

Wößmann, Ludger; Schoner, Florian; Freundl, Vera; Pfaehler, Franziska

Article

Der ifo-"Ein Herz für Kinder"- Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt?

ifo Schnelldienst

Provided in Cooperation with:

Ifo Institute – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich

Suggested Citation: Wößmann, Ludger; Schoner, Florian; Freundl, Vera; Pfaehler, Franziska (2023) : Der ifo-"Ein Herz für Kinder"- Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt?, ifo Schnelldienst, ISSN 0018-974X, ifo Institut - Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, München, Vol. 76, Iss. 04, pp. 29-47

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/272107>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Ludger Wößmann, Florian Schoner, Vera Freundl und Franziska Pfaehler

Der ifo-„Ein Herz für Kinder“- Chancenmonitor

Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt?

Chancengerechtigkeit beschreibt die Idee, dass jeder Mensch – unabhängig von Umständen wie Geschlecht, Herkunft oder familiärem Hintergrund – die gleichen Möglichkeiten haben sollte, um das eigene Potenzial zu entfalten. Dieses Prinzip ist für den Aufbau einer fairen und leistungsfähigen Gesellschaft von grundlegender Bedeutung (z. B. Rawls 1971; Roemer 1998). Soziale Durchlässigkeit und die Chance auf sozialen Aufstieg sind wichtige Elemente für die breite Akzeptanz einer Gesellschaftsordnung. Im deutschen Grundgesetz ist das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit gleich im zweiten Artikel als unveräußerliches Menschenrecht festgeschrieben. Die Idee der Chancengerechtigkeit wird verletzt, wenn Faktoren, die außerhalb der Kontrolle einer Person liegen, die Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung und zur gesellschaftlichen Teilhabe einschränken.¹

Kinder können ihren familiären Hintergrund – Aspekte wie Herkunft, Wohlstand oder Bildungshintergrund der Eltern – nicht selbst beeinflussen. Ihre Chancen im Leben sollten davon unabhängig sein. Der »Zufall der Geburt« ist eine der Hauptursachen der gesellschaftlichen Ungleichheit (Heckman 2008): Kinder können nicht steuern, ob sie in eine sozioökonomisch besser oder schlechter gestellte Familie hineingeboren werden. Diese Geburtsumstände wirken sich aber auf die späteren Erfolgchancen im Leben aus.

Mangelnde Chancengerechtigkeit ist besonders problematisch, wenn sie im Bildungsbereich auftritt. Bildung ist der Grundstein dafür, dass Individuen erfolgreich am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und zum Gemeinwohl beitragen können. Ungleichheit der Chancen im Bildungssystem bedeutet, dass der Bildungserfolg der Kinder von ihrem familiären Hintergrund abhängt und somit die Chancen auf gute Bildung ungleich zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen verteilt sind. Dies führt dazu, dass bestimmten sozialen Gruppen wichtige Chancen auf Bildungserfolg – und langfristig Lebenserfolg – verwehrt bleiben.

¹ Ungleichheit kann zudem auch durch Unterschiede in der individuellen Anstrengung entstehen, die von den Personen zum Teil selbst beeinflusst werden können (Roemer und Trannoy 2016). Diese Art der Ungleichheit liegt nicht im Fokus dieses Beitrags.

IN KÜRZE

Die Chancen von Kindern im Leben sollten unabhängig von ihrer sozialen Herkunft sein. Sind sie es? Wie steht es um die soziale Durchlässigkeit und die Chance auf sozialen Aufstieg in Deutschland? Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor dokumentiert, wie (un-)gerecht die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt sind. Dazu misst er die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund.

Die Unterschiede haben ein gewaltiges Ausmaß: Beispielsweise liegt die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, bei 21,5%, wenn ein Kind mit einem alleinerziehenden Elternteil ohne Abitur aus dem untersten Einkommensviertel und mit Migrationshintergrund aufwächst. Im Gegensatz dazu liegt sie bei 80,3%, wenn das Kind mit zwei Elternteilen mit Abitur aus dem obersten Einkommensviertel und ohne Migrationshintergrund aufwächst. Der Chancenmonitor dokumentiert diese Bildungschancen für Kinder mit verschiedenen familiären Hintergründen. Der Bildungshintergrund der Eltern, aber auch Einkommen und Alleinerziehendenstatus schlagen besonders stark zu Buche, wohingegen sich der Migrationshintergrund nach Berücksichtigung der anderen Merkmale weniger stark auswirkt.

Im untersten Zehntel der Verteilung nach den Hintergrundmerkmalen liegt die Wahrscheinlichkeit eines Kindes, ein Gymnasium zu besuchen, bei 17,1%, im obersten Zehntel bei 80,2% – ein Unterschied von 63,1 Prozentpunkten. Auch zwischen dem unteren und oberen Viertel beträgt der Unterschied bereits 50,1 Prozentpunkte. Die große Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland zeigt sich ebenfalls in zahlreichen anderen Maßen über den gesamten Bildungsverlauf. Es bestehen auch deutliche Geschlechterunterschiede: Der Gymnasialbesuch von Jungen ist 6,9 Prozentpunkte niedriger als der von Mädchen.

Um die Chancengerechtigkeit zu erhöhen, empfehlen sich sechs Ansatzpunkte: 1. frühkindliche Bildungsangebote für benachteiligte Kinder ausbauen, 2. Familien benachteiligter Kinder bei der Erziehung unterstützen, 3. die besten Lehrkräfte an Schulen mit vielen benachteiligten Kindern bringen, 4. Nachhilfeprogramme für benachteiligte Kinder früh und kostenfrei anbieten, 5. die Aufteilung auf unterschiedliche weiterführende Schulen verschieben und 6. Mentoring-Programme für benachteiligte Kinder fördern.

Wie stark hängen die Bildungschancen der Kinder in Deutschland von ihrem familiären Hintergrund ab? Der im vorliegenden Beitrag beschriebene Chancenmonitor, den das ifo Zentrum für Bildungsökonomik im Auftrag von „Ein Herz für Kinder“ erstellt hat, hat zum Ziel, das Ausmaß der Chancengerechtigkeit in der Bildung in Deutschland zu dokumentieren. Dazu misst er die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind ein Gymnasium besucht, in Abhängigkeit von verschiedenen Dimensionen der sozialen Herkunft: dem Bildungsstand der Eltern, dem Haushaltseinkommen, dem Migrationshintergrund und ob es mit einem alleinerziehenden Elternteil aufwächst. Generell ist die Mehrheit der Bevölkerung besorgt über Bildungsungleichheit in Deutschland, ist sich des tatsächlichen Ausmaßes aber nicht bewusst (Lergetporer et al. 2020). Eine klare Dokumentation des Ausmaßes der Chancen(-un-)gleichheit in Deutschland ist daher eine wichtige Voraussetzung für die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema und entsprechende politische Folgerungen.

Als Maß der Bildungschancen nutzt der Chancenmonitor die Wahrscheinlichkeit, ob Kinder ein Gymnasium besuchen. Der Gymnasialbesuch liefert eine einfache und klar interpretierbare Zahl, die einen wichtigen Aspekt der Bildungslaufbahn im deutschen Bildungssystem abbildet und damit ein aussagekräftiges Maß für die sozialen und wirtschaftlichen Chancen eines Kindes darstellt. Der erfolgreiche Abschluss des Gymnasiums mit dem Abitur hat in Deutschland weitreichende Folgen für das spätere Berufsleben. Das Abitur öffnet alle weiterführenden Bildungswege und Berufsaussichten, da es einen direkten Zugang zum Hochschulsystem gewährt. Zudem sind Informationen über den Gymnasialbesuch von Kindern und Jugendlichen im Mikrozensus verfügbar, was eine außergewöhnliche Datenbasis bietet, die statistisch belastbare Aussagen auch für zahlreiche Bevölkerungsgruppen ermöglicht, wie sie im vorliegenden Fall benötigt werden. Damit ist der Gymnasialbesuch ein Bildungsmaß, das man auch schon für Kinder jährlich in einem großen Datensatz beobachten kann, in dem auch umfangreiche Informationen über den familiären Hintergrund, wie etwa das Haushaltseinkommen, vorliegen. 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. Der Gymnasialbesuch ist sicherlich nur eine von zahlreichen Möglichkeiten, anhand derer man das Ausmaß der Chancengerechtigkeit in Deutschland untersuchen kann. Daher berichten wir auch über Ergebnisse einiger alternativer Maße der Ungleichheit von Bildungschancen – vom Besuch frühkindlicher Einrichtungen über Testleistungen in den Schulfächern bis hin zum Zugang zum Studium –, die zu ähnlichen qualitativen Schlussfolgerungen führen.

Tatsächlich ist ein Gymnasialbesuch auch wirtschaftlich gesehen höchst relevant. Im Durchschnitt erzielen Menschen mit Abitur ein um 42% höheres monatliches Nettoeinkommen als Menschen ohne Abitur

(bezogen auf Vollzeitbeschäftigte im Alter von 30–45 Jahren, Dodin et al. 2022). Insofern bedeutet ein entgangener Gymnasialbesuch für die betroffenen Personen deutliche Einbußen beim Arbeitseinkommen. Dies reflektiert die generell hohe ökonomische Bedeutung von Bildung sowohl in Form höherer Erwerbseinkommen (z. B. Hanushek et al. 2015) als auch als Schutz vor Arbeitslosigkeit (z. B. Bundesagentur für Arbeit 2023). Neben den finanziellen Vorteilen hängt höhere Bildung auch positiv mit weiteren Lebensumständen zusammen, wie beispielsweise einer höheren Lebenserwartung und Lebenszufriedenheit (z. B. Oreopoulos und Salvanes 2011). Gesamtgesellschaftlich führt fehlende Chancengerechtigkeit in der Bildung zu einer Fehlallokation von gesellschaftlichen Ressourcen, da begabte Kinder aus benachteiligten Verhältnissen ihr Leistungsvermögen nicht voll ausschöpfen können. Zudem ist sie eine wichtige Ursache für spätere Ungleichheit und fehlende soziale Mobilität.

Insofern ist Bildungsgerechtigkeit ein »Kernelement der Sozialen Marktwirtschaft« (Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2019). Als Gesellschaftsordnung, die auf das Zusammenspiel von Eigenverantwortung und Wettbewerb mit Chancengerechtigkeit und sozialem Ausgleich setzt, muss die Soziale Marktwirtschaft den Menschen zu dem Zeitpunkt, an dem sie beginnen, selbständig über ihren Lebensweg zu entscheiden, möglichst gleiche Startchancen offenhalten. Gleiche Bildungschancen sind eine zentrale Voraussetzung für gleiche Startchancen im Leben und damit für Chancengerechtigkeit. Von der Frage, ob es unserem Gesellschaftssystem gelingt, die Menschen zu eigenverantwortlicher Teilhabe am Markt und an der Gesellschaft zu befähigen, hängt auch seine Akzeptanz in der Bevölkerung ab: Wenn es den Menschen offenkundig erscheint, dass keine Chancengerechtigkeit herrscht, schwindet die Akzeptanz.

