

Expertise



Alle Jahre wieder - Zur Konstanz sozialer Ungleichheit in und durch Deutschlands Schulen

23.08.2021

Klaus Klemm, Essen 2021

Deutscher Gewerkschaftsbund
Bundesvorstand
Bildungspolitik und Bildungsarbeit

Matthias Anbuhl
Abteilungsleiter

matthias.anbuhl@dgb.de

Telefon: 030 24060-297
Telefax: 030 24060-410
Mobil: 0151 16730271

Henriette-Herz-Platz 2
10178 Berlin

www.dgb.de

Als vor nunmehr zwanzig Jahren im Dezember 2001 die erste PISA-Studie (PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich) veröffentlicht wurde, schockierten besonders zwei Ergebnisse die deutsche Öffentlichkeit:

- In den drei getesteten Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften lagen die Testwerte der deutschen Jugendlichen deutlich unterhalb der jeweiligen Durchschnittswerte der insgesamt 31 Teilnehmerstaaten (Baumert u.a. 2001, S. 107, S. 174, 230).
- Und: In keinem der Testländer war der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und den von ihnen erworbenen Kompetenzen so eng wie in Deutschland (Baumert u.a. 2001, S. 391).

Im internationalen Bericht der OECD wird dazu festgestellt: In vier Ländern, darunter in Deutschland, „geht eine überdurchschnittliche Bildungsungleichheit mit unterdurchschnittlichen Leistungen einher.“ (OECD 2001, S. 227): Dieses Resümee: ‚Viel Ungleichheit - wenig Leistung‘ stellte eine bis dahin nicht dagewesene Herausforderung an die deutsche Bildungspolitik dar.

Stellvertretend für die damalige Reaktion der Politik kann Edelgard Bulmahn, damals Bundesministerin für Bildung und Forschung, zitiert werden. Auf dem Abschlusskongress des ‚Forum Bildung‘ erklärte sie am 10. Januar 2002, also wenige Wochen nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studie: „Die Ergebnisse der PISA-Studie sind alarmierend.“ Und: Wir müssen „alle diejenigen, die beim Zugang zu Bildung und Ausbildung benachteiligt sind, besonders unterstützen. Das ist nicht nur ein Gebot der sozialen Gerechtigkeit, sondern mit Blick auf unseren Bedarf an gut qualifizierten Fachkräften auch eine ökonomische Notwendigkeit.“ (Bulmahn 2002, S. 51)

Ob und inwieweit es Deutschland in den zwanzig Jahren seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie gelungen ist, in den Schulen des Landes das Ausmaß der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen nachhaltig abzuschwächen, ist Gegenstand der folgenden Untersuchung. Dazu werden die Leistungsstudien betrachtet, die in den Grundschulen und in den weiterführenden Schulen ab 2000 für Deutschland insgesamt durchgeführt wurden. Quelle der folgenden Analyse sind dabei für die Grundschulen die IGLU- und die TIMS-Studien sowie die Studien des Instituts für zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB). Für die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I sind es die PISA-Studien und wiederum die Studien des Instituts zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB). Insgesamt decken diese Studien einen Zeitraum ab, der vom Jahr 2000 bis zum Jahr 2019 reicht.

1. Indikatoren sozialer Disparitäten

In den für die hier vorgelegte Untersuchung herangezogenen Leistungsstudien werden zur Erfassung der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern durchgängig zwei Indikatoren genutzt: der Sozioökonomische Index (HISEI) und die daraus hergeleitete ‚Steigung des sozialen Gradienten‘ sowie die ‚EGP-Klassifikation‘ (vgl. S. 9 der Expertise). Auf die Beschreibung dieser beiden Indikatoren, wie sie zuletzt im ‚IQB-Bildungstrend 2018‘ (Stanat u.a. 2019, S. 266 ff.) geboten wird, bezieht sich der folgende Text.

