

VORABDRUCK

Ludger Wößmann, Florian Schoner, Vera Freundl und Franziska Pfahler

Ungleiche Bildungschancen: Ein Blick in die Bundesländer

Sendesperrfrist:

13. Mai 2024, 10:00 Uhr MESZ

Ludger Wößmann, Florian Schoner, Vera Freund und Franziska Pfaehler

Ungleiche Bildungschancen: Ein Blick in die Bundesländer*

Bildungschancen sind Lebenschancen. Eine gute Bildung ist die Grundlage dafür, dass Menschen an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben und sich in die Gesellschaft einbringen können. Sie eröffnet die Möglichkeit für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt (Hanushek et al. 2015) und ist die Grundlage für volkswirtschaftlichen Wohlstand insgesamt (Hanushek und Wößmann 2015). Sie hängt auch mit höherer Lebenserwartung und Lebenszufriedenheit zusammen (Oreopoulos und Salvanes 2011). Darum sollten alle Kinder – unabhängig von ihrem familiären Hintergrund und ihrer sozialen Herkunft – die gleiche Chance auf gute Bildung haben. Die vorliegende Studie zeigt für die einzelnen deutschen Bundesländer, wie stark die Bildungschancen der Kinder von ihrem familiären Hintergrund abhängen, und dokumentiert damit das Ausmaß der Chancen(un)gerechtigkeit in der Bildung.

Mit Chancengerechtigkeit ist gemeint, dass jeder Mensch – unabhängig von Umständen wie Geschlecht, Herkunft oder familiärem Hintergrund – die gleichen Möglichkeiten haben sollte, um das eigene Potenzial zu entfalten (Rawls 1971; Roemer 1998). Aufgrund der großen wirtschaftlichen Bedeutung einer guten Bildung ist Chancengleichheit in der Bildung auch eine zentrale Voraussetzung für die Chance auf sozialen Aufstieg und eine Verringerung der Ungleichheit. Kinder können ihren familiären Hintergrund – Aspekte wie Herkunft, Wohlstand oder Bildungshintergrund der Eltern – nicht selbst beeinflussen. Aus der Perspektive der Chancengerechtigkeit sollten ihre Chancen im Leben daher unabhängig davon sein, ob sie in eine sozioökonomisch besser oder schlechter gestellte Familie hineingeboren werden.

Die hier vorgestellten Analysen messen die Chancengleichheit anhand der Wahrscheinlichkeit, mit der Kinder mit unterschiedlichen familiären Hintergründen ein Gymnasium besuchen. Selbstverständlich ist es nicht für jedes Kind die beste Bildungsentscheidung, auf ein Gymnasium zu gehen. Aber die Chance darauf sollte nicht von der Herkunft des Kindes abhängen. Die Vorteile des Gymnasialbesuchs als Bildungsmaß für die vorliegende Untersuchung bestehen darin, dass er leicht interpretierbar ist, sich gut beobachten lässt und mit dem Mikrozensus ein umfangreicher Datensatz vorliegt, der Informationen über den Gymnasialbesuch von Kindern und Jugendlichen in Verbindung mit verschiedenen Maßen ihres familiären

IN KÜRZE

Wie gerecht oder ungerecht sind die Bildungschancen von Kindern mit verschiedenen familiären Hintergründen in Deutschland verteilt? Die vorliegende Studie vergleicht die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs für Kinder mit niedrigerem Hintergrund (weder ein Elternteil mit Abitur noch oberes Viertel der Haushaltseinkommen) mit der für Kinder mit höherem Hintergrund (mindestens ein Elternteil mit Abitur und/oder oberes Viertel der Haushaltseinkommen). Dazu wird sowohl der relative (Chancenverhältnis) als auch der absolute Unterschied (Chancendifferenz) im Gymnasialbesuch zwischen den beiden Gruppen betrachtet. Deutschlandweit besuchen 26,7 % der Kinder mit niedrigerem Hintergrund ein Gymnasium, mit höherem Hintergrund sind es 59,8 %. Die Chance auf einen Gymnasialbesuch bei niedrigerem Hintergrund ist also nicht einmal halb so groß (Chancenverhältnis 44,6 %) wie bei höherem Hintergrund, die Chancendifferenz beträgt 33,2 Prozentpunkte. Die Ungleichheit der Bildungschancen ist in allen Bundesländern sehr stark ausgeprägt. Es gibt aber auch deutliche Unterschiede. Bei Betrachtung des relativen Unterschieds weisen Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz etwas bessere Chancenverhältnisse auf (zwischen 52 % und 54 %), Bayern und Sachsen schlechtere (38,1 % bzw. 40,1 %). Bei Betrachtung des absoluten Unterschieds ist die Chancendifferenz in Sachsen und Sachsen-Anhalt (40,1 bzw. 38,1 Prozentpunkte) besonders stark ausgeprägt, in Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz (26,4 bzw. 28,4 Prozentpunkte) noch am geringsten. Anhand von acht Beispielen guter Praxis aus den Bereichen frühkindliche Förderung, Unterstützung von Eltern und Schulen in herausfordernden Lagen, datenbasierte Sprachförderung, verringerte schulische Aufteilung und Mentoring werden konkrete Maßnahmen für mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung vorgestellt.

Hintergrunds bereitstellt. Diese Datenbasis ermöglicht statistisch belastbare Auswertungen für eine Bundesländeranalyse. Zudem stellt der Gymnasialbesuch ein aussagekräftiges Maß für die sozialen und wirtschaftlichen Chancen eines Kindes dar. Nach erfolgreichem Abschluss des Gymnasiums eröffnet das Abitur den Zugang zum Hochschulwesen und ermöglicht somit Bildungswege, die mit wohlstandsbringenden Berufsaussichten verbunden sind. Tatsächlich verdie-

* Wir danken BILD hilft e.V. »Ein Herz für Kinder« für die finanzielle Unterstützung des Projekts.

nen Menschen mit Abitur im Durchschnitt monatlich netto 42 % mehr als Menschen ohne Abitur (Dodin et al. 2024).

Zur Messung der Chancengleichheit in den einzelnen Bundesländern wird die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs für zwei Gruppen von Kindern berechnet: eine Gruppe mit niedrigerem und die andere mit höherem sozioökonomischem Hintergrund. Der Hintergrund der Kinder wird dabei anhand der Bildung der Eltern und des Haushaltseinkommens gemessen. Der Unterschied in der Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs zwischen den beiden Gruppen gibt das Ausmaß der Chancengleichheit an. Aufgrund des föderalen Bildungssystems haben die Bundesländer unterschiedliche Bildungssysteme und unterscheiden sich beispielsweise in den Lehrplänen, der Dauer der Grundschulzeit oder der Anzahl der weiterführenden Schularten. Auch die Zusammensetzung und die Leistungen der Schülerschaft variieren zwischen den Bundesländern. Mit der Messung der Chancengleichheit auf Bundeslandebene lässt sich die Frage beantworten, wie gut es den einzelnen Bundesländern gelingt, Chancengerechtigkeit beim Zugang zum Gymnasium zu erreichen.

Bundesweit ist das große Ausmaß der Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland anhand verschiedener Maße dokumentiert worden. Über den gesamten Bildungsweg vom Besuch von Kindertageseinrichtungen über Schülerleistungstests in Grund- und weiterführenden Schulen bis hin zur Aufnahme eines Studiums hängen die Bildungsergebnisse eng mit dem familiären Hintergrund und den sozialen Verhältnissen zusammen (siehe Wößmann et al. 2023

für eine Übersicht). Auch die Ergebnisse der neuesten PISA-Studie spiegeln die Ungleichheit der Chancen im deutschen Bildungssystem wider: Der Unterschied in den Mathematikleistungen der 15-Jährigen zwischen dem oberen und unteren Viertel des sozioökonomischen Hintergrunds entspricht mehr als dem Vierfachen des typischen Lernfortschritts eines Schuljahres (OECD 2023). Dieser Unterschied ist deutlich größer als im Durchschnitt der OECD-Länder und hat sich in den vergangenen zehn Jahren kaum verändert.

Der vorliegende Beitrag informiert über die Chancengleichheit in der Bildung und wie sie sich zwischen den Bundesländern unterscheidet. Worüber er nichts aussagt, ist das Niveau der in einem Bildungssystem erreichten Bildungsleistungen. Leistungsniveau und Chancengerechtigkeit sind zwei Ziele, die üblicherweise von Bildungssystemen erwartet werden. Ein gutes Bildungssystem sollte ein möglichst hohes Leistungsniveau mit möglichst weitgehender Chancengleichheit verbinden, und beide Aspekte sollten in die Gesamtbewertung eines Bildungssystems eingehen. Die hier vorgestellten Analysen informieren über eine Dimension dieses Zielbündels.

Im Folgenden werden zunächst die Vorgehensweise und dann die Ergebnisse der Analyse der Ungleichheit der Bildungschancen in den Bundesländern berichtet. Im Anschluss wird untersucht, wie die Maße der Chancengleichheit mit verschiedenen Merkmalen der Bundesländer zusammenhängen. Abschließend werden anhand von acht Beispielen guter Praxis Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, die dazu beitragen können, eine größere Bildungsgerechtigkeit in Deutschland herzustellen.