Im Folgenden werden die Vorgehensweise und die zentralen Befunde des ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitors vorgestellt und einige weitere Ergebnisse der Analyse berichtet. Es folgt ein Überblick über verschiedene alternative Maße, die die große Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland ebenfalls zeigen. Abschließend werden sechs Handlungsempfehlungen aufgezeigt, die dazu beitragen können, eine größere Bildungsgerechtigkeit in Deutschland herzustellen.

DER CHANCENMONITOR: VORGEHENSWEISE UND ZENTRALE BEFUNDE

Die Datenbasis des Chancenmonitors ist die aktuelle Welle (2019) des Mikrozensus. Für eine Stichprobe von über 50 000 Kindern und Jugendlichen im Alter von zehn bis 18 Jahren liefert sie Informationen über den Gymnasialbesuch und den familiären Hintergrund. Der familiäre Hintergrund wird durch die Kombination aus vier Merkmalen abgebildet: die Anzahl der

Tab. 1

Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor

	Familiärer Hintergrund				Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs (in %)
	Elternteile mit Abitur	Haushaltsnettoeinkommen (in Euro)	Migrationshintergrund	Alleinerziehend	
1	kein	unter 2 600	nein	nein	21,1
2	kein	unter 2 600	ja	nein	21,3
3	kein	unter 2 600	ja	ja	21,5
4	kein	unter 2 600	nein	ja	22,1
5	kein	2 600–4 000	ja/nein	ja/nein	26,3
6	kein	über 4 000	ja	nein	30,7
7	kein	über 4 000	nein	ja/nein	36,4
8	ein	unter 4 000	ja	ja/nein	44,4
9	ein	4 000–5 500	nein	nein	59,2
10	ein	2 600–5 500	nein	ja	63,7
11	ein	über 5 500	ja/nein	ja/nein	64,6
12	zwei	4 000–5 500	ja/nein	nein	70,6
13	zwei	über 5 500	nein	nein	80,3
14	zwei	über 5 500	ja	nein	80,6

Anmerkungen: Anteil der Kinder von zehn bis 18 Jahren mit dem jeweiligen familiären Hintergrund, die ein Gymnasium besuchen. Zur besseren Übersicht werden ausgewählte Kategorien dargestellt und einige Kategorien zusammengefasst. Die vollständigen Ergebnisse für alle 40 möglichen Ausprägungen der Kombination der vier Merkmale des familiären Hintergrunds finden sich in Tabelle A2 im Anhang. Siehe Box zur Datengrundlage und Vorgehensweise.

Quelle: Mikrozensus 2019; Berechnungen des ifo Instituts.

Eltern mit Abitur, das Haushaltsnettoeinkommen, der Migrationshintergrund der Eltern und der Alleinerziehendenstatus der Eltern (siehe Box für Details zur Datengrundlage und Vorgehensweise).

Die in Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse des Chancenmonitors zeigen ein frappierendes Ausmaß der Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland je nachdem, aus welchem familiären Hintergrund ein Kind stammt. Von Kindern, die mit zwei Eltern ohne Abitur und Migrationshintergrund aus dem untersten Viertel der Haushaltseinkommen (unter 2 600 Euro) aufwachsen, besuchen nur rund ein Fünftel (21,1%) ein Gymnasium (Zeile 1). Demgegenüber sind es mehr als vier von fünf Kindern (80,6%), deren Eltern beide Abitur haben, in das oberste Einkommensviertel (über 5 500 Euro) fallen und einen Migrationshintergrund haben (Zeile 14). Bei Chancengerechtigkeit sollte die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind ein Gymnasium besucht, nicht von seiner sozialen Herkunft abhängen, sondern im Durchschnitt für alle sozialen Gruppen gleich sein. Demgegenüber liegt der Unterschied zwischen der niedrigsten und höchsten Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs bei den so gebildeten Gruppen bei 59,4 Prozentpunkten.²

Die weiteren Zeilen von Tabelle 1 zeigen die Verteilung des Gymnasialbesuchs für verschiedene Kombinationen der vier Merkmale des familiären Hintergrunds. Unabhängig vom Migrationshintergrund und

Alleinerziehendenstatus ist die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, höchstens 22,1% (Zeilen 1–4), wenn die Eltern kein Abitur haben und im untersten Einkommensviertel liegen. Interessanterweise fällt bei den Unterschieden insgesamt der Migrationshintergrund nicht besonders stark ins Gewicht. So ist der Gymnasialbesuch auch in den obersten Gruppen (zwei Elternteile mit Abitur und oberstes Einkommensviertel) ohne Migrationshintergrund (80,3%, Zeile 13) und mit Migrationshintergrund (80,6%, Zeile 14) sehr ähnlich. Insgesamt schlagen Unterschiede nach dem Migrationshintergrund deutlich weniger zu Buche als Unterschiede nach den anderen drei Kategorien des familiären Hintergrunds.

Insbesondere der Bildungsstand der Eltern hängt besonders stark mit dem Gymnasialbesuch der Kinder zusammen. Beispielsweise steigt je nachdem, ob kein, ein oder zwei Elternteil(e) ein Abitur haben, die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs der Kinder bei gleichbleibenden Werten von hohem Haushaltseinkommen, keinem Migrationshintergrund und keinem Alleinerziehendenstatus von 39,7% über 64,7% auf 80,3% an (vgl. Tab. A2 im Anhang, Zeilen 16, 32 und 40). Auch das Einkommen hängt zum Teil deutlich mit der Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, zusammen. So erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs beispielsweise bei gleichbleibend fehlendem elterlichem Abitur, Migrationshintergrund und Alleinerziehendenstatus mit ansteigendem Einkommensvierteln von 21,1% über 26,7% und 35,2% auf 39,7% (vgl. Tab. A2 im Anhang, Zeilen 4, 8, 12 und 16).

² Aufgrund der Rundung der Zahlen auf eine Nachkommastelle kann die Differenz zweier Werte leicht von der Differenz der berichteten gerundeten zugrunde liegenden Werte abweichen.

DATENGRUNDLAGE UND VORGEHENSWEISE DES CHANCENMONITORS

Die Berechnungen des Chancenmonitors basieren auf den Daten des Mikrozensus, der amtlichen Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt in Deutschland.¹ Mit einer Stichprobengröße von etwa 1% der Bevölkerung stellt der Mikrozensus die größte Haushaltsbefragung in Deutschland dar und ermöglicht damit besonders differenzierte Analysen. Er erhebt Informationen über alle in den teilnehmenden Haushalten lebenden Personen. Für unsere Hauptanalysen nutzen wir das neueste verfügbare Erhebungsjahr 2019, das eine Stichprobengröße von insgesamt 867 049 Personen umfasst. Die gesetzlich vorgeschriebene Auskunftspflicht führt zu repräsentativen Ergebnissen und geringen Ausfallquoten bei den befragten Haushalten und den einzelnen Fragen. Für die Analysen nutzen wir den On-Site-Zugang am Gastwissenschaftlerarbeitsplatz an den Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder.

Wir beschränken die Stichprobe auf diejenigen Haushalte, in denen mindestens ein Kind im Alter zwischen zehn und 18 Jahren lebt, das nicht mehr die Grundschule besucht. Dies trifft auf 56 709 Kinder zu. Nach Ausschluss von Beobachtungen, bei denen die benötigten Informationen über den sozioökonomischen Hintergrund fehlen, liegt die Stichprobengröße unserer Hauptanalyse bei 51 240 Kindern. Ziel der Festlegung der Alterskohorten auf zehn bis 18 Jahre ist, den Gymnasialbesuch für eine möglichst große Stichprobe zu beobachten. Deshalb beginnt die Stichprobe mit dem üblicherweise frühestmöglichen Eintrittsalter in die weiterführende Schule von zehn Jahren. Die Stichprobe endet mit 18 Jahren, weil der Mikrozensus Kinder nur mit ihrem familiären Hintergrund in Verbindung bringen lässt, wenn sie noch im Haushalt ihrer Eltern leben. Im Alter von 17 bzw. 18 Jahren trifft dies auf 97% bzw. 92% der Kinder zu, im Alter von 19 bzw. 20 Jahren hingegen nur noch auf 84% bzw. 72% (Dodin et al. 2022).

Der Gymnasialbesuch wird darüber gemessen, ob ein Kind derzeit ein Gymnasium (inkl. Berufliches Gymnasium und Abendgymnasium) besucht, bereits das Abitur als höchsten allgemeinen Schulabschluss hat oder aktuell eine Universität besucht. Für 2019 ergibt sich eine Gymnasialbesuchsquote von 41,4% (vgl. Tab. A1 im Anhang für deskriptive Statistiken der Variablen).

Der Chancenmonitor nutzt vier Merkmale, um den familiären Hintergrund der Kinder abzubilden. (1) Der Bildungsstand der Eltern wird in drei Ausprä-

gungen gemessen: ob kein, ein oder zwei Elternteil(e) im Haushalt das Abitur (allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife) als höchsten Schulabschluss haben. In der Stichprobe haben 64,0% der Kinder kein Elternteil mit Abitur, 21,5% eines und 14,4% zwei. (2) Die Einkommensverhältnisse werden durch das monatliche Nettoeinkommen des Haushalts gemessen und in Quartilen dargestellt, die die Stichprobe gemäß der beobachteten Werte in vier Viertel einteilen: unter 2 600 Euro, 2 600–4 000 Euro, 4 000–5 500 Euro und über 5 500 Euro. (3) Der Migrationshintergrund gibt an, ob mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt oder das für mindestens eines der Großeltern zutrifft. Dies trifft auf 35,3% der Stichprobe zu; bei 14,5% hat ein Elternteil und bei 20,7% beide Elternteile einen Migrationshintergrund. (4) Der Alleinerziehendenstatus der Eltern lässt sich im Mikrozensus darüber messen, ob das mit dem Kind im Haushalt lebende Elternteil nicht mit einem Ehepartner, der das zweite Elternteil ist, im gleichen Haushalt wohnt. Dies trifft auf 26,7% der Kinder zu.

Der familiäre Hintergrund der Kinder wird über die Kombination dieser vier Merkmale beschrieben. Aus der Kombination aller möglichen Ausprägungen ergeben sich insgesamt 40 Merkmalskombinationen für den familiären Hintergrund der Kinder. Für jede dieser Merkmalskombinationen wird jeweils die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind mit dieser Kombination ein Gymnasium besucht, berechnet. Die 40 Merkmalskombinationen ergeben sich aus dem Produkt der drei Bildungs-, vier Einkommens-, zwei Migrations- und zwei Alleinerziehendenausprägungen ($3 \times 4 \times 2 \times 2 = 48$) abzüglich der acht nicht möglichen Kombinationen (vier Einkommens- \times zwei Migrationsausprägungen), die sich daraus ergeben, dass bei gegebenem Alleinerziehendenstatus nur zwei Merkmalsausprägungen bei der elterlichen Bildung bestehen.