Sozioökonomischer Index (HISEI) und sozialer Gradient

Bei dem sozioökonomischen Index handelt es sich um einen international vergleichbaren Index, der die berufliche Tätigkeit unter Berücksichtigung des Einkommens und des Bildungsniveaus Erwachsener auf einer Skala mit Werten zwischen zehn und neunzig Punkten in eine Rangfolge bringt (ISEI). Niedrigen Werten werden Berufe mit einem niedrigen, hohen solche mit einem hohen Status zugeordnet. Bei der Zuordnung eines Kindes zum sozialen Status seiner Familie wird der höchste ISEI-Wert von Mutter bzw. Vater (HISEI) herangezogen. Bei den hier eingesehenen Leistungsstudien wird zur Bestimmung des Ausmaßes der sozialen Disparitäten beim Kompetenzerwerb die ‚Steigung des sozialen Gradienten‘ geschätzt. An diesem Gradienten lässt sich ablesen, wieviel Leistungspunkte ein Getesteter durchschnittlich mehr erzielen würde, wenn der HISEI-Wert seiner Familie in einem definierten Umfang (eine Standardabweichung) steigt.

EGP-Klassifikation

Dieser Indikator berücksichtigt neben dem Beruf der Eltern und der für diesen Beruf erforderlichen Ausbildung (keine, niedrige, hohe) weitere Merkmale der beruflichen Tätigkeit (manuell, nichtmanuell, landwirtschaftlich), die Stellung im Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt) sowie die Weisungsbefugnis (keine, niedrige, hohe). Auf der Grundlage dieser Merkmale werden sieben Gruppen von der ‚oberen Dienstklasse‘ (Klasse I) bis zu ‚an- und ungelernten Arbeitskräften‘ (Klasse VII) gebildet (vgl. ausführlicher dazu Tabelle 5). Die einzelnen Schülerinnen und Schüler werden einer der sieben EGP-Klassen (und zwar der höchsten von Mutter oder Vater) zugeordnet. Auf diesem Weg kann dargestellt werden, welche Leistungspunkte ein getestetes Kind bzw. ein getesteter Jugendlicher mit Herkunft aus einer Familie einer bestimmten EGP-Klasse erreicht. Bei der Darstellung der sozialen Disparität wird dabei auf die Differenz der durchschnittlich von Kindern und Jugendlichen der EGP-Klasse I (zum Teil auch der EGP-Klassen I und II) und denen der EGP-Klasse VII (zum Teil auch der EGP-Klassen V, VI und VII) erreichten Testwerte Bezug genommen.



1. Soziale Disparitäten in Deutschlands Grundschulen

Zur Darstellung sozialer Disparitäten in den Grundschulen Deutschlands werden im Folgenden die jeweils in der vierten Jahrgangsstufe der Grundschulen bezogenen Befunde der IGLU- und der TIMS-Studien sowie der Studien des Instituts für zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) herangezogen. Damit werden Studien der Jahre von 2001 bis 2019 genutzt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Grundschulen: Messung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf der Grundlage der Indikatoren 'EGP-Klassen' sowie 'Steigung des sozialen Gradienten'

		2001	2007	2006	2011	2015	2016	2019	
EGP-Klassen	IGLU-Studien zur Lesekompetenz*	IGLU 2016, S. 209							
	obere Dienstklasse (I)	575		581	575		579		
	un- und angelernte Arbeiter (VII)	519		529	522		510		
	Differenz (I-VII)	56		52	53		69		
	IQB-Studien zur Lesekompetenz- und Mathematik*	IQB 2011 (S. 202)				IQB 2016 (S. 225)			
	obere und untere Dienstklasse (I und II)				527		520		
	Fach-, un- und angelernte Arbeiter (V bis VII)				446		434		
	Differenz (I und II minus V bis VII-VII)				81		86		
	obere und untere Dienstklasse (I und II)				527		511		
	Fach-, un- und angelernte Arbeiter (V bis VII)				449		426		
Differenz (I und II minus V bis VII-VII)				78		85			
TIMS-Studie-Studien zur Mathematik*	TIMSS 2015, S. 311							TIMSS 2019 (S. 280)	
obere Dienstklasse (I)		564		558	550		562		
un- und angelernte Arbeiter (VII)		504		512	495		504		
Differenz (I-VII)		60		46	55		58		
TIMS-Studie zu Naturwissenschaften*	TIMSS 2015, S. 311							TIMSS 2019 (S. 280)	
obere Dienstklasse (I)		572		563	558		563		
un- und angelernte Arbeiter (VII)		503		508	498		502		
Differenz (I-VII)		69		55	60		61		
Steigung des sozialen Gradienten	IQB-Studien zu Lesen/Zuhören und Mathematik				IQB 2011		IQB 2016		
	Lesen Deutsch				36 (S. 197)		39 (S. 221)		
	Zuhören Deutsch				37 (S. 197)		42 (S. 221)		
	Mathematik				35 (S. 200)		41 (S. 224)		