DATENGRUNDLAGE UND VORGEHENSWEISE

DER MIKROZENSUS

Für unsere Analysen nutzen wir die Daten des Mikrozensus (MZ), der amtlichen Repräsentativstatistik. Der MZ stellt die größte Haushaltsbefragung in Deutschland dar und befragt jährlich etwa 1 % der deutschen Bevölkerung. Um auf genügend Beobachtungen für die bundeslandspezifischen Auswertungen zurückgreifen zu können, werden die Daten der beiden aktuellen für die Analyse nutzbaren Wellen des MZ zusammengelegt. Dies sind die Erhebungsjahre 2018 und 2019.¹

Zum Zeitpunkt der Analyse lag als neueste für Forschungszwecke verfügbare Welle des MZ auch das

Erhebungsjahr 2020 vor. Allerdings weisen die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2023a, S. 8) explizit darauf hin, dass »ein Vergleich zwischen den Bundesländern [...] aufgrund der teils großen Unterschiede in der Erhebungspraxis für dieses Berichtsjahr nicht sinnvoll« ist, so dass das Erhebungsjahr 2020 für unsere Analysen nicht verwendet werden kann. Generell besteht eine mangelnde Vergleichbarkeit des MZ 2020 mit den Vorjahren, da in dreierlei Hinsicht »einschneidende Änderungen im Vergleich zum MZ vor 2020« (Statistisches Bundesamt 2021, S. 11) zu konstatieren sind: Die Methodik der Erhebung wurde geändert, ein neues IT-System wurde eingeführt und insbesondere konnten die Befragungen während der Corona-Pandemie aufgrund der Ausgangs- und Kontaktbeschränkungen sowie der Aussetzung des Mahn-

¹ Datenquelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2018 und 2019, Berechnungen des ifo Instituts. Für weitere Informationen siehe <https://www.forschungsdatenzentrum.de/de/haushalte/mikrozensus>.

wesens zur Durchsetzung der Auskunftspflicht nicht im üblichen Rahmen durchgeführt werden. Im Ergebnis weist der MZ 2020 eine sonst unbekannt hohe Ausfallquote von 35 % bei den Endergebnissen auf, im Vergleich zu zuvor meist rund 5 %. Darüber hinaus können die Antwortausfälle nicht als zufällig angenommen werden und sind insbesondere auch zwischen den Bundesländern »sehr unterschiedlich verteilt« (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2023a).²

Der MZ erhebt Daten über alle in den teilnehmenden Haushalten lebenden Personen. Wir betrachten diejenigen Haushalte, in denen mindestens ein Kind im Alter zwischen 10 und 18 Jahren lebt, das nicht mehr die Grundschule besucht, und für die die benötigten Informationen zum familiären Hintergrund vorhanden sind. Diese Vorgehensweise folgt Wößmann et al. (2023), die Details zu diesen Beschränkungen berichten. Insgesamt ergibt sich für die kombinierten Wellen 2018 und 2019 eine verwendete Stichprobe von 102 005 Kindern. Die Fallzahlen pro Bundesland reichen von 947 Kindern in Bremen bis 23 022 Kindern in Nordrhein-Westfalen.

GYMNASIALBESUCH UND FAMILIÄRER HINTERGRUND

Der Gymnasialbesuch der Kinder wird darüber gemessen, ob ein Kind derzeit ein Gymnasium (inkl. Berufliches Gymnasium und Abendgymnasium) besucht, bereits das Abitur (allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife) hat oder aktuell eine Universität besucht. Die Gymnasialbesuchsquote liegt im Durchschnitt der Jahre 2018 und 2019 bei 41,5 %.

Zum Vergleich der Bildungschancen teilen wir die Kinder in jedem Bundesland in zwei Gruppen ein: eine Gruppe mit niedrigerem und eine mit höherem sozioökonomischem Hintergrund. Die Beschränkung auf einen Vergleich von zwei Gruppen stellt sicher, dass auch für die kleinen Bundesländer hinreichend große Fallzahlen vorliegen, um statistisch belastbare Aussagen treffen zu können. Für die Einteilung nutzen wir die beiden Merkmale des familiären Hintergrunds, die sich in Wößmann et al. (2023) deutschlandweit als am bedeutendsten für die Chancengleichheit erwiesen haben: der Bildungsstand der Eltern und das Haushaltseinkommen. Der Bildungsstand der Eltern zeigt an, ob mindestens ein Elternteil das Abitur als höchsten Schulabschluss hat. In unserer Stichprobe trifft dies auf 35,9 % der Kinder zu. Das monatliche

Haushaltsnettoeinkommen weist das oberste Quartil aus, das sich in der Stichprobe durch ein Einkommen von über 5 000 Euro von den unteren drei Vierteln unterscheidet.

Als Kinder mit höherem Hintergrund werden diejenigen eingeteilt, die mindestens ein Elternteil mit Abitur haben und/oder sich im oberen Viertel der monatlichen Haushaltsnettoeinkommen befinden. Dies trifft auf 45 % der Kinder in Deutschland zu. Kinder mit einem niedrigeren Hintergrund haben weder ein Elternteil mit Abitur noch fallen sie in das obere Viertel der Haushaltseinkommen. In dieser Gruppe befinden sich 55 % der Kinder. In den verschiedenen Bundesländern liegt dieser Anteil zwischen 43 % in Hamburg und 68 % in Sachsen-Anhalt (vgl. Tab. A1 im Anhang), was jeweils einigermaßen große Beobachtungszahlen sicherstellt.

CHANCENVERHÄLTNIS UND CHANCENDIFFERENZ

Wir betrachten zwei Maße der Chancengleichheit, die abbilden, mit welcher Wahrscheinlichkeit Kinder mit niedrigerem Hintergrund im Vergleich zu Kindern mit höherem Hintergrund auf ein Gymnasium gehen. Zum einen ergibt sich das Chancenverhältnis als relatives Maß der Chancengleichheit als Quotient aus dem Anteil des Gymnasialbesuchs in der Gruppe der Kinder mit niedrigerem Hintergrund und dem entsprechenden Anteil bei höherem Hintergrund. Zum anderen ergibt sich die Chancendifferenz als absolutes Maß der Chancengleichheit als Differenz dieser beiden Anteile.

Mit welcher Sicherheit von den Ergebnissen der verwendeten Stichprobe auf die Gesamtbevölkerung des jeweiligen Bundeslandes geschlossen werden kann, kann anhand von statistischen Konfidenzintervallen angegeben werden. In 95 % der Fälle, in denen eine Zufallsstichprobe derselben Größe gezogen wird, liegt der wahre Wert in dem Intervall, das in Tabelle 1 angegeben ist. Dieses Intervall ist umso kleiner (und dementsprechend ist der Wert umso präziser gemessen), je größer die zugrundeliegenden Fallzahlen sind. Dementsprechend sind die Konfidenzintervalle in großen Bundesländern deutlich kleiner als in kleinen Bundesländern. Beinhaltet das angegebene Konfidenzintervall nicht den deutschlandweiten Durchschnittswert, so kann davon ausgegangen werden, dass sich der Wert in dem jeweiligen Bundesland signifikant vom Wert des deutschen Durchschnitts unterscheidet.

Die berichteten Prozentwerte des Gymnasialbesuchs sind jeweils auf die erste Nachkommastelle gerundet. Verhältnisse und Differenzen werden aus den ungerundeten Werten berechnet. Dadurch können die tatsächlichen, berichteten Verhältnisse und Differenzen leicht von denen abweichen, die sich aus den gerundeten Prozentwerten ergeben.

² Aktualisiert man die auf 2019er MZ-Daten basierenden Berechnungen der deutschlandweiten Unterschiede in den Bildungschancen in Wößmann et al. (2023) mit den 2020er Daten, so stellt sich das grundlegende Bild sehr ähnlich dar, so dass etwaige reale Veränderungen in der Chancengleichheit der Kinder allenfalls unspektakulär sein dürften. Die Korrelation des Gymnasialbesuchs über die 40 dort betrachteten Merkmalskombinationen des detaillierten familiären Hintergrunds beträgt zwischen den beiden Jahren 0,99, was eine qualitativ weitgehend unveränderte Sachlage widerspiegeln dürfte.

VORGEHENSWEISE UND DEUTSCHLANDWEITE ERGEBNISSE

Um die Chancengleichheit in der Bildung in den einzelnen Bundesländern belastbar darstellen zu können, bedarf es einer umfassenden Datengrundlage. Deshalb verwendet die vorliegende Untersuchung die Daten des Mikrozensus, der größten Haushaltsbefragung in Deutschland, und kombiniert die beiden aktuellen für eine Bundesländeranalyse verwendbaren Erhebungsjahre 2018 und 2019 (siehe Box »Datengrundlage und Vorgehensweise«). Daraus ergibt sich eine Stichprobe von über 100 000 Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren, für die die benötigten Informationen zu Gymnasialbesuch und familiärem Hintergrund vorliegen. Diese Datengrundlage gewährleistet auch in den kleineren Bundesländern ausreichend hohe Fallzahlen in den zu betrachtenden Gruppen von Kindern mit verschiedenen familiären Hintergründen.

In jedem Bundesland vergleichen wir zwei Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem familiärem Hintergrund: eine Gruppe mit höherem und die andere mit niedrigerem Hintergrund. Dazu nutzen wir die beiden Merkmale des familiären Hintergrunds, die sich in deutschlandweiten Analysen als besonders wichtig erwiesen haben (Wößmann et al. 2023): das Bildungsniveau und das Einkommen der Eltern. Als höherer Hintergrund wird klassifiziert, wenn mindestens ein Elternteil Abitur hat oder wenn das Haushaltseinkommen im oberen Viertel liegt (oder wenn beides der Fall ist). Als niedrigerer Hintergrund werden alle anderen Fälle klassifiziert – das heißt, wenn kein Elternteil Abitur hat und das Haushaltseinkommen auch nicht im oberen Viertel liegt. Diese Einteilung führt insgesamt zu zwei etwa gleich großen Gruppen (siehe Box »Datengrundlage und Vorgehensweise« für Details).

Für beide Gruppen lässt sich der Anteil der Kinder berechnen, die ein Gymnasium besuchen. Deutschlandweit sind dies 26,7% der Kinder mit niedrigerem Hintergrund und 59,8% der Kinder mit höherem Hintergrund. Bei Chancengleichheit müssten die Anteile der beiden Gruppen gleich groß sein. Wir berechnen zwei Maße der Chancengleichheit: den relativen und den absoluten Unterschied zwischen den beiden Gruppen.

Der relative Unterschied (Chancenverhältnis) ist das Verhältnis der beiden Wahrscheinlichkeiten. Er gibt die Chance auf einen Gymnasialbesuch bei niedrigerem Hintergrund als Anteil der Chance auf einen Gymnasialbesuch bei höherem Hintergrund an. Je näher dieses Maß an 100% liegt, desto ausgeglichener sind die Chancen auf einen Gymnasialbesuch zwischen den beiden Gruppen verteilt. Deutschlandweit beträgt dieses Chancenverhältnis 44,6% ($= 26,7\% / 59,8\%$). Ein Kind mit niedrigerem Hintergrund hat also nicht einmal eine halb so hohe Wahrscheinlichkeit wie ein Kind mit höherem Hintergrund, auf ein Gymnasium zu gehen.

Der absolute Unterschied (Chancendifferenz) ist die Differenz der beiden Wahrscheinlichkeiten – die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs bei höherem Hintergrund minus die Wahrscheinlichkeit bei niedrigerem Hintergrund. Je kleiner dieses Maß, desto ausgeglichener sind die Chancen auf einen Gymnasialbesuch zwischen den beiden Gruppen. Deutschlandweit beträgt diese Chancendifferenz 33,16 Prozentpunkte ($= 59,82\% - 26,66\%$). Beide Maße spiegeln das große Ausmaß der Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland wider.