Zur leichteren Darstellung werden in Tabelle 1 nur ausgewählte Merkmalskombinationen berichtet, bei denen zum Teil auch einzelne Ausprägungen zusammengefasst sind. Dadurch basiert jede der in Tabelle 1 berichteten Kombinationen auf über 1 000 Beobachtungen. Die Ergebnisse für alle 40 Merkmalskombinationen werden in Tabelle A2 im Anhang berichtet, die auch die Anzahl der jeweils zugrunde liegenden Beobachtungen angibt.

In weiteren Analysen werden in den Abbildungen 1 und 2 auch Ergebnisse nach Geschlecht des Kindes und Erwerbstätigkeit der Eltern berichtet. In der Stichprobe sind 48,6% der Kinder weiblich. Als erwerbstätig gelten Elternteile, die als Angestellte, Selbständige oder mithelfende Familienangehörige arbeiten. In der Stichprobe haben 7,8% der Kinder kein Elternteil in

¹ Datenquelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2009 und 2019, Berechnungen des ifo Instituts. Für weitere Informationen siehe <https://www.forschungsdatenzentrum.de/de/haushalte/mikrozensus>.

Erwerbstätigkeit, 37,0% eines und 55,3% beide. Die detaillierte Berücksichtigung aller Merkmale in ihren vollen Ausprägungsmöglichkeiten in der Darstellung der Tabelle 1 wurde durch die Auslegung datenschutzrechtlicher Bestimmungen eingeschränkt.

Um die Bildungschancen der Kinder über die Zeit vergleichen zu können, ziehen wir zusätzlich das Erhebungsjahr 2009 des Mikrozensus heran. Die gesamte

Stichprobengröße beträgt in dem Jahr 699 197 Personen. Darunter befinden sich 48 588 Kinder mit den Angaben zu den entsprechenden sozioökonomischen Hintergrundmerkmalen, die unsere Analysestichprobe darstellen. Die Vorgehensweise bei der Berechnung des Chancenmonitors für 2009 entspricht derjenigen für 2019.

WEITERE BEFUNDE DES CHANCENMONITORS

Um einen Überblick über die Bedeutung der einzelnen Merkmale des familiären Hintergrunds zu geben, betrachten wir im Folgenden die jeweiligen Merkmale einzeln.

Dabei unterscheiden wir zusätzlich nach dem Geschlecht des Kindes.³ Insgesamt liegt der Gymnasialbesuch bei Mädchen (44,9%) um 6,9 Prozentpunkte höher als bei Jungen (38,0%). Diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden sich in ähnlicher Größenordnung in allen betrachteten Unterkategorien des familiären Hintergrunds und unterscheiden sich dementsprechend nicht wesentlich nach der sozialen Herkunft der Kinder. Beispielsweise beträgt der Unterschied 7,1 Prozentpunkte, wenn die Eltern kein Abitur haben, und 7,4 Prozentpunkte, wenn ein Elternteil Abitur hat (vgl. Abb. 1). Lediglich wenn beide Eltern Abitur haben, liegt er etwas niedriger, wenngleich auch in dieser Gruppe die Jungen einen um 4,7 Prozentpunkte deutlich geringeren Gymnasialbesuch aufweisen. Interessanterweise fällt der Geschlechterunterschied in den höheren Einkommensgruppen etwas größer aus als in den niedrigen.

Abbildung 1 zeigt deutlich die großen Unterschiede nach dem Bildungsstand der Eltern. Der Gymnasialbesuch der Kinder steigt von 28,2% bei Kindern, deren Eltern kein Abitur haben, über 57,9% bei einem Elternteil mit Abitur auf 75,3%, wenn beide Elternteile ein Abitur haben. Der Unterschied zwischen Eltern ohne Abitur und beiden Eltern mit Abitur liegt damit bei 47,1 Prozentpunkten. Auch beim Haushaltseinkommen ergibt sich ein systematischer Anstieg von 26,2% im untersten Viertel auf 60,8% im obersten Viertel. Diese Unterschiede würden noch größer ausfallen, wenn die jeweiligen Kategorien noch feiner unterschieden würden. Betrachtet man beispielsweise nicht nur den Schul-, sondern auch den weiterführenden Bildungsabschluss der Eltern, so steigt die Gymnasialbesuchsquote auf 80,3% bei Kindern, deren Eltern beide einen Universitätsabschluss haben.

Die Unterschiede nach dem Migrations- und Alleinerziehendenstatus der Eltern fallen deutlich geringer aus (vgl. Abb. 2). Bei Einteilung des Migrations-

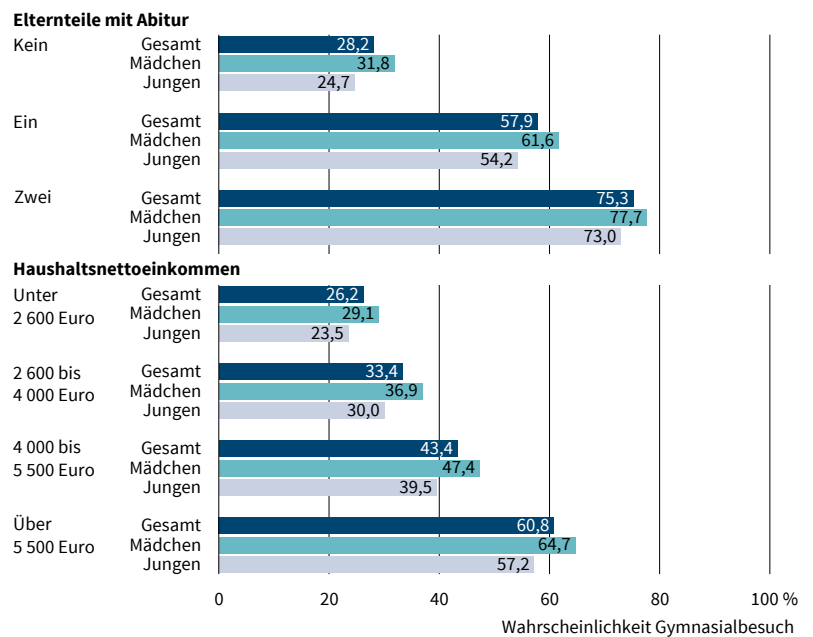
hintergrunds in drei Kategorien steigt der Gymnasialbesuch der Kinder von 33,1% bei zwei Elternteilen mit Migrationshintergrund über 40,0% bei einem Elternteil mit Migrationshintergrund auf 44,3% bei Eltern ohne Migrationshintergrund. Die Wahrscheinlichkeit des Kindes, ein Gymnasium zu besuchen, liegt bei alleinerziehenden Eltern bei 33,3% im Vergleich zu 44,3%, wenn beide Elternteile im Haushalt leben.

Neben den vier Merkmalen, die auch in die Hauptbetrachtung des Chancenmonitors einfließen, können wir den Gymnasialbesuch der Kinder auch danach betrachten, ob die Eltern erwerbstätig sind. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede: Wenn kein Elternteil erwerbstätig ist, liegt der Gymnasialbesuch bei 18,2%, bei einem erwerbstätigen Elternteil bei 36,3% und bei zwei erwerbstätigen Elternteilen bei 48,0%.

Um die Ungleichheit der Bildungschancen insgesamt darzustellen, reiht Abbildung 3 die Gruppen von Kindern, die sich aus der Kombination der verschiede-

Abb. 1

Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs nach Elternbildung und Haushaltseinkommen
Je gebildeter und reicher die Eltern, desto höher die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen

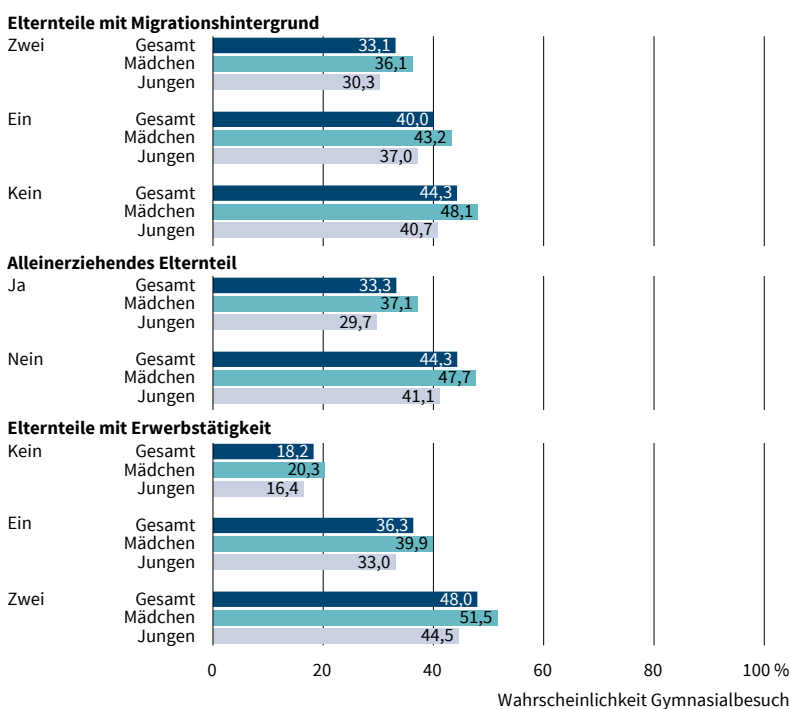


Anmerkungen: Anteil der Kinder von zehn bis 18 Jahren mit dem jeweiligen familiären Hintergrund, die ein Gymnasium besuchen.
Quelle: Mikrozensus 2019; Berechnungen des ifo Instituts.

Abb. 2

Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs nach Migrationshintergrund, Alleinerziehendenstatus und Erwerbstätigkeit der Eltern

Schlechtere Chancen bei Migrationshintergrund, erwerbslosen und alleinerziehenden Eltern



Anmerkungen: Anteil der Kinder von zehn bis 18 Jahren mit dem jeweiligen familiären Hintergrund, die ein Gymnasium besuchen.

Quelle: Mikrozensus 2019; Berechnungen des ifo Instituts.

© ifo Institut

nen Merkmale des familiären Hintergrunds ergeben, nach aufsteigender Gymnasialbesuchsquote auf. Als Merkmale des familiären Hintergrunds werden dabei Elternteile mit Abitur (drei Ausprägungen), Haushaltsnettoeinkommen (vier), Migrationshintergrund (zwei), Alleinerziehendenstatus (zwei) und Erwerbstätigkeit (zwei) der Eltern berücksichtigt.⁴ Die horizontale Achse trägt kumulativ den Anteil der Kinder an der Gesamtstichprobe ab. Die vertikale Achse zeigt die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs in der jeweiligen Gruppe und damit die maximale Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs für den auf der horizontalen Achse angegebenen Anteil an Kindern. Die Plateaus auf der Verteilungsfunktion stellen die Anzahl der Kinder dar, die sich in der jeweiligen Gruppe befinden: je länger das Plateau, desto größer die Anzahl.