- Die Entwicklung im zeitlich größten Entwicklungsraum bieten die IGLU-Studien zur Lesekompetenz: In den Jahren von 2001 bis 2016 stieg die Differenz der erzielten Testwerte zwischen der stärksten und der schwächsten EGP-Klasse von 56 auf 69 Testpunkte an.
- Die TIMS-Studien zum Kompetenzbereich Mathematik dokumentieren für den Zeitraum von 2007 bis 2019 in etwa Stagnation: 2007 betrug die Wertedifferenz zwischen der EGP-Klasse I und der EGP-Klasse VII 60 Testpunkte und dann nach einem Rückgang auf 2011 nur noch 46 Testpunkten einen Wiederanstieg auf 58 Testpunkte in 2019.
- In den Naturwissenschaften betrug in den TIMS-Studien die Differenz zwischen den beiden hier herangezogenen EGP-Klassen 2007 noch 69 Testpunkte. Danach kam es zu einem Rückgang auf 2011 ,nur‘ noch 55 Testpunkte und dann zu einem Wiederanstieg bis 2019 auf 61 Testpunkte.
- Die beiden IQB-Studien aus den Jahren 2011 und 2016 berichten für das Lesen einen Anstieg von 81 auf 86 und für Mathematik von 78 auf 85.
- Ebenfalls liefert die Steigung des sozialen Gradienten, mit denen die beiden IQB-Studien auch arbeiten, die Information einer Verstärkung der sozialen Disparitäten zwischen 2011 und 2016: sowohl im Bereich der Mathematik (von 35

auf 41) als auch in den beiden Bereichen Lesen (von 36 auf 39) und Zuhören (von 37 auf 42).

Insgesamt bietet sich so für den Bereich der Grundschule zum Teil das Bild einer Stagnation, teils aber auch das einer tendenziellen Verschärfung sozialer Ungleichheit in der Mathematik und beim Lesen. Lediglich bei den zuletzt genannten Naturwissenschaften ist zwischen 2007 und 2019 eine leichtere Abschwächung der sozialen Disparität zu beobachten.