ERGEBNISSE ZUR UNGLEICHHEIT DER BILDUNGSCHANCEN IN DEN BUNDESLÄNDERN

Die in Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse der Analyse für die einzelnen Bundesländer zeigen, dass die Ungleichheit der Bildungschancen in allen Bundesländern sehr stark ausgeprägt ist. Selbst in dem Bundesland, in dem das relative Maß des Chancenverhältnisses zwischen den beiden Gruppen am ausgeglicheneren ist, liegt die Chance auf einen Gymnasialbesuch mit niedrigerem Hintergrund nur bei 53,8% der Chance mit höherem Hintergrund. Bei Chancengleichheit müsste dieser Wert 100% betragen. Und in dem Bundesland, in dem das absolute Maß der Chancendifferenz am ausgeglicheneren ist, ist die Chance auf einen Gymnasialbesuch mit niedrigerem Hintergrund immer noch 26,4 Prozentpunkte geringer als mit höherem Hintergrund. Bei Chancengleichheit müsste dieser Unterschied 0 betragen. Es gibt also kein Bundesland, das auch nur annähernd gleiche Bildungschancen für alle Kinder erzielt.

Gleichwohl sind zwischen den Bundesländern auch deutliche Unterschiede im Ausmaß der Ungleichheit der Bildungschancen zu erkennen. Beim relativen Unterschied liegt das Chancenverhältnis in den Bundesländern mit der vergleichsweise höchsten Chancengleichheit (größtes Chancenverhältnis) – Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz – zwischen 52% und 54%. Auch im Saarland und in Mecklenburg-Vorpommern beträgt das Chancenverhältnis zumindest über 50%. Demgegenüber liegt das Chancenverhältnis bei den Bundesländern mit der vergleichsweise niedrigsten Chancengleichheit – Bayern und Sachsen – bei 38,1% bzw. 40,1%. Das Chancenverhältnis ist im Bundesland mit dem höchsten Wert also mehr als 40% größer als im Bundesland mit dem niedrigsten Wert.

Beim absoluten Unterschied sind Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Saarland die Bundesländer mit der vergleichsweise höchsten Chancengleichheit. Hier liegt die Chancendifferenz bei unter 30 Prozentpunkten. Demgegenüber liegt die Chancendifferenz in Sachsen bei über 40 Prozentpunkten und auch in Sachsen-Anhalt und Hessen bei über 36 Prozentpunkten. Im Bundesland mit der größten Ungleichheit der Chancen ist die Chancendifferenz um mehr als die Hälfte größer als im Bundesland mit der niedrigsten Chancendifferenz.

Tab.1

Ungleiche Bildungschancen: Ein Blick in die Bundesländer

Deutschlandweit beträgt die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder mit niedrigerem Hintergrund ein Gymnasium besuchen, nur 44,6% der Wahrscheinlichkeit von Kindern mit höherem Hintergrund; der absolute Unterschied beträgt 33,2 Prozentpunkte. In allen Bundesländern ist die Ungleichheit der Bildungschancen stark ausgeprägt, es gibt aber auch deutliche Unterschiede.

	Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs in %		Unterschied					
	Kinder mit niedrigerem Hintergrund	Kinder mit höherem Hintergrund	Relativ (Chancenverhältnis)			Absolut (Chancendifferenz)		
			in %	Rang	Konfidenzintervall	in Prozentpunkten	Rang	Konfidenzintervall
Baden-Württemberg	27,3	58,1	47,1	7	[45,1–49,1]	30,7	5	[29,2–32,2]
Bayern	20,1	52,7	38,1	16	[36,3–39,9]	32,7	8	[31,3–34,0]
Berlin	37,1	68,9	53,8	1	[50,0–57,9]	31,8	7	[28,5–35,1]
Brandenburg	34,7	65,7	52,8	2	[48,5–57,6]	31,0	6	[27,1–34,9]
Bremen	21,4	51,6	41,5	14	[34,5–49,9]	30,2	4	[24,1–36,3]
Hamburg	30,1	63,9	47,1	6	[42,0–52,9]	33,8	11	[29,5–38,1]
Hessen	26,5	62,9	42,1	13	[39,8–44,5]	36,5	14	[34,5–38,5]
Mecklenburg-Vorpommern	26,5	52,9	50,1	5	[44,2–56,8]	26,4	1	[21,4–31,3]
Niedersachsen	27,8	60,9	45,7	8	[43,7–47,9]	33,0	9	[31,2–34,9]
Nordrhein-Westfalen	26,8	60,9	44,1	10	[42,7–45,5]	34,0	12	[32,8–35,3]
Rheinland-Pfalz	31,0	59,4	52,2	3	[48,9–55,7]	28,4	2	[25,7–31,1]
Saarland	30,2	59,5	50,8	4	[44,4–58,1]	29,3	3	[23,6–35,0]
Sachsen	26,8	66,9	40,1	15	[37,4–42,9]	40,1	16	[37,4–42,8]
Sachsen-Anhalt	29,1	67,1	43,3	12	[39,3–47,7]	38,1	15	[33,8–42,3]
Schleswig-Holstein	26,8	61,5	43,6	11	[40,1–47,4]	34,7	13	[31,6–37,8]
Thüringen	26,7	60,2	44,4	9	[40,4–48,7]	33,5	10	[29,7–37,3]
Deutschland	26,7	59,8	44,6		[43,9–45,3]	33,2		[32,9–33,4]
<i>Chancengleichheit</i>			100,0			0,0		

Anmerkungen: Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs: Anteil der Kinder von 10 bis 18 Jahren mit dem jeweiligen familiären Hintergrund, die ein Gymnasium besuchen. Niedrigerer Hintergrund: weder ein Elternteil mit Abitur noch oberes Viertel der Haushaltseinkommen. Höherer Hintergrund: mindestens ein Elternteil mit Abitur und/oder oberes Viertel der Haushaltseinkommen. Relativer Unterschied (Chancenverhältnis): Quotient der beiden Wahrscheinlichkeiten. Absoluter Unterschied (Chancendifferenz): Differenz der beiden Wahrscheinlichkeiten. Konfidenzintervall: Mit 95%iger Sicherheit liegt der wahre Wert in diesem Intervall. Leichte Abweichungen in den Verhältnissen und Differenzen von den gerundeten Grundwerten sind auf Berechnung mit ungerundeten Werten zurückzuführen. Siehe Box »Datengrundlage und Vorgehensweise« für Details.

Quelle: Mikrozensus 2018 und 2019; Berechnungen des ifo Instituts.

© ifo Institut

Für die Mehrheit der Bundesländer beträgt der Rangunterschied zwischen den beiden Maßen des relativen und absoluten Unterschieds nur ein oder zwei Ränge. In einigen Bundesländern – insbesondere Bremen und Bayern, aber auch Berlin und Hamburg – weisen die beiden Maße aber auch deutlich unterschiedliche Ränge aus. Insgesamt beträgt die Korrelation zwischen den beiden Maßen –0,622, ohne Bayern und Bremen sogar –0,819. Bundesländer, die bei beiden Maßen eine vergleichsweise hohe Chancengleichheit aufweisen, sind Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern und das Saarland, wohingegen beide Maße in Sachsen, Hessen und Sachsen-Anhalt auf eine vergleichsweise niedrige Chancengleichheit hinweisen.

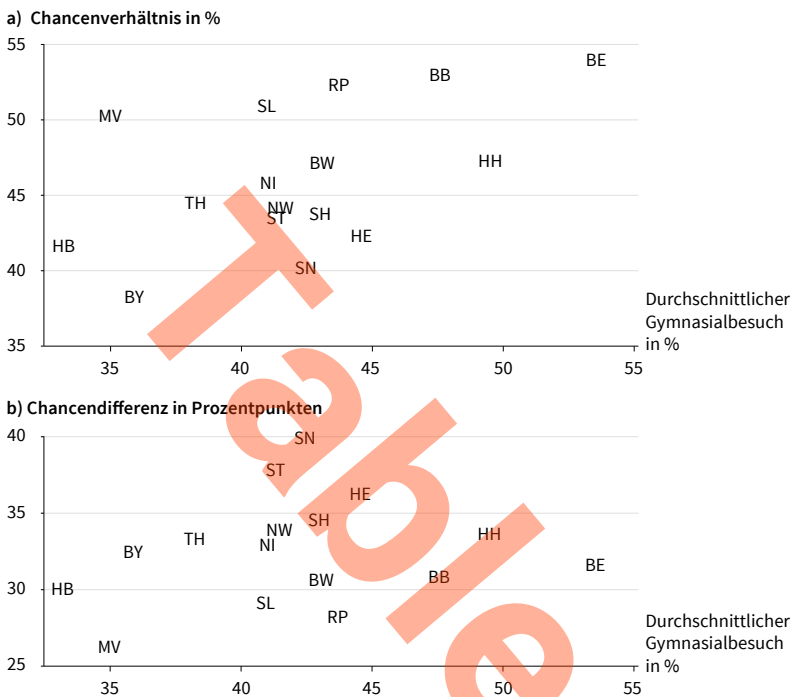
Dabei ist aber auch zu beachten, dass sich die statistische Sicherheit, mit der die Werte gemessen werden, je nach der Anzahl der zugrundeliegenden Beobachtungen – und damit der Größe des Bundeslandes – unterscheidet. Dazu berichtet Tabelle 1 die Konfidenzintervalle, die den Bereich angeben, in dem der jeweilige Wert statistisch gesehen mit 95%iger Si-

cherheit liegt (siehe Box »Datengrundlage und Vorgehensweise« für Details). In den kleinen Bundesländern ist diese Spannbreite vergleichsweise groß und die Messung entsprechend relativ ungenau, wohingegen sie in den großen Bundesländern relativ präzise ist. Die Werte des Chancenverhältnisses liegen in Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg mit über 95%iger Sicherheit über dem deutschen Durchschnittswert, in Bayern, Sachsen und Hessen liegen sie darunter. Die Werte der Chancendifferenz liegen in Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg mit entsprechender Sicherheit unter dem deutschen Durchschnittswert, in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Hessen liegen sie darüber. Die Werte der anderen Bundesländer lassen sich jeweils nicht signifikant vom deutschen Durchschnittswert unterscheiden.

Bei der Interpretation der Unterschiede zwischen den Bundesländern ist der Aspekt zu berücksichtigen, dass sich die Bundesländer in der Art und dem Ausmaß unterscheiden, in denen sie neben dem Gymnasium andere Wege zur Hochschulzugangsberechti-

Abb.1

Chancengleichheit und durchschnittlicher Gymnasialbesuch



Anmerkung: Durchschnittlicher Gymnasialbesuch: Anteil der Kinder von 10 bis 18 Jahren, die ein Gymnasium besuchen. Chancenverhältnis bzw. -differenz: Quotient bzw. Differenz der Wahrscheinlichkeiten des Gymnasialbesuchs von Kindern mit niedrigerem und höherem familiärem Hintergrund. Vgl. Tabelle A1 für die Abkürzungen der Bundesländer.