In der untersten betrachteten Gruppe besuchen weniger als 12% der Kinder ein Gymnasium. Würde man 100 Kinder der Reihe nach aufstellen, hätte das Kind an der 25. Stelle (auf der horizontalen Achse) eine Wahrscheinlichkeit von 25,8% (auf der vertikalen Achse), ein Gymnasium zu besuchen. An der 50. Stelle liegt sie bei 35,7% und an der 75. Stelle bei 58,3%.

⁴ Eine feinere Einteilung, die weitere Ausprägungen dieser Merkmale sowie weitere Merkmale wie etwa das Geschlecht der Kinder berücksichtigt, war leider aufgrund der Auslegung datenschutzrechtlicher Bestimmungen nicht möglich, würde aber ein noch größeres Ausmaß der insgesamten Ungleichheit abbilden.

Teilt man die Kinder in zwei Hälften ein, so liegt die durchschnittliche Gymnasialbesuchsquote in der unteren Hälfte bei 25,6%, in der oberen bei 57,3% – ein Unterschied von 31,7 Prozentpunkten. Beim Vergleich des unteren (21,1%) und oberen (71,1%) Viertels liegt der Unterschied bei 50,1 Prozentpunkten, beim unteren (17,1%) und oberen (80,2%) Zehntel sogar bei 63,1 Prozentpunkten.

Um die Veränderung in den Bildungschancen von Kindern mit unterschiedlichen familiären Hintergründen über die Zeit betrachten zu können, haben wir den Chancenmonitor auch für das Jahr 2009 berechnet. Die Vorgehensweise ist dabei identisch zur Vorgehensweise der Hauptanalyse für das Jahr 2019. Insgesamt ist die Quote des Gymnasialbesuchs in dem Zehnjahreszeitraum um 5,8 Prozentpunkte angestiegen (von 35,6% auf 41,4%). Trotz dieser Ausweitung des Gymnasialbesuchs ist die Ungleichheit weitgehend unverändert geblieben. So ist die Quote in der untersten Kategorie um weniger als der Gesamtanstieg gestiegen, von 17,3% 2009 auf 21,1% 2019 (vgl. Zeile 1 in Tab. 1). Die oberste Kategorie (80,6% 2019) hatte zehn Jahre zuvor eine ganz ähnliche Gymnasialbesuchsquote (79,4%). Die Korrelation der Gymnasialbesuchsquoten über die 40 Gruppen der Merkmalskombinationen des familiären Hintergrunds (gewichtet mit der jeweiligen Beobachtungsanzahl) zwischen den beiden Jahren beträgt 0,99. An der Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland hat sich in den letzten zehn Jahren also nichts getan.

ALTERNATIVE MASSE DER UNGLEICHHEIT VON BILDUNGSCHANCEN

Aufgrund der leichten Interpretierbarkeit, guten Beobachtbarkeit und umfangreichen Datenverfügbarkeit im Mikrozensus nutzt der vorliegende Chancenmonitor die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs, um die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu messen. Der Gymnasialbesuch ist jedoch nur ein mögliches Maß unter vielen, um die unterschiedlichen Bildungschancen von Kindern verschiedener sozialer Herkunft darzustellen. Anhand alternativer Kennzahlen und Datenquellen zeigt die Forschung deutlich, dass Chancengleichheit im Bildungssystem in Deutschland allgegenwärtig ist. Dieses Auseinanderklaffen der Bildungschancen von sozioökonomisch begünstigten und benachteiligten Kindern lässt sich bereits in der frühkindlichen Bildung beobachten und setzt sich dann auf allen weiteren Bildungsstufen sowie außerschulischen Bereichen fort (vgl. Maaz 2020). Besonders problematisch daran ist, dass sich der Bildungsstand in den früheren Bildungsstufen auf den Erfolg in späteren Bildungsstufen auswirkt und sich Benachteiligungen somit über die Bildungslaufbahn aufsummieren (z. B. Cunha und Heckman 2007). Die Ungleichheit der Bildungschancen wird in den verschiedenen Studien dadurch belegt, dass der Bildungsstand der Kinder von ihrem familiären Hintergrund abhängt und somit die

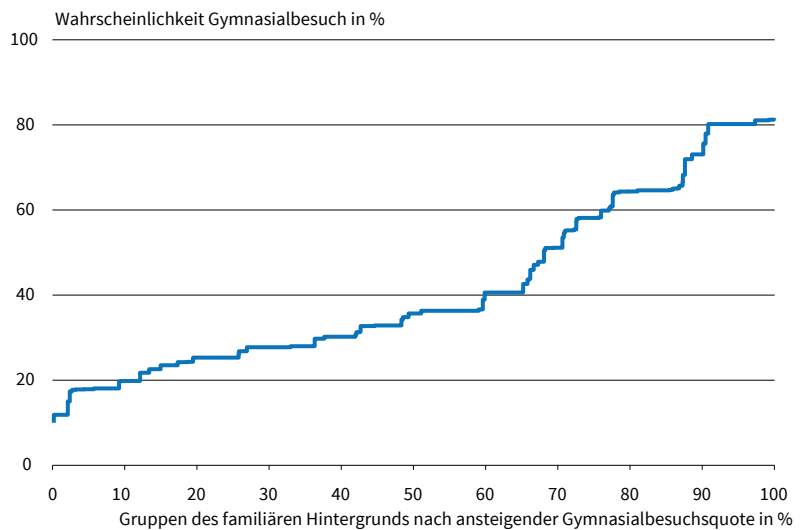
Chancen auf gute Bildung ungleich zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen verteilt sind. Gäbe es Chancengerechtigkeit, müssten die im Folgenden berichteten Bildungsmaße im Durchschnitt für die verschiedenen sozioökonomischen Gruppen gleich ausfallen.

Im frühkindlichen Bildungsbereich zeigt sich Chancenungleichheit in den Beteiligungsquoten der Kinder, da hier noch keine Verpflichtung zum Besuch der Bildungseinrichtungen (beispielsweise Krippe, Kindergarten oder Tagespflege) besteht. Kinder von Eltern mit Abitur haben eine um 14 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, eine frühkindliche Bildungseinrichtung zu besuchen, als Kinder von Eltern ohne Abitur (Jessen et al. 2020). Bei Kindern ohne elterlichen Migrationshintergrund liegt die Besuchsquote 12 Prozentpunkte höher als bei Kindern mit Migrationshintergrund. Des Weiteren weisen auch die Sprachkompetenzen in Form des Wortschatzniveaus der 3- bis 7-jährigen Kinder ein Gefälle zwischen Elternhäusern mit hohem und niedrigem Bildungsniveau auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Dies ist insbesondere mit Blick auf die bevorstehende Einschulung problematisch, da sich die fehlende Sprachkompetenz im Zeitverlauf oftmals verfestigt und damit bereits die Startchancen im Schulsystem ungleich verteilt sind.

Mit Beginn der Grundschule greift in Deutschland die Schulpflicht. Zu diesem Zeitpunkt findet noch keine Aufteilung auf verschiedene Schularten statt, so dass bei den Besuchsquoten keine sozialen Unterschiede vorhanden sind. Die Bildungsungleichheit zeigt sich jedoch im Kompetenzerwerb während der Grundschulzeit, der sich deutlich nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern unterscheidet. Die Messung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten von Grundschüler*innen im Nationalen Bildungspanel (NEPS) verdeutlicht, dass bereits zu Schulbeginn deutliche Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit niedrigem und hohem sozioökonomischem Hintergrund (Universitätsabschluss der Eltern und Anzahl der Bücher zu Hause) bestehen. Diese Lücke ist in allen folgenden Jahrgangsstufen bis zur 9. Klasse nahezu unverändert sichtbar (Mergele et al. 2020). Auch im IQB-Bildungstrend 2021 hängen die Kompetenzen von Viertklässler*innen in Deutsch und Mathematik systematisch vom sozialen Hintergrund der Familie ab (Sachse et al. 2022). Je höher der sozioökonomische Hintergrund des Elternhauses (höhere berufliche Stellung der Eltern und mehr Bücher zu Hause) ist, desto höher ist das Kompetenzniveau der Kinder. Diese Befunde spiegeln die Ergebnisse zweier internationaler Studien zu den Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen von Grundschüler*innen – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2016 und Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2019 – wider, die deutliche Leistungsunterschiede zu Ungunsten sozioökonomisch benachteiligter Kinder in Deutschland aufzeigen (Hußmann et al. 2017; Stubbe et al. 2020). Darüber hinaus ist zum Ende der Grundschule

Abb. 3

Ansteigende Verteilung des Gymnasialbesuchs nach familiärem Hintergrund



Anmerkungen: Verteilung der Gymnasialbesuchsquote für Gruppen von Kindern von zehn bis 18 Jahren, die sich aus der Kombination von Elternteilen mit Abitur (drei Ausprägungen), Haushaltsnettoeinkommen (vier), Migrationshintergrund (zwei), Alleinerziehendenstatus (zwei) und Erwerbstätigkeit (zwei) der Eltern ergeben, aufgereiht nach ansteigender Gymnasialbesuchsquote. Siehe Box zur Datengrundlage und Vorgehensweise.
Quelle: Mikrozensus 2019; Berechnungen des ifo Instituts.

© ifo Institut

die Empfehlung, ein Gymnasium zu besuchen, selbst bei gleichen schulischen Leistungen bei Kindern aus besser gestellten Familien rund 2,5-mal wahrscheinlicher als bei Kindern aus Arbeiterfamilien (Wendt et al. 2016; ähnlich Stubbe et al. 2017).

Mit dem Übergang auf die verschiedenen Arten der weiterführenden Schulen zeigt sich Bildungsungleichheit in der jeweiligen Bildungsbeteiligung, den erreichten Schulabschlüssen und den erworbenen Kompetenzen. Entsprechend den Befunden zum Gymnasialbesuch im vorliegenden Chancenmonitor ist die Wahrscheinlichkeit, dass Fünftklässler eine Hauptschule besuchen, umso größer, je niedriger die berufliche Stellung ihrer Eltern ist. Diese Befunde spiegeln sich auch in den sozialgruppenspezifischen Ungleichheiten beim höchsten erreichten Schulabschluss der Jugendlichen wider (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Die Chance, ein Abitur zu erreichen, ist für Kinder aus dem obersten Fünftel der Elterneinkommensverteilung 2,25-mal so hoch wie für Kinder aus dem untersten Fünftel (Dodin et al. 2022). Zwischen Kindern am obersten und untersten Ende der Verteilung des Elterneinkommens liegt der Unterschied in der Wahrscheinlichkeit, Abitur zu machen, bei rund 50 Prozentpunkten.