2. Soziale Disparitäten beim Wechsel aus der Grundschule in die weiterführenden Schulen

Im Rahmen der IGLU- und TIMS-Studien wurde ermittelt, bei welchen Testleistungen im Lesen, in Mathematik und in Naturwissenschaften Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe mit mindestens fünfzigprozentiger Wahrscheinlichkeit von ihren Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung erhalten werden. Die so ermittelten ‚Schwellenwerte‘ wurden für die Kinder aus den einzelnen EGP-Klassen ausgewiesen, so dass herkunftsspezifische Werte verfügbar sind. Die Differenz der entsprechenden Werte der Kinder aus der EGP-Klasse I („obere Dienstklasse“) und der Kinder aus der EGP-Klasse VII („an- und ungelernte Arbeitskräfte“) ergibt einen starken Indikator für soziale Benachteiligungen (vgl. Tabelle 2): Während z.B. im Lesen bei der IGLU-Studie 2006 Kinder aus der EGP-Klasse I schon bei einer Testleistung von 537 Punkten mit einer fünfzigprozentigen Wahrscheinlichkeit eine Empfehlung zum Übergang zum Gymnasium erwarten konnten, galt das für Kinder aus der EGP-Klasse VII erst bei einer Testleistung im Lesen von 614 Punkten. 2006 mussten also Kinder aus sozial schwachen Familien für die gleiche gymnasiale Schullaufbahneempfehlung beim IGLU-Test 77 Testpunkte mehr erreichen. Dieser Wert, der einen starken Indikator für schichtspezifische Bevorzugung bzw. Benachteiligung darstellt, ist im Lesen von 2006 bis 2016 von den genannten 77 auf 102 Testpunkte gestiegen. In Mathematik und in den Naturwissenschaften, die Testgebiete, für die TIMS-Daten aus den Schuljahren 2015 und 2019 vorliegen, verharret die Differenz zwischen den Schwellenwerten der beiden EGP-Klassen auf gleichem Niveau (Mathematik: 47 bzw. 48 Testpunkte; Naturwissenschaften: 74 bzw. 73 Testpunkte).



Tabelle 2: Übergänge aus der Grundschule zu Gymnasien: Schwellenwerte für eine fünfzigprozentige Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialempfehlung der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler

IGLU-Studien (Lesen)*	2006 (S. 288)	2011 (S. 221)		2016 (S. 246)	
Gesamt	580	563		562	
obere Dienstklasse (EGP I)	537	530		518	
Un- und angelernte Arbeiter (EGP VII)	614	609		620	
Differenz EGP VII - EGP I	77	79		102	
TIMS-Studien (Mathematik*)			2015 (S. 361)		2019 (S. 326)
Gesamt			547		549
obere Dienstklasse (EGP I)			526		518
Un- und angelernte Arbeiter (EGP VII)			573		566
Differenz EGP VII - EGP I			47		48
TIMS-Studien Naturwissenschaften*			2015 (S. 361)		2019 (S. 326)
Gesamt			559		552
obere Dienstklasse (EGP I)			530		506
Un- und angelernte Arbeiter (EGP VII)			604		579
Differenz EGP VII - EGP I			74		73

*jeweils Testergebnisse bei den Leistungstudien

Das in diesen schichtspezifischen ‚Schwellenwerten‘ zum Ausdruck kommende Ausmaß sozialer Ungleichheit wird durch eine andere Analyse der IGLU-Studien der Jahre 2001, 2006, 2011 und 2016 bestätigt (vgl. Tabelle 3): 2001 lag die Chance eines Grundschulkindes der vierten Jahrgangsstufe aus der ‚service class‘ (einer Zusammenfassung der EGP-Klassen I und II) seitens seiner Lehrkraft eine Gymnasialempfehlung zu erhalten um 4,18mal höher als die eines Kindes aus der ‚working class‘ (einer Zusammenfassung der EGP-Klassen V bis VII). Bei Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Lesekompetenz war die Chance für eine gymnasiale Empfehlung immer noch 2,63mal höher für Kinder aus den sozial starken Familien im Vergleich zu denen aus sozial schwächeren Familien. Dieser Indikator sozialer Benachteiligung auch bei gleich guten Schulleistungen hat sich zwischen 2001 und 2016 kontinuierlich verstärkt: von 2,63 auf 3,37.

Tabelle 3: Relative Chancen für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte für Kinder aus der 'service class' (EGP I und II) im Vergleich mit Kindern aus der 'working class' (EGP Klassen V, VI und VII) - IGLU-Studien 2001, 2006, 2011 und 2016

IGLU-Studien	2001	2006	2011	2016
Modell I	4,18	4,06	4,48	5,13
Modell II	3,49	3,40	4,07	4,76
Modell III	2,63	2,72	3,14	3,37

Modell I: ohne Kontrolle von Kovariaten
 Modell II: Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten
 Modell III: Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Lesekompetenz
 Quelle: Hüßmann u.a. 2017, S. 245

Dieses eklatante Ausmaß schichtspezifischer Benachteiligung wird in seinen Auswirkungen nur sehr geringfügig dadurch abgeschwächt, dass in den vergangenen Jahren die nicht gymnasialen Schulangebote, die auch zur Erlangung der Hochschulreife führen können, ausgebaut wurden.