Quelle: Mikrozensus 2018 und 2019; Berechnungen des ifo Instituts.

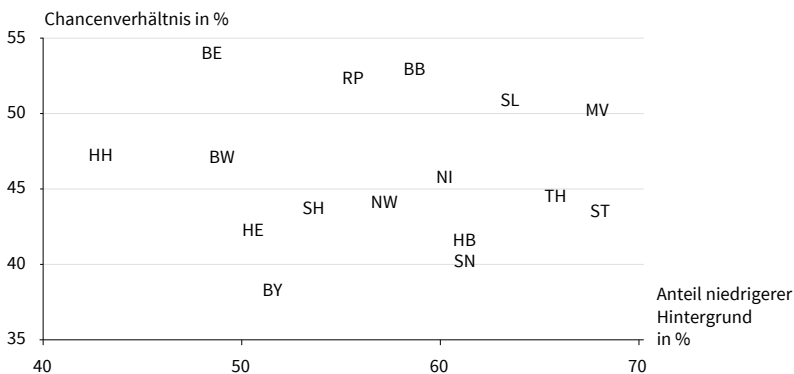
© ifo Institut

gung anbieten.¹ So gibt es beispielsweise in einigen Bundesländern – insbesondere in den Stadtstaaten, dem Saarland und Schleswig-Holstein – einen großen Anteil von Schulen mit drei Bildungsgängen (mit unterschiedlichen Bezeichnungen), in denen im Rahmen einer gymnasialen Oberstufe ebenfalls eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann

¹ Der Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung ließe sich erst für junge Erwachsene, nicht aber für Kinder im Alter von 10 bis 18 Jahren, beobachten. In dem Alter ist eine Verlinkung zu dem Bundesland, in dem der Schulabschluss erworben wurde, im Mikrozensus nicht möglich. Andere Datensätze, die eine solche Verlinkung ermöglichen würden, weisen deutlich geringere Beobachtungszahlen auf, was eine für Bundesländer repräsentative Analyse nicht zulässt.

Abb.2

Chancengleichheit und sozioökonomischer Hintergrund



Anmerkung: Anteil niedrigerer Hintergrund: Anteil der Kinder von 10 bis 18 Jahren mit niedrigerem familiärem Hintergrund (weder ein Elternteil mit Abitur noch oberes Viertel der Haushaltseinkommen). Chancenverhältnis: Quotient der Wahrscheinlichkeiten des Gymnasialbesuchs von Kindern mit niedrigerem und höherem familiärem Hintergrund. Vgl. Tabelle A1 für die Abkürzungen der Bundesländer.

Quelle: Mikrozensus 2018 und 2019; Berechnungen des ifo Instituts.

© ifo Institut

(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Darüber hinaus gibt es in den meisten Bundesländern im Anschluss an den Erwerb des Haupt- oder Realschulabschlusses die Möglichkeit, auf verschiedenen alternativen Wegen eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife zu erlangen. Tendenziell ist der Weg über das Gymnasium der direkte Weg in die höhere Bildung, der auch mit einer höheren Erfolgswahrscheinlichkeit und höheren Erträgen am Arbeitsmarkt verbunden ist. Zudem zeigt die Forschung (entgegen weit verbreiteter Annahmen), dass Kinder aus privilegierten sozialen Gruppen die alternativen Wege zur Hochschulzugangsberechtigung sogar noch stärker nutzen als Kinder mit benachteiligtem Hintergrund, so dass die alternativen Wege die Ungleichheit der Bildungschancen sogar noch erhöhen (Buchholz und Schier 2015; Biewen und Tapalaga 2017). In dem Maße, wie dies auch für die einzelnen Bundesländer gilt,² führt der Fokus auf das Gymnasium also sogar zu einer Unterschätzung der Unterschiede in den Hochschulzugangsmöglichkeiten.

ZUSAMMENHANG DER CHANCENGLEICHHEIT MIT MERKMALEN DER BUNDESLÄNDER

Die Ergebnisse zeigen, dass es zwischen den Bundesländern durchaus Unterschiede im Ausmaß der Chancengleichheit in der Bildung gibt. In Anbetracht dessen stellt sich die Frage, womit die Unterschiede zwischen den Bundesländern zusammenhängen. Die Bundesländer teilen zwar Sprache, Rechtssystem und viele weitere Merkmale, doch gerade das Bildungswesen ist in Deutschland föderal geprägt: Die Verantwortung für Gesetzgebung und Verwaltung im Bildungsbereich liegt laut Grundgesetz bei den Bundesländern. Daneben gibt es weitere wichtige Unterschiede in den sozialen und institutionellen Bedingungen der Bundesländer. Im Folgenden wird untersucht, wie die Chancengleichheit mit diesen Unterschieden zusammenhängt. Zwei Aspekte, die direkt in die Berechnung der Maße der Chancengleichheit eingehen, sind der Gymnasialbesuch und der sozioökonomische Hintergrund. Daher beginnen wir mit dem Zusammenhang der Chancengleichheit mit dem durchschnittlichen Gymnasialbesuch und dem durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund der Bundesländer (vgl. Tab. A1 im Anhang).

Nutzt man das Chancenverhältnis als relatives Maß der Chancengleichheit, zeigt sich ein leicht positiver Zusammenhang mit der durchschnittlichen Größe des Gymnasialsektors in einem Bundesland (vgl. Abb. 1a). Allerdings verliert dieser Zusammenhang seine statistische Signifikanz, sobald nur Berlin in der Analyse unberücksichtigt bleibt. Auch gibt es zahlreiche Beispiele dafür, dass Bundesländer mit ähnlichen Gymnasialquoten sehr unterschiedliche Ausmaße der Chancengleichheit erreichen. So haben

² Leider gibt es in Deutschland keinen Datensatz, der eine systematische Analyse für die einzelnen Bundesländer erlauben würde.

Bayern und Mecklenburg-Vorpommern eine ähnlich niedrige Gymnasialquote (35,9 % bzw. 35,0 %), weisen aber das niedrigste (38,1 %) bzw. ein relativ hohes (50,1 %) Chancenverhältnis auf. Auf höherem Niveau der Gymnasialquote (44,5 % bzw. 43,7 %) gilt Ähnliches für Hessen und Rheinland-Pfalz (Chancenverhältnisse von 42,1 % bzw. 52,2 %). Bei der Chancendifferenz als absolutem Maß der Chancengleichheit ist (unabhängig von der Berücksichtigung Berlins) kein statistisch signifikanter Zusammenhang mit dem durchschnittlichen Gymnasialbesuch erkennbar (vgl. Abb. 1b). Unabhängig vom gewählten Maß der Chancengleichheit zeigt sich also, dass sich bei ähnlicher durchschnittlicher Größe des Gymnasialsektors sehr unterschiedliche Ausmaße der Chancengleichheit erreichen lassen – und dass man ein ähnliches Ausmaß der Chancengleichheit bei sehr unterschiedlicher durchschnittlicher Größe des Gymnasialsektors erzielen kann.

In allen folgenden Analysen sind die qualitativen Schlussfolgerungen – insbesondere das Fehlen eines statistisch signifikanten Zusammenhangs – jeweils für das relative und absolute Maß der Chancengleichheit identisch. Deshalb werden die Zusammenhänge im Folgenden jeweils nur für das relative Maß dargestellt. Um den Zusammenhang der Chancengleichheit mit dem durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund eines Bundeslandes darzustellen, trägt Abbildung 2 das Chancenverhältnis gegen den Anteil der Kinder mit niedrigerem Hintergrund (weder ein Elternteil mit Abitur noch oberes Viertel der Haushaltseinkommen) ab. Zwischen den beiden Variablen ergibt sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang; im Gegenteil zeigt die Gegenüberstellung eine „Punktwolke“ aus verteilten Datenpunkten. Die Unterschiede in der Gleichheit der Bildungschancen zwischen den Bundesländern hängen also nicht damit zusammen, dass manche Bundesländer einen höheren Anteil an benachteiligten Kindern haben als andere. Beispielsweise haben die beiden Bundesländer mit dem niedrigsten und höchsten Wert des Chancenverhältnisses – Bayern und Berlin – einen relativ ähnlichen Anteil an Kindern mit niedrigerem Hintergrund (51,6 % vs. 48,5 %). Auch wenn man die beiden Komponenten elterliches Bildungsniveau und Haushaltseinkommen einzeln betrachtet, ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem Chancenverhältnis.

Gleiches gilt für den Anteil der Kinder in einem Bundesland, die einen Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Abb. 3): Dieser Anteil hat keinen systematischen Zusammenhang mit dem Chancenverhältnis. Die Chancengerechtigkeit hängt also nicht davon ab, wie hoch der Migrationsanteil in einem Bundesland ist. Aus der Abbildung ist auch ersichtlich, dass es im Chancenverhältnis keinen systematischen Ost-West-Unterschied gibt: Die Bundesländer in Ostdeutschland (die alle einen relativ geringen Migrationsanteil aufweisen) decken fast die gesamte Spanne der Variation im Chancenverhältnis ab, von 40,1 % in Sachsen bis 52,8 % in Brandenburg. Vielleicht noch

Abb. 3

Chancengleichheit und Migrationshintergrund

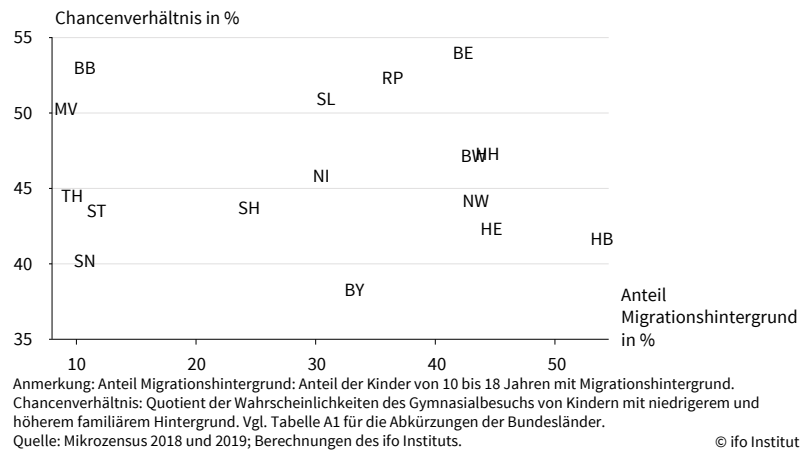
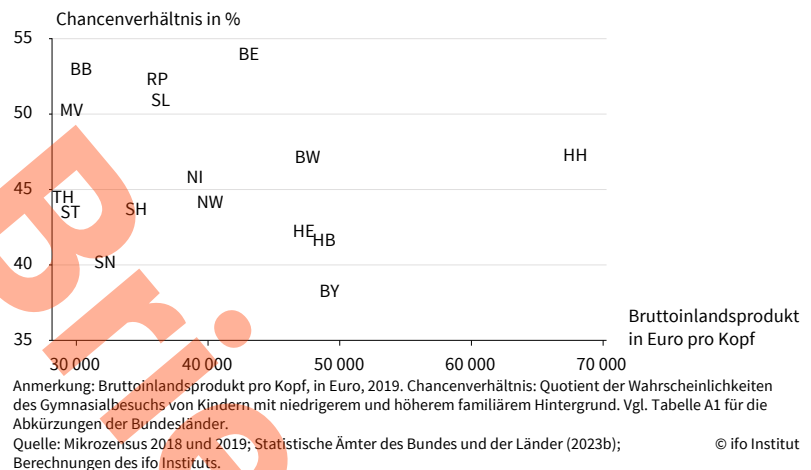


Abb. 4

Chancengleichheit und Bruttoinlandsprodukt pro Kopf



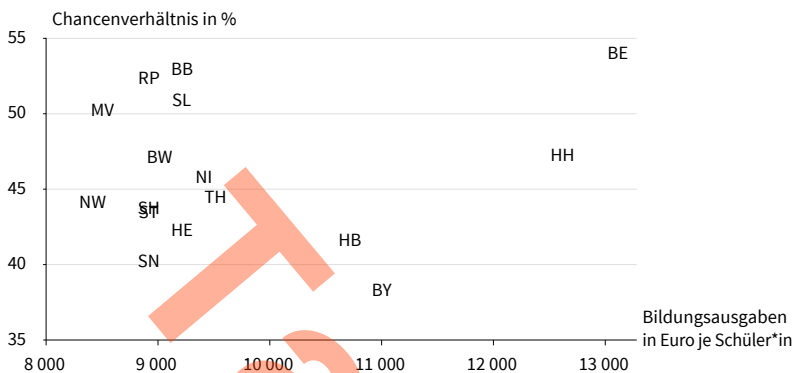
wichtiger für die Interpretation des Maßes der Chancengleichheit ist, dass es auch nicht systematisch mit der Differenz des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund zwischen den beiden Gruppen mit niedrigerem und höherem Hintergrund zusammenhängt. Gleiches gilt für Unterschiede in den Anteilen alleinerziehender Eltern und erwerbstätiger Eltern. Die bisherigen Analysen zeigen also, dass die Chancengleichheit unabhängig von verschiedenen Aspekten des Niveaus des sozioökonomischen Hintergrunds in den Bundesländern ist.

Auch die wirtschaftliche Lage eines Bundeslandes insgesamt kann Unterschiede in der Chancengleichheit nicht erklären. Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf in den Bundesländern reicht von 28 839 Euro in Thüringen bis 67 701 Euro in Hamburg. Doch diese Unterschiede im BIP pro Kopf weisen keinen systematischen Zusammenhang mit dem Chancenverhältnis auf (vgl. Abb. 4).

Auch gelingt es Bundesländern, die mehr für Bildung ausgeben – und in denen dementsprechend mehr Geld pro Kopf für die Förderung der Schulkinder zur Verfügung steht – nicht besser, Chancengleichheit

Abb. 5

Chancengleichheit und Bildungsausgaben



Anmerkung: Bildungsausgaben: Ausgaben für allgemeinbildende öffentliche Schulen je Schüler*in, in Euro, 2020. Chancenverhältnis: Quotient der Wahrscheinlichkeiten des Gymnasialbesuchs von Kindern mit niedrigerem und höherem familiärem Hintergrund. Vgl. Tabelle A1 für die Abkürzungen der Bundesländer. Quelle: Mikrozensus 2018 und 2019; Statistisches Bundesamt (2023); Berechnungen des ifo Instituts. © ifo Institut

herzustellen. Zwischen den öffentlichen Pro-Kopf-Ausgaben für Schulen und dem Chancenverhältnis besteht kein systematischer Zusammenhang (vgl. Abb. 5). Aus der Abbildung geht auch hervor, dass (fehlende) Chancengleichheit kein Phänomen der Stadtstaaten ist: Berlin, Bremen und Hamburg (die alle relativ hohe Ausgaben aufweisen) erreichen sehr unterschiedliche Ausmaße der Chancengleichheit. Auch die Analyse weiterer Merkmale der Ressourcenausstattung des Bildungswesens wie beispielsweise Ausgaben für Grundschulen, Klassengrößen oder Schüler-Lehrkraft-Verhältnisse gibt keine Belege für systematische Zusammenhänge mit Unterschieden in den Bildungschancen zwischen den Bundesländern.

Die berichteten Analysen zeigen, dass Unterschiede in der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft, der ökonomischen Situation der Bundesländer und der Ressourcenausstattung der Schulen keine Erklärung für die Unterschiede in der Chancengleichheit zwischen den Bundesländern liefern. Auch in multivariaten Regressionen, die mehrere der genannten Merkmale zusammen berücksichtigen, bleiben die Zusammenhänge statistisch insignifikant.

Vorhergehende Forschung zu Unterschieden in der Chancengleichheit im Bundesländervergleich (wie auch im internationalen Vergleich) anhand der PISA-Daten hat aufgezeigt, dass Schulsysteme, in denen die Schulkinder erst später auf weiterführende Schularten aufgeteilt werden, systematisch eine höhere Chancengleichheit aufweisen (Wößmann 2010). Dies ist im Bundesländervergleich des vorliegenden Maßes des Chancenverhältnisses offensichtlich ebenfalls der Fall: Berlin und Brandenburg – die Bundesländer mit dem relativ ausgeglichensten Chancenverhältnis – sind die einzigen beiden Bundesländer, die die Schulkinder nicht schon nach der vierten, sondern erst nach der sechsten Klasse auf verschiedene weiterführende Schularten aufteilen. Dementsprechend hängt das Chancenverhältnis im Bundesländervergleich statistisch hoch signifikant mit einer späteren Aufteilung der Schulkinder zusammen. Die statistische

Signifikanz dieses Zusammenhangs bleibt auch bei Berücksichtigung der verschiedenen anderen genannten Merkmale der Bundesländer bestehen. Für das Maß der Chancendifferenz ist der Zusammenhang zwar schwächer, in einigen multivariaten Modellen aber ebenfalls statistisch signifikant.

Im Einklang mit der vorhergehenden Forschung weist darüber hinaus eine größere Anzahl an Arten weiterführender Schulen im Bundesländervergleich einen negativen Zusammenhang mit dem Chancenverhältnis auf, während eine größere Besuchsquote im frühkindlichen Bereich positiv mit dem Chancenverhältnis zusammenhängt. Als bivariate Korrelationen sind diese beiden Zusammenhänge statistisch nicht signifikant, erreichen bei Berücksichtigung weiterer Faktoren in einigen Spezifikationen multivariater Regressionen aber statistische Signifikanz. Ähnliches gilt in abgeschwächtem Maße für das Maß der Chancendifferenz. Insofern ist die Analyse der Bundesländerunterschiede zumindest konsistent damit, dass stärker ausgebaute frühkindliche Bildungssysteme und weniger stark aufteilende Schulsysteme mit einer höheren Chancengleichheit einhergehen. Gleichwohl sollten diese Zusammenhänge aufgrund der begrenzten Anzahl der Bundesländer nicht überinterpretiert werden.

HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN: BEISPIELE GUTER PRAXIS

Die wissenschaftliche Forschung gibt klare empirische Belege dafür, dass es viele Möglichkeiten gibt, die Bildungschancen für Kinder aus unterschiedlichen familiären Verhältnissen effektiv anzugleichen. Denn die Ungleichheit der Bildungschancen ist keineswegs unumstößlich, wie die starken positiven Effekte zahlreicher bildungspolitischer Maßnahmen auf die Bildungs- und Lebenschancen benachteiligter Kinder zeigen. Dazu reichen Maßnahmen mit der Gießkanne allerdings zumeist nicht aus; die benachteiligten Kinder müssen gezielt gefördert werden. In Wößmann et al. (2023) haben wir aus dem Stand der wissenschaftlichen Forschung sechs Handlungsfelder ausgearbeitet:

- Frühkindliche Bildungsangebote für benachteiligte Kinder ausbauen
- Familien benachteiligter Kinder bei der Erziehung unterstützen
- Die besten Lehrkräfte an Schulen mit vielen benachteiligten Kindern bringen
- Nachhilfeprogramme für benachteiligte Kinder früh und kostenfrei anbieten
- Aufteilung auf unterschiedliche weiterführende Schulen verschieben
- Mentoring-Programme für benachteiligte Kinder fördern

Um diese Handlungsmöglichkeiten zu konkretisieren, beschreiben wir im Folgenden acht Beispiele guter Pra-

xis, die aufzeigen, wie zu einer Verbesserung der Chancengleichheit in Deutschland beigetragen werden kann.

1. Unterstützung von Familien mit Neugeborenen: Das Hausbesuchsprogramm Pro Kind in Bremen

Die ersten Lebensjahre sind für die Entwicklung von Kindern von großer Bedeutung. Daher sind Maßnahmen im frühkindlichen Bereich gerade für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen besonders effektiv und weisen hohe individuelle und gesamtwirtschaftliche Erträge auf (Cunha et al. 2006; Almond und Currie 2011; Duncan et al. 2023).

Ein Beispiel für ein wirksames frühkindliches Programm findet sich in Bremen. Dort bietet die Stiftung Pro Kind Unterstützung in Form von Hausbesuchen für Ersteltern in sozioökonomischen Problemlagen an (Sandner 2018). Das Programm richtet sich an Eltern mit geringem Einkommen, die sich mit einer besonderen Lebenssituation wie Minderjährigkeit oder Gewalterfahrungen konfrontiert sehen. Die 52 Hausbesuche durch Geburtshelfer*innen und Sozialarbeiter*innen finden in einem Zeitraum beginnend mit der Schwangerschaft bis zum zweiten Geburtstag des Kindes statt (Kliem und Sandner 2021). Während dieser Zeit werden die Eltern bei Fragen der Erziehung, Gesundheit und Ernährung beraten und unterstützt (Sandner et al. 2018). Pro Kind hat das Ziel, die kindliche Entwicklung unter anderem durch Stärkung der Mutter-Kind-Bindung zu verbessern. Positive Effekte des Programms zeigen sich insbesondere in der Wahrnehmung der elterlichen Selbstwirksamkeit und in der Kindererziehung sowie bei den kognitiven Fähigkeiten von Mädchen. Die positiven Effekte sind auch noch vorhanden, wenn das Kind das Grundschulalter erreicht.