Darüber hinaus hängt – unabhängig von der besuchten Schulart – das erlangte Kompetenzniveau der Schüler*innen stark von ihrer sozialen Herkunft ab. Analysen der Daten des Programme for International Student Assessment (PISA) belegen, dass die Mathematikleistungen von 15-jährigen Schüler*innen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund im Durchschnitt etwa vier Schuljahre hinter den Leistungen von jenen mit hohem sozioökonomischem Hintergrund zurückliegen (Lergetporer et al. 2020). Schon in den internationalen TIMS-Studien der zweiten Hälfte

der 1990er Jahre fiel der Unterschied in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Kindern aus unterschiedlichen familiären Hintergründen in Deutschland besonders stark aus (Schütz, Ursprung und Wößmann 2008).

Die Bildungsungleichheit in Deutschland setzt sich auch auf den nachschulischen Bildungsebenen fort. Der »Bildungstrichter« zeigt, dass 79% der Kinder aus Akademikerelternhäusern (mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss) ein Studium aufnehmen, wohingegen es bei Kindern aus Nicht-Akademikerhaushalten nur 27% sind (Kracke et al. 2018). Diese Chancenungleichheit setzt sich im Laufe des Werdegangs an der Hochschule weiter fort: 43% der Akademikerkinder, aber nur 11% der Nichtakademikerkinder schließen mit einem Masterstudiengang ab (Meyer-Guckel et al. 2021). Auch in der bereits selektierten Gruppe der Schulabsolvent*innen mit Hochschulzugangsberechtigung ist Bildungsungleichheit bei der Aufnahme eines Studiums bzw. einer Berufsausbildung zu beobachten: Studienberechtigte aus einem Akademikerelternhaus entscheiden sich häufiger für ein Studium als Nichtakademikerkinder, welche umgekehrt häufiger eine Berufsausbildung beginnen (Woisch et al. 2021).

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Der Chancenmonitor dokumentiert, wie ungleich die Bildungschancen von Kindern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft in Deutschland verteilt sind. Die Forschung zeigt aber deutlich, dass dies nicht unumstößlich ist: Es gibt klare Belege, dass verschiedene Maßnahmen die Bildungschancen benachteiligter Kinder deutlich verbessern können. Bildungsmaßnahmen haben das Potenzial, die Ungleichheit der Bildungschancen zu verringern, ohne die wirtschaftliche Effizienz zu beeinträchtigen. Dazu reichen Maßnahmen nach dem Gießkannenprinzip aber nicht aus: Kinder aus benachteiligten Verhältnissen müssen gezielt gefördert werden. Im Folgenden diskutieren wir Handlungsempfehlungen in sechs Themenfeldern, die zu größerer Bildungsgerechtigkeit in Deutschland beitragen können.

1. Frühkindliche Bildungsangebote für benachteiligte Kinder ausbauen

Bildungsungleichheit besteht bereits vor dem Beginn der Schulzeit (Currie und Almond 2011; Havnes und Mogstad 2015). Daher kommt frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten eine bedeutende Rolle zu, um in möglichst jungen Jahren gleiche Startchancen für alle Kinder herzustellen (Cornelissen et al. 2018; Felfe und Lalive 2018). Die Forschung zeigt, dass Maßnahmen im frühkindlichen Bereich gerade für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen besonders effektiv sind und hohe individuelle und gesamtwirtschaftliche Erträge aufweisen (Cunha und Heckman 2007; Currie und Almond 2011; Heckman und Mosso 2014). Beispielsweise zeigt die Evaluation des Ausbaus der Kinderbetreuung

in Deutschland, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung (Kita) die Unterschiede in der Einschulungsreife zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund fast gänzlich schließen kann (Cornelissen et al. 2018). Allerdings werden Kita-Plätze deutlich stärker von sozial privilegierteren Kindern in Anspruch genommen, obwohl diese weniger Nutzen daraus ziehen und der Besuch frühkindlicher Betreuung teils sogar negative Effekte auf ihre spätere Entwicklung haben kann (Cornelissen et al. 2018; Fort et al. 2020).

Daher stellt sich die Frage, wie frühkindliche Betreuung für diejenigen Bevölkerungsgruppen attraktiver gestaltet werden kann, die am meisten davon profitieren, diese bislang jedoch am wenigsten in Anspruch nehmen. Einige Kommunen und Bundesländer haben zu diesem Zweck die Kosten für den Kita-Besuch für benachteiligte Familien abgeschafft und Subventionen für sozioökonomisch bevorteilte Familien reduziert (Cornelissen et al. 2018). Doch trotz staatlicher Förderung und einem Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz ab der Vollendung des ersten Lebensjahres sind Kinder aus benachteiligten Familien noch immer unterrepräsentiert (Jessen et al. 2020).

Hermes et al. (2021a; 2021b) entwickeln daher eine Maßnahme, die Eltern Informationen und ein personalisiertes Unterstützungsangebot für die Kita-Bewerbung zur Verfügung stellt, jedoch ohne die Präferenzen der Eltern in Bezug auf Kinderbetreuung zu verändern. Zum einen werden durch ein kurzes Informationsvideo Wissenslücken zum Kita-Bewerbungsverfahren geschlossen. Zum anderen erhalten die Eltern das Angebot, dass sie durch speziell geschulte studentische Hilfskräfte bei der Kitaplatzsuche und Bewerbung unterstützt werden. Sie finden, dass dieses Vorgehen die Kita-Bewerbungsquote von bildungsferneren Familien um 21 Prozentpunkte und die Kita-Inanspruchnahme um 16 Prozentpunkte steigert. Dies lässt darauf schließen, dass es bildungsferneren Eltern aufgrund fehlender Informationen und einer zu hohen Komplexität des Bewerbungsprozesses für frühkindliche Betreuung nicht möglich ist, Kita-Angebote in Anspruch zu nehmen. Die Maßnahme hat hingegen keinen Effekt auf bildungsnähere Familien, wodurch sich die sozioökonomische Ungleichheit im Kita-Besuch stark verringert.

Das vorgestellte Unterstützungsangebot ist ein gutes Beispiel dafür, wie benachteiligte Familien effektiv unterstützt werden können. Die Maßnahme wurde bisher allerdings nur einmal in zwei Städten in Rheinland-Pfalz erprobt. Eine dauerhafte und flächendeckende Einführung in ganz Deutschland hätte gute Chancen, Ungleichheiten im frühkindlichen Bereich abzumildern.

Politisch wäre eine nützliche Maßnahme, den Besuch frühkindlicher Bildungseinrichtungen für benachteiligte Familien flächendeckend kostenfrei zu stellen und diese Kostenfreiheit auch transparent zu machen. Darüber hinaus könnte eine »Opt-Out-Regelung«, bei der Kinder automatisch in einer Kita angemeldet sind und Eltern nur in begründeten Fällen

eine Ausnahme vom Besuch beantragen können, zu einem höheren Kita-Besuch gerade bei benachteiligten Kindern beitragen. Schließlich legen die großen Unterschiede in den Sprachkompetenzen im frühkindlichen Bereich nahe, dass die vorschulischen Bildungsangebote im Bedarfsfall auch eine wichtige Komponente der Sprachförderung enthalten sollten. Gerade bei Kindern, bei denen Deutsch nicht die häusliche Umgangssprache ist, kann eine gezielte Sprachförderung in Verbindung mit einem täglichen Austausch mit muttersprachlichen Kindern in frühkindlichen Bildungseinrichtungen die Einschulungsreife deutlich verbessern.

2. Familien benachteiligter Kinder bei der Erziehung unterstützen

Zahlreiche Forschungsergebnisse legen nahe, dass Erfahrungen im frühen Kindesalter langfristige Auswirkungen auf die gesundheitliche, kognitive und sozio-emotionale Entwicklung haben. Bildungskonzepte, die Eltern bei der Erziehung unterstützen, können dazu beitragen, ein möglichst entwicklungsförderndes Umfeld für Kinder zu schaffen. Solche Maßnahmen können besonders dann langfristige Auswirkungen haben, wenn sie frühzeitig stattfinden und zu dauerhaften Veränderungen im Verhalten der Eltern führen (Carneiro et al. 2019). Ein hohes Potenzial bergen insbesondere Programme, die auf benachteiligte Familien ausgerichtet sind, da diese in der Regel größeren Herausforderungen bei der Erziehung gegenüberstehen (Heckman und Masterov 2007; Heckman 2006). Gut konzipierte Maßnahmen, die auf die Bedürfnisse benachteiligter Familien ausgerichtet sind, können somit entscheidend zu Chancengerechtigkeit beitragen (Attanasio et al. 2022). So zeigt das US-amerikanische »Nurse Family Partnership Program«, dass häufige Hausbesuche von Gesundheitsfachpersonal bei einkommensschwächeren Müttern ab Schwangerschaft bis zum Kindesalter von zwei Jahren große und nachhaltige Effekte haben (Heckman et al. 2017). Im Kindesalter von zwei Jahren verbessert die Unterstützungsmaßnahme die Einstellung zu Erziehung und die psychische Gesundheit der Mütter erheblich. Im Alter von sechs Jahren erhöht sie die kognitiven Fähigkeiten der Kinder und insbesondere die sozio-emotionalen Fähigkeiten von Mädchen und im Alter von zwölf Jahren die Schülerleistungen von Jungen.

Auch bei einer deutschen Version des Programms, »ProKind«, finden sich deutliche positive Effekte (Kliem und Sandner 2021). Hierbei führen ausgebildete Hebammen und Sozialpädagog*innen Hausbesuche bei sozio-ökonomisch benachteiligten, erstgebärenden Frauen durch und begleiten sie von der Schwangerschaft bis zum zweiten Geburtstag des Kindes (Sandner 2018). Die 52 Hausbesuchseinheiten haben zum Ziel, die Gesundheit von Mutter und Kind beispielsweise durch Inanspruchnahme medizinischer Vorsorgeleistungen zu unterstützen, die kindliche Entwicklung etwa durch stärkere Mutter-Kind-Bindung zu fördern und die ökonomische Selbständigkeit der Familien zu verbessern.

In der Tat steigert das Programm einige Monate nach der Geburt das Wissen der Mütter über Kindererziehung, die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit als Elternteil, die soziale Unterstützung sowie die kognitive Entwicklung von Mädchen. Auch langfristig berichten teilnehmende Mütter mehrere Jahre nach der Geburt über weniger Verhaltensstörungen bei ihren Kindern, weniger eigene psychische Probleme und eine höhere Lebenszufriedenheit. Allein durch die bessere kognitive Entwicklung bei Mädchen und ein dadurch höheres Lebenseinkommen könnte die Hälfte der Programmkosten gedeckt werden (Sandner und Jungmann 2017). Schließt man zudem mögliche Einsparungen durch geringere Transferzahlungen, niedrigere Gesundheitsausgaben und weitere Faktoren ein, so kann man langfristig eine positive Rendite des Projekts erwarten.