3. Soziale Disparitäten in den weiterführenden Schulen

Zur Darstellung sozialer Disparitäten in Deutschlands weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I wird im Folgenden auf die auf Fünfzehnjährige bezogenen Befunde der PISA-Studien sowie wiederum auf die des Instituts zur Qualitätssicherung im



Bildungswesen (IQB), die in der neunten Jahrgangsstufe ermittelt wurden, Bezug genommen. Mit diesen Studien wird die Entwicklung in den Jahren von 2000 bis 2018 abgedeckt (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Sekundarstufe I: Messung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf der Grundlage der Indikatoren 'EGP-Klassen' sowie 'Steigung des sozialen Gradienten'

PISA-Studien*		PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015	PISA 2018
EGP-Klassen	obere Dienstklasse (I) un- und angelernte Arbeiter (VII) Differenz (I-VII)	(S 361) 538 432 106		(S 326) 540 457 83	(S 246) 534 459 75	(S 268) 543 472 71	(S 307) 542 476 66	(S 146) 531 467 64
	obere Dienstklasse (I) un- und angelernte Arbeiter (VII) Differenz (I-VII)	(S 366) 540 438 102						
	obere Dienstklasse (I) un- und angelernte Arbeiter (VII) Differenz (I-VII)	(S 368) 534 444 90						
IQB-Studien*					ICB 2009	ICB 2012	ICB 2015	ICB 2018
Klassen	Differenz der Werte der EGP-Klassen I und II und V bis VII				67 (S 194) 75 (S 194) 65 (S 195)		74 (S 423) 87 (S 422) 71 (S 424)	
	Differenz der Werte der EGP-Klassen I und II und der EGP-Klassen V bis VII					82 (S 288)		79 (S 277)
	Differenz der Werte der EGP-Klassen I und II und V bis VII					72 (S 290) 71 (S 290) 72 (S 290)		75 (S 278) 71 (S 280) 71 (S 280)
*jeweils Testergebnisse bei den Leistungstufen								
Steigung des sozialen Gradienten	PISA-Studien	PISA 2000 45 (S 391)	PISA 2003 38 (PISA 06, S 323) 47 (PISA 03, S 249)	PISA 2006 35 (S 323)	PISA 2009 35 (S 236)	PISA 2012 40 (S 254)	PISA 2015 38 (S 294)	PISA 2018 40 (S 139)
	IQB-Studien				ICB 2009 32 (S 189) 35 (S 189) 31 (S 191)	ICB 2012 33 (S 416)	ICB 2015 36 (S 417) 32 (S 417)	ICB 2018 39 (S 271) 34 (S 272) 34 (S 273) 34 (S 275)

- Die Entwicklung im zeitlich größten Entwicklungsraum bieten die PISA-Studien zur Lesekompetenz: In den Jahren von 2001 bis 2018 verringerte sich die Differenz der erzielten Testwerte zwischen der stärksten EGP-Klasse und der schwächsten EGP-Klasse von 106 sehr deutlich auf 2018 ,nur' noch 64 Testpunkte. Dieser Rückgang vollzog sich von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt, wenn auch in jeweils kleiner werdenden Schritten. Für die beiden weiteren in den PISA-Studien untersuchten Kompetenzbereiche Mathematik und Naturwissenschaften fehlen Daten zu einer vergleichbaren Zeitreihe.
- Die IQB-Studien, die sich im Bereich Deutsch auf die Jahre 2009 und 2015, in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften auf die Jahre 2012 und 2018 beziehen, zeichnen für den Bereich ,Deutsch' mit seinen Teilbereichen (Lesen, Zuhören, Orthografie) ein von den PISA-Studien abweichendes Bild. In den drei genannten Teilbereichen verstärkt sich das Ausmaß sozialer Ungleichheit: Die Differenz zwischen den oberen beiden und den unteren drei EGP-Klassen wird zwischen 2009 und 2015 größer (Lesen von 67 auf 74, Zuhören von 75 auf 85 und Orthografie von 65 auf 71), während in den PISA-Studien im gleichen Zeitraum (allerdings bezogen auf die EGP-Klassen I bzw. VII) die Differenz kleiner wird. Anders verhält sich dies in den Kompetenzbereichen Mathematik und Naturwissenschaften (mit Biologie, Chemie und Physik), in denen das Ausmaß der sozialen Disparitäten zwischen 2012 und 2018 in etwa stagniert.



