetigung

Worum geht es? (ALTERNATIVE II)

Wir.Lernen verfolgt auf inhaltlicher Ebene das Ziel, die Basiskompetenzen von Schüler:innen in Kernbereichen wie Sprache und Mathematik nachhaltig zu fördern, da diese die Grundlagen für lebenslanges Lernen und gesellschaftliche Teilhabe sind. Auf systemischer Ebene soll die Bildungsqualität in Deutschland verbessert werden, indem die administrativen und pädagogischen Ebenen im Schulsystem verzahnt werden.

Inspiziert von bewährten Praktiken aus Kanada ("Families of Schools") und Singapur ("Clusters of Schools"), fördert Wir.Lernen die Zusammenarbeit und das Gemeinschaftsgefühl durch die Gründung von Schulfamilien. In Wir.Lernen werden Austausch- und Reflexionsräume geschaffen, **in der Schulaufsicht und Schulleitungen auf Augenhöhe aktiv gemeinsam an schnell transferfähigen Verbesserungsprozessen arbeiten, um aktuellen Herausforderungen der Schulen zu begegnen.** Dieser Prozess soll durch regelmäßigen Austausch, gemeinsame Reflexion und Ko-Konstruktion auf der Basis einer systematischen Nutzung von Daten und wissenschaftlicher Evidenz geprägt sein.



Worum geht es? (ALTERNATIVE IIIa)

Durch das Schulfamilien-Konzept wird ein **Paradigmenwechsel in der deutschen Bildungssteuerung** angestrebt. Innerhalb von Schulfamilien treffen sich Schulleitungen und Schulaufsicht regelmäßig und nutzen wissenschaftliche Expertise und Materialien, um gemeinsam strategische Ziele zu definieren, wie die systematische Verbesserung der Basiskompetenzen von Schüler:innen. Durch die Einführung einer evidenzbasierten Entscheidungskultur und die Förderung kontinuierlichen Lernens strebt Wir.Lernen einen Übergang von einem „administrierenden“ zu einem „lernenden“ System an.

Im Vergleich zu erfolgreichen internationalen Bildungssystemen fehlt es in Deutschland an einer Kultur der kooperativen vertrauensvollen Professionalität sowie der systematischen Datennutzung. Auch das Verhältnis zwischen Schulleitungen und Schulaufsichten ist in Teilen noch durch Abgrenzung und Misstrauen gekennzeichnet. Diese Defizite hemmen die Fähigkeit des Schulsystems, sich weiterzuentwickeln und auf Herausforderungen adaptiv und dynamisch zu reagieren.



Worum geht es? (ALTERNATIVE IIIb)

Die Vision eines "lernenden Schulsystems" betont die Notwendigkeit des kontinuierlichen Lernens, der Anpassung und der Verbesserung.

Dieser Wandel muss auf drei Ebenen stattfinden: auf der individuellen Ebene durch die Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Daten und evidenzbasierten Methoden, auf der institutionellen Ebene durch die Schaffung von Strukturen, die Kooperation und Austausch unterstützen, und auf der systemischen Ebene durch politische und administrative Rahmenbedingungen, die solche Entwicklungen begünstigen.

Das kanadische Modell der Schulfamilien zielt auf genau diese drei Ebenen ab. Jedoch erfordert die Umsetzung des Schulfamilienmodells und die Transformation zu einem lernenden Schulsystem neben strukturellen Anpassungen auch einen tiefgreifenden Wandel in den Einstellungen und dem Verhalten aller Beteiligten.



Mehrwert für teilnehmende Schulen

- Innovatives Netzwerkformat („Family of Schools“)
- Zusammenarbeit mit der zuständigen Schulaufsicht zu diagnosebasierter Unterrichtsentwicklung
- Identifikation und Umsetzung eines geeigneten Förderkonzeptes
- Kollegialer Austausch und gemeinsame Reflexion in Lern- und Arbeitsräumen sowie fachlicher Austausch



Schulfamilien / Kohorte I



Schulfamilien / Kohorte II



Für Rückfragen:

Robert-Bosch-Stiftung

Gisela Hoiman
Senior Projektmanagerin
Bildung
Tel. +49 30 220025-263
Mobil +49 151 62403650
[Gisela.Hoiman@bosch-
stiftung.de](mailto:Gisela.Hoiman@bosch-stiftung.de)

**MINISTERIUM FÜR KULTUS,
JUGEND UND SPORT BADEN-
WÜRTTEMBERG**

Jasmin Wöppel
Ministerialrätin
Stellvertr. Leiterin des
Referats 32, Grundschulen
[Jasmin.Woepfel@km.kv.b
wl.de](mailto:Jasmin.Woepfel@km.kv.bwl.de)

**Wir.
Ler
nen**

Frühe Ungleichheiten

*in Mecklenburg-Vorpommern aus
bildungspolitischer Perspektive*

Dr. Mathias Huebener

21. Sitzung der Enquete-Kommission „Jung sein in M-V“

01. März 2024

Ausgangslage

- Unterschiede in der Entwicklung von Kindern nach dem Familienhintergrund bereits vor dem Schulstart manifestiert (z.B. Sprachfähigkeiten, motorische Entwicklung, sozio-emotionale Entwicklung, "Schulfähigkeit" etc., *Mergele et al. 2020; Huebener et al., 2019, Sachse et al., 2022*)
- Zahlreiche Hinweise auf positive Wirkung von guten Kitas auf kindliche Entwicklung, insbesondere von Familien mit geringeren Ressourcen (*Ghirardi et al. 2023; Cornelissen et al., 2019, Felfe und Lalive, 2018*)



Potentielle Hindernisse im Zugang zu Kitas

Kita-Plätze
Availability

Kita-Kosten
Affordability

Kita-Zugang
Accessibility

Bedarfsgerechte Angebote
Adequacy

Quelle: Vandenbroeck & Lazzari, 2014



Frühe Ungleichheiten im Zugang zu Kitas



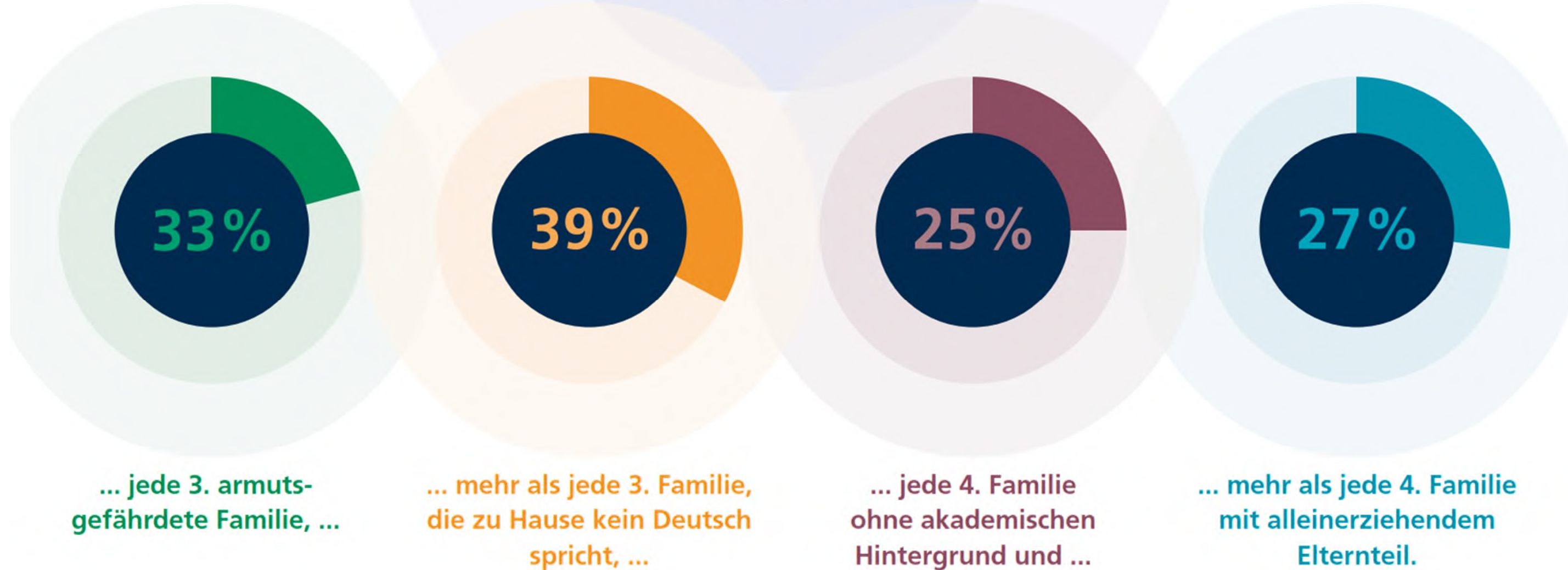
Auszüge und Erweiterungen aus aktueller Studie „Frühe Ungleichheiten“

(Huebener et al., 2023)



FRÜHE UNGLEICHHEITEN IM ZUGANG ZU KITAS

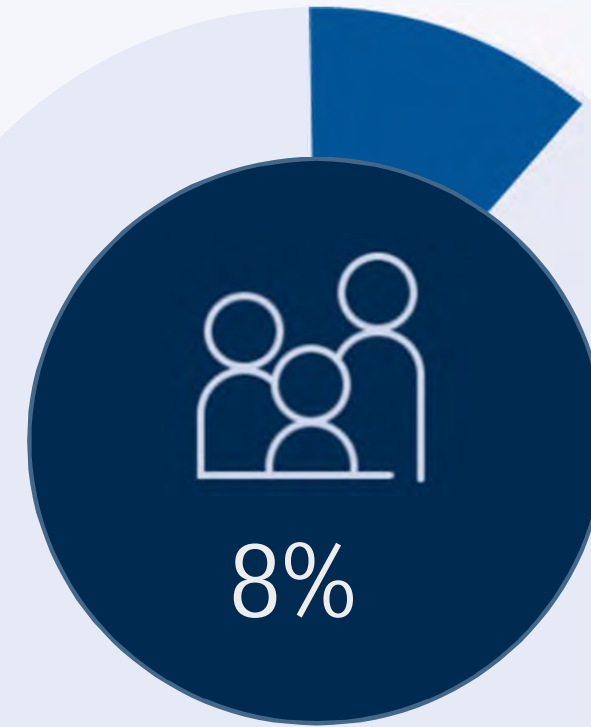
In Deutschland bekommt jede 5. Familie mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren **keinen Kita-Platz, obwohl Bedarf besteht.**



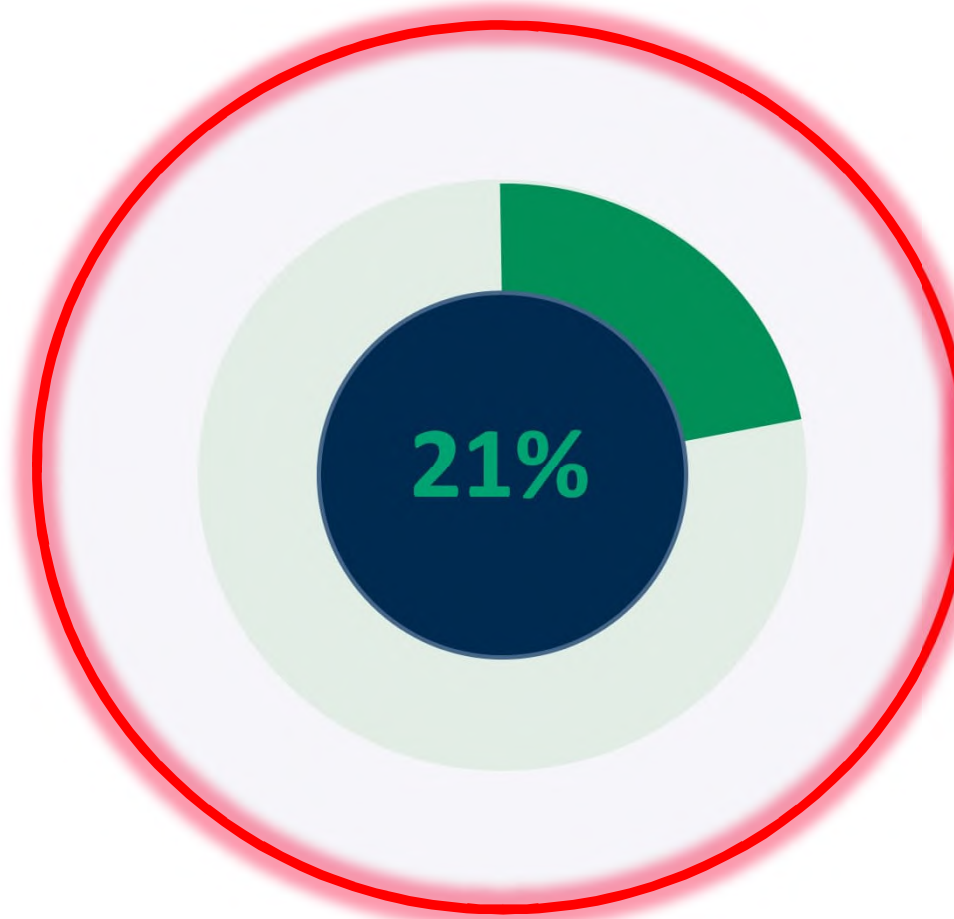
Quelle: Huebener et al., 2023.

Frühe Ungleichheiten im Zugang zu Kitas

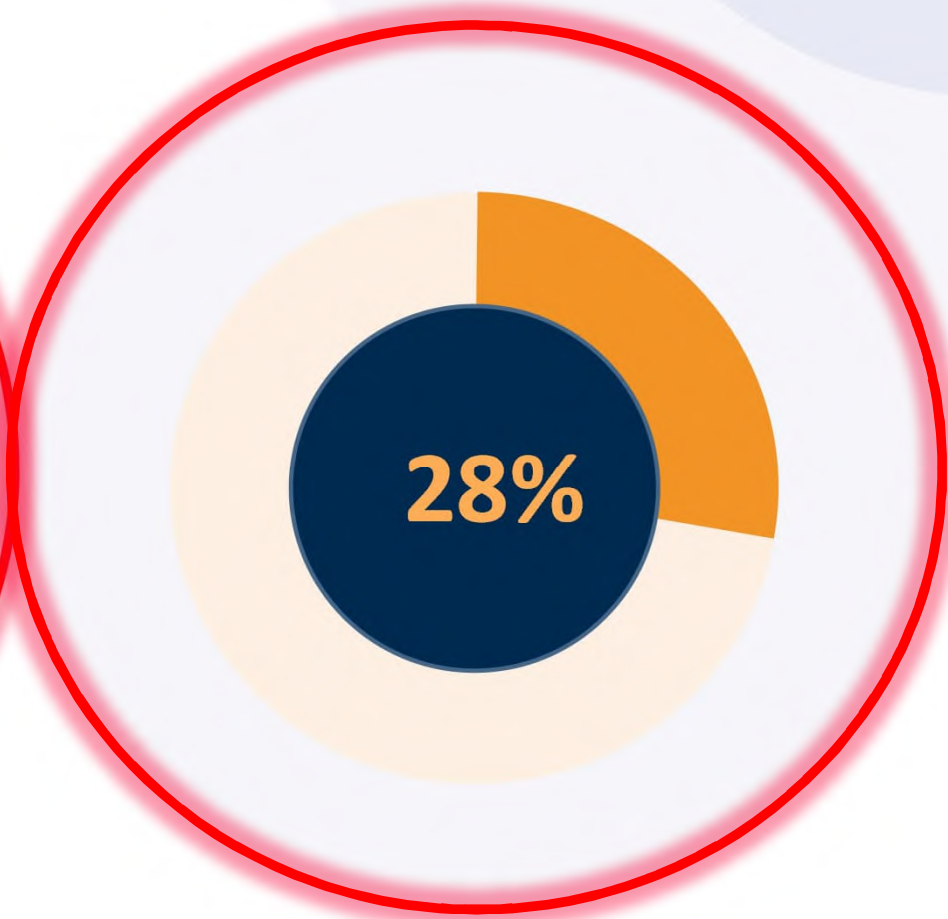
In Mecklenburg-Vorpommern bekommt jede 11. Familie mit Kindern zwischen ein und drei Jahren keinen Kita-Platz obwohl Bedarf besteht.



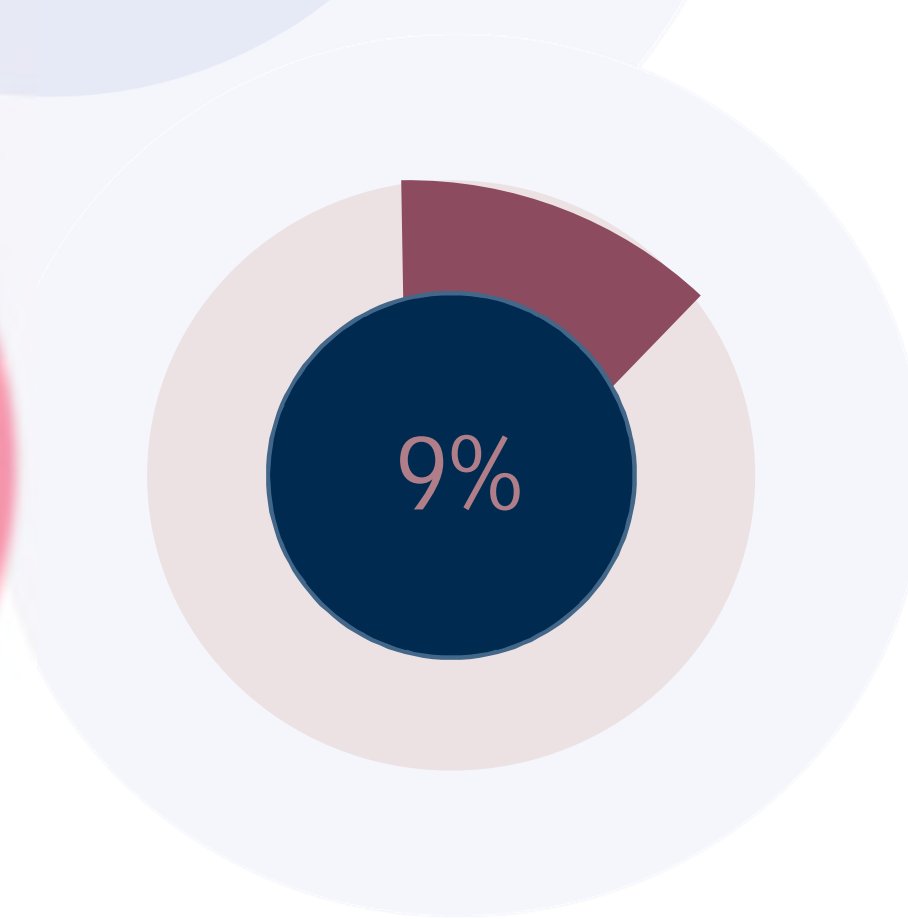
Besonders davon betroffen ist ...



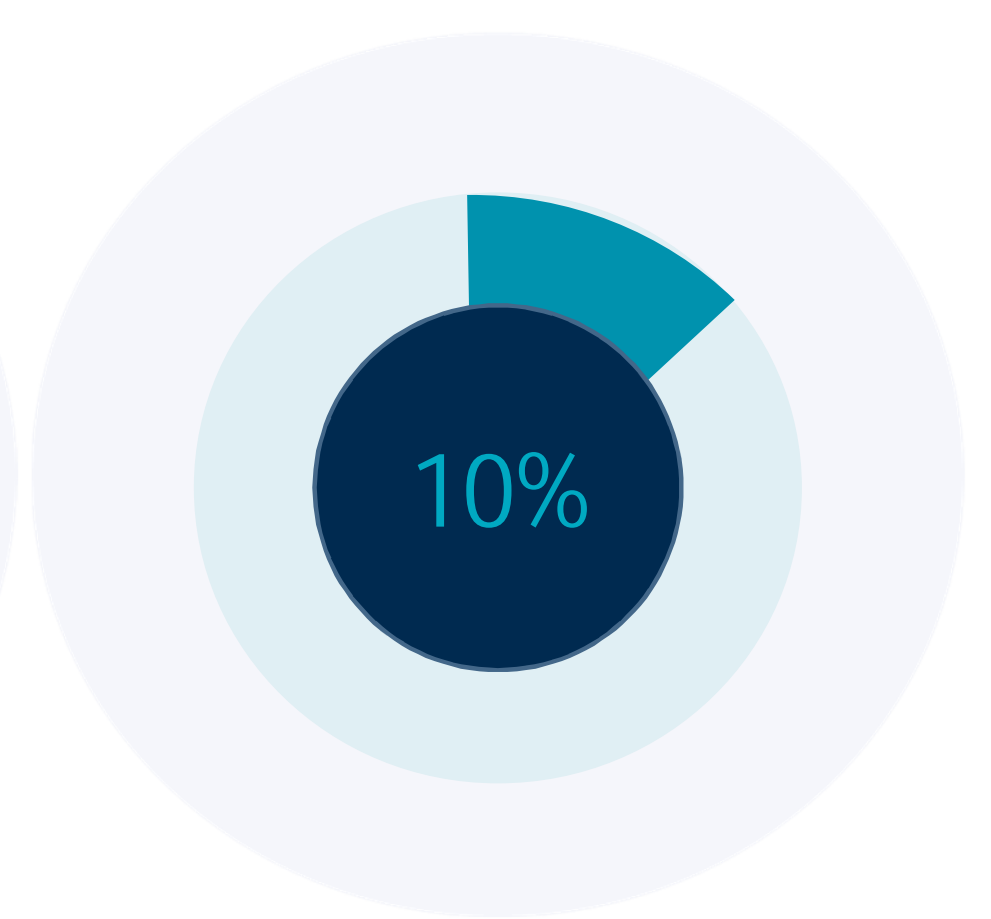
...jede 5. armutsgefährdete Familie, ...



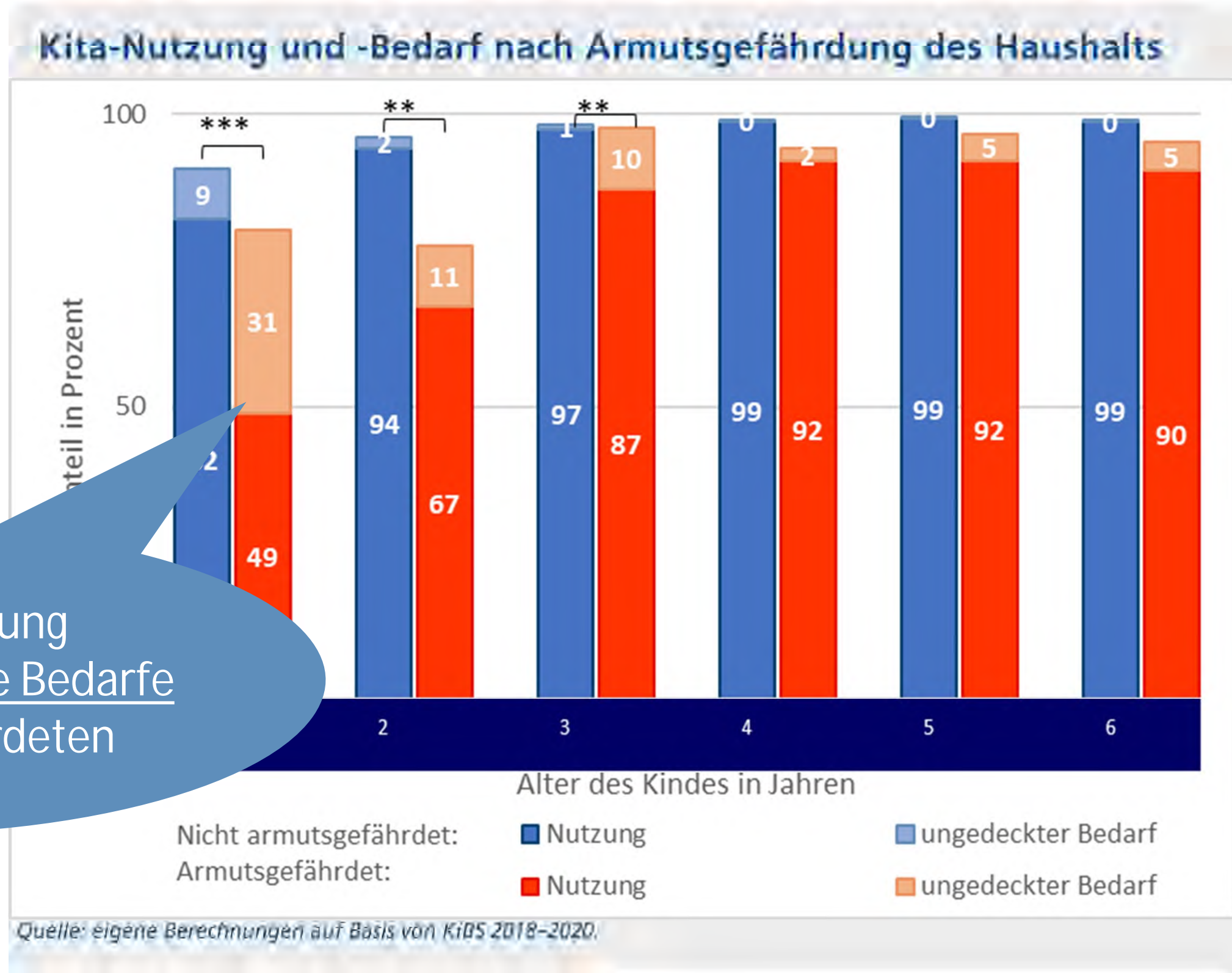
...mehr als jede 4. Familie, die zu Hause kein Deutsch spricht, ...