Betreuungsbesuche zu Hause bieten die Möglichkeit, individuell auf Bedürfnisse der jeweiligen Familien einzugehen. Doch auch Gruppenstunden bieten Vorteile, beispielsweise durch geringere Kosten und mehr soziale Interaktion. Ein chilenisches Programm für einkommensschwache Familien mit Kindern im Alter von null bis fünf Jahren stellt ein gutes Beispiel für eine wirksame und relativ kostengünstige Maßnahme dar (Carneiro et al. 2019). Das Programm umfasst wöchentliche Gruppensitzungen für Eltern, die von lokalem Gesundheitsfachpersonal durchgeführt werden. Manche Eltern nehmen zusätzlich an angeleiteten Sitzungen teil, die sich auf gemeinsames Spielen und Lesen mit dem Kind konzentrieren. Selbst drei Jahre nach Teilnahme ist noch festzustellen, dass beide Maßnahmen den Wortschatz und die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder merklich steigern. Zudem sind Verbesserungen im häuslichen Umfeld sowie im Erziehungsverhalten der Eltern erkennbar. Dies liegt unter anderem an einer veränderten Wahrnehmung der Eltern bezüglich ihrer Rolle in der kindlichen Entwicklung und der sozialen Unterstützung durch Freunde und Gesellschaft. Die Kosten dieses Gruppenprogramms pro Stunde und Familie waren fünf- bis sechsmal niedriger als bei Hausbesuchen.

Sowohl Hausbesuche wie das ProKind-Programm als auch Gruppensitzungen sind gute Beispiele dafür, wie Eltern benachteiligter Kinder bei ihren Erziehungsherausforderungen geholfen werden kann. Solche Programme ließen sich von verschiedenen Akteuren relativ schnell umsetzen.

Für Kinder mit Migrationshintergrund stellt der Erwerb der Landessprache einen zentralen Faktor für die Bildungschancen und die spätere berufliche und soziale Integration dar (Dustmann und Glitz 2011; Chiswick und Miller 2015). Beim Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund spielen auch die sprachlichen Fähigkeiten der Eltern eine entscheidende Rolle (Danzon et al. 2022). Bei Familien, in denen Deutsch zu Hause nicht die hauptsächlich genutzte Umgangssprache ist, können Elemente der Sprachförderung sowohl für die Eltern als auch für die Kinder ein wichtiges Unterstützungselement sein.

3. Die besten Lehrkräfte an Schulen mit vielen benachteiligten Kindern bringen

Eine der zentralen Aufgaben von Schulen ist es, Kindern Kompetenzen zu vermitteln, um erfolgreich am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilhaben zu können. Insbesondere ist es wichtig sicherzustellen, dass Schulen – und allen voran die Grundschulen – mit vielen Kindern aus benachteiligten Verhältnissen dieser Aufgabe nachkommen können. Gute Lehrkräfte sind ausschlaggebend, um dieses Ziel zu erreichen. Die Forschung zeigt deutlich, dass Schulkinder bessere Lernleistungen erbringen, wenn die Qualität ihrer Lehrkräfte hoch ist (z. B. Chetty et al. 2014a).⁵ Langfristig steigern bessere Lehrkräfte die Wahrscheinlichkeit eines Hochschulbesuchs und das spätere Einkommen am Arbeitsmarkt (Chetty et al. 2014b). Hierzulande halten Schulleitungen den Personalmangel für die derzeit größte Herausforderung an Schulen (Robert Bosch Stiftung 2023). Internationale Evidenz zeigt, dass Schulen mit einem hohen Anteil benachteiligter Kinder zudem unter einer besonders hohen Lehrerfluktuation vor allem bei hochqualifizierten Lehrkräften leiden (z. B. Boyd et al. 2005). Dadurch sind Schulen gezwungen, regelmäßig eine große Anzahl neuer Lehrkräfte einzustellen, was die Effizienz von Schulabläufen mindern kann (Clotfelter et al. 2008).

Damit stellt sich die Frage, wie benachteiligte Schulen gute Lehrkräfte anziehen und halten können. Biasi (2021) zeigt anhand einer Reform in den USA, dass die Einführung einer flexiblen Vergütung den Zuzug von guten Lehrkräften steigert, die Bemühungen der Lehrkräfte erhöht und Schülerleistungen verbessert. Insofern sind finanzielle Anreize in Form höherer Gehälter ein mögliches Mittel, um die Arbeit an Schulen mit vielen benachteiligten Schüler*innen attraktiver zu machen. Allerdings müssen die Gehaltsunterschiede groß genug sein, um tatsächlich zu einem veränderten Verhalten bei Lehrkräften zu führen (Boyd et al. 2005).

Die benötigten finanziellen Mittel für eine derartige Anreizsetzung könnten beispielsweise durch die gezielte Förderung von Schulen mit einer hohen Anzahl benachteiligter Schüler*innen aufgebracht werden. Einige Bundesländer sind bereits dazu übergegangen, benachteiligte Schulen durch einen Sozialindex besonders zu unterstützen (Klemm und Kneuper 2019). Dies könnte gerade auf kommunaler Ebene stärker vorangetrieben werden (Groos und Knüttel 2021).

Neben finanziellen Anreizen ist es auch wichtig, Lehrkräften an benachteiligten Schulen Unterstüt-

⁵ Die Qualität von Lehrkräften wird dabei an deren Einfluss auf Schülerleistungen gemessen (Value-Added-Ansatz; vgl. Chetty et al. 2014a). Die Lehrkraftqualität berechnet sich anhand der durchschnittlichen Steigerung der Testleistungen der Schulkinder, die eine Lehrkraft unterrichtet. Dabei wird für Schülermerkmale wie frühere Testergebnisse und demografische Variablen kontrolliert, um den Einfluss der Lehrkraft von der Zusammensetzung der Schülerschaft zu trennen.

zungsangebote anzubieten. Eine Möglichkeit, die sich im dänischen Kontext als wirksam erwiesen hat, ist die Beschäftigung von Hilfskräften (auch ohne formellen Lehramtsabschluss), die Lehrkräfte im Klassenzimmer beispielsweise beim Umgang mit Schüler*innen mit Verhaltensproblemen unterstützen (Andersen et al. 2020). Diese Maßnahme hat besonders auf Schulkinder aus benachteiligten Verhältnissen einen positiven Effekt.

4. Nachhilfeprogramme für benachteiligte Kinder früh und kostenfrei anbieten

Nachhilfe ist ein vielseitiges Bildungsinstrument, das Lerninhalte und Lehrmethoden durch individualisierten Unterricht an die Bedürfnisse der teilnehmenden Kinder anpassen kann. Nachhilfeprogramme können sehr unterschiedlich ausgestaltet sein, beispielsweise bezüglich der Anzahl gleichzeitig unterrichteter Schulkinder (Einzel- oder Kleingruppenunterricht), der Ausbildung der unterrichtenden Person (z. B. Lehrkräfte, Studierende oder Eltern) oder der Länge und Häufigkeit der Nachhilfestunden. Eine Meta-Analyse von Nickow et al. (2020) zeigt, dass Nachhilfeprogramme generell erhebliche positive Effekte auf den Lernerfolg von Schulkindern haben. Die Effekte scheinen tendenziell größer zu sein, je jünger die Schulkinder sind. Nachhilfeprogramme können auch auf die sprachliche Förderung von Kindern abzielen, deren Kompetenzen in der Verwendung der Unterrichtssprache hinter dem Anforderungsniveau zurückstehen.

Dass Nachhilfeprogramme besonders für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen wirksam sein können, verdeutlichen zwei Studien im italienischen Kontext (Carlana et al. 2022). Die erste Studie evaluiert ein Programm, das Nachhilfe und Berufsberatung für begabte Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der 6. bis 8. Klasse anbietet. Das Programm schließt die Kluft in der Wahl der weiterführenden (berufsbezogenen oder akademischen) Bildungslaufbahn zwischen Jungen mit und ohne Migrationshintergrund mit vergleichbarer Begabung vollständig.⁶ Es steigert unter anderem das Vertrauen der Schüler*innen in ihre eigenen Fähigkeiten, ihre Motivation und ihre kognitiven Fähigkeiten. Außerdem zeigen sich positive Auswirkungen bei Jungen und Mädchen aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen sowie positive Spillover auf Mitschüler*innen mit Migrationshintergrund. Eine Kosten-Nutzen-Schätzung des Programms lässt auf eine hohe Effizienz schließen: Die soziale Ertragsrate, die sich aus höheren Einkommensteuereinnahmen und Einsparungen bei der Arbeitslosenversicherung ergibt, wird auf 6,6% bis 8,8% geschätzt.

Nachhilfe kann auch online funktionieren: Die zweite Studie betrachtet ein Nachhilfeprogramm, das

⁶ Es gibt keine signifikanten Auswirkungen des Programms auf begabte Mädchen mit Migrationshintergrund, für die allerdings von vornherein kein Unterschied zu Mädchen ohne Migrationshintergrund mit ähnlicher Begabung festgestellt worden war.

aufgrund der Covid-19-Pandemie rein virtuell durchgeführt wurde und im Schnitt etwa fünf Wochen dauerte (Carlana und La Ferrara 2021). Zielgruppe sind Schulkinder, die aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds, ihrer sprachlichen Barrieren oder ihrer Lernschwierigkeiten als benachteiligt eingestuft wurden. Auch hier verbesserten sich die schulischen Leistungen, die sozio-emotionalen Fähigkeiten und die psychische Verfassung der teilnehmenden Schulkinder beträchtlich. Durch die virtuelle Durchführung sowie die Einbindung von freiwilligen Studierenden als Nachhilfelehrkräften konnte das Programm sehr kostengünstig durchgeführt werden: Die Gesamtkosten einschließlich organisatorischer und pädagogischer Unterstützung belaufen sich pro Schulkind auf etwa 50 Euro.

Die beiden italienischen Programme sind gute Beispiele dafür, wie Nachhilfe benachteiligten Kindern effektiv helfen kann. In Deutschland ist beispielsweise die »Arche« eine Initiative, die sozial benachteiligten Kindern neben Freizeitangeboten, kostenlosen Mahlzeiten und Elternunterstützung auch Lernförderung und Hausaufgabenbetreuung anbietet. Ein zusätzlicher Ansatzpunkt könnte darin bestehen, dass Universitäten den Studierenden Anreize bieten, benachteiligten Kindern zu helfen, beispielsweise indem sie dafür ECTS-Leistungspunkte vergeben.