- Mit Daten zur Steigung des sozialen Gradienten, die die PISA- und die IQB-Studien gleichermaßen anbieten, sind weitere Informationen zur Entwicklung der sozialen Disparitäten zwischen 2001 und 2018 verfügbar:
 - Mit Werten des sozialen Gradienten übermitteln die PISA-Studien beim Lesen eine Verringerung des Gradienten von 2000 noch 45 bis 2006 und 2009 auf ‚nur‘ noch 35, danach bis 2018 jedoch einen deutlichen Wiederanstieg auf 40 in 2018.
 - Die PISA-Studien der Jahre 2003 und 2012 zeigen in Mathematik einen Rückgang des sozialen Gradienten von 47 auf 40, in den Naturwissenschaften im Zeitraum zwischen 2006 und 2015 einen schwachen Anstieg von 36 auf 38.
 - Die IQB-Studien belegen für die Gebiete Lesen, Zuhören und Orthografie im Deutschen zwischen 2009 und 2015 bei den Werten der Steigung des sozialen Gradienten in etwa eine Stagnation. Das gleiche gilt auch für Mathematik, Biologie, Chemie und Physik.

Wenn man die Daten zu den Fünfzehnjährigen (PISA-Studien) bzw. zu den Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe (IQB-Studien) der hier herangezogenen Studien insgesamt betrachtet, so zeigt sich: In den ersten Jahren nach Veröffentlichung der PISA-2000 Studie vollzieht sich eine Abschwächung der beobachteten sozialen Disparitäten. Dieser Reduzierung folgt dann bis 2018 eine überwiegend durch Stagnation bzw. teilweise auch durch einen Wiederanstieg geprägte Phase, in der keine Zeichen eines weiteren Abbaus von sozialer Ungleichheit in und durch Schulen zu beobachten sind.

4. Fazit

Eine Durchsicht der großen Leistungsstudien, also der PISA-Studien, der IGLU- und TIMS-Studien sowie der Studien des Instituts zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB), die allesamt eine Fülle von Informationen zur Entwicklung sozialer Gleichheit bzw. sozialer Ungleichheit in und durch Deutschlands Schulen anbieten, belegt eindrucksvoll: Die Mahnung der damaligen Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, „all diejenigen, die beim Zugang zu Bildung und Ausbildung benachteiligt sind“, besonders zu unterstützen, wurde nicht befolgt: nicht in den Grundschulen, nicht bei den Modalitäten des Übergangs aus den Grundschulen in die weiterführenden Schulen und auch nicht dort, in den Schulen des gegliederten deutschen Schulwesens. Ein abschließender Blick auf Deutschlands Stellung unter den OECD-Staaten unterstreicht diese Feststellung zusätzlich: Die PISA 2000-Studie zeigte, dass in keinem Land das Ausmaß sozialer Ungleichheit unter den Schülerinnen und Schülern OECD-weit so groß war wie in Deutschland: Unter 31 OECD-Staaten, die 2000 an der PISA-Untersuchung teilnahmen, belegte Deutschland mit Platz 31 den letzten Platz.