...jede 10. Familie ohne akademischen Hintergrund und ...



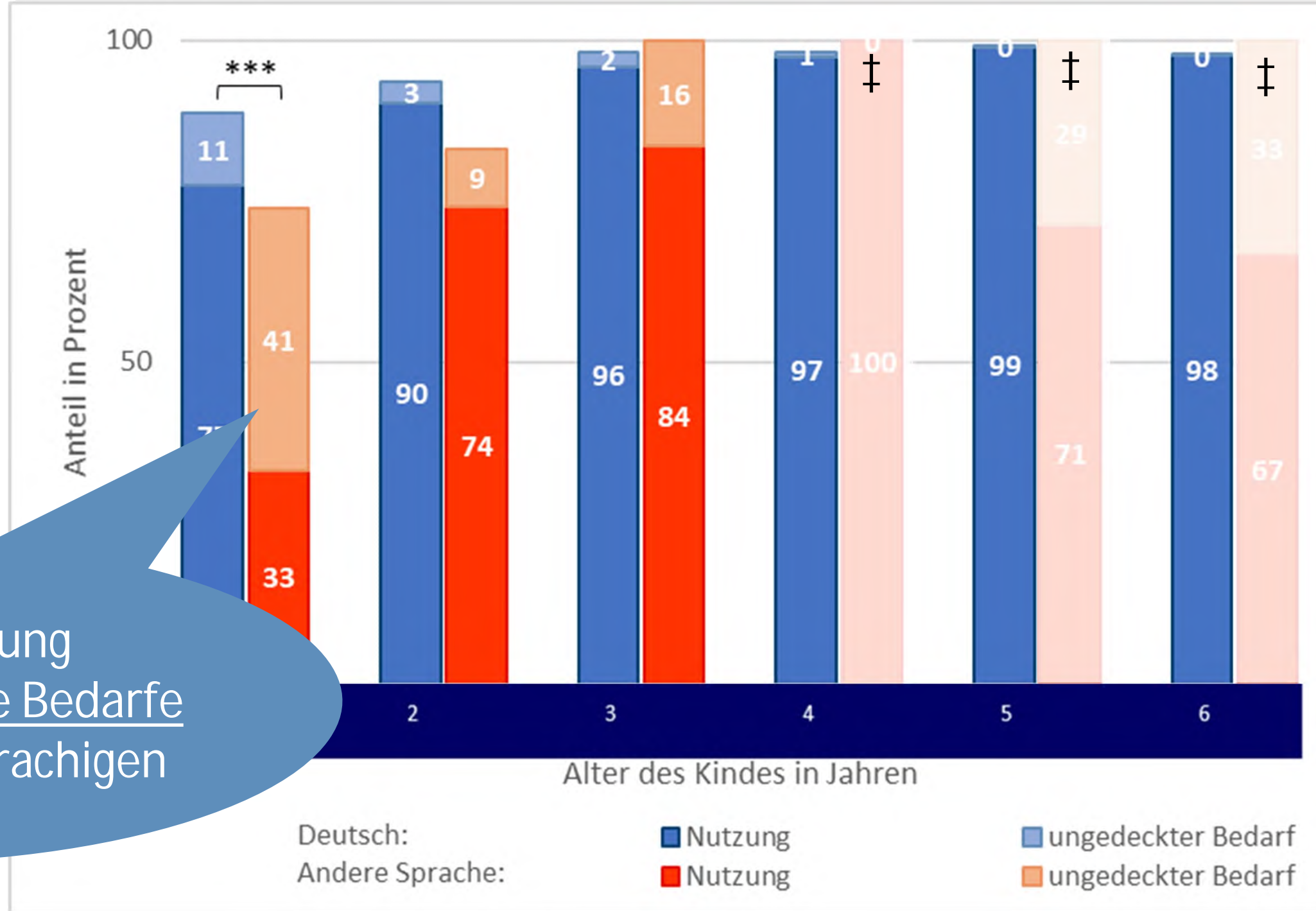
... und jede 10. Familie mit alleinerziehendem Elternteil.



Geringere Nutzung
+ höhere ungedeckte Bedarfe
von Armutsgefährdeten

Anmerkung: Ein Haushalt gilt als armutsgefährdet, wenn das monatliche Nettoäquivalenzeinkommen geringer ist als 60 Prozent des Medians der Stichprobe. Das Nettoäquivalenzeinkommen wurde mit dem Faktor 0,4 für jede minderjährige Person im Haushalt berechnet. Signifikanzen für den ungedeckten Bedarf auf Ein-, Fünf- und Zehnprozentniveau: ***, **, *. Berechnungen sind gewichtet.

Kita-Nutzung und -Bedarf nach zu Hause überwiegend gesprochener Sprache



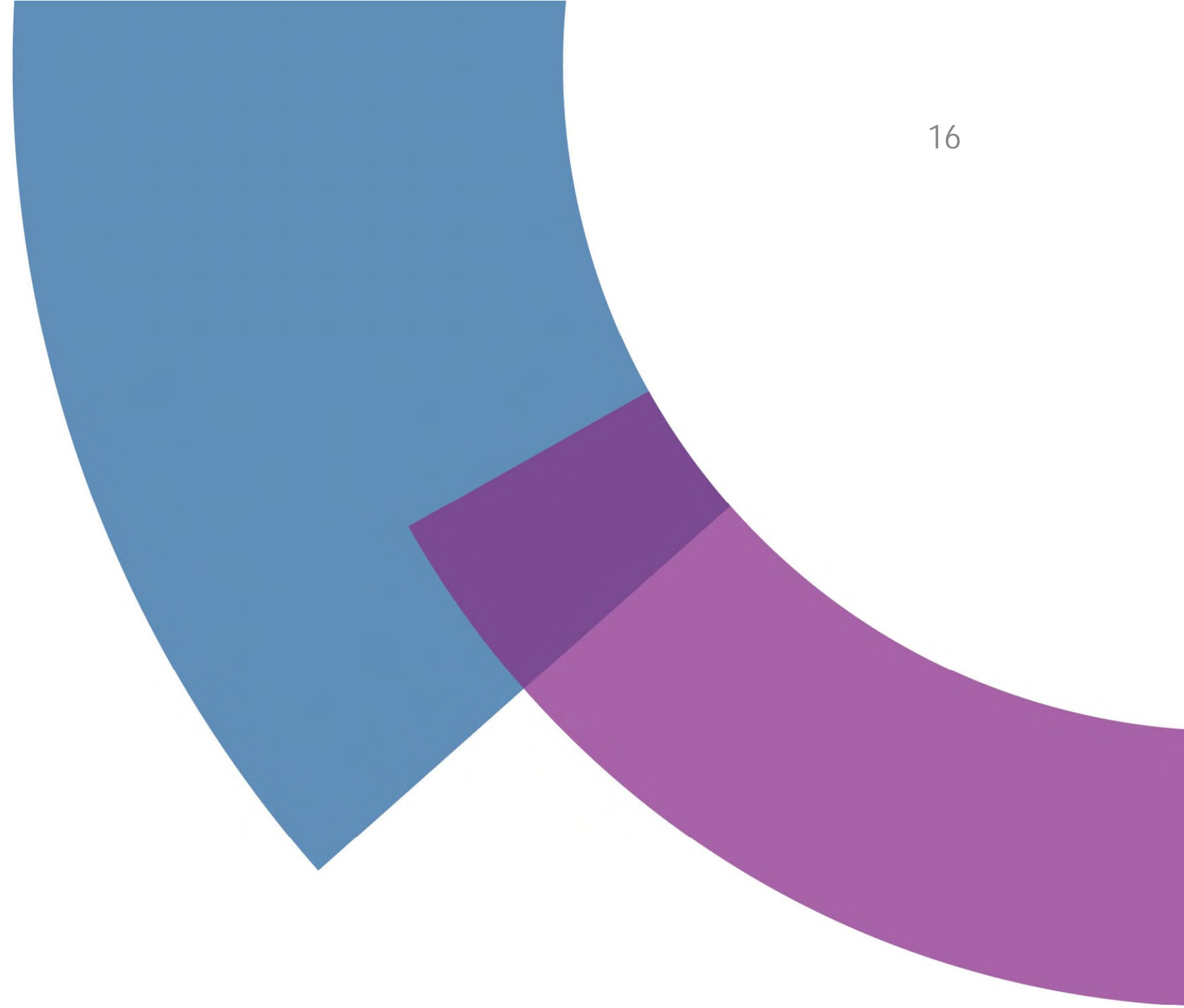
Geringere Nutzung
+ höhere ungedeckte Bedarfe
von Nichtdeutschsprachigen

Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

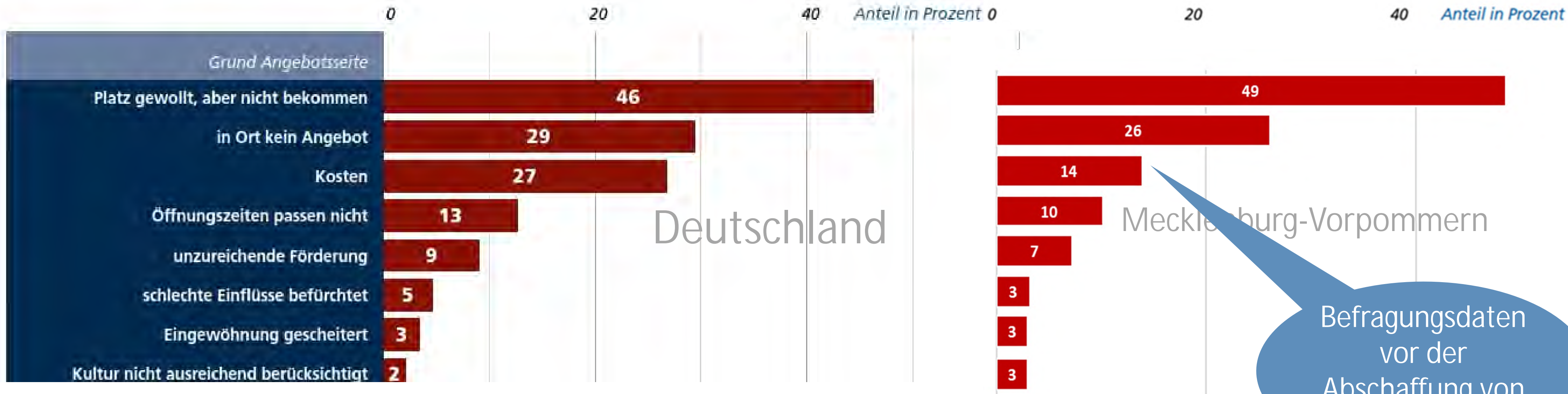
‡ Geringe Fallzahl

Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede im ungedeckten Bedarf werden auf dem Ein-, Fünf- und Zehnprozentniveau wie folgt dargestellt: ***, **, *. Berechnungen sind gewichtet.

Gründe für ungeddeckte Bedarfe



Gründe für eine Nichtnutzung auf Angebotsseite für Familien mit ungedecktem Bedarf für Kinder zwischen ein und unter drei Jahren



Befragungsdaten vor der Abschaffung von Kita-Gebühren

Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Diskriminierung bei Platzvergabe durch Kitas?

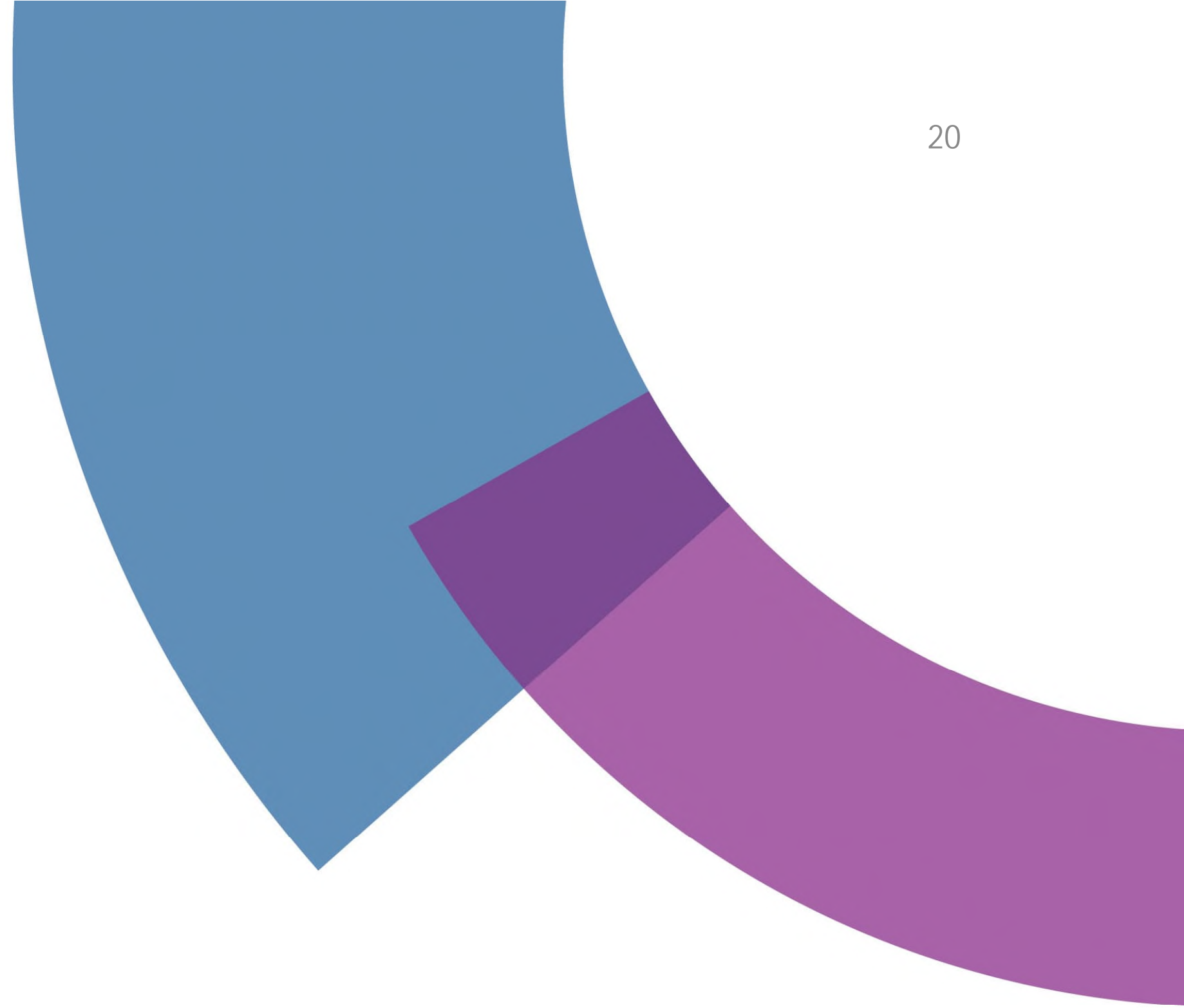
Ergebnisse eines Experimentes (Hermes et al., 2023)

- Korrespondenzstudie schafft idealtypische Bedingungen für „Experiment“ um Ungleichbehandlung im Prozess zum Kita-Platz zu identifizieren
- Identische Anfragen an zufällig ausgewählte Einrichtungen (mehrere 1.000 Kitas) bekunden Interesse und wünschen Informationen zur Platzvergabe
- Allein der Name des Absenders variiert
- Anfragen von Namen, die einen Migrationshintergrund suggerieren, werden seltener beantwortet



Quelle: Hermes et al., 2021.

Qualität der Bildung und Betreuung in Kitas



Potentielle Hindernisse im Zugang zu Kitas

Kita-Plätze
Availability

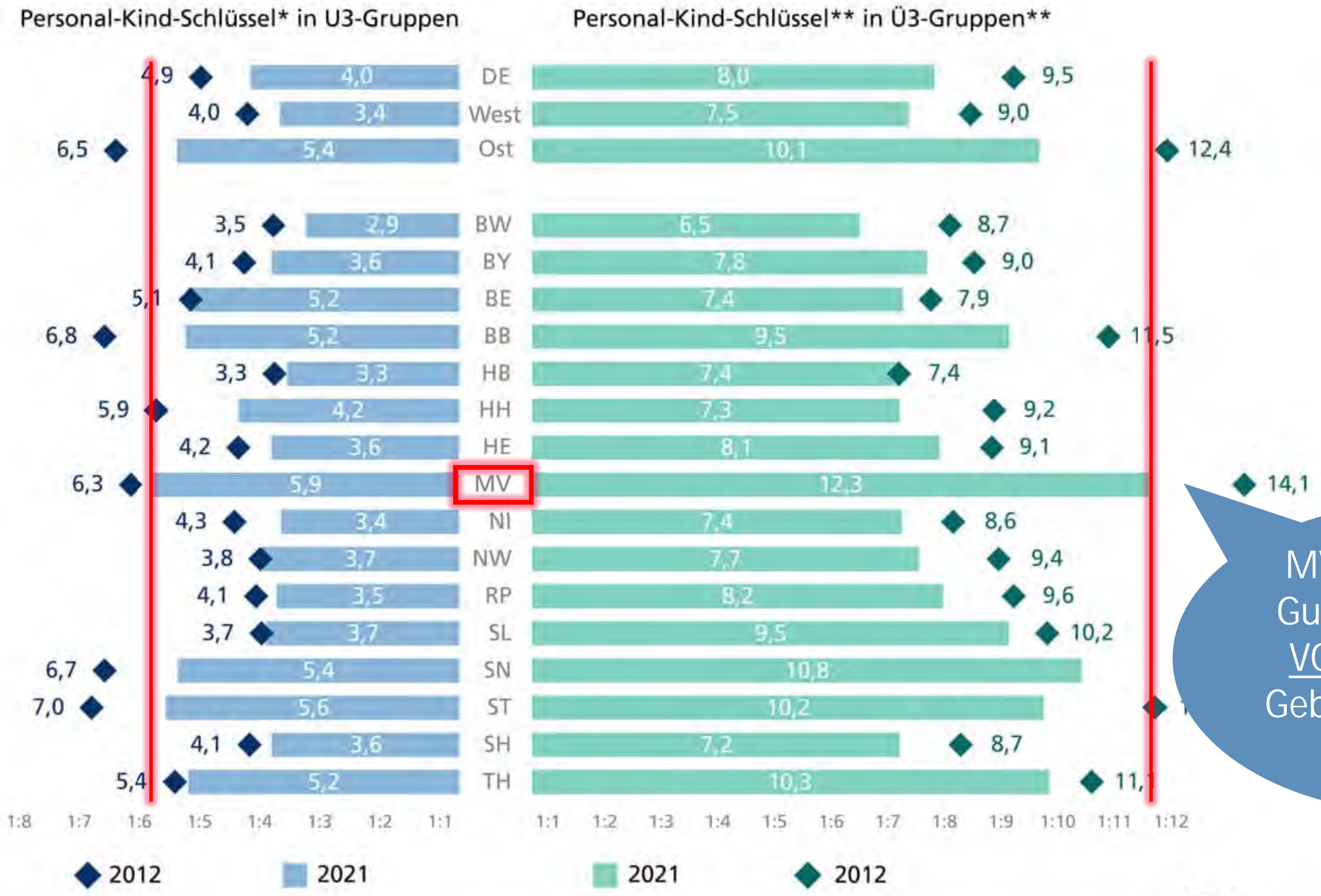
Kita-Kosten
Affordability

Kita-Zugang
Accessibility

**Bedarfsgerechte
Angebote**
Adequacy



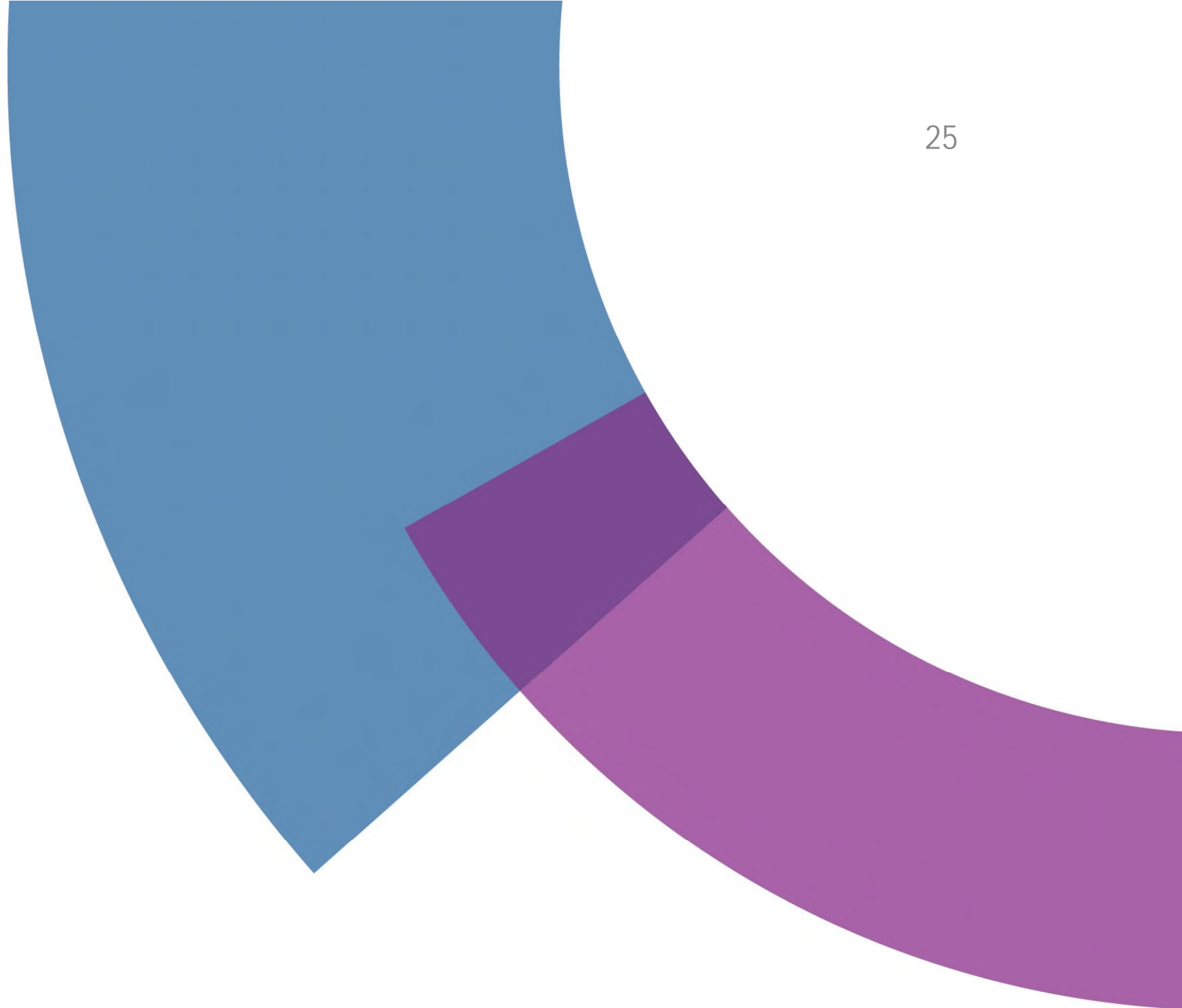
Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen für unter 3-Jährige und für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt in den Jahren 2012 und 2021 nach Ländern



MV hat Mittel des Gute-Kita-Gesetzes VOLLSTÄNDIG zur Gebührenentlastung eingesetzt

Quelle: Meiner-Teubner und Kopp (2023).