Außerdem ergeben sich positive Auswirkungen auf die mütterliche mentale Gesundheit, das Stressempfinden und die Fähigkeit zur Einschätzung von kindlichem Verhalten (Kliem und Sandner 2021; Sierau et al. 2016). Die frühe Unterstützung und Begleitung von Eltern im Rahmen von Pro Kind wirkt sich also nicht nur auf die Kinder positiv aus, sondern auch auf deren Mütter. Dies kann wiederum die Bildungschancen benachteiligter Kinder erhöhen, da das Wohlbefinden der Eltern in positivem Zusammenhang mit der Entwicklung des Kindes steht (Almond und Currie 2011). Darüber hinaus kann sich ein Übertragungseffekt auf zukünftige Kinder der Eltern ergeben, wenn die Fähigkeiten der Eltern weiteren Kindern zugutekommen. Berechnungen zeigen, dass die Kosten des Programms Pro Kind allein durch die Erträge der späteren zu erwartenden Bildungsabschlüsse der teilnehmenden Kinder aufgewogen werden (Sandner und Jungmann 2017). Insgesamt können Programme zur frühkindlichen Förderung von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen einen Beitrag zur Erhöhung der Chancengleichheit leisten.

2. Begleitung von Eltern bis zur Kita: Das Chancenreich-Programm in Herford

Für viele Unterstützungsprogramme ist es schwierig, Familien mit benachteiligtem Hintergrund zu erreichen (Boag-Munroe und Evangelou 2010). Dabei würden gerade diese Familien und deren Kinder von frühkindlichen Angeboten profitieren (Currie 2001). Dass es dennoch gelingen kann, benachteiligte Familien anzusprechen und für eine Programmteilnahme zu motivieren, zeigt das Chancenreich-Programm, das die Stadt Herford gemeinsam mit der Carina Stiftung entwickelt hat. Das Projekt bietet Eltern mit Neugeborenen in Herford eine Reihe kostenloser Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung der Erziehungskompetenz, der kindlichen Entwicklung und der Integration an (Chancenreich 2024). Der Erstkontakt geschieht hierbei auf Initiative des Chancenreich-Programms: Innerhalb der ersten acht Wochen nach Geburt wird ein Willkommensbrief an jede Familie mit Neugeborenen versandt. Bei einem ersten Hausbesuch werden die Komponenten des Programms persönlich erläutert. Dazu gehören Familienbesuche, Elternkurse und Vorsorgeuntersuchungen. Zusätzlich verknüpft das Chancenreich-Programm seine Maßnahmen gegebenenfalls mit bestehenden Angeboten der städtischen Kinder- und Jugendhilfe (Wilke et al. 2014). Ein besonderer Aspekt, der zu der hohen Teilnahme gerade von benachteiligten Familien beitragen dürfte, ist ein Geldbonus in Höhe von 500 Euro. Diesen Anreiz zur verbindlichen Teilnahme erhalten die Eltern, wenn sie neben den Hausbesuchen die frühkindlichen Vorsorgeuntersuchungen U1 bis U7a durchführen lassen, einen Elternkurs und einen Workshop belegen sowie ihr Kind bis zum dritten Lebensjahr verbindlich in einer Kindertageseinrichtung (Kita) anmelden.

Die Elternkurse und Workshops beschäftigen sich mit Themen zu Erziehung, Ernährung und Gesundheit, wie z. B. der Umgang mit Ängsten von Kindern, Kindernotfallkurse, Kennenlernen der Stadtbibliothek sowie Spiel- und Bewegungsanregungen. Gerade die Fortbildungen, die auf eine Verbesserung der elterlichen Erziehungsfähigkeiten abzielen, haben einen positiven Effekt: Kinder, deren Eltern an mehr Kursen zum Thema Erziehungskompetenz teilgenommen haben, weisen eine bessere Wortschatzentwicklung zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr auf als Kinder, deren Eltern weniger solche Kurse besucht haben (Cohen et al. 2020). Zudem scheint das Chancenreich-Programm gerade benachteiligte Eltern, z. B. mit niedrigen Bildungsabschlüssen, Alleinerziehende oder Erwerbslose, zu erreichen (Wilke et al. 2014). Das könnte daran liegen, dass die Stadt mit einer vor Ort bekannten Stiftung zusammenarbeitet, der Erstkontakt auf Initiative des Chancenreich-Programms geschieht und ein Geldbonus als Anreiz dient. Projekte mit diesen Komponenten könnten einen wertvollen Beitrag dazu leisten, um benachteiligte Kinder zu erreichen und zu fördern und somit die Chancengleichheit zu erhöhen.

3. Unterstützung bei der Suche nach einem Kita-Platz: Das ELFE-Projekt in zwei rheinland-pfälzischen Städten

Der Besuch von frühkindlichen Kindertageseinrichtungen kann sich gerade bei Kindern aus Familien in herausfordernden Lebenslagen positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken, indem kognitive, sprachliche, motorische und soziale Fähigkeiten gefördert werden (z. B. Burger 2010; Duncan et al. 2023). Gerade wenn sie auf benachteiligte Kinder ausgerichtet ist und die Betreuung qualitativ hochwertig ist, kann frühkindliche Förderung eine hohe Rendite aufweisen (Spieß 2013). Trotz der möglichen positiven Auswirkungen und des rechtlichen Anspruchs auf einen Betreuungsplatz sind Kinder aus benachteiligten Familien beim Kita-Besuch unterrepräsentiert, obwohl vielfach der Wunsch auf einen Betreuungsplatz besteht (Jessen et al. 2020; Huebener et al. 2023). Der komplexe Bewerbungsprozess um einen Betreuungsplatz kann dabei insbesondere für Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss zur Herausforderung werden, da frühzeitige Informationsbeschaffung vonnöten ist, diverse Fristen eingehalten und Anträge eingereicht werden müssen (Hermes et al. 2023).

An dieser Stelle setzt das Projekt »Eltern, Leben, Familie, Erziehung« (ELFE) an. Dieses Modell-Projekt wurde 2018/19 als Teil einer wissenschaftlichen Studie in zwei rheinland-pfälzischen Städten eingeführt, ist jedoch momentan in keiner Stadt dauerhaft etabliert. Das ELFE-Projekt unterstützt bildungsferne Eltern dabei, die Hürden im Bewerbungsprozess für einen Kita-Platz zu meistern. Das Programm besteht aus zwei Teilen (Hermes et al. 2021). Zum einen wird den Eltern ein Informationsvideo gezeigt, das u.a. darüber informiert, dass die frühkindliche Betreuung in Rheinland-Pfalz für alle Kinder ab zwei Jahren kostenlos ist, dass es für benachteiligte Kinder unter zwei Jahren Gebührenermäßigungen gibt und dass eine frühzeitige Bewerbung bei mehreren Kitas von Vorteil ist. Zudem erhalten die Eltern bei Wunsch individuelle Unterstützung durch geschulte Hilfskräfte, die beispielsweise beim Ausfüllen und Einreichen von Formularen helfen. Die wissenschaftliche Evaluation von ELFE zeigt, dass insbesondere bildungsferne Eltern von der Unterstützung profitieren und sich die Wahrscheinlichkeit, einen Betreuungsplatz zu beanspruchen, um 16 Prozentpunkte erhöht (Hermes et al. 2023). Infolgedessen können bildungsferne Mütter auch häufiger in Vollzeit arbeiten, was zu einem höheren Haushaltseinkommen führt.

Die Ergebnisse zeigen, dass mit relativ geringem Aufwand verbundene Unterstützungsangebote, die die Hürden im Bewerbungsprozess für frühkindliche Betreuung verringern, die Wahrscheinlichkeit eines Kita-Besuchs für Kinder aus benachteiligten Familien steigern und so zu erhöhter Chancengleichheit beitragen können.

4. Datenbasierte Sprachförderung vor und in der Grundschule: Das Hamburger Sprachförderkonzept

Gerade für Kinder aus benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund stellt der Spracherwerb häufig eine grundlegende Herausforderung dar. Aufgrund der hohen Bedeutung von Sprache für das weitere Lernen ergeben sich dann starke soziale Unterschiede bei den Bildungschancen der Kinder. Deshalb sind Programme, die Defizite beim Erwerb der Sprachkenntnisse früh erkennen und ausgleichen, bedeutend für die Verbesserung der Chancengleichheit in der Bildung.

Hier setzt das Hamburger Sprachförderkonzept an. Die Sprachförderung in Hamburg zeichnet sich dadurch aus, dass sie bereits im Kindergartenalter und über die gesamte Schulzeit datenbasiert eingesetzt wird. Dementsprechend werden Leistungsstände in Lesen, Schreiben und Sprachentwicklung der Schüler*innen testbasiert erhoben und dokumentiert (May und Berger 2014). Das Konzept startet bereits vor Schulstart mit dem Vorstellungsverfahren für Vier- und Fünfjährige. Auf Basis eines Tests des Sprachstandes wird festgelegt, ob ein Kind einen Sprachförderbedarf hat. In diesem Fall wird es vorschulpflichtig und erhält verbindliche Sprachförderung. Im weiteren Schulverlauf wird der Sprachförderbedarf mindestens halbjährlich auf Basis standardisierter Tests ermittelt. Wenn nötig, resultiert dies in Sprachfördermaßnahmen, die in individuellen Förderplänen festgehalten sind und zusätzlich zum regulären Unterricht erfolgen.

Sprachförderung ist auch integraler Bestandteil des regulären Unterrichts. Beispiele dafür sind das Hamburger Leseband – ein tägliches verpflichtendes Lesetraining für alle Schüler*innen – oder ein Schreibtrainingsprogramm. Besonders Schulen in benachteiligten Stadtteilen erhalten für die Umsetzung der Sprachförderung zusätzliche Personalressourcen (BSB Hamburg 2021). Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund nehmen besonders häufig an der additiven Sprachförderung teil (BSB Hamburg 2020).

Das Hamburger Sprachförderkonzept wurde zum Schuljahr 2005/06 eingeführt – u.a. in Folge des auch im Vergleich der Bundesländer relativ schwachen Abscheidens in den ersten PISA-Studien zu Beginn der 2000er Jahre. Seitdem haben sich die Bildungsergebnisse in Hamburg in den IQB-Bildungstrends deutlich gegen den deutschen Trend verbessert, so dass Hamburg nun in vielen Bereichen in der oberen Gruppe der Bundesländer liegt (Stanat et al. 2023). Die gezielte und verbindliche Sprachförderung in Verbindung mit dem regelmäßigen Messen des Sprachstands und der Schülerleistungen in weiteren Domänen dürfte ihren Teil dazu beigetragen haben.