Fast zwanzig Jahre danach, 2018, hat sich die Situation immer noch nicht verbessert: Deutschland gehört immer noch zu Schlusslichtern und rangiert unter den inzwischen 36 OECD-Staaten, die in diesem Jahr an der PISA-Untersuchung teilnahmen, auf Platz 33 (Reiss u.a. 2019, S. 139). Ein echter Fortschritt ist nicht erkennbar.

Tabelle 5: Beispielhafte Beschreibung der EGP-Klassifikation

Obere Dienstklasse (I)

freie akademische Berufe, führende Angestell(t)innen/Angestellte, höhere Beamt(inn)en/Beamte, selbstständige Unternehmer/innen mit mehr als 10 Mitarbeiter/innen, Hochschul- und Gymnasiallehrer/innen

Untere Dienstklasse (II)

Angehörige von Semiprofessionen, mittleres Management, Beamt(inn)en/Beamte im mittleren und gehobenen Dienst, technische Angestell(t)innen/Angestellte mit nicht manueller Tätigkeit

Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung (III)

Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten, Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht manuellen Tätigkeiten, die oftmals auch keine Berufsausbildung erfordern

Selbstständige (IV)

Selbstständige aus manuellen Berufen mit wenigen oder keinen Mitarbeiter/innen, Freiberufler/innen, sofern sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben

Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V,VI)

Untere technische Berufe wie Vorarbeiter/innen, Meister/innen, Techniker/innen, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, Aufsichtskräfte im manuellen Bereich

Un- und angelernte Arbeiter/innen

Alle an- und ungelerten Berufe aus dem manuellen Bereich, Dienstleistungstätigkeiten mit manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau in der Land-/Forst- und Fischwirtschaft

Anhang

Zur Rhetorik und Wirklichkeit: PISA-Stellungnahmen der Kultus- und Bildungsminister*innen in Ländern und Bund zur mangelnden Chancengleichheit an den Schulen

(zusammengestellt von Matthias Anbuhl, Abteilungsleiter Bildungspolitik und Bildungsarbeit beim DGB Bundesvorstand)

PISA 2000: Stellungnahme des KMK-Vizepräsidenten Willi Lemke: „Vorrangig müssen wir die bisherigen Fördermaßnahmen und Lernstrategien für Schülerinnen und Schüler aus **bildungsferneren Elternhäusern überprüfen und verbessern.**“ (Pressemitteilung der KMK zu PISA 2000 vom 4.12. 2001)

Stellungnahme der Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn: *Wir müssen „alle diejenigen, die beim Zugang zu Bildung und Ausbildung benachteiligt sind, besonders unterstützen. Das ist nicht nur ein Gebot der sozialen Gerechtigkeit, sondern mit Blick auf unseren Bedarf an gut qualifizierten Fachkräften auch eine ökonomische Notwendigkeit.“* (Arbeitsstab Forum Bildung: Abschlusskongress des Forum Bildung am 9. und 10. Januar 2002 in Berlin.)

PISA 2003: Stellungnahme der Kultusministerkonferenz: „Zu einer realistischen Bewertung der Ergebnisse gehört die Erkenntnis, dass es bis zum Zeitpunkt der Testdurchführung nicht gelungen ist, die Leistungen der so genannten Risikogruppe (Schülerinnen und Schüler mit nur geringen Kompetenzen) und der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern. **Dies und die weiterhin bestehende enge Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb sind aus Sicht der KMK nicht hinzunehmen.** Hier liegt eine besonders große Herausforderung für die Bildungspolitik der kommenden Jahre. Aus Sicht der KMK ist in diesem Zusammenhang die neue Erkenntnis sehr beunruhigend, dass Jugendliche, deren Eltern im Ausland geboren sind, die aber selbst in Deutschland aufgewachsen sind, noch ungünstigere Ergebnisse als zugewanderte Jugendliche erzielen.“ (Pressemitteilung der KMK zu PISA 2003 vom 6.12. 2004)

PISA 2006: KMK-Präsident Jürgen Zöllner und Bundesbildungsministerin Annette Schavan: „...es **gibt keinen Anlass, mit den Anstrengungen nachzulassen.**“ (Pressemitteilung der KMK zu PISA 2006 vom 4.12. 2007)