5. Aufteilung auf unterschiedliche weiterführende Schulen verschieben

Die Aufteilung von Schulkindern nach der Grundschule auf verschiedene weiterführende Schularten erfolgt in weiten Teilen Deutschlands bereits nach der 4. Klasse. Diese Praxis besteht nur noch in Deutschland und Österreich: In zwei Dritteln der entwickelten Länder erfolgt die Aufteilung frühestens im Alter von 15 Jahren. Einerseits argumentieren Befürworter*innen der frühen Aufteilung, dass homogenere Lernumfelder hinsichtlich der Schülerleistungen entstehen und Lehrpläne, Unterrichtstempo und pädagogische Herangehensweisen besser an die Fähigkeiten der Schulkinder angepasst werden können (z. B. Pekkarinen 2018). Andererseits befürchten Gegner*innen, dass die frühe Mehrgliedrigkeit die Lernumgebung für leistungsschwächere Schüler*innen qualitativ mindert, da sie weniger Kontakt zu leistungsstärkeren Gleichaltrigen haben, sich entmutigt fühlen und ihre Lernanstrengungen verringern. Zudem könnte die frühe Aufteilung in einem Alter, in dem Kinder noch keine mündigen Entscheidungen treffen dürfen, soziale Unterschiede verfestigen, da vor allem begabte Kinder aus bildungsfernen Familien ohne angemessene Förderung ihr Potenzial nicht voll entfalten können.

Im internationalen Vergleich belegt die Forschung, dass die frühzeitige Aufteilung auf weiterführende Schulen die Ungleichheit bei den Schülerleistungen erhöht, ohne das Leistungsniveau zu verbessern (Hanushek und Wößmann 2006). Auch im deutschen Kontext findet sich Evidenz, dass sich die Leistungen von lern-

schwächeren Schulkindern in Mathematik und Leseverständnis erheblich verbessern, wenn die Aufteilung erst später erfolgt (Matthewes 2021). Auf lernstärkere Schüler*innen hat die spätere Aufteilung keine Auswirkungen. Längeres gemeinsames Lernen hat also eine ausgleichende Wirkung, ohne dass dadurch Effizienzbußen entstehen. Länder mit früher Mehrgliedrigkeit weisen auch einen stärkeren Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und dem Bildungserfolg (z. B. Bildungsabschlüsse und Berufseinkommen) auf (Brunello und Checchi 2007; Meghir und Palme 2005; Pekkala et al. 2013). Eine finnische Studie zeigt, dass eine spätere Aufteilung die Einkommensmobilität zwischen den Generationen merklich erhöht (Pekkarinen et al. 2009). Dies mag daran liegen, dass die Entscheidung, welche weiterführende Schule ein Kind besucht, gerade bei jüngeren Schulkindern oftmals auf sehr fehleranfälligen Maßstäben beruht und durch den sozioökonomischen Hintergrund beeinflusst wird (Brunello et al. 2007; van Ewijk 2011).

Spätere Mehrgliedrigkeit stellt daher eine bildungspolitische Maßnahme dar, um soziale Mobilität zu erhöhen und Bildungsungleichheit zu verringern, ohne die Qualität des Lernens zu beeinträchtigen (Pekkarinen 2018). Durch eine spätere Aufteilung auf verschiedene Schularten würden sich die Chancen von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen erhöhen, ohne dass darunter die besten Schüler*innen leiden.

6. Mentoring-Programme für benachteiligte Kinder fördern

Auch Mentoring-Beziehungen können einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten. So zeigt die Evaluation eines deutschen Mentoring-Programms für Grundschulkindern große und langanhaltende positive Effekte auf benachteiligte Kinder (Falk et al. 2023). Im evaluierten Programm »Balu und Du« treffen sich Grundschulkindern ein Jahr lang mit studentischen Mentor*innen, um das informelle Lernen durch die soziale Interaktion zu stimulieren, die psychosoziale Entwicklung zu unterstützen und das Selbstbewusstsein zu fördern. Die Studierenden sollen als Vorbilder fungieren und mit dem Kind über die Möglichkeit des Gymnasialbesuchs sprechen. Tatsächlich führt die Teilnahme am Mentoring-Programm bei Kindern aus benachteiligten Verhältnissen zu einer 20% höheren Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen. Zudem hat es langfristige positive Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn dieser Kinder.

Interventionen im Kindesalter gelten gemeinhin als sehr wirkungsvoll, doch auch Mentoring-Programme im Jugendalter bergen ein großes Potenzial für größere Chancengerechtigkeit (Heckmann und Mosso 2014). Ein anschauliches Beispiel hierfür ist das deutsche Mentoring-Programm »Rock Your Life!«. Das Programm stellt Jugendlichen in benachteiligten Stadtvierteln, die die 8. oder 9. Klasse der Hauptschule besuchen, ehrenamtliche studentische

Mentor*innen zur Seite. Bei regelmäßigen Treffen machen sie gemeinsam Freizeitaktivitäten, besprechen aber auch Themen wie die berufliche Orientierung und die Bewältigung von Stresssituationen in Schule oder Familie (siehe Resnjanskij et al. 2021b für Details). Ein Jahr nach Start des Mentoring-Programms verbessern sich die Arbeitsmarktaussichten von stark benachteiligten Jugendlichen deutlich: Es zeigen sich starke positive Effekte bei den Mathematiknoten, bei Geduld und Sozialkompetenzen sowie bei der Zukunftsorientierung der Jugendlichen (Resnjanskij et al. 2021a). Nach drei Jahren zeigt sich eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit, erfolgreich eine Berufsausbildung aufgenommen zu haben. Für Schüler*innen aus günstigeren Verhältnissen zeigt sich hingegen keine Wirkung. Mentoring-Programme scheinen also gerade dort zu wirken, wo familiäre Unterstützung nur eingeschränkt vorhanden ist.

Solche Mentoring-Programme weisen eine hohe Kosteneffizienz auf und lassen sich relativ leicht auf eine größere Anzahl von Kindern und Jugendlichen ausweiten. So belaufen sich die Kosten für ein Mentor-Mentee-Paar im Programm »Balu und Du« auf etwa 1 000 Euro. Setzt man dies in Relation zum erwarteten wirtschaftlichen Nutzen, der sich aus den wesentlich höheren Arbeitsmarkterträgen aufgrund des Gymnasialbesuchs ergibt, so übersteigt der Nutzen die Kosten des Programms um ein Vielfaches. In ähnlicher Weise wird beim Programm »Rock Your Life!« für sozial benachteiligte Jugendliche aufgrund der verbesserten Schulleistungen ein 13 500 Euro höheres Lebens Einkommen prognostiziert. Bei Programmkosten von 750 Euro pro Teilnehmer*in ergibt sich ein Kosten-Nutzen-Verhältnis von 18:1 bei einer Ausrichtung des Mentoring-Programms auf benachteiligte Jugendliche.

Sowohl »Balu und Du« als auch »Rock Your Life!« sind gute Beispiele dafür, wie Kinder aus benachteiligten Verhältnissen schnell und effektiv gefördert werden können. Ein weiteres Beispiel ist die Initiative »ArbeiterKind.de«, die neben Informationsangeboten ebenfalls Mentor*innen nutzt, um Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern trotz möglicher kultureller Vorbehalte im familiären Umfeld bei der Aufnahme eines Studiums zu unterstützen. Solche Programme könnten etwa in Form von finanzieller Unterstützung durch private und öffentliche Geldgeber oder von Ermutigung ehrenamtlicher Aktivitäten der Studierenden durch die Universitäten zusätzlich gefördert werden.

REFERENZEN

- Andersen, S. C., L. Beuchert, H. S. Nielsen und M. K. Thomsen (2020), »The Effect of Teacher's Aides in the Classroom: Evidence from a Randomized Trial«, *Journal of the European Economic Association* 18(1), 469–505.
- Attanasio, O., H. Baker-Henningham, R. Bernal, C. Meghir, D. Pineda und M. Rubio-Codina (2022), »Early Stimulation and Nutrition: The Impacts of a Scalable Intervention«, *Journal of the European Economic Association* 20(4), 1395–1432.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022), *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*, wbv Media, Bielefeld.

- Biassi, B. (2021), »The Labor Market for Teachers under Different Pay Schemes«, *American Economic Journal: Economic Policy* 13(3), 63–102.
- Boyd, D., H. Lankford, S. Loeb und J. Wyckoff (2005), »Explaining the Short Careers of High-Achieving Teachers in Schools with Low-Performing Students«, *American Economic Review* 95(2), 166–171.
- Brunello, G. und D. Checchi (2007), »Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence«, *Economic Policy* 22(52), 782–861.
- Brunello, G., M. Giannini und K. Ariga (2007), »The Optimal Timing of School Tracking: A General Model with Calibration for Germany«, in: L. Wößmann und P. Peterson (Hrsg.), *Schools and the Equal Opportunity Problem*, MIT Press, Cambridge, MA, 129–156.
- Bundesagentur für Arbeit (2023), »Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten (Jahreszahlen)«, verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html?nn=1610088&topic_f=alo-qualiquote, aufgerufen am 27. Januar 2023.
- Carlana, M. und E. La Ferrara (2021), »Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic«, HKS Working Paper RWP21-001.
- Carlana, M., E. La Ferrara und P. Pinotti (2022), »Goals and Gaps: Educational Careers of Immigrant Children«, *Econometrica* 90(1), 1–29.
- Carneiro, C., E. Galasso, I. López García, P. Bedregal und M. Cordero (2019), »Parental Beliefs, Investments, and Child Development: Evidence from a Large-Scale Experiment«, HCEO Working Paper 2019–051.
- Chetty, R., J. N. Friedman und J. E. Rockoff (2014a), »Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates«, *American Economic Review* 104(9), 2593–2632.
- Chetty, R., J. N. Friedman und J. E. Rockoff (2014b), »Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood«, *American Economic Review* 104(9), 2633–2679.
- Chiswick, B.R. und P.W. Miller (2015), »International Migration and the Economics of Language«, in: B.R. Chiswick und P.W. Miller (Hrsg.), *Handbook of the Economics of International Migration*, North Holland, Amsterdam, 211–269.
- Clotfelter, C. T., E. J. Glennie, H. F. Ladd und J. L. Vigdor (2008), »Teacher Bonuses and Teacher Retention in Low-Performing Schools: Evidence from the North Carolina \$1,800 Teacher Bonus Program«, *Public Finance Review* 36(1), 63–87.
- Cornelissen, T., C. Dustmann, A. Raute und U. Schönberg (2018), »Who Benefits from Universal Child Care? Estimating Marginal Returns to Early Child Care Attendance«, *Journal of Political Economy* 126(6), 2356–2409.
- Cunha, F. und J. Heckman (2007), »The Technology of Skill Formation«, *American Economic Review* 97(2), 31–47.
- Currie, J. und D. Almond (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.
- Danzer, A.M., C. Feuerbaum, M. Piopiunik und L. Wößmann (2022), »Growing up in Ethnic Enclaves: Language Proficiency and Educational Attainment of Immigrant Children«, *Journal of Population Economics* 35(3), 1297–1344.
- Dodin, M., S. Findeisen, L. Henkel, D. Sachs und P. Schüle (2022), »Social Mobility in Germany«, überarbeitete Version von CESifo Working Paper 9200.
- Dustmann, C. und A. Glitz (2011), »Migration and Education«, in: E.A. Hanushek, S. Machin und L. Wößmann (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4, North Holland, Amsterdam, 327–439.
- Falk, A., F. Kosse und P. Pinger (2023), »Mentoring and Schooling Decisions: Causal Evidence«, *Journal of Political Economy*, im Erscheinen.
- Felfe, C. und R. Lalive (2018), »Does Early Child Care Affect Children's Development?«, *Journal of Public Economics* 159, 33–53.
- Fort, M., A. Ichino und G. Zanella (2020), »Cognitive and Noncognitive Costs of Day Care at Age 0–2 for Children in Advantaged Families«, *Journal of Political Economy* 128(1), 158–205.
- Groos, T. und K. Knüttel (2021), *Sozialindizes für Schulen: Kommunale Perspektiven*, Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.
- 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., G. Schwerdt, S. Wiederhold und L. Wößmann (2015), »Returns to Skills Around the World: Evidence from PIAAC«, *European Economic Review* 73, 103–130.
- Havnes, T. und M. Mogstad (2014), »Is Universal Child Care Leveling the Playing Field?«, *Journal of Public Economics* 127, 100–114.