Fazit



Fazit

- Mecklenburg-Vorpommern hat vergleichsweise geringe ungedeckte Kita-Bedarfe
- Aber: Es besteht weiterhin eine Lücke, die armutsgefährdete und nicht-deutschsprachige Familien besonders betrifft → Familien mit geringeren Ressourcen haben seltener Zugang
- Strukturelle Qualitätsmerkmale vergleichsweise schwach ausgeprägt → Weitere Bemühungen zur Qualitätssteigerung, damit gute Kitas positive Effekte auf Kinder entfalten können

Vielen Dank

Dr. Mathias Huebener
Bundesinstitut für
Bevölkerungsforschung (BiB)

Mathias.huebener@bib.bund.de



www.bib.bund.de

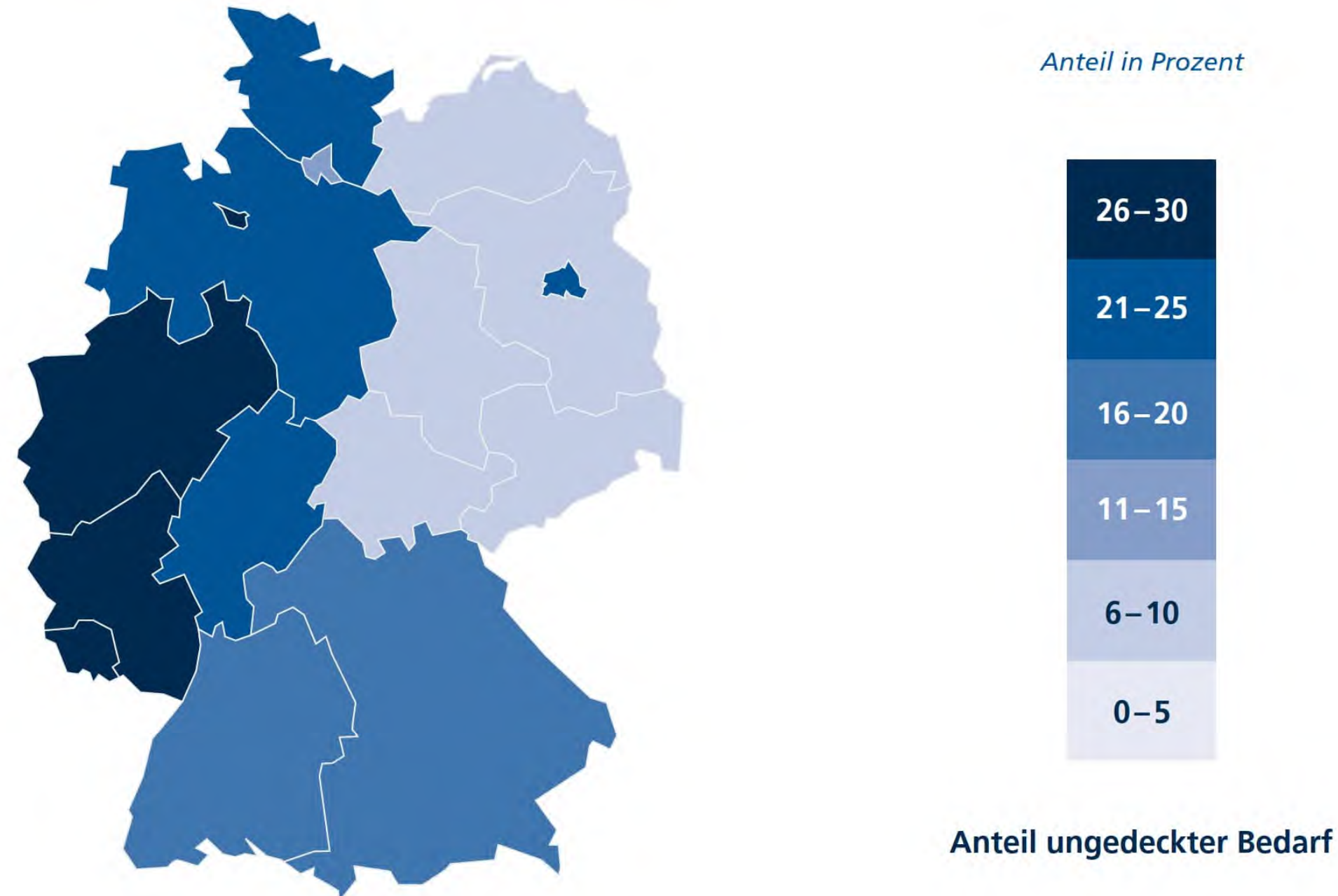
Literatur

- Cornelissen, T., C. Dustmann, A. Raute, und U. Schönberg. 2018. "Who Benefits from Universal Child Care? Estimating Marginal Returns to Early Child Care Attendance." *Journal of Political Economy* 126(6): 2356-2409.
- Felfe, C., und R. Lalive. 2018. "Does early child care affect children's development?" *Journal of Public Economics* 159:33–53.
- Ghirardi, Gaia; Baier, Tina; Kleinert, Corinna; Triventi, Moris (2023): Is early formal childcare an equalizer? How attending childcare and education centres affects children's cognitive and socio-emotional skills in Germany. In *European Sociological Review* 39 (5), pp. 692–707. DOI: 10.1093/esr/jcac048.
- Hermes, H., P. Lergetporer, F. Peter, und S. Wiederhold. 2021. "Behavioral Barriers and the Socio-economic Gap in Child Care Enrollment." Mimeo.
- Huebener, Mathias; Schmitz, Sophia; Spieß, C. Katharina; Binger, Lina (2023): Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive. Abteilung Analyse, Planung und Beratung (Hrsg.): FES diskurs. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. https://www.bib.bund.de/Publikation/2023/pdf/Fruehe-Ungleichheiten-Zugang-zu-Kindertagesbetreuung-aus-bildungs-und-gleichstellungspolitischer-Perspektive.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Huebener, M., Kuehnle, D., und Spiess, C. K. (2019). Parental leave policies and socio-economic gaps in child development: Evidence from a substantial benefit reform using administrative data. *Labour Economics* 61, 101754.
- Meiner-Teubner, Christiane und Katharina Kopp (2023): Plätze und Personalschlüssel – was in den Bundesländern noch zu verbessern ist. DJI Impulse. <https://www.dji.de/themen/kinderbetreuung/plaetze-und-personalschluesel>
- Mergele, L., J. Raith und L. Zierow (2020): Gleicht Schulbildung soziale Unterschiede aus? Leistungsunterschiede in der Kindheit nach sozioökonomischem Hintergrund«, *Wirtschaftsdienst* 100(12), 932–936.
- Sachse, K., C. Jindra, K. Schumann und S. Schipolowski (2022): Soziale Disparitäten, in: P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich und S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021 – Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*, Waxmann, Münster, 151–180.
- Vandenbroeck, M. und Lazzari, A. (2014): Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 22. Jg., H. 3, S. 327–335



Appendix und weitere Auszüge aus der Studie „Frühe Ungleichheiten“

Ungedeckte Kita-Bedarfe für Kinder zwischen ein und unter drei Jahren nach Bundesländern



Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

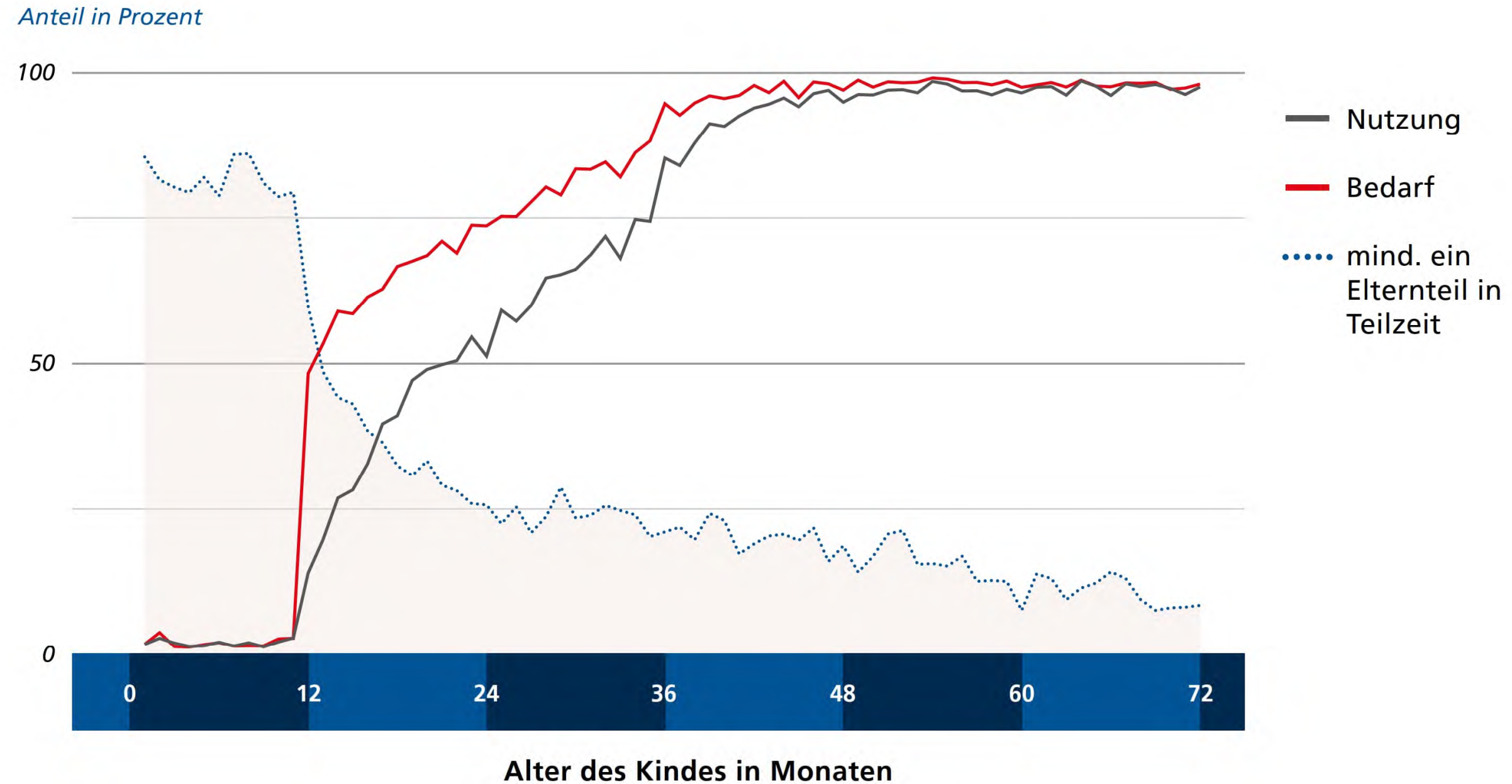
Anmerkung: Dargestellt ist der Anteil an Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren mit ungedecktem Kita-Bedarf nach Bundesland. Berechnungen sind gewichtet.

Quelle: Huebener et al., 2023.

Datengrundlage

- Kinderbetreuungsstudie (KiBS) des Deutschen Jugendinstituts (DJI)
 - Repräsentative und jährlich durchgeführte Befragung, die seit 2012 jährlich ca. 33.000 Eltern von Kindern in verschiedenen Altersgruppen befragt.
 - Jahre: 2018 bis 2020, N = 66.000, für Mecklenburg-Vorpommern ca. **N=4.100**
 - Informationen zu Kita-Nutzung und Betreuungswunsch

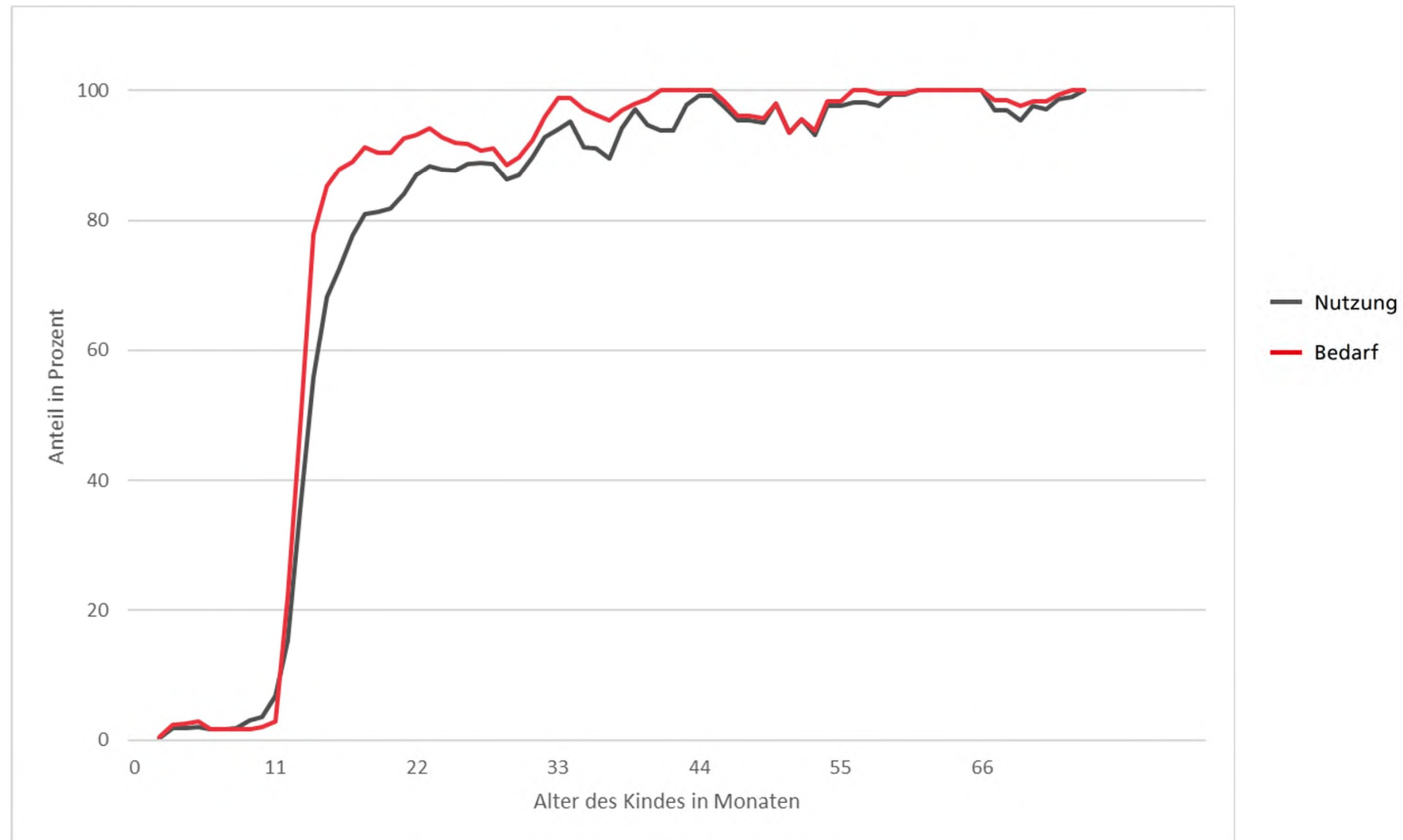
Kita-Nutzung und Kita-Bedarf nach Alter des Kindes - DEUTSCHLAND



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018-2020.

Anmerkung: Die Abbildung zeigt den Anteil der Kinder, die eine Kita nutzen und deren befragter Elternteil einen Kita-Bedarf angibt. Zusätzlich ist der Anteil der Kinder abgetragen, von denen sich mindestens ein Elternteil derzeit in Elternzeit oder Mutterschafts- bzw. Erziehungsurlaub befindet. Berechnungen sind gewichtet. N=65.302.

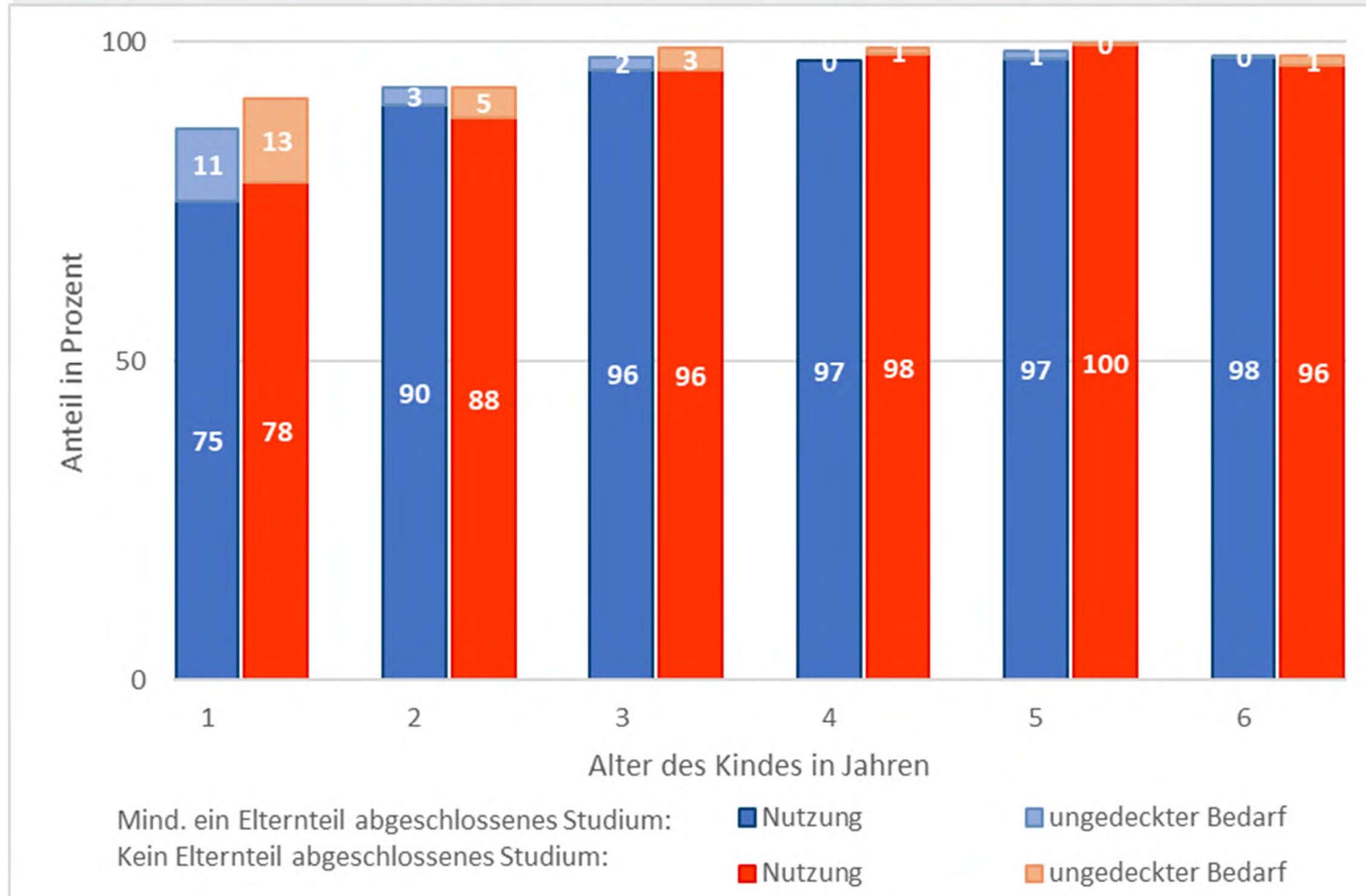
Kita-Nutzung und Kita-Bedarf nach Alter des Kindes - Mecklenburg-Vorpommern



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018-2020.

Anmerkung: Die Abbildung zeigt den Anteil der Kinder, die eine Kita nutzen und deren befragter Elternteil einen Kita-Bedarf angibt.

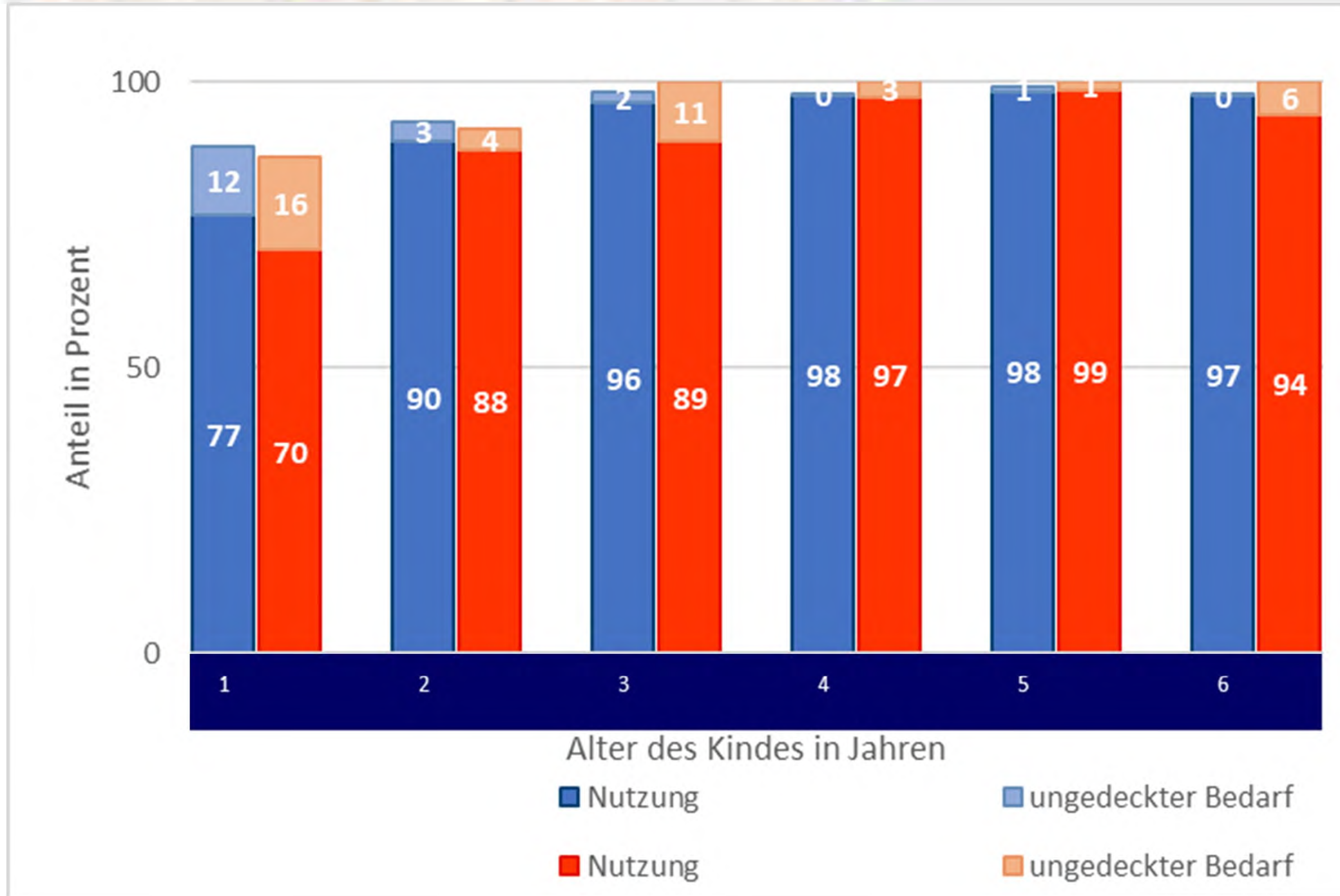
Kita-Nutzung und -Bedarf nach Bildungsabschluss der Eltern



Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Signifikanzen für den ungedeckten Bedarf auf Ein-, Fünf- und Zehnprozentniveau: ***, **, *. Berechnungen sind gewichtet.

Kita-Nutzung und -Bedarf nach Haushaltstyp



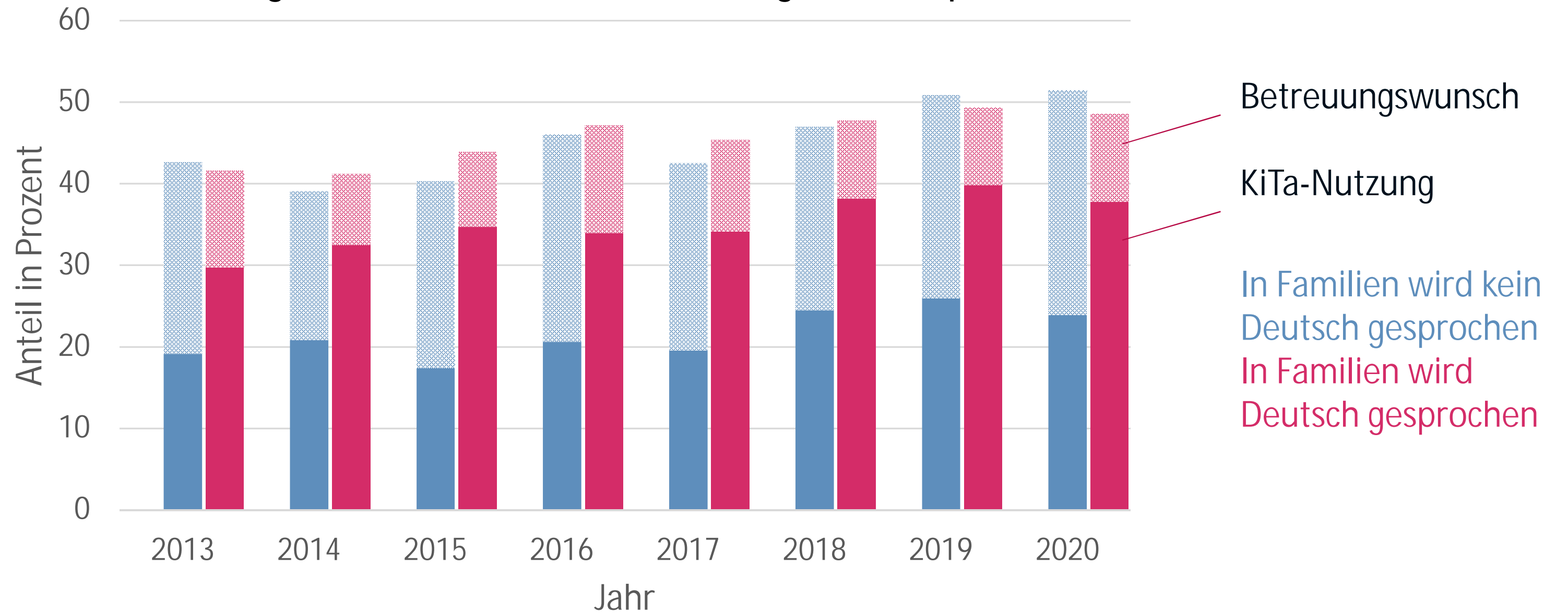
Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018-2020.

Anmerkung: Signifikanzen für den ungedeckten Bedarf auf Ein-, Fünf- und Zehnprozentniveau: ***, **, *. Berechnungen sind gewichtet.

Seit vielen Jahren persistente Kita-Gaps

Beispiel:

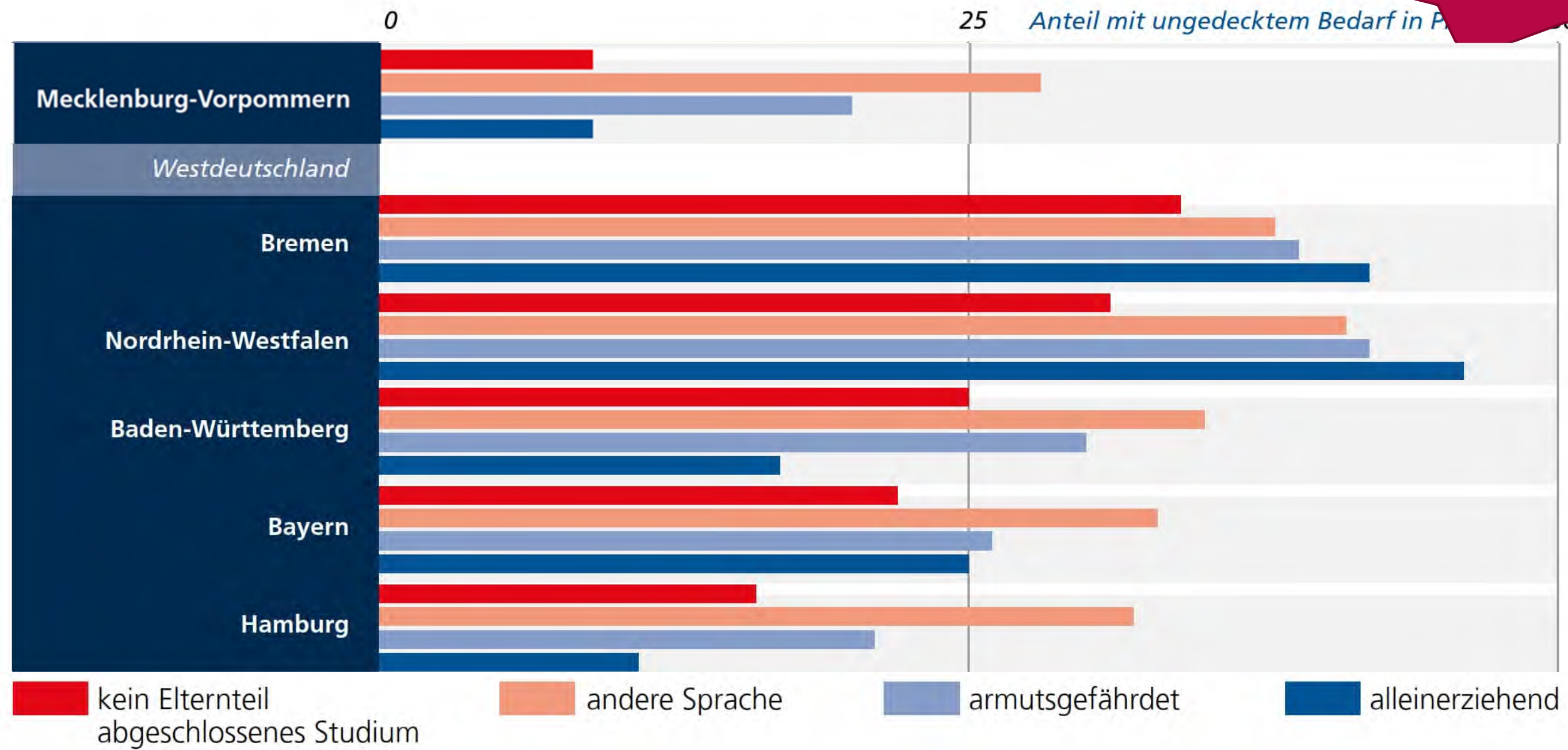
Kita-Nutzung und Betreuungswünsche für unter 3-Jährige nach Sprache in der Familie



Quelle: Schmitz, Spieß und Huebener (2023), eigene Berechnungen auf Basis von Kinderbetreuungsstudie (KiBS) 2013-2020, gewichtet.

Ungedeckte Kita-Bedarfe für Kinder zwischen ein und unter drei Jahren nach Bundesländern und sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen der Familie

Ungedeckter Bedarf für „andere Sprache“ und Armutsgefährdung mit am Höchsten

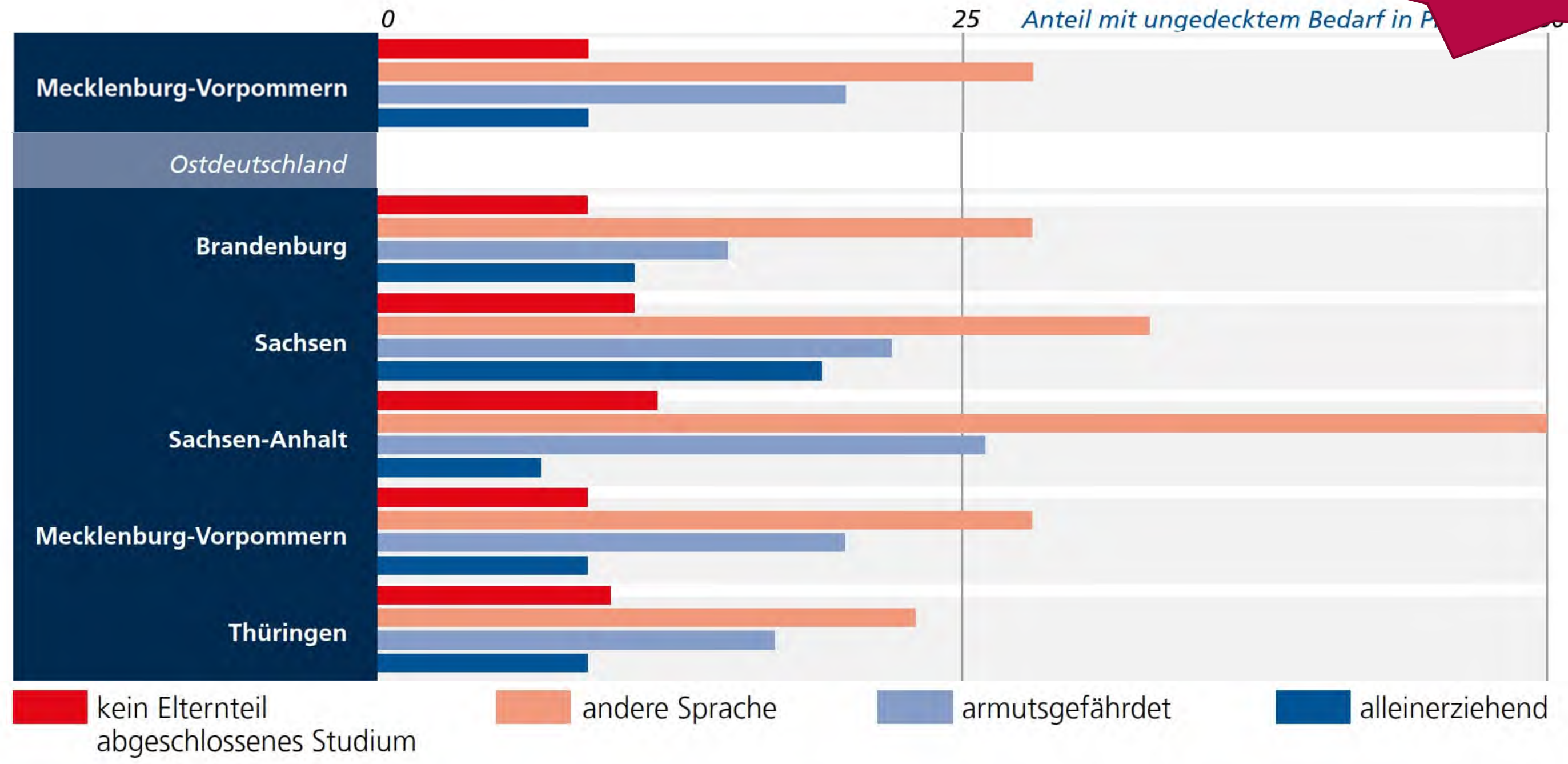


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Dargestellt ist der Anteil an Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren mit ungedecktem Kita-Bedarf nach Bundesland und sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen der Familie. Berechnungen sind gewichtet.

Ungedeckte Kita-Bedarfe für Kinder zwischen ein und unter drei Jahren nach Bundesländern und sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen der Familie

Ungedeckter Bedarf für „andere Sprache“ und Armutsgefährdung mit am Höchsten

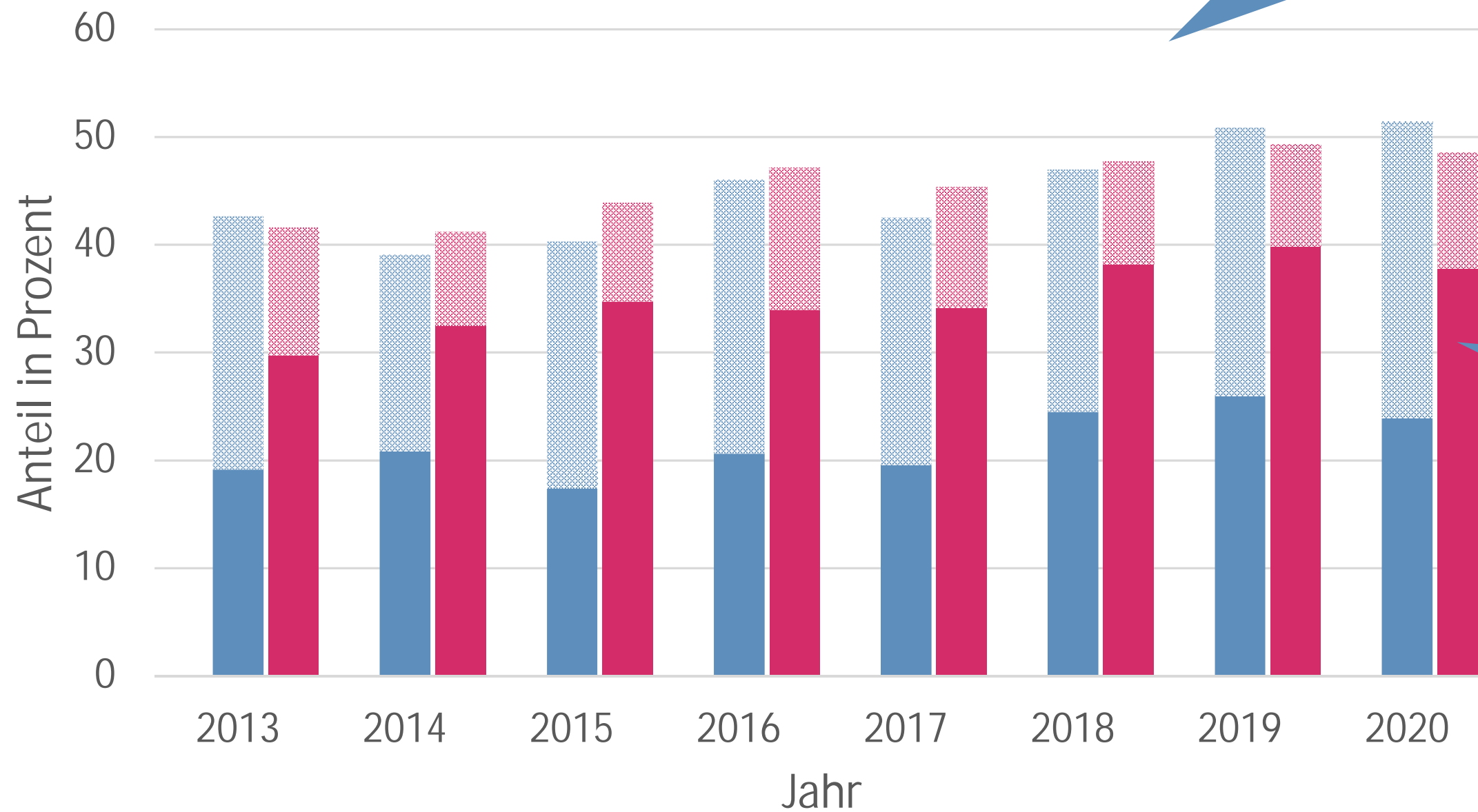


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Dargestellt ist der Anteil an Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren mit ungedecktem Kita-Bedarf nach Bundesland und sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen der Familie. Berechnungen sind gewichtet.

Unterschiede nach zu Hause gesprochener Sprache

Kita-Nutzung und Betreuungswünsche - unter 3-Jährigen nach Sprache



Keine Unterschiede im Bedarf

Deutliche Unterschiede in der KiTa-Nutzung

Stärkste Lücke zwischen Bedarf und Nutzung

Quelle: Schmitz, Spieß und Huebener (2023), eigene Berechnungen auf Basis von Kinderbetreuungsstudie (KiBS) 2013-2020, gewichtet.

Ungenutzte Bildungspotenziale von Kindern

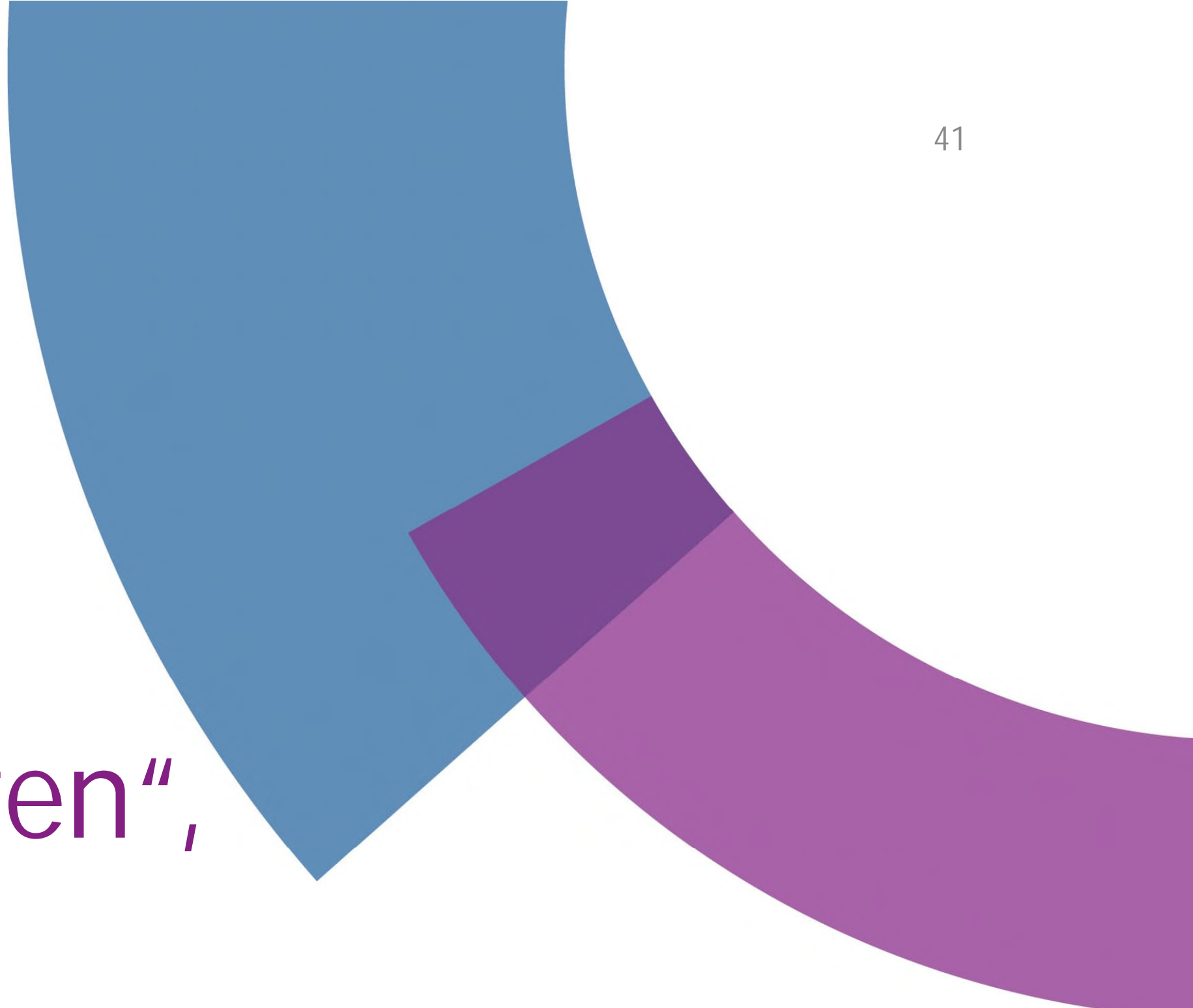
- ↘ Ungleichheiten in kindlicher Entwicklung bereits zum Schuleintritt
- ↘ Ungleiche Chancen auf gute Entwicklung und Entfaltung der Potenziale aller Kinder

KONSEQUENZEN



Ungenutzte Erwerbspotenziale von Müttern

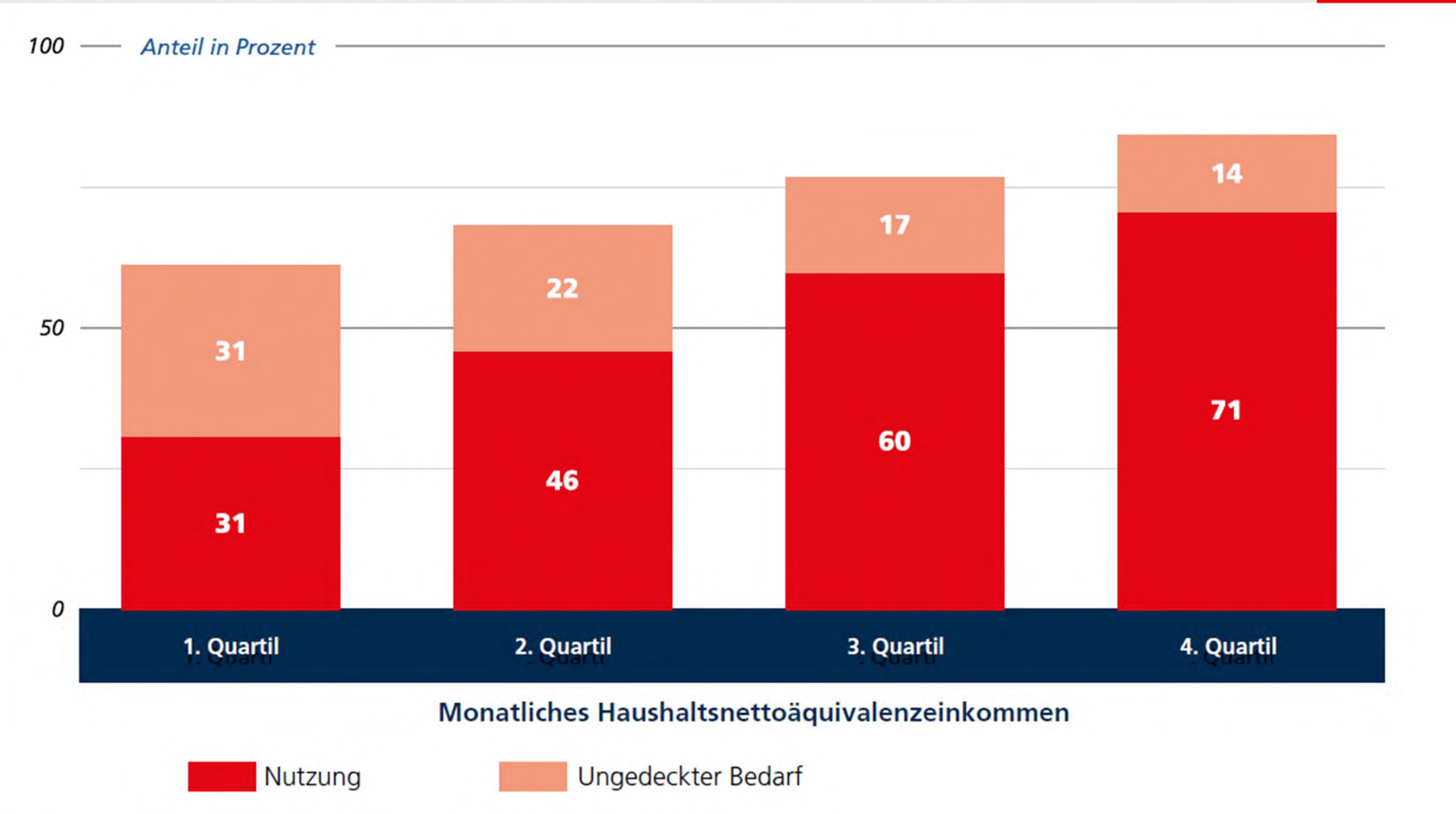
- ↘ Geringere Erwerbsbeteiligung in potenziell benachteiligten Familien
- ↘ Unerfüllte Erwerbsabsichten bei fast allen Gruppen von Müttern



Weitere Auszüge aus der
Studie „Frühe Ungleichheiten“,
FES diskurs

Kita-Nutzung und -Bedarf nach Haushaltseinkommens-Quartilen für Kinder im Alter von ein bis unter drei Jahren

Abb. 5

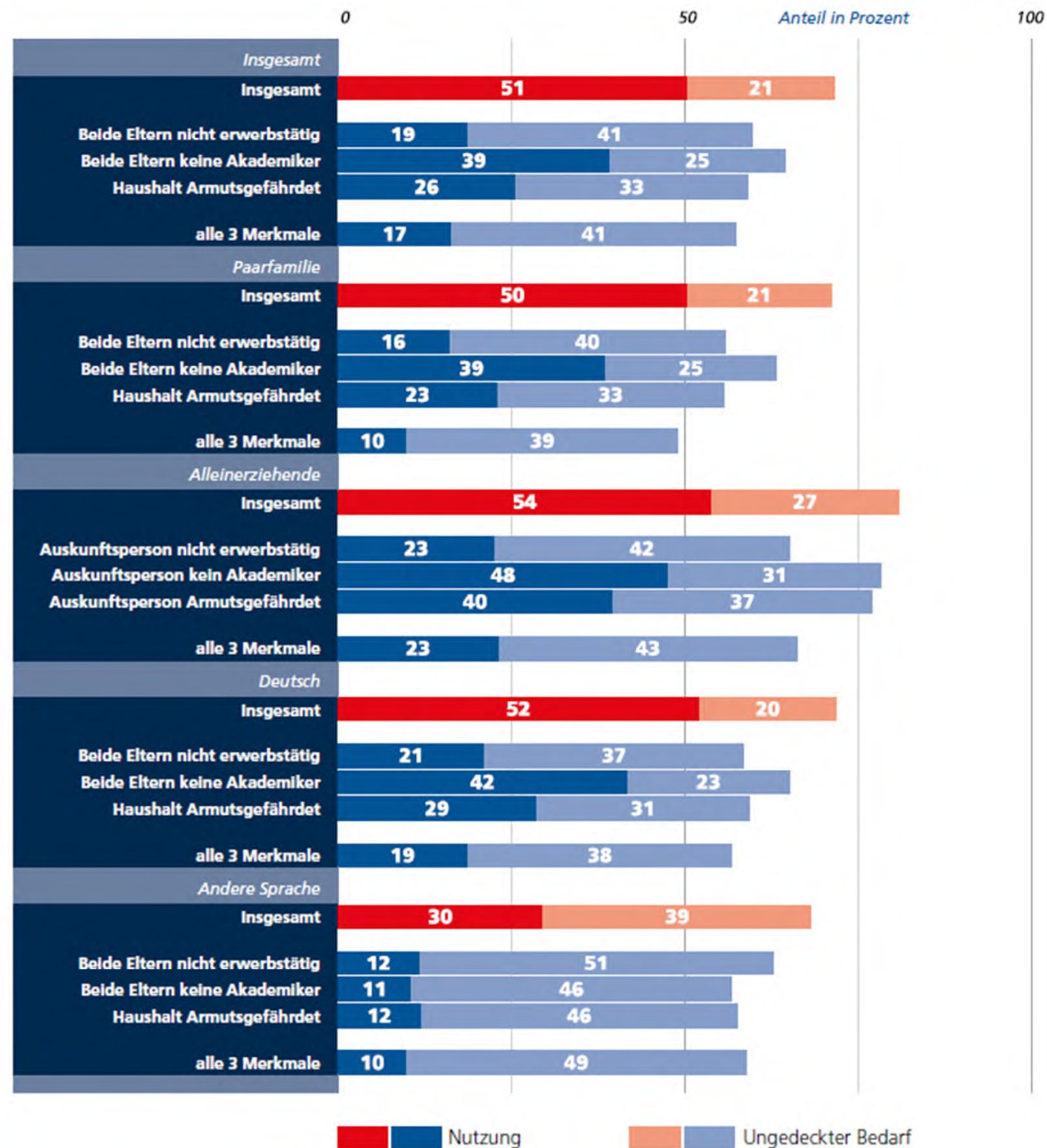


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Einkommensquartile auf Basis des monatlichen Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens. Dargestellt sind Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren. Einkommensgrenzen der Quartile: 1. Quartil ≤ 1.315 Euro; 2. Quartil 1.316 Euro und ≤ 1.739 Euro; 3. Quartil 1.740 Euro und ≤ 2.263 Euro; 4. Quartil > 2.263 Euro. Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren. Berechnungen sind gewichtet. $N=25.907$.

Kita-Nutzung und Kita-Bedarf nach sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen des Haushalts mit Kind im Alter von ein bis unter drei Jahren

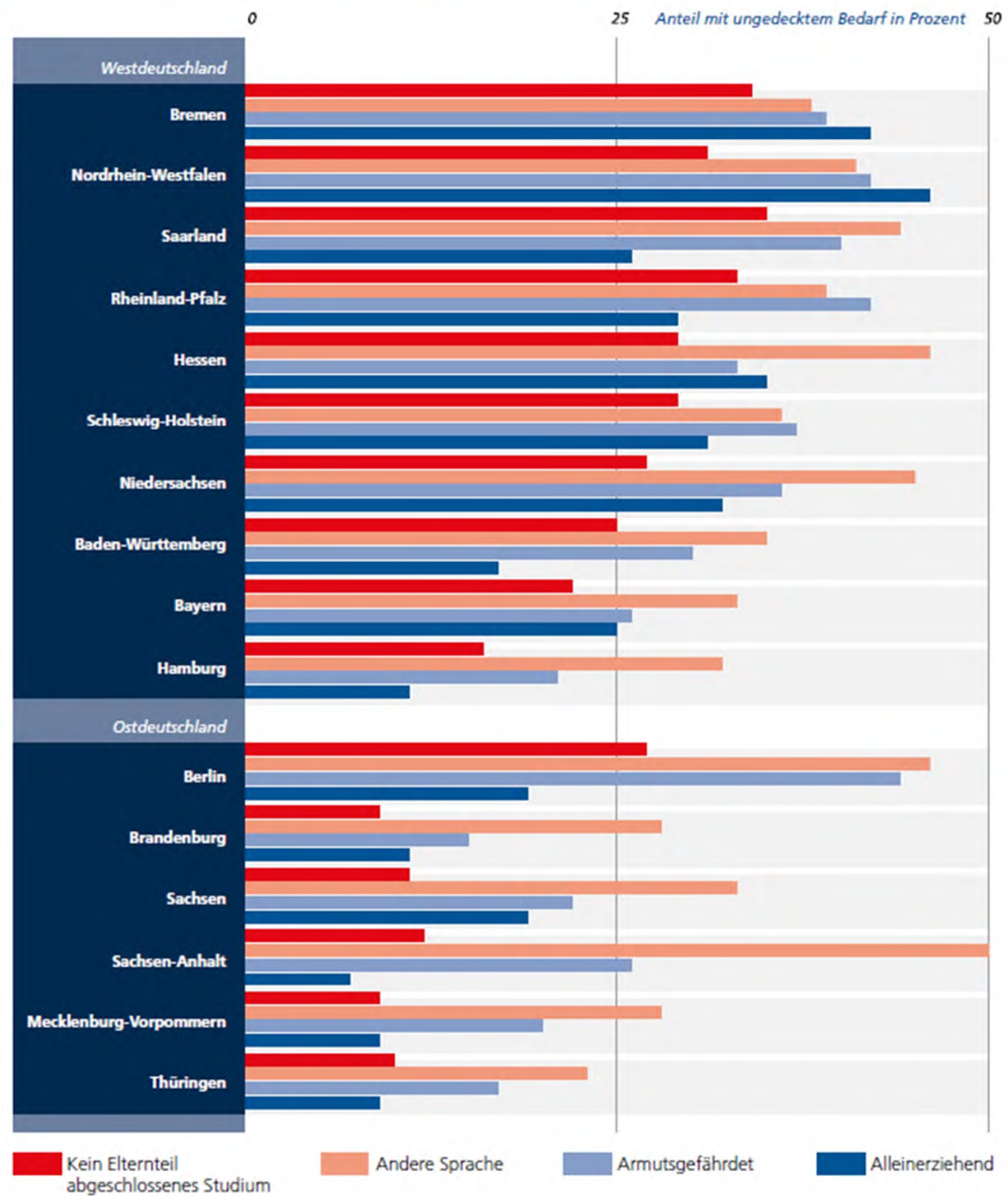
Abb. 8



Anmerkung: Die Abbildung zeigt Mittelwerte dargestellt für unterschiedliche sozioökonomische und -demografische Merkmale und deren Kombinationen. Mindestens ein Merkmal ist ausgeprägt, wenn beide Elternteile nicht erwerbstätig sind, oder keinen Studienabschluss haben oder der Haushalt armutsgefährdet ist. Treten diese Merkmale gemeinsam auf, ist dies unter „alle 3 Merkmale“ erfasst. Zudem wird nach Haushaltstyp und der im Haushalt überwiegend gesprochenen Sprache unterschieden. Angaben zu Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren. Berechnungen sind gewichtet. N= 28.001.

Ungedeckte Kita-Bedarfe für Kinder zwischen ein und unter drei Jahren nach Bundesländern und sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen der Familie

Abb. 10



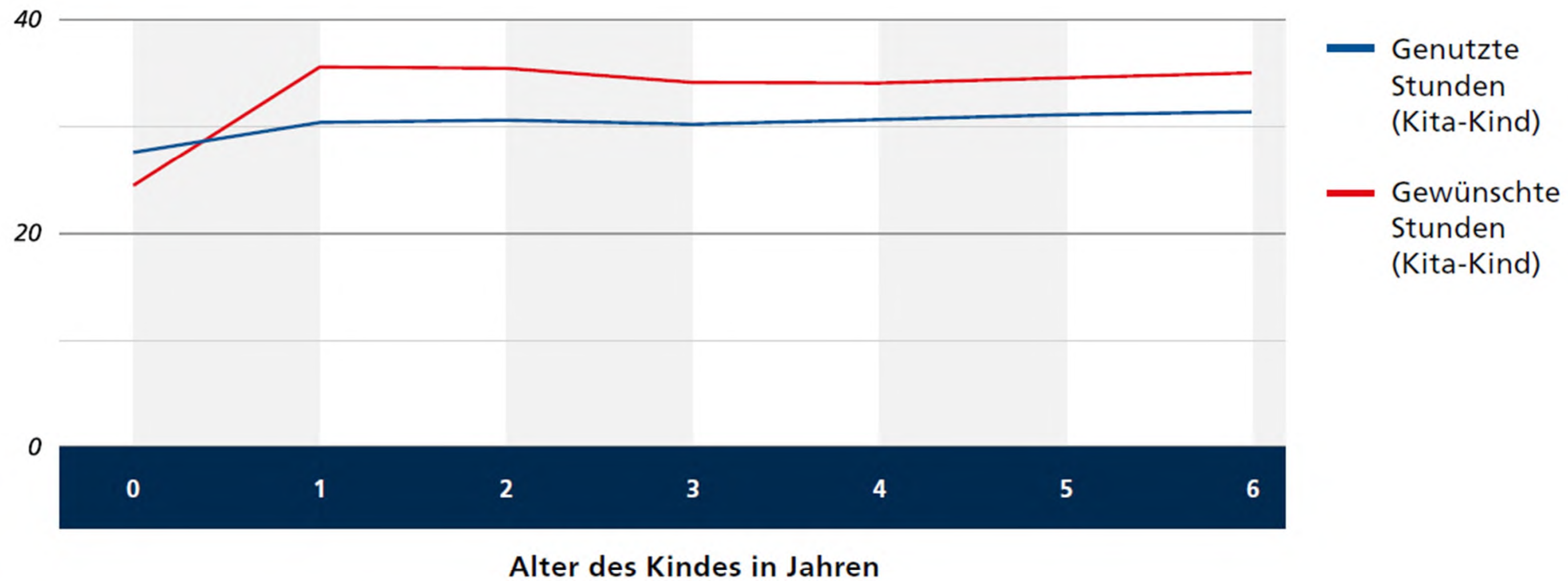
Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Dargestellt ist der Anteil an Kindern zwischen ein und unter drei Jahren mit ungedecktem Kita-Bedarf differenziert nach sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen der Familie. Berechnungen sind gewichtet. N=25.746.

Gewünschte und genutzte Betreuungsstunden nach Alter des Kindes in Jahren

Abb. 11

Betreuungsstunden pro Woche

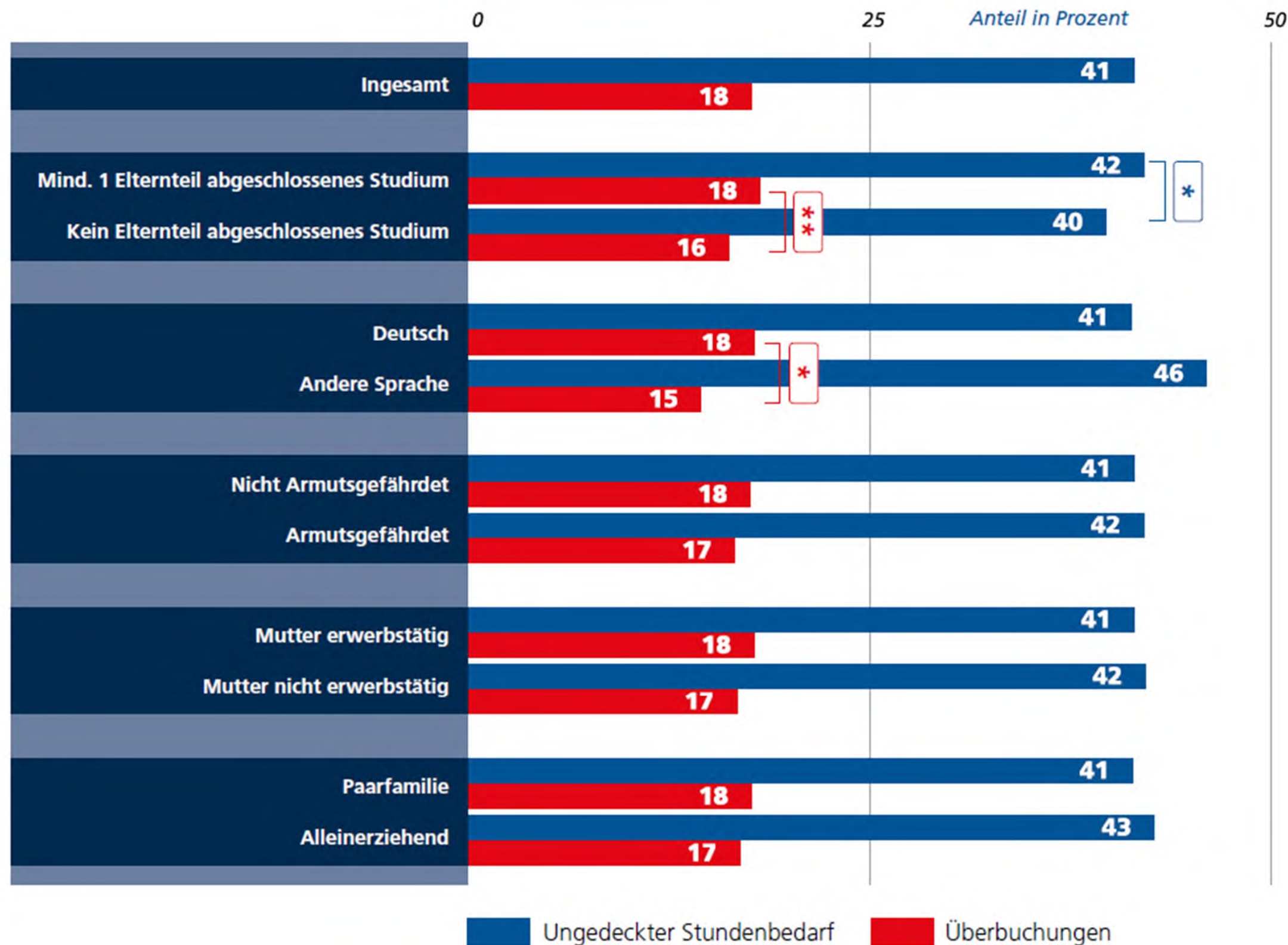


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS2018–2020.

Anmerkung: Die Abbildung zeigt die genutzten und gewünschten Betreuungsstunden pro Woche nach dem Alter der Kinder. Betrachtet werden Kinder, die bereits einen Kita-Platz in Anspruch nehmen. Berechnungen sind gewichtet. N=44.118.

Ungedeckter Stundenbedarf und Überbuchungen bei Kindern in Kindertagesbetreuung nach sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen für Kinder zwischen ein und unter drei Jahren

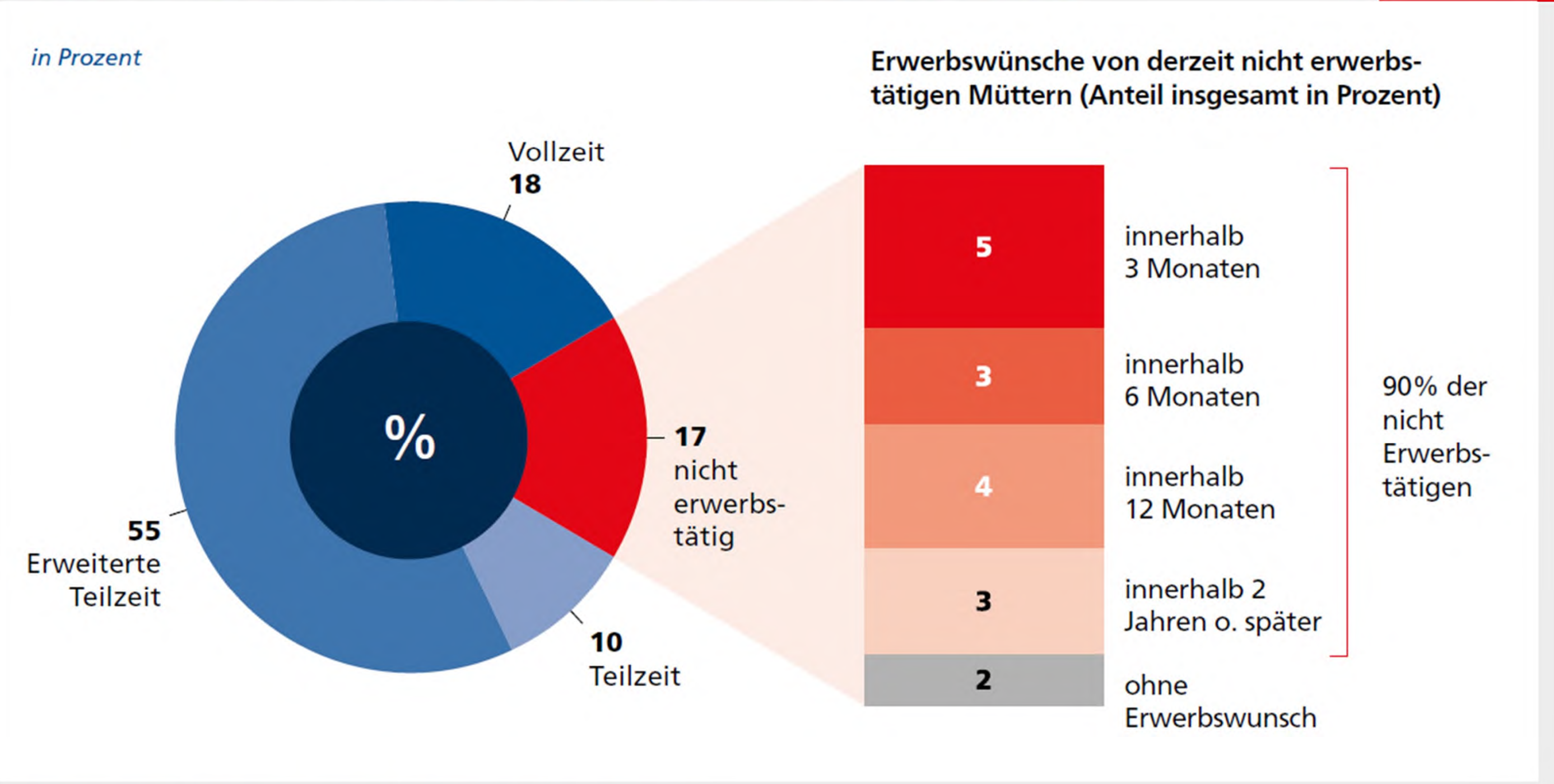
Abb. 12



Anmerkung: Dargestellt ist der Anteil an Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren, die einen ungedeckten Stundenbedarf oder ihren Kita-Platz überbucht haben. Ein ungedeckter Stundenbedarf liegt dann vor, wenn die Differenz zwischen den gewünschten Betreuungsstunden und genutzten Stunden größer oder gleich fünf Stunden ist; Überbuchungen bedeutet, dass der genutzte Betreuungsumfang die untere Grenze des kategorial erfassten Buchungsumfang um mehr als fünf Wochenstunden unterschreitet. Signifikanzen für den ungedeckten Bedarf auf Ein-, Fünf- und Zehnprozentniveau: ***, **, *. Berechnungen sind gewichtet.

Erwerbsumfang und Erwerbsabsicht von Müttern mit Kita-Kindern im Alter von ein bis unter drei Jahren

Abb. 13

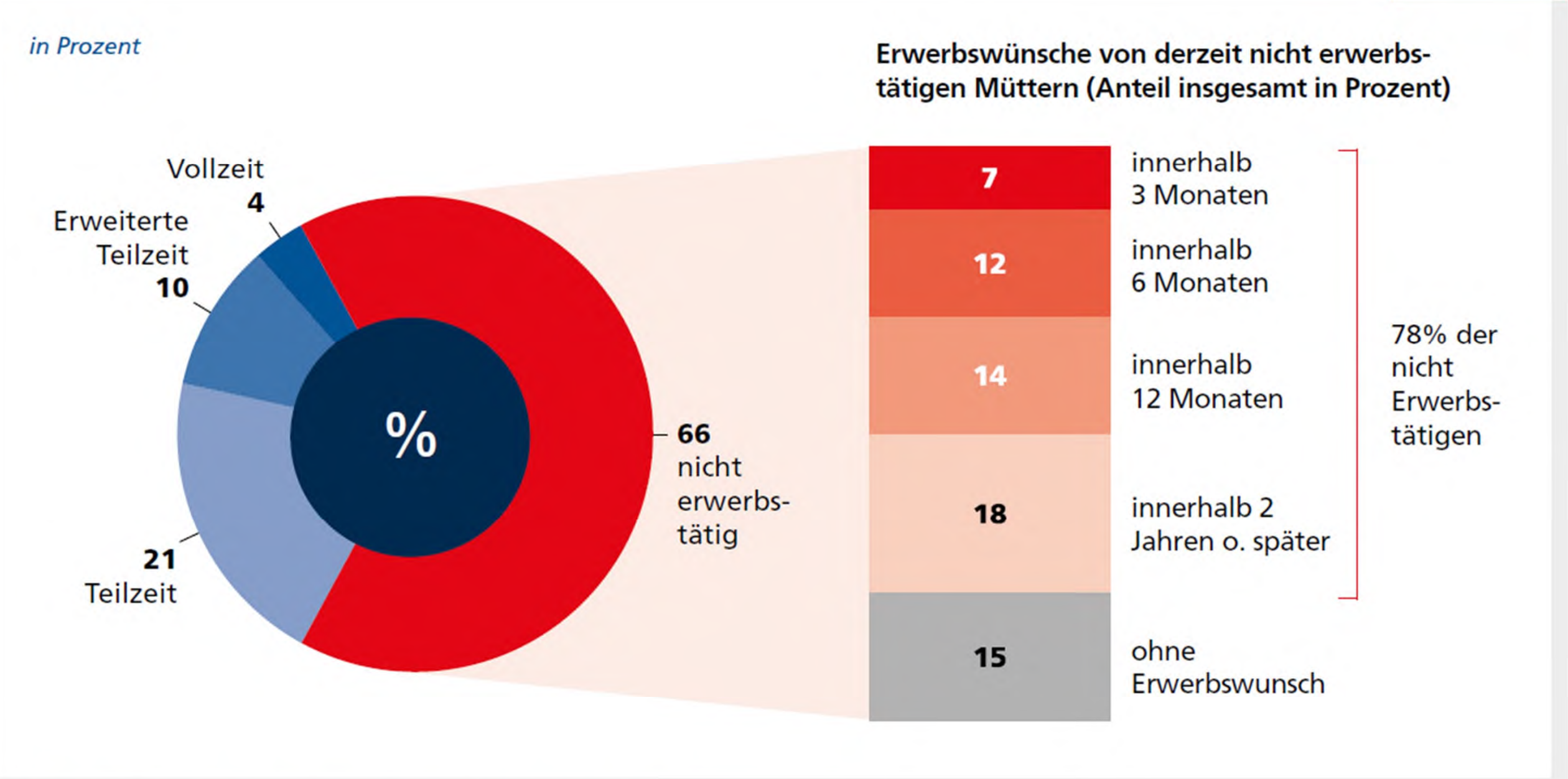


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Dargestellt sind der Erwerbsumfang und die Erwerbsabsichten von Müttern mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren, die eine Kita besuchen. Von den derzeit nicht erwerbstätigen Müttern ist zusätzlich auch der Zeitpunkt des gewünschten Wiedereinstiegs ins Erwerbsleben abgetragen. Die Prozentangaben beziehen sich dabei auf die Grundgesamtheit aller Mütter mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren, die eine Kita besuchen. Alle Prozentangaben in der Abbildung addieren sich somit auf 100 Prozent auf. Berechnungen sind gewichtet. N=15.785.

Erwerbsumfang und Erwerbsintention von Müttern mit Kindern im Alter zwischen ein bis unter drei Jahren ohne Kita-Platz und ohne Bedarf

Abb. 15



Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Dargestellt ist der Erwerbsumfang von Müttern mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren, deren Kind keinen Kita-Platz nutzt und die auch keinen Bedarf haben. Von den derzeit nicht erwerbstätigen Müttern ist zusätzlich auch der Zeitpunkt des gewünschten Wiedereinstiegs ins Erwerbsleben abgetragen. Die Prozentangaben beziehen sich dabei auf die Grundgesamtheit aller Mütter mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren, deren Kind keinen Kita-Platz in Anspruch nimmt und die auch keinen Bedarf haben. Alle Prozentangaben in der Abbildung addieren sich somit auf 100 Prozent auf. Berechnungen sind gewichtet. N=4.315.

Erwerbsumfang und Erwerbsintentionen von Müttern mit ungedecktem Bedarf nach Merkmalen

Tab. 1

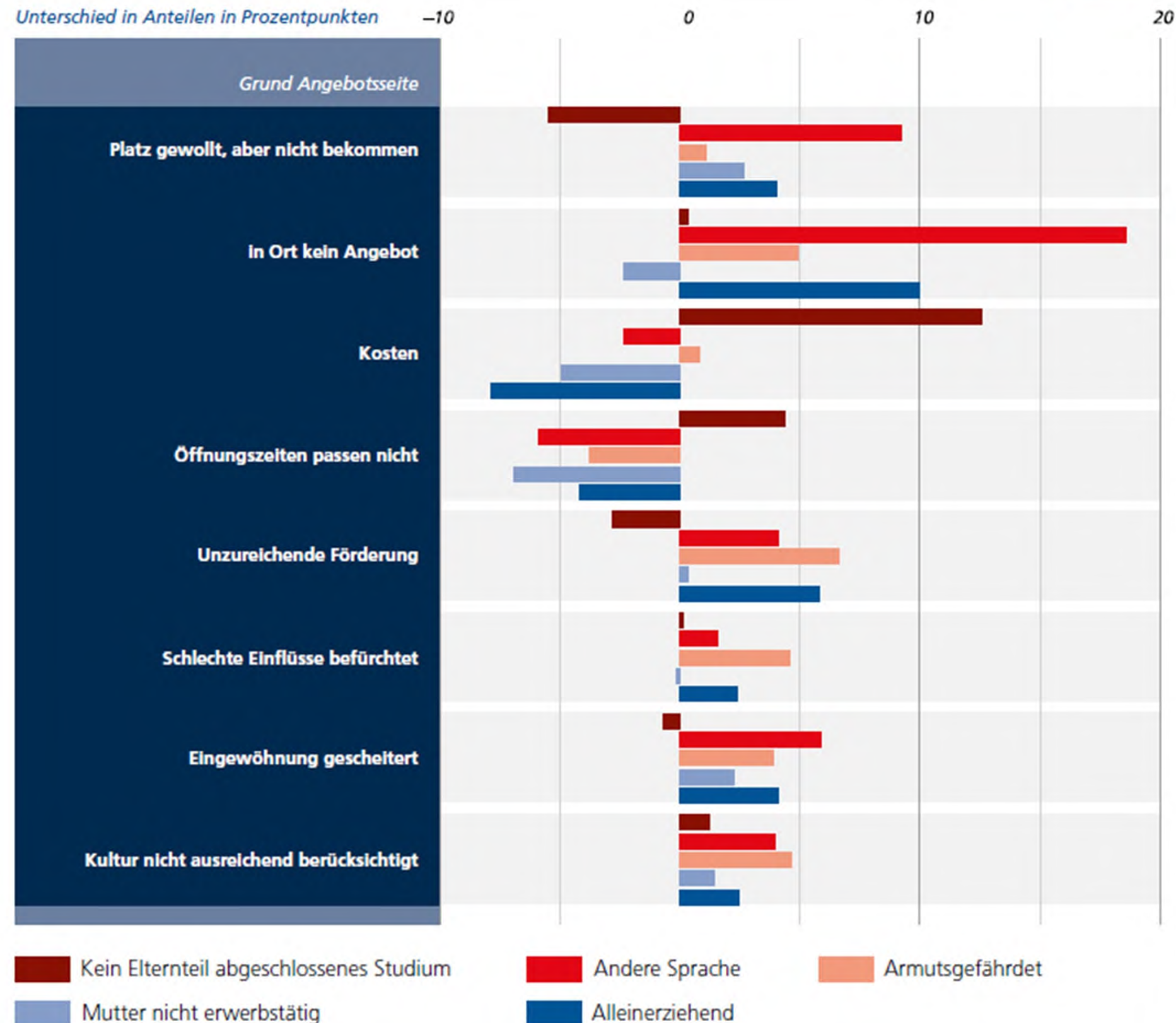
	Bildungshintergrund der Eltern Elternteil mit Studienabschluss			überwiegende Sprache im Haushalt			Armutgefährdung			alleinerziehend		
	kein	mind. ein	Diff.	kein Deutsch	Deutsch	Diff.	ja	nein	Diff.	ja	nein	Diff.
Erwerbstätig	45	40	5 *	27	44	-17 ***	25	47	-22 ***	27	43	-16
Teilzeit	20	15	5 **	9	18	-9 ***	11	19	-7 ***	8	18	-10 ***
erweiterte Teilzeit	18	19	-1	10	19	-10 ***	9	22	-13 ***	14	19	-5
Vollzeit	7	6	1	8	6	2	5	7	-2	6	6	-1
nicht erwerbstätig	55	60	-5 *	73	56	17 ***	75	53	22 ***	73	57	16 ***
davon mit Erwerbwunsch	49	55	-6 *	58	51	7	63	48	15 ***	64	51	13 ***
innerhalb von 3 Monaten	13	16	-3	13	15	-2	17	14	3,	19	14	4
6 Monaten	13	16	-4 *	13	15	-2	12	15	-4 *	14	15	-1
12 Monaten	12	11	1	15	11	4	18	9	9 ***	17	11	6
2 Jahren oder später	12	12	-0	20	11	9 **	17	10	7 ***	16	11	4,8
durchschnittl. gewünschter Erwerbsumfang	24	26	-2	25	23	2	25	23	2 **	28	23	5 ***
ohne Erwerbwunsch	45	40	5 *	27	44	-17	25	47	-22 ***	27	43	-16 ***
N	1.429	1.785		308	2.929		668	2.311		203	3.038	

QUELLE: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkungen: Grundgesamtheit sind Mütter mit Kindern im Alter von ein bis unter drei Jahren, deren Kind trotz Betreuungsbedarf keinen Kita-Platz nutzt. Mütter, die derzeit eine Ausbildung oder Fortbildung absolvieren, werden als erwerbstätig definiert, da sich diese überwiegend in erweiterter Teilzeit befinden. Signifikanzen zwischen den Gruppen auf Ein-, Fünf-, und Zehnprozentniveau: ***, **, *. Berechnungen sind gewichtet.

Unterschiede in den Gründen nach sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen für Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren

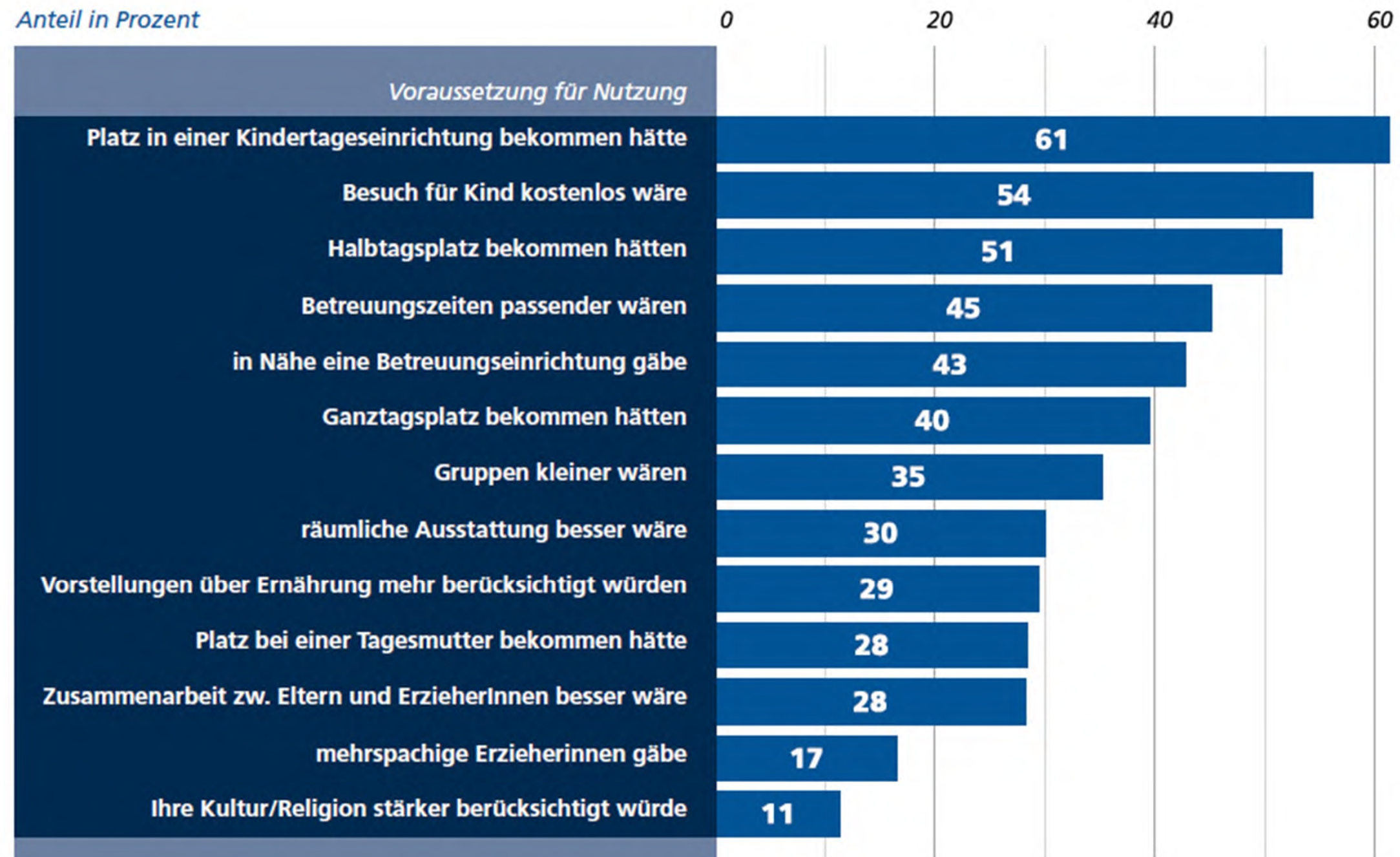
Abb. 18



Anmerkung: Dargestellt sind Unterschiede (in Prozentpunkten) in der Häufigkeit, mit der befragte Eltern die aufgeführten Gründe berichten, aufgeteilt nach sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen. Die Unterschiede werden im Vergleich zur jeweiligen Referenzgruppe dargestellt, die das jeweilige Merkmal nicht erfüllt. Grundgesamtheit sind Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren, deren Eltern einen Betreuungsbedarf äußern, aber derzeit keine Kita nutzen. Die Nulllinie bedeutet, dass z. B. Alleinerziehende den Grund nicht seltener oder häufiger nennen als Paarfamilien. Mehr-fachnennungen waren möglich. Berechnungen sind gewichtet. N=3.279.

Subjektive Voraussetzungen, die zu einer Kita-Nutzung von Eltern mit ungedecktem Bedarf geführt hätten für Kinder zwischen ein und unter drei Jahren

Abb. 19

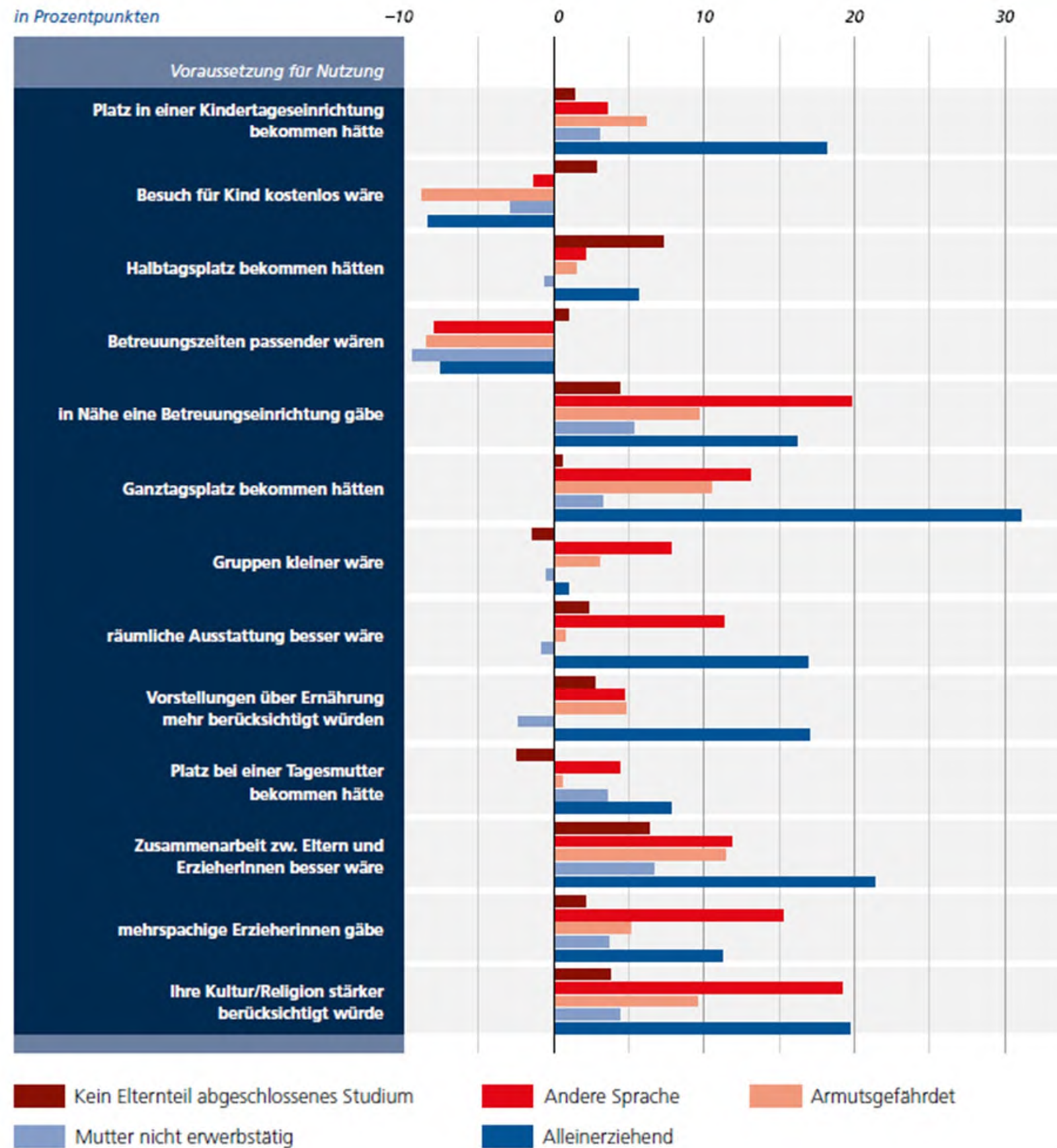


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018.

Anmerkung: Dargestellt sind subjektive Voraussetzungen, die zu einer Kita-Nutzung von Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren geführt hätten, die einen Betreuungsbedarf äußern, aber keine Kita nutzen. Ob sie unter den gegebenen Voraussetzungen einen Kita-Platz genutzt hätten, konnte mit „ja“, „vielleicht“ und „nein“ beantwortet werden. Dargestellt ist die Häufigkeit der Antwort „ja.“ Mehrfachnennungen waren möglich. Mittelwerte sind gewichtet. N= 1.191.

Unterschiede in der Häufigkeit der Gründe, die zu einer Nutzung führen würden, nach sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen für Kinder zwischen ein und unter drei Jahren

Abb. 20

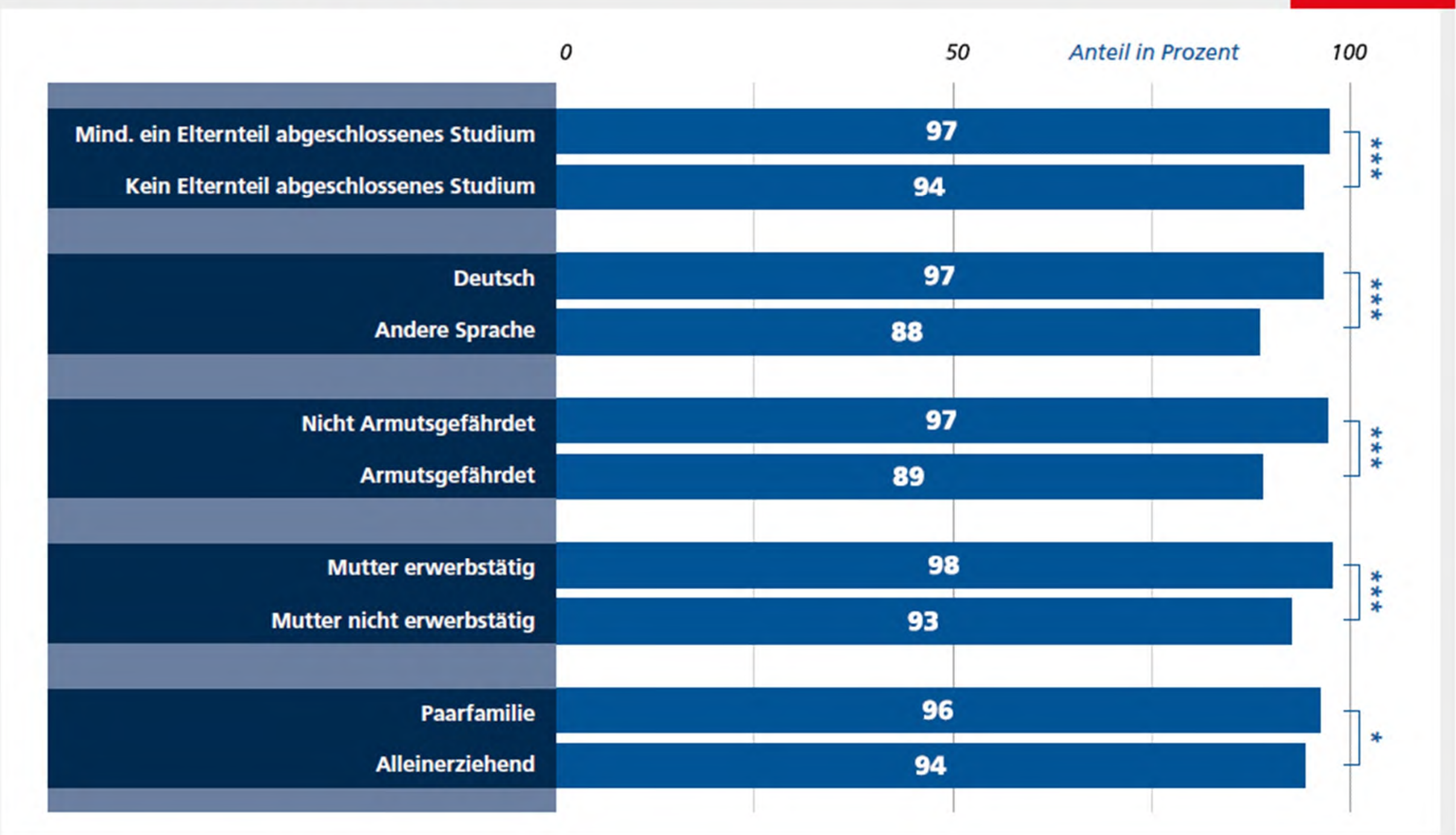


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KIBS 2018.

Anmerkung: Dargestellt sind Unterschiede (in Prozentpunkten) in den subjektiven Voraussetzungen einer Kita-Nutzung nach sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen. Die Unterschiede werden im Vergleich zur jeweiligen Referenzgruppe dargestellt, die das jeweilige Merkmal nicht erfüllt. Grundgesamtheit sind Kinder zwischen ein und unter drei Jahren, deren Eltern einen Betreuungsbedarf äußern, aber keine Kita nutzen. Es werden nur Antworten abgebildet, die unter der gegebenen Voraussetzung eine Kita-Nutzung mit „ja“ beantworten. Mehrfachnennungen waren möglich. Berechnungen sind gewichtet. N= 1.191.

Anteil der Familien mit geäußertem Bedarf, die sich um einen Platz beworben haben, nach Merkmalen der Familie mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren

Abb. 21

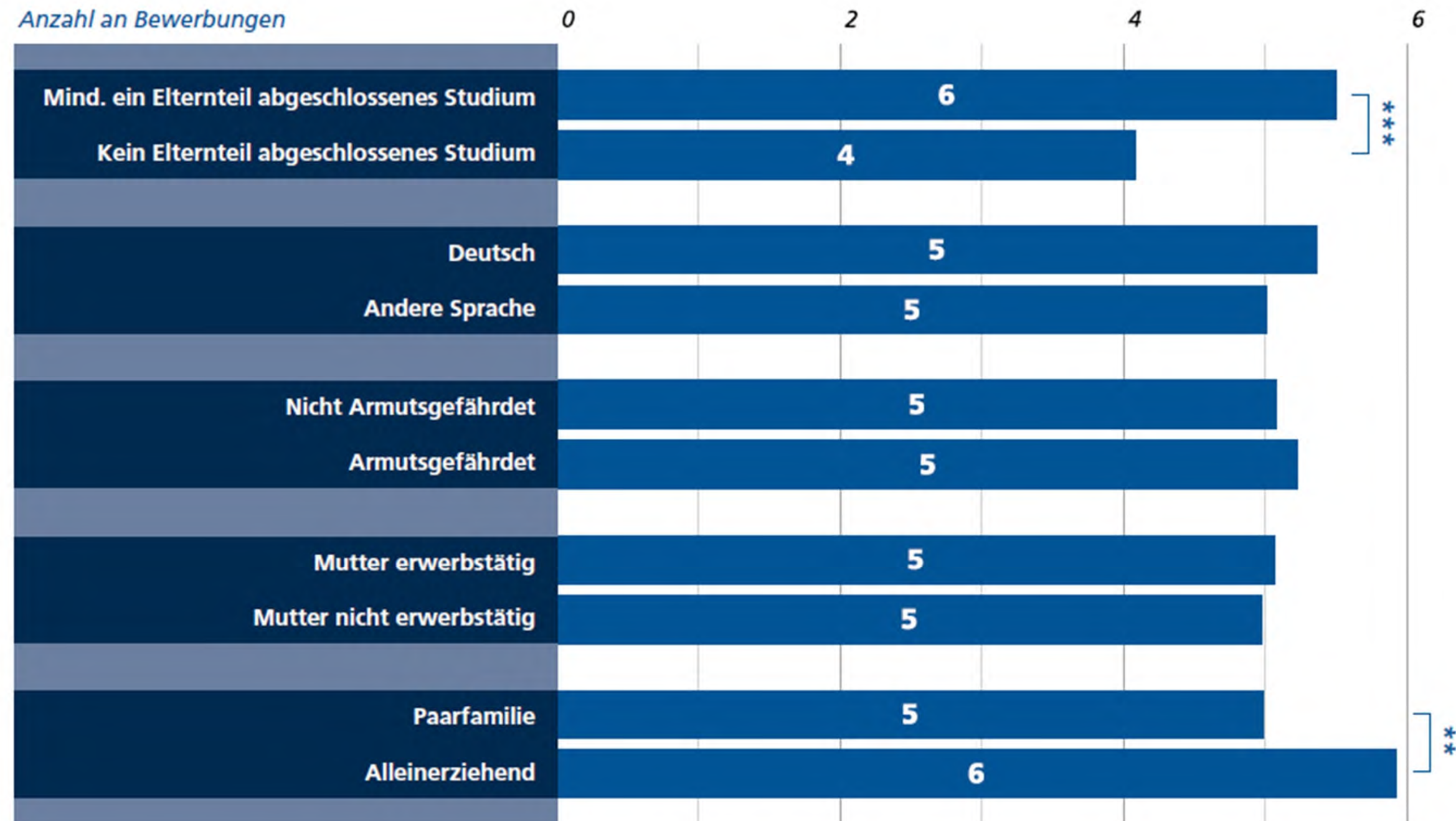


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Dargestellt ist der Anteil von Familien nach Merkmalen, die sich um mindestens einen Kita-Platz beworben haben. Grundgesamtheit sind Kindern zwischen ein und unter drei Jahren, deren Eltern einen Betreuungsbedarf äußern. Mittelwerte sind gewichtet. N=20.914.

Anzahl an Bewerbungen, nach Merkmalen der Familie, für Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren

Abb. 22

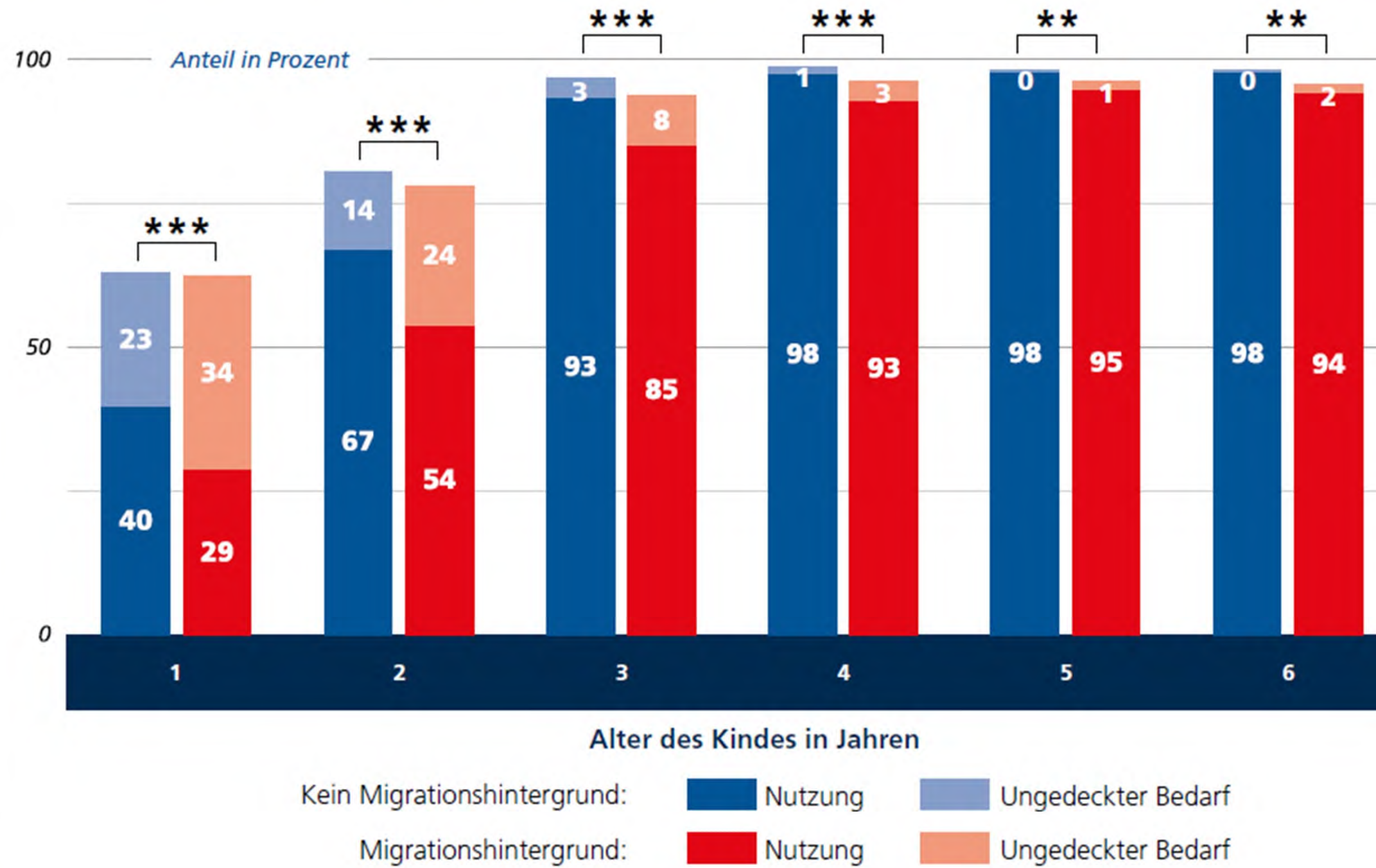


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Dargestellt ist die Anzahl an Kita-Bewerbung von Familien mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren, die einen Betreuungsbedarf äußern und sich um mindestens einen Platz beworben haben. Mittelwerte sind gewichtet. N=20.914.

Nutzung und ungedeckter Bedarf nach Migrationshintergrund der Eltern

Abb. A.1

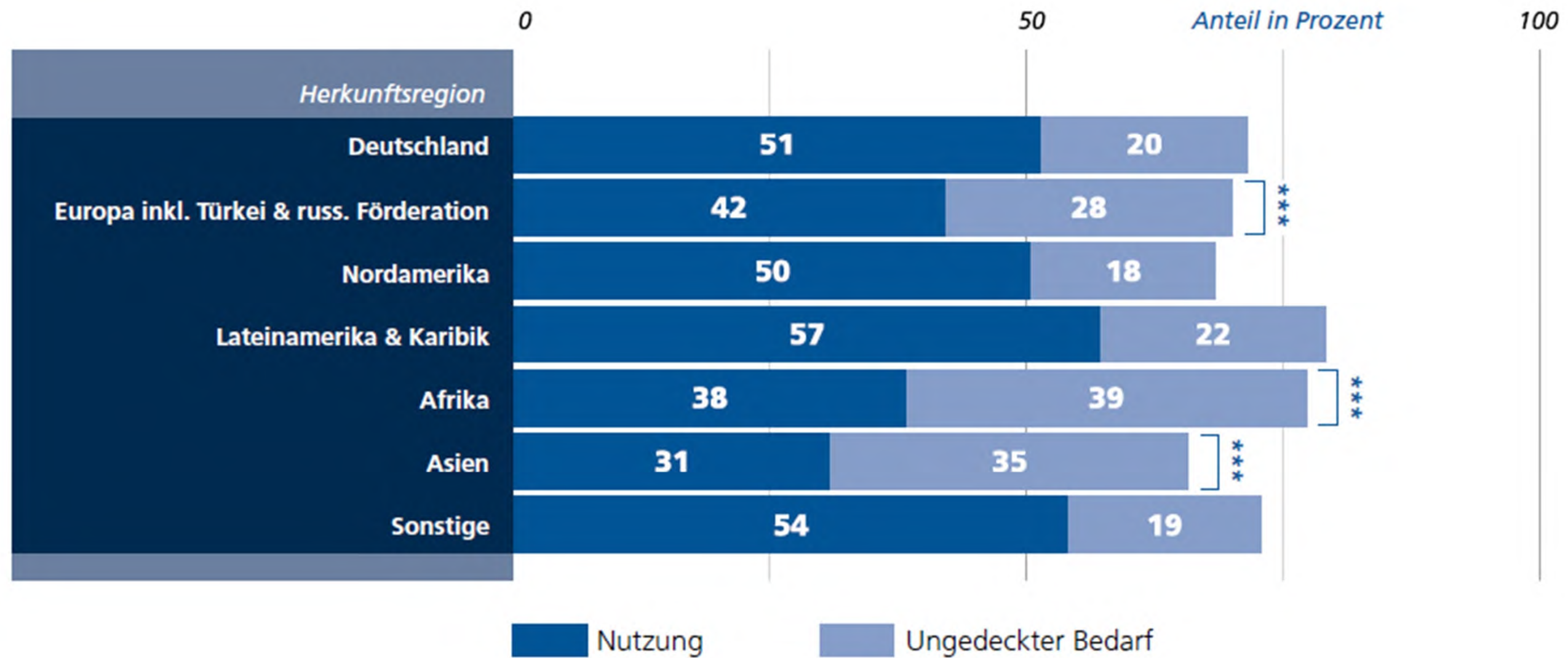


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020, gewichtet.

Anmerkung: Signifikanzen für den ungedeckten Bedarf auf Ein-, Fünf- und Zehnprozentniveau: ***, **, *. Berechnungen sind gewichtet. N= 57.610

Nutzung und ungedeckter Bedarf nach Herkunftsregion der Eltern mit Kindern zwischen ein und unter drei Jahren

Abb. A.2

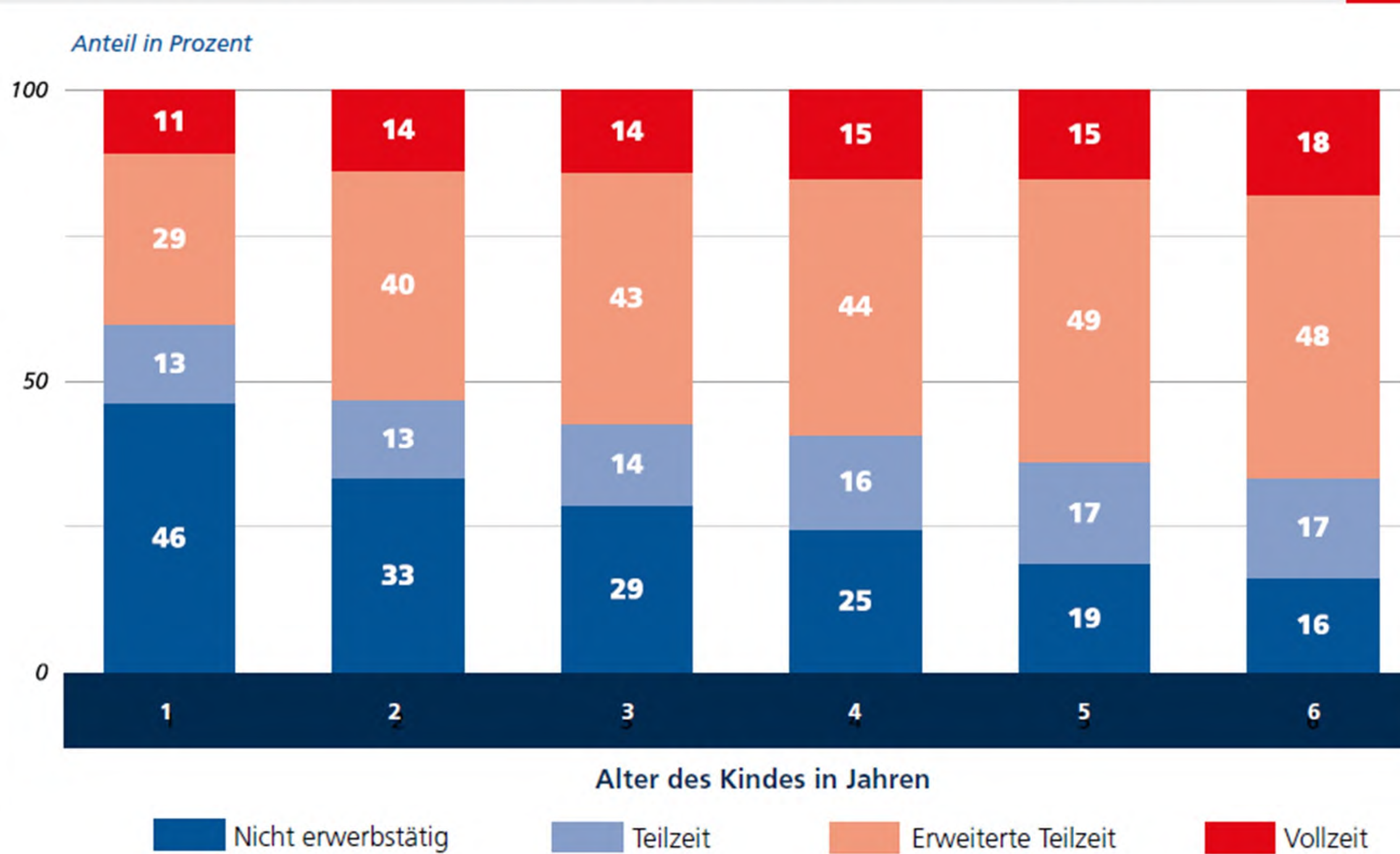


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Anmerkung: Signifikanzen für den ungedeckten Bedarf auf Ein-, Fünf- und Zehnprozentniveau im Vergleich zur Referenzgruppe „Deutschland“: ***, **, *. Berechnungen sind gewichtet. Kinder zwischen ein und unter drei Jahren. N= 25.162.

Erwerbssituation von Müttern nach Alter des Kindes in Jahren

Abb. A.3

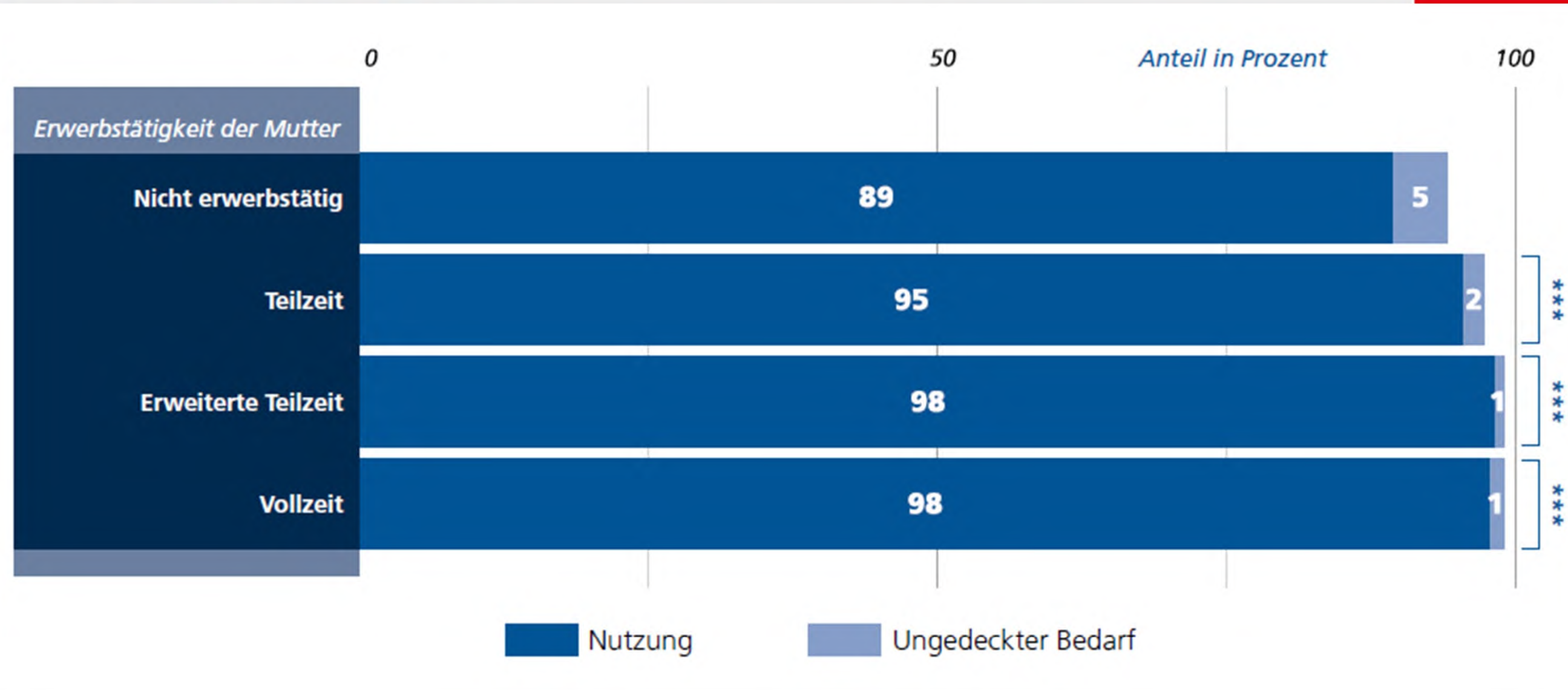


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Teilzeit bis 20 Wochenarbeitsstunden, erweiterte Teilzeit zwischen 20 und 35 Wochenarbeitsstunden, Vollzeit über 35 Wochenarbeitsstunden. N=56.854. Berechnungen sind gewichtet.

Kita-Nutzung und -Bedarf nach Erwerbssituation der Mutter für Kinder ab drei Jahren

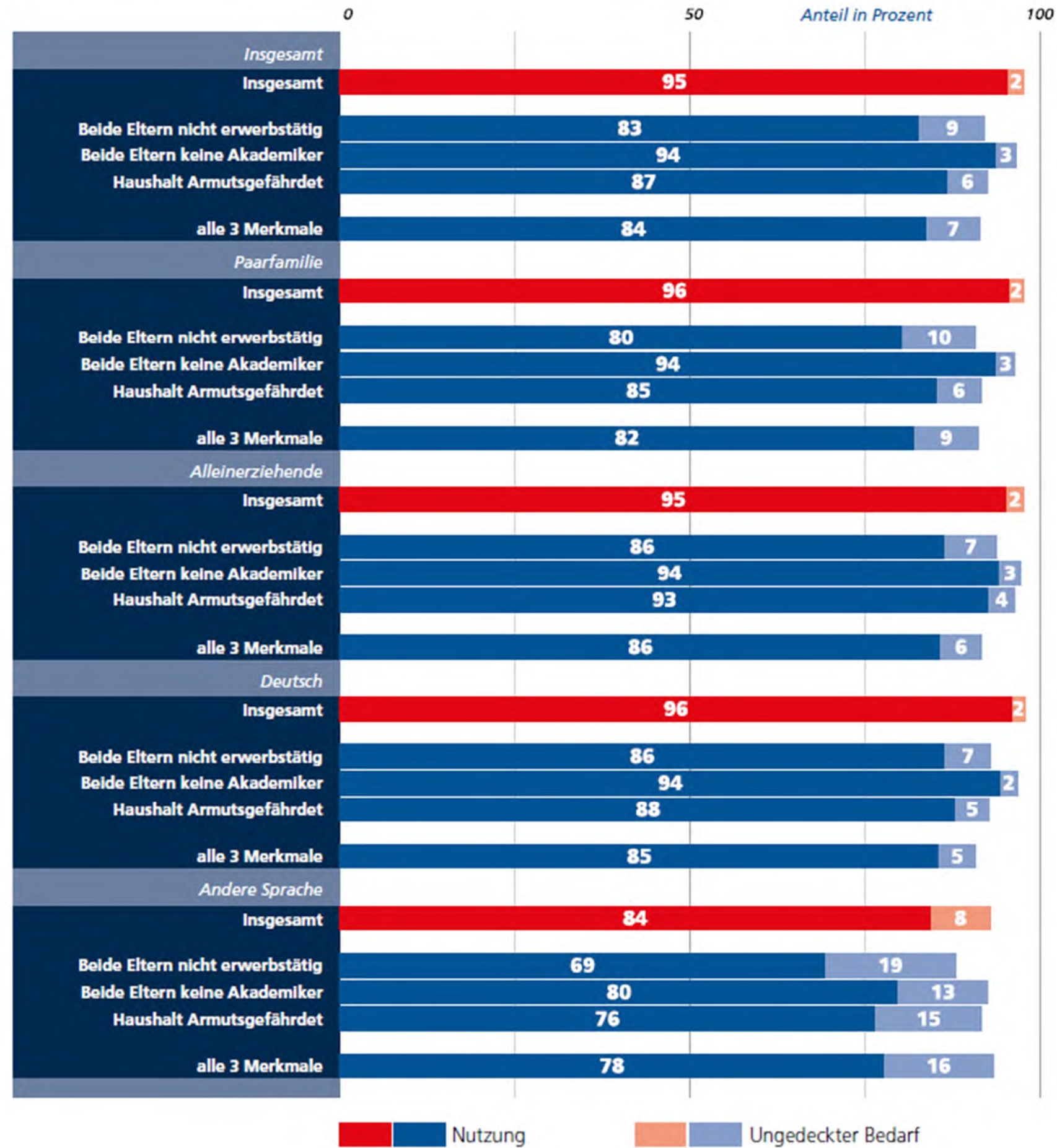
Abb. A.4



Anmerkung: Teilzeit bis 20 Wochenarbeitsstunden, erweiterte Teilzeit zwischen 20 und 35 Wochenarbeitsstunden, Vollzeit über 35 Wochenarbeitsstunden. Signifikanzen für den ungedeckten Bedarf auf Ein-, Fünf- und Zehnprozentniveau im Vergleich zu nicht erwerbstätigen Müttern: ***, **, *. N=29.146. Dargestellt sind Familien mit Kindern über drei und unter sieben Jahren. Berechnungen sind gewichtet.