5. Stärkung von Schulleitungen im Brennpunkt: Das Programm impact schulleitung

Schulen in herausfordernden Lagen kommt eine besondere Bedeutung bei der Herstellung von Chancengerechtigkeit zu. Allerdings sind Schulen mit vielen Schüler*innen aus benachteiligten Verhältnissen mit größeren Herausforderungen konfrontiert. Für die Verbesserung des Lernumfelds an benachteiligten Schulen ist daher das Engagement der Schulleitungen besonders wichtig. Die Forschung zeigt, dass gute Schulleitungen einen wichtigen Beitrag zur Qualität von Schulen leisten können (Branch et al. 2013). Gerade den Managementfähigkeiten von Schulleitungen kommt eine besondere Rolle zu (Grissom und Loeb 2011). Allerdings werden die pädagogischen Führungskräfte – gerade an benachteiligten Schulen – oftmals nicht ausreichend auf ihre Aufgaben vorbereitet, und Weiterbildungsangebote auf Leitungsebene fehlen vielfach (Wübben Stiftung 2020).

Hier setzt das Programm impact schulleitung der Wübben Stiftung an. Schulleitungen von Schulen in sozial schwachen Umfeldern nehmen während der dreijährigen Laufzeit an Fortbildungen, Führungskräftecoaching, Schulentwicklungsbegleitung und Vernetzungstreffen teil und erhalten ein kleines Budget zur Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten. Durch das Programm sollen Schulleitungen im Schulmanagement und in der pädagogischen Leitung der Schulen professionalisiert und gestärkt, bei der Weiterentwicklung ihrer Schulen im Bereich der Unterrichtsentwicklung unterstützt sowie mit anderen engagierten Schulleitungen vernetzt werden. Mittlerweile wird das Programm in vier Bundesländern – Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Berlin – umgesetzt. In Rheinland-Pfalz ist das Programm beispielsweise Vorbild für das Projekt »S4 Schule stärken, starke Schule!«, in Schleswig-Holstein Teil des PerspektivSchul-Programms.

Von den Beteiligten wird das Programm impact schulleitung durchaus als Erfolg wahrgenommen (Huber et al. 2022). In einer ersten Evaluation der Programmumsetzung in Nordrhein-Westfalen haben sich die teilnehmenden Schulen relativ zu Vergleichsschulen aus Sicht der Schulleitungen und Mitarbeitenden in Bezug auf verschiedene Aspekte der Qualität schulischer Arbeit wie Organisation, Schulentwicklung und berufliche Zufriedenheit positiv entwickelt. Insgesamt kann das Programm als Beispiel dafür stehen, dass ein klarer Fokus auf die Stärkung von Schulen im Brennpunkt ein wichtiger Ansatzpunkt dafür ist, die Bildungschancen benachteiligter Kinder zu verbessern.

6. Spätere schulische Aufteilung: Die sechsjährige Grundschule in Berlin und Brandenburg

Die Frage nach dem Zeitpunkt der Aufteilung der Schulkinder auf verschiedene weiterführende Schul-

arten ist aus Perspektive der Bildungsgerechtigkeit relevant, da sie festlegt, wie lange Kinder mit unterschiedlicher sozialer Herkunft gemeinsam lernen. In der Forschung gibt es viele Belege dafür, dass Schulsysteme mit früherer Aufteilung zu einer stärkeren Ungleichheit der Bildungsergebnisse führen (Meghir und Palme 2005; Hanushek und Wößmann 2006; Schütz et al. 2008; Pekkala et al. 2013; Pekkarinen 2018; Matthewes 2021). Bei früher Aufteilung hängt die Wahl der weiterführenden Schulart oftmals stark vom familiären Hintergrund ab und nicht nur von den Voraussetzungen der Kinder (Pekkarinen 2018; Schwippert et al. 2020; Falk et al. 2023). Somit kann es dazu kommen, dass insbesondere begabte Kinder aus bildungsferneren Familien durch die frühe Festlegung ihrer Bildungslaufbahn ihr Potenzial nicht voll entfalten können. Dementsprechend profitieren gerade benachteiligte Schulkinder von längerem gemeinsamem Lernen, wobei andere Schulkinder oder das Leistungsniveau insgesamt generell nicht negativ beeinflusst werden.

Berlin und Brandenburg stechen im Vergleich der Bundesländer bei der Dauer der Grundschulzeit hervor. Die Kinder bleiben bis zur sechsten Klasse in der Grundschule. Die Aufteilung auf unterschiedliche weiterführende Schularten erfolgt also im Vergleich zu anderen Bundesländern zwei Jahre später (Helbig und Nikolai 2015).³ Die zuvor berichteten Ergebnisse der Ungleichheit der Bildungschancen im Bundesländervergleich zeigen, dass diese beiden Bundesländer die vergleichsweise ausgeglichensten Chancenverhältnisse im Gymnasialbesuch zwischen Kindern mit niedrigerem und höherem Hintergrund aufweisen. Auch wenn die Aufteilung im internationalen Vergleich immer noch sehr früh geschieht – in zwei Dritteln der OECD-Länder erfolgt die Aufteilung auf unterschiedliche Schularten frühestens im Alter von 15 Jahren –, scheint eine spätere Aufteilung auf weiterführende Schularten also auch im Bundesländervergleich zu vergleichsweise größerer Chancengleichheit beizutragen.

7. Zwei Schularten mit Oberstufe: Das zweigliedrige Schulsystem im Saarland

Neben dem Zeitpunkt der Aufteilung kann sich auch die Anzahl der unterschiedlichen Arten weiterführender Schulen auf die Chancengleichheit auswirken. Die Forschung zeigt, dass Reformen in einigen Bundesländern, die das traditionell dreigliedrige Schulsystem aus Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien durch ein zweigliedriges System ersetzt haben, gerade bei benachteiligten Schülergruppe systematisch zu signifikant besseren schulischen Leistungen geführt

³ In Mecklenburg-Vorpommern wechseln die Kinder nach vier Jahren Grundschule in eine schulartunabhängige Orientierungsstufe, die in der Regel von Gesamtschulen oder regionalen Schulen angeboten wird und die Klassenstufen 5 und 6 umfasst. Im Anschluss können die Kinder auf der bisherigen Schule bleiben oder auf eine andere weiterführende Schule wechseln.

haben (Piopiunik 2021). Auch im internationalen Vergleich geht eine geringere Anzahl weiterführender Schularten mit größerer Chancengleichheit einher (Ammermüller 2013).

Das Saarland hat – zunächst vor allem aus demografischen Gründen – bereits Ende der 1990er Jahre als erstes westdeutsches Bundesland auf ein zweigliedriges Schulsystem umgestellt, indem es die Haupt- und Realschulen in eine Erweiterte Realschule zusammengeführt hat (Helbig und Nikolai 2015). Bis zum Schuljahr 2016/17 wurde dieses System dann durch ein System ersetzt, in dem neben den Gymnasien nur noch Gemeinschaftsschulen bestehen, die entweder eine eigene gymnasiale Oberstufe haben oder dafür mit anderen Schulen kooperieren. Die Gemeinschaftsschule bietet die drei Bildungsgänge und die entsprechenden Schulabschlüsse der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums an, wobei die Festlegung auf eine bestimmte Schullaufbahn möglichst lange offengehalten bleiben soll (Ministerium für Bildung Saarland 2010). Folglich kann das Abitur im Saarland flächendeckend an jeder weiterführenden Schule – am Gymnasium (nach zwölf Jahren) und an der Gemeinschaftsschule (nach 13 Jahren) – erlangt werden. Aus der Perspektive der Gleichheit der Bildungschancen bietet ein solches System den Vorteil, dass das Erreichen einer Hochschulzugangsberechtigung allen Kindern unabhängig von der jeweils gewählten Schulart offensteht.

Mittlerweile haben auch die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie Schleswig-Holstein zweigliedrige Schulsysteme, in denen es neben dem Gymnasium nur eine weitere Schulart gibt, auf der alle drei Bildungsabschlüsse erlangt werden können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Allerdings bietet im letztgenannten Flächenland nur eine Minderheit der Gemeinschaftsschulen selbst eine gymnasiale Oberstufe an. Die Etablierung eines zweigliedrigen Schulsystems mit Option auf ein Abitur an allen weiterführenden Schulen kann als Schritt in die Richtung der Verbesserung der Chancengleichheit in der Bildung angesehen werden.

8. Mentoring für benachteiligte Jugendliche: Das Mentoring-Programm Rock Your Life!

Zwar ist es wünschenswert, der Ungleichheit der Bildungschancen möglichst früh entgegenzuwirken. Doch auch Maßnahmen im Jugendalter können noch einen großen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten. Ein erfolgreiches Beispiel ist das Mentoring-Programm Rock Your Life!, eines der größten Mentoring-Initiativen für benachteiligte Jugendliche in Deutschland. Dabei treffen sich ehrenamtliche studentische Mentor*innen regelmäßig – in einem Abstand von etwa zwei Wochen – mit Jugendlichen, die die achte oder neunte Klasse der Hauptschule oder einer vergleichbaren Schulform in benachteiligten Stadtvierteln besuchen (Resnjanskij et al. 2021). Bei diesen individuel-

len Treffen bauen die Mentor*innen eine persönliche Beziehung zu ihren Mentees auf, unterstützen sie bei der Bewältigung von Stresssituationen im schulischen oder familiären Umfeld, helfen bei der Berufsorientierung oder unternehmen miteinander Freizeitaktivitäten. Die Mentor-Mentee-Beziehung ist auf ein Jahr angelegt mit Option auf ein zweites Jahr. Ziel des Programms ist letztlich ein erfolgreicher Übergang der Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung oder in eine weiterführende Schullaufbahn. Vor 15 Jahren von einer Gruppe Studierender gegründet, hat Rock Your Life! mittlerweile über 10 000 Mentoring-Paare an mehr als 50 Standorten zusammengeführt.

Wissenschaftliche Evaluationsforschung hat gezeigt, dass sich Rock Your Life! bei Jugendlichen aus stark benachteiligten Hintergründen sehr positiv auswirkt. Ein Jahr nach Programmstart weisen die benachteiligten Mentees um 0,8 Notenschritte verbesserte Mathematiknoten auf (Resnjanskij et al. 2023, 2024). Außerdem erhöhen sich ihre Geduld und ihre Zukunftsorientierung deutlich. Nach drei Jahren sind sehr starke Effekte auf die Ausbildungsbeteiligung zu sehen: Ohne Mentoring liegt der Anteil der stark benachteiligten Jugendlichen in Ausbildung bei 27%, bei Teilnahme an Rock Your Life! steigert sich dieser Anteil um 29 Prozentpunkte – also mehr als eine Verdoppelung (Resnjanskij et al. 2023, 2024). Dementsprechend kann Mentoring auch im Jugendalter die Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten Hintergründen noch deutlich verbessern.