- Heckman, J. J. (2006), »Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children«, *Science* 312(5782), 1900–1902.
- Heckman, J. J. (2008), »Schools, Skills, and Synapses«, *Economic Inquiry* 46(3), 289–324.
- Heckman, J. J., M. L. Holland, K. K. Makino, R. Pinto und M. Rosales-Rueda (2017), »An Analysis of the Memphis Nurse-Family Partnership Program«, NBER Working Paper 23610.
- Heckman, J. J. und D. Masterov (2007), »The Productivity Argument for Investing in Young Children«, *Applied Economic Perspectives and Policy* 29(3), 446–493.
- Heckman, J. J. und S. Mosso (2014), »The Economics of Human Development and Social Mobility«, *Annual Review of Economics* 6(1), 689–733.
- Hermes, H., P. Lergetporer, F. Peter und S. Wiederhold (2021a), »Behavioral Barriers and the Socioeconomic Gap in Child Care Enrollment«, CESifo Working Paper 8870.
- Hermes, H., P. Lergetporer, F. Peter, S. Wiederhold, V. Freundl und O. Wirth (2021b), »Bewerbungsunterstützung erhöht die Kita-Inanspruchnahme von Kindern aus bildungsferneren Familien«, *ifo Schnelldienst* 74(9), 41–45.
- Hußmann, A., T. Stubbe und D. Kasper (2017), »Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern«, in: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. Stubbe und R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Waxmann Münster, 195–218.
- Jessen, J., S. Schmitz und S. Wights (2020), »Understanding Day Care Enrolment Gaps«, *Journal of Public Economics* 190, 104252.
- Klemm, K. und D. Kneuper (2019), »Zur Orientierung von Schulausgaben an Sozialindizes – ein Bundesländervergleich«, Paper zur Fachkonferenz »Feuerwerk statt Brennpunkt« des Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.
- 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.
- Kracke, N., D. Buck und E. Middendorff (2018), »Beteiligung an Hochschulbildung – Chancen(un)gleichheit in Deutschland«, *DZHW Brief* 03/2018.
- Lergetporer, P., K. Werner und L. Wößmann (2020), »Educational Inequality and Public Policy Preferences: Evidence from Representative Survey Experiments«, *Journal of Public Economics* 188, 104226.
- Maaz, K. (2020), »Soziale Ungleichheiten in den verschiedenen Bildungsbereichen«, verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/322324/soziale-ungleichheiten-in-den-verschiedenen-bildungsbereichen/>, aufgerufen am 25. Januar 2023.
- 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.
- Mergele, L., J. Raith und L. Zierow (2020), »Gleicht Schulbildung soziale Unterschiede aus? Leistungsunterschiede in der Kindheit nach sozioökonomischem Hintergrund«, *Wirtschaftsdienst* 100(12), 932–936.
- Meyer-Guckel, V., J. Klier, J. Kirchherr und F. Sussenbach (2021), »Vom Arbeiterkind zum Doktor: Der Hürdenlauf auf dem Bildungsweg der Erststudierenden«, Stifterverband/ McKinsey Diskussionspapier 2.
- Nickow, A., P. Oreopoulos und V. Quan (2020), »The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence«, NBER Working Paper 27476.
- 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.
- Pekkarinen, T., R. Uusitalo und S. Pekkala Kerr (2009), »School Tracking and Intergenerational Income Mobility«, *Journal of Public Economics* 93(7–8), 965–973.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Resnjanskij, S., J. Ruhose, S. Wiederhold und L. Wößmann (2021a), »Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor-Market Prospects«, CESifo Working Paper 8870.
- Resnjanskij, S., J. Ruhose, S. Wiederhold und L. Wößmann (2021b), »Mentoring verbessert die Arbeitsmarktchancen von stark benachteiligten Jugendlichen«, *ifo Schnelldienst* 74(2), 31–38.
- Robert Bosch Stiftung (2023), *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen*. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart.
- Roemer, J. E. (1998), *Equality of Opportunity*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Roemer, J. E. und A. Trannoy (2016), »Equality of Opportunity: Theory and Measurement«, *Journal of Economic Literature* 54(4), 1288–1332.
- Sachse, K., C. Jindra, K. Schumann und S. Schipolowski (2022), »Soziale Disparitäten«, in: P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich und S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021 – Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*, Waxmann, Münster, 151–180.
- 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.
- Schütz, G., H.W. Ursprung und L. Wößmann (2008), »Education Policy and Equality of Opportunity«, *Kyklos* 61(2), 279–308.
- Stubbe, T., W. Bos und M. Schurig (2017), »Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe«, in: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-A. Lankes, N. McElvany, T. Stubbe und R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Waxmann, Münster, 235–250.
- Stubbe, T., M. Krieg, C. Beese und D. Jusufi (2020), »Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern«, in: K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky und H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Waxmann, Münster, 263–290.
- Van Ewijk, R. (2011), »Same Work, Lower Grade? Student Ethnicity and Teachers' Subjective Assessments«, *Economics of Education Review* 30(5), 1045–1058.
- Wendt, H., W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert und D. Kasper (Hrsg.) (2016), *TIMSS 2015: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Waxmann, Münster.
- Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2019), *Bildungsgerechtigkeit als Kernelement der Sozialen Marktwirtschaft*, Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Berlin.
- Woisch, A., B. Franke und H. Mentges (2021), »Übergangs- und Informationsverhalten zwischen Bachelor- und Masterstudium«, *DZHW Brief* 06.

ANHANG

Tab. A1

Deskriptive Statistiken

	Anteil (%)		
Gymnasialbesuch	41,4		
Weiblich	48,6		
Alleinerziehendes Elternteil	26,7		
Elternteile mit:	kein	ein	zwei
Abitur	64,0	21,5	14,4
Migrationshintergrund	64,7	14,5	20,7
Erwerbstätigkeit	7,8	37,0	55,3

Anmerkungen: Anteile an der Gesamtstichprobe. Siehe Box zur Datengrundlage und Vorgehensweise.

Quelle: Mikrozensus 2019; Berechnungen des ifo Instituts.

Tab. A2

Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor: Detaillierte Ergebnisse

	Familiärer Hintergrund				Wahrscheinlichkeit eines Gymnasial- besuchs (in %)	Anzahl Beobachtungen
	Elternteile mit Abitur	Haushaltsnettoein- kommen (in Euro)	Migrations- hintergrund	Alleinerziehend		
1	kein	unter 2 600	ja	ja	21,5	1 857
2	kein	unter 2 600	ja	nein	21,3	2 488
3	kein	unter 2 600	nein	ja	22,1	4 226
4	kein	unter 2 600	nein	nein	21,1	1 349
5	kein	2 600-4 000	ja	ja	21,9	543
6	kein	2 600-4 000	ja	nein	26,3	3 480
7	kein	2 600-4 000	nein	ja	27,0	1 875
8	kein	2 600-4 000	nein	nein	26,7	3 920
9	kein	4 000-5 500	ja	ja	18,8	192
10	kein	4 000-5 500	ja	nein	30,1	2 568
11	kein	4 000-5 500	nein	ja	32,6	1 033
12	kein	4 000-5 500	nein	nein	35,2	4 645
13	kein	über 5 500	ja	ja	29,7	74
14	kein	über 5 500	ja	nein	32,0	1 125
15	kein	über 5 500	nein	ja	34,4	421
16	kein	über 5 500	nein	nein	39,7	3 014
17	ein	unter 2 600	ja	ja	43,8	420
18	ein	unter 2 600	ja	nein	37,3	434
19	ein	unter 2 600	nein	ja	51,4	760
20	ein	unter 2 600	nein	nein	55,0	140
21	ein	2 600-4 000	ja	ja	57,8	185
22	ein	2 600-4 000	ja	nein	45,6	721
23	ein	2 600-4 000	nein	ja	63,2	748
24	ein	2 600-4 000	nein	nein	52,4	689
25	ein	4 000-5 500	ja	ja	60,4	106
26	ein	4 000-5 500	ja	nein	52,7	734
27	ein	4 000-5 500	nein	ja	64,2	614
28	ein	4 000-5 500	nein	nein	59,2	1 661
29	ein	über 5 500	ja	ja	64,1	92
30	ein	über 5 500	ja	nein	59,2	650
31	ein	über 5 500	nein	ja	71,4	517
32	ein	über 5 500	nein	nein	64,7	2 564
33	zwei	unter 2 600	ja	nein	47,2	341
34	zwei	unter 2 600	nein	nein	58,0	81
35	zwei	2 600-4 000	ja	nein	61,6	401
36	zwei	2 600-4 000	nein	nein	69,1	249
37	zwei	4 000-5 500	ja	nein	65,3	513
38	zwei	4 000-5 500	nein	nein	73,5	962
39	zwei	über 5 500	ja	nein	80,6	1 153
40	zwei	über 5 500	nein	nein	80,3	3 695

Anmerkungen: Anteil der Kinder von zehn bis 18 Jahren mit dem jeweiligen familiären Hintergrund, die ein Gymnasium besuchen. Siehe Box zur Datengrundlage und Vorgehensweise.

Quelle: Mikrozensus 2019; Berechnungen des ifo Instituts.