PISA 2009: Bundesbildungsministerin Annette Schavan: „**Gerade für benachteiligte Kinder werden wir noch mehr tun.**“ (Pressemitteilung der KMK zu PISA 2009 vom 7.12. 2010)



PISA 2012: KMK-Präsident Stefan Dogerloh und Bundesbildungsministerin Johanna Wanka: „...erfreulich ist, dass der Zusammenhang **von sozialer Herkunft und Bildung abnimmt** und die Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund bessere Leistungen zeigen. (Pressemitteilung der KMK zu PISA 2012 vom 3.12. 2013)

PISA 2015: KMK-Pressemitteilung vom 6.12.2016: „**Eine zentrale Herausforderung bleibt angesichts einer heterogener werdenden Schülerschaft, Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund gut in das Schulsystem zu integrieren.** Ein Schlüssel dafür bleibt der Erwerb von Deutsch als Bildungssprache.“

PISA 2018: KMK-Präsident und Hessische Kultusminister Alexander Lorz: „**Leider bestätigt sich erneut der starke Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozioökonomischem Hintergrund.** Damit können wir uns nicht zufriedengeben.“ (Pressemitteilung der KMK zu PISA 2018 vom 3.12. 2019)

TIMSS 2019: KMK-Präsidentin Stefanie Hubig: „**Wir müssen zum einen dafür sorgen, dass der Bildungserfolg unserer Schülerinnen und Schüler nicht von der Herkunft und dem Geldbeutel der Eltern abhängt.**“ (Pressemitteilung der KMK zu TIMSS 2019 vom 8.12. 2020)

Die Wirklichkeit:

„Die PISA 2000-Studie zeigte, dass in keinem Land das Ausmaß sozialer Ungleichheit unter den Schülerinnen und Schülern OECD-weit so groß war wie in Deutschland: Unter 31 OECD-Staaten, die 2000 an der PISA-Untersuchung teilnahmen, belegte Deutschland mit Platz 31 den letzten Platz.

Fast zwanzig Jahre danach, 2018, hat sich die Situation immer noch nicht verbessert: Deutschland gehört im er noch zu Schlusslichtern und rangiert unter den inzwischen 36 OECD-Staaten, die in diesem Jahr an der PISA-Untersuchung teilnahmen, auf Platz 33 (Reiss u.a. 2019, S. 139). Ein echter Fortschritt ist nicht erkennbar.“



Quellen/Literatur

PISA-Studien

- Reiss, K. u.a. (2019)(Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster
- Reiss, K. u.a. (Hrsg.)(2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.)(2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster
- Klieme, E. u.a. (Hrsg.)(2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.)(2007): PISA 2006. Die Ergebnisse des dritten internationalen Vergleichs. Münster
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.)(2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster
- Baumert, J. u.a. (2003):PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen
- Bulmahn, E. (2002): Konsequenzen aus der Sicht des Bundes. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Abschlusskongress des Forum Bildung am 9. und 10. Januar 2002 in Berlin. S. 50-55. Bonn
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.)(2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris

IQB-Studien

- Stanat, P. u.a. (Hrsg.)(2019): IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster
- Stanat, P. u.a. (Hrsg.)(2017) . IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster
- Stanat, P. u.a. (Hrsg.)(2016): IQB-Bildungstrend. Sprachliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster
- Pant, H.A. u.a. (Hrsg.)(2013): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster
- Stanat, P. (Hrsg.)(2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster
- Köller, O. u.a. (Hrsg.)(2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich.. Münster

IGLU-Studien

- Hußmann, A. u.a. (Hrsg.)(2017): Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster
- Bos, W. u.a. (Hrsg.)(2012): Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster
- Bos, W. u.a. (Hrsg.)(2007): Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster



TIMS-Studien

Wendt, H. u.a. (2016): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster

Schwippert, K. u.a. (Hrsg.)(2020): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster