

INHALT:

Stellungnahme

von Dr. Jascha Dräger

Sozio-ökonomisches Panel, Dt. Institut für Wirtschaftsforschung

zu den

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

zum Themencluster 2

„Formale und Non-Formale Bildung“

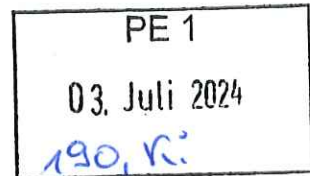
Schriftliche Stellungnahme

Enquete-Kommission „Jung sein in MV“ zum Thema Bildungsgerechtigkeit

Dr. Jascha Dräger

Sozio-ökonomisches Panel, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung

E-Mail: jdraeger@diw.de



Meine Stellungnahme orientiert sich hauptsächlich an den folgenden Fragen:

1. Welchen Einfluss haben aus Ihrer Sicht/Ihrer Einschätzung nach unterschiedliche Lernvoraussetzungen, wie z.B. die sozio-ökonomische Situation der Familie, das Geschlecht, Zuwanderungsgeschichte in Verbindung mit Deutsch als Zweitsprache oder körperliche und geistige Beeinträchtigungen auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen? Bitte unterlegen Sie Ihre Perspektiven gerne mit Daten und Beispielen, soweit es Ihnen möglich ist.
12. Inwiefern beeinflusst der Zugang zu frühkindlicher Bildung die spätere Bildungsgerechtigkeit und welche Maßnahmen können hier gezielt ansetzen?
16. Inwiefern kann eine Vorschule für alle Kinder die Start- und Bildungschancen verbessern?
15. Inwieweit tragen bestehende Schulstrukturen und -formen zur Bildungsgerechtigkeit bei oder behindern diese?
20. Sehen Sie längeres, gemeinsames Lernen als Vor- oder Nachteil, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen? Aus welchen Gründen?

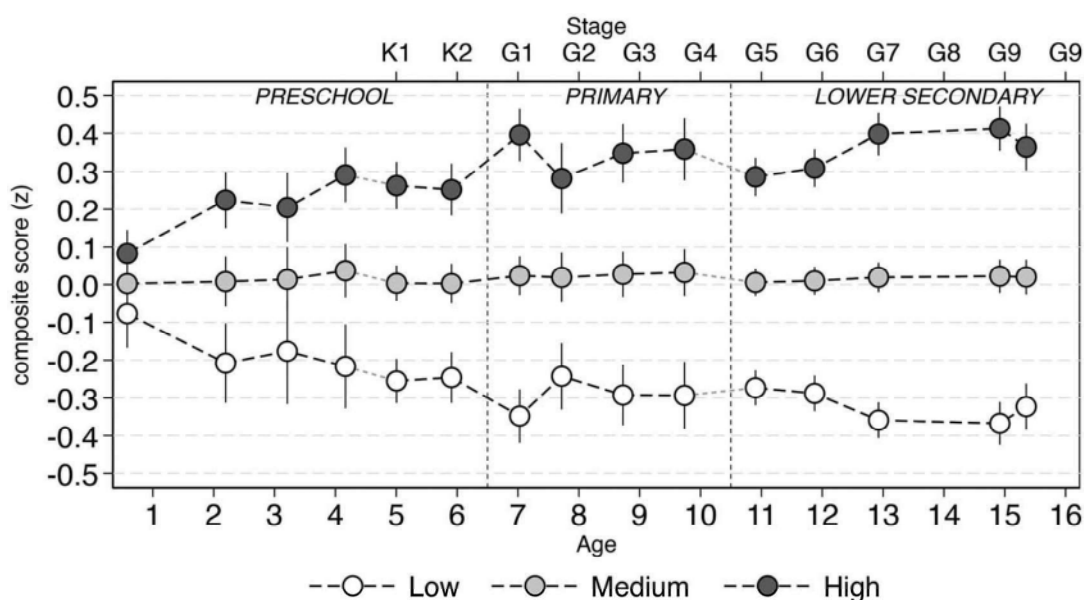
Welchen Einfluss hat die soziale Herkunft auf Bildungserfolg?

Die soziale Herkunft hat einen sehr starken Einfluss auf den Bildungserfolg. Dabei ist es sinnvoll zwischen 1) Ungleichheit in Kompetenzen und 2) Ungleichheit in Bildungsabschlüssen zu unterscheiden.

Ungleichheit in Kompetenzen

Soziale Ungleichheit in Kompetenzen tritt bereits bei sehr jungen Kindern auf. Dies wird anschaulich in der Studie von Skopek und Passaretta (2021) dargestellt: Im Alter von 7 Monaten beträgt der Kompetenzunterschied zwischen Kindern, deren Eltern eine hohe Bildung haben (schwarze Punkte in Grafik 1), und Kindern, deren Eltern eine niedrige Bildung haben¹ (weiße Punkte in Grafik 1), 0,16 Standardabweichungen. Im Alter von 2-6 Jahren beträgt der Unterschied 0,47 Standardabweichungen, im Alter von 7-10 Jahren 0,64 Standardabweichungen und im Alter von 11-15 Jahren 0,67 Standardabweichungen. Mit anderen Worten: Ein Großteil der Ungleichheit in Kompetenzen entsteht bereits vor Schuleintritt.

Grafik 1: Entwicklung von Kompetenzunterschieden nach Bildung der Eltern (Skopek & Passaretta 2021, Seite 102)



Internationale Vergleichsstudien wie PISA zeigen, dass die soziale Herkunft in Deutschland einen stärkeren Einfluss auf die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (SuS) hat als in vielen anderen Ländern. Im Durchschnitt über alle Länder können 12,6 % der Unterschiede in den Leseleistungen von 15-Jährigen durch die soziale Herkunft erklärt werden. Deutschland liegt mit 15,2 % deutlich über diesem Durchschnitt (OECD 2023). Der starke Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leseleistungen zeigt sich jedoch nicht erst bei den 15-Jährigen, die in PISA getestet wurden, sondern bereits zu Schulbeginn (Dräger et al. 2024). Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Lesekompetenzen zu Beginn der Schulzeit ist in Deutschland größer als in den Vergleichsländern Frankreich, den Niederlanden, Großbritannien, den USA und Japan. Ähnliches gilt für Mathematikkompetenzen.

¹ In der Studie von Skopek & Passaretta wird „hohe Bildung“ als mindestens einen Bachelorabschluss und „niedrige Bildung“ als höchstens einen Hauptschulabschluss und abgeschlossene Berufsausbildung definiert.

Tabelle 1: Erklärte Varianz in Kompetenzen durch soziale Herkunft (basierend auf OECD 2023 & Dräger et al. 2024).

	PISA 2022 (15-Jährige)		Dräger et al 2024 (5–8-Jährige)	
	Mathe	Lesen	Mathe	Lesen
OECD (Minimum)	9.3	7.1	-	-
OECD (Maximum)	25.7	22.4	-	-
OECD (Durchschnitt)	15.5	12.6	-	-
Frankreich	21.5	17.1	7.4	6.8
Deutschland	18.7	15.2	13.9	19.5
Niederlande	15.1	12.2	-	11.5
Großbritannien	11.0	7.9	8.7	10.1
US	14.9	11.0	14.2	12.4
Japan	11.9	8.8	7.1	4.6

Ungleichheit in Bildungsabschlüssen

Auch die erreichten Bildungsabschlüsse hängen stark von der sozialen Herkunft ab. 24 % der deutschen Bevölkerung hat einen Hochschulabschluss. Jedoch haben nur 12 % der Personen deren Eltern keinen beruflichen Abschluss haben einen Hochschulabschluss, während 56 % der Personen deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, ebenfalls einen Hochschulabschluss haben. Stattdessen haben 40 % der Personen deren Eltern bereits keinen beruflichen Abschluss hatten, auch selbst keinen beruflichen Abschluss, während nur 3 % der Personen deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, selber keinen beruflichen Abschluss haben (Bildungsbericht 2024). Bildungsabschlüsse hängen in Deutschland stärker von der sozialen Herkunft ab als in den meisten anderen europäischen Ländern (Pfeffer 2008).

Die soziale Ungleichheit entsteht zu großen Teilen bereits am Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen: Hillmert & Jacob (2010) zeigen, dass 63 % der Kinder, deren Eltern eine hohe Bildung haben, in der 5. Klasse ein Gymnasium besuchen, während es nur 21 % der Kinder von Eltern mit niedriger Bildung sind (siehe Tabelle 2). Kinder, deren Eltern eine hohe Bildung haben, haben daher eine 3,0-mal so hohe Chance ein Gymnasium zu besuchen wie Kinder von Eltern mit niedriger Bildung. Die Ungleichheit beim Übergang von Grundschule auf Gymnasium können etwa zur Hälfte auf unterschiedliche Kompetenzen und Schulleistungen zurückgeführt werden. Die andere Hälfte entsteht dadurch, dass höher gebildete Familien auch bei gleichen Leistungen ambitioniertere Bildungsentscheidungen treffen (Neugebauer 2010).

Im Verlauf der Sekundarstufe wird die soziale Ungleichheit nur leicht größer, da Wechsel zwischen Schulformen zwar ebenfalls von der sozialen Herkunft abhängen, aber selten stattfinden. Kinder, deren Eltern eine hohe Bildung haben, haben eine 3,4-mal so hohe Chance ein Abitur zu erlangen, wie Kinder von Eltern mit niedriger Bildung sind (Hillmert & Jakob 2010).

Eine wichtige Rolle für die soziale Ungleichheit in Bildungsabschlüssen spielt der Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium. Selbst in der Gruppe der SuS, die eine Hochschulreife haben, sind es insbesondere die SuS aus den höheren sozialen Schichten, die ein Studium beginnen und erfolgreich abschließen. Hillmert & Jacob (2010) berichten, dass Kinder, deren Eltern eine hohe Bildung haben, eine 6,2-mal so hohe Chance haben ein Studium abzuschließen wie Kinder von Eltern mit niedriger Bildung. Nur ein kleiner Teil dieser Unterschiede kann durch Unterschiede in Schulleistungen erklärt werden.

Tabelle 2: Einfluss der elterlichen Bildung auf Bildung ihrer Kinder an unterschiedlichen Punkten im Bildungssystem (basierend auf Hillmert & Jacob 2010, Seite 72)

	SuS deren Eltern eine niedrige Bildung haben	SuS deren Eltern eine hohe Bildung haben	Chancenverhältnis
Gymnasium (5. Klasse)	21 %	63 %	3,0
Abitur	19 %	64 %	3,4
Beginn eines Studiums	7 %	32 %	4,6
Studienabschluss	5 %	31 %	6,2

Die Ergebnisse von Hillmert & Jacob beziehen sich auf Personen die 1964 geboren wurden. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich jedoch auch, wenn Personen betrachtet werden, die in der Mitte der 1990 Jahre geboren wurden (Dräger 2022).

Des Weiteren zeigen Untersuchungen, dass benachteiligte Schüler*innen seltener eine berufsqualifizierende Ausbildung abschließen und Ausbildungen mit geringerem Prestige abschließen (Achatz et al 2022; Protsch & Solga 2016).

Im Vergleich zu den anderen Bundesländern hängt die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuch in Mecklenburg-Vorpommern etwas weniger stark von der Herkunft ab. In Mecklenburg-Vorpommern haben Kinder mit hoher sozialer Herkunft eine 2,00-fach so hohe Chance ein Gymnasium zu besuchen wie Kindern mit niedriger sozialer Herkunft, während sie im Durchschnitt über alle Bundesländer eine 2,24-mal so hohe Chance haben (Wößmann et al. 2024).

Wie kann Bildungsungleichheit verringert werden?

Bildungsungleichheiten in Kompetenzen entstehen also zu großen Teilen bereits vor Schulbeginn; Ungleichheiten in Bildungsabschlüssen entstehen zu großen Teilen am Übergang zu den weiterführenden Schulen. Dementsprechend können auch Bildungsungleichheiten hier am wirkungsvollsten verringert werden.

Frühkindliche Bildung und Betreuung

Eine plausible Erklärung, warum Bildungsungleichheiten zu Schulbeginn in Frankreich so viel kleiner sind als in Deutschland (siehe Tabelle 1), ist die verfügbare, kostenlose und hochwertige frühkindliche Bildung und Betreuung dort.

Eine aktuelle Meta-Studie zeigt, dass frühkindliche Bildung soziale Ungleichheit verringert. Kinder aus benachteiligten Familien profitieren stärker von frühkindlicher Bildung als Kinder aus nicht benachteiligten Familien. Kinder aus benachteiligten Familien profitieren von frühkindlicher Betreuung bereits, wenn sie jünger als drei Jahre alt sind, während dies für Kinder aus höheren Schichten nicht immer der Fall ist (Schmutz 2024).

Dies zeigt sich auch in den meisten der Studien, die die Auswirkungen von der Ausweitung von Kinderbetreuung in Deutschland untersucht haben: Cornelissen und Kollegen (2018) fanden heraus, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine 12 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit haben schulbereit zu sein, wenn sie keinen Kindergarten besucht haben. Wenn sie für drei Jahren einen Kindergarten besucht haben, zeigt sich fast kein Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Die Studie zeigt allgemein, dass Kinder, die am meisten von dem Besuch eines Kindergartens profitieren würden, die geringste Wahrscheinlichkeit haben, einen Kindergarten zu besuchen. Felfe & Lalive (2018) zeigen, dass der Ausbau von frühkindlicher Betreuung von 0–2-jährigen Kindern erhöht Kompetenzen und Nachteile von benachteiligten Gruppen ausgleichen kann. Ghirardi und Kollegen (2023) zeigen, dass sich die soziale Ungleichheit in Mathematik und Wortschatz bei 5-jährigen Kindern um etwa ein Drittel verringern würde, wenn alle Kinder bereits mit zwei Jahren eine Betreuungseinrichtung besuchen würden.

Jedoch gibt es auch Studien für Deutschland die zeigen, dass mehr institutionalisierte Kinderbetreuung nicht per se zur Verringerung von Bildungsungleichheit führen: Felfe & Zierow (2018) finden, dass Ganztags- statt Halbtagsbetreuung zwar Nachteile in der Schulbereitschaft von Migranten verringert, gleichzeitig jedoch auch sozio-emotionale Probleme fördert. Kühnle & Oberfichtner (2020) berichten in ihrer Studie, dass die Kompetenzen von Kindern nicht davon beeinflusst werden, ob sie den Kindergarten für 3 Jahre oder 3,5 Jahre besuchen. Positive Effekte eines längeren Kindergartenbesuchs zeigen sich nur wenn Erzieher nur wenigen Kinder betreuen. In ihrem Überblicksbericht beschreiben Melhuish und Kollegen (2015, Seite 83) welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Kindertagesstätten ein positiver Effekt haben: 1) ein liebevoller und empfänglicher Umgang zwischen Erziehern und Kind; 2) gut qualifizierte Erzieher und regelmäßige Weiterbildungen, 3) ein altersspezifisches Curriculum; 4) kleine Gruppen, 5) sichere und für Eltern gut zugängliche Einrichtungen.

Um Ungleichheit zu verringern, sollten daher Betreuungsangebote weiter ausgebaut und für Familien mit geringerem Einkommen kostenlos bereitgestellt werden. Des Weiteren könnten Überlegungen angestellt werden, eine verpflichtende Vorschule beziehungsweise ein verpflichtendes letztes Kindergartenjahr einzuführen, wie dies bereits in Hessen und Berlin der Fall ist.

Schulsystem

Die Ungleichheit in Bildungsabschlüssen könnte durch eine Änderung des Schulsystems verringert werden. Ein längeres gemeinsames Lernen verringert Bildungsungleichheit. Wichtig hierbei anzumerken ist, dass die gemeinsame Lernzeit in Mecklenburg-Vorpommern durch die Orientierungsstufe länger ist als in den meisten anderen Bundesländern, jedoch immer noch deutlich kürzer als in den meisten anderen OECD-Ländern.

Wie auch bei der frühkindlichen Bildung zeigt eine aktuelle Meta-Analyse eindeutig, dass eine Aufteilung in unterschiedliche Schulformen den Einfluss der Herkunft auf Schulleistungen erhöht. Gleichzeitig hat die Aufteilung auf unterschiedliche Schulformen keinen Einfluss auf durchschnittliche Leistungen (Terrin & Triventi 2022). Andere Studien zeigen, dass eine Verlängerung der gemeinsamen Beschulung auch die soziale Ungleichheit in Bildungsabschlüssen verringert (van de Werfhorst 2019).

Im Vergleich der Bundesländer zeigt sich, dass der Einfluss der sozialen Herkunft geringer ist, (1) wenn Sekundarschulen zweigliedrig statt dreigliedrig organisiert sind und (2), wenn die Aufteilung auf unterschiedliche Schulformen erst nach der 6. Klasse als schon nach der 4. Klasse stattfindet.

Matthewes (2021) zeigt, dass SuS schlechtere Leistungen zeigen, wenn sie auf Hauptschulen und Realschulen aufgeteilt werden (dreigliedrige System), als wenn es nur eine weitere Schulform neben dem Gymnasium gibt (zweigliedrige System). Insbesondere leistungsschwache SuS profitieren von der gemeinsamen Beschulung, während es für leistungsstarke SuS keine Nachteile bringt. Piopiunik (2021) zeigt, dass insbesondere Schüler mit Migrationshintergrund und niedriger elterlicher Bildung von der Einführung von zwei- statt dreigliedrigem Schulsystemen profitiert haben und somit Ungleichheit verringert wurde. Jedoch wird nur die Ungleichheit bezüglich Mathe- und Lesekompetenzen verringert nicht jedoch Ungleichheit bezüglich Schulabschlüsse.

Büchler (2016) zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuches weniger stark von der sozialen Herkunft abhängt, wenn Kinder 6 Jahre gemeinsam unterrichtet werden, als wenn sie nur 4 Jahre gemeinsam unterrichtet werden. Sulzmaier (2019) und Lange & van de Werden (2017) zeigen, dass der Einfluss der elterlichen Bildung auf den erreichten Schulabschluss geringer ist, wenn es eine Orientierungsstufe gibt.

Internationale Studien zeigen jedoch, dass eine noch spätere Aufteilung auf unterschiedliche Schulformen der Einfluss der sozialen Herkunft noch weiter verringern (zb. Knigge et al. 2022; van de Werfhorst 2019).

Um Bildungsungleichheit zu verringern ist daher zu empfehlen, SuS mindestens bis einschließlich der 6. Klasse oder sogar die komplette Sekundarstufe I gemeinsam zu unterrichten. Anstatt SuS in unterschiedliche Schulen aufzuteilen, könnten SuS in Kursen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus unterrichtet werden. Diese Aufteilung in unterschiedliche Kurse führt zu weniger sozialer Ungleichheit als die Aufteilung in unterschiedliche Schulen (Canaan 2020, Chmielewski 2014; Dräger et al. 2023).

Quellen

- Achatz, J., Jahn, K., & Schels, B. (2022). On the non-standard routes: vocational training measures in the school-to-work transitions of lower-qualified youth in Germany. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(2), 289-310.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024*. wbv Publikation.
- Büchler, T. (2016). Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1), 53.
- Canaan, S. (2020). The long-run effects of reducing early school tracking. *Journal of Public Economics*, 187, 104206.
- Chmielewski, A. K. (2014). An international comparison of achievement inequality in within-and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120(3), 293-324.
- Cornelissen, T., Dustmann, C., Raute, A., & Schönberg, U. (2018). Who benefits from universal child care? Estimating marginal returns to early child care attendance. *Journal of Political Economy*, 126(6), 2356-2409.
- Dräger, J. (2022). The role of parental wealth in children's educational pathways in Germany. *European Sociological Review*, 38(1), 18-36.
- Dräger, J., Schneider, T., Olczyk, M., Solaz, A., Sheridan, A., Washbrook, E., ... & Waldfogel, J. (2023). The relevance of tracking and social school composition for growing achievement gaps by parental education in lower secondary school: a longitudinal analysis in France, Germany, the United States, and England. *European Sociological Review*, jcad076.
- Dräger, J., Washbrook, L., Schneider, T., Akabayashi, H., Keizer, R., Solaz, A., Waldfogel, J., ... Shikishima, C. (2024). Cross-national differences in socioeconomic achievement inequality in early primary school: The role of parental education and income in six countries.
- Felfe, C., & Lalive, R. (2018). Does early child care affect children's development?. *Journal of Public Economics*, 159, 33-53.
- Felfe, C., & Zierow, L. (2018). From dawn till dusk: Implications of full-day care for children's development. *Labour Economics*, 55, 259-281.
- Ghirardi, G., Baier, T., Kleinert, C., & Triventi, M. (2023). Is early formal childcare an equalizer? How attending childcare and education centres affects children's cognitive and socio-emotional skills in Germany. *European Sociological Review*, 39(5), 692-707.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2010). Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in social stratification and mobility*, 28(1), 59-76.
- Knigge, A., Maas, I., Stienstra, K., de Zeeuw, E. L., & Boomsma, D. I. (2022). Delayed tracking and inequality of opportunity: Gene-environment interactions in educational attainment. *npj Science of Learning*, 7(1), 6.
- Kuehnle, D., & Oberfichtner, M. (2020). Does starting universal childcare earlier influence children's skill development?. *Demography*, 57(1), 61-98.
- Lange, S., & von Werder, M. (2017). Tracking and the intergenerational transmission of education: Evidence from a natural experiment. *Economics of Education Review*, 61, 59-78.
- Mathewes, S. H. (2021). Better together? Heterogeneous effects of tracking on student achievement. *The Economic Journal*, 131(635), 1269-1307.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... & Leserman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development. *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*.
- Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), 202-214.
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. *PISA, OECD Publishing, Paris*.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European sociological review*, 24(5), 543-565.

- Piopiunik, M. (2021). How Does Reducing the Intensity of Tracking Affect Student Achievement? Evidence from German State Reforms.
- Protsch, P., & Solga, H. (2016). The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*, 29(6), 637-661.
- Skopek, J., & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: The case of Germany. *Social Forces*, 100(1), 86-112.
- Sulzmaier, D. (2020). *The causal effect of early tracking in German schools on the intergenerational transmission of education* (No. 187). BGPE discussion paper.
- Terrin, É., & Triventi, M. (2023). The effect of school tracking on student achievement and inequality: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 93(2), 236-274.
- Van de Werfhorst, H. G. (2019). Early tracking and social inequality in educational attainment: Educational reforms in 21 European countries. *American Journal of Education*, 126(1), 65-99.
- Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V., & Pfaehler, F. (2024). Ungleiche Bildungschancen: Ein Blick in die Bundesländer. *ifo Schnelldienst*, 77(05), 49-62.