REFERENZEN

- Almond, D. und J. Currie (2011), »Human Capital Development Before Age Five«, in: D. Card und O. Ashenfelter (Hrsg.), *Handbook of Labor Economics*, Vol. 4, North Holland, Amsterdam, 1315–1486.
- Ammermüller, A. (2013), »Institutional Features of Schooling Systems and Educational Inequality: Cross-Country Evidence from PIRLS and PISA«, *German Economic Review* 14(2), 190–213.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022), *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*, Bielefeld, wbv Media.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) Hamburg (2020), »Bildungsbericht Hamburg 2020«, Waxmann.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) Hamburg (2021), »Das Hamburger Sprachförderkonzept – Bilanz und Ausblick«.
- Biewen, M. und M. Tapalaga (2017), »Life-Cycle Educational Choices in a System with Early Tracking and 'Second Chance' Options«, *Economics of Education Review* 56, 80–94.
- Boag-Munroe, G. und M. Evangelou (2010), »From Hard to Reach to How to Reach: A Systematic Review of the Literature on Hard-to-Reach Families«, *Research Papers in Education* 27, 209–239.
- Branch, G., E. A. Hanushek und S. Rivkin (2013), »School Leaders Matter: Measuring the impact of effective principals«, *Education Next* 13 (1), 62–69.
- Buchholz, S. und A. Schier (2015), »New Game, New Chance? Social Inequalities and Upgrading Secondary School Qualifications in West Germany«, *European Sociological Review* 31(5), 603–615.
- Burger, K. (2010), »How Does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An International Review of the Effects of Early Interventions for Children from Different Social Backgrounds«, *Early Childhood Research Quarterly* 25(2), 140–165.
- Chancenreich (2024), »Chancenreich: Für einen guten Start in die ersten Jahre!«, verfügbar unter: <https://www.chancenreich-herford.de>, aufgerufen am 20. Februar 2024
- Cohen, F., J. Schünke, E. Vogel und Y. Anders (2020), »Longitudinal Effects of the Family Support Program Chancenreich on Parental In-

- volvement and the Language Skills of Preschool Children», *Frontiers in Psychology* 11, 1282.
- Cunha, F., J. J. Heckman, L. Lochner und D. V. Masterov (2006), »Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation«, in: E. A. Hanushek und F. Welch (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1, North Holland, Amsterdam, 697–812.
- Currie, J. (2001), »Early Childhood Education Programs«, *Journal of Economic Perspectives* 15(2), 213–238.
- Dodin, M., S. Findeisen, L. Henkel, D. Sachs und P. Schüle (2024), »Social Mobility in Germany«, *Journal of Public Economics* 232, 105074.
- Duncan, G., A. Kalil, M. Mogstad und M. Rege (2023), »Investing in Early Childhood Development in Preschool and at Home«, in: E. A. Hanushek, S. Machin und L. Wößmann, *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 6, North Holland, Amsterdam, 1–91.
- Falk, A., F. Kosse und P. Pinger (2023), »Mentoring and Schooling Decisions: Causal Evidence«, *Journal of Political Economy*, im Erscheinen.
- Grissom, J. A. und S. Loeb (2011), »Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills«, *American Educational Research Journal* 48, 1091–1123.
- Hanushek, E. A., G. Schwerdt, S. Wiederhold und L. Wößmann (2015), »Returns to Skills Around the World: Evidence from PIAAC«, *European Economic Review* 73, 103–130.
- Hanushek, E. A. und L. Wößmann (2006), »Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries«, *The Economic Journal* 116 (510), C63–C76.
- Hanushek, E. A. und L. Wößmann (2015), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Helbig, M. und R. Nikolai (2015), *Die Unvergleichbaren: Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Hermes, H., P. Lergetporer, F. Peter, S. Wiederhold, V. Freundl und O. Wirth (2021), »Bewerbungsunterstützung erhöht die Kita-Inanspruchnahme von Kindern aus bildungsferneren Familien«, *ifo Schnelldienst* 74(9), 41–45.
- Hermes, H., M. Krauß, P. Lergetporer, F. Peter und S. Wiederhold (2023), »Frühkindliche Betreuung erhöht den Arbeitsmarkterfolg von Müttern ohne Abitur«, *Wirtschaft im Wandel* 29(3), 52–55.
- Huber, S. G., C. Helm, R. Strietholt, J. Pruiitt, J. A. Schneider, M. Schwander, L. Preisig, H. M. Heister, J. Hoffmann, Y. Forcella, J. Schmidt und J. Niederfringer (2022), *Qualität und Nutzen des Programms impakt schulleitung der Wübben Stiftung*, Zwischenbericht, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie, PH Zug.
- Huebener, M., S. Schmitz, C. K. Spieß und L. Binger (2023), »Frühe Ungleichheiten: Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive«, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.
- Jessen, J., S. Schmitz und S. Waights (2020), »Understanding Day Care Enrolment Gaps«, *Journal of Public Economics* 190, 104252.
- Kliem, S. und M. Sandner (2021), »Prenatal and Infancy Home Visiting in Germany: Results of a Randomized Controlled Trial on Child and Maternal Outcomes at Age 7«, *Pediatrics* 148(2), e2020049610.
- Matthewes, S. H. (2021), »Better Together? Heterogeneous Effects of Tracking on Student Achievement«, *The Economic Journal* 131(635), 1269–1307.
- Meghir, C. und M. Palme (2005), »Educational Reform, Ability, and Family Background«, *American Economic Review* 95(1), 414–424.
- May, P. und C. Berger (2014), »Diagnostik als Grundlage des Hamburger Sprachförderkonzepts«, in: D. Fickermann und N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung*, Waxmann, Münster, 155 – 178.
- Ministerium für Bildung Saarland (2010), Eckpunktepapier, https://www.pisaar.de/wp-content/files/Eckpunktepapier_Gemeinschaftsschule.pdf, aufgerufen am 13. Februar 2024.
- OECD (2023), »PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit«, PISA, wbv Media, Bielefeld, <https://doi.org/10.3278/6004956w>.
- Oreopoulos, P. und K. G. Salvanes (2011), »Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling«, *Journal of Economic Perspectives* 25(1), 159–184.
- Pekkala Kerr, S., T. Pekkarinen und R. Uusitalo (2013), »School Tracking and Development of Cognitive Skills«, *Journal of Labor Economics* 31(3), 577–602.
- Pekkarinen, T. (2018), »School Tracking and Intergenerational Social Mobility«, *IZA World of Labor* 56v2, 1–10.
- Piopiunik, M. (2021), »How Does Reducing the Intensity of Tracking Affect Student Achievement? Evidence from German State Reforms«, *CESifo Working Paper* 9214.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Roemer, J. E. (1998), *Equality of Opportunity*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Resnjanskij, S., J. Ruhose, S. Wiederhold und L. Wößmann (2021), »Mentoring verbessert die Arbeitsmarktchancen von stark benachteiligten Jugendlichen«, *ifo Schnelldienst* 74(2), 31–38.
- Resnjanskij, S., J. Ruhose, K. Wedel, S. Wiederhold und L. Wößmann (2023), »Mentoring erhöht die Ausbildungsbeteiligung benachteiligter Jugendlicher«, *ifo Schnelldienst* 76(12), 7–10.
- Resnjanskij, S., J. Ruhose, S. Wiederhold, L. Wößmann und K. Wedel (2024), »Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage? A Field Experiment to Improve Labor-Market Prospects«, *Journal of Political Economy* 132(3), 1013–1062.
- Sandner, M. (2018), »Modellprojekt für benachteiligte Familien: Intensive Begleitung hilft Müttern und Kindern«, *IAB-Kurzbericht* 6.
- Sandner, M. und T. Jungmann (2017), »Gender-Specific Effects of Early Childhood Intervention: Evidence from a Randomized Controlled Trial«, *Labour Economics* 45, 59–78.
- Sandner, M., T. Cornelissen, T. Jungmann, und P. Herrmann (2018), »Evaluating the Effects of a Targeted Home Visiting Program on Maternal and Child Health Outcomes«, *Journal of Health Economics* 58, 269–283.
- Schütz, G., H. W. Ursprung und L. Wößmann (2008), »Education Policy and Equality of Opportunity«, *Kyklos* 61(2), 279–308.
- Schwippert, K., D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky und H. Wendt (2020), *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Waxmann, Münster.
- Sierau S., V. Dähne, T. Brand, V. Kurtz, K. von Klitzing und T. Jungmann (2016), »Effects of Home Visitation on Maternal Competencies, Family Environment, and Child Development: A Randomized Controlled Trial«, *Prevention Science* 17(1), 40–51.
- Spieß, C. K. (2013), »Effizienzanalysen frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsprogramme. Das Beispiel von Kosten-Nutzen-Analysen«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (16), 333–354.
- Stanat, P., S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel und K. Sachse (2023), *IQB-Bildungstrend 2022 – Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*, Waxmann, Münster.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2023a), »Metadatenreport. Teil II: Produktspezifische Informationen zur Nutzung des Mikrozensus 2020 am Gastwissenschaftsarbeitsplatz sowie per kontrollierter Datenfernverarbeitung«, Version 1, Düsseldorf.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2023b), »Bruttoinlandsprodukt, Bruttowertschöpfung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1991 bis 2022«, Reihe 1, Band 1, Berechnungsstand August 2022/Februar 2023, verfügbar unter: <https://www.statistikportal.de/de/vgrdl/publikationen>, aufgerufen am 24. Januar 2024.
- Statistisches Bundesamt (2021), »Qualitätsbericht Mikrozensus 2020«, Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2023), »Ausgaben für öffentliche Schulen je Schülerin und Schüler 2021«, Destatis, Wiesbaden.
- Wilke, F., A. Hachfeld, H.-U. Höhl und Y. Anders (2014), »Welche Familien erreichen Angebote zur Familienbildung? Eine Analyse der Teilnehmerstruktur am Beispiel des modularen Projekts Chancenreich«, *Empirische Sonderpädagogik* 3, 195–210.
- Wößmann, L. (2010), »Institutional Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries«, *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik* 230(2), 234–270.
- Wößmann, L., F. Schoner, V. Freundl und F. Pfahler (2023), »Der ifo-»Ein Herz für Kinder«-Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt?«, *ifo Schnelldienst* 76(4), 29–47.
- Wübben Stiftung (2020), »impakt schulleitung. Curriculum der Akademien«, Düsseldorf.

ANHANG

Tab. A1
Daten der Bundesländer

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

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

Quelle: Mikrozensus 2018 und 2019; Berechnungen des ifo Instituts.

© ifo Institut