Kita-Nutzung und -Bedarf nach sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen des Haushalts für Kinder ab drei Jahren

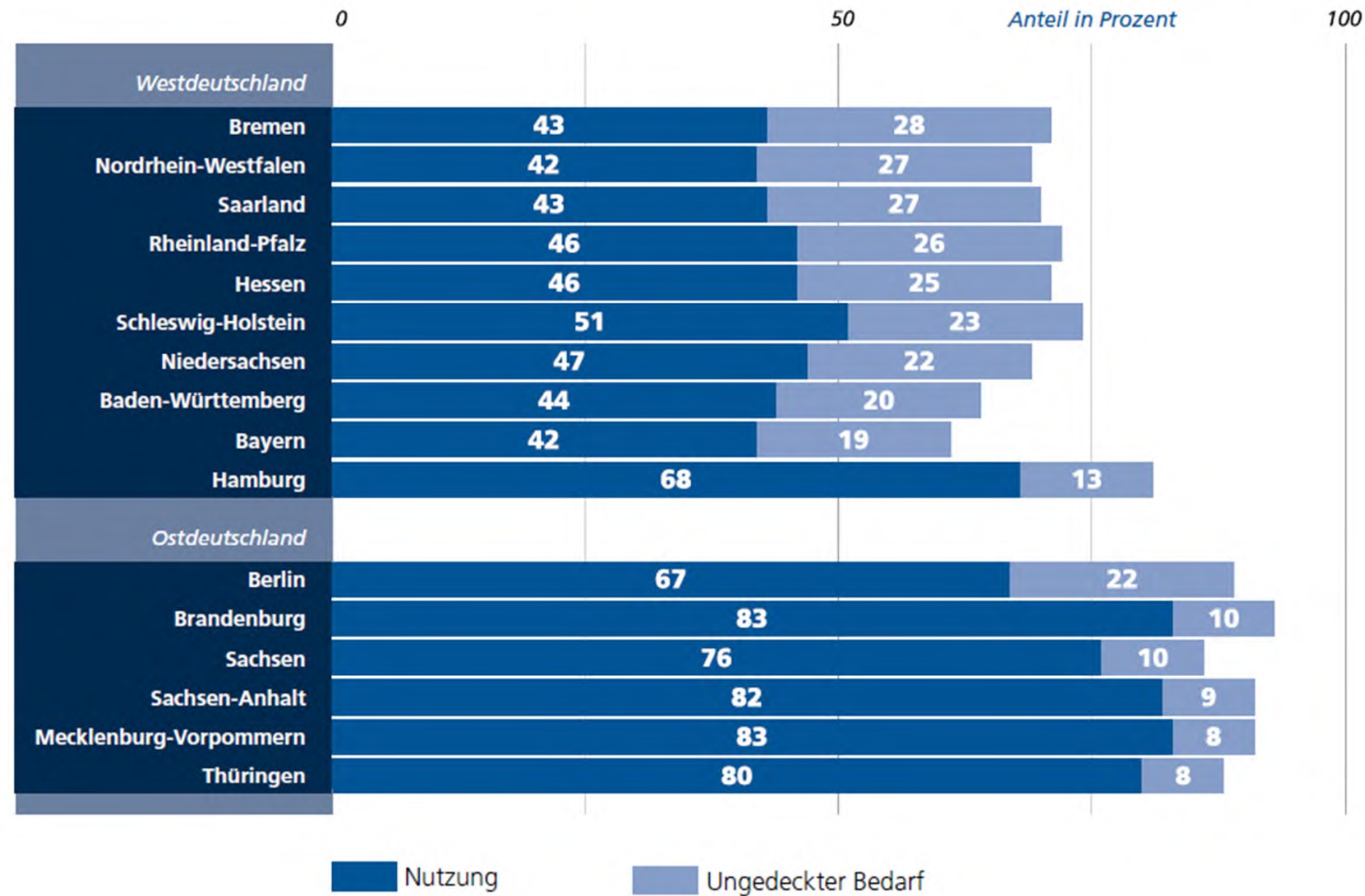
Abb. A.5



Anmerkung: Die Abbildung zeigt Mittelwerte dargestellt für unterschiedliche sozioökonomische und -demografische Merkmale und deren Kombinationen. Treten diese Merkmale gemeinsam auf, ist dies unter „alle 3 Merkmale“ erfasst. Zudem wird nach Haushaltstyp und der im Haushalt überwiegend gesprochenen Sprache unterschieden. Angaben zu Familien mit Kindern über drei und unter sieben Jahren. Berechnungen sind gewichtet. N= 25.803

Kita-Nutzung und -Bedarf nach Bundesland für Kinder zwischen ein und unter drei Jahren (in Prozent)

Abb. A.6



Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkung: Dargestellt ist der Anteil an Kindern zwischen ein und unter drei Jahren mit ungedecktem Kita-Bedarf differenziert nach sozioökonomischen und -demografischen Merkmalen der Familie. Berechnungen sind gewichtet. N=25.746.

Veränderungen in den Erwerbstätigenquoten und im Erwerbsvolumen bei vollständiger Bedarfsdeckung nach Merkmalen – Szenario 1

Tab. A.2

	Veränderungen in der Erwerbstätigenquote (in Prozentpunkten)					Veränderungen im Erwerbsvolumen (in Stunden)				
	Insgesamt	Innerhalb von ...				Insgesamt	Innerhalb von ...			
		3 Mon.	6 Mon.	1 Jahr	>= 2 Jahre		3 Mon.	6 Mon.	1 Jahr	>= 2 Jahre
insgesamt	10,5	3,0	3,0	2,3	2,3	2,5	2,7	2,5	2,3	2,3
Bildungshintergrund										
kein Elternteil abgeschlossenes Studium	11,9	3,3	3,1	2,0	2,8	2,8	3,0	2,7	2,7	2,8
mind. ein Elternteil abgeschlossenes Studium	9,5	3,3	2,9	1,9	2,1	2,4	2,5	2,3	2,1	2,0
zu Hause gesprochene Sprache										
nicht Deutsch	22,2	(4,8)	(5,1)	(5,8)	(7,6)	5,6	(5,7)	(5,5)	(5,6)	(5,6)
Deutsch	9,8	2,8	2,8	2,1	2,1	2,3	2,5	2,3	2,2	2,1
Armutsgefährdung										
armutsgefährdet	20,5	5,6	3,8	5,9	5,5	5,2	5,6	5,1	5,0	4,9
nicht armutsgefährdet	8,9	2,6	2,8	1,7	1,8	2,1	2,3	2,0	1,9	1,9
Haushaltstyp										
alleinerziehend	15,9	(4,7)	(3,4)	(4,3)	(4,0)	4,5	(4,8)	(4,0)	(4,6)	(4,5)
Paarhaushalt	14,0	4,0	4,0	3,1	3,1	3,3	3,6	3,3	3,1	3,0

QUELLE: eigene Berechnungen auf Basis von KIBS 2018–2020.

Anmerkungen: Die Veränderungen werden für Mütter mit Kindern im Alter von ein bis unter drei Jahren berechnet. Es wird angenommen, dass für jede Familie mit Betreuungsbedarf ein passender Kita-Platz geschaffen und damit der ungedeckte Bedarf für alle Kinder geschlossen werden kann (in Analogie zu Bach et al. 2020). Weiterhin wird angenommen, dass Mütter unter dieser Voraussetzung im berichteten Umfang eine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Werte in Klammern sollten aufgrund geringer Fallzahlen (N < 50) mit Vorsicht interpretiert werden. Berechnungen sind gewichtet.

Veränderungen in den Erwerbstätigenquoten und im Erwerbsumfang bei vollständiger Bedarfsdeckung nach Merkmalen – Szenario 2

Tab. A.3

	Veränderungen in der Erwerbstätigenquote (in Prozentpunkten)					Veränderungen im Erwerbsumfang (in Stunden)				
	Insgesamt	Innerhalb von ...				Insgesamt	Innerhalb von ...			
		3 Mon.	6 Mon.	1 Jahr	>= 2 Jahre		3 Mon.	6 Mon.	1 Jahr	>= 2 Jahre
insgesamt	7,3	2,0	2,0	1,6	1,6	1,7	1,9	1,7	1,7	1,7
Bildungshintergrund										
kein Elternteil abgeschlossenes Studium	8,0	2,3	1,9	2,0	1,8	2,1	2,3	2,0	2,0	2,2
mind. ein Elternteil abgeschlossenes Studium	6,7	1,9	2,1	1,3	1,5	1,7	1,9	1,7	1,6	1,6
zu Hause gesprochene Sprache										
nicht Deutsch	16,8	(4,2)	(4,0)	(4,4)	(4,7)	5,2	(5,5)	(5,0)	(5,3)	(5,1)
Deutsch	6,7	1,9	1,9	1,4	1,5	1,7	1,9	1,7	1,6	1,7
Armutsgefährdung										
armutsgefährdet	14,8	4,0	2,4	4,5	4,0	4,4	4,6	4,4	4,2	5,0
nicht armutsgefährdet	6,1	1,7	2,0	1,1	1,2	1,5	1,7	1,5	1,5	1,4
Haushaltstyp										
alleinerziehend	10,7	(2,8)	(1,9)	(3,2)	(3,8)	3,7	(3,9)	(3,4)	(3,5)	(3,7)
Paarhaushalt	7,1	2,0	2,0	1,5	1,6	1,8	2,0	1,8	1,7	1,7

QUELLE: eigene Berechnungen auf Basis von KiBS 2018–2020.

Anmerkungen: Die Veränderungen werden für Mütter mit Kindern im Alter von ein bis unter drei Jahren berechnet. Es wird angenommen, dass für jede Familie mit Betreuungsbedarf, die mindestens einen Grund auf der Angebotsseite für eine Nichtnutzung berichtet, ein passender Kita-Platz geschaffen und damit der ungedeckte Bedarf für alle Kinder geschlossen werden kann (in Analogie zu Bach et al. 2020). Weiterhin wird angenommen, dass diese Mütter unter dieser Voraussetzung im berichteten Umfang eine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Werte in Klammern sollten aufgrund geringer Fallzahlen (N<50) mit Vorsicht interpretiert werden. Berechnungen sind gewichtet.



Dr. Cornelia Gresch

Zuwanderungsbezogene und soziale Disparitäten

Input im Rahmen der 21. Sitzung der Enquete-Kommission „Jung
sein in MV“, 1. März 2024



1. Ausgangslage

- Sozialstatus ist eng an die Bildungsbeteiligung gekoppelt (vgl. u.a. Weis et al. 2019)
 - geringe schulische Kompetenzen und geringere Bildungsziele
- Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund haben im Mittel vergleichsweise hohe Bildungsziele (z.B. Gresch & Becker 2010), aber
 - häufig einen niedrigen Sozialstatus (z. B. IQB-Bildungstrends 2022, vgl. Henschel et al. 2023)
 - hinzu kommen weitere migrationsspezifische Herausforderungen, wie insbesondere die sprachlichen Kenntnisse (vgl. Kempert et al. 2016)



1. Ausgangslage

Tabelle 1: ethnische und soziale Disparitäten in Mecklenburg-Vorpommern und Deutschland

	Mecklenburg- Vorpommern	Deutschland insgesamt	Quelle
Anteil Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund (Klassenstufe 9, 2022)	13,0%	37,7%	IQB-Bildungstrend 2022, siehe Stanat et al. (2023)
Anteil Schüler:innen mit ausl. Staatsbürgerschaft	8,6%*	12,4%	Statistisches Amt MV (2023); Statistisches Bundesamt (2022)
sozioökonomischer Status (HISEI, Klassenstufe 9, 2015)	47,6	50,0	IQB-Bildungstrend 2015, siehe Kuhl et al. (2016)
Schulabgehende ohne allg. Abschluss	10,2%	6,8%	KMK (2024, Online-Tabellen: C.I.1)
Abbruch der Berufsausbildung (2019)	31,2%	26,9%	BIBB (2021)

1. Ausgangslage

Tabelle 2: Staatsbürgerschaft und besuchte Schulform in Mecklenburg-Vorpommern (2022/23)

	Anteil
alle Schüler:innen	100,0%
davon ausländische SBS	8,6%
Polen	0,7%
Ukraine	3,0%
Afghanistan	0,6%
Syrien	1,8%
anderes Land	2,6%

SBS = Staatsbürgerschaft; (Quelle: Statistisches Amt MV, 2023, eigene Berechnung).

1. Ausgangslage

Tabelle 2: Staatsbürgerschaft und besuchte Schulform in Mecklenburg-Vorpommern (2022/23)

	Anteil	davon auf dem...	
		Gymnasium	Förderschule
alle Schüler:innen	100,0%	32,9%	7,8%
davon ausländische SBS	8,6%	23,3%	5,3%
Polen	0,7%	43,6%	2,8%
Ukraine	3,0%	18,1%	1,2%
Afghanistan	0,6%	13,6%	3,7%
Syrien	1,8%	16,4%	11,4%
anderes Land	2,6%	29,7%	6,9%

Zum Vergleich: Alle Schüler:innen in Deutschland (2019):

Gymnasium: 41,4%
Förderschule: 4,4%

SBS = Staatsbürgerschaft; (Quelle: Statistisches Amt MV, 2023, eigene Berechnung).



3. Ein Zwischenfazit

Es gibt in Mecklenburg-Vorpommern...

- ...vergleichsweise hohe Schulabbruchquoten und häufige vorzeitige Beendigung von Ausbildungsverträgen
- ... einen im Mittel eher geringen Sozialstatus, aber vergleichsweise wenig Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund
- ... eine generell eher geringe Bildungsbeteiligung der Schüler:innen
- ...dies betrifft verstärkt ausländische Schüler:innen



4. Empfehlungen

1. **Klärung der Hintergründe** der geringen Gymnasialquote insgesamt und der (zusätzlich) geringen Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler:innen. → These: regionale Zugänglichkeit zu Bildung (vgl. Goldan & Grosche 2021)
2. Fokus nicht nur auf **Kompetenzen** sondern auch auf **Bildungszielen**, z.B. durch Ausbau **außerschulischer Unterstützung** (z.B. das Projekt „Förderunterricht“ (vgl. Barzel (2011), Ausbau der Jugendsozialarbeit (z. B. Bolay & Walther, 2014)) oder **Ausbau berufsorientierter Lernerfahrungen** (z.B. „Service-Learning“)
3. **Begleitprogramme** während der Ausbildung („Ausbildung – bleib dran“ (Mahlberg-Wilson et al. 2009))



4. alltagstaugliche Links

1. Zu „Inklusive Enquiry“ vgl. https://rehare533167368.files.wordpress.com/2020/06/inclusive-inquiry-guide-rehare-final-pages_german.pdf)
2. Zu „Service Learning“, vgl. <https://www.ganztaegig-lernen.de/media/Evaluationsbericht%20Service%20Learning.pdf>



Literatur

- BIBB. (2023). A5 Ausbildung im Dualen Ausbildungssystem – Analysen auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Zugriff am 29. Februar 2024, von <https://www.bibb.de/datenreport/de/2021/140319.php>
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. S. 129-162. In Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bolay, E. & Walther, A. (2014). Möglichkeiten außerschulischer Hilfen in der Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung: Potenziale und Grenzen ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit. In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter* (S. 369-392). Springer VS.
- Gresch, C., & Becker, M. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-) Aussiedlerfamilien. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch, & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. S.181-200. Bonn & Berlin: BMBF.
- Goldan, J., & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 693–713. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x>
- Henschel, S., Heppt, B. & Weirich, S. (2023). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 299-344). Münster: Waxmann.
- Niemietz, J., Jindra, C., Schneider, R., Schumann, K., Schipolowski, S. & Sachse, K. A. (2023). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 261-298). Münster: Waxmann. . Henschel et al. 2023, Zusatzmaterial Tabelle 8.10web
- Kao, G., und M. Tienda. 1995. Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly* 76 (1). S. 1-19.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. T. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: VS Verlag.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2024). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 2024, Dokumentation Nr. 239. <https://www.kmk.org/de/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-innen-klassen-lehrkraefte-und-absolvierende.html>
- Kuhl, P., Haag, N., Federlein, F., Weirich, S., & Schipolowski, S. (2016). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 409–429). Münster: Waxmann.
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2023). Allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern, Teil 1., Schwerin. Kennziffer: B1131 2022 00.
- Statistisches Bundesamt 2022. Pressemitteilung , vgl. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/03/PD22_099_211.html
- BMBF. (11. Mai, 2023). Vertragslösungsquote bei Berufsausbildungen in Deutschland von 2010 bis 2021. In Statistika. Zugriff am 29. Februar 2024, von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/257419/umfrage/vertragsloesungen-bei-berufsausbildungen-in-deutschland/>

Anlage 1

Tabelle 2: Sozioökonomischer Status der Familie bei Schüler:innen der neunten Jahrgangsstufe nach Zuwanderungshintergrund* im Jahr 2021

	<i>Sozioökonomischer Status (HISEI)</i>	
	Deutschland	Mecklenburg-Vorpommern
Ohne Zuwanderungshintergrund	55,8	48,6
Mit Zuwanderungshintergrund	42,5	43,2

Quelle: IQB-Bildungstrends 2022, vgl. Henschel et al. 2023, Zusatzmaterial Tabelle 8.10web

*Zuwanderungshintergrund: mindestens ein Elternteil im Ausland geboren.



Anlage 2

Tabelle 1: Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund* in Klassenstufe 9

	Deutschland	Mecklenburg- Vorpommern
Jahr 2022	37,7 %	13,0 %
Veränderungen zw. 2015 und 2022	8,9 %	4,8 %

Quelle: IQB – Bildungstrend 2022, vgl. Henschel et al. 2023, S. 303

*Migrationshintergrund: mindestens ein Elternteil im Ausland geboren.

21. Sitzung der Enquete-Kommission
„Jung sein in Mecklenburg-Vorpommern“

Schwerin, am 01.03.2024

Wer bin ich?

- **Kai Schmidt**
- verheiratet, 44 Jahre, Vater eines Sohnes
- Oberschulrektor in Niedersachsen

- **Lehrerschmidt**
- einer der größten Bildungskanäle in Deutschland
- Lernvideos mit 280.000.000 Aufrufen und
- 18 veröffentlichte Lernhefte



Was kann ich heute beitragen?

- Ich habe einen tiefen Einblick in das **Schulsystem** und die aktuellen Herausforderungen.
- Ich beobachte über einen YouTube-Kanal eine Entwicklung, die eine **Reaktion** auf die aktuellen Herausforderungen zeigt.

IQB 2022 und Pisa 2023

- Die Leistungen im Fach **Deutsch** haben sich massiv verschlechtert.
- Die Fähigkeiten im Fach **Mathematik** haben sich ebenfalls negativ entwickelt.
- Interessant in die Entwicklung im Fach **Englisch!**
Diese ist durchaus positiv! (Die Motivation liegt meiner Meinung nach außerhalb der Schule!)

objektive Probleme

- **Lehrermangel:** An viele Schulen gibt es zu wenige Lehrerinnen und Lehrer. Nicht überall können alle Stunden laut Stundenplan erteilt werden.
- **Unterrichtsausfall:** Krankheitsbedingte Ausfälle können aufgrund von Personalmangel nicht immer vertreten werden.
- **Arbeitsplatz:** Schule wird immer noch zu wenig als attraktiver Arbeitsplatz gedacht. Schulen und Standorte konkurrieren um Personal.

persönliche Einschätzung

- **Elternhäuser** haben sich verändert. Viele Schülerinnen und Schüler erhalten nicht mehr die Unterstützung von zu Hause, die notwendig wäre.
- Der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers hat massiv an **Attraktivität** verloren:
 - Konflikte mit **Elternhäusern** nehmen zu.
 - Das **Verhalten und die Leistungsbereitschaft der Kinder** haben sich stark verändert. Sie sind weniger selbstständig und weniger belastbar.

persönliche Einschätzung

- Schlecht in **Mathematik** zu sein ist gesellschaftsfähig geworden. Viele Prominente kokettieren damit, dass sie auch schlecht in Mathematik waren.
- Rechtschreibfehler sind nicht mehr peinlich: **Rechtschreibung** hat in der Öffentlichkeit und in der persönlichen digitalen Kommunikation an Bedeutung verloren.
- Die **schlechte technische Ausstattung** und Betreuung der technischen Geräte ist ein Ärgernis.

persönliche Einschätzung

- Der **Bildungserfolg** hängt immer noch maßgeblich von der Leistungsfähigkeit und –bereitschaft und den zeitlichen Ressourcen der **Elternhäuser** ab.
- Die **Mediennutzung** der Schülerinnen und Schüler nimmt zum Teil bedenkliche Dimensionen an.
- Mehr **lebenspraktische Lerninhalte** als Vorbereitung für das spätere Leben.

meine Vorschläge für den Unterricht

- Fokus auf die **Hauptfächer**:
Deutsch 6h / Woche,
Mathematik 6h / Woche
Englisch 5h / Woche
- viel mehr **Übungs- und Wiederholungszeit**
- **verpflichtender Förderunterricht** bei mangelhaften Leistungen
- **lebenspraktische Lerninhalte** integrieren

meine Vorschläge für die Organisation

- mehr **Eigenverantwortung** für die Schulen
- **weniger Verwaltung** und Dokumentation in den Schulen
- **Whitelist** für Lern- und Büro-Apps: **zentrale Beschaffung** von Lizenzen für Lehrerinnen und Lehrer
- Aufbau einer frei zugänglichen **digitalen Lernplattform** mit **verifizierten Lerninhalten**

meine Vorschläge für den Unterricht

- Schule muss sich den **neuen gesellschaftlichen Herausforderungen** anpassen:
 - eine **Ganztagschule**
 - mit **gemeinsamen Mittagessen**,
 - **professioneller Hausaufgabenbetreuung**,
 - **individueller Lernunterstützung** und
 - **attraktiven Freizeitangeboten** werden



Enquete-Kommission „Jung sein in MV“

1. März 2024

THESE

Ohne Basiskompetenzen ist alles nichts.

Allerdings lassen sich ohne das soziale, psychische und emotionale Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen die Kompetenzen in der Breite nicht anheben.

Was wissen wir über das Wohlbefinden von Jugendlichen?

- Freundschaften zu schließen, gelingt Jugendlichen an deutschen Schulen etwas schlechter als im OECD-Schnitt (69%/76%; PISA 2022).
- Das Gefühl, zur Schule zu gehören liegt etwa im OECD-Schnitt (76%/75%, PISA 2022).
- In Deutschland fühlen sich etwas weniger Schüler*innen einsam an ihrer Schule (12%/16%, PISA 2022).
- Die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben hat abgenommen und ist niedriger als im OECD-Schnitt (22%/18%). Schüler*innen in D bewerteten ihre Lebenszufriedenheit auf einer Skala von 0 bis 10 mit 0 bis 4.
- Vermehrte Motivationsprobleme und Niedergeschlagenheit, Konzentrationsprobleme sowie körperliche Unruhe (Robert-Bosch-Stiftung, 2021). Häufigere Betroffenheit von psychischen und emotionalen Problemen (Schüler*innenbefragungen zwischen 2020 und 2022).
- Die Mittel aus den Corona-Aufholprogrammen sind mehrfach nicht dort angekommen, wo sie am dringendsten gebraucht wurden (DDS-Beiheft Nr. 19/2022).

Was bedeutet das für die Schule und das Bildungssystem?

Persönlichkeits- und Menschenbildung

- Bildung der gesamten Persönlichkeit
- Entwicklung aller Potenziale
- Selbstwirksamkeit stärken

Umfassende Bildung

- Fokus auf Lesen und Mathematik darf nicht zu Lasten von persönlichkeitsbildender, sozial, kulturell und politisch bildender Fächer gehen

Bildung für alle

- Wir brauchen nicht nur einen Masterplan für ein Bildungsminimum, sondern auch einen Masterplan gegen Bildungsarmut und soziale Ungerechtigkeit.
- Die Schülerleistungen werden sich nicht in der Breite verbessern, wenn wir die Kinder weiterhin so früh auf hierarchische Schulformen aufteilen.
- Die Indikatorik des Startchancenprogramms darf sich nicht nur auf das Monitoring von Kernfächern oder Basiskompetenzen beschränken.
- Das Startchancenprogramm der Bundesregierung ist ein „Tropfen auf den heißen Stein“, wenn es nicht verstetigt und Teil des Systems bzw. der Philosophie des Schulsystems